

**Agencements sociomatériels et relations dans
diverses écologies d'enseignement et
d'apprentissage en contexte de réconciliation**

**de
Magali Forte**

M.A., Simon Fraser University, 2015
Licence LLCE, Université de Toulouse le Mirail, 2004

Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree of
Doctor of Philosophy

in the
Languages, Cultures and Literacies Program
Faculty of Education

© Magali Forte 2022
SIMON FRASER UNIVERSITY
Automne 2022

Copyright in this work is held by the author. Please ensure that any reproduction or re-use is done in accordance with the relevant national copyright legislation.

**Sociomaterial *agencements* and relations in different
teaching and learning ecologies in a reconciliation
context**

**by
Magali Forte**

M.A., Simon Fraser University, 2015
Licence LLCE, Université de Toulouse le Mirail, 2004

Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree of
Doctor of Philosophy

in the
Languages, Cultures and Literacies Program
Faculty of Education

© Magali Forte 2022
SIMON FRASER UNIVERSITY
Fall 2022

Copyright in this work is held by the author. Please ensure that any reproduction or re-use is done in accordance with the relevant national copyright legislation.

Declaration of Committee

Name: Magali Forte

Degree: Doctor of Philosophy

Title: *Agencements sociomatériels et relations dans diverses écologies d'enseignement et d'apprentissage en contexte de réconciliation*

Committee:

Chair: **Isabelle Côté**
Lecturer, Education

Diane Dagenais
Supervisor
Professor, Education

Roumiana Ilieva
Committee Member
Associate Professor, Education

Nathalie Sinclair
Committee Member
Professor, Education

Sunny Man Chu Lau
Examiner
Adjunct Professor, Education

Virginie Magnat
External Examiner
Professor, English and Cultural Studies and
Languages and World Literatures
University of British Columbia

Ethics Statement

The author, whose name appears on the title page of this work, has obtained, for the research described in this work, either:

- a. human research ethics approval from the Simon Fraser University Office of Research Ethics

or

- b. advance approval of the animal care protocol from the University Animal Care Committee of Simon Fraser University

or has conducted the research

- c. as a co-investigator, collaborator, or research assistant in a research project approved in advance.

A copy of the approval letter has been filed with the Theses Office of the University Library at the time of submission of this thesis or project.

The original application for approval and letter of approval are filed with the relevant offices. Inquiries may be directed to those authorities.

Simon Fraser University Library
Burnaby, British Columbia, Canada

Update Spring 2016

Abstract

In this dissertation written in French, I reconsider the notion of identity in light of sociomaterial theories (posthumanism, new materialism, and Deleuzo-Guattarian philosophy), as well as different Indigenous perspectives, in several multilingual and multimodal teaching and learning ecologies. These theories and perspectives de-center the exceptional role often attributed to human beings in the process of identity construction and recognize the important role played by the material, thereby viewing the world through multiple relations. Thinking with these theories and perspectives within a post-qualitative doctoral inquiry, I move away from conventional qualitative research and articulate the idea of an analytical attunement. This manuscript-based thesis presents three publications which focus on research conducted in multiple ecologies where diverse human and more-than-human participants (objects, children and preteens, digital devices, teachers, languages, researchers, etc.) enter into relationships. The first publication (Forte and Sinclair, 2019) mobilizes the posthumanist concept of intra-action and embodied cognition theory. A vision of identity that is shared and distributed among many material entities emerges through the recognition of the materiality of bodies present in a Grade 1 classroom of the French immersion program in British Columbia (BC). The second publication (Brisson, Forte, André, and Dagenais, 2021) examines interwoven relationships among participants in a multilingual and multimodal storytelling workshop offered in a public library in BC. My co-authors and I challenge the anthropocentric view of literacy practices in which texts are produced by a single human author. The sociomaterial concept of agency leads us to conceive of agency as something other than the sole property of human beings. The third publication (Forte, 2021) traces a few *agencements* that formed throughout the creation of multilingual and multimodal stories in a mixed Grade 4-5-6 classroom of the BC French immersion program. The notion of identity *agencements* allows me to move away from a fundamentally anthropocentric view of identities that emerge in school contexts in relations among languages, numeracy and literacy practices, and various objects.

Keywords: identity ; inquiry ; *agencements* ; relations ; sociomaterial ; Indigenous perspectives

Résumé

Dans le cadre de cette thèse de doctorat écrite en français, je reconsidère la notion d'identité à la lumière de théories sociomatérielles (issues du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie deleuzo-guattarienne), ainsi que de différentes perspectives autochtones, dans plusieurs écologies d'enseignement et d'apprentissage plurilingues et multimodales. Ces théories et perspectives décentrent le rôle exceptionnel souvent attribué aux êtres humains dans le processus de construction identitaire et reconnaissent l'importance du rôle joué par le matériel, en envisageant le monde à travers de multiples relations. Au sein d'une enquête doctorale post-qualitative qui pense avec ces théories et perspectives, je m'éloigne de la recherche qualitative conventionnelle et articule l'idée d'une sensibilité analytique. Cette thèse par insertion d'articles présente trois publications sur des recherches menées dans plusieurs écologies où divers participant·es, humain·es et plus-qu'humain·es (objets, enfants et préadolescent·es, appareils numériques, enseignant·es, langues, chercheur·euses, etc.) entrent en relations. La première publication (Forte et Sinclair, 2019) mobilise le concept posthumaniste d'intra-action et la théorie de la cognition incarnée. Une vision de l'identité partagée et distribuée parmi de nombreuses entités matérielles émerge à travers la reconnaissance de la matérialité des corps présents dans une classe de première année du programme d'immersion française de la Colombie-Britannique (C.-B.). La deuxième publication (Brisson, Forte, André et Dagenais, 2021) examine des relations tissées entre les participant·es à un atelier de création d'histoires plurilingues et multimodales offert dans une bibliothèque de la C.-B. Mes co-auteures et moi remettons en question la vision anthropocentrique des pratiques de littératies selon laquelle les textes sont produits par un·e seul·e auteur·e humain·e. Le concept sociomatériel d'agencement nous amène à concevoir la capacité à agir autrement que comme la seule propriété des êtres humains. La troisième publication (Forte, 2021) retrace certains agencements formés au fil de la création d'histoires plurilingues et multimodales dans une classe mixte de 4^e-5^e-6^e année du programme d'immersion française de la C.-B. La notion d'agencements identitaires me permet de délaisser une vision fondamentalement anthropocentrique des identités qui se font jour en contexte scolaire, au sein de relations entre diverses langues, des pratiques de numératies et de littératies et divers objets.

Mots-clés : identité ; enquête ; agencements ; relations ; sociomatériel ; perspectives autochtones

Aux filles et aux femmes que je connais et que j'aime,
À celles que je ne connais pas et que j'aime quand même,
À celles qui sont nées femmes et à celles qui le sont devenues,
À celles qui ont un, deux, sept enfants et à celles qui n'en ont pas,
À celles qui les élèvent seules par choix ou pas,
À celles qui vivent avec un co-parent qui en fait autant,
À celles qui vivent avec un co-parent mais qui font tout elles-mêmes,
À celles à qui on demande pourquoi elles ne sont pas restées à la
maison avec leurs enfants au lieu d'aller à l'université,
À celles à qui on demande d'allaiter en privé,
À celles à qui on dit « la chance, tu travailles pas et t'es payée »
quand elles sont en « congé » de maternité,
À celles à qui on reproche de faire du sexisme à l'inverse,
À celles qui grimpent aux arbres et aux falaises,
À celles qui ont confiance en elles et à celles qui en ont moins,
À celles qu'on encourage à parler
et à celles à qui on demande de se taire.
Derrière chaque femme qui réussit, il y en a quelques autres,
et, surtout, toujours, il y a elle-même.

Remerciements

Give thanks for what you have been given.

Give a gift, in reciprocity for what you have taken.

Sustain the ones who sustain you and the earth will last forever.

— Robin Wall Kimmerer, *Braiding Sweetgrass*

Beaucoup de personnes ont donné de leur temps, de leur énergie et de leur amour afin que je puisse me tenir là où je me tiens aujourd’hui. Je leur en suis reconnaissante et souhaite leur offrir mes remerciements ici.

À commencer par ma directrice de thèse, Diane Dagenais. Diane, tu as joué les rôles de mentore, de collègue, de parent et d’amie pour moi ces onze dernières années. Tu m’as accompagnée durant les quatre années de mon parcours de maîtrise et durant les cinq années de mon parcours de doctorat avec bienveillance, enthousiasme, intelligence, générosité et passion et je t’en remercie du fond du cœur. Tu m’as fait confiance et m’as montré comment agir, parler et écrire avec respect dans le monde de la recherche. Merci mille fois !

Merci, également, à Nathalie Sinclair, une de mes co-directrices. Merci pour la confiance que tu m’as accordée quand tu m’as invitée à écrire avec toi le premier article académique de ma carrière qui se trouve aussi être le premier article inséré dans cette thèse. Tes questions et tes commentaires brillants me poussent toujours à aller plus loin dans ma réflexion, vers des horizons dont je ne soupçonnais pas l’existence ! Notre amitié est très précieuse pour moi et je t’en suis d’autant plus reconnaissante d’avoir accepté de m’accompagner dans mon aventure doctorale.

Un grand merci aussi à Rumi, mon autre co-directrice. Ta présence toujours enthousiaste et chaleureuse à chacune des rencontres du RTD club, ton esprit ouvert et curieux, tes questions toujours pertinentes et posées de manière humble et respectueuse, et tes encouragements m’ont aidée de manière considérable à prendre confiance en moi et à mieux articuler mes idées dans le cadre de cette thèse. Un grand merci pour ton soutien !

Je tiens aussi à remercier Geneviève Brisson avec qui j’ai écrit un autre des articles insérés dans cette thèse ainsi que d’autres textes. Le fait de lire, de réfléchir, de

discuter, d'écrire et de présenter avec toi m'a permis de mieux comprendre et de mieux articuler mes idées, en me rappelant de garder mes lecteur·rices et mes auditeur·rices en tête à tout moment. Je suis si heureuse que nos chemins se soient croisés et que l'on soit devenues collègues et amies, ma chère.

Merci à Gwénaëlle André qui est également une de mes co-auteurs pour un des articles insérés dans cette thèse. Je suis contente qu'on ait travaillé ensemble en tant qu'assistantes de recherche dans la belle équipe qui était la nôtre.

Je tiens aussi à remercier les professeur·es qui ont enseigné les cours de doctorat que j'ai suivis, et, tout particulièrement, Suzanne Smythe pour son soutien et sa bienveillance constants, bien au-delà des cours, et son amitié qui m'est devenue chère.

Je tiens également à remercier les rédacteur·rices des numéros thématiques dans lesquels ont paru les trois articles insérés dans cette thèse, ainsi que les évaluateur·rices qui m'ont accompagnée dans le processus de révision de ces manuscrits. En particulier, un grand merci à Monica Waterhouse et à Francis Bangou qui ont été et continuent d'être une source d'inspiration pour moi. Merci de m'avoir fait confiance et de m'avoir aiguillée et soutenue durant l'écriture et la révision du tout premier article académique dont je suis la « seule » auteure.

Un grand merci également, à Isabelle Côté et à Monica Tang. Votre présence, votre soutien, vos conseils, votre sens de l'humour, vos encouragements et votre écoute, en tant qu'amies, que collègues, que doctorantes devenues docteuses et que mamans m'ont été et continuent de m'être très précieux ! J'ai hâte à notre prochain souper !

Et mille mercis à ma famille, bien sûr : à mon Elgin et mon Milo qui ont partagé, ces cinq dernières années, et parfois malgré eux, mes moments de labeur, de stress, d'anxiété, et de fatigue, mais aussi mes moments de succès et de bonheur. Merci à mes parents, qui étaient là, en personne et par la pensée, de ma première journée de cours jusqu'à ma soutenance, à plusieurs reprises à Vancouver, et aussi depuis Toulouse. Merci aussi à ma mère, ma sœur et mon frère pour leurs encouragements et leur soutien constant depuis la France.

J'aimerais aussi remercier les familles, les apprenant·es, les enseignant·es, les directeur·rices d'école et les employé·es de bibliothèque qui nous ont accueillies à bras

ouverts, Diane, Geneviève, Gwénaëlle et moi, durant nos visites et nos ateliers. Merci aussi pour toutes les belles histoires que celles et ceux qui ont accepté de les écrire sur *ScribJab* ont partagées avec nous et avec le grand public.

Enfin, je tiens à remercier le Conseil de Recherche en Sciences Humaines (CRSH) du Canada, l'Université Simon Fraser, l'International Reading Association, le Rotary Club de Vancouver Est, la Graduate Student Society et l'Education Graduate Student Association pour leur soutien financier sans lequel je n'aurais pas pu consacrer de précieux moments à l'écriture de cette thèse.

Comme Deleuze le met de l'avant, « [m]ême quand on croit écrire à un, ça se passe toujours avec quelqu'un d'autre », alors merci infiniment à toutes celles et ceux, humain·es et plus-qu'humain·es qui, parfois sans le savoir, ont contribué à l'écriture de cette thèse. Qu'il s'agisse des auteur·es que je cite, des livres que j'ai lus, de mes ami·es, de ma famille, des lieux dans lesquels j'ai écrit cette thèse, des étudiant·es que j'ai eu la chance de côtoyer, des gardiennes et éducatrices qui se sont occupées de Milo pendant que je travaillais, etc.

Et merci, pour finir, à mes lecteur·rices présent·es et à venir. Comme Jo-ann Archibald l'écrit, en se référant au travail de Gerald Vizenor, « the story doesn't work without a participant ... there has to be a participant and someone has to listen ». Merci, du fond du cœur, pour votre lecture et pour votre écoute attentives.

Table des matières

Declaration of Committee	ii
Ethics Statement.....	iii
Abstract.....	iv
Résumé.....	v
Dédicace	vii
Remerciements.....	viii
Table des matières	xi
Liste des tableaux.....	xiii
Liste des illustrations.....	xiv
Liste des acronymes.....	xv
Reconnaissance territoriale : une intervention.....	xvi
Préambule.....	xxii
Introduction.....	1
Chapitre 1. Contextes, trajectoires et visions du monde.....	18
1.1. Contexte(s) d'enquête	18
1.1.1. D'une dynamique de recherche à une dynamique d'enquête	18
1.1.2. Enquête et réflexion collaborative en lien avec le manuscrit du chapitre 3 (Forte et Sinclair, 2019)	22
1.1.3. Enquête menée dans le cadre d'un projet en équipe en lien avec les manuscrits des chapitres 4 et 5 (Brisson et al., 2021 ; Forte, 2021)	27
1.2. Trajectoires théoriques et intentions	30
1.2.1. Une trajectoire théorique : les perspectives issues du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie deleuzo-guattarienne.....	34
1.2.2. Une autre trajectoire théorique : les perspectives autochtones en contexte de réconciliation	40
1.3. D'un positionnement de recherche à une vision du monde et un rapport au monde différents	47
1.3.1. D'un positionnement de recherche à une forme d'agir-être-savoir.....	47
1.3.2. Enjeux politiques et responsabilité éthique en contexte canadien de réconciliation	53
Chapitre 2. D'une méthodologie de recherche à une forme de sensibilité analytique	62
2.1. Défis méthodologiques et apprentissages	65
2.2. Penser avec la théorie et avec les concepts.....	76
2.3. Le statut et le rôle des données	84
Chapitre 3. Première publication : Les intra-actions sociomatérielles au service de l'apprentissage mathématique	92
3.1. Mise en contexte de la première publication.....	92
3.2. Résumé.....	96
Abstract.....	96

Resumen	97
3.3. Introduction	97
3.4. De l'interaction à l'intra-action	100
3.5. Vers une redéfinition située du concept « doubler ».....	102
3.6. Analyse du premier extrait de leçon : les rites et l'imitation en contexte collectif	103
3.7. Analyse du deuxième extrait de leçon : le rôle du geste dans la création mathématique	106
3.8. Analyse du troisième extrait de leçon : l'émergence matérielle des concepts mathématiques	108
3.9. Conclusion	111
3.10. Références bibliographiques	112
Chapitre 4. Deuxième publication : Perspective sociomatérielle sur la pédagogie des multilittératies	115
4.1. Mise en contexte de la deuxième publication	116
4.2. Résumé.....	120
Abstract.....	120
4.3. Introduction	121
4.4. Une approche post-qualitative : « penser avec les théories ».....	124
4.5. Design et pratiques de littératies : irruption de l'imprévu et de l'imprévisible	126
4.5.1. Le design de l'atelier.....	126
4.5.2. Le déroulement de l'atelier	130
4.6. Quelques implications d'une PdM sociomatérielle.....	145
4.7. Références.....	147
Chapitre 5. Troisième publication : Identités sociomatérielles et création d'histoires plurilingues et numériques	153
5.1. Mise en contexte de la troisième publication	154
5.2. Abstract.....	156
5.3. Résumé.....	156
5.4. Introduction	157
5.5. Questionnements méthodologiques.....	159
5.5.1. Penser avec les théories, une forme d'enquête post-qualitative	159
5.5.2. Rhizoanalyse.....	162
5.6. Contexte de la recherche	163
5.7. Rhizoanalyse de deux rencontres sociomatérielles.....	166
5.7.1. Première rencontre	167
5.7.2. Deuxième rencontre.....	173
5.8. Quelques remarques (in)conclusives.....	178
5.9. Références.....	182
Chapitre 6. Intermezzo (in)conclusif.....	188
6.1. Des lignes de fuite en guise d'interventions.....	189
6.2. Pour aller plus loin... ..	195
Références.....	198

Liste des tableaux

Tableau 3.1. Description de l'extrait : partie 1	103
Tableau 3.2. Description de l'extrait : partie 2	106
Tableau 3.3. Description de l'extrait : partie 3	108

Liste des illustrations

Figure 1.1.	Trois éléments importants	24
Figure 4.1.	L'environnement dans lequel s'est déroulé l'atelier	126
Figure 4.2.	Choix de langue et ouverture du navigateur	131
Figure 4.3.	Tentative de copier-coller le logo de Siri	132
Figure 4.4.	Réaction de Mark.....	136
Figure 4.5.	Création collaborative	141
Figure 4.6.	Capture d'écran des pages-titres sur <i>ScribJab</i>	144
Figure 5.1.	Dessin d'une élève en réponse à l'amorce proposée au bas de l'image	165
Figure 5.2.	Feuille de consignes distribuée par Lowri et Amélie avant que les élèves ne se lancent dans la création de leurs histoires avec <i>ScribJab</i>	168
Figure 5.3.	<i>Capture d'écran 1</i> : sur la passerelle, on voit Louise et le citron antistress, Rori et l'iPad, la feuille de consignes, un magnétophone et une petite figurine à côté de la feuille. On ne voit pas la chercheuse (moi) qui filme l'extrait en question, caméra en main (enregistrement vidéo du 5 février 2019).....	169
Figure 5.4.	<i>Captures d'écran 2 et 3</i> : on voit Louise en haut et Rori en bas, l'iPad au centre, le demi-citron antistress représenté de profil à l'écran, l'ours antistress également représenté de profil, avec une cape à l'écran, le demi-citron antistress (objet) sur la table, en bas, et la figurine de l'ours (objet) à côté de Louise. On ne voit pas la chercheuse (moi) qui filme l'extrait en question, caméra en main (enregistrement vidéo du 7 février 2019).....	175
Figure 6.1.	Carte onto-rhizomatique	192

Liste des acronymes

C.-B.	Colombie-Britannique
CVR	Commission de vérité et réconciliation
SFU	Simon Fraser University
UBC	University of British Columbia

Reconnaissance territoriale : une intervention

À l'heure où je finis d'écrire cette thèse, il est devenu coutume, depuis plusieurs années maintenant, en Colombie-Britannique et ailleurs au Canada, de consacrer quelques minutes au partage d'une reconnaissance territoriale avant qu'une présentation ou qu'une assemblée n'ait lieu, ou même au début d'un cours. Cette coutume a lieu lors de présentations publiques, de cérémonies, de spectacles, mais également de manière quotidienne dans les écoles et les établissements post-secondaires. Il me semble donc approprié d'offrir moi-même la reconnaissance territoriale suivante, assez similaire à celles que bien d'autres offrent dans le contexte dans lequel je me trouve, avant de me lancer dans le vif de ma thèse :

Je reconnais que j'ai la chance de vivre et de travailler sur les terres traditionnelles, ancestrales et non cédées des peuples Salishes de la côte, incluant parmi d'autres les *x^wməθk^wəyəm* (Musqueam), *k^wik^wəłəm* (Kwkwetlem), *sqəciyaʔ təməx^w* (Katzie), *Skwxwú7mesh* (Squamish), et *Səlilwətał* (Tseil-Waututh).

Après avoir écrit ces mots, je me pose la question suivante : devrais-je aller plus loin ? Sur le site Internet de *Native Land Digital*, une organisation à but non lucratif canadienne dirigée par des personnes autochtones, la définition suivante de ce qu'est une reconnaissance territoriale est proposée : « Territory acknowledgement is a way that people insert an awareness of Indigenous presence and land rights in everyday life It can be a subtle way to recognize the history of colonialism and a need for change in settler colonial societies »¹. Est-ce que le fait de nommer les nations qui étaient déjà présentes sur les terres sur lesquelles je me trouve aujourd'hui avant l'arrivée des colonisateur·rices me permet vraiment de dire que je reconnais l'histoire coloniale qui continue d'habiter ces lieux ? Adrienne Keene (2021), citoyenne de la nation Cherokee, et professeure à l'université Brown aux États-Unis, considère qu'une reconnaissance territoriale s'agit d'une « première étape », et non simplement d'une case à cocher. Cela signifie donc qu'il est important d'aller plus loin et de ne pas s'arrêter à une simple reconnaissance. Le fait de rechercher, d'apprendre à dire et à écrire les noms des peuples autochtones qui étaient les premières personnes à habiter et à prendre soin des terres sur lesquelles je vis aujourd'hui a constitué une première étape (de nature

¹ Voir la page du site suivante : <https://native-land.ca/resources/territory-acknowledgement/>, consultée le 12 septembre 2021.

itérative) importante pour moi : celle de me rappeler, à chaque énonciation de cette reconnaissance territoriale, que mes ancêtres (ou leurs concitoyen·nes) faisaient probablement partie des colonisateur·rices de cet endroit et que je n'ai jamais été invitée à vivre ici. Cette prise de conscience m'a permis de saisir la responsabilité qui est la mienne de m'éduquer au sujet de l'histoire coloniale de cet endroit que l'on nomme aujourd'hui la Colombie-Britannique. Je me suis notamment rendu compte qu'il s'agit d'une histoire qui perdure en écoutant et en lisant les perspectives qu'ont généreusement partagées de nombreux·euses auteur·es autochtones. Ce sont des perspectives qui ont été, pendant de nombreuses années, et qui continuent d'être ignorées ou passées sous silence.

Hayden King (2019), Anichinabé et professeur à l'université Ryerson, définit les reconnaissances territoriales ainsi : « It's sort of an intervention into the business-as-usual conversations » (s. p.). Une inter-vention, si l'on s'intéresse aux origines étymologiques du terme, c'est quelque chose qui vient s'insérer entre, au milieu de. Quelque chose qui nous force à considérer notre milieu, où nous sommes. J'espère que les idées et références que je m'efforce de partager avec respect et humilité ci-dessous agiront donc ainsi, comme tant d'interventions, et offriront à mes lecteur·rices des pistes à explorer eux/elles-mêmes. Je ne considère pas moi-même que j'ai appris tout ce qu'il y avait à apprendre au sujet de l'histoire coloniale du Canada et ce que je partage ici ne reflète que le point où j'en suis arrivée au moment où je finis d'écrire cette thèse. Comme Niigaan Sinclair (2021), auteur autochtone Anichinabé et professeur à l'université du Manitoba, le souligne, il ne faut pas oublier qu'une reconnaissance territoriale nous donne également l'opportunité de souligner et d'honorer les relations qui participent au tissu d'un territoire. Elle permet l'ouverture d'un espace éthique, au sein duquel nous nous devons de nous comporter de façon responsable et respectueuse. Je prends cette proposition au sérieux, dans le cadre de cette thèse et au-delà, dans divers aspects de mon travail en tant qu'éducatrice et que chercheuse. Chelsea Vowel (2016), auteure et avocate métisse, nous invite à considérer le potentiel inexploité des reconnaissances territoriales en ces termes : « If we think of territorial acknowledgments as sites of potential disruption, they can be transformative acts that to some extent undo Indigenous erasure » (s. p.) et elle nous propose de nous poser plusieurs questions dans le cadre de l'élaboration d'une reconnaissance territoriale. L'une de ses questions, en particulier, a engendré pour moi une réaction et une réflexion qui m'ont poussée à

vouloir clarifier le lien entre certaines des théories avec lesquelles j'ai choisi de penser (dites « sociomatérielles ») et les idées issues de multiples perspectives autochtones, en lien avec mon intérêt de recherche central qui est celui de l'identité dans diverses écologies d'enseignement et d'apprentissage. C'est ce que je fais dans le cadre du premier chapitre de cette thèse, en partageant les trajectoires d'enquête qui m'ont amenée à me familiariser avec les théories issues du posthumanisme, du nouveau matérialisme, de la philosophie deleuzo-guattarienne, et avec des perspectives autochtones diverses. Dans le cadre du deuxième chapitre, j'explique également comment ces trajectoires théoriques m'ont amenée à concevoir la méthodologie de recherche d'une manière différente. Ce faisant, je m'efforce de garder à l'esprit que le but, alors que j'articule mon soutien envers ces perspectives autochtones en tant que personne non autochtone également intéressée par d'autres courants théoriques, est de m'assurer en tout temps que la souveraineté des perspectives autochtones, des savoirs et des connaissances qui les sous-tendent, est cruciale. Comme Elisa J. Sobo, Michael Lambert (de la bande orientale des Indiens Cherokee) et Valerie Lambert (de la nation Choctaw) (2021) le mettent de l'avant, « land acknowledgments must reveal a sincere commitment to respecting and enhancing Indigenous sovereignty » (s. p.). Notre engagement avec des perspectives autochtones doit également refléter ce respect et ce soutien. Il est également important de reconnaître la diversité et la richesse des différentes façons d'apprendre, d'enseigner et de voir le monde qui existent au sein des peuples autochtones dans le monde entier et de ne pas les réduire à une perspective homogène. Comme Asma-na-hi Antoine, de la nation Toquaht, et ses collaborateur-rices (2018) le font, tout en m'appuyant, dans le cadre de cette thèse, sur des idées communes et courantes dans de nombreuses perspectives autochtones, je fais référence à des textes spécifiques (oraux et écrits) et aux auteur-es de ces textes en incluant leurs origines et affiliations précises afin de ne pas les amalgamer et de ne pas contribuer à une dynamique d'effacement de la diversité et de la richesse des perspectives autochtones.

Vowel (2016) nous invite, dans le cadre de notre reconnaissance territoriale, à joindre le geste à la parole, en formulant des intentions claires et concrètes et en expliquant comment celles-ci pourraient contribuer à ébranler et à changer le système colonial dominant en place. Dans le contexte géopolitique dans lequel je me trouve, celui de la réconciliation au Canada, en tant qu'enseignante dans les écoles

élémentaires et secondaires, et en tant qu'institutrice et mentore dans les programmes de formation des étudiant·es-maîtres et des enseignant·es à l'université, j'ai une certaine marge de manœuvre en ce qui concerne le choix du matériel et des textes que je présente à mes élèves et à mes étudiant·es. Ce que je suis donc en mesure de faire, c'est d'aider à perturber l'ordre colonial établi du territoire colonial des programmes d'études que j'occupe, une idée que Suzanne Smythe, professeure à l'université Simon Fraser, m'a aidée à mieux saisir et à articuler (Communication personnelle, 9 nov. 2021). Dylan Robinson et ses co-auteur·es (2019) partagent l'idée suivante : « curriculum might need to be one of the things 'given back,' where curriculum is the ground that we provide through the courses, the texts, and the performances we teach » (p. 21). Dans un de ses rapports, la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015a) articule, aux points 6 et 8, deux idées cruciales lorsque l'on prend au sérieux la réconciliation :

- « Tous les Canadiens, à titre de personnes visées par les traités, partagent la responsabilité de l'établissement et du maintien de relations mutuellement respectueuses » (p. 130),

- et « Appuyer la revitalisation culturelle des peuples autochtones et intégrer les systèmes de savoir, les histoires orales, les lois, les protocoles et les liens avec la terre des Autochtones sont des éléments essentiels au processus de réconciliation » (p. 130).

Je réfléchis à ces idées importantes depuis quelques années maintenant. En tant que chercheuse qui a l'opportunité de présenter des communications lors de conférences nationales et internationales, et également, d'écrire des textes qui sont publiés dans des revues académiques et sur des blogues, je considère que je dois m'engager avec des perspectives autochtones diverses, et m'y référer avec respect et humilité en clarifiant mon positionnement en tant que personne blanche et non autochtone. Les mots de Zoe Todd (2016), anthropologue métisse et professeure à l'université Carleton, m'ont marquée et continuent de m'influencer dans mes pratiques d'écriture et de communication : « when will I hear someone reference Indigenous thinkers in a direct, contemporary and meaningful way in European lecture halls? Without filtering ideas through white intermediaries ... but by citing and quoting Indigenous thinkers directly, unambiguously and generously » (p. 7). Je m'efforce donc, dans le cadre de cette thèse et de mes autres publications, de lire et de me référer à des

idées partagées à l'écrit et à l'oral par des penseur·euses autochtones. Je considère qu'il est de mon devoir de me familiariser avec des références qui n'ont pas été partagées avec moi dans le cadre de mes études et que je n'ai pas recherchées de manière intentionnelle et active par le passé. Je fais cela d'une manière imparfaite et le reconnais. Mon but est d'interrompre des dynamiques d'enseignement, d'apprentissage et d'enquête qui préservent et répliquent des façons de voir le monde qui perpétuent des discours coloniaux et préservent le statu quo dont bénéficient de nombreuses personnes qui me ressemblent dans le monde de l'éducation. Voici donc un texte de reconnaissance territorial un peu différent de celui présenté plus haut. Je partage des variations de ce texte au début de présentations orales dans les conférences académiques auxquelles je participe ainsi qu'au début de chacun des cours que j'enseigne. Ce texte n'est donc ni fixe ni parfait. Il reflète ce que j'ai appris jusqu'ici et évolue en fonction de ce que je continue d'apprendre en m'engageant de la manière la plus respectueuse et humble possible avec les perspectives autochtones qui existent depuis toujours en lien avec les terres sur lesquelles je vis. J'espère que ce texte, accompagné des réflexions ci-dessus, viendra jouer un rôle d'intervention, à quelque échelle que ce soit, dans les routines auxquelles mes lecteur·rices sont habitués lorsqu'il·elles lisent des thèses académiques :

À l'occasion d'une reconnaissance territoriale offerte au début du symposium du journal *SFU Ed Review* de 2019, ma collègue, Kau'i Keliipio, a encouragé les personnes présentes à réfléchir aux questions de responsabilité et de privilège que les reconnaissances territoriales ont le potentiel de soulever pour des personnes non autochtones. Cette invitation m'a amenée à reconnaître que je suis une descendante blanche de citoyen·nes français·es et espagnol·es et que les trois langues que je parle couramment (le français, l'espagnol et l'anglais) sont associées à trois des états-nations coloniaux les plus étendus dans le monde occidental. Je reconnais donc que j'occupe différents espaces, ceux de terres non cédées, ancestrales et occupées, mais également ceux des langues *hən̓q̓əm̓iṇ̓əm̓* et *Skw̓xw̓ú7mesh*, entre autres, qui sont nettement moins soutenues et visibles que l'anglais ou le français dans la province que l'on connaît aujourd'hui sous le nom de Colombie-Britannique. Les programmes d'études dans lesquels j'enseigne et dont je fais partie en tant qu'étudiante sont également des espaces colonisés qui perpétuent, en grande partie, des façons de voir le monde qui ne sont pas autochtones, articulées en anglais et en

français. Je retire de nombreux bénéfices de ces différentes formes d'occupation et considère qu'il est donc important que je consacre du temps et de l'énergie à me familiariser avec des perspectives autochtones et que j'apprenne à m'y référer, avec respect, afin de participer à rendre ces façons de voir le monde plus reconnues et plus légitimes tout en honorant leur souveraineté.

Préambule

Avec cette thèse de doctorat, j'ai fait le choix d'adopter un format qui peut paraître quelque peu inhabituel, celui d'une thèse par insertion d'articles. Il me semble important de souligner le fait que ce format gagne de plus en plus d'intérêt auprès des étudiant·es en maîtrise et en doctorat ainsi que de leurs universités. En effet, ces dernières sont de plus en plus nombreuses à reconnaître la validité de ce format, notamment à Vancouver, où je me trouve moi-même (voir les thèses d'Anderson, 2016, et d'Okuda, 2017, qui proviennent de l'Université de la Colombie-Britannique, ainsi que celle récente de Côté, 2021 qui provient de l'université Simon Fraser), mais aussi en Suisse (voir les thèses de Conus, 2017, et de Felder, 2019 qui proviennent de l'Université de Fribourg). L'Université Laval, l'Université du Québec à Montréal (UQÀM), ainsi que l'Université McGill, toutes situées dans la province du Québec, affichent également sur leurs sites Internet des directives claires qui s'adressent aux étudiant·es souhaitant adopter le format de thèse par insertion d'articles.

Ce format offre de nombreux avantages car il permet aux étudiant·es en maîtrise et en doctorat d'avancer dans la rédaction de leur thèse à un rythme soutenu tout en publiant des articles et des chapitres validés par un processus d'évaluation par les pairs. Ce faisant, les étudiant·es qui choisissent ce format en accord avec leur comité de recherche peuvent gagner une expérience de publication avant d'avoir fini leur programme d'études supérieures, partager leurs réflexions au fur et à mesure qu'elles évoluent avec des lecteur·rices au niveau national et international, et se positionner favorablement dans la sphère académique en vue de leur future carrière, tout cela à un stade précoce.

Les directives de la Faculté d'éducation de l'université Simon Fraser (SFU) indiquent qu'une thèse doctorale doit compter un minimum de deux manuscrits indépendants mais reliés les uns aux autres, et que ces manuscrits peuvent inclure des articles publiés dans des revues académiques ou bien des chapitres d'ouvrages qui ont également été évalués par des pairs. Si les manuscrits ont été écrits en collaboration avec d'autres chercheur·euses, il est demandé que l'étudiant·e en doctorat soit premier·ère auteur·e pour au moins deux des manuscrits. Dans le cadre de cette thèse, je présente les trois articles suivants aux chapitres 3 à 5 qui ont tous été publiés dans

des revues académiques importantes dans mon champ disciplinaire, celui de l'éducation des/en langues et des pratiques de littératies :

Forte, M. et Sinclair, N. (2019). Les intra-actions sociomatérielles au service de l'apprentissage mathématique. *Education et Francophonie*, XLVII(3), 83-97. (Forte, 60% ; Sinclair, 40%)

Brisson, G., **Forte, M.**, André, G. et Dagenais, D. (2021). Perspective sociomatérielle sur la pédagogie des multilittératies. *Cahiers de l'ILOB*, 11, 201-227. (Brisson, 40% ; Forte, 40% ; André, 10% ; Dagenais, 10%)

Forte, M. (2021). Identités sociomatérielles et création d'histoires plurilingues et numériques. *La revue canadienne des langues vivantes*, 77(4), 332-352.

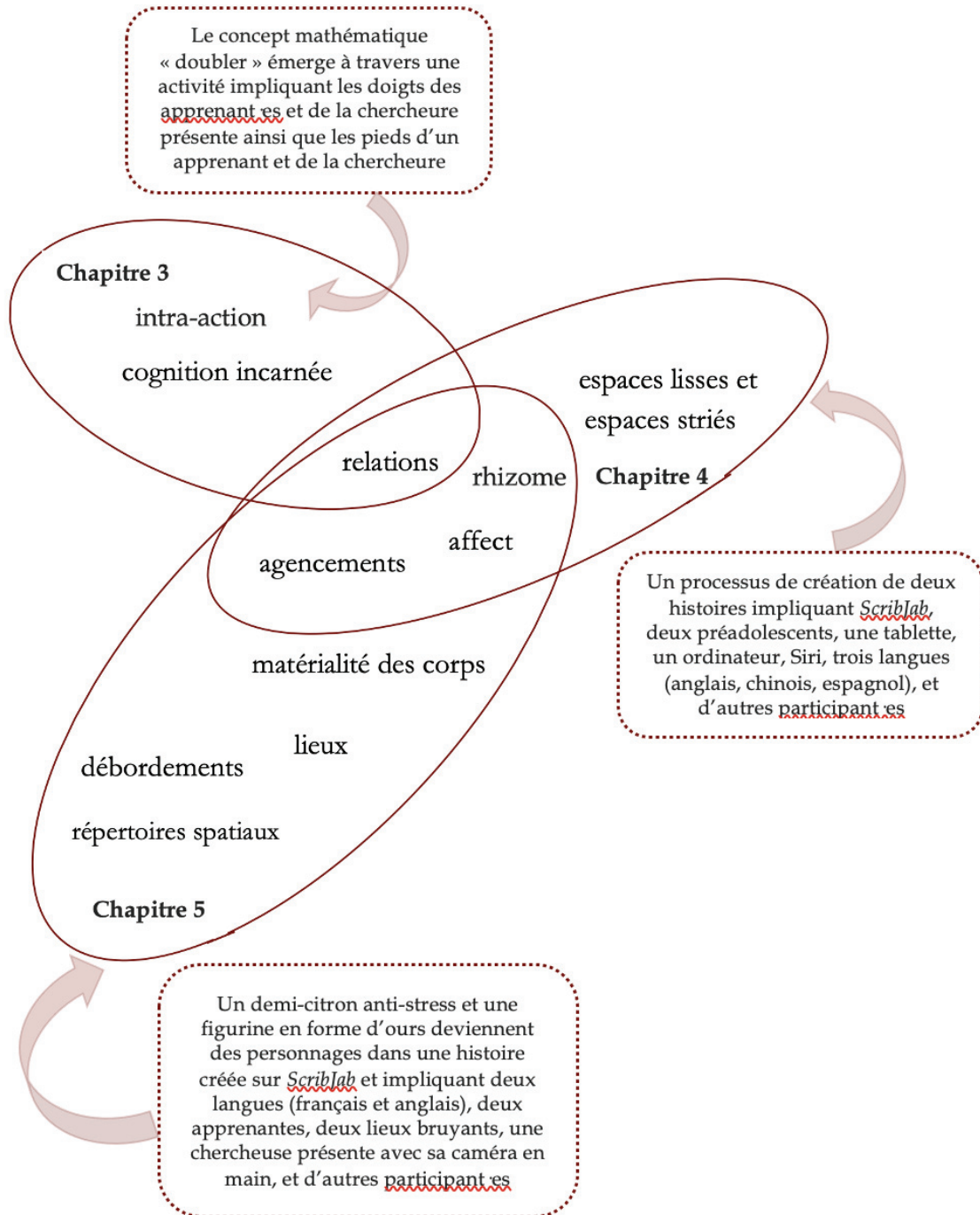
Je suis la première auteure du premier article co-écrit avec Nathalie Sinclair qui apparaît dans le chapitre 3 de cette thèse. Je suis la deuxième auteure du deuxième article qui apparaît dans le chapitre 4 de cette thèse et que j'ai co-écrit avec Geneviève Brisson, Gwénaëlle André et Diane Dagenais. Enfin, je suis la seule auteure du troisième article qui apparaît dans le chapitre 5 de cette thèse.

Dans les directives de la Faculté d'éducation de SFU, il est aussi stipulé que l'étudiant·e en doctorat doit avoir obtenu la permission écrite des co-auteur·es éventuel·les et spécifier sa contribution à chacun des articles qui ont été co-écrits en pourcentage (elle ne peut être inférieure à 60% si l'étudiant·e en doctorat est premier·ère auteur·e, ou à 40% si l'étudiant·e en doctorat est deuxième auteur·e). Ces conditions ont bien été remplies dans mon cas, comme spécifié dans la liste des publications présentée ci-dessus.

Les manuscrits inclus dans une thèse par insertion d'articles doivent recouvrir le même projet de recherche ou des projets de recherche reliés, soulignant ainsi un programme d'enquête cohérent. Dans mon cas, le premier article, co-écrit avec Nathalie Sinclair, se concentre sur un projet de recherche différent de celui qui est mentionné dans le deuxième et dans le troisième article. Ces derniers recouvrent quant à eux le même projet de recherche. Je reviendrai plus en détail sur le sujet de la cohérence de mon programme d'enquête dans le chapitre 1 de cette thèse. Cependant, je peux d'ores et déjà mentionner que cette cohérence s'articule bien à deux niveaux : 1) au niveau de la démarche d'enquête que j'adopte avec cohérence dans les trois articles et qui

consiste à présenter des récits narratifs qui ont pour but d'aider les lecteur·rices à visualiser les moments vécus sur le terrain, en alternance avec des réflexions théoriques qui portent sur ces moments spécifiques ; 2) au niveau de l'idée centrale d'identité, qui est le fil directeur de ma thèse, et que j'explore à travers une perspective sociomatérielle à travers ces trois articles, en dégagant, à chaque fois, des idées nouvelles qui forment une trajectoire cohérente. Dans le schéma ci-dessous, j'offre quelques points de repères préliminaires aux lecteur·rices afin qu'il·elles aient l'occasion de se familiariser avec ce qu'il·elles rencontreront dans le cadre de chacun des chapitres, tant en termes d'idées qu'en terme de vocabulaire, en soulignant les points d'intersection des trois chapitres. Il est possible que des questions émergent pour eux/elles à ce stade. Je fais cependant le choix de ne pas expliciter chacun des termes qui pourraient susciter des questions ici et invite les lecteur·rices à considérer ces premiers points de repères comme des accroches visant à piquer leur curiosité plus qu'à expliquer en détail de quoi chaque chapitre traitera.

Concepts-clés et données moments qui « brillent » dans chaque chapitre



Les directives de la Faculté d'éducation de SFU demandent également que chaque manuscrit inclus dans la thèse de l'étudiant·e soit accompagné d'une mise en contexte (*bridging narrative*) de quelques pages afin de décrire comment chacun des manuscrits est relié aux objectifs du programme d'enquête de l'étudiant·e ainsi qu'aux autres manuscrits inclus dans la thèse. Comme Côté (2021) le souligne, « cette introduction explicative, d'une longueur de 1 à 4 pages, permet de mettre en contexte le manuscrit et la manière dont il représente une partie de la recherche » et « d'expliquer certaines nuances et/ou changements dans la réflexion du chercheur depuis la publication du manuscrit » (p. xii). Les lecteur·rices retrouveront donc ces mises en contexte au début des chapitres 3, 4 et 5, précédant ainsi les manuscrits qui sont, par la suite, présentés d'une façon identique à leur version publiée/soumise, en accord avec les directives de la Faculté d'éducation de SFU. Je peux également confirmer que j'ai obtenu la permission écrite de reproduire les manuscrits en question dans cette thèse de la part des éditeur·rices des trois revues dans lesquels ils ont été publiés.

Enfin, il est recommandé qu'une thèse par insertion d'articles inclue un chapitre d'introduction (chapitre 1 de ma thèse), un chapitre qui présente le cadre théorique (chapitre 2 de ma thèse), ainsi qu'un chapitre de conclusion qui offre des pistes de discussion et de conclusion en se concentrant sur les connaissances et questionnements qui ont émergé en lien avec les objectifs du programme d'enquête, ses implications et des pistes de recherche pour l'avenir (chapitre 6 de ma thèse).

Il est important de noter que, de par la nature d'une thèse par insertion d'articles, certaines informations, au sujet du contexte de la recherche notamment, se répètent d'un chapitre à un autre. C'est le cas des chapitres 4 et 5 (ma deuxième et troisième publications) qui portent sur le même projet de recherche.

Enfin, je finirai par souligner que, dans le cadre de mon enquête doctorale, j'ai également écrit d'autres manuscrits, qui se trouvent à divers stades de révision et/ou de publication, et qui m'ont aidée à faire avancer ma réflexion telle qu'elle est ici présentée, en lien avec des moments passés sur le terrain dans le cadre du même projet de recherche que celui qui est présenté aux chapitres 4 et 5 de cette thèse. Voici les références de ces manuscrits :

Forte, M. (sous presse). Critical posthuman educational inquiry: A disruptive and affective approach. *Cultural and Pedagogical Inquiry*, Numéro thématique « Posthumanism: A desire for a new humanity ».

Forte, M., et Brisson, G. (en préparation). Penser avec les théories : la perspective translangagière (*translanguaging*) dans la création d'histoires bilingues multimodales. *Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance*.

À propos de l'écriture inclusive

Je fais le choix, dans le cadre de cette thèse, ainsi que dans la plupart des textes que j'ai écrits et des communications que j'ai présentées en français au cours des dernières années, d'adopter un langage inclusif. Dans le premier article que je présente (Forte et Sinclair, 2019), ma co-auteure et moi-même avons choisi d'utiliser le dédoublement (par ex., « les apprenants et les apprenantes », « les enseignants et les enseignantes ») afin de mettre en évidence, à travers le texte même de notre article, la présence de femmes aussi bien que d'hommes dans les contextes éducatifs dans lesquels nous œuvrons. Dans le deuxième article que je présente (Brisson, Forte, André et Dagenais, 2021), mes co-auteurs et moi-même avons fait le choix d'avoir recours à une graphie tronquée (parfois aussi appelée « doublet abrégé ») à travers l'utilisation du point médian (par ex., « les apprenant·es », « les chercheur·euses », « les enseignant·es »). Cette graphie suggère ainsi la possibilité de plusieurs genres sans forcer les lecteur·rices à en choisir un et nous encourage à sortir d'une vision du monde binaire (CDEACF, 2021). Je suis consciente des arguments avancés par certain·es soulignant la « lourdeur » d'écriture ou de lecture qui peut être perçue ou ressentie avec ce type d'écrit tronqué, ou le fait problématique, selon certain·es, qu'il n'existe pas de correspondance de cette graphie à l'oral. C'est cependant la graphie que je choisis de mettre de l'avant au quotidien et que mes lecteur·rices retrouveront tout au long de cette thèse. Dans le troisième article que je présente (Forte, 2021), j'ai opté pour la féminisation des noms communs (par ex., « enseignante », « apprenante », « chercheuse »), et ce, même lorsque ces mots désignaient des hommes et des femmes. Ma motivation principale, dans ce texte, était de donner une place plus importante aux filles et femmes qui s'identifient comme telles et qui m'entourent, dans les contextes dans lesquels j'évolue, comme je l'ai spécifié dans la note 1 de fin de document, place qui peut souvent être minimisée à travers la masculinisation

généralisée des noms et des adjectifs en français. Je crois sincèrement, comme Viennot (2018) le met de l'avant, que « la langue française possède ... tout ce qu'il faut pour exprimer le féminin » et qu'il est important de « réduire la place écrasante qu'occupe aujourd'hui le masculin dans ses usages courants » (p. 9).

Le fil directeur de ma thèse consiste à remettre en cause et à repenser le concept d'identité et la façon dont ce dernier, tel qu'il existe dans nos sociétés occidentales et eurocentristes, a confiné aux marges de sa définition de l'humain de nombreuses personnes et entités, humaines et plus-qu'humaines. Trop souvent, nombreuses sont celles et ceux qui ne seront jamais à la hauteur de la définition de ce qu'est un être humain, d'après un point de vue qui se veut neutre mais est, dans les faits, de façon insidieuse et écrasante, blanc et masculin. Irigaray (1977) parle de l'« *excès, dérangement* » (p. 76, italiques dans le texte original) que représente le féminin pour cette logique qui donne l'avantage à la surreprésentation du masculin, tout du moins à l'écrit.

La secrétaire perpétuelle et le directeur en exercice de l'Académie française ont, dans leur lettre ouverte du 7 mai 2021, déclaré qu'« [e]n focalisant l'attention sur l'obsession du genre, [l'écriture inclusive] restreint le rapport à la langue en inhibant une expression plus ample de la pensée » (Carrère d'Encausse et Lambron, 2021). En 2021-2022, je crois que c'est au contraire faire preuve d'inclusion et donc, d'une plus grande amplitude de pensée, que de vouloir reconnaître, respecter et représenter la diversité des genres qui existent et changent dans les cœurs et les corps de chacun·e. Avec cette thèse et les trois manuscrits qui en font partie, je souhaite donc troubler de façon constructive la lecture de celles et ceux qui me liront. Si vous ressentez un malaise ou une gêne à la lecture de certains mots tronqués, doublés ou féminisés, je vous encourage à penser aux raisons et aux croyances qui nourrissent ces réactions. L'écriture inclusive, dont font partie le dédoublement, la graphie tronquée (ou le doublet abrégé) ainsi que la féminisation lexicale, répond à un besoin social et politique qui ne s'éteindra pas de sitôt. Comme Dutrop (2021) le souligne, c'est un « exercice d'examen critique, de réappropriation et de renouvellement des usages de notre langue », pour une vision plus égalitaire de nos sociétés en français. Demuro et Gurney (2021) nous encouragent à considérer la langue d'un point de vue ontologique, dans toute sa matérialité, en allant en fait au-delà de la notion de perspectives idéologiques langagières. La langue, et, dans ce cas-ci, la grammaire et l'orthographe, ne sont pas

des outils neutres d'un point de vue social et politique. Elles peuvent créer un monde social qui n'est pas égalitaire, et cela à travers des règles (notamment celle de l'accord des adjectifs en genre qui stipule, de façon choquante quand on y pense, que « le masculin l'emporte sur le féminin ») qui ont masculinisé la langue française de manière délibérée depuis le 17^{ème} siècle (Dutrop, 2021 ; Viennot, 2018). La langue peut également créer des mondes sociaux plus justes si on ne la considère pas comme un outil figé et interchangeable mais plutôt comme catalyseuse de réalités infinies.

Introduction

Dans le cadre de cette thèse de doctorat, je partage le parcours d'enquête, d'enseignement et d'apprentissage que j'ai vécu entre le moment où j'ai commencé mon programme de doctorat à l'université Simon Fraser (SFU), en Colombie-Britannique (C.-B.), au Canada, à l'automne 2017, et le moment où je finis d'écrire cette dissertation, durant l'été 2022. Dans les chapitres 1 et 2, j'offre donc un contexte, à la fois théorique et méthodologique, afin que mes lecteur·rices comprennent la démarche d'enquête dans laquelle je me suis engagée. Ceci dit, toute démarche d'enquête est nécessairement dynamique et continue d'évoluer alors que nous écrivons les thèses, les articles, les chapitres, les billets de blogue et les livres à travers lesquels nous partageons nos réflexions. Cette démarche continue également d'évoluer lorsque nous présentons nos idées lors d'ateliers, de conférences et de cours, et lorsque nous discutons de ce qui nous passionne avec d'autres personnes. Les idées que je partage dans les chapitres 1 et 2, ainsi que dans le chapitre 6 de cette thèse, reflètent ainsi, en partie, les idées présentées dans les articles qui se trouvent aux chapitres 3, 4 et 5. J'aimerais cependant souligner le fait que ces premiers chapitres de ma thèse ainsi que sa conclusion reflètent également une partie du chemin que j'ai parcouru depuis que j'ai écrit et publié les trois articles présentés au milieu. Kim TallBear (2013), professeure à l'université de l'Alberta, chaire de recherche canadienne et chercheuse autochtone Sisseton-Wahpeton Oyate et descendante des tribus Cheyenne et Arapaho de l'Oklahoma, insiste sur l'importance de présenter nos connaissances comme étant toujours situées et partielles. Selon TallBear (2019), partager nos connaissances et nos réflexions tôt et de manière publique dans nos processus de recherche est caractéristique d'une démarche scientifique féministe qui vise à représenter les connaissances et la recherche de façon dynamique et non finie. C'est donc dans une démarche féministe et située que je m'inscris moi-même ici, en accordant tout autant de valeur au processus de réflexion dans lequel je me suis engagée il y a cinq ans et qui continue aujourd'hui qu'au produit temporairement final que représente le texte de cette thèse en 2022.

Je présenterai ainsi, d'une part, le fait que ce parcours m'ait amenée à remettre en question et à explorer des idées que je tenais pour acquises au sujet du statut et du rôle de la théorie et de la méthodologie en recherche qualitative. D'autre part,

j'expliquerai également que c'est dans ce contexte qu'un sujet d'intérêt central a émergé, et ce en fait dès le début de mon parcours universitaire de maîtrise, également conduit à SFU, et de ma carrière professionnelle en tant qu'enseignante à Vancouver (C.-B.) : le processus de construction identitaire en milieu plurilingue et pluriculturel, et, plus particulièrement, dans des contextes d'enseignement et d'apprentissage de/en langues en lien avec des pratiques de littératies multimodales. Durant toutes les phases de mon parcours de maîtrise (entre 2011 et 2015), j'ai lu et ai été inspirée par les textes de multiples chercheur·euses qui ont contribué à l'avancement des théories socioculturelles (Cummins, 2007 ; Dagenais et Moore, 2008 ; Norton Pierce, 1995 ; Toohey, 2000) et poststructurelles (Dagenais, 2013 ; Dagenais, Day et Toohey, 2006 ; Norton, 2013 ; Pavlenko et Blackledge, 2004) dans le domaine de l'éducation des/en langues et des pratiques de littératies. Ces textes m'ont amenée à considérer des questions ayant trait à l'identité des locuteur·rices plurilingues, qu'il s'agisse d'enseignant·es ou d'apprenant·es de/en langues. La citation suivante, tirée de l'ouvrage de Jim Cummins et Margaret Early (2011), tous deux chercheur·euses dans le domaine de l'éducation en/des langues et des pratiques de littératies, qui documente la création de textes par des enfants et adolescent·es, en diverses langues, sous diverses formes et dans différents contextes géographiques, m'a profondément marquée lors de mon programme de maîtrise :

Students who feel their culture and identity validated in the classroom are much more likely to engage with literacy than those who feel that their culture and identity are ignored or devalued. Students' perceptions of their intelligence, imagination, and multilingual talents are part of their identity and when these are affirmed in the school and classroom context, they invest their identities actively in the learning process. (p. 39)

J'ai lu et relu cette citation à de nombreuses reprises. Elle est pour moi un rappel de ce qui m'est cher dans les contextes dans lesquels j'évolue en tant qu'enseignante et en tant que chercheuse. Elle touche à la perception que les élèves ont d'elles- et d'eux-mêmes et de leurs compétences à l'école, mais également au-delà des murs de l'école. Ce que j'ai tout de suite aimé dans cette citation, ainsi que dans les différents exemples présentés dans l'ouvrage dont elle est tirée, c'est que les frontières qui sont érigées, souvent de manière artificielle, entre les différentes facettes de l'identité des élèves sont abolies. Les élèves sont actif·ives lorsqu'on les considère comme « engagé·es », et

lorsqu'on les guide et les soutient afin qu'il·elles puissent « investir » leurs identités de manière fluide et ininterrompue dans des écologies d'enseignement et d'apprentissage dans lesquelles diverses langues et des pratiques de littératies variées sont présentes. Le mot « écologie » lui-même vient, d'un point de vue étymologique, du grec « *oikos* » qui signifie « maison », « habitat »². Voir les identités de mes élèves autrement à la lumière des théories socioculturelles et poststructurelles qui ont encadré le projet de recherche-action central à mon programme de maîtrise m'a donc également amenée à considérer l'écologie de la salle de classe différemment. Je me suis mise à envisager cette écologie comme un habitat aux frontières poreuses lui-même, comme un environnement inclusif dans lequel toutes les facettes des identités des personnes qui l'habitent devraient et pourraient être les bienvenues. C'est à la vision d'un processus de construction identitaire fluide, au sein d'une écologie complexe et ouverte, que j'en suis donc arrivée : celle d'un processus dynamique qui se déroule à travers les pratiques langagières, ainsi qu'à travers les pratiques de littératies de mes apprenant·es, dans et en dehors de la salle de classe (Forte, 2015).

Vers la fin de mon parcours de maîtrise, et dès le début de mon parcours de doctorat, un virage théorique important a eu lieu pour moi alors que je continuais à m'intéresser au processus de construction identitaire qui a lieu en milieu plurilingue et pluriculturel. À travers la lecture de certains textes, je me suis rendu compte, dans un premier temps, que la perception que j'avais des identités qui se forment dans des écologies d'enseignement et d'apprentissage était exclusivement centrée sur l'être humain (voire même sur un certain type d'être humain). Les textes qui m'ont amenée à cette prise de conscience mettaient tous de l'avant des théories dites « sociomatérielles ». Diane Dagenais (2019) définit ces dernières comme étant issues de « courants de pensée émergeant dans diverses disciplines qui comprennent les écrits sur le posthumanisme, le nouveau matérialisme, les nouvelles ontologies », ainsi que la philosophie de Gilles Deleuze et de Félix Guattari (p. 321). Ces courants de pensée soulignent tous la nature problématique de la position centrale qu'occupe l'être humain et son contexte socioculturel dans la vision du monde dominante qui est celle des sociétés occidentales. Les théories sociomatérielles nous encouragent donc à prêter une attention plus grande au monde matériel qui fait trop souvent figure d'arrière-

² Voir http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=3748

plan ou d'instrument aux actions humaines et à décentrer l'être humain et ses gestes. Karen Barad (2007), figure clé du posthumanisme, physicienne et philosophe féministe américaine, propose comme point de départ une critique de la vision de l'Homme en tant que centre autour duquel le monde tourne. Elle décrit donc les théories représentationnalistes, individualistes et humanistes, centrales dans la pensée dominante occidentale, comme des forces stabilisatrices, des moteurs qui s'assurent que cette vision du monde anthropocentrique perdure. Rosi Braidotti (2022), philosophe féministe et autre figure centrale du posthumanisme, avance l'idée que ce courant théorique peut nous amener à produire une critique fondamentale efficace de la pensée humaniste qu'elle définit ainsi :

Humanism upholds an implicit and partial definition of the human, while claiming to provide a universal and neutral representation of all humans. This dominant idea of the human is based on an assumption of superiority by a subject that is male, white, Eurocentric, practising compulsory heterosexuality and reproduction, able-bodied, urbanized, speaking a standard language. (p. 10)

Braidotti (2022) insiste sur le fait qu'à l'époque à laquelle nous vivons, une époque marquée par des problèmes écologiques pressants, une crise sanitaire mondiale, et un fossé socioéconomique qui continue de se creuser et de diviser nos sociétés et nos communautés, le féminisme posthumaniste permet d'envisager des façons d'intervenir et de changer le cours des choses. Selon elle, ce courant de pensée nous invite donc à participer à une lutte transformative décoloniale et radicale qui vise à soutenir toutes les personnes marginalisées (dont les femmes, les personnes LGBTQIA2S+, les personnes de couleur, les personnes autochtones, et d'autres). Ce que cela implique, c'est alors une définition différente du concept d'identité, une définition qui délaisse les habitudes humanistes eurocentristes héritées du siècle des Lumières. Et ce, dans le but d'apprendre (ou de réapprendre) à mieux vivre ensemble :

The context points to the necessity of rethinking subjectivity as a web of interconnections, acknowledging that 'we' – all living entities – share the same planetary home, though we differ in terms of locations and access to environmental, social and legal entitlements, technologies, safety, prosperity and good health services. ... 'We' are in *this* together. (Braidotti, 2022, p. 8)

C'est dans ce contexte, et en réponse aux besoins et aux tensions décrites ci-dessus, que les théories issues du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie deleuzo-guattarienne offrent des pistes théoriques productives à explorer et à mettre en pratique afin de changer des habitudes de pensée eurocentristes monolithiques qui sont bel et bien toujours en place, notamment, dans la société dans laquelle je vis, étudie, recherche et enseigne, au détriment de nombreuses personnes minorisées.

Comme je l'ai souligné avec la reconnaissance territoriale présentée plus haut, j'ai pris conscience, au cours des dernières années, de l'importance de reconnaître que la région de Vancouver dans laquelle j'habite n'a pas toujours été marquée par une pensée coloniale eurocentriste et occidentale. De nombreux peuples autochtones vivaient et vivent toujours sur ces territoires traditionnels et ancestraux qui n'ont jamais été abandonnés par ces derniers, comme dans le reste du Canada. Les façons de penser, d'agir et d'être de ces peuples autochtones, qui sont aujourd'hui marginalisées à bien des égards, ont toujours été marquées par l'importance de préserver et d'honorer les relations qui unissent les humain·es et les plus-qu'humain·es sans que la position des humain·es soit conçue comme exceptionnelle, comme Todd (2016) et TallBear (2015) nous le rappellent. Il est donc important de souligner le fait que les perspectives autochtones, dans toute leur richesse et leur variété, ont émergé dans un contexte différent de celui de l'émergence des théories sociomatérielles décrit plus haut. Comme Jennifer Grenz (2020), professeure dans la Faculté de Foresterie de l'Université de la Colombie-Britannique (UBC) et membre du peuple autochtone des *Nlaka'pamux*, l'article de manière éloquente, les peuples autochtones ont toujours vu le monde à travers une série de relations :

Imagine yourself putting on glasses. Your first look through the lenses shows you the world as a web of connections that span both space and time. You no longer see things or people or animals as individuals. You can tangibly see how each of these things and beings are connected to each other and the environment. You look down at yourself. You see your own connections. Your feet to the Earth. Your breath to the trees. Your heart to your grandparents and great grandparents. You become overwhelmed by the intricacy and abundance of these connections. You are surprised by the relationships you have that you never knew you did. What else do you see? Perhaps you can see for the first time that you are not outside

the natural environment but very much a part of it. You are alongside and in relation with the beings and the things upon our Earth Mother. This is the relational, Indigenous worldview. (p. 2)

Grenz (2020) met également de l'avant le fait que la présence continue des peuples autochtones sur le continent nord-américain depuis des milliers d'années et leur survie à plusieurs périodes de changements climatiques difficiles ainsi qu'à la tentative de génocide menée par des gouvernements coloniaux, atteste de l'importance et de la vitalité de leurs connaissances et de leurs savoirs. Comme Allyson Menzies, stagiaire postdoctorale à l'Université de Guelph et biologiste spécialisée dans les études de la faune et de la flore, et ses collaborateur·rices (2022) l'expliquent, faire véritablement place aux voix des personnes autochtones dans le domaine de recherche du changement climatique notamment, permettrait d'en avoir une idée plus fiable et précise et de considérer avec sérieux des pistes quant à l'adaptation et à la durabilité environnementales qui nous permettraient de vivre en harmonie avec l'environnement. De manière plus générale, TallBear (2019) insiste elle aussi sur le fait que les diverses crises auxquelles nous faisons face aujourd'hui devraient nous inciter à repenser la façon dont nous considérons le monde et dont nous considérons notre place et notre responsabilité dans ce monde au sein d'une perspective dominante occidentale eurocentriste. C'est donc, dans un deuxième temps, en lisant de nombreux textes sur des perspectives autochtones diverses et variées au cours des quatre dernières années, comme je l'expliquerai plus en détail dans le premier chapitre de cette thèse, que ma réflexion sur le processus de construction identitaire s'est enrichie.

Je crois que les théories sociomatérielles décrites plus haut et les perspectives autochtones peuvent ainsi toutes deux générer des pistes de réflexion critiques et pertinentes et apporter des réponses novatrices quant à cette question du mieux vivre ensemble. Je ne propose cependant pas que ces deux courants théoriques se lisent l'un à travers l'autre. Comme Robin Wall Kimmerer (2020a), professeure de biologie environnementale et citoyenne Potawatomi, l'explique, il ne s'agit pas de mélanger les idées venant de ces deux courants ou d'incorporer les idées centrales des perspectives autochtones aux théories sociomatérielles :

Western Science guided by the [Indigenous] principles of reciprocity, reverence, respect, responsibility, relations, that's the model for knowledge symbiosis that I

see. And the important thing, of course, is that neither [of them] get blended... They are sovereign entities, they each are their own person bringing their gift to the whole, unlike some of the language we hear about blending scientific and traditional knowledge. I don't want to blend. I want them to work together. Given the power differentials that we face, we know what happens in blending. But sovereignty of knowledge systems. (s. p.)

Si Wall Kimmerer (2020a) développe cet argument dans le champ des sciences, je pense qu'il est applicable également dans le champ dans lequel j'œuvre (celui de l'éducation des/en langues et des pratiques de littératies). Et il est dès lors important pour moi de garder à l'esprit en tout temps la nécessité d'observer, avec respect, la souveraineté des perspectives autochtones. C'est quelque chose que j'apprends à faire, dans le contexte de réconciliation dans lequel je me trouve, et en étant moi-même une personne non autochtone et blanche, avec prudence et humilité, tout en considérant ma référence à ces perspectives comme absolument nécessaire. Se rendre compte et reconnaître que la richesse des histoires et des idées qui sont au cœur des perspectives autochtones était présente bien avant les courants de pensée du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie deleuzo-guattarienne, comme d'autres l'ont également fait (Bangou et Waterhouse, 2021 ; Dagenais, 2019), constitue un premier pas important vers une approche qui, tant en recherche qu'en pratique, contribue à la réconciliation en contexte canadien et qui prend au sérieux l'idée d'envisager un monde meilleur.

Mon effort d'articuler une telle approche dans le monde de la recherche dans l'éducation des/en langues et des pratiques de littératies m'a alors amenée à un double constat. D'une part, les perspectives autochtones ont articulé une vision relationnelle, non anthropocentrique et non hiérarchisée du monde bien avant que les théories sociomatérielles ne se mettent à le faire. D'autre part, les théories sociomatérielles perpétuent un manque de reconnaissance des perspectives autochtones, volontairement ou non, qui participe à l'effacement des voix autochtones dans les différents domaines de recherche dans lesquels elles sont mobilisées. Ce double constat est devenu, au fil des dix dernières années, la source fondamentale d'une critique majeure formulée envers le « nouveau » matérialisme en particulier : faute de reconnaître, de manière respectueuse, l'apport des perspectives autochtones à la vision du monde que ce dernier met de l'avant, les théories issues du nouveau matérialisme

peuvent être perçues, avec raison, comme colonisantes, assimilatrices et racistes d'un point de vue ontoépistémologique (Bangou, 2021 ; Kubota, 2020). Pour reprendre ce que Wall Kimmerer (2020a) articulait dans la citation présentée plus haut, « [g]iven the power differentials that we face, we know what happens in 'blending' » (s. p.).

Jerry Rosiek, professeur dans le département de Philosophie de l'université de l'Oregon, Jimmy Snyder, étudiant en doctorat à l'université de l'Oregon et citoyen de la tribu des Kickapous, et Scott Pratt, professeur dans le département de Philosophie de l'université de l'Oregon (2020) nous encouragent de plus à ne pas nous arrêter à la question de la préséance des perspectives autochtones car cela mettrait fin à tout dialogue possible, selon eux. Ils insistent donc sur l'importance de mettre en conversation les théories issues du posthumanisme et du nouveau matérialisme et les perspectives autochtones, notamment au sujet de la question de la capacité d'agir qu'ont celles et ceux que l'on a tendance à voir, dans une vision du monde occidentale, comme « non humain·es » :

Our concern ... is that these different literatures on agent ontologies do not remain isolated from one another, but instead have the opportunity to inform one another, extend their respective influence, and bring what benefits are latent within them to local and global communities. (p. 332)

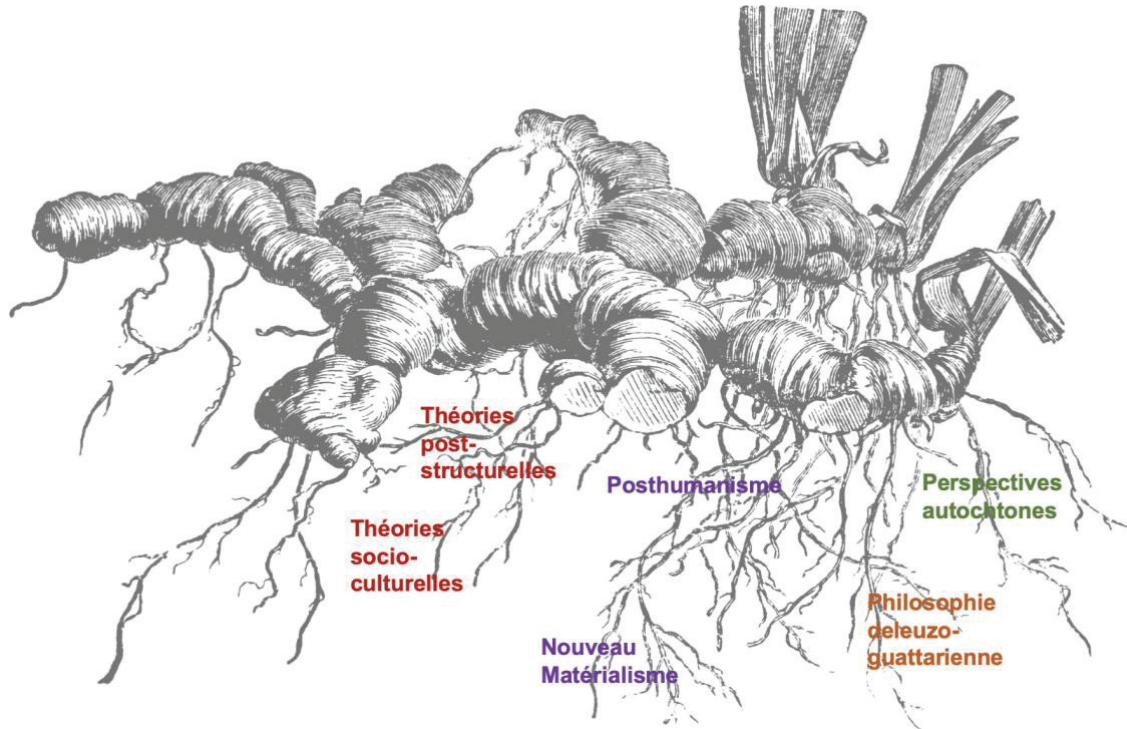
Je prends cette préoccupation au sérieux dans le cadre de mon enquête doctorale qui vise à élargir la définition anthropocentrique de l'identité qui domine et circule, de manière écrasante, dans nos sociétés occidentales. Dans la citation de Cummins et Early (2011) présentée plus haut, l'unité de référence quant à la question de l'identité reste l'être humain que constitue l'apprenant·e. Les théories posthumanistes et du nouveau matérialisme m'ont encouragée à élargir ma perspective et à prendre en compte les trajectoires tracées par les apprenant·es-humain·es-qui-s'engagent-dans-et-avec-le-monde-matériel-dans-lequel-il-elles-évoluent³. Les perspectives autochtones m'ont amenée à voir que rien n'existe sans être en relation (Wilson, 2008) et que c'est à

³ À plusieurs reprises dans le cadre de cette thèse (y compris dans les manuscrits présentés aux chapitres 4 et 5), j'ai recours aux tirets afin de souligner que je m'intéresse à un agencement dans le sens deleuzo-guattarien (Deleuze & Guattari, 1980), c'est-à-dire à un ensemble cohésif, où chaque élément est relié à un autre et n'est plus envisageable de manière séparée, mais est considéré dans ses relations avec les autres. Elizabeth de Freitas et Nathalie Sinclair (2014), ainsi que Candace Kuby et Tara Gutshall Rucker (2016) sont les auteures qui m'ont inspirée à suivre cette pratique visuelle.

travers le maintien et le respect des relations qui unissent humain·es (incluant donc les apprenant·es) et plus-qu'humain·es que l'on peut concevoir et faire partie d'un monde équilibré et sain.

De plus, la prise en compte de ces deux courants théoriques dans le cadre de mon enquête doctorale ne signifie pas que je rejette l'apport important des théories socioculturelles et poststructurelles évoquées en début d'introduction à la définition du processus de construction identitaire dans le domaine de l'éducation des/en langues et des pratiques de littératies. Elles sont et seront toujours les théories qui m'ont poussée à prêter une plus grande attention aux identités de mes élèves alors que je menais un projet de recherche-action qui consistait, dans le cadre de ma maîtrise, à amener mes apprenant·es à prendre les rênes de leur apprentissage en les impliquant dans la documentation et l'évaluation de leurs savoirs et de leurs compétences à travers des portfolios numériques (Forte, 2015). Je me suis en effet rendu compte qu'en mettant en place ces portfolios, les apprenant·es partageaient plus au sujet d'elles-mêmes, de qui elles étaient, en français, sans que j'aie à le leur demander. Leurs identités se dessinaient, de manière positive et complexe, en ligne, en naviguant entre plusieurs langues au sein de leurs portfolios. Ces théories socioculturelles et poststructurelles m'ont donc, en quelque sorte, amenée vers les théories sociomatérielles à travers cet intérêt pour la définition d'une notion d'identité plus complexe.

La logique que je privilégie ici est donc la « logique du ET » que Deleuze et Guattari (1980) proposent avec la figure, centrale dans leurs travaux, du rhizome, cette tige souterraine dont les racines et les pousses croissent à l'horizontale de façon irrégulière. Pour moi, l'articulation de cette logique répond au souci évoqué par Wall Kimmerer (2020a) et cité plus haut que chacun de ces courants théoriques reste souverain et conserve son intégrité. Cela ne les empêche pas, par contre, de fonctionner en symbiose, ensemble, dans un même contexte, comme les racines et les pousses d'un rhizome fonctionnent ensemble au sein d'un même organisme. La figure ci-dessous offre donc l'image d'un rhizome afin de représenter la mise en conversation de ces différents courants théoriques et leur fonctionnement en symbiose dans le cadre de la réflexion que je développe à travers cette dissertation.



Rhizome (Source du dessin sans le texte : Morphart Creation)

Les théories issues du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie deleuzo-guattarienne sont donc celles qui m'ont encouragée, dans un premier temps, à sortir d'une perspective anthropocentrique et hiérarchisée du monde héritée de la pensée humaniste européenne. Alastair Pennycook (2018), chercheur en linguistique appliquée et œuvrant en Australie, souligne quelques-unes des croyances fondamentales à cette pensée humaniste, parmi lesquelles une célébration de l'esprit du sujet humain comme source de toute connaissance, une conception de la capacité d'agir qui la voit comme le propre de l'action humaine et qui caractérise cette dernière comme unique et exceptionnelle, ainsi qu'une définition de l'humanité comme étant clairement distincte de et supérieure à la plupart des autres formes de vie connues (p. 22). Selon lui, ces croyances (et d'autres) sont précisément la raison pour laquelle, bien que ses partisan·es en prétendent parfois le contraire, la pensée humaniste n'a jamais été fondée sur des principes de partage et lutte pour l'égalité : « humanism has always been made in its proponents' image (white, male, university-educated, upper-middle class) » (p. 23). Ce que le posthumanisme et le nouveau matérialisme proposent, selon Pennycook (2018), c'est donc de nous appuyer sur une généalogie philosophique

différente de celle qui est centrale dans l'humanisme et qui prendrait sa source dans la pensée spinoziste pour arriver à la pensée deleuzienne.

Posthumanist materialism, ... suggest[s] an alternative politics centred ... on a politics that reorients humans towards their ethical interdependence with the material world (Bennett, 2010a). Posthumanist thought brings a different set of ethical and political concerns to the applied linguistic table, issues to do with human relations to the planet and its other inhabitants. (p. 9)

Il est, par conséquent important, comme Candace Kuby et Tara Gutshall Rucker (2016), respectivement chercheuse et professeure en éducation et enseignante en école élémentaire aux États-Unis, l'articulent, de garder à l'esprit que « [t]he 'post' in *posthumanism* is not to indicate 'after humans' – as humans are a part of posthumanist theory – however, humans are not superior to the natural/cultural world » (p. 28).

À travers les lectures de textes présentant des perspectives autochtones diverses, je me suis familiarisée avec l'histoire du colonialisme de peuplement, toujours en place, de l'endroit où je vis, et j'ai dès lors pu mieux saisir mes responsabilités en tant qu'éducatrice et que chercheuse dans cet endroit. En tant que descendante blanche de peuples colonisateurs et qu'immigrante francophone dans le territoire non cédé qui est aujourd'hui connu sous le nom de Colombie-Britannique (C.-B.), j'en suis venue à la conclusion que je peux et que je veux contribuer à perturber et à interrompre les structures coloniales en place dans le monde de l'éducation. C'est pour cette raison que les théories sociomatérielles doivent, à mon avis, être considérées en regard de perspectives critiques et, notamment, des perspectives autochtones, afin notamment de nous assurer que nous ne contribuons pas à dissimuler ou à minimiser les conséquences de l'histoire coloniale oppressive des états-nations dans lesquels nous vivons, qu'il s'agisse du Canada, des États-Unis ou d'autres contextes marqués par une histoire coloniale.

Dans cet ordre d'idée, je souhaite consacrer une partie de cette introduction au partage des raisons pour lesquelles j'ai fait le choix d'écrire ma thèse en français et souligner le fait que ce choix constitue un privilège à bien des égards. Je suis reconnaissante d'avoir pu écrire cette thèse en français (incluant les articles qui figurent dans les chapitres 3 à 5 qui ont été publiés dans des revues scientifiques d'importance

dans le domaine de la didactique des langues), une langue dans laquelle j'ai grandi et été éduquée, dans un premier temps en France, puis au Canada. Il s'agit pour moi de quelque chose d'important à souligner étant donné le fait que le contexte dans lequel je me trouve est à la fois un contexte minoritaire pour ce qui est de l'enseignement et de l'apprentissage du/en français et un contexte de réconciliation avec les peuples autochtones. D'une part, il est en effet important de noter qu'en Colombie-Britannique, seulement 1,4% de la population (un peu moins de 65 000 personnes) parle le français plutôt que l'anglais (Gouvernement du Canada, 2016). Le fait que j'ai pu compléter un programme de maîtrise au complet en français (cours, travaux et thèse inclus entre 2011 et 2015) et que j'ai également pu écrire, dans le cadre de mon programme de doctorat, une partie de mes travaux (en 2017-2018) ainsi que ma thèse en français constitue donc un privilège indéniable au vu de ce taux relativement bas. De plus, ma directrice de thèse, ainsi que les deux autres membres de mon comité doctoral comprennent et parlent le français couramment. J'ai donc pu avoir avec elles de nombreuses conversations qui ont fait avancer ma réflexion en français, langue dans laquelle je me sens le plus à l'aise d'un point de vue cognitif et socio-émotionnel. Annie Pilote et al. (2010) expliquent que le français, même s'il jouit d'un statut de langue officielle au Canada, se trouve en effet en situation précaire en Amérique du nord en dehors du Québec. Les auteures notent que plusieurs politiques linguistiques « ont [donc] été implantées au Canada et au Québec pour protéger la langue et la culture d'expression française de la force assimilatrice de l'anglais » (p. 68). C'est bel et bien l'observation de ces politiques linguistiques qui me permet aujourd'hui de faire des études au niveau post-secondaire en C.-B. (milieu minoritaire pour ce qui est de la langue française). J'en suis reconnaissante au plus haut point, particulièrement lorsque celles-ci me permettent de vivre, travailler et étudier en français, et aussi de partager ma passion et mon amour pour la langue française avec mes élèves et mes étudiant·es, ainsi qu'avec ma famille.

D'autre part, je pense qu'il est important de reconnaître la position privilégiée d'immigrante et d'occupante francophone dans laquelle je me trouve de ce fait, et ce notamment parce que je vis sur des terres ancestrales, traditionnelles et non cédées, comme je l'ai mentionné dans le texte de reconnaissance territoriale présenté dans la partie précédente de cette thèse. Le fait de pouvoir bénéficier d'une éducation post-secondaire en français reconnue non seulement au Canada mais également dans

d'autres pays francophones, s'il résulte d'un droit, constitue également un héritage colonial non négligeable. Le Canada est souvent décrit, en particulier sur la scène internationale, comme ayant deux peuples fondateurs : les Français et les Britanniques. Pourtant, de nombreux peuples autochtones existaient et leurs sociétés complexes prospéraient bien avant l'arrivée des colonisateurs britanniques et français. Ces premières nations existent toujours aujourd'hui, loin de faire partie du passé historique de l'état-nation canadien. Mais l'héritage colonial sur lequel cet état-nation est fondé positionne le français (même en contexte minoritaire) et l'anglais comme hiérarchiquement supérieurs aux langues et aux cultures autochtones. De nombreuses personnes continuent d'être lésées par cette inégalité alors que j'écris ma thèse. Et les 34 langues autochtones, 61 dialectes autochtones ainsi que les sept familles de langues autochtones qui sont présents en C.-B. ne reçoivent pas les fonds nécessaires afin de les soutenir, les préserver et les protéger (Jewell et Mosby, 2020). Le fait que le français et l'anglais soient mis de l'avant comme les langues principales dans lesquelles se fait la construction des connaissances scientifiques au Canada continue de faire du mal à celles et ceux qui ont la possibilité d'exprimer d'autres façons de savoir et d'être dans d'autres langues, en particulier dans les langues des premières nations de ce territoire. Comme le souligne Jeannette Armstrong (2021), membre de la nation *Syilx* de l'Okanagan et professeure à UBC, « The idea that there's only knowledge in English or French is absolutely not true... Language is identity. Indigenous knowledge systems and an Indigenous paradigm—how we view the world and how we interact—is deeply rooted in language » (Skolski, 2021, para. 3).

C'est dans cette situation complexe que j'ai souhaité reconnaître, dès le début de cette thèse, que j'ai pu avoir accès à des ressources de toutes sortes en français auxquelles des étudiant·es qui souhaiteraient écrire leur thèse et développer leur réflexion dans une langue autochtone n'ont pas accès. Je suis consciente que le fait que le français ait le statut de langue officielle au Canada est la raison majeure pour laquelle je peux avoir accès à une éducation de qualité dans cette langue au niveau des études supérieures. Je me pose cependant des questions quant au manque de financement et de soutien évident qui existent envers la protection, la revitalisation et le renouveau des langues autochtones au Canada, dans le contexte de réconciliation qui est le nôtre.

Comme l'auteure américaine Ijeoma Oluo (2019) nous encourage à le faire, j'essaie ici de souligner dans quelle mesure les bénéfices que je retire du statut de

langue officielle dont jouit le français au Canada m'amènent en un sens à participer au système colonial qui continue de réprimer et d'éradiquer les langues, les cultures et les identités des personnes autochtones de ce pays. Ce constat a deux implications importantes pour moi : la première étant l'identification de ce point d'intersection entre ma zone de privilège et la zone d'oppression coloniale encore présente au Canada ; la seconde étant la possibilité d'appréhender une compréhension plus inclusive de ce qui est juste et de ce qui est égalitaire, notamment dans le domaine de la didactique des langues au Canada et dans le contexte géopolitique plus général dans lequel j'évolue. Comme Oluo (2019) l'écrit, ce n'est jamais agréable ni simple d'accepter et d'exposer les manières dont nous bénéficions de nombreux privilèges, mais c'est un processus que je comprends à présent comme absolument nécessaire : « It is hard and often painful, but it's not nearly as painful as living with the pain caused by the unexamined privilege of others » (p. 63). Je ne considère pas qu'examiner de près la façon dont la colonisation des personnes autochtones au Canada continue aujourd'hui d'avoir lieu puisqu'elle est renforcée par les idéologies dominantes et la structure de notre société (Cote-Meek, 2014) nuise à la réalisation de mon projet d'enquête en français, en contexte minoritaire. Isabelle Côté (2021) souligne, avec raison, qu'un grand silence « existe dans les recherches menées en français sur la problématique du colonialisme de peuplement et de la décolonisation » (p. 61). Je crois que le fait d'identifier les privilèges dont je bénéficie me permet de développer une réflexion qui, je l'espère, en encouragera d'autres à saisir l'importance de développer en français un vocabulaire et un répertoire d'idées qui nous permettent d'envisager des gestes de réconciliation dans notre langue. C'est en ce sens que je comprends la vision de la recherche en français que Valérie Lapointe-Gagnon a articulée dans sa préface au rapport récemment publié par l'Acfas (Acfas, 2021) qui dresse un portrait de la recherche en français au Canada en contexte minoritaire :

Il est essentiel [que la recherche] soit rendue disponible dans la langue des citoyen-ne-s et des professionnel-le-s des communautés francophones, afin qu'ils et elles puissent y faire référence dans leurs domaines respectifs. Il est également impératif qu'il se fasse de la recherche en français afin que nous développions, en tant que collectivité, un vocabulaire francophone, essentiel pour parler de nos recherches dans les médias et dans nos classes. (p. 10)

Comme les lecteur·rices le remarqueront à la lecture des chapitres suivants, je m'appuie sur beaucoup de textes écrits en anglais lorsque je fais référence aux théories issues du posthumanisme et du nouveau matérialisme. La découverte de la philosophie matérialiste de Gilles Deleuze et de Félix Guattari m'a permis, à de nombreux égards, de m'engager dans une réflexion en français. Leurs mots m'ont aidée à exprimer la façon dont je comprends les théories issues du posthumanisme, du nouveau matérialisme et des perspectives autochtones, même si les deux philosophes français n'ont jamais endossé de telles étiquettes. Ce que je souhaite faire, c'est donc contribuer au développement de cette réflexion sur le potentiel des théories sociomatérielles pour la didactique des langues, plus particulièrement en français et par rapport à cette notion d'identité que j'explore dans le cadre de mon parcours doctoral. Je pense que ce projet est tout à fait commensurable avec une volonté de perturber, d'interrompre le quotidien colonial dans lequel je vis et œuvre, en incluant les nombreuses perspectives autochtones qui existent depuis des siècles sur les terres sur lesquelles je vis aujourd'hui, et qui m'aident à articuler une vision différente de la recherche et de l'éducation, en français spécifiquement.

Les directives de la Faculté d'éducation de SFU pour les thèses par insertion d'articles demandent qu'un ou deux chapitres d'introduction soient présentés au début de la thèse afin de permettre aux lecteur·rices d'avoir des informations sur le contexte et le sujet de la recherche, sur les directions méthodologiques et sur la logique adoptée dans le programme de recherche du/de la doctorant·e, ainsi que sur le cadre théorique qui l'a guidé·e. Je partagerai donc plus en détail mon cheminement quant à ces perspectives sociomatérielles qui s'est déroulé au fil de quelques trajectoires importantes que je décrirai, en lien avec les orientations méthodologiques (toujours en cours de développement et de clarification) qui sont les miennes dans le premier chapitre de cette thèse. Je présenterai ensuite, dans le cadre du deuxième chapitre, une vue d'ensemble des concepts et théories avec lesquels je me suis familiarisée et qui m'ont aidée à réfléchir et à définir de manière plus précise mon sujet et mes intérêts de recherche avant, pendant et après les moments vécus qui font l'objet des manuscrits qui figurent aux chapitres 3, 4 et 5 de cette thèse. Ce que je me suis efforcée de mettre de l'avant dans ces trois manuscrits, en collaboration avec mes co-auteurs et seule, c'est le fait que ces théories sociomatérielles m'ont amenée à remarquer puis à remettre en

question une certaine vision de l'identité dans le domaine de l'éducation des/en langues et des pratiques de littératies, de la manière suivante :

- dans le chapitre 3, qui présente un article que j'ai co-écrit avec Nathalie Sinclair, l'exploration, notamment, de la théorie de la cognition incarnée, nous a permis de souligner les liens qui existent entre les corps des apprenant·es, ceux des enseignant·es, l'écologie d'enseignement et d'apprentissage d'une classe de première année d'immersion française et les façons diverses dont les concepts mathématiques émergent à travers quelques moments passés dans cette classe. Notre article s'appuie sur le concept posthumaniste d'intra-action (Barad, 2007) afin de remettre en question et de défaire les dualismes cartésiens du type corps/esprit, raison/émotion, etc. Les corps et la gestuelle des personnes présentes dans la salle de classe participent, au même titre que la matérialité du contexte d'enseignement et d'apprentissage, aux relations et aux identités qui se façonnent alors qu'un concept mathématique prend forme à travers les moments décrits sous la forme de trois tableaux ;

- dans le chapitre 4, un article que j'ai co-écrit avec Geneviève Brisson, Gwénaëlle André et Diane Dagenais, les concepts deleuzo-guattariens d'agencement et d'affect, entre autres, nous ont amenées à nous intéresser aux relations qui se sont dessinées entre divers participant·es, humain·es et plus-qu'humain·es, dans le cadre d'une écologie d'enseignement et d'apprentissage différente, celle d'un atelier de création d'histoires bilingues et multimodales. Nous nous sommes rendu compte, à travers une perspective sociomatérielle, à quel point les processus de création d'histoires et de construction identitaire peuvent être appréhendés de manière riche et surprenante lorsqu'on fait place à l'imprévu et à l'imprévisibilité dans nos approches pédagogiques ;

- dans le chapitre 5, la perspective sociomatérielle que j'adopte dans l'article présenté m'a permis de remettre en question une définition anthropocentrique des identités des apprenant·es et des enseignant·es dans la salle de classe. En mettant l'accent sur la matérialité des écologies d'enseignement et d'apprentissage, incluant divers objets, les notions d'agencements identitaires et d'« identités-qui-s'agencent » (Brisson et al., 2019) m'ont amenée à prêter plus attention aux relations qui se font et se défont entre participant·es humain·es et plus-qu'humain·es et aux flux d'affect qui

animent ces relations et la créativité au cœur d'une histoire numérique pensée et écrite en deux langues.

Chapitre 1. Contextes, trajectoires et visions du monde

En accord avec les directives de la Faculté d'éducation de SFU au sujet des thèses par insertion d'articles, je partage, dans ce premier chapitre, les contextes qui m'ont permis de mener une réflexion approfondie sur mon sujet de recherche, contextes qui sont mentionnés dans les manuscrits présentés dans les chapitres 3 à 5. Je présente ensuite une vue d'ensemble des trajectoires théoriques qui m'ont amenée à cette réflexion. Ce sont ces trajectoires qui m'ont aidée à formuler des pistes d'enquête que les articles que j'ai écrits m'ont permis d'explorer. J'expliquerai enfin comme cette réflexion m'a amenée, à une plus grande échelle, à adopter une vision du monde et un rapport au monde différents de ceux que j'avais avant de commencer mon parcours en doctorat.

1.1. Contexte(s) d'enquête

1.1.1. D'une dynamique de ~~recherche~~⁴ à une dynamique d'enquête

Certaines idées préconçues nocives et datées se cachent souvent derrière des mots et des expressions que l'on ne remet pas en question (Raibmon, 2018). Prendre le temps de prêter attention à ces mots et à ces expressions, à ce qu'ils veulent vraiment dire, aux sens qui leur ont été attribués au fil des années peut dès lors nous amener à en contester leur usage. Le mot ~~recherche~~ m'a poussée à m'engager dans un tel processus de remise en question. Après avoir mené une ~~recherche~~-action pendant deux

⁴ Comme je l'ai fait dans l'article présenté au chapitre 5 (voir note de bas de document #3, p. 249, dans Forte, 2021), je présente certains termes sous rature (par ex., ici, ~~recherche~~) dans les deux premiers chapitres de cette thèse. J'emprunte cette façon de perturber l'écriture et la lecture à Marg Sellers (2009, 2013), éducatrice et chercheuse dans le domaine de l'éducation à la petite enfance, afin de signaler une remise en question des concepts auxquels ces termes se réfèrent. Jacques Derrida, philosophe français, utilisait lui-même beaucoup cette façon d'écrire sous rature (en s'inspirant en fait d'une pratique du philosophe allemand Martin Heidegger) afin de souligner le caractère imprécis et insuffisant de bien des mots. Les termes que j'ai choisi d'inscrire sous rature sont souvent utilisés de manière courante en ~~recherche~~ et je les ai moi-même utilisés par le passé sans les représenter ainsi. Cependant, dans la dynamique d'enquête dans laquelle je me situe, je ressens le besoin d'utiliser un vocabulaire différent, souvent sans avoir trouvé de termes à utiliser qui seraient plus en accord avec la vision du monde et le rapport au monde que l'enquête implique. C'est une façon d'écrire et d'exprimer certaines idées que je continue d'explorer (Forte, sous presse) et j'invite les lecteur·rices à songer à ce que ces mots sous rature produisent chez eux/elles et à ce qu'ils leur font ressentir.

ans dans le cadre de mon programme de maîtrise et avoir réfléchi à ce que ce type de ~~recherche~~ voulait dire pour moi, après avoir écrit au sujet du paradigme de la recherche qualitative dans lequel j'ai fait l'effort de me situer en tant que chercheuse-praticienne dans ma dissertation de maîtrise (Forte, 2015), j'ai fait une rencontre théorique fortuite et déstabilisante : celle des textes d'Elizabeth St. Pierre (2018, 2019, 2021). Dans une conversation récente avec Candace Kuby, Vivienne Bozalek et Erin Price, St. Pierre (2020) explique que c'est en écrivant sa dissertation doctorale qu'elle s'est rendue compte que la méthodologie conventionnelle inhérente à la recherche qualitative n'était pas appropriée pour son projet, ancré, d'un point de vue théorique, dans le poststructuralisme. Alors que je lisais la dissertation de St. Pierre (1995), l'extrait suivant, qui met de l'avant l'impudence du langage que l'on utilise toujours de nos jours pour décrire certains aspects de la ~~recherche~~, m'a interpellée :

When I stop overlaying words like « ethnography » and « interview » on my practice in the field – stop forcing practice into received categories – and think about what happened (or what I remember happening today based on my fieldnotes), I find that language has failed me once again, or rather that my reliance on the self-evidence of language needs to be critiqued. In other words, what is absent from the presence of these words? (p. 200)

Je me suis rendu compte que ce qui est souvent absent, dans la présence du mot ~~recherche~~, c'est le fait qu'il porte en lui un lourd héritage colonial. Le sentiment d'universalité qui accompagne ce mot est un voile qui nous fait oublier que les mots, loin d'être neutres, portent en eux une certaine histoire, dans ce cas, celle de la colonisation et du racisme. Comme Linda Tuhiwai Smith (2021), chercheuse *Māori* et professeure à l'université de Waikato en Nouvelle-Zélande, le met de l'avant, les liens qui existent entre connaissances scientifiques, manières de voir et de comprendre le monde et impérialisme sont, la plupart du temps, rendues invisibles lorsqu'on utilise le mot ~~recherche~~. Elle insiste sur le fait que « the word itself, 'research', is probably one of the dirtiest words in the [!]Indigenous world's vocabulary » (p. 1). Elle souligne ainsi la nature extractive et impérieuse de la recherche dite scientifique qui, pendant de nombreuses années a défini et continue de définir les façons d'apprendre, de savoir et de vivre des communautés autochtones à travers le monde comme un objet d'étude anthropologique lorsqu'elle s'y est intéressée. Les mots que l'on utilise pour définir nos façons d'apprendre et d'enseigner ainsi que nos façons de faire sont importants. Ils méritent

que l'on prenne le temps de les considérer dans toute leur ampleur. Ces mots peuvent faire du mal et peuvent aussi faire preuve de respect. C'est la raison principale pour laquelle que je fais le choix, dans le cadre de cette thèse (et notamment dans le manuscrit présenté au chapitre 5) et ailleurs (Forte, sous presse), de me référer à ma pratique de chercheuse en utilisant le mot « enquête » et non le mot ~~recherche~~. La remise en question d'un paradigme de recherche qui vise atteindre une vérité objective, telle qu'elle a été articulée, notamment, par les anthropologues Ruth Behar (1996), Tim Ingold (2017) et Bruno Latour (2012), m'a guidée dans ce choix. Tout comme l'idée que Wall Kimmerer (2020b) met de l'avant lorsqu'elle nous rappelle que notre manière de penser et d'articuler notre pensée a des répercussions sur la manière dont nous nous comportons. Le verbe « s'enquérir » et le mot « enquête » suggèrent pour moi une vision du monde et un rapport au monde qui se construisent en lien avec un esprit curieux et ouvert. En revanche, lorsque l'on dit ou écrit que l'on est « à la recherche de » quelque chose, cela implique que l'on cherche quelque chose de spécifique, que l'on a déjà une idée (si vague soit elle) de ce que l'on s'attend à trouver. Cet état d'esprit exclut donc certains éléments (connaissances, formes de savoir, d'agir, etc.) qu'on laissera de côté ou qu'on ignorera s'ils ne correspondent pas à ce que l'on « recherche ». C'est ce que l'on fait, par exemple, lorsqu'on code les données que l'on recueille en les organisant par thèmes en catégories prédéfinies. Les données qui ne correspondent pas aux dites catégories, si elles ne sont pas codées en assez grand nombre, tombent souvent dans l'oubli.

Lisa Mazzei (2016), professeure à l'université d'Oregon, partage sa vision de l'enquête en la décrivant comme une rupture avec ce à quoi nous sommes habitués. Elle explique qu'il s'agit en fait pour elle d'un acte de libération, « an escape from the fixed habits and impasses of conventional qualitative research that seek to name, describe, and offer up solutions » (p. 152). Selon elle, tant que nous adoptons des concepts et des pratiques qui sont héritées d'une tradition positiviste, nous continuons de perpétuer les mêmes idées préconçues ancrées dans la perspective ontologique et épistémologique propre à cette tradition. Elle insiste donc sur l'importance d'une rupture si l'on veut vraiment faire quelque chose de différent : « researchers in the new must acknowledge a fundamental break in how research and its practices produce knowledge and new ontological entanglements » (p. 153). Et ce parce qu'en nous limitant à faire des ajustements mineurs aux méthodes utilisées dans un paradigme de recherche

qualitative conventionnel, nous restons prisonnier·ères d'une certaine façon de voir, d'observer et d'analyser le monde, d'une certaine manière d'exister dans/d'occuper le monde, et nous la reproduisons, de manière inévitable. Karin Murriss (2021), professeure dans le domaine de l'éducation à la petite enfance à l'université d'Oulu en Finlande, met l'accent sur le fait qu'au cœur de l'enquête post-qualitative, épistémologie, ontologie et méthodologie s'entrecroisent constamment, de manière inextricable. C'est la reconnaissance et l'acceptation de cet enchevêtrement qui a le potentiel de troubler la façon dont la recherche est conçue, élaborée et menée dans un paradigme positiviste dominant. De plus, comme je l'expliquerai plus bas en décrivant ce que les théories issues du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie deleuzo-guattarienne, et ce que diverses perspectives autochtones mettent de l'avant, cet enchevêtrement revêt également en tout temps une dimension éthique. St. Pierre (2008) insiste, en citant Todd May (1996), philosophe et politologue, sur le fait que « we ought to conceive understandings that at least permit and perhaps encourage better – and alternative – ways of living in the world we conceive » (p. 185).

J'expliquerai plus en détail dans le chapitre suivant que ce choix terminologique est également un choix idéologique qui m'a amenée à explorer le potentiel de l'enquête post-qualitative telle que St. Pierre (2017, 2018, 2019, 2021) l'articule. Comme je le préciserai, plusieurs défis méthodologiques se sont posés à la suite de ce choix. Pour le moment, mon but est avant tout d'offrir à mes lecteur·rices quelques explications quant à la terminologie à laquelle j'ai recours. Ci-dessous, j'offre de brèves descriptions des contextes d'enquête dans lesquels ma réflexion s'est développée, en attirant l'attention des lecteur·rices sur des éléments importants qui se retrouvent dans les trois manuscrits présentés dans les chapitres 3 à 5. Ce sont ces éléments qui m'ont aidée à développer un programme d'enquête cohérent. Après avoir écrit deux textes en réponse aux questions de mon examen de synthèse⁵ à l'automne 2018, et alors que j'écrivais l'article présenté au chapitre 3 avec Nathalie Sinclair, j'en suis arrivée à formuler une question d'enquête qui a guidé et qui continue de guider ma réflexion de manière ouverte : Comment les théories issues du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la

⁵ L'examen de synthèse est un examen écrit et oral soumis au comité de l'étudiant·e qui fait partie des travaux à accomplir dans le cadre du programme de doctorat dans lequel je suis inscrite. Il a habituellement lieu durant le semestre qui suit la fin des cours et des séminaires. Il comprend deux questions : une portant sur la théorie et une portant sur la méthodologie de recherche. Je partagerai ces questions plus loin dans le cadre de ce chapitre.

philosophie deleuzo-guattarienne, ainsi que certaines perspectives autochtones, peuvent-elles nous aider à repenser la notion d'identité d'une manière différente, dans divers contextes d'enseignement et d'apprentissage marqués par des pratiques plurilingues et par des pratiques de littératies et de numératies multimodales ?

Pour répondre à cette question, je procède avec prudence car, comme Deleuze (1969) l'indique,

[I]a question se développe dans des problèmes, et les problèmes s'enveloppent dans une question fondamentale. Et de même que les solutions ne suppriment pas les problèmes, mais y trouvent au contraire les conditions subsistantes sans lesquelles elles n'auraient aucun sens, les réponses ne suppriment aucunement la question ni ne la comblent, et celle-ci persiste à travers toutes les réponses. (p. 72)

Je tiens donc à préciser que la question d'enquête que j'ai formulée ne demande pas que je lui apporte une réponse unique et précise d'ici les pages finales de cette thèse. Je continue de me poser cette question dans le cadre de communications orales et de manuscrits que je continue de préparer et d'écrire ces jours-ci, des mois, voire des années après que les articles présentés aux chapitres 3 à 5 ont été écrits et publiés. Et cette question continue de générer des pistes de réponses multiples qui me mènent vers d'autres questions. Elle perdure alors que des lignes de fuite se dessinent, comme Deleuze et Guattari (1980) les nomment : des lignes de « mutation », de « création » qui émergent du « tissu même de la réalité » (p. 279). Les pistes de réponses à cette question d'enquête que j'offre ici ne sont donc pas des réponses définitives. Elles constituent plutôt des moments de pause temporaires dans une réflexion dynamique qui n'est pas terminée à laquelle j'invite lecteur·rices à se joindre, en formulant leurs propres pistes de réponses.

1.1.2. Enquête et réflexion collaborative en lien avec le manuscrit du chapitre 3 (Forte et Sinclair, 2019)

Le semestre du printemps 2018 a été important dans mon programme de doctorat. C'est au cours de ce semestre que j'ai participé à un séminaire intitulé « *Seminar in New Materiality* » offert par la Faculté d'éducation de SFU avec, comme instructrices, les professeures Diane Dagenais, Cher Hill, Margaret MacDonald, Nathalie

Sinclair et Suzanne Smythe. Ces cinq chercheuses ainsi que Kelleen Toohey, professeure émérite de SFU, qui a elle aussi participé au séminaire, avaient publié un an plus tôt un livre intitulé *Disrupting boundaries in education and research*. Dans le cadre du séminaire, nous avons lu des textes écrits par Braidotti (2013), Diana Coole et Samantha Frost (2010), Bronwen Davies (2014a), Elizabeth de Freitas (2008, 2015), de Freitas et Sinclair (2014), Deleuze et Guattari (1987), Rick Dolphijn et Iris van der Tuin (2012), Donna Haraway (2016), Alecia Jackson et Lisa Mazzei (2018), Candace Kuby (2017), Mazzei (2014, 2017), Todd (2016), et d'autres. Plusieurs chercheur·euses ont également offert des présentations au sujet de leurs enquêtes et de la manière dont il·elles réfléchissent avec⁶ les théories sociomatérielles. Dans le cadre de ce séminaire, comme dans l'introduction de leur ouvrage, trois éléments, entre autres, ont influencé la collaboration à laquelle Nathalie Sinclair m'a invitée à participer dans le cadre de l'article que nous avons co-écrit (Forte et Sinclair, 2019) présenté au chapitre 3 de cette thèse. Je tiens ici à reconnaître et à souligner combien cette expérience de réflexion et d'écriture avec Nathalie m'a apporté, quelques mois après le séminaire. Elle a notamment été l'opportunité d'approfondir des idées centrales dans les discussions qui ont eu lieu durant le séminaire. Avant de me lancer dans de plus amples explications écrites, je présente la Figure 1.1 ci-dessous qui souligne les liens entre ces trois éléments qui m'ont accompagnée dans ma réflexion (et qui continuent de le faire, dans une certaine mesure). Je les présente de cette manière afin de mettre l'accent sur le fait qu'aucun de ces éléments ne prévaut par rapport aux autres, et que c'est l'ensemble qu'ils forment qui est important⁷.

⁶ Je ne considère pas que l'on « utilise » ou que l'on « mobilise » des concepts ou des théories dans une dynamique d'enquête. C'est donc intentionnellement que, tout au long de cette thèse, j'écris que l'on « réfléchit » ou que l'on « pense » avec des concepts et des théories. Comme je l'expliquerai plus en détail plus tard, ce sont Jackson et Mazzei (2012, 2018) qui nous invitent à « penser avec les théories » en adoptant une approche analytique différente de celle qui est centrale dans la recherche qualitative conventionnelle. Cette approche met de l'avant le fait que les théories ne sont pas simplement « appliquées » aux données mais qu'elles sont toujours présentes à tout moment de notre enquête. Ce sont en fait elles qui nous donnent à penser, en quelque sorte. Reconnaître la capacité d'agir qu'ont les théories et les concepts contribue dès lors au projet de décentrer l'être humain qui est central dans ma dynamique d'enquête.

⁷ À travers cette thèse, j'insère plusieurs figures qui communiquent, de manière visuelle, des idées importantes dans la dynamique d'enquête dans laquelle je m'insère. Comme je l'expliquerai dans le chapitre 2, je trouve parfois difficile d'exprimer certaines idées seulement avec des mots et ressens donc le besoin d'y ajouter des symboles, des images, des dessins, etc. Comme Crispin Thurlow (2016), professeur en langues et en communication à l'université de Berne, l'explique : « Words simply cannot contain or make sense of so many things we encounter. We are at a loss for words, just as we are lost without them. We can/should remain compelled by

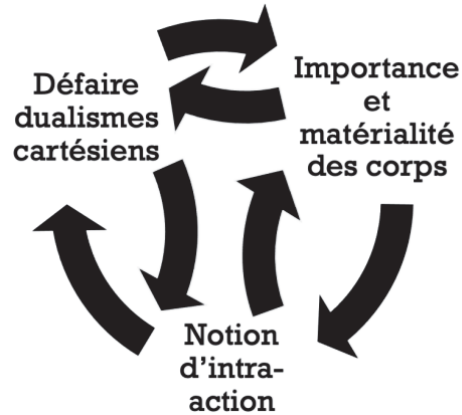


Figure 1.1. Trois éléments importants

L'idée de défaire les dualismes fondateurs de la pensée occidentale hérités de la philosophie cartésienne, tels que corps/esprit ou nature/culture, est centrale dans les théories posthumanistes et du nouveau matérialisme. Dans une entrevue avec Dolphijn et van der Tuin (2012), Braidotti retrace les origines du nouveau matérialisme en soulignant le fait que « feminist philosophy goes even further than mainstream continental philosophy in rejecting dualistic partitions of minds from bodies or nature from culture » (p. 21). Cette citation a été parmi les premières à être partagée durant le séminaire. C'est la prise de conscience de ces dualismes inhérents à ma façon de penser et de voir le monde qui m'a amenée à m'intéresser au champ de la cognition incarnée lorsque Nathalie m'a invitée à y réfléchir avec elle dans le cadre de cet article. Comme nous l'avons écrit, « [l]a théorie de la cognition incarnée (*embodied cognition* en anglais) reconnaît et souligne les liens directs et indissociables qui existent entre notre corps, notre façon d'apprendre et d'agir, et l'environnement dans lequel nous nous situons et avec lequel nous interagissons » (Forte et Sinclair, 2019, p. 85). Ce champ théorique m'a donc amenée à prêter attention, d'une manière différente, au rôle que joue le corps dans les écologies d'enseignement et d'apprentissage. C'est une piste que j'ai continué d'explorer dans un autre contexte d'enquête, que je présenterai dans la sous-partie suivante, et, en particulier, dans le cadre de l'article présenté au chapitre 5 de cette thèse (Forte, 2021). Durant la première session du séminaire, Nathalie nous a également parlé des travaux de Barad (2007) qui soulignent l'apport de la physique quantique pour la pensée posthumaniste. Le concept d'intra-action qui est central à sa

language, but always recognizing its limitations as well as its potentials. ... The point is ... to open ourselves up to a world of communicating and knowing beyond – or beside/s – words » (p. 503).

conceptualisation du réalisme agenciel a notamment été discuté ce jour-là, et à plusieurs reprises tout au long du séminaire. Lorsque Nathalie m'a proposé d'écrire un article avec elle pour le numéro thématique dont il fait partie qui porte sur les interactions sociales au service des apprentissages mathématiques, nous nous sommes toutes les deux rendu compte qu'il s'agissait là d'une opportunité de réfléchir avec le concept d'intra-action. Ce concept nous a amenées à porter un regard différent sur le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage des mathématiques en salle de classe. Cet article était également l'opportunité de proposer une réflexion en français fondée sur les théories issues du posthumanisme et du nouveau matérialisme, ce qui était rare en 2019 et l'est toujours aujourd'hui.

Ces trois éléments ont joué un rôle important dans la posture ontoépistémologique que j'ai adoptée, en collaboration avec Nathalie, pour la première fois pour ma part, de manière intentionnelle, dans le cadre de l'écriture d'un article académique. Cette posture « dans laquelle ce que nous sommes importe tout autant que ce que nous savons/apprenons » (Forte et Sinclair, 2019, p. 86) m'a amenée à voir et à articuler autrement ma perspective de chercheuse et ma place dans ce monde de l'enquête. Dans notre article, Nathalie et moi nous sommes donc lancées dans une forme d'enquête au sein de laquelle nous avons présenté la description narrative d'un extrait de leçon de mathématiques qui a eu lieu dans une classe de première année d'immersion française dans une école de la C.-B.. Ce projet de recherche visait à explorer l'utilisation d'une nouvelle technologie, l'application *TouchCounts* (Jackiw et Sinclair, 2014), pour l'enseignement et l'apprentissage du nombre. Puisqu'il s'agissait d'une classe d'immersion française, l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire mathématique en français était aussi un des objectifs. La réflexion interdisciplinaire qui s'est développée, entre Nathalie et moi, a donc touché aux mathématiques et aux langues, ainsi qu'aux pratiques de littératies et de numératies. Un élément central à mes yeux, présent dans notre article et lors des nombreuses conversations que nous avons eues, est l'idée que les élèves ne sont pas amenés à découvrir des concepts mathématiques qui existent déjà tous prêts quelque part, en attente d'être découverts. Les corps des élèves et des enseignant·es présents dans une salle de classe participent, dans leurs intra-actions avec les meubles, tapis, appareils technologiques, livres et autres éléments humains et plus-qu'humains, à la création de concepts. Comme de Freitas et Sinclair (2014) le mettent de l'avant dans les questions suivantes,

il devient dès lors important de se concentrer sur des questions qui nous forcent à repenser les contours et les limites de tous les corps, qu'il s'agisse de corps humains ou plus-qu'humains : « Does mathematical activity actually entail a remixing of matter and meaning in such a way as to reconfigure the world? Indeed, might such a vision of mathematical activity allow us to better study its creative or inventive aspects? » (p. 15). Ces idées sont devenues centrales dans mes réflexions et se retrouvent notamment dans le manuscrit présenté au chapitre 4 de cette thèse (Brisson et al., 2021). Mes co-auteurs et moi-même y développons une vision de la production d'histoires bilingues et multimodales qui fait place à l'imprévu et à la créativité et qui prête attention aux mouvements et aux orientations des corps dans l'acte de production d'histoires.

Enfin, un dernier point important que je souhaite ici soulever concerne la description narrative, interrompue à trois reprises afin de penser avec le concept d'intra-action, centrale dans l'article que Nathalie et moi avons écrit. Cette description narrative (et les nombreux visionnements des enregistrements vidéo qui nous intéressaient à partir desquels nous l'avons écrite) nous a littéralement servi de point de départ afin d'élaborer notre réflexion. Elle marque pour moi le développement de façons d'agir et d'écrire dans le cadre de l'enquête telle que je la conçois et l'articule à travers les trois manuscrits présents dans cette thèse et ailleurs (Dagenais et al., 2020). Suzanne Smythe et al. (2017) posent, dès le début de leur ouvrage, des questions importantes qui constituent autant de pistes à suivre lorsque l'on s'intéresse aux théories issues du posthumanisme et du nouveau matérialisme puisque changer la façon dont on voit le monde implique nécessairement que l'on change aussi la façon dont on agit dans ce monde, incluant la manière dont on agit (et dont on écrit) dans le cadre de nos enquêtes :

How could we report and celebrate meaning making that is beyond human in these human-other-material moments so as to honour the process and excitement and invention (or frustration) within encounters and also continue to make our research sufficiently robust and acceptable within the scholarly community? How could we better capture this complexity, and perhaps more important, how could it be accounted for theoretically? (p. 3-4)

En proposant une description narrative (Forte et Sinclair, 2019), Nathalie et moi avons justement souhaité mettre de l'avant le monde matériel, les parties des corps humains et

les objets participant aux apprentissages mathématiques durant les moments passés dans cette salle de classe. Comme je le décrirai dans la sous-partie suivante, c'est une façon de faire qui se retrouve à travers les trois manuscrits présents dans cette thèse. L'intention, à chaque fois, a été de garder un esprit ouvert, de ne pas essayer de coder et d'organiser en catégories fixes et définies ce qui pourrait être « découvert » dans des extraits de données, mais plutôt d'ouvrir un espace dans lequel les données elles-mêmes peuvent nous surprendre. C'est un point important qui correspond, selon moi, à une dynamique d'enquête qui reste ouverte à la possibilité de formes de connaissances qui ne sont pas toujours nécessairement celles auxquelles on s'attend.

1.1.3. Enquête menée dans le cadre d'un projet en équipe en lien avec les manuscrits des chapitres 4 et 5 (Brisson et al., 2021 ; Forte, 2021)

De l'été 2018 à l'automne 2021, j'ai travaillé comme assistante de recherche dans le cadre d'un projet subventionné par le CRSH (Conseil de recherche en sciences humaines)⁸ et initié par ma directrice de thèse, Diane Dagenais et sa co-investigatrice, Geneviève Brisson, et auquel une autre doctorante, Gwénaëlle André, a également participé en tant qu'assistante de recherche. C'est dans le cadre de ce projet, intitulé « *Ecologies of multilingual and multimodal story production* », que notre équipe a écrit et publié le manuscrit présenté au chapitre 4, et que j'ai écrit et publié le manuscrit présenté au chapitre 5. En tant qu'assistante de recherche au sein de ce projet, j'ai à nouveau eu l'opportunité de collaborer avec deux chercheuses et professeures, Diane et Geneviève, qui m'ont soutenue et aidée à naviguer le terrain de la recherche et de l'enseignement au niveau post-secondaire. Je tiens à reconnaître ici que les discussions d'équipe que nous avons eues ont été une source d'inspiration et de motivation pour moi tout au long de mon programme de doctorat. Les théories issues du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie deleuzo-guattarienne ne sont pas, à ce jour, citées de façon courante et le fait de « penser avec ces théories » fait l'objet de nombreuses controverses comme j'ai pu m'en rendre compte à travers les

⁸ Ce projet a été financé par une Subvention Savoir du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada [435-2018-0076] accordée à Diane Dagenais et Geneviève Brisson (2018-2021). Mes études doctorales ont également été financées, en partie, par une bourse de doctorat qui m'a été accordée par le Conseil de recherches en sciences humaines [752-2021-2310] durant trois semestres, de l'été 2021 au printemps 2022 inclus.

commentaires tantôt perplexes, tantôt véhéments des évaluateur·rices qui ont lu nos propositions de communication et nos manuscrits avant qu'ils ne soient publiés. Les nombreux projets de présentation de communications données lors de conférences locales, nationales et internationales, ainsi que les projets d'écriture d'articles et de chapitres de livres que nous avons menés en équipe ont donc constitué des expériences extrêmement formatrices pour moi. Les manuscrits présentés dans le cadre des chapitres 4 et 5 de cette thèse décrivent notre projet de recherche en ces termes :

- un « projet exploratoire sur les multilittératies, et les relations spontanées qui ont émergé dans certaines pratiques de littératies observées et auxquelles nous avons participé » (Brisson et al., 2021, p. 203),

- un projet qui visait à « à générer des questions novatrices, à la lumière, notamment, des théories néo-matérialistes⁹ et posthumanistes, quant aux expériences des enseignantes et des apprenantes de langues lors de la création d'histoires bilingues avec *ScribJab*, un site Internet/une application qui met en avant la compétence plurilingue de ses utilisatrices » (Forte, 2021, p. 334).

Dans le cadre de ce projet, notre équipe a rendu visite à deux familles, deux salles de classes d'écoles élémentaires et a offert un atelier en bibliothèque municipale. Cela nous a donc permis de réfléchir au processus de création d'histoires bilingues et numériques au sein de trois écologies différentes. À chaque fois, nous avons eu l'opportunité d'observer, de filmer, d'enregistrer et de discuter avec des enfants et des préadolescent·es (accompagné·es de leurs parents chez eux/elles, de leurs enseignantes dans leurs salles de classe et de bibliothécaires lors de notre atelier) alors qu'il·elles créaient des histoires bilingues et numériques avec l'application/le site Internet *ScribJab*¹⁰. Les utilisateur·rices de *ScribJab* peuvent écrire des histoires en deux langues, illustrer et enregistrer une version audio de leurs histoires, et également lire/écouter/laisser des commentaires sur les histoires plurilingues qui ont été écrites par

⁹ L'expression « théories néo-matérialistes » vient de l'article que je présente au chapitre 5 de cette thèse, article qui a été publié dans le cadre d'un numéro thématique de la Revue canadienne des langues vivantes intitulé « *Regards néo-matérialistes sur la didactique des langues* ». Il s'agit d'un choix terminologique proposé par les directeur·rices de ce numéro thématique (voir Bangou et Waterhouse, 2021). Dans le reste de ma thèse, j'utilise l'expression « théories issues du nouveau matérialisme » en me référant aux mêmes théories.

¹⁰ Cette plateforme a été créée en 2014 par l'équipe de design technique *Media Design* (Continuing Studies, SFU) et par Diane Dagenais et Kelleen Toohey, toutes deux professeures de la Faculté d'éducation de SFU à ce moment-là.

d'autres. Cet outil numérique permet d'ouvrir des trajectoires identitaires plurilingues et pluriculturelles pour ses utilisateur·rices alors qu'il·elles s'engagent dans des pratiques de littératies multimodales (Dagenais et al., 2017). Notre but était alors de documenter la création d'histoires plurilingues et multimodales dans différentes écologies en pensant avec des théories issues du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie de Deleuze-Guattarienne. C'est donc dans ce contexte exploratoire plus large que mon propre projet de recherche doctorale s'est précisé au fur et à mesure que le projet évoluait et que je lisais, seule et avec notre équipe de recherche, des textes écrits par des auteur·es qui pensent avec les théories du nouveau matérialisme et du posthumanisme ainsi que, plus récemment, des textes mettant de l'avant diverses perspectives autochtones. Au fil de ces lectures et de l'écriture des articles insérés dans cette thèse et d'autres textes (Dagenais et al., 2020 ; Dagenais et al., 2022), je me suis donc penchée, en collaboration avec mes collègues, sur les diverses façons dont locuteur·rices et scripteur·rices, espaces et matériaux s'enchevêtrent dans le processus de construction identitaire à l'œuvre durant la production d'histoires plurilingues, numériques et multimodales.

Enfin, je souhaite à nouveau souligner le fait qu'en proposant un récit narratif rétrospectif accompagné de photos et d'une figure (Brisson et al., 2021) et des descriptions narratives, figures et captures d'écran (Forte, 2021), nous avons souhaité aller au-delà de transcriptions qui, conventionnellement, se concentrent presque exclusivement sur les discours des participant·es humain·es. Dans les descriptions narratives que les lecteur·rices retrouveront d'un manuscrit à l'autre dans les chapitres 3 à 5, la volonté de mettre l'emphase sur le monde matériel, sur les parties des corps humains et sur les objets participant aux apprentissages mathématiques et à la création d'histoires est présente. Cette façon de faire s'est développée d'un texte à l'autre et est devenue de plus en plus intentionnelle afin de s'aligner avec l'idée de s'ouvrir, en tant que chercheuse et en tant qu'auteure, à l'imprévu. Dans le cadre des trois manuscrits présentés aux chapitres 3 à 5 et dans celui d'une autre de mes publications (Forte, sous presse), il est important de souligner que les moments issus de nos collectes de données qui ont fait l'objet de descriptions narratives ont attiré mon attention et celle de mes co-auteur·ices d'une manière ou d'une autre. Ils nous ont intriguées et marquées parce qu'il s'agissait de moments forts (créatifs ou amusants dans le cas des trois publications présentées ici et choquant dans le cas de la rencontre décrite dans Forte, sous presse). De plus, ces moments nous ont affectées et fait

réfléchir parce qu'ils faisaient écho à des textes théoriques que nous lisions au moment où nous avons visionné les enregistrements vidéo sur nos ordinateurs. Je me référerai, dans le chapitre 2, à l'influence des travaux de Maggie MacLure (2010, 2013a, 2013b), professeure et chercheuse à l'université Manchester Metropolitan, sur cette façon de concevoir la capacité qu'ont les données d'agir, en attirant ainsi notre attention et en piquant notre curiosité. MacLure (2013a) avance en effet l'idée, en anglais, qu'à un moment donné de notre enquête, « the data [begins] to 'glow' » (p. 661).

De plus, le fait d'écrire ces descriptions narratives sans avoir organisé ou codé les données recueillies nous a permis d'en arriver à une compréhension et à une appréhension des moments décrits qui n'est pas prédéterminée et qui offre aux lecteur·rices d'imaginer d'autres façons de comprendre et d'appréhender ces moments. Cette approche s'aligne selon moi avec la dynamique de l'enquête telle qu'elle a été définie au début de ce chapitre.

1.2. Trajectoires théoriques et intentions

Je partage ici une vue d'ensemble des deux grandes trajectoires théoriques qui m'ont amenée à emprunter le chemin de l'enquête que j'ai commencé à décrire dans la sous-partie précédente : les théories issues du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie deleuzo-guattarienne, et les théories issues de diverses perspectives autochtones. J'utilise le terme « trajectoires » en lien avec la figure et la dynamique du rhizome que j'ai évoquée et présentée dans l'introduction de cette thèse. Dans la démarche d'enquête que j'adopte, je fais le choix de ne pas considérer les théories en termes de cadres statiques mais plutôt de les voir comme des lignes de fuite. Deleuze et Guattari (1980) définissent les lignes de fuite comme des « couloirs de déplacement » (p. 20), menant à une déterritorialisation qui favorise la multiplicité (p. 31-32). Considérer les théories comme des lignes de fuite plutôt que comme des cadres, c'est donc mettre de l'avant le potentiel qu'ont ces théories de tracer des trajectoires imprévisibles qui nous amènent dans des directions multiples que nous n'aurions pas pu prévoir à l'avance. En s'appuyant sur la pensée de Nietzsche, Deleuze (1962) explique qu'afin de sortir d'une image de la pensée dogmatique, il nous faut délaissier la méthode :

Nous ne penserons pas tant qu'on ne nous forcera pas à aller là où sont des vérités qui donnent à penser, là où s'exercent les forces qui font de la pensée quelque chose d'actif et d'affirmatif. ... La méthode en général est un moyen pour nous éviter d'aller dans tel lieu, ou pour nous garder la possibilité d'en sortir. (p. 125-126)

Choisir de voir les théories comme des trajectoires qui ont la capacité de nous emmener, dans l'acte de penser avec elles, dans des directions que l'on n'aurait pas imaginées à l'avance, participe donc à l'effort de m'inscrire dans une dynamique d'enquête qui ne mène pas à une logique méthodologique de tri, d'organisation, d'interprétation et de répétition. Selon, MacLure (2010), il est urgent d'interrompre la façon conventionnelle dont nous menons nos projets de ~~recherche~~, dont nous pensons :

Researchers, in common with everyone else, experience and organise their everyday world via sensory-motor schemata conventionalising structures that comprehend actions and feelings within stable coordinates of time and space (cf. Bogue 2003, 5; Deleuze 1989). These allow us to handle, and to protect ourselves from, the intolerable complexity of the world. 'We have schemata', writes Deleuze, 'for turning away when [the world] is too unpleasant, for prompting resignation when it is terrible and for assimilating when it is too beautiful' (1989, 19). (p. 278)

Elle insiste par conséquent sur le potentiel d'insubordination que possède la théorie lorsqu'elle offense, lorsqu'elle dérange : « I suggest that theory's capacity to offend is also its power to unsettle – to open up static fields of habit and practice » (p. 277). Ce que MacLure met ici de l'avant, c'est donc une perception de la théorie qui vient perturber nos repères habituels, qui reconnaît la capacité d'agir de cette dernière, qui ne la relègue pas au rôle d'un outil d'analyse.

Si cette proposition a été troublante pour moi, c'est parce qu'elle ne correspondait pas à la perspective hiérarchique de la relation entre chercheur·euse et théorie qui est courante dans la manière de mener la ~~recherche~~ dans nos institutions occidentales. En tant que chercheur·euse, nous apprenons à domestiquer les théories, à nous les approprier et à les utiliser afin d'interpréter nos données. Les perspectives autochtones considèrent la théorie et, de manière plus large, les connaissances et le savoir, d'une manière différente. Comme Shawn Wilson (2021), chercheur et membre

de la Nation Crie d'Opaskwayak, le souligne, le rôle des chercheur·euses consiste en fait à honorer les relations qu'il·elles tissent avec la théorie. Notre responsabilité, selon Wilson (2008), est d'agir, d'interagir, en fait, avec respect : nous sommes, en tout temps, en relation avec les autres entités, humaines et plus-qu'humaines, qui participent à nos enquêtes (incluant les théories) afin que les connaissances acceptent d'émerger. Une des implications de cette vision de la recherche est, dès lors, que « if knowledge is formed in a relationship, it can't be owned » (Wilson, 2008, p. 114). Il n'est pas étrange, dans cette vision de la recherche et du monde, de considérer les théories comme vivantes et animées. Comme Wilson (2021) l'explique,

[a]s more and more of us, ... as thousands of generations of Indigenous people have built relationships with Indigenous knowledge, ... it gains sentience. Indigenous knowledge itself ... has become sentient through generations of knowledge built between the land and the people and all of these things working together. (s. p.)

Je me rends bien compte que cette perspective diffère sous certains aspects de celle que j'ai avancée plus haut en m'appuyant sur les réflexions de Deleuze (1962) et de MacLure (2010). L'idée que les théories peuvent nous forcer à aller dans certaines directions ou qu'elles ont la capacité de nous offenser est différente de l'idée que notre rôle en tant que chercheur·euses est d'interagir avec respect avec les théories afin que les connaissances émergent. Mais, au sein de la perspective que je tente de mettre en avant ici quant au rôle actif que jouent les théories dans mon enquête, je pense que ces deux perspectives peuvent m'aider à articuler une posture à la fois éthique, ontologique et épistémologique que je décrirai plus en détail dans la sous-partie suivante.

Ce que les trajectoires théoriques nous encouragent à faire, quand nous acceptons de nous ouvrir, avec respect, aux lignes de déterritorialisation qu'elles génèrent et de les suivre, c'est donc de considérer le monde dans toute sa complexité, sans lui imposer de limites et sans supposer qu'il attend que nos analyses perspicaces l'interprètent. Deleuze (1990/2003) insiste sur le fait qu'« [o]n écrit toujours pour donner la vie, pour libérer la vie là où elle est emprisonnée, pour tracer des lignes de fuite » (p. 192). C'est ainsi que je souhaite envisager la théorie, les concepts, au sein de l'enquête, comme des sources de vie, des courants, des trajectoires animées qui fuient dans diverses directions selon les relations que nous construisons avec elles. J'expliquerai

plus en détail l'approche méthodologique que j'adopte et à laquelle je me réfère sous le nom de « sensibilité analytique » dans le chapitre 2 de cette thèse mais j'aimerais la mentionner ici brièvement car elle accompagne dans l'enquête les trajectoires que je m'apprête à décrire ci-dessous. Sensibilité analytique et trajectoires théoriques ne sont pas envisagées de manière séparée au sein d'une dynamique d'enquête. Elles se nourrissent et opèrent en symbiose à travers un processus que Jackson et Mazzei (2012, 2018) appellent « penser avec la théorie » (*thinking with theory* en anglais). Ces deux chercheuses insistent sur le fait que ce processus ne soit pas une méthode qui suit un script prédéterminé, mais plutôt une dynamique d'analyse différente pour l'enquête qualitative. Jackson et Mazzei (2018) expliquent ainsi son fonctionnement : « thinking with theory does not follow a particular method; rather, it relies on a willingness to borrow and reconfigure concepts, invent approaches, and create new assemblages that demonstrate a range of analytic practices of thought, creativity, and intervention » (p. 717). Penser avec la théorie, c'est donc reconnaître le fait qu'en tout temps, les textes théoriques que nous lisons nous inspirent, nous influencent et nous emmènent dans certaines directions sans que nous soyons complètement en contrôle de ces trajectoires. Et c'est donc aussi accepter et respecter qu'il ne s'agisse pas d'un processus linéaire. Quand je suis en visite dans une salle de classe, par exemple, en train d'observer et de discuter avec des élèves qui collaborent dans le cadre d'une activité de création d'histoires plurilingues et multimodales, je ne peux m'empêcher de remarquer et de ressentir certaines choses en partie parce que je suis influencée par les théories présentes dans les textes que je lis à ce moment-là. En soi, ceci n'est pas quelque chose de propre à l'enquête. Nous sommes tous et toutes influencé·es par ce que nous lisons en tout temps. Cependant, lorsque je reconnais et mets de l'avant, de façon intentionnelle, dans mes présentations et dans mes textes écrits, l'idée que je pense en tout temps avec les théories, lorsque je ne présente pas ces dernières de façon séparée, dans un cadre théorique statique ou dans une section de discussion séparée de l'analyse des données, cela constitue alors une façon de faire, d'écrire et d'enquêter qui est différente. Dans une conversation que Mazzei et Jackson (2020) ont avec Vivienne Bozalek, Candace Kuby et Erin Price, Jackson insiste sur le fait que la théorie ne devrait jamais être considérée comme se tenant à part, séparément de ce que l'on fait en pratique : « theory is a doing, ... a practice, it's an activity. ...it's not an application, ... it's always already there, it's not coming from somewhere else, it's always already in the middle of whatever it is you are doing and are wanting to think about » (s.

p.). C'est cette approche analytique non linéaire que mes co-auteures et moi-même (Brisson et al., 2021) adoptons et décrivons dans le manuscrit présenté au chapitre 4 de cette thèse et que j'ai également adoptée et mise de l'avant dans le manuscrit présenté au chapitre 5 (Forte, 2021). Elle fait non seulement partie intégrante de la dynamique d'enquête qui est au cœur de ma démarche, mais c'est également une approche apte à concevoir l'identité d'une manière différente, non anthropocentrique, dans le domaine de l'éducation des/en langues et des pratiques de littératies puisqu'elle me pousse à reconnaître que la théorie agit au même titre que moi et que les autres participant·es, humain·es et plus-qu'humain·es, à mon enquête et la fait avancer. Dans ce qui suit, je décris les deux grandes trajectoires théoriques qui ont influencé mon projet doctoral et qui continuent aujourd'hui de m'emmener dans des directions productives et souvent inattendues.

1.2.1. Une trajectoire théorique : les perspectives issues du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie deleuzo-guattarienne

Quand je me suis lancée dans mon programme de doctorat en éducation en 2017, j'avais hâte de continuer sur la lancée de ma maîtrise (complétée en 2015) pendant laquelle j'avais commencé, avec le soutien de ma directrice de thèse, Diane Dagenais, à me familiariser avec le travail de chercheur·euses œuvrant dans le domaine de l'éducation des/en langues et des pratiques de littératies et menant des projets de ~~recherche~~ qui s'éloignaient de façons plus conventionnelles et positivistes de faire de la recherche qualitative. Dans ma thèse de maîtrise, je mobilisais donc déjà les notions deleuzo-guattariennes d'agencement (*assemblage* en anglais) et de rhizome telles que Sharon Augustine (2010, 2014) les mobilise dans son travail. Cela m'a permis, à l'époque, de commencer à articuler l'envie et le besoin de trouver un chemin différent de celui déjà tracé et balisé de l'analyse de données en suivant une dynamique rhizomatique :

Un rhizome, c'est une tige souterraine qui donne naissance, à chaque printemps, à des racines et à d'autres tiges. C'est un point de départ, de manière littérale et de manière métaphorique. C'est l'endroit depuis lequel des ramifications partent dans des directions différentes et grandissent, chacune à leur rythme. Le va-et-vient continu que j'ai été amenée à effectuer entre ce qui m'a nourrie d'un point

de vue académique, et les données que j'ai recueillies sur le terrain, a donné naissance à des idées diverses, que j'ai plus ou moins explorées, selon leur pertinence avec le sujet de ma recherche. Parfois, ce va-et-vient m'a transportée dans des espaces auxquels je n'aurais pas pu penser à l'avance. C'est à travers la lecture et l'annotation de mes données, à travers les connections que j'arrivais à faire en parlant de ma recherche avec mes superviseuses et mes collègues que s'est dessiné mon projet, petit à petit, et de façon organique.

(Forte, 2015, p. 47-48)

Sachant que je pouvais, dans le cadre de mon programme de doctorat, continuer à travailler avec Diane, et sachant qu'elle réfléchissait elle-même au potentiel des théories sociomatérielles pour la recherche dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et des pratiques de littératies, j'avais hâte de continuer sur cette lancée.

En plus de mon travail et de ma collaboration avec Diane, dans le cadre de notre projet de recherche évoqué plus haut, mais aussi de mon doctorat, je souhaite ici mentionner quatre éléments et événements (parmi d'autres) qui ont nourri et fait avancer le processus de familiarisation avec les théories issues du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie deleuzo-guattarienne qui a animé mon parcours de doctorat. L'articulation de cette forme de pensée relationnelle me pousse cependant aussi à reconnaître que, si j'inclus aujourd'hui, à juste titre, les perspectives autochtones dans les théories sociomatérielles, au début de mon parcours de doctorat, je n'avais pas commencé à me familiariser avec ces dernières. J'expliquerai comment je suis arrivée à comprendre le mal que l'on peut causer lorsqu'on présente la nécessité de « décentrer l'humain » au sein d'une perspective que l'on qualifie de « nouvelle » en ignorant (de manière intentionnelle ou non) les perspectives autochtones qui ont toujours mis l'accent sur l'idée de relationalité et qui n'ont jamais accordé à l'être humain une position exceptionnelle par rapport aux autres formes de vie qui nous entourent. Les événements qui m'ont permis de développer, à travers de nombreuses discussions avec d'autres étudiant·es en doctorat et avec des professeur·es et chercheur·euses intéressé·es, comme moi par les théories sociomatérielles, sont donc les suivants :

- le séminaire intitulé « *Seminar in New Materiality* » offert par la Faculté d'éducation de SFU mentionné dans la sous-partie précédente qui, à travers les lectures faites ensemble ainsi que le format axé sur des discussions en groupes, m'a offert

l'opportunité de discuter d'idées complexes, émergeant de nos lectures, et d'articuler collectivement comment ces idées pouvaient transformer nos façons de voir le monde en nous aidant à mieux comprendre les implications des théories issues du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie deleuzo-guattarienne pour la recherche en éducation ;

- le projet de recherche au sein duquel je travaille comme assistante de recherche depuis l'automne 2018, également mentionné plus haut, qui m'a donné la chance de réfléchir, pendant plus de trois ans, de manière régulière, en équipe avec Diane, Geneviève et Gwénaëlle, aux implications qu'ont ces théories pour les écologies de la création d'histoires plurilingues et multimodales ;

- mon expérience en tant que co-éditrice de l'ouvrage *Transforming language and literacy education. New materialism, posthumanism and ontoethics* avec Kelleen Toohey, Suzanne Smythe et Diane Dagenais qui m'ont invitée à me joindre à leur équipe entre le printemps 2019 et l'été 2020 et pendant laquelle j'ai lu et édité les chapitres qui composent ce livre, chapitres écrits par des chercheur·euses qui pensent avec ces théories sociomatérielles de manière inspirante ;

- la création, à l'automne 2019, du RTD (Reading/Thinking/Doing) club, en collaboration avec ma collègue et amie, Jacqueline Barreiro, elle aussi doctorante au sein de la Faculté d'éducation de SFU, qui nous a amenées à organiser des conversations entre étudiant·es et professeur·es de manière régulière qui visent à discuter de différents concepts issus des théories sociomatérielles (tels que, par exemple, l'intra-action, la causalité, l'affect, le désir, le devenir, la subjectivité, etc.).

Ces quatre événements importants ont nourri ma réflexion tout au long de mon parcours de doctorat et continuent de le faire à bien des égards, que ce soit à travers les liens que j'ai tissés avec des chercheur·euses qui ont des intérêts et une vision de la ~~recherche~~ recherche similaires aux miens, à travers les conversations que je continue d'avoir avec certain·es d'entre eux/elles, ou à travers les textes qui j'ai écrits ou présentés en collaboration avec plusieurs d'entre eux/elles qui m'ont permis d'approfondir certaines idées. Ces expériences participent pleinement à la formation de cette trajectoire d'enquête, non seulement parce qu'elles ont été et continuent d'être des sources intarissables d'exploration des théories issues du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie deleuzo-guattarienne, mais également parce que, de

par leur nature, elles m'ont confortée dans l'idée que l'on ne pense jamais seul·e, que toute réflexion (qu'elle se matérialise à travers une conversation, une présentation ou un texte écrit) est toujours nécessairement collective. Comme Deleuze (1990/2003) le met de l'avant, « [m]ême quand on croit écrire à un, ça se passe toujours avec quelqu'un d'autre qui n'est pas toujours nommable » (p. 194).

Comme Dagenais (2019) l'article, « [c]e qui regroupe les recherches sur l'apprentissage et l'enseignement fondées sur les théories du sociomatériel est la préoccupation d'examiner les liens entre le social et le matériel, laquelle s'éloigne d'une analyse centrée uniquement sur l'individu et son contexte social » (p. 321). Ces trois branches des théories sociomatérielles se rejoignent en effet à bien des égards, et ce, notamment, dans le contexte des réflexions que j'ai eues au sein de cette dynamique d'enquête qui vise à penser les identités d'une manière non anthropocentrique dans des contextes où langues et pratiques de numériques et de littératies multimodales sont présentes. Je souhaite néanmoins procéder avec prudence et ne pas faire d'amalgame entre ces théories. Plusieurs chercheur·euses qui pensent avec des concepts issus de la philosophie deleuzo-guattarienne ne souhaitent pas que l'on qualifie leurs travaux ou leurs idées comme contribuant au nouveau matérialisme, par exemple. Comme Monica Waterhouse (2021) le souligne, en réponse à une question posée en entrevue au sujet des différents termes employés pour se référer à ces théories, « we have to be really as precise as we can be in our thinking ... [not to] conflat[e] terms because ... there certainly are nuances between these different terminologies that we have to be cautious about » (s. p.). J'aimerais donc ici clarifier quelques-unes des spécificités de chacune de ces branches tout en soulignant le fait qu'elles partagent une même vision du monde. Dans l'introduction de leur ouvrage sur le nouveau matérialisme, Coole et Frost (2010), insistent sur la nécessité de porter un regard différent sur la matière du monde duquel nous faisons partie, sur la matière même qui compose nos corps : « we believe it is now timely to reopen the issue of matter and once again to give material factors their due in shaping society and circumscribing human prospects » (p. 3). Pour ces auteures comme pour Braidotti, l'enjeu est, dès lors, conceptuel et politique tout à la fois : « Thus "neo-materialism" emerges as a method, a conceptual frame and a political stand, which refuses the linguistic paradigm, stressing instead the concrete yet complex materiality of bodies immersed in social relations of power » (Dolphijn et van der Tuin, 2012, p. 21). Redonner à la matière son dû, c'est reconnaître qu'elle joue un rôle important, qu'elle a une capacité d'agir indéniable et ce, y compris, dans les espaces d'enseignement et

d'apprentissage auxquels nous participons. Le nouveau matérialisme demande donc que l'on reconnaisse la vitalité du monde matériel. Le posthumanisme soutient ce but et contribue à cette reconnaissance en contestant notamment, comme Braidotti (2019) le souligne, l'idéal de l'Homme comme mesure universelle de toutes choses. Cette branche des théories sociomatérielles offre ainsi une trajectoire épistémologique, ontologique et éthique qui remet en avant-plan le monde matériel que l'on a tendance à reléguer à une toile de fond. La pensée posthumaniste a ainsi le potentiel de soutenir les buts qui se trouvent au cœur des efforts de justice sociale, de pensée critique féministe, de mouvements antiracistes, de protection environnementale et de l'éducation pour la paix (Braidotti, 2019). Ces efforts sont importants dans le cadre d'un projet de remise en question d'une vision de l'identité qui, notamment dans le domaine de l'éducation des/en langues et des pratiques de numératies/littératies, a tendance à placer un certain type d'être humain au centre et aux contrôles de ses pratiques langagières et de littératies. La nature de la pensée posthumaniste, la façon dont elle opère, correspond dès lors à ces buts, en lien avec la manière dont elle nous permet d'envisager le monde. C'est pour cela que le posthumanisme devient une trajectoire éthico-onto-épistémologique, une idée centrale dans le travail de Barad (2007) sur laquelle je reviendrai dans la sous-partie suivante, lorsque j'aborderai mon positionnement. Braidotti (2019) définit la pensée posthumaniste comme « a relational activity that occurs by composing points of contact with a myriad of elements within the complex multiplicity of each subject and across multiple other subjects situated in the world » (p. 123). C'est une pensée qui efface le « je » et qui perçoit et ressent le monde à travers les agencements qui le composent et l'animent. La philosophie de Deleuze et la philosophie deleuzo-guattarienne proposent justement que l'on conçoive et comprenne le monde à travers une unité de base différente du « je », de l'être humain : celle des agencements. Deleuze (1990/2003) suggère que l'on croit peut-être « à tort à l'existence de choses, personnes ou sujets » (p. 40). Cette dernière phrase suscite chez St. Pierre (2008) une série de questions pressantes dont les suivantes :

Weren't we born into language that describes the world and ourselves in a certain way such that I am able to think of myself as "I" and believe I am a unique, autonomous, knowing, rational, conscious individual ...? Surely I exist ahead of language and apart from everything else in the world. Who/what am I if I am not that "I"? How does one think/live outside "I"? Why should one want to? As

mentioned earlier, Deleuze might respond to that last question by saying that we might live differently if we conceive the world differently. (p. 190)

Le fait qu'il n'y ait plus de sujet autonome et individuel possible dans cette conception du monde nous force donc, comme l'articulent Monica Waterhouse et Francis Bangou (2020), tous deux chercheur·euses en didactique des langues, à repenser de manière radicale la notion d'identité dans le domaine de l'éducation en/des langues. Les individus, couramment vus comme des unités séparées, « cessent d'être des sujets pour devenir des événements, dans des agencements qui ne se séparent pas d'une heure, d'une saison, d'une atmosphère, d'un air, d'une vie » selon Deleuze et Guattari (1980, p. 320). Ils deviennent et participent à l'effet de multiples rencontres enchevêtrées qui chamboulent ainsi nos conceptions linéaires du temps et de l'espace (Hultman et Lenz Taguchi, 2010). Est-il alors possible de continuer à penser avec un concept d'identité transformé : l'identité en tant qu'effet elle-même d'événements qui ont lieu sur un champ relationnel ? Ou bien est-ce que nous devrions complètement délaissier le concept d'identité parce qu'il suggère (de par son étymologie même¹¹) que l'on s'attache à ce qui se répète, à ce qui est familier, à ce qui est le même, et nous intéresser plutôt au concept deleuzo-guattarien de devenir, comme le proposent Waterhouse et Bangou (2020) ? Ce sont ces questions qui animent les réflexions qui sont au cœur des trois manuscrits présentés aux chapitres 3 à 5 de cette thèse et que je continue de me poser aujourd'hui, en gardant à l'esprit que cette trajectoire théorique se doit également d'être éthique, comme je l'ai expliqué plus haut. Abigail Hackett, Maggie MacLure et Kate Pahl (2020), offrent elles-mêmes une réflexion qui met l'accent sur l'importance de prendre en compte la matérialité des pratiques langagières et des pratiques de littératies afin de repenser les inégalités sociales présentes au sein des pratiques de littératies des jeunes enfants. Elles posent la question suivante : « How, then, to mobilise posthumanism without eliding race, multilingualism, class and inequality? » (p. 6). C'est une question importante qui m'a amenée, à travers le processus d'enquête dans lequel je suis engagée, à me rendre compte que la recherche n'est pas et ne devrait jamais être considérée comme apolitique. Comme Jesse Wenté (2021), auteur Ojibwe, l'articule de manière claire, « [i]n settler-colonial states, where white supremacy is at the core, it's only white people who can depoliticize at will, who

¹¹ Le mot identité vient du latin *identitatem*, formé, en partie, par le mot *idem* qui signifie « le même » (<https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/identite#1>)

can decide not to be affected by things and have that wish come true » (p. 145). Dans le contexte de réconciliation dans lequel le Canada dit être engagé, penser avec des trajectoires théoriques issues du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie deleuzo-guattarienne, tout particulièrement pour une chercheuse blanche et d'origine européenne comme moi, ne peut être un acte neutre. En lisant les textes d'Oluo (2018), de Robin DiAngelo (2018) et de Gloria Wekker (2016), je me suis rendu compte de la montagne de privilèges au sommet de laquelle je suis née en tant que personne blanche et où je suis restée plantée, sans en remarquer les avantages ni les implications, pendant de nombreuses années. Comme DiAngelo (2018), je peux dire que « [a]s I move through my daily life, my race is unremarkable » (p. 52). Et ce, à tel point que j'ai été surprise lorsqu'un·e des professeur·es qui a enseigné un de mes cours de doctorat et qui n'est pas elle-même une personne blanche, m'a fait remarquer que la plupart des chercheur·euses qui ont contribué au champ de pensée du nouveau matérialisme et que je citais dans mes travaux sont des femmes blanches d'origine nord-américaine ou européenne. Cette observation m'a gênée et m'a troublée et, en même temps, je sentais, sans savoir articuler pourquoi au début, que je devais la prendre en compte. Je pense qu'elle a certainement contribué au processus de remise en question dans lequel je me suis engagée, des mois plus tard. Je me rends aujourd'hui compte que les agencements identitaires auxquels je peux aisément participer (incluant et non limités à la couleur de ma peau, les langues que je parle, l'éducation que j'ai reçue, etc.) ne sont pas suffisants si je souhaite vraiment remettre en question la notion d'identité telle qu'elle a toujours été perçue dans une perspective humaniste et occidentale. Il est dès lors devenu de plus en plus important pour moi de reconnaître une autre trajectoire d'enquête qui a toujours offert une vision du monde similaire à celle qu'articulent les théories du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie deleuzo-guattarienne : celle des perspectives autochtones qui sont inextricablement liée aux terres ancestrales et occupées sur lesquelles je mène mon enquête et qui ont pourtant été largement ignorées et réduites au silence dans le contexte de colonialisme de peuplement qui est le mien.

1.2.2. Une autre trajectoire théorique : les perspectives autochtones en contexte de réconciliation

« It takes a certain kind of arrogance to assume that everything is empty before you choose to see it » (Elliott, 2018).

À l'automne 2019, la journaliste et auteure Tanya Talaga, d'origines anichinabée et polonaise, était la programmatrice invitée du festival des écrivain·es de la ville de Vancouver (*Vancouver Writers' Festival*). C'est grâce à sa programmation dans le cadre de ce festival que j'ai commencé à me familiariser avec le travail d'auteur·es autochtones d'origines diverses que je ne connaissais pas (dont Alicia Elliott, membre de la Nation Tuscarora et auteure de l'essai dont la citation présentée en exergue de cette sous-partie est extraite). Durant les conversations organisées dans le cadre de ce festival, ces auteur·es ont parlé de la façon dont le colonialisme perdure dans la société canadienne en continuant d'opprimer les communautés autochtones encore aujourd'hui. De fil en aiguille, je me suis mise à lire des textes d'autres auteur·es et de chercheur·euses auxquelles se sont référés ces écrivain·es, ceux de Leanne Betasamosake Simpson (*Michi Saagiig Nishnaabeg*), de Glen Coulthard (*Yellowknives Dene*), de Daniel Heath Justice (citoyen de la Nation Cherokee/*ᎠᎯᎿᎿ ᎠᎯᎿᎿ*), de Kim TallBear (citoyenne Sisseton-Wahpeton Oyate et descendante des tribus Cheyenne et Arapaho de l'Oklahoma), de Lee Maracle (membre de la nation *Stoh:lo* en Colombie-Britannique) et de Vine Deloria Junior (membre de la tribu Standing Rock Sioux), entre autres. À la lumière des conversations auxquelles j'ai assisté durant ce festival et des lectures que j'ai faites par la suite, je me suis demandé, comme d'autres l'ont fait avant moi (Nxumalo et al., 2020 ; Rosiek et al., 2020), pourquoi je n'avais pas rencontré ces perspectives avant, pourquoi je n'avais pas vu de références à ces noms dans les textes (académiques et littéraires) que j'avais pour habitude de lire (écrits en grande majorité par des auteur·es blanc·hes et d'origine européenne ou nord-américaine). Cela faisait alors un an que j'avais passé l'étape des examens de synthèse dans le cadre de mon programme de doctorat. Dans le cadre de ces examens, deux questions m'avaient été posées, une consacrée à la théorie, et l'autre à la méthodologie. La question théorique était la suivante :

In the LCL Ph.D. program, you have studied the interplay of languages, literacies and cultures in core courses. Drawing on the literature you have encountered so far in the program and on additional reading, select three theories or theoretical constructs you bring to your dissertation topic and the context of your research. Discuss what each theory or construct allows you to see as well as the limitations of each one.

En relisant le texte que j'avais écrit en réponse à cette question, je me suis alors demandé pourquoi je m'étais moi-même majoritairement référée à Karen Barad ou à Gilles Deleuze et Félix Guattari et pas à ces auteur·es autochtones qui s'appuient sur des connaissances et des histoires qui circulent dans leurs communautés et leurs familles depuis des siècles et dont les réflexions sont tout aussi pertinentes pour mon projet d'enquête. Comme TallBear (2021) le met de l'avant, « [a]ll of us, “settler” or not, are potentially complicit in upholding settler supremacy, and we can all explicitly or implicitly challenge its narratives and norms » (para. 1). C'est à ce moment-là que j'ai donc véritablement pris conscience qu'il relevait de ma responsabilité éthique de ne pas séparer mes questionnements et mon enquête de l'endroit dans lequel je vis et effectue mon travail.

En conclusion à sa revue des ancrages épistémologiques de la théorie postcoloniale et des études sur la décolonisation en contexte minoritaire francophone au Canada, Côté (2019) en arrive au constat suivant : « Il semble que l'absence de recherche sur les questions de colonialisme de peuplement des francophones en milieu minoritaire et majoritaire est symptomatique de tensions qui résultent de l'identité duale de colonisé et d'Allochtone dans sa condition d'occupant » (p. 35). En effet, au Canada, les relations entre Anglophones et Francophones ont toujours été marquées par des rapports de force. Lorsqu'à l'issue de la guerre de Sept Ans, à la fin du 18^e siècle, la France a cédé le Canada à la Grande-Bretagne, les colonisateur·rices français·es se sont retrouvés en position à la fois de dominateur·rices et de dominé·es (Binette, 2021). Comme Pilote et al. (2010) l'expliquent, une des conséquences de cette partie de l'histoire du Canada est que le français s'est donc petit à petit retrouvé en situation précaire en Amérique du nord en dehors du Québec. C'est dès lors afin de « protéger la langue et la culture d'expression française de la force assimilatrice de l'anglais » (p. 68) que plusieurs politiques linguistiques ont été implantées au Canada. Comme je l'ai souligné dès l'introduction de cette thèse, j'éprouve de la reconnaissance et beaucoup de respect pour celles et ceux qui ont mené de nombreuses luttes qui me permettent aujourd'hui de faire des études au niveau post-secondaire en milieu minoritaire francophone en C.-B.. C'est un privilège indéniable auquel j'ai pu avoir accès dès mon arrivée dans ce milieu minoritaire, alors que j'étais immigrante originaire de France. Au cours des dernières années, en me familiarisant avec l'histoire coloniale du Canada, il est devenu important pour moi de reconnaître cette position privilégiée car, comme Côté (2019) le signale, « le champ de l'autochtonisation, la décolonisation et la réconciliation

en milieu minoritaire francophone reste à explorer » (p. 36). C'est toute une perspective et un positionnement critiques qui sont à expliciter, tout un vocabulaire et une vision du monde différente qui doivent être développés en français afin que l'on ait les mots pour en parler et pour avancer. Cela est une des raisons pour lesquelles il est important pour moi de développer la réflexion que je présente ici en français en continuant de reconnaître que le fait de pouvoir l'écrire en français constitue un privilège. Je ne peux pas effacer l'histoire dans laquelle je suis née et ai grandi : mes ancêtres français·es et espagnol·es appartenaient à des nations colonisatrices parmi les plus puissantes. Je n'ai moi-même jamais été invitée à vivre sur les territoires non cédés, ancestraux et occupés des peuples Salishes de la côte. Pourtant, j'ai la chance, depuis maintenant quatorze ans, d'habiter dans cette partie du monde, d'y travailler, d'y apprendre, d'y enseigner et d'y élever mon fils, quant à lui né ici. Par conséquent, je considère aujourd'hui que reconnaître et articuler la position privilégiée d'immigrante et de Canadienne occupante francophone dans laquelle je me trouve, et m'engager avec respect avec les perspectives autochtones qui ont toujours existé en lien avec ces territoires, dans une dynamique de réconciliation, font partie de mon travail. C'est en prenant conscience du fait que l'histoire coloniale du Canada perdure à travers le colonialisme de peuplement qui caractérise encore notre société d'aujourd'hui que je me suis rendu compte de la présence ininterrompue de l'influence coloniale dans les paradigmes de recherche scientifique occidentaux. Dans cet ordre d'idée, Kakali Bhattacharya (2021), professeure et chercheuse à l'université de Floride, offre une réflexion généreuse et inspirante sur son propre cheminement théorique. Elle explique qu'elle accordait dans ses cours une grande place aux travaux de Deleuze, Guattari et Foucault jusqu'au jour où une étudiante noire lui a demandé ce que ces auteurs blancs pouvaient bien lui apporter alors qu'elle travaillait dans une ville où la population était majoritairement noire mais où les postes haut placés étaient occupés par des blancs. Bhattacharya (2021) explique que c'est à ce moment qu'elle s'est rendu compte que, bien que son but soit de critiquer la façon dont la construction des connaissances se fait dans les sociétés occidentales, en s'appuyant majoritairement sur les textes écrits par des auteurs blancs européens (et majoritairement masculins), elle contribuait elle-même en fait à effacer d'autres formes et sources de connaissances en pratique. Elle articule cette idée en ces termes : « If knowledge is never innocent but inescapably expresses the interests of its producers, I begin to wonder whose interests I preserve, replicate, and proliferate by aligning my work with certain scholars » (p. 180).

L'enquête dans laquelle je me suis lancée, comme je l'ai expliqué, visait, dès le début, à reconsidérer la notion d'identité à la lumière de perspectives théoriques qui prêtent une plus grande attention au monde matériel et qui lui accordent autant d'importance qu'au monde social. En me familiarisant avec diverses perspectives autochtones, je me suis rendu compte que leurs manières de voir le monde et de s'engager dans une relation respectueuse avec les terres sur lesquelles je vis n'ont jamais considéré la terre comme un décor à l'avant duquel ont lieu les interactions humaines qui mériteraient toute notre attention. Cette trajectoire théorique m'a donc amenée, dans un premier temps, à considérer l'identité non comme la propriété d'un individu, mais comme émergeant à travers un réseau de relations qui incluent les êtres humains et plus-qu'humains ainsi que la terre. Comme Leroy Little Bear (2000), chercheur *Niitsitapi* (Blackfoot), l'article :

In Aboriginal philosophy, existence consists of energy. All things are animate, imbued with spirit, and in constant motion. In this realm of energy and spirit, interconnections between all entities are of paramount importance, and space is a more important referent than time. (p. 77)

Plus je me suis mise à penser avec les perspectives autochtones et la vision du monde qu'elles mettent de l'avant et plus il est devenu difficile pour moi de les considérer seulement d'un point de vue épistémologique et instrumentaliste, comme des idées qui me permettraient essentiellement d'analyser des données et de les interpréter. Je me suis alors rendu compte, comme Margaret Kovach (2021), professeure d'ascendance *Nêhiyaw* et Saulteaux, l'avance, que « Indigenous knowledges cannot be fragmented, externalized, and objectified and cannot be solely understood from a reductionist analysis » (p. 65). Ce que cette trajectoire théorique m'a amenée à comprendre, c'est donc aussi que la dynamique d'enquête naît et se déroule dans un monde changeant et animé par des relations que je ne peux capturer ou analyser. Ce que je peux faire, c'est donc partager ce que j'ai vécu et ressenti en tant qu'une des participantes à ces relations, en m'efforçant de ne pas séparer ce que je partage de l'endroit dans lequel je vis et évolue.

Les perspectives autochtones sont aussi importantes, dans ma dynamique d'enquête et dans le cadre de cette thèse, que le posthumanisme, le nouveau matérialisme et la philosophie deleuzo-guattarienne, afin de penser la notion d'identité autrement et d'insister sur le fait qu'il s'agit d'un enjeu éthico-onto-épistémologique. Le

fait que les relations soient constitutives de notre monde au sein d'une perspective autochtone m'amène à concevoir les identités d'une manière différente. Le fait que les relations soient, par conséquent, également constitutives de tout phénomène d'enquête, m'amène aussi à concevoir et à mener mon projet d'une manière différente. De nombreuses perspectives autochtones qui ont été et continuent d'être largement ignorées et réduites au silence dans un monde colonial qui les a considérées comme inférieures et/ou inappropriées pendant longtemps articulent depuis toujours une vision relationnelle du monde (Kovach, 2021 ; Tuck et Gaztambide Fernández, 2013). Ce que je m'efforce de faire ici, c'est donc de mettre en conversation les théories sociomatérielles et les perspectives autochtones en gardant à l'esprit deux choses : 1) à quel point il est important que ces dernières en particulier conservent leur souveraineté, et 2) le fait que l'émergence et l'existence de ces différentes trajectoires dépend de situations, questionnements et besoins différents. Je ne propose donc pas qu'on essaie de comprendre les perspectives autochtones à travers les théories issues du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie deleuzo-guattarienne. Je n'avance pas non plus l'idée qu'elles soient interchangeable dans les pistes de réponses à ma question d'enquête que j'articule ici. Je m'efforce de répondre à l'appel de Todd (2016), articulé de la manière suivante, et je reconnais que je ne le fais pas toujours de manière adéquate :

when will I hear someone reference Indigenous thinkers in a direct, contemporary and meaningful way in European lecture halls? Without filtering ideas through white intermediaries ... but by citing and quoting Indigenous thinkers directly, unambiguously and generously. As thinkers in their own right, As dynamic Philosophers and Intellectuals, full stop. (p. 7)

J'avance donc dans ce processus d'enquête qui m'amène à penser avec les concepts et les idées issus de perspectives autochtones avec prudence, en gardant à l'esprit la mise en garde de Tuhiwai Smith (2021) que j'ai mentionnée dans la sous-partie précédente et ce qu'expliquent Dianne Biin et al. (2021) dans la citation suivante :

the colonial mindset has viewed Indigenous Peoples as "the other," as almost-humans with knowledge and physical resources to be extracted and used to build a new world. This mindset allowed settler researchers to research Indigenous Peoples without recognition of responsibility, conditions imposed on Indigenous

Peoples by colonization. The marginalization of Canada's Indigenous population was [therefore] systematic and deliberate (p. 21)

En changeant mes habitudes de citation dans le cadre de l'écriture de textes académiques, dans le cadre de présentations lors de conférences académiques ou d'ateliers professionnels, et aussi dans le cadre de la planification des cours que j'enseigne, que ce soit à l'école élémentaire, secondaire, ou à l'université, je m'efforce aussi de garder en tête le risque de tomber dans une pratique extractive. C'est en lisant l'ouvrage de Heath Justice (2018), notamment, que je me suis rendu compte de la responsabilité éthique qui doit toujours accompagner l'acte de citer, de se référer aux travaux d'autres personnes. La section qui présente les références bibliographiques à la fin de son livre s'intitule « *Bibliographic essay* » et il a fait le choix de présenter chacune des références en relation avec les idées qu'il avance et en relation les unes avec les autres, d'où le sous-titre « *Citational relations* » qu'il emploie à cet endroit (p. 241). Sa démarche explicite m'a fait comprendre que considérer nos lectures et nos citations comme une entrée en relation avec d'autres personnes et d'autres idées donne une dimension toute autre à cet acte de faire référence qui, s'il se veut certainement respectueux dans une démarche de recherche occidentale, a cependant aussi et surtout vocation à montrer que l'on a acquis des connaissances dans un domaine donné.

Les deux trajectoires théoriques que j'ai décrites ci-dessous, celle du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie deleuzo-guattarienne, et celle des perspectives autochtones, ont donc le potentiel de m'aider à repenser la notion d'identité d'une façon différente, dans divers contextes d'enseignement et d'apprentissage marqués par des pratiques plurilingues et par des pratiques de littératies/numératies multimodales. Ces trajectoires théoriques m'ont également amenée à envisager une dynamique d'enquête différente de celle de la recherche telle qu'elle est conventionnellement conçue et réalisée. Dans la sous-partie suivante, je décrirai plus en détail la manière dont mon ~~positionnement de recherche~~ a par conséquent évolué.

1.3. D'un positionnement de recherche à une vision du monde et un rapport au monde différents

Dans cette sous-partie, je retrace le cheminement qui m'a faite passer d'un effort de clarification de mon positionnement de chercheuse à une articulation de ma vision du monde et de mon rapport au monde au sein de l'enquête. Comme Deleuze et Guattari (1991/2005) le mettent de l'avant, « on ne pense pas sans devenir autre chose » (p. 52). C'est en effet tout un processus de transformation que j'ai vécu et que je continue de vivre à travers la dynamique d'enquête qui m'a notamment amenée à écrire les manuscrits présentés dans les chapitres 3 à 5. En pensant avec les trajectoires théoriques sociomatérielles que j'ai décrites dans la sous-partie précédente, ce processus m'a non seulement permis d'envisager une redéfinition non anthropocentrique des identités mais également une posture éthico-onto-épistémologique d'enquête, ancrée dans un réseau de relations entre participant·es humain·es et plus-qu'humain·es. C'est cette dernière que je m'attacherai à décrire dans cette sous-partie.

1.3.1. D'un positionnement de recherche à une forme d'agir-être-savoir

Dans leur ouvrage portant sur cinq approches qui constituent les types de recherche qualitative les plus communs, John Creswell et Cheryl Poth (2017) soulignent le fait que nous n'entrons jamais dans la recherche d'une manière neutre d'un point de vue philosophique :

Whether we are aware of it or not, we always bring certain beliefs and philosophical assumptions to our research. Sometimes these are deeply ingrained views about the types of problems that we need to study, what research questions to ask, or how we go about gathering data. These beliefs are instilled in us during our educational training through journal articles and books, through advice dispensed by our advisors, and through the scholarly communities we engage at our conferences and scholarly meetings. (p. 47)

Pour ces deux auteur·es, ces croyances dont on ne peut se séparer en tant que chercheur·euses sont de quatre sortes : ontologiques (portant sur notre vision de la

réalité), épistémologiques (portant sur ce que nous pensons savoir et comment nous le savons), axiologiques (portant sur ce que nous qualifions d'important et d'intéressant à travers nos valeurs) et méthodologiques (portant sur les processus de recherche dans lesquels nous nous engageons). Il·elles nous encouragent à réfléchir à la manière dont nos croyances guident nos actions en tant que chercheur·euses (p. 50). Ceci est important car ces croyances viennent jouer un rôle, dans la recherche, à travers différents « cadres interprétatifs » (*interpretative frameworks*) qui guident le processus de recherche. C'est cette volonté de réfléchir à la manière dont nous sommes influencé·es par ces croyances dans nos projets de recherche qui nous amène à articuler notre positionnement en tant que chercheur·euses. La plupart des professeur·es qui ont enseigné mes cours de doctorat nous ont encouragé·es à partager le positionnement qui est le nôtre, dans un paradigme de recherche qualitative, en mettant de l'avant les croyances qui sous-tendent nos intérêts et nos questions de recherche, dans le cadre de nos communications et de nos textes académiques. Dans son texte portant justement sur l'importance du positionnement des chercheur·euses, Angel Lin (2015), professeure et chercheuse en éducation plurilingue et interculturelle, explique le but d'une telle démarche en ces termes : « Having a reflexive understanding of the ontological and epistemological assumptions underlying one's research tradition helps reveal where one stands in relation to other research traditions and why one chooses such a position in a research project » (p. 22). Je pense que cette réflexion au sujet de notre positionnement dans le monde de la recherche est importante. Cependant, après avoir réfléchi avec sérieux à mon positionnement et après l'avoir articulé à de nombreuses reprises, je me suis rendu compte que la notion même de positionnement devait être remise en question à la lumière des trajectoires théoriques sociomatérielles décrites plus haut. Ce terme et les idées qu'il recouvre mettent l'accent sur la façon dont j'interprète le monde en tant que chercheuse-sujet-humain. Comme je l'ai expliqué plus haut, dans le cadre de mon enquête, je mets de l'avant le fait que ce sont les trajectoires et les relations dynamiques qui m'ont amenée à définir l'identité et le processus de ~~recherche~~ d'une manière différente, en reconnaissant que je fais toujours partie (et que je ne constitue qu'une partie) de la dynamique d'enquête. Barad (2007) met de l'avant une approche posthumaniste performative qui articule une certaine vision du monde à laquelle elle se réfère sous le nom de « réalisme agentiel » (*agential realism*). Cette vision et cette approche ont, selon elle, le potentiel de redonner au monde matériel son dû et de nous aider à délaisser une perspective anthropocentrique

qui positionne l'être humain comme centre exceptionnel autour duquel le monde tourne, perspective largement dominante dans nos sociétés occidentales. Savoir (*knowing*) et agir (*doing*) vont donc pour elle de pair et elle insiste sur l'importance d'embrasser nos pratiques ontologiques et épistémologiques d'un seul regard, de les réconcilier dans une même posture, car elles constituent les deux faces d'une même pièce : « *Onto-epistemology* – the study of practices of knowing in being – is probably a better way to think about the kind of understandings that we need to come to terms with » (p. 185). Autrement dit, il est impossible de savoir, et donc d'apprendre ou de comprendre, sans être/incarner/vivre ces idées : « Knowing is not a bounded or closed practice but an ongoing performance of the world » (p. 149). Elle nous pousse à ne pas oublier qu'à chaque instant, nous faisons partie du monde que nous souhaitons observer et étudier, au même titre que bien d'autres participant·es humain·es et plus-qu'humain·es. Il y a donc également une dimension éthique qui englobe nos pratiques onto-épistémologiques en tant que chercheur·euses et qui nous encourage à (re)définir l'acte de savoir comme acte d'agir-être-savoir :

We don't obtain knowledge by standing outside the world; we know because we are *of* the world. We are part of the world in its differential becoming. (...) what we need is something like an *ethico-onto-epistem-ology* – an appreciation of the intertwining of ethics, knowing, and being – since each intra-action matters, since the possibilities for what the world may become call out in the pause that precedes each breath before a moment comes into being and the world is remade again, because the becoming of the world is a deeply ethical matter. (p. 185)

C'est par conséquent cette reconnaissance que nous faisons partie du monde-en-cours-de-devenir qui m'amène à délaisser la notion de ~~positionnement~~ qui implique une organisation hiérarchique du monde (un·e chercheur·euse qui observe et interprète un phénomène). L'idée de « vivre nos projets d'enquête » avec les participant·es humain·es et plus-qu'humain·es présuppose une vision du monde relationnelle qui converge avec l'approche posthumaniste de Barad (2007) décrite ci-dessus. Parler de « vision du monde » en insistant sur la nécessité d'un « rapport au monde » éthique implique en effet que je fasse partie de ce monde, que je ne puisse pas le juger en me tenant à distance. De nombreuses perspectives autochtones ont articulé, bien avant les théories issues du posthumanisme, une telle vision relationnelle du monde. Je pense donc, comme je l'ai déjà mentionné plus haut, qu'il est important de se référer ici

directement à des perspectives autochtones spécifiques car, comme Rosiek et al. (2020) l'expliquent :

new materialist scholars' enthusiasm for agential realism could, by failing to acknowledge and seriously engage the Indigenous scholars already working with parallel concepts, end up reinforcing ongoing practices of erasure of Indigenous cultures and thought (Ahmed, 2017; Deloria, 1999b; Todd, 2016; Tuck, 2014; Weheliye, 2014). In addition, ignoring Indigenous theorizations of non-human agency involves a performative contradiction with the emphasis on the ethics and politics of social inquiry claimed as a promise of new materialist philosophy. This erodes the credibility of the new materialisms in ways that inhibit the ameliorative work these theories might help us collectively undertake. (p. 332-333)

Lors d'un atelier offert durant la 14^e édition de l'ICQI, Rosiek et Snyder (2018) avaient déjà partagé ces idées. Marquée par sa participation à cet atelier, Virginie Magnat (2022), professeure et chercheure à UBC, met de l'avant l'impact que leur réflexion a eu sur sa recherche dans le champ de la pratique des arts de la scène (*performance practice*). Elle articule ainsi le fait qu'en tant que chercheur·euses œuvrant au Canada, nous nous devons de reconnaître la tendance écrasante qu'ont nos institutions à exclure les façons de savoir et les connaissances centrales aux perspectives autochtones et que cette exclusion a pour effet de maintenir le système colonial en place :

Western researchers have a responsibility to redress historical injustices linked to the processes of systematic exclusion ... we must hold space for Indigenous philosophy, which values orally transmitted embodied ways of knowing, so that we may contribute to decentring, unsettling, and decolonizing Eurocentric paradigms that remain dominant in the academy. (p. 27)

Comme Kovach (2021) l'indique, le principe de relationalité a en effet toujours été au cœur d'une vision du monde autochtone : « Indigenous epistemologies uphold the virtues of interdependence (Cardinal, 2001; Ermine, 1995) and must be understood from the vantage point of collectivism and relationality » (p. 67-68). Cela a donc des répercussions sur la façon dont la recherche doit avoir lieu, selon les chercheur·euses autochtones. Wilson (2008) fait le choix de présenter le « paradigme de recherche autochtone » sous la forme d'un cercle dont les éléments fondateurs, ontologie,

épistémologie, méthodologie et axiologie, sont reliés et interdépendants. Il est impossible de séparer ces éléments les uns des autres et il n'y a pas de hiérarchie qui place un de ces éléments au-dessus d'un autre :

putting ideas in a circle or wheel ... implies that the ideas flow from one to the next in a cyclical fashion. A change in one affects the others, which in turn effects new change in the original. All parts of the circle are equal; no part can claim superiority over, or even exist without, the rest of the circle. (p. 70)

Cette vision du monde met l'accent sur le fait que la façon dont on agit, en tant que chercheur·euses, à travers nos pratiques éthico-onto-épistémologiques (Barad, 2007) ou onto-épistémo-méthodo-axiologiques (Wilson, 2008), est importante et mérite d'être explicitée, tout en gardant à l'esprit que nous ne sommes pas des êtres exceptionnels dans ce réseau de relations. Tyson Yunkaporta (2020), membre du clan Apalech en Australie, explique cet enjeu en ces termes :

In contemporary science and research, investigators have to make claims to objectivity, an impossible and godlike (greater-than) position that floats in empty space and observes the field while not being part of it. It is an illusion of omniscience that has hit some barriers in quantum physics. No matter how hard you try to separate yourself from reality, there are always observer effects as the reality shifts in relation to your viewpoint. Scientists call this the uncertainty principle. (p. 40-41)

En s'appuyant sur le travail du physicien danois Niels Bohr, Barad (2007) explore en fait la même idée que Yunkaporta. Tous deux s'intéressent au fait qu'en physique quantique, il est concevable d'expliquer qu'une particule puisse se comporter comme telle ou bien comme une vague en fonction des propriétés mesurées, et que donc, sa réalité physique change en fonction de la relation qui s'établit entre un physicien·ne, un appareil de mesure, un environnement particulier ainsi que d'autres participant·es et cette particule/vague. Tous ces éléments sont reliés, de manière inextricable, et la question de la nature de cette dernière est donc à la fois une question ontologique, épistémologique et éthique. Affirmer qu'un·e chercheur·euse s'est tenu·e à distance ou qu'il·elle n'est pas intervenu·e dans le phénomène observé devient dès lors beaucoup moins pertinent. Yunkaporta (2020) explique que le principe d'incertitude auquel il fait

référence à la fin de la citation ci-dessus n'a jamais posé problème dans les perspectives cosmologiques autochtones :

From an Aboriginal cosmological point of view, the uncertainty problem is resolved when you admit you are part of the field and accept your subjectivity. ... I begin to see the uncertainty principle ... as an expression of frustration about the impossibility of achieving godlike scientific objectivity. (p. 42)

À plusieurs reprises au cours du projet de recherche auquel j'ai participé, nous nous sommes rendues dans des salles de classe avec nos caméras et nos magnétophones. Alors que nous filmions et enregistrions les élèves et leurs enseignantes pendant qu'il·elles s'engageaient dans le processus de création d'histoires plurilingues et multimodales avec *ScribJab*, nous leur avons dit, à plusieurs reprises, de « faire comme si nous n'étions pas là ». Notre intention était donc de perturber le moins possible la routine habituelle de ces écologies d'enseignement et d'apprentissage. Mais avec le recul que j'ai aujourd'hui, je me rends compte que cette demande et cette intention étaient également teintées de l'héritage de la recherche scientifique positiviste qui vise à atteindre un haut degré d'objectivité en plaçant les chercheur·euses en dehors du phénomène « observé ». Au lieu de nous efforcer d'agir dans nos contextes d'enquête en intervenant le moins possible, en ~~interprétant~~ ^{interprétant} de la manière la plus « fidèle » possible à la « réalité » ce dont nous sommes « seulement témoins », Yunkaporta (2020) nous encourage à réfléchir au fait que notre positionnement (*standpoint*) dans l'espace et dans le temps génère un certain point de vue (*viewpoint*). Selon lui, la vision du monde qui en résulte est inévitablement liée à ce positionnement et à ce point de vue mais il en existe bien d'autres, tout aussi valides. Notre rôle, en tant que chercheur·euses qui tentons de comprendre les phénomènes auxquelles nous participons et que nous vivons nous-mêmes, est alors de reconnaître et d'assumer ce point de vue, et de le partager humblement avec d'autres : « [e]very viewpoint is useful, and it takes a wide diversity of views for any group to navigate this universe, let alone to act as custodians for it » (Yunkaporta, 2020, p. 48). Dans la sous-partie suivante, je partagerai la façon dont j'envisage désormais mon rapport au monde en tant que chercheuse et qu'éducatrice, et j'expliquerai comment certains enjeux politiques et une forme de responsabilité éthique qui y sont directement liés continuent de le façonner.

1.3.2. Enjeux politiques et responsabilité éthique en contexte canadien de réconciliation

Comme le soulignent Norman Denzin et Yvonna Lincoln (2018), le caractère ouvert et diversifié de la recherche qualitative a, depuis les débuts de la recherche ethnographique au milieu du 20^e siècle, conduit ses chercheur·euses à mener une lutte perpétuelle contre l'imposition d'un paradigme scientifique homogène. Ce courant a continué, au fil des années, à gagner en importance et à se diversifier. Il regroupe, selon Denzin et Lincoln (2018), des chercheur·euses qui mobilisent, à travers différents domaines, des idées et des concepts issus du constructivisme, de la théorie critique, du féminisme, du nouveau matérialisme, de la théorie queer et de la théorie critique de la race. Les méthodologies adoptées par ces chercheur·euses reflètent elles-même une grande diversité, allant de l'étude de cas à la recherche participative (incluant notamment la collaboration avec les milieux communautaires), en passant aussi par les pratiques ethnographiques féministes et réflexives, la recherche basée sur les arts, les méthodologies autochtones et bien d'autres.

Ce qui m'intéresse tout particulièrement, c'est le fait que, comme l'expliquent Norman Denzin, Yvonna Lincoln et Michael Giardina (2006) dans leur article critiquant les actions gouvernementales qui visent à définir ce qui compte comme recherche scientifique, le paradigme de l'enquête qualitative (*qualitative inquiry*) dans lequel il·elles s'inscrivent a souhaité, dès ses débuts, s'engager politiquement pour la justice sociale et la démocratie sans pour autant s'inscrire en dehors du paradigme de la recherche qualitative mais en ayant plutôt comme objectif d'en élargir les prémisses initiales. La manière de mener une enquête et de voir le monde que j'ai articulée jusqu'ici, en lien avec les trajectoires théoriques sociomatérielles et les perspectives autochtones décrites plus haut, si elle émerge ici au sein de mon parcours individuel, est elle-même inévitablement ancrée dans un contexte politique et social particulier. Je ne peux pas et ne souhaite pas l'en détacher. C'est en fait ce contexte et ses enjeux qui lui donnent son sens et elle n'en est pas moins scientifique pour autant, comme Denzin et Lincoln (2018) l'articulent depuis longtemps. Mon but à travers cette enquête doctorale, comme je l'ai expliqué à plusieurs reprises, est dès lors d'articuler une remise en question à deux niveaux, dans la lignée de quelques-unes des pistes lancées par celles et ceux qui oeuvrent dans le champ de l'enquête qualitative telle que la définissent Denzin et Lincoln (2018) :

- une remise en question de l'identité telle qu'elle est définie dans une perspective humaniste eurocentriste qui place un certain type d'être humain au centre du monde et dans une position exceptionnelle et hiérarchiquement supérieure à celle des « non humains » et qui est sous-jacente à de nombreuses inégalités sociales,
- et une remise en question de la façon conventionnelle dont la recherche est définie, menée et présentée dans les institutions académiques occidentales et qui exclut des manières de concevoir et d'œuvrer dans le monde qui ne rentrent pas dans les catégories épistémologiques sur lesquelles elle est fondée.

Comme je l'ai mentionné plus haut, les théories du posthumanisme du nouveau matérialisme et de la philosophie deleuzo-guattarienne sont celles avec lesquelles j'ai passé du temps à me familiariser en premier lieu dès le début de mon programme de doctorat. Elles m'ont tout de suite attirée justement de par leur potentiel à remettre en question le statu quo à ces deux égards. Kathryn Strom et al. (2021) expliquent que cette remise en question relève bien d'un impératif non seulement éthique, mais également politique :

The call for more complex, non-linear ways of thinking in education and beyond goes much further than mere conceptual creativity. As many scholars advocating for complex onto-epistemological (knowing-being) shifts have argued (e.g., Barad 2007, Braidotti 2019, Dernikos et al. 2020, Strom et al. 2020), it is an ethical and political imperative. Dominant perspectives that continue to underline educational research (and social research more generally) stem from dualistic, essentialist logic that represents the thinking patterns of white/European, elite, cis-gendered, heterosexual men (Braidotti, 2013). However, its cultural hegemony obscures its political location. That is, our dominant way of thinking is not seen as specifically Eurocentric thinking – just as the 'correct' way to think. As a result, this dominant (i.e., white/male/colonialist) way of thinking is perceived as universal and transcendent (Haraway 1988, Braidotti, 2013, Barad 2007), and as such serves as a driving mechanism preserving the cultural dominance of white, patriarchal ways of thinkingbeing in education today. (p. 200)

Et, comme Wall Kimmerer (2013) l'articule, « [t]he stories we choose to shape our behaviours have adaptive consequences » (p. 30). Je choisis donc, dans cette sous-partie, d'examiner de manière critique les récits et points de vue qui ont été favorisés en

recherche scientifique et imposés à celles et ceux qui sont souvent désigné·es comme « autres ». Il me semble dès lors important, en premier lieu, de reconnaître le point de vue qui est souvent interprété comme « vérité » dans notre société ou qui se cache derrière le faux semblant de l'« objectivité » en recherche. Carol Taylor et Nikki Fairchild (2020) articulent ce point de vue comme « a view from somewhere (white, masculinist, euro-american) which is masked by its positioning as 'the truth' (Haraway 1988) » (p. 513) et qui fait écho à ce que Donna Haraway (1991), une des figures clés du féminisme dans les domaines de la science et de la technologie depuis les années 1990, décrit avec justesse comme « a conquering gaze from nowhere » (p. 188). TallBear (2013) souligne le fait que les penseur·euses autochtones et les penseur·euses féministes, s'il·elles ne partagent pas en tout temps les mêmes cadres analytiques, pointent tout de même du doigt le type de recherche positiviste qui ne reconnaît pas ses biais et qui se présente comme neutre, comme détachée de toute valeur. Je crois sincèrement moi-même que les perspectives autochtones et les théories sociomatérielles peuvent nous aider dans un effort de critique nécessaire des inégalités qui persistent dans la société canadienne toujours caractérisée par le colonialisme de peuplement. Comme Patrick Wolfe (2006), anthropologue et ethnographe qui étudie la société australienne également caractérisée par le colonialisme de peuplement, le souligne avec raison, « settler colonizers come to stay: invasion is a structure not an event » (p. 388). Les colonisateur·rices à l'origine de la fondation de l'état-nation que l'on connaît aujourd'hui sous le nom du Canada n'ont jamais quitté les terres qu'il·elles sont venu·es occuper. De plus, comme Eve Tuck et K. Wayne Yang (2012) l'expliquent au sujet des États-Unis, une autre société également caractérisée par le colonialisme de peuplement : « [s]ettler colonialism is different from other forms of colonialism in that settlers come with the intention of making a new home on the land, a homemaking that insists on settler sovereignty over all things in their new domain » (p. 5). Dans la société canadienne, les colonisateur·rices ont donc établi des structures politiques, économiques et sociales qui leur ont permis et qui continuent de leur permettre d'asseoir leur souveraineté coloniale. Ces structures se sont, par exemple, traduites par la création des pensionnats autochtones et, de manière plus large, par « la création de récits nationaux qui marginalisent voire effacent les Autochtones (Battell Lowman et Barker, 2015; Battiste, 2013; Donald, 2009; Regan, 2010; Tupper, 2014) » (Côté, 2021, p. 57). Ceci a pour effet de causer une forme d'« amnésie historique » comme le soulignent Tuck et Yang (2012), qui nous amène, par exemple, à adopter comme toile

de fond et comme récit narratif principal dans notre système éducatif sans la remettre en question une certaine histoire, marquée par « l'imaginaire national canadien ... profondément blanc et occidental », comme le souligne Côté (2021, p. 5). Comme Carolyn Roberts (2021), éducatrice et membre de la Nation Squamish, l'explique : « validated colonial knowledge systems when left unaddressed have a nullifying effect because they normalize the silencing of other knowledges and worldviews. This then allows for the erasure of Indigenous knowledge and history » (s. p.).

Pour revenir au domaine de la recherche, j'ajouterais que les structures coloniales dont nous avons hérité dans ce contexte causent également une forme d'amnésie idéologique. Côté (2021) insiste donc sur le fait que reconnaître et s'engager avec respect avec les perspectives autochtones « permet d'explicitier l'histoire du colonialisme de peuplement du Canada et les conséquences sur les nations autochtones » (p. 5). C'est une responsabilité que l'on se doit d'assumer lorsqu'on œuvre en contexte canadien. Lors d'une entrevue, Michalinos Zembylas, professeur à l'université ouverte de Chypre et professeur honorifique à l'université Nelson Mandela, souligne en effet que ce sont les particularités et demandes du contexte dans lequel nous nous situons qui déterminent les actions qui peuvent amener un changement : « It's not an individual decision. It's a *process* of social and political negotiation » (Barreiro et al., 2020, p. 142-143, les italiques font partie du texte original). Au Canada, la Commission de vérité et réconciliation (CVR) a été établie dans le cadre d'une entente juridique entre les survivant·es des pensionnats autochtones, l'Assemblée des Premières Nations, des représentant·es des Inuits et le gouvernement fédéral ainsi que les autorités ecclésiastiques. La CVR a mené des recherches qui visaient à documenter et à informer tous/toutes les Canadien·nes de ce qui s'est passé dans les pensionnats autochtones, en s'appuyant sur les témoignages de plus de 6750 survivant·es de ces pensionnats, leurs familles, et leurs communautés, notamment d'anciens élèves et membres des Premières Nations, Inuits ou Métis. Ces recherches ont culminé, entre autres, en la publication d'un rapport sur les politiques et le fonctionnement des pensionnats autochtones, incluant 10 principes pour la réconciliation (CVR, 2015a) et 94 appels à l'action s'adressant à tous/toutes les Canadien·nes (CVR, 2012). Nous avons donc tous/toutes un rôle à jouer dans la réconciliation, comme la CVR (2015b) l'a clairement articulé dans le sommaire de son rapport final : « La réconciliation nécessite l'élaboration d'une nouvelle vision fondée sur le respect mutuel. ... La réconciliation n'est pas un problème autochtone, c'est un problème canadien » (p. viii).

Dans le contexte de mon enquête dans le domaine de l'éducation en/des langues et des pratiques de littératies, en tant qu'éducatrice et que chercheuse, le fait de cesser de soutenir une forme d'impérialisme idéologique colonial (qui implique que l'on se réfère uniquement à des textes écrits par des chercheur·euses blanc·hes et d'origine européenne) peut donc constituer un premier pas vers une pratique plus respectueuse envers les penseur·euses autochtones. Comme Todd (2016) l'indique avec raison, « [w]hen we cite European thinkers who discuss the 'more-than-human' but do not discuss their Indigenous contemporaries who are writing on the exact same topics, we perpetuate the white supremacy of the academy » (p. 18). Je propose donc, dans le cadre de cette réflexion et afin d'apporter des pistes de réponses à la question d'enquête que j'ai posée, de penser à la relation que pourraient avoir les trajectoires théoriques des perspectives autochtones et des théories sociomatérielles. De manière plus générale, c'est une question que de nombreux·euses autochtones se sont posée avant moi et je m'appuierai donc ici sur leurs idées pour continuer ma réflexion et guider ma pratique. L'Aîné Mi'kmaw Albert Marshall a, par exemple, articulé le principe d'*Etuaptmumk* (traduit par « *two-eyed seeing* » en anglais et par « regard à deux yeux » en français). Il s'agit pour lui d'un parcours d'apprentissage qui prend en compte les forces des connaissances autochtones d'un œil, et celles des connaissances des sociétés occidentales de l'autre, en les rassemblant dans un même regard dans le but ultime d'apprendre à utiliser ces deux yeux en même temps (Tepi'ketuek, 2013). Dans un article co-écrit par Andrea Reid, citoyenne de la Nation *Nisga'a* et professeure et chercheuse en biologie halieutique à UBC, l'Aîné Albert Marshall, et d'autres collègues (2021), il est de plus expliqué que, ce qui est au cœur de cette approche, c'est le potentiel que peuvent offrir ces différentes perspectives, ensemble, pour tous et pour toutes. Pour Vicki Kelly (2013), professeure et chercheuse Anichinabée et Métisse à SFU qui s'appuie sur le travail de Marshall, le fait que connaissances eurocentristes et connaissances autochtones co-existent au sein d'un « regard à plusieurs yeux » (« *many-eyed seeing* ») implique notamment la création d'un espace éthique à travers des cercles de compréhension (« *circles of understanding* ») qui mettent de l'avant des valeurs qui sont centrales dans de nombreuses perspectives autochtones, telles que le respect et la réciprocité. Lorsque chacun de ces corps de connaissances conserve sa souveraineté, ces valeurs sont observées.

Je veux donc à nouveau insister sur le fait que mon but, en me référant aux perspectives autochtones avec respect et humilité, n'est pas d'offrir une vision hybride qui combinerait les trajectoires théoriques sociomatérielles et autochtones. Mon but n'est pas non plus d'incorporer les perspectives autochtones aux théories sociomatérielles au risque de les faire disparaître dans un tout homogène. Comme Heath Justice (2016) le souligne, le monde académique a tendance à voir le processus qui nous amène à comprendre les phénomènes que nous ~~recherchons~~ d'une manière extractive : nos questions de ~~recherche~~ sont censées avoir pour but de résoudre des mystères, de combler des vides de la connaissance humaine en ~~recherche~~ (les fameux « *research gaps* » que l'on se sent souvent obligé-es d'articuler afin de mettre en avant à quel point notre ~~recherche~~ est originale et essentielle dans notre domaine). Heath Justice (2016) explique que cette démarche consiste en fait en « an extractive exercise of epistemic privilege, with violence at its center » (p. 23). Et il propose que l'on adopte à la place une manière d'envisager les connaissances qui soit à la fois humble et respectueuse et que l'on accepte que cela nous mette parfois dans une position vulnérable : « We have to be willing to give up mastery for modesty, to find the spaces where we do comprehend one another but also to be okay with the mystery between us – and maybe even nurture it » (p. 24). Le fait d'ignorer (de manière intentionnelle ou non) l'histoire coloniale du Canada ainsi que la vision du monde et le rapport au monde que les perspectives autochtones mettent de l'avant, ce serait donc me rendre complice de la suprématie coloniale qui est omniprésente dans les institutions dans lesquelles j'évolue et œuvre. Par ailleurs, le fait que je lise et écoute avec attention et que je pense avec les perspectives mises de l'avant par des chercheur·euses et auteur·es autochtones ne signifie pas que mon engagement dans une dynamique de réconciliation soit chose faite. Au contraire, comme le souligne Andrea Breen (2019), chercheuse à l'université de Guelph dans le domaine des sciences humaines sociales et appliquées,

[t]hose of us who are actively engaging in 'reconciliation' work are not off the hook when it comes to the necessity to examine our own complicity in ongoing settler colonial projects and the stories we tell ourselves about who we are. (p. 54)

À l'automne 2021, j'ai eu l'opportunité de participer à une série de conversations organisée par BC Campus¹². Au cours des dernières années, cette organisation a soutenu la création d'une série de guides intitulée « *Pulling Together* » et visant à soutenir les professeur·es et instructeur·rices, les chercheur·euses et les concepteur·rices de programmes d'études dans le milieu post-secondaire. La série de conversations à laquelle j'ai récemment participé était animée par deux éducateur·rices autochtones, également auteur·es du guide visant à soutenir les chercheur·euses (Biin et al., 2021), Dianne Biin, membre de la communauté Tsi Del Del (*Tsilhqot'in*), et John Chenoweth, membre de la Nation *Syilx/Okanagan*. Lors de la première rencontre, Dianne et John ont souligné le rôle important que jouent les chercheur·euses en expliquant que le mot leur correspondant en *Kwakwaka'wakw* (langue du peuple autochtone *Kwakwaka'wakw* qui vit dans les territoires situés au nord de l'île de Vancouver) est *hiik'ala* :

hiik'ala means one who is allowed or has permission. The term reflects a researcher's responsibility and ongoing role in Indigenous research. While it takes a person a lifetime to develop into this role, it is not done alone: there are helpers, guides, and teachers along the way. (Biin et al., 2021, p. xix)

Dans la sous-partie précédente, j'ai mis de l'avant l'importance de considérer notre pratique, en tant que chercheur·euses, comme une forme d'agir-être-savoir, en m'appuyant sur le réalisme agenciel de Barad (2007) et sur le paradigme de recherche autochtone tel que Wilson (2008) le définit. Une composante incontournable de ces deux façons de voir le monde ainsi que notre rapport au monde, c'est son aspect éthique ou axiologique (relié aux valeurs). Ce sont des valeurs importantes qui sont mises de l'avant dans les perspectives autochtones telles qu'elles sont décrites dans le travail de Yunkaporta (2020) qui nous encourage à nous considérer comme des « gardien·nes » (*custodians*) du monde dans lequel nous œuvrons, et dans la citation de Biin et al. (2021) ci-dessus qui nous rappelle nos responsabilités et notre rôle en tant que chercheur·euses. Ceci rejoint, selon moi, l'ontologie deleuzienne qui, comme May (1996) l'explique, est construite sur l'idée que « how we conceive the world is relevant to

¹² BC Campus est une organisation qui soutient les institutions post-secondaires de la C.-B. dans leurs efforts d'adaptation et d'évolution de leurs façons d'enseigner, et notamment lorsque ces efforts ont rapport avec l'indigénisation et la décolonisation des programmes d'études. Voir leur site internet à l'adresse suivante pour plus d'informations : <https://bccampus.ca/>

how we live in it » (p. 295). J'ai jusqu'ici explicité la manière dont je conçois le monde et dont j'entre en relation avec ce monde au sein d'une dynamique d'enquête qui se détache intentionnellement du paradigme conventionnel et positiviste de la recherche qualitative. J'ai donc défini la chercheuse que je veux être dans le cadre de mon enquête doctorale et que je souhaite continuer à être au-delà de mon programme de doctorat. Dans cet ordre d'idée, je crois qu'il est important de me présenter de manière claire, en tant que Canadienne allochtone d'origine européenne, en tant que personne blanche qui n'a pas été éduquée avec la perspective du monde que les perspectives autochtones mettent de l'avant. Comme Emma Battle Lowman et Adam Barker (2015) l'articulent dans le cadre de leur réflexion au sujet du colonialisme de peuplement qui définit le Canada :

Given conclusive evidence that colonization had not ended, logically, colonizers persisted. If colonization had changed form, then maybe what a colonizer looked like was different now, too. If Canada remained a nation in the act of colonizing, then we ourselves were implicated. [We] attempt to articulate our efforts to understand ourselves as Settler Canadians, as colonizers, and as people with deep moral and ethical responsibilities to change our relationships to the lands that we call home. (p. 15)

Je comprends les sentiments que Breen (2019) ressent envers les mots « *white* » et « *settler* » et qu'elle exprime ainsi :

These words don't feel right as I write them. They feel tight and constricting, like an ugly, itchy sweater that is too small for me. I feel myself wanting to escape these words, to justify why they don't fit. The words feel ugly because they speak truths that are ugly. They place me in relationship to a brutal, menacing history that has consumed so much of the present and threatens our future. They place me on the wrong side. (p. 52)

Mais je crois également que la prise de conscience et l'articulation de ma position en tant qu'occupante allochtone blanche sur des terres ancestrales non cédées ne vise pas à reproduire la logique inhérente à la relation violente que les colonisateur·rices européen·nes ont imposée aux peuples autochtones dès leur arrivée et depuis. Au contraire, cette articulation vise une reconnaissance du colonialisme qui perdure au Canada aujourd'hui, ancrée dans une volonté d'agir différemment et d'œuvrer pour que

les choses changent. Comme Wilson (2021) le souligne, « if you choose to follow Indigenous philosophy, it's going to shape how you engage with knowledge » (s. p.). Dans le chapitre suivant, je présenterai les défis méthodologiques que j'ai rencontrés lorsque je me suis rendu compte que je ne pouvais pas penser avec les théories sociomatérielles et les perspectives autochtones sans que cela ait aussi un impact sur ma conception initiale de la ~~méthodologie de recherche~~, de l'~~analyse de données~~ et du statut des ~~données~~ elles-mêmes.

Chapitre 2. ~~D'une méthodologie de recherche à une~~ forme de sensibilité analytique

Dans ce chapitre, je présente les défis méthodologiques (et, notamment, la résistance à la méthodologie de recherche qualitative conventionnelle) que j'ai rencontrés dès le début de mon parcours de doctorat ainsi que les concepts avec lesquels je pense dans les trois manuscrits présentés aux chapitres 3 à 5. Je présente ces défis méthodologiques dans le même chapitre que les concepts théoriques qui ont été centraux dans mon enquête doctorale car je souhaite mettre de l'avant le fait qu'ils fonctionnent de concert. Comme je l'ai mentionné lors de la présentation des trajectoires théoriques qui animent mon enquête, j'adopte ici la dynamique d'analyse de l'enquête post-qualitative à laquelle Jackson et Mazzei (2012, 2018) se réfèrent sous le nom de « penser avec la théorie ». Dans les manuscrits présentés au chapitre 4 (Brisson et al., 2021) et au chapitre 5 (Forte, 2021) de cette thèse, c'est justement cette dynamique d'analyse qui est explicitement adoptée. Elle reflète la prise de conscience majeure à laquelle je suis arrivée ces dernières années concernant la nature inséparable de ces deux aspects de tout processus de recherche : théorie \leftrightarrow méthodologie¹³. C'est à travers la lecture de nombreux textes (dont, notamment, ceux de St. Pierre (2018, 2019, 2021), et de Jackson et Mazzei (2012, 2013, 2018)) mais aussi des discussions de l'équipe de recherche dont je fais toujours partie (voir contexte du projet mentionné dans le chapitre 1, section 1.1.3), que ma réflexion et ma pratique à ce sujet ont évolué. Je tiens à préciser que ce que je décris ici est donc le processus que j'ai vécu. Mon enquête doctorale n'a pas été conçue et envisagée comme une enquête post-qualitative dès le début de mon programme de doctorat. Le projet de recherche au sein duquel j'œuvre en tant qu'assistante de recherche avec Diane et Geneviève n'a pas, lui non plus, été conçu et désigné comme une enquête post-qualitative dès ses débuts. Nous nous efforçons toujours d'être claires à ce sujet afin de partager avec d'autres comment nous en sommes arrivées où nous en sommes aujourd'hui. Les paradigmes de recherche dominants dans les milieux académiques dans lesquels nous évoluons ne

¹³ J'emprunte ici les doubles flèches, une façon visuelle de partager une certaine logique, à Kuby et Gutshall Rucker (2016) qui expliquent que ces flèches orientées vers deux éléments différents mais reliées à leur base leur permettent de souligner le caractère fluide et mutuellement constitutif de la relation qui existe entre ces deux éléments (p. 3), soit ici la théorie et la méthodologie.

sont définitivement pas ceux de l'enquête post-qualitative. Cela nous a donc pris des années de lectures, de discussion et d'écriture afin de commencer à changer nos habitudes de ~~recherche~~, avant de suivre les lignes de déterritorialisation dans lesquelles les théories issues du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie deleuzo-guattarienne nous ont poussées. Je suis reconnaissante de tout ce que cette expérience collaborative m'a apporté, en même temps que j'avais moi-même dans mon enquête doctorale. Et je ne souhaite pas nécessairement délaisser tout ce que j'ai appris des méthodes de recherche ethnographique ou des théories poststructurelles et socioculturelles. Comme je l'ai mentionné dès l'introduction de cette thèse, mon parcours s'inscrit dans la « logique du ET » que Deleuze et Guattari (1980) proposent avec la figure du rhizome. D'autres lignes de déterritorialisation se sont tracées alors que je me suis mise à lire, seule et en équipe, de plus en plus de textes écrits par des auteur·es autochtones. Ma perspective au sujet de la recherche et de la méthodologie a encore évolué. L'inconfort que je ressentais à séparer théorie et méthodologie dans le cadre de mon parcours d'enquête m'est apparu comme un moindre mal lorsque j'ai pris conscience de la violence que vivent de nombreux·euses chercheur·euses autochtones lorsqu'il·elles sont confronté·es au choix de s'adapter à une manière complètement différente de voir le monde (délaisant donc ainsi la leur) ou bien d'être incompris·es, voire rejeté·es. Wilson (2008) explique cette dynamique de la manière suivante :

As part of their white privilege, there is no requirement for [dominant system academics] to be able to see other ways of being and doing, or even to recognize that they exist. Oftentimes then, ideas coming from a different worldview are outside of their entire mindset and way of thinking. (p. 44)

Ce sont les trajectoires théoriques que j'ai décrites dans le chapitre 1 qui ont nourri mes intérêts d'enquête¹⁴ et qui m'ont amenée à voir d'un œil différent le processus de la ~~recherche~~ et à remettre en question la perspective linéaire et

¹⁴ J'utilise ici le terme « nourrir » de façon intentionnelle pour évoquer mes intérêts de recherche. Wilson (2021) nous encourage à penser aux relations que nous construisons et entretenons avec notre sujet de recherche, même s'il s'agit d'une idée que l'on pourrait qualifier d'abstraite d'une perspective occidentale. Comme il l'explique, plus nous passons du temps et consacrons de l'énergie à ce processus de construction et de maintien de relations avec notre sujet de recherche, plus il se développe et prend forme. Au sein d'une perspective de recherche autochtone, il n'est donc pas étrange de considérer les idées, les connaissances comme étant vivantes, animées, et de reconnaître et d'honorer les relations que nous initions et entretenons avec nos intérêts et nos sujets de recherche, ainsi qu'avec les connaissances.

compartimentée qui cantonne la théorie à une certaine étape de ce processus et la méthodologie à une autre étape, distincte et séparée. J'insisterai donc ici sur le fait que ces théories et les concepts qu'elles génèrent ont non seulement influencé ma vision du monde et mon rapport au monde, comme je l'ai expliqué dans le chapitre précédent, mais aussi, sans que cela soit surprenant, ma compréhension de la méthodologie en recherche et donc ma pratique en tant que chercheuse. Dans une conversation avec Foucault, Deleuze insiste sur le fait qu'« une théorie, c'est exactement comme une boîte à outils. ... Il faut que ça serve, il faut que ça fonctionne. Et pas [juste] pour soi-même » (Foucault, 1972, s. p.).

À l'automne 2018, dans le cadre de la rédaction de mes réponses aux deux questions de mes examens de synthèse (l'une théorique et l'autre méthodologique, présentées de manière séparée), j'articulais justement le fait qu'il était difficile pour moi de séparer la composante théorique de la composante méthodologique de mon enquête en m'appuyant sur ce qu'expriment Kuby et Gusthall Rucker (2016) dans la citation suivante : « [k]nowing/being/doing [are] not separate » (p. 28). Ceci rejoint certaines des idées que j'ai partagées dans le chapitre précédent, notamment en mentionnant la forme d'agir-être-savoir qui est centrale dans la façon de voir le monde et de vivre l'enquête que j'y ai articulé. Il est important pour moi de souligner que mon parcours d'enquête doctorale m'a donc amenée, dans un premier temps, à mieux comprendre certaines dimensions de la recherche qualitative conventionnelle, ainsi que leurs implications, et, dans un second temps, à prendre la décision de m'en éloigner. Les cours de méthodologie que j'ai suivis dans le cadre, à la fois, de mon programme de maîtrise et de mon programme de doctorat, m'ont notamment permis d'étudier et de mieux comprendre le paradigme de la recherche qualitative, son histoire, ses fondements et son développement, souvent en opposition à celui de la recherche quantitative. Je suis reconnaissante d'avoir eu cette formation car, comme Awad Ibrahim (2014) le souligne, « to push the boundary ... one has to know what one is pushing, why as well as how to push it » (p. 15). C'est cette expérience, dans son ensemble, en lien avec les trajectoires théoriques du posthumanisme, du nouveau matérialisme, de la philosophie deleuzo-guattarienne et des perspectives autochtones, qui m'ont amenée à articuler l'idée d'une sensibilité analytique que je présenterai ci-dessous.

2.1. Défis méthodologiques et apprentissages

Je souhaite ici commencer par expliquer que je me suis familiarisée avec et ai mis en pratique diverses approches méthodologiques, non seulement lors de mon parcours de maîtrise, mais également depuis le début de mon programme de doctorat. À plusieurs reprises dans ma dissertation de maîtrise, j'ai, par exemple, fait référence à l'adoption d'une approche ancrée dans les différentes perspectives des participant·es à mon projet de recherche qui ont émergé dans les données recueillies et analysées de la recherche-action que j'ai menée avec mes élèves et mes collègues (Forte, 2015). Si je n'ai pas affirmé, de manière claire, avoir recours à l'approche méthodologique connue sous le nom de théorie ancrée (*grounded theory*), ses prémisses m'intéressaient cependant à l'époque. Comme Creswell et Poth (2017) l'indiquent,

A key idea is that this theory development does not come “off the shelf” but rather is generated or “grounded” in data from participants who have experienced the process (Strauss & Corbin, 1998). Thus, grounded theory is a qualitative research design in which the inquirer generates a general explanation (a theory) of a process, an action, or an interaction shaped by the views of ... participants. (p. 133)

À l'époque de mon projet de recherche-action, deux éléments m'intéressaient tout particulièrement dans cette approche : d'une part, l'idée que les données jouent un rôle plus important que celui de textes à organiser, coder et analyser, et, d'autre part, l'idée que les participant·es à un projet donné contribuent à la formulation des idées et des théories qui émergent au cours de la recherche. Je me rappelle m'être rendu compte, vers la fin de mon projet de recherche, que je n'aurais jamais pu développer les idées que j'ai présentées dans le texte écrit de ma thèse de maîtrise et au cours de ma soutenance sans les nombreuses conversations que j'ai eues avec mes élèves et mes collègues et sans avoir consacré tant de temps à lire les textes d'autres chercheur·euses de mon domaine. Cette expérience m'a donc amenée à comprendre que la façon très linéaire et très individualiste que l'on adopte, dans le cadre d'un projet de recherche qualitative conventionnel, pour présenter ledit projet et ses conclusions relève en fait d'une façade et ne correspond pas au désordre qui caractérise la réalité de la recherche dans laquelle nous vivons et entrons en relation avec les participant·es à nos projets. Comme Bangou (2019) le souligne : « research today seems to privilege majoritarian treatments of reality by obliterating its messiness and ambiguity through

definitions, codes, norms, patterns, and hierarchies (Law, 2004) » (p. 89). Effacer le désordre que l'on a vécu, organiser et présenter le récit de notre projet en suivant un gabarit normatif revient alors, comme Bangou (2019) l'explique, à dissocier le potentiel créatif de la vie de la rigueur et de la précision qui donnent à la science sa valeur dans un paradigme de recherche conventionnel. Les idées que St. Pierre (2018) met de l'avant dans la citation suivante afin d'expliquer pourquoi elle prône un abandon de la recherche qualitative conventionnelle font pour moi écho à ce que Bangou (2019) souligne :

Conventional humanist qualitative methodology provides a handy preexisting research process to follow, a container with well-identified categories into which researchers are expected to slot all aspects of their research projects so they are recognizable, clear, and accessible. ... That qualitative methodology has come to this, has become so formalized, systematized, and positivized, is surprising, given that it was invented during the interpretive turn that resisted positivism and shifted from measurement, quantification, and prediction to understanding people's lived experiences (interpretative research) and, when those experiences seemed unjust, to transformation and liberation (critical research). (p. 603)

Comme je l'explicitai plus bas, c'est pour ces mêmes raisons que j'ai souhaité me distancier de la ~~méthodologie de recherche~~ et articuler une approche différente, en accord avec les trajectoires théoriques sociomatérielles qui ont animé, très tôt, mon enquête doctorale. Dans la définition de la théorie ancrée que Creswell et Poth (2017) nous offrent et que j'ai citée plus haut, l'enquêteur·euse (*the inquirer*) reste le sujet principal, celui/celle qui génère des explications, même si celles-ci ont été influencées par d'autres personnes impliquées dans le processus de recherche à divers niveaux et à différents moments. Comme je l'ai expliqué dans le chapitre précédent, les théories issues du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie deleuzo-guattarienne demandent que l'on décentre l'être humain et que l'on considère comme unité de base de notre monde les intra-actions (Barad, 2007) ou les agencements (Deleuze et Guattari, 1980) auxquels participent de multiples entités humaines et non humaines. Les perspectives autochtones, quant à elles, partent du principe que les relations font et sont notre réalité. Wilson (2008) insiste sur le fait que :

Indigenous epistemology is more than merely a way of knowing (Meyer, 2001). It is important to recognize that the epistemology includes entire systems of knowledge and relationships. These relationships are with the cosmos around us, as well as with concepts. They thus include interpersonal, intrapersonal, environmental and spiritual relationships, and relationships with ideas. (p. 74)

Dès lors que l'on considère le monde à travers ses intra-actions, ses agencements ou ses relations, les chercheur·euses ne sont plus ceux et celles qui créent, inventent ou déduisent des théories nouvelles à partir de ce qu'il·elles observent sur un « terrain » donné et délimité. Ce sont les intra-actions et les agencements dont ces chercheur·euses font partie, les relations auxquelles il·elles participent, qui génèrent des lignes de fuite. Ces visions du monde (et les rapports au monde qui en découlent) exigent dès lors que la perspective fondamentalement épistémologique (à laquelle on a exclusivement recours dans un paradigme de recherche conventionnel et positiviste) change. Elles exigent également que l'on appréhende, d'un point de vue ontologique, les relations, les agencements et les intra-actions dont nous faisons partie qui se font, se défont et s'enchevêtrent. Jane Bennett (2010), philosophe et professeure de sciences politiques, fait appel à l'idée de matière vivante (« *vibrant matter* ») qui nous compose tous et toutes : « an active, earthy, not-quite-human capaciousness » (p. 3). Elle explique ainsi l'importance d'appliquer cette conception ontologique de la matière aux agencements puisque c'est de matières vivantes qu'ils sont eux-mêmes composés :

To affirm a vitality distributed along a continuum of ontological types and to identify the human-nonhuman assemblage as a locus of agency is to unsettle [the] belief [that humans are special in the sense of existing, at least in part, outside of material nature]. (p. 36-37)

C'est parce qu'il me semble important de troubler cette idée centrale du caractère exceptionnel de l'être humain que je me suis mise à envisager et que je propose que l'on parle de « sensibilité analytique » plutôt que de ~~méthodologie de recherche~~. À cet effet, Taylor et Fairchild (2020) plaident en faveur d'une approche qu'elles nomment « Posthumanist Institutional Ethnography » (PIE) en proposant d'adapter certaines pratiques ethnographiques afin qu'elles fonctionnent de concert avec les théories issues du posthumanisme. Ceci permet alors, selon ces deux chercheuses, de remanier l'approche de l'ethnographie institutionnelle (Smith, 1974) pour qu'elle

devienne « a broader, more inclusive venture able to account for how other-than-human objects, bodies and forces influence the (re-)production of gendered institutional inequalities » (p. 509). Dans ce même ordre d'idée, c'est cette volonté de prendre en compte les corps, les forces, les entités humaines et plus-qu'humaines à l'œuvre dans les agencements et les relations qui participent à mon enquête qui m'a amenée à réexaminer et à pousser les limites de l'approche ethnographique. Au sein d'une enquête qui vise à considérer d'une manière différente la notion d'identité, à la redéfinir afin qu'elle ne soit pas exclusivement centrée sur l'être humain, sur un certain type d'être humain, il est devenu évident pour moi qu'il était nécessaire de revisiter également mon approche méthodologique. Comme Kuby (2016) le souligne, « [r]esearchers cannot use old tools for new theories if the tools paradigmatically do not align with the theories » (p. 127). Smythe et al. (2017) insistent ainsi sur le fait que, dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage en/des langues et des pratiques de littératies, il est important de remettre en question ce que nous tenons pour acquis et comment certaines façons d'enseigner, d'apprendre et de faire de la recherche en sont venues à être valorisées par rapport à d'autres :

We find these ideas help us see how people, discourses, practices and things are continually under construction and changing together, becoming different from what they were before. This is a perspective that does not promise clarity, universality or finality about these relationships; however, it may be able to deal more effectively with the complexity of events in education settings that we have heretofore not been able to pay attention to. (p. 22)

J'aimerais revenir ici sur le fait que ce sont dans les approches ethnographiques que le projet dans le cadre duquel je travaille comme assistante de recherche est ancré. Nous ne souhaitons pas nier cela. En équipe, Diane, Geneviève, Gwénaëlle et moi-même continuons de situer le contexte méthodologique de notre recherche dans ces approches parce que c'est en adoptant les méthodes de recueil de données de l'ethnographie que nous avons mené les premières étapes de ce projet. Creswell et Poth (2017) soulignent que l'ethnographe est passé·e du rôle d'observateur·rice externe, d'interprète des valeurs, des comportements, des croyances et des langues d'un groupe culturel donné à celui de participant·e-observateur·rice critique, immergé·e dans les vies quotidiennes de ceux et celles qu'il·elle observe et avec lequel·elles il·elle interagit. Je ne souhaite pas rejeter tous les principes de l'approche ethnographique car

je suis toujours d'accord avec certains aspects du déroulement de l'enquête qu'articulent de nombreux·euses ethnographes qui adoptent une perspective poststructurelle, comme ceux que Monica Heller (2008), chercheuse dans le domaine d'étude du bilinguisme, explicite ci-dessous par exemple :

Fundamentally, ethnographies allow us to get at things we would otherwise not be able to discover. They allow us to see how language practices are connected to the very real conditions of people's lives, to discover how and why language matters to people in their own terms, and to watch processes unfold over time. They allow us to see complexity and connections, to understand the history and geography of language. They allow us to tell a story, not someone else's story exactly, but our own story of some slice of experience, a story which illuminates social processes and generates explanations for why people do and think the things they do. (p. 250)

En lisant de près la réflexion critique avancée par Taylor et Fairchild (2020) au sujet de la tradition ethnographique, je me suis rendu compte que c'est tout un aspect critique qui manque à cette dernière. C'est un aspect crucial qui devrait, à mon avis, toujours être présent dans nos enquêtes, tout particulièrement lorsque l'on œuvre en éducation. Comme Zembylas (2018) nous le rappelle, adopter une vision du monde différente qui nous amène à vivre nos projets d'enquête en nous préoccupant de notre rapport au monde décentre nécessairement l'être humain et cesse de lui accorder une position exceptionnelle en ouvrant ainsi la voie à d'importantes questions éthiques et politiques. Taylor et Fairchild (2020) expliquent ainsi clairement que :

the main point we take issue with is the anthropocentric positioning of ethnography as a research endeavour which secures ontological and epistemological privilege for humans – like IE, it privileges human exceptionalism and discounts matter and materiality. A second factor follows from this: an anthropocentric ethnography privileges certain forms of knowledge and some knowers over others. (p. 512)

Toohey (2018) offre un exemple de mise en pratique important puisqu'elle a choisi, dans son ouvrage publié en 2018 de revisiter un projet de recherche qu'elle avait documenté deux décennies plus tôt, dans une publication de 2000. À la lumière de théories issues du posthumanisme et du nouveau matérialisme, elle remet en question

certaines pratiques ethnographiques, sans pour autant les renier. Elle ajoute en fait des suggestions afin de souligner comment elle aurait pu conduire son projet de recherche différemment, au vu de ces théories, quelque peu différentes des théories socioculturelles qu'elle avait adoptées à l'époque. La redéfinition de l'observation participante que propose l'anthropologue Tim Ingold l'amène, par exemple, à percevoir les moments pendant lesquels elle a pris des notes de terrain et enregistré les interactions qui ont eu lieu dans la classe de maternelle dans laquelle elle a conduit son projet de recherche en 1999 comme des artefacts issus de divers agencements (dont elle fait elle-même partie en tant que chercheuse). Ceux-ci ouvrent ainsi la voie à de nouveaux agencements, à de nouvelles questions, à de nouveaux problèmes, à des discussions riches, ainsi qu'à de nouvelles expérimentations dans les domaines de l'éducation à la petite enfance et du plurilinguisme notamment. L'acte d'observer-participer est bien plus qu'un moyen de ~~recueillir des données~~. Il devient une ligne de fuite, une interférence, une intervention. Il nous force en fait à réfléchir de manière critique à ce que l'on appelle communément, sans penser aux répercussions que peut avoir cette appellation, le « recueil de données », comme l'explique Ingold (2013) :

participant observation is absolutely not a technique of data collection. Quite to the contrary, it is enshrined in an ontological commitment that renders the very idea of data collection unthinkable. This commitment, by no means confined to anthropology, lies in the recognition that we owe our very being to the world we seek to know. In a nutshell, participant observation is a way of knowing from the inside. ... To convert what we owe to the world into 'data' that we have extracted from it is to expunge knowing from being. It is to stipulate that knowledge is to be reconstructed on the outside, as an edifice built up 'after the fact' rather than as inhering in skills of perception and capacities of judgment that develop in the course of direct, practical and sensuous engagements with our surroundings. (p. 5, cité dans Toohey, 2018, p. 39)

Je reviendrai sur la question importante de la façon dont je considère la capacité d'agir des données dans une approche d'enquête qui délaisse une méthodologie qui voit et traite ces dernières comme inertes. Pour le moment, j'aimerais souligner que, ce que la réflexion de Toohey (2018) nous permet de saisir, c'est que, comme Kuby, Spector et Johnson Thiel (2019) l'indiquent, « [o]ur cuts have been too small » (p. 5). Notre regard, notre ouïe, et nos sens de chercheur·euses en général, ont été entraînés à voir et à

entendre certains éléments plutôt que d'autres. Dans le domaine de la recherche en éducation, et, plus particulièrement, de l'enseignement et de l'apprentissage en/des langues et des pratiques de littératies, cela signifie que l'on accorde beaucoup d'importance à ce que les participant·es humain·es à nos projets disent et font. Et, en nous concentrant exclusivement sur ce qui relève du social et du discursif, nous ignorons inévitablement, de manière intentionnelle ou non, d'autres informations et perspectives importantes. Prendre conscience de ce biais et nous efforcer d'élargir notre perception, d'activer notre sensibilité d'une manière différente afin de prêter attention au rôle important que jouent les plus-qu'humain·es dans la production langagière et dans les pratiques de littératies permet ainsi de mettre en évidence les relations qui sont présentes en tout temps et la façon dont ces dernières affectent les pratiques langagières et les pratiques de littératies.

Dans le manuscrit présenté au chapitre 4 de cette thèse (Brisson et al., 2021), par exemple, c'est bien cette sensibilité analytique¹⁵ qui nous a amenées à remarquer le rôle actif que des tablettes, un ordinateur et des chaises jouaient dans la création d'histoires plurilingues et multimodales avec *ScribJab*. En effet, comme nous le soulignons dans notre article, nous avons tout d'abord été surprises lorsque nous avons constaté que trois participants à notre atelier offert en bibliothèque ont collaboré dans le processus de création de leurs histoires sans jamais prendre le temps de repositionner leurs chaises afin de s'installer ensemble à une table. Nous nous sommes en effet demandé pourquoi ces trois jeunes avaient fait le choix de rester alignés tous les trois durant tout l'atelier, assis sur leurs chaises, devant le mur sur lequel nous avons projeté des explications en début d'atelier. C'est en discutant de cela en équipe et en exprimant cette surprise que nous nous sommes mises à prêter attention à des éléments autres que les actes et les paroles des participant·es humain·es lors de visionnements répétés des enregistrements vidéo de cet atelier. En nous concentrant sur les agencements qui s'étaient formés et qui incluait des tablettes, un ordinateur et des chaises, l'une d'entre nous a souligné le fait que les écrans sur lesquels se déroulait la création de leurs histoires étaient des participants actifs tout aussi importants que les humains. Nous avons alors compris que cet « alignement latéral [permettait] ... un accès direct

¹⁵ Dans les manuscrits présentés aux chapitres 3, 4 et 5, l'expression « sensibilité analytique » n'apparaît pas. Il s'agit d'une expression que j'ai formulée en réfléchissant à la nécessité de proposer un vocabulaire différent pour parler de l'approche analytique adoptée lorsqu'on « pense avec les théories et les concepts ». J'expliciterais cette approche dans la sous-partie suivante.

aux écrans, à ce qui s'y pass[ait] » (Brisson et al., 2021, p. 213), et que c'est pour cela que les trois garçons étaient restés alignés durant tout l'atelier.

Dans le manuscrit présenté au chapitre 5, c'est également cette sensibilité analytique qui m'a permis de prêter attention aux agencements formés par un iPad, les doigts de deux apprenantes, un objet anti-stress, une table, un couloir bruyant, moi-même, présente en tant que chercheuse, et la caméra que j'avais en main et qui filmait le processus de création d'une histoire écrite en français et en anglais avec *ScribJab*. Alors que je visionnais l'enregistrement de ce processus après qu'il a eu lieu, je me suis efforcée de ne pas me concentrer exclusivement sur ce que disaient les participantes humaines (les deux apprenantes et moi-même) dans les extraits qui ont piqué ma curiosité. J'ai visionné ces extraits de nombreuses fois, parfois même en coupant le son, afin de prêter une attention plus grande aux gestes et aux mouvements tant des participant·es humain·es que des participant·es plus-qu'humain·es tout en prenant soin de les décrire en détail à l'écrit. Je me rends compte, a posteriori, que la mise en œuvre de cette sensibilité analytique, différente d'une méthode d'analyse plus conventionnelle, a contribué en grande partie à mon effort d'envisager le processus de construction identitaire autrement. Si je m'étais concentrée exclusivement sur les mots prononcés par les deux apprenantes en anglais et en français, j'aurais pu produire une analyse pertinente de l'alternance codique opérée par ces dernières, voire de leurs pratiques translangagières. Cette approche m'aurait peut-être conduite à l'idée que, lorsqu'on encourage les locuteur·rices plurilingues à utiliser toutes les ressources (langagières et sémiotiques) qu'il·elles ont à leur disposition afin de créer une histoire, leurs voix, leur créativité émerge de façon plus apparente et plus libre. C'est une piste d'analyse dont je ne veux pas minimiser l'importance. Cependant, j'ai choisi, dans le cadre de ce manuscrit, de me concentrer sur le rôle actif que jouent les participant·es plus-qu'humain·es qui participent aux agencements en question, ainsi que sur les relations qui se tissent à travers le processus de création d'histoires plurilingues et multimodales. Cela m'a, par exemple, fait remarquer le rôle important que deux objets anti-stress (l'un en forme d'ours et l'autre en forme de demi-citron) ont joué dans ce processus. Ils sont tous deux devenus les personnages principaux d'une histoire et étaient au centre de la conversation dans laquelle je me suis engagée avec les deux apprenantes. Cela m'a alors permis de voir le processus de création d'histoire mais également le processus de construction identitaire autrement, non pas comme dirigés par des êtres humains mais

comme émergeant et donnant lieu à des « identités [qui] se font et se défont au fil de la performance orchestrée par toutes les entités qui y participent, à différentes échelles (doigts, yeux, écran, objets antistress, couloir, bruit, caméra, etc.) » (Forte, 2021, p. 346).

Dans le chapitre 1 de cette thèse, j'ai expliqué que je ne pense pas qu'il soit approprié de parler de ~~cadres théoriques~~ dans une dynamique d'enquête telle que celle que je définis. J'ai donc fait le choix de me référer aux courants théoriques avec lesquels je pense comme des trajectoires dynamiques, des lignes de fuite. En pratique, comme je l'ai expliqué, cela signifie que je ne me pose pas tellement la question de ce que veut dire tel ou tel concept lorsqu'il est appliqué à un extrait de données, mais plutôt de ce que produit tel ou tel concept, ou telle ou telle théorie, dans un certain contexte. C'est dans ce même ordre d'idée que j'ai fait le choix de réexaminer la notion de ~~cadre méthodologique~~ dans ce deuxième chapitre. Le fait d'articuler et de reconnaître ma sensibilité analytique en tant que chercheuse au sein d'une dynamique d'enquête m'encourage à adopter une approche spéculative plutôt qu'une approche interprétative. Cela a deux implications majeures, parmi tant d'autres, que je souhaite ici souligner. La première, c'est que cette dynamique me mène à une pratique d'enquête qui m'encourage à voir le monde (et à me concevoir dans ce monde) à travers ses relations, en tout temps. Je ne cherche pas à dépeindre la réalité en la mettant à distance de la manière la plus objective possible. Au contraire, en pensant avec diverses théories, comme je l'expliquerai plus en détail dans la sous-partie suivante, je m'inscris dans une dynamique affective et relationnelle qui reconnaît et partage ce que ces théories ont le potentiel de produire, à moment donné, dans un contexte spécifique. Une approche affective nous inclut nécessairement au sein du monde que nous habitons, au même titre que d'autres participant·es humain·es et plus-qu'humain·es, et nous pousse à ressentir, à vivre et à articuler notre rapport au monde. Comme Gregory Seigworth et Melissa Gregg (2010) l'expliquent,

[a]ffect arises in the midst of in-between-ness: in the capacities to act and be acted upon. Affect is an impingement or extrusion of a momentary or sometimes more sustained state of relation as well as the passage (and the duration of passage) of forces or intensities. That is, affect is found in those intensities that pass body to body (human, nonhuman, part-body, and otherwise), in those resonances that circulate about, between, and sometimes stick to bodies and worlds, and in the

very passages or variations between these intensities and resonances themselves. (p. 1)

La seconde implication que je veux mentionner, et qui découle de la première, c'est que cette dynamique d'enquête, via la sensibilité analytique que j'articule ici, prend inévitablement au sérieux et est animée par des valeurs et des principes éthiques. La forme d'agir-être-savoir que j'ai mise de l'avant dans le chapitre précédent n'est pas compatible avec une méthodologie et des méthodes de recherche qui aspirent à l'observation la moins subjective possible d'une réalité que l'on s'efforcerait de ne pas influencer. Wilson (2008, 2021) explique qu'au sein d'une perspective autochtone, la recherche émerge des relations tissées entre les participant·es (humain·es et plus-qu'humain·es, incluant donc les connaissances ainsi que les concepts et les théories). Les connaissances ne nous appartiennent pas et nous n'en sommes donc pas, en tant que chercheur·euses, les propriétaires ou même les seul·es producteur·rices. Cette idée m'a bouleversée quand j'en ai pris conscience parce qu'elle est venue ajouter pour moi une dimension importante à la vision du monde qu'articule la trajectoire des théories sociomatérielles. Dans le cadre d'un échange de courriels, Dianne Biin m'a aidée à mieux saisir l'ampleur de cette idée :

Knowledge is never ours as researchers, we can only share what we know at this point, and I love [Wilson]'s framing of knowledge as sacred and alive. It reaffirms that Indigenous knowledge is not locked in the past as an artifact, that it is actually informing who we are today and where we are today. (D. Biin, communication personnelle, 28 novembre 2021)

Cela m'a rappelé la façon dont le rôle des chercheur·euses est perçue et exprimée en *Kwakwala*, comme je l'ai mentionné plus haut. Le mot qui, dans cette langue autochtone, désigne les chercheur·euses est *hiikála*. Il désigne la personne à laquelle on a accordé la permission de mener une enquête. Et il souligne également que cette enquête ne peut se faire seul·e, que les chercheur·euses sont, à tout moment, en relation avec d'autres participant·es humain·es et plus-qu'humain·es. Wilson (2008) explique ainsi que « [k]nowledge itself is held in the relationships and connections formed with the environment that surrounds us » (p. 87) et, comme Biin (2021) l'a précisé, par conséquent, « knowledge is only borrowed for a certain time » (s. p.). Ce que les perspectives autochtones me rappellent, dans le cadre de mon enquête, c'est que les relations dans lesquelles je suis engagée en tant que chercheuse m'offrent

également une forme de responsabilité éthique et la possibilité d'une réciprocité. TallBear (2014) explique qu'elle fait le choix d'incarner une posture de recherche réciproque et respectueuse à laquelle elle se réfère sous le nom de « *standing with* ». Pour elle, cela diffère de la posture articulée sous le nom de « *giving back* » car cette dernière présuppose en fait une forme de hiérarchie. Ce qui est important, selon TallBear (2014), c'est de garder à l'esprit et de mettre en pratique, dans le cadre de nos réflexions et de nos actions, « the ethics of accountability in research (whose lives, lands, and bodies are inquired into and what do they get out of it?) » (p. 2). C'est cette responsabilité qui donne son caractère intègre à une enquête qui est animée par les perspectives autochtones. Et c'est ce qui m'a amenée à choisir un vocabulaire différent afin de mettre de l'avant la sensibilité analytique (plutôt que la rigueur méthodologique) avec laquelle je choisis d'aborder cette enquête et les enquêtes à venir dont je ferai partie.

Creswell et Poth (2017) mettent justement de l'avant, dans la citation suivante, l'importance d'être rigoureux·euses en tant que chercheur·euses post-positivistes : « [i]n practice, postpositivist researchers view inquiry as a series of logically related steps, believe in multiple perspectives from participants rather than a single reality, and espouse rigorous methods of qualitative data collection and analysis » (p. 59). Ce que cette description implique, c'est donc que, si l'on souhaite sortir des sentiers battus positivistes d'un point de vue méthodologique en particulier, il est important que le processus dans lequel on s'engage soit tout de même perçu comme étant « rigoureux » par la communauté académique. Et ce afin que nos pratiques de recherche scientifique continuent d'être considérées et validées comme telles. J'expliquerai plus bas comment cette « sensibilité analytique » fonctionne en pratique, notamment par le biais de l'approche proposée par Jackson et Mazzei (2012, 2018) sous le nom de « penser avec la théorie » (que j'ai déjà mentionnée à quelques reprises). Pour le moment, j'aimerais, d'une part, examiner ce que ce terme de « rigueur » implique, selon moi, et, d'autre part, partager quelques idées au sujet des voies souvent inexplorées ou ignorées par la recherche qualitative conventionnelle et que la sensibilité analytique a le potentiel d'ouvrir.

Le mot « rigueur » vient à l'origine du latin *rigor* qui signifie au sens propre « raideur, dureté » et au sens figuré « sévérité, inflexibilité »¹⁶. Parmi les définitions qui y sont rattachées, on peut trouver les suivantes : « sévérité inflexible, austérité, dureté extrême », « application stricte, sévère de principes moraux, religieux », ou encore « caractère dur, pénible d'une chose difficile à supporter ». J'ai du mal à comprendre les raisons pour lesquelles la communauté scientifique attache tant de valeur à ce terme et à ce qu'il représente au vu de ces définitions. Je crois que des questions différentes auraient le potentiel d'ouvrir un espace d'enquête et de discussion plus productifs, telles que, par exemple, les suivantes : comment est-ce que la dynamique d'analyse d'une enquête est en accord avec certains principes éthiques fondamentaux dans le contexte dans lequel cette enquête a lieu ? Qu'est-ce que les théories et les concepts sur lesquels s'appuient les réflexions développées au sein de cette enquête permettent de mettre en lumière, de penser autrement ? Comment est-ce que les participant·es humain·es et plus-qu'humain·es qui participent à cette enquête ont le potentiel d'être affecté·es ? Développer une forme de sensibilité analytique qui tienne compte des relations qui forment la toile dans laquelle se déroule une enquête, qui ne considère pas les données comme des ressources inertes à exploiter, et qui pense avec des trajectoires théoriques dynamiques m'a amenée, jusqu'ici à considérer des éléments auxquels je n'aurais pas nécessairement prêté attention dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage en/des langues et des pratiques de littératies et de numératies. Je donnerai des exemples de la mise en œuvre de cette sensibilité analytique en pratique dans la sous-partie suivante, en expliquant la façon dont mes co-auteurs et moi-même pensons avec les théories dans les manuscrits présentés aux chapitres 3 à 5 de cette thèse.

2.2. Penser avec la théorie et avec les concepts

Les trajectoires théoriques évoquées dans le premier chapitre de cette thèse et la sensibilité analytique décrite dans ce deuxième chapitre vont de pair et ne sont pas envisagées de façon séparée au sein de la dynamique d'enquête que j'articule à travers cette thèse. Dans cette sous-partie, je décris de manière plus détaillée le processus analytique que j'ai adopté et qui me permet de suivre une certaine logique et de

¹⁶ Voir <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/rigueur> (consulté le 22 mars 2022)

maintenir un certain degré d'intégrité au niveau de l'analyse. C'est en m'appuyant sur le travail de Jackson et Mazzei (2012, 2018) et de l'approche qu'elles nomment « penser avec la théorie » (*thinking with theory* en anglais) que j'ai pu envisager d'une manière différente les données et l'analyse de données ainsi que la théorie et sa place au sein d'une dynamique d'enquête.

C'est dans leur premier ouvrage à ce sujet, publié il y a dix ans de cela, que Jackson et Mazzei (2012) appellent les chercheur·euses œuvrant dans le champ de la recherche qualitative à poser un regard critique sur la méthodologie de recherche conventionnelle, et plus particulièrement sur l'analyse de données. Elles expliquent le choix qu'elles ont fait de délaisser un processus linéaire de codage, de triage, d'organisation et d'analyse qui amène à produire un récit cohérent à la structure familière en suivant de grandes lignes directrices clairement identifiées. Elles proposent, à la place, que l'on pense *avec* les données et *avec* la théorie pour sortir d'une logique interprétative et représentationnelle qui nous pousse à vouloir attribuer un sens précis aux données que l'on recueille et à ce que les participant·es à nos projets de recherche « veulent dire » selon nous (Jackson et Mazzei, 2013). Une approche qui nous amène à « penser avec la théorie » implique, dans un premier temps, une reconnaissance de la complexité des vies sociales et matérielles dans lesquelles évoluent ces participant·es, au même titre que les chercheur·euses. Leurs vies ne peuvent pas et ne devraient pas, pour Jackson et Mazzei (2012), être réduites à *une* interprétation simplificatrice des mots et des actes dont nous avons été témoins. Dans un chapitre publié six ans plus tard dans le *SAGE Handbook of Qualitative Research*, Jackson et Mazzei (2018) insistent sur le fait qu'il est temps d'adopter une nouvelle façon de faire de la recherche scientifique :

[R]ecognizable terms and practices in traditional qualitative inquiry have become so common sense that it is time to *abandon* them to invent a new science that stays on the move—what we have named above a process methodology or new analytic for qualitative inquiry. (p. 727, les italiques ont été ajoutés)

Je dois beaucoup à cette façon de faire qu'articulent Jackson et Mazzei et qui met l'accent sur un processus dynamique qui guide plus qu'il ne contraint notre analyse. Ce processus ne fonctionne donc pas en lien avec un gabarit prédéterminé. Il ne constitue pas une méthode aux étapes que l'on pourrait répliquer d'un projet à l'autre dans le même ordre, lui aussi prédéterminé. Dans les manuscrits présentés aux chapitres 4 et 5

de cette thèse et dans un autre article (Dagenais et al., 2020), mes co-auteurs et moi-même adoptons cette approche analytique qui pense avec les théories et nous expliquons et montrons comment nous procédons. Cette manière de considérer les données et la théorie différemment a été et continue d'être très productive pour moi. Elle me permet de plus d'articuler des idées d'une manière fluide et beaucoup plus accessible pour un lectorat plus large que celui du monde académique comme me l'ont indiqué plusieurs personnes à la lecture des articles présents dans ma thèse.

Pour le moment, je souhaite m'attarder sur le fait que, dans la citation présentée ci-dessus, Jackson et Mazzei (2018) se réfèrent à l'approche analytique qu'elles qualifient de « nouvelle », en articulant l'idée que cette approche permet de faire de la recherche scientifique d'une manière « nouvelle ». Bien que j'adopte avec enthousiasme leur approche, je veux souligner que cet adjectif est problématique de mon point de vue, tout comme j'ai déjà expliqué qu'il est problématique de se référer aux théories du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie deleuzo-guattarienne comme à des théories qui seraient « nouvelles ». Bhattacharya (2020, 2021) nous invite à prendre au sérieux les risques et les tensions inhérents à l'enquête post-qualitative dès lors que l'on se réfère à cette façon de faire de la recherche comme « nouvelle » car cela pourrait, selon elle, ouvrir la voie à des ontologies et des épistémologies (re)colonisatrices. Comme Bhattacharya (2021) le souligne, ce que certain·es articulent comme « nouveau » a en fait toujours existé et a, dans sa forme première, subi une certaine violence toujours ressentie aujourd'hui par « d'autres » chercheur·euses :

what is considered *new* knowledge in the west was part of our heritage, ontoepistemologies, and considered foundational, upon which more complex ideas have been built. I considered how what is a given in one discipline may be a novelty in another. (p. 182)

Ce point important rejoint l'idée que j'ai explorée et mise de l'avant à plusieurs reprises depuis le début de ma thèse concernant l'importance et la nécessité de m'informer au sujet des perspectives autochtones et de reconnaître l'apport de ces perspectives d'un point de vue théorique, au même titre que je reconnais l'apport des autres trajectoires théoriques qui animent mon enquête doctorale. En m'appuyant sur des arguments avancés par Rosiek et al. (2020) dans le chapitre précédent, j'ai partagé mon intention de mettre en conversation les perspectives autochtones et les théories sociomatérielles,

en insistant sur l'importance qu'elles ne restent pas isolées, mais qu'elles s'informent mutuellement tout en conservant leur souveraineté (Wall Kimmerer, 2020a). Ce que cela vient renforcer pour moi, c'est donc que j'ai le choix, en tant que chercheuse et en tant qu'éducatrice, de ne pas me rendre complice du déplacement et de l'oppression des peuples, des cultures et des perspectives autochtones, mais plutôt d'être solidaire des mouvements de survivance, de résurgence et de revitalisation de ces perspectives (Betasamosake Simpson, 2011, 2017 ; Coulthard, 2014 ; Simpson, 2014), et ce contre la violence coloniale académique et sociale qui perdure.

Comme je l'ai fait pour les trajectoires théoriques que j'ai suivies, c'est donc avec prudence que je m'engage dans des voies analytiques différentes de celle de la recherche occidentale conventionnelle, en me rappelant d'être à l'affût des biais et des privilèges qui sont les miens, en tant que personne blanche qui comprend et s'exprime aisément dans les langues coloniales que sont l'anglais et le français. Marie Battiste (2013), Mi'kmaq de la nation Potlotek et professeure en Éducation à l'université de la Saskatchewan, nous rappelle que « the Eurocentric cannon of universities and their scholarship are embedded in the two related fictions — *terra nullius* (empty land) and scientific objectivity that continue to circulate theory, research, and discourses that do not represent Indigenous experience, frameworks, or knowing » (p. 75). Au lieu de présenter l'approche analytique de Jackson et Mazzei qui consiste à penser avec la théorie comme une nouvelle forme d'analyse, je m'efforce donc d'expliquer ci-dessous ce que cette approche me permet de faire : principalement, de m'éloigner d'une approche interprétative et représentationnelle avec laquelle je n'étais pas à l'aise et qui reste centrale dans la recherche scientifique occidentale. Ce faisant, je souhaite également reconnaître que les perspectives autochtones ont guidé la mise en pratique de cette approche analytique dans mon projet d'enquête. Notamment, ces dernières m'ont permis de perturber deux idées centrales auxquelles se réfère Battiste (2013) dans la citation ci-dessus, à savoir l'idée que nos processus d'analyse devraient nous mener à des « découvertes » et l'idée qu'en faisant de la recherche, on se doit d'observer une forme d'objectivité scientifique. J'ai déjà partagé, dans le cadre du chapitre 1 de cette thèse, des pistes de réflexion en lien avec les attentes qui nous poussent, en recherche, à attribuer une certaine valeur à l'objectivité scientifique, et j'ai exprimé ma volonté de me détacher de ces attentes. Je me concentrerai donc ici sur l'autre point important de la citation de Battiste (2013), celui qu'elle soulève afin de nous

encourager à délaisser l'idée que notre rôle, en tant que chercheur·euse, serait de découvrir des faits, des vérités qui existent dans le monde, en attente d'être déchiffrées et révélées dans nos analyses. Plusieurs chercheur·euses autochtones mettent de l'avant l'idée qu'interpréter les paroles et les actes des autres est contraire à l'éthique et irrespectueux. Maracle (2020), par exemple, insiste sur le fait que « [t]o speculate what is going on in the mind of another being is a violation of Sto:lo law » (s. p.). Lors d'une discussion du club de lecture IERC (Indigenous Education Reconciliation Committee) de SFU à laquelle j'ai eu la chance de participer, Vicki Kelly a également insisté sur le fait que, de son point de vue, interpréter et s'approprié ce que d'autres nous ont dit ou ont partagé dans le cadre d'un projet de recherche n'est pas éthique. Ce qui est important, selon elle, c'est de s'assurer d'établir et de maintenir de bonnes relations avec le savoir, les connaissances, la théorie et les autres participant·es, humain·es et plus-qu'humain·es, à nos projets de recherche. Vicki a donc expliqué qu'elle préfère citer directement ce qui a été partagé avec elle et partager son propre récit à côté (V. Kelly, discussion du club de lecture de l'IERC, 28 octobre 2021). Cela fait pour moi écho à l'idée des cercles de compréhension que Vicki a articulé dans un de ses articles, « circles of understanding that honour multiple perspectives » (Kelly, 2013, p. 23). J'y ai déjà fait référence dans le chapitre précédent en mentionnant la perspective qu'elle met de l'avant sous le nom de « *many-eyed seeing* » (Kelly, 2013, 2021).

Je pense que l'approche que Jackson et Mazzei (2018) mettent de l'avant partage des intentions similaires. Elles nous invitent en effet elles aussi à dépasser la posture analytique inductive et génératrice d'idées qui est centrale dans la recherche qualitative conventionnelle et dans les méthodologies de la théorie ancrée, par exemple :

we can never “inductively analyze” as conventional qualitative research or grounded theory methodologies would have us do. We need a thinking with theory process methodology with-in postfoundational frameworks to give us the concepts, languages, and practices that enable a knotting of texts together, a doing that proceeds from the middle of things – a new analytic practice that enters and exits sideways in an immanent (un)folding where distinctions fall apart. It is made possible only by plugging in not merely concepts but an entire ontological and epistemological orientation. (p. 726)

L'idée sur laquelle ces deux chercheuses s'appuient ici afin de développer cette dynamique analytique différente de l'analyse inductive, c'est celle de l'acte de « brancher », expliquée en ces termes par Deleuze et Guattari (1980) : « la seule question quand on écrit, c'est de savoir avec quelle autre machine la machine littéraire peut être branchée, et doit être branchée pour fonctionner » (p. 10). Dans le cadre de mon enquête doctorale, penser avec la théorie m'a donc amenée, comme Jackson et Mazzei (2013) le suggèrent, à brancher ensemble différents éléments, humains et plus-qu'humains, « a plugging in of ideas, fragments, theory, selves, sensations » (p. 262). Dans l'article présenté au chapitre 4 de cette thèse, mes co-auteures et moi-même décrivons ainsi cette démarche analytique comme « un processus de théorisation qui se développe au fur et à mesure de sa mise en œuvre » (Brisson et al., 2021, p. 206). C'est en branchant ensemble différents concepts, les transcriptions de moments marquants qui ont eu lieu au cours d'un atelier que nous avons créé et animé dans une bibliothèque municipale, ainsi que des captures d'écran des enregistrements vidéo de ces moments, qu'un récit narratif rédigé à partir de ressentis et de notes de terrain a émergé. Le fait de brancher ces différents éléments ensemble diffère donc de l'adoption d'une posture interprétative qui nous amène à lire un extrait de données en fonction du sens que l'on attribue à un concept donné. Lorsqu'on branche une théorie ou un concept avec des idées, des moments vécus, des ressentis, etc., c'est une approche affective et spéculative que l'on adopte, comme je l'ai mis de l'avant en articulant la forme de sensibilité analytique avec laquelle je souhaite mener mon enquête. St. Pierre (2008) explique que,

[r]ather than asking what a concept means, you will find yourself asking, 'Does it work? what new thoughts does it make possible to think? what new emotions does it make possible to feel? what new sensations and perceptions does it open in the body?' (Massumi, 1992, p. 8). (p. 184)

Comme nous l'articulons dans notre article (Brisson et al., 2021), penser, par exemple, avec les notions d'agencement et d'affect nous a permis de nous intéresser aux relations qui se sont tissées dans les moments de création d'histoires plurilingues et multimodales et à ce qui s'est produit, « *au milieu* [d'un] enchevêtrement de corps » humains et plus-qu'humains (p. 216).

Penser avec la théorie nous amène donc à suivre et à retracer le cours de notre pensée et de ses interactions avec divers textes tels que, mais non limités à, des articles, des livres, des billets de blogue, des enregistrements vidéo, des transcriptions d'entrevue, des notes de terrain, etc., comme Jackson et Mazzei (2018) l'expliquent :

Thinking with theory acknowledges that we alone are not the authors of the research assemblages that we create; all other texts and agents (both human and more than human) insert themselves in the process—they emerge, bubble up, capture us, and take us onto lines of flight. (p. 729)

Cette manière de concevoir et de conduire une analyse fait donc écho à certaines idées centrales de la philosophie deleuzo-guattarienne qui nous propose de voir le monde (et donc nos enquêtes) à travers des agencements. Je pense qu'elle a également le potentiel de contribuer à l'effort de décentrer l'être humain qui se trouve au cœur de la trajectoire théorique du posthumanisme et du nouveau matérialisme. Enfin, il me semble qu'elle fait également écho à plusieurs des principes de la vision du monde relationnelle qui est au centre de nombreuses perspectives autochtones. En effet, comme Kovach (2021) le souligne, « [a]n Indigenous worldview is based upon an animistic philosophy that views the human entity as but one entity within the relational family » (p. 35). Pour revenir à l'idée que Vicki Kelly a articulée lors d'une de nos rencontres du club de lecture de l'IERC et que j'ai citée plus haut, ce qui est important, c'est donc d'établir et de s'assurer d'entretenir de bonnes relations avec la théorie. Dans le premier chapitre de cette thèse, j'ai fait référence à l'idée, centrale dans certaines perspectives autochtones, que toute forme de savoir émerge dans les relations entre humain·es et plus-qu'humain·es, comme Wilson (2021) l'explique. D'où l'importance, comme Gayatri Chakravorty Spivak (2014) le suggère, d'honorer la théorie, de la traiter avec tout le respect qu'on lui doit : « When we are reading the theory, we read it as a primary text, not as something we are going to apply, not instrumentalizing it, but for its own sake » (p. 77). Cette manière de considérer la théorie avec révérence et d'accepter qu'elle soit douée d'une certaine sensibilité m'a troublée et me fascine car cette idée n'était pas présente dans les textes lus et discutés dans le cadre de mes cours de doctorat. Je ne souligne pas ceci dans le but de critiquer les cours que j'ai suivis mais plutôt dans l'optique de souligner le fait que le système dans lequel nous œuvrons (tant en recherche que dans nos salles de classe) est et a toujours été marqué par des normes occidentales dominantes héritées du colonialisme qui dictent la manière dont nous

devrions (apprendre à) conduire nos projets de recherche. Cette manière prescriptive de mener la recherche exclut forcément des formes de savoir qui opèrent différemment. Dans cet ordre d'idée, Kovach (2021) dénonce donc le phénomène de marginalisation et d'effacement des épistémologies et des méthodologies autochtones qui a toujours lieu aujourd'hui en recherche scientifique :

For those wishing to use a methodology consistent with their own cultural epistemology, one that differs from the norm, it feels as though one is personally and/or structurally shut out, and the space is not inviting. ... Indigenous methodologies offer a systematic but different approach to knowledge construction and are prompting Western institutions to expand the notion of what counts as knowledge. (p. 28)

Lorsqu'on reconnaît et accepte que toute forme de savoir se construit et émerge au sein des relations sans lesquelles notre monde et donc nos enquêtes n'existent pas, on se doit d'agir en conséquence. Si les savoirs sont situés et dynamiques, les actes que l'on pose dans nos enquêtes doivent également l'être. Kovach (2021) choisit de mettre de l'avant le verbe dans l'expression « Indigenous *theorizing* » plutôt que d'utiliser le nom « Indigenous *theory* ». Elle explique qu'elle choisit « *theorizing* » parce qu'il est important, selon elle, de souligner que théoriser consiste en une pratique : « Indigenous theorists often define theory by both what it says and what it *does*. This is congruent with an animate epistemology that does not sever the relationship between the doer, the doing, and that which is done » (p. 183, les italiques ont été ajoutés).

Dans le cadre de mon enquête doctorale, je ne déclare pas que mon approche, décrite sous le nom de « sensibilité analytique » relève exclusivement des principes méthodologiques autochtones. Mais je veux tout de même ici reconnaître ce que les perspectives que certain·es chercheur·euses autochtones ont mis de l'avant m'ont apporté. Et je veux également souligner à quel point je pense que ces perspectives ont le potentiel de nous amener à faire de la recherche d'une manière différente, plus respectueuse et moins restrictive. Afin de mettre en œuvre cette idée de sensibilité analytique, je m'appuie donc, en partie, sur les perspectives autochtones qui nous rappellent l'importance de développer et d'entretenir de bonnes relations dans tous les aspects de nos enquêtes. Comme Wilson (2008) l'écrit, « [t]he concepts of ideas are not

as important as the relationships that went into forming them » (p. 74). C'est cette idée qui m'a permis de « penser avec la théorie » de manière respectueuse et située.

2.3. Le statut et le rôle des données¹⁷

Le fait de penser avec la théorie et les concepts au sein d'une dynamique d'enquête animée par une forme de sensibilité analytique m'a également amenée à examiner d'un regard critique la façon dont on considère les données dans un paradigme de recherche qualitatif conventionnel. Michael Crotty (1998), dans son ouvrage sur les fondements de la recherche en sciences sociales, explique que la recherche positiviste part du principe que les connaissances scientifiques sont, par nature, exactes et justes. Au sein de ce paradigme de recherche, dont il retrace les origines jusqu'aux travaux du philosophe anglais Francis Bacon au 16^e siècle, des faits « objectifs » existent donc dans le monde et font partie intégrante des « objets » d'intérêt de la science. Ces faits sont perçus comme étant en attente d'être « découverts » par des chercheur·euses qui se doivent alors de laisser leurs opinions, émotions, croyances et valeurs de côté. Crotty (1998) explique que « [t]he basis of this kind of science is direct experience, not speculation. Rather than proceeding via some kind of abstract reasoning process, positive science proceeds by a study of the 'given' (in Latin *datum* or, in the plural, *data*) » (p. 20). Cette vision réifiante et instrumentaliste de ce que sont les données continue aujourd'hui d'influencer la vision que les chercheur·euses en ont dans des paradigmes de recherche qui ne se présentent pas nécessairement comme positivistes. Dans un ouvrage ayant pour but de guider les lecteur·trices à travers la conception et l'exécution d'un projet de recherche qualitative, Catherine Marshall et Gretchen Rossman (2016), toutes deux chercheuses en éducation, définissent, par exemple, de la manière suivante ce que sont les données : « [r]aw data have no inherent meaning; the interpretive act brings meaning to those data and displays that meaning to the reader through the written report » (p. 403).

¹⁷ Dans cette sous-partie, j'alterne entre une présentation du terme ~~données~~ sous rature lorsque je propose, en m'appuyant sur les travaux de plusieurs autres chercheur·euses, de remettre en question la signification commune réifiante qui lui est attribuée, héritée d'une longue tradition positiviste en recherche scientifique, et la présentation de ce terme sans la rature lorsqu'il correspond à cette signification réifiante.

Comme Mirka Koro-Ljungberg, Maggie MacLure et Jasmine Ulmer (2018) le soulignent, les données sont donc encore très largement perçues, dans le monde de la recherche, comme étant passives et comme devant être soumises à l'analyse et à l'interprétation. Ces trois chercheuses avancent l'idée que si la nature de « ce qui compte » comme données a été remise en question par de nombreuses théories, dont les théories poststructurelles, postmodernes, deleuziennes, posthumanistes, matérialistes, féministes, et autres, c'est la question de leur capacité d'agir qui demeure souvent incontestée ou peu explorée. Comme Koro-Ljungberg et al. (2018) le mettent de l'avant, « [d]ata are thus always insufficient; something must always be done to them to render them fit for human consumption » (p. 463). Et le fait de concevoir les données comme de simples ressources ou preuves inertes, inanimées et désorganisées en attente d'être recueillies, traitées, triées et analysées est problématique, tant d'un point de vue théorique que d'un point de vue méthodologique, selon elles. C'est un point de vue que je partage et je pense qu'une approche d'enquête qui pense avec des théories sociomatérielles nous invite justement à considérer avec sérieux la capacité d'agir qu'ont les données. Depuis le début de mon programme de doctorat, je suis fascinée et intriguée par la façon dont MacLure (2013a) décrit la capacité qu'ont les données d'agir, de briller, de rayonner afin d'attirer notre attention, au sein d'une démarche qu'elle qualifie elle-même de « recherche post-qualitative informée par le matérialisme » :

In a materialist ontology, data cannot be seen as an inert and indifferent mass waiting to be in/formed and calibrated by our analytic acumen or our coding systems. ... we are obliged to acknowledge that data have their ways of making themselves intelligible to us. This can be seen, or rather felt, on occasions when one becomes particularly 'interested' in a piece of data – such as a sarcastic comment in an interview, or a perplexing incident, or an observed event that makes you feel kind of peculiar. ... On those occasions, agency feels distributed and undecidable, as if we have chosen something that has chosen us. ... In a previous article, I described that kind of encounter in terms of the data beginning to 'glow'. (p. 660-661)

Dans les articles présentés aux chapitres 3 à 5, ce sont, à chaque fois, des données qui ont attiré notre attention en premier lieu et qui nous ont poussées, mes co-auteures et moi-même, à articuler la manière dont certains moments vécus de nos projets de recherche nous ont affectées ainsi que les réflexions engendrées par ces

moments, en lien avec les théories et les concepts avec lesquels nous pensions au moment de l'écriture des articles. Sans l'avoir articulé explicitement de cette manière, c'est donc en « branchant » (Deleuze et Guattari, 1980 ; Jackson et Mazzei, 2013) certains moments marquants de nos visites dans différentes salles de classe (Forte et Sinclair, 2019 ; Forte, 2021) et d'un atelier offert en bibliothèque (Brisson et al., 2021) avec des captures d'écran, des diagrammes, des concepts, des théories, des ressentis, etc., que nous avons procédé.

Quand Nathalie m'a invitée à écrire l'article présenté au chapitre 3 avec elle (Forte et Sinclair, 2019) à l'automne 2018, nous savions que nous voulions réfléchir ensemble au concept d'intra-action (Barad, 2007) en lien avec des pratiques de numératie. Nathalie a partagé avec moi les enregistrements vidéo de moments qu'elle avait passés dans une classe de première année d'immersion française dans le cadre d'un projet de recherche visant à explorer les pratiques de numératie des apprenant·es. En les visionnant, nous nous sommes demandé ce que cela produirait si l'on « branchait » ce concept posthumaniste d'intra-action, quelques-uns des moments marquants vécus par Nathalie dans cette salle de classe et les idées mises de l'avant dans la toile de fond du numéro thématique pour lequel nous planifions de soumettre notre article (« Les interactions sociales au service des apprentissages mathématiques »¹⁸). Parmi ces moments visionnés, celui à partir duquel nous proposons un récit narratif dans le tableau 3 en particulier (voir Forte et Sinclair, 2019, p. 92-93) a piqué notre curiosité dès le début de notre collaboration pour la rédaction de cet article. Il s'agit d'un moment au cours duquel un des apprenant·es propose à Nathalie, présente en tant que chercheuse dans cette classe, de doubler le nombre onze en montrant leurs deux mains et un pied au reste de la classe. Ce moment a tout de suite « brillé » pour nous, pour reprendre les mots de MacLure (2013a), pour plusieurs raisons. D'une part, nous avons toutes les deux trouvé drôle et originale la suggestion faite par l'apprenant en question, ainsi que l'exécution de son idée par Nathalie et lui-même. D'autre part, ce que le branchement de cet extrait d'enregistrement vidéo a produit, en lien avec le concept d'intra-action, c'est la prise de conscience pour nous du caractère inséparable de la relation entre les mains et les pieds levés et du concept mathématique « doubler ». Comme nous l'avons écrit, « [l]e concept [doubler] naît alors de l'intra-action

¹⁸ Cette toile de fond a été rédigée et proposée par les chercheuses belges Annick Fagnant et Catherine Van Nieuwenhoven en 2018.

entre pensée, mots, nombres, gestes et émotions qui circulent entre les différents participants et participantes présents, situés dans l'espace exigu de la salle de classe (sur le tapis) » (Forte et Sinclair, 2019, p. 93). C'est donc bien ce moment, vécu par Nathalie et cette classe d'apprenant·es, et visionné des années plus tard par Nathalie et moi-même, qui nous a poussées à proposer une définition différente du concept « doubler », et nous a aidées à étayer l'idée que les concepts mathématiques n'existent pas tout prêts et en attente d'être découverts dans notre monde, mais qu'ils émergent avec vitalité à travers des intra-actions sociomatérielles. Le fait d'adopter une forme de sensibilité analytique qui reconnaisse la capacité de « briller » qu'ont eue ces données, plutôt que de choisir de coder les données que Nathalie avait recueillies selon des thèmes, par exemple, nous a amenées à formuler une réflexion qui a des implications importantes pour la façon dont on perçoit les pratiques de numératies et les concepts mathématiques en classe. Ces derniers ne sont pas considérés comme désincarnés et inertes, en attente d'être pensés et utilisés par des cerveaux humains, mais plutôt comme situés et imprévisibles, comme émergeant de manières différentes et avec des significations différentes dans des contextes différents. Kevin Leander et Gail Boldt (2012), tous deux chercheur·euses en éducation dans le domaine des pratiques de littératies, mettent également de l'avant dans leur travail l'importance de voir et de percevoir les activités qui mettent en œuvre des pratiques de littératies de manière non représentationnelle, en restant ouvert·es à l'imprévisible. Les deux auteur·es se posent les questions suivantes :

How do we look at [an] episode of practice? Where do we look—where do we address our attention, our gaze? It is important ... to assert that it matters not only where we look but also *when we look where*. (p. 27, les italiques font partie du texte original)

Les épisodes ou les moments qui attirent notre regard et l'importance du moment auquel ils l'attirent (moment au cours duquel certains concepts, certaines théories, certains ressentis, etc. animent les corps et les esprits des chercheur·euses) deviennent donc des questions cruciales dans le cadre d'une dynamique d'enquête qui reconnaît cette capacité d'agir qu'ont les données.

Dans le manuscrit présenté au chapitre 4 (Brisson et al., 2021), ce sont également des moments, des épisodes marquants qui ont attiré notre attention alors que

nous réfléchissions, en équipe, à la possibilité de répondre à un appel lancé par la revue des Cahiers de l'LOB pour un numéro thématique qui proposait de porter un regard critique sur la pédagogie des multilittératies (New London Group, 1996)¹⁹. Avant de nous lancer dans la rédaction de l'article, chaque membre de notre équipe a pris le temps de visionner les enregistrements vidéo d'un atelier que nous avons offert ensemble dans une bibliothèque municipale afin de proposer à des pré-adolescent·es de créer des histoires bilingues et multimodales avec *ScribJab*. Lors de plusieurs rencontres, nous avons, chacune notre tour, partagé les moments qui nous avaient marqués lors du visionnement des enregistrements vidéo et les raisons pour lesquelles ils nous avaient marqués. Nous avons toutes les quatre trouvé intrigante et amusante une série de plusieurs moments qui rassemblaient trois garçons, un ordinateur, deux tablettes, l'outil numérique *ScribJab*, des chaises, l'une d'entre nous et une caméra. C'est donc encore une fois à partir de ces données et de leur capacité de « briller » et de capter notre attention que notre projet d'écriture a démarré, comme nous le mentionnons d'ailleurs de manière explicite en faisant référence à MacLure (2013a) dans cet article (p. 205). Alors que nous concevions ce manuscrit, les concepts deleuzo-guattariens d'agencement, de rhizome et de flux d'affect étaient présents dans nos réflexions et dans nos discussions d'équipe, notamment parce que nous avons lu des chapitres écrits par Monica Waterhouse figurant dans deux livres (Bangou et al., 2020 ; Toohey et al., 2020) publiés quelques mois auparavant. Le fait de brancher un de ces moments marquants avec nos ressentis (curiosité, amusement), ainsi qu'avec le concept de flux d'affect et les idées développées à ce sujet par Waterhouse (2020a, 2020b), nous a amenées à prêter attention aux intensités affectives qui circulent entre les différent·es participant·es à la création d'histoires bilingues et multimodales (voir Extrait 2 dans Brisson et al., 2021, p. 214-218). Nous en sommes arrivées à souligner l'importance de prêter attention au « potentiel productif » de ces flux d'affect pour nos approches pédagogiques, dans le cadre d'atelier ou dans la salle de classe. Et ce, afin de mettre en valeur « un processus de création d'histoires auxquelles on ne peut attribuer un·e auteur·e humain·e unique, mais qui a plutôt lieu à travers l'enchevêtrement de participant·es humain·es et matériel·les » (p. 218).

¹⁹ L'appel à contributions pour ce numéro thématique a été rédigé et proposé par les chercheuses Angel Lin, Catherine Levasseur, Geneviève Brisson, Keiko Tsuchiya et Bong-gi Sohn.

Dans le manuscrit présenté au chapitre 5 (Forte, 2021), c'est à nouveau à partir de moments, d'épisodes marquants passés dans une classe d'immersion française de 4^e/5^e/6^e année que la réflexion présentée a émergé. Dans cet article²⁰, j'utilise par ailleurs le terme « rencontres » pour me référer aux moments passés dans cette classe qui ont « brillé » et attiré mon attention, alors même que ces rencontres ont eu lieu, et également plus tard, lorsque j'ai visionné les enregistrements vidéo de ma visite dans cette classe (Forte, 2021, p. 339). J'emprunte ce terme, « rencontre », à Davies (2014b) qui le définit de la manière suivante : « [a]n encounter in this sense is experimental—the researcher does not know in advance what onto-epistemological knowledge will emerge from the experimental mix of concepts, emotions, bodies, images, and affects (Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Lenz Taguchi, 2012) » (p. 734). Cette définition de ce qu'est une rencontre et du rôle actif que les rencontres jouent dans nos dynamiques d'enquête, sans qu'on puisse déterminer à l'avance ce qui en émergera, fait écho pour moi à la façon dont MacLure (2013a) nous encourage à entrer en relation avec les données, en les considérant, avec respect, comme des entités douées d'une capacité d'agir, de « briller ». Je souhaite à nouveau insister ici sur l'importance et le poids des mots que l'on utilise pour nous référer à nos pratiques de recherche. Dans le chapitre précédent, j'ai expliqué la raison pour laquelle je préfère le mot « enquête » au mot « recherche », en soulignant le fait qu'en étant « à la recherche » de quelque chose, on se positionne dans une dynamique relativement restreinte et prédéterminée. Le fait de considérer les moments passés « sur le terrain » comme des rencontres qui ont le potentiel de piquer notre curiosité sans que l'on s'y attende et de donner lieu à des réflexions que l'on n'aurait pas pu déterminer à l'avance participe donc pour moi à la dynamique d'enquête que j'articule à travers cette thèse. Dans l'article présenté au chapitre 3, j'adopte cette fois-ci une approche elle aussi différente de l'analyse et du codage de données, celle de la rhizoanalyse, en m'inspirant des travaux de plusieurs chercheur·euses (dont Bangou, 2020 ; Masny, 2013 ; Sellers, 2013, 2015 ; Waterhouse, 2020a, 2020b). Bangou (2020) suggère lui aussi que l'on abandonne le terme « données » afin de voir différemment cette partie du processus de recherche et offre, à la place, de considérer les « vignettes » qui contribuent à nos agencements de recherche. Les vignettes sont pour

²⁰ J'ai écrit ce texte en réponse à un appel d'articles invitant les chercheur·euses à poser un regard différent sur la didactique des langues à la lumière des théories issues du nouveau matérialisme. L'appel d'articles pour ce numéro thématique a été rédigé et proposé par les chercheur·euses Francis Bangou et Monica Waterhouse.

lui des moments forts de nos projets de recherche, des moments pendant lesquels nous sommes affecté·es par des forces, des intensités qui traversent les agencements dont nous faisons partie et que nous observons. Bangou (2020) souligne que ce changement de perspective entraîne dès lors une reconceptualisation de ce qu'est et de ce que peut produire l'analyse de données :

By emphasizing the unique moments in which affective connections are made, data analysis no longer focuses on combing through a collected dataset to systematically identify, categorize, and code; rather, rhizoanalysis primarily involves asking questions to palpate and consider what else in addition to what has been actualized may be occurring and what might be produced (Masny, 2013). (p. 187)

En mettant en œuvre une rhizoanalyse dans le cadre de mon article (Forte, 2021), j'ai pu penser avec plusieurs concepts sociomatériels en lien avec deux rencontres au sein desquelles des langues, l'application *ScribJab*, deux apprenantes, des objets anti-stress, moi-même, présente en tant que chercheuse avec ma caméra, ainsi que des lieux extérieurs à la salle de classe ont formé des « agencements identitaires qui changent d'un moment à un autre, ... des identités-qui-s'agencent » (p. 343). Cette approche, différente de l'analyse de données conventionnelle, m'a donc permis de considérer la notion d'identité autrement sans apporter de réponse définitive à la question d'enquête que je continue de me poser, mais en me poussant à essayer des manières de faire différentes et à continuer d'adopter une position critique et prudente en lien avec les mots auxquels j'ai recours afin de décrire et de mettre en œuvre la dynamique d'enquête dont je fais partie.

À travers les trois exemples que je viens de partager et qui sont tirés des articles présentés aux chapitres 3 à 5 de cette thèse, j'ai fait le choix de mettre de l'avant des pistes d'analyse qui diffèrent de celles qui sont mises en œuvre au sein d'une perspective de recherche scientifique dominante dans les domaines dans lesquels j'évolue. Le fait de penser avec les théories (Jackson et Mazzei, 2012, 2018) et de considérer la capacité d'agir et d'attirer notre attention qu'ont les données (MacLure, 2013a) m'a amenée à adopter une approche spéculative et affective marquée par la curiosité et l'émerveillement. Car, selon MacLure (2013b), « we need more wonder in qualitative research, and especially in our engagements with data, as a counterpart to

the exercise of reason through interpretation, classification, and representation » (p. 228). Ce mot, *wonder*, ainsi que le mot « émerveillement » en français, soulignent une forme de relation, d'engagement, en désignant une émotion suscitée par quelque chose et ressentie par celui ou celle qui regarde, entend, et (res)sent. L'un·e sans l'autre n'existent pas. Comme MacLure (2013b) le souligne, « [w]onder is relational. It is not clear where it originates and to whom it belongs » (p. 229). Crotty (1998) met de l'avant le fait que la recherche scientifique positiviste se présente comme étant « a study of the 'given' » (p. 20), faisant ainsi référence à l'origine étymologique du mot *data* en choisissant de l'interpréter comme se référant dès lors à ce qui est passif et inanimé. Kovach (2021) nous invite, quant à elle, à concevoir ce mot, *data*, et son origine, *given*, à travers « the logic of the gift » (p. 156), en s'appuyant sur le travail de Rauna Kuokkanen (2007), professeure en études autochtones à l'Université de Lapland, en Finlande d'origine autochtone sámi. Ce qui est offert lors des rencontres auxquelles nous participons dans nos dynamiques d'enquête est loin d'être quelque chose d'inerte. Au contraire, Kovach (2021) explique que, dans une perspective de recherche informée par des perspectives autochtones et appliquée au sein de méthodologies autochtones, « collecting data is the gifting of another's story to a researcher: data are more than things, they are living connections animated through the exchange of story » (p. 156).

Cette vision de la relation entre chercheur·euses et données m'a semblé répondre de manière adéquate au besoin que j'ai ressenti d'envisager la méthodologie d'une manière différente au sein de la dynamique d'enquête que j'ai articulée et qui vise à décentrer l'être humain et à considérer les identités qui se forment dans des contextes d'enseignement et d'apprentissage des/en langues et des pratiques de littératies à la lumière des théories sociomatérielles et de perspectives autochtones. Dans le premier chapitre de cette thèse, j'ai souligné à plusieurs reprises la nécessité d'adopter une posture éthico-onto-épistémologique d'enquête. Je crois sincèrement que les pistes tracées par une approche analytique qui pense avec les concepts et les théories et qui considère avec sérieux le potentiel que les rencontres vécues durant nos projets d'enquête ont de nous affecter me permet de répondre à ce souci d'agir-être-savoir.

Dans ce qui suit, j'invite mes lecteur·rices à lire les trois articles auxquels j'ai fait référence à de nombreuses reprises durant les deux premiers chapitres de cette thèse, en suggérant qu'il·elles gardent à l'esprit le fait que ma réflexion a continué d'évoluer depuis leur publication et qu'elle continue d'évoluer alors que je finis d'écrire cette thèse.

Chapitre 3.

Première publication : Les intra-actions sociomatérielles au service de l'apprentissage mathématique

Dans ce chapitre, je présente la première publication (Forte et Sinclair, 2019) de cette thèse par insertion d'articles qui m'a amenée, en collaboration avec ma co-auteure, Nathalie Sinclair, à examiner des données issues d'un projet de recherche mené dans une classe de première année d'une école d'immersion française de la Colombie-Britannique d'un œil différent. Si ce projet de recherche n'est pas le même que celui qui est mentionné dans les articles suivants (dans les chapitres 4 et 5 de cette thèse), des raisons précises m'ont poussée à l'inclure dans cette thèse, comme je l'ai mentionné plus haut, et je les partagerai plus en détail avec mes lecteur·rices ci-dessous.

3.1. Mise en contexte de la première publication

Lorsque Nathalie m'a invitée à écrire cet article avec elle, à l'automne 2018, je finissais de rédiger deux textes en réponse à mon examen de synthèse, comme je l'ai expliqué dans le premier chapitre de cette thèse. La réflexion que j'ai pu avoir avec Nathalie dans le cadre de la rédaction de cet article m'a non seulement aidée à formuler la question qui a guidé mon enquête doctorale²¹ au cours des cinq dernières années mais m'a également fourni un contexte concret au sein duquel j'ai pu, pour la première fois, penser avec des pistes théoriques issues du posthumanisme. L'équipe de recherche dans laquelle je travaillais à l'automne 2018 (composée de Diane Dagenais, ma directrice de thèse, Geneviève Brisson et Gwénaëlle André) en était au tout début de

²¹ J'ai présenté cette question dans le premier chapitre de cette thèse et m'y suis référée à plusieurs reprises au cours des chapitres 1 et 2 : Comment les théories issues du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie deleuzo-guattarienne, ainsi que certaines perspectives autochtones, peuvent-elles nous aider à repenser la notion d'identité d'une manière différente, dans divers contextes d'enseignement et d'apprentissage marqués par des pratiques plurilingues et par des pratiques de littératies et de numératies multimodales ?

la phase de collecte de données du projet qui a par la suite engendré les réflexions présentées dans les manuscrits des chapitres 4 et 5.

La rédaction de cet article-ci (Forte et Sinclair, 2019) a donc été l'occasion pour moi de partager une trajectoire d'enquête et de m'essayer, avec Nathalie, à une façon d'écrire qui est différente de la façon dont le partage des résultats de recherche se fait de manière conventionnelle dans le cadre de la recherche qualitative (Creswell et Poth, 2017 ; Roy et Larose, 2011 ; Savoie-Zajc, 2011). Comme les lecteur·rices s'en apercevront, Nathalie et moi avons quelque peu dévié de la structure conventionnelle et commune des articles académiques en proposant l'organisation suivante :

- une introduction dans laquelle nous avons brièvement défini ce que nous entendons par « cognition incarnée », situé la théorie de la cognition incarnée dans le champ des mathématiques et annoncé ce que nous souhaitons faire dans le cadre de l'article,

- une partie intitulée « De l'interaction à l'intra-action » dans laquelle nous avons offert aux lecteur·rices une explication au sujet des différences entre ces deux concepts et de ce que le concept baradien d'intra-action nous a permis de faire dans le cadre de la lecture d'un extrait de données central à cet article,

- une partie intitulée « Vers une redéfinition située du concept 'doubler' » qui inclut une description narrative de l'extrait en question, interrompue à trois reprises afin d'évoquer des aspects importants de ce qu'implique un regard qui remarque et participe aux intra-actions qui ont lieu dans une salle de classe,

- et une brève conclusion qui résume les points centraux de notre article.

Dans la partie centrale intitulée « Vers une redéfinition située du concept 'doubler' », nous avons choisi de mettre en œuvre et souligner la possibilité d'un va-et-vient constant entre concepts et données. Comme Deleuze (1993) le met de l'avant, « [é]crire n'est certainement pas imposer une forme (d'expression) à une matière vécue », c'est « une affaire de devenir, toujours en devenir, toujours inachevé, toujours en train de se faire » (p. 11). Nous n'écrivons pas de manière explicite que nous « pensons avec les concepts et les théories ». C'est pourtant bien ce que nous avons

fait. Et c'est cette manière de faire qui se retrouve dans les articles présentés aux chapitres 4 et 5, en y étant articulée de manière de plus en plus explicite.

Les trois extraits centraux dans la description narrative se concentrent sur la matérialité de la situation décrite. Nous aurions pu présenter ces extraits sous forme de dialogues en offrant tout de même quelques détails sur les mouvements des participant·es et la description du lieu entre parenthèses et proposer aux lecteur·rices une analyse des données en adoptant une méthode d'analyse du discours, par exemple. Cependant, nous avons délibérément choisi de les présenter sous forme de descriptions narratives en décrivant précisément les gestes, les expressions et les mouvements des participant·es humain·es, ainsi que la façon dont le monde matériel contribuait à ces intra-actions. Cette attention particulière à la matérialité des corps, humain·es et plus-qu'humain·es, est devenue une habitude que j'ai continué à cultiver dans les autres publications présentées dans cette thèse, comme j'en ferai à nouveau mention dans les chapitres 4 et 5. Nathalie a évoqué, suite à la publication et à la diffusion de notre article, qu'un de ses collègues qui avait lu notre article avec ses étudiant·es dans le cadre d'un cours universitaire lui avait notamment fait un commentaire sur le fait que ces descriptions précises qui mettent de l'avant le monde matériel leur avaient permis, à lui et à ses étudiant·es, de « vivre » ces moments avec nous et de mieux comprendre notre lecture des extraits à la lumière du concept d'intra-action. Ce commentaire m'a marquée alors que je m'efforçais de mieux comprendre, d'articuler et de mettre en pratique l'approche fondée sur une forme de sensibilité analytique qui anime mon enquête doctorale et que j'ai présentée dans le deuxième chapitre de cette thèse.

Enfin, cet article m'a permis d'explorer avec Nathalie une certaine compréhension et une contextualisation possible du concept posthumaniste d'intra-action. Comme mentionné plus tôt, le concept d'intra-action vient des travaux de Barad (2007) qui nous en offre la définition suivante :

'Intra-action' signifies *the mutual constitution of entangled agencies*. That is, in contrast to the usual 'interaction,' which assumes that there are separate individual agencies that precede their interaction, the notion of intra-action recognizes that distinct agencies do not precede their interaction, but rather emerge through their intra-action. (p. 33, les italiques font partie du texte original)

C'est ce concept qui m'a permis de considérer la notion d'identité autrement que d'une façon essentiellement anthropocentrique, dans un premier temps, et alors que je commençais tout juste à me familiariser avec les théories issues du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie deleuzo-guattarienne. Nathalie et moi nous concentrons dans cet article sur la matérialité des corps humains présents, à différentes échelles, et sur la participation de ces corps (et des gestes effectués par différentes parties de ces corps) à l'émergence de concepts mathématiques. Puisque Nathalie et les élèves de cette classe étaient engagé·es dans une activité mathématique qui consistait à explorer le concept « doubler » avec doigts, mains et pieds, nous en sommes arrivées à suggérer que ces derniers, à travers leurs mouvements et leurs actions, « font partie de l'identité de la personne qui les montre aussi bien que de celle du monde qui les regarde et les reconnaît » (p. 92). Ce constat m'a amenée à suivre une ligne de fuite importante en réponse à ma question d'enquête doctorale, une ligne de déterritorialisation de la notion d'identité que l'on tient pour acquise et qui part du principe que cette dernière est inhérente à l'être humain et s'arrête aux frontières de son corps (Dagenais, 2020 ; de Freitas et Sinclair, 2014). J'en suis donc venue, avec Nathalie, à concevoir l'identité comme partagée et distribuée à travers un réseau de participant·es matériel·les incluant mais non limité à des doigts, des pieds, un tapis, des yeux, etc.

Nous nous sommes également rendu compte que le concept « doubler », à travers l'activité mathématique centrale dans la description narrative de cet article, émergeait en fait d'une manière singulière à travers les intra-actions en cours. Comme le souligne Barad dans la citation ci-dessus, toute intra-action implique de multiples éléments, tels que, dans les extraits dont il est question dans notre article, des mots, des nombres, des gestes, un espace particulier (le tapis sur lequel sont assis·es les élèves), des meubles (la chaise sur laquelle s'est assise la chercheuse), des émotions palpables (excitation, joie, curiosité, etc.) et bien d'autres. Pour Barad (2007), ces éléments n'existent pas en tant qu'entités individuelles : ils n'émergent qu'à travers le phénomène d'intra-action qui les rassemble. Cette idée m'a marquée et j'ai pu continuer à y réfléchir dans le cadre des deux autres manuscrits présentés dans cette thèse en pensant à un autre concept, celui d'agencement, qui vient de la philosophie deleuzo-guattarienne, et qui, selon moi, nous aide à concevoir le monde d'une manière similaire, en nous

concentrant sur les relations qui unissent ses participant·es plutôt que sur des entités individuelles.

3.2. Résumé

Dans le cadre de ce numéro thématique sur les interactions sociales au service des apprentissages mathématiques, nous souhaitons mettre l'accent sur des éléments théoriques nouveaux, issus des courants du nouveau matérialisme et du posthumanisme, qui permettent de réexaminer le concept d'interaction sociale afin de mieux comprendre l'aspect matériel de l'activité mathématique. Comment peut-on considérer les interactions entre élèves, et entre enseignant ou enseignante et élèves, d'une manière différente afin de formuler une théorie de l'apprentissage ou du concept qui reconnaisse l'aspect matériel du monde physique, du langage, des interactions sociales et des concepts, y compris des concepts mathématiques, et qui nous amène ainsi à redéfinir la notion même d'interaction? En mêlant transcription narrative de l'enregistrement vidéo d'une leçon de mathématiques, qui a eu lieu dans une classe de première année d'immersion française dans une école de Colombie-Britannique, avec notre interprétation du concept d'intra-action, nous proposons de repenser l'acte d'enseignement-apprentissage comme un acte certes social, mais aussi, avant tout, matériel.

Abstract

Socio-material intra-actions supporting mathematical education

Magali FORTE, Simon Fraser University, British Columbia, Canada

Nathalie SINCLAIR, Simon Fraser University, British Columbia, Canada

As part of this thematic issue on social interactions supporting mathematical education, we wish to focus on new theoretical elements, stemming from the currents of new materialism and posthumanism, which make it possible to re-examine the concept of social interaction to better understand the material aspect of math activities. How can interactions between students and between teachers and students be viewed differently in order to formulate a theory of learning or a concept that recognizes the material aspect of the physical world, language, interactions and concepts, including

mathematical concepts, and that leads us to redefining the very notion of interaction? Combining a narrative transcript of a video of a mathematics lesson, which took place at a British Columbia school in a first-grade French immersion class, with our interpretation of the concept of intra-action, we propose rethinking the teaching-learning act as a social act of course, but also as a material act above all.

Resumen

Las intra-acciones socio-materiales al servicio del aprendizaje en matemáticas

Magali FORTE, Universidad Simon Fraser, Colombia Británica, Canadá

Nathalie SINCLAIR, Universidad Simon Fraser, Colombia Británica, Canadá

En el marco de este número temático sobre las interacciones sociales al servicio del aprendizaje de las matemáticas, deseamos subrayar los elementos teóricos nuevos, provenientes de corrientes del nuevo materialismo y del pos-humanismo, que permiten re-examinar el concepto de interacción social con el fin de comprender más cabalmente el aspecto material de la actividad matemática. ¿Cómo se pueden considerar las interacciones entre alumnos, y entre maestros y maestras y alumnos, de una manera diferente con el fin de formular una teoría del aprendizaje o del concepto que reconozca el aspecto material del mundo físico, del lenguaje, de las interacciones sociales y de los conceptos, incluidos los conceptos matemáticos, y que nos conduzca hacia la redefinición de la noción misma de interacción? Mezclando la transcripción narrativa de una grabación video de una lección de matemáticas realizada en una clase de primer año de inmersión en francés en una escuela de Colombia Británica, con nuestra interpretación del concepto de inter-acción, nos proponemos reformular el acto de enseñanza-aprendizaje como un acto ciertamente social pero también y principalmente material.

3.3. Introduction

Dans le cadre de ce numéro thématique sur les interactions sociales au service des apprentissages mathématiques, nous souhaitons mettre l'accent sur des éléments théoriques nouveaux qui permettent de réexaminer le concept d'interaction sociale afin de mieux comprendre l'aspect matériel de l'activité mathématique. Nous nous appuyons

sur des théories liées à la cognition incarnée, ainsi que des notions issues des courants du nouveau matérialisme et du posthumanisme.

La théorie de la cognition incarnée (*embodied cognition* en anglais) reconnaît et souligne les liens directs et indissociables qui existent entre notre corps, notre façon d'apprendre et d'agir, et l'environnement dans lequel nous nous situons et avec lequel nous interagissons. Elle nous amène, entre autres, à dépasser les divisions traditionnelles cartésiennes du type corps/esprit et humain/nature, en considérant, avant tout, que « l'esprit doit être compris dans le contexte de son corps (le "contexte sensorimoteur"), et de l'interaction de ce dernier avec l'environnement » (Dutriaux et Gyselinck, 2016, p. 420).

Dans le champ des mathématiques, les travaux pionniers de Lakoff et Núñez (2000), s'ils explorent bien la théorie de la cognition incarnée, demeurent tout de même fondamentalement dualistes en cela qu'ils subordonnent justement ce contexte sensorimoteur, cet environnement, aux capacités mentales et langagières. Ce sont, par la suite, les travaux de Nemirovsky et Ferrara (2009), de Roth et Thom (2009), et de Radford (2011) qui nous ont amenés à nous éloigner d'une perspective dualiste de la relation entre corps et esprit, considérée jusque-là comme essentiellement binaire. Radford (2011) propose, entre autres, une théorie de la cognition sensuelle (*sensuous cognition*, en anglais) qui met en avant « une conception non mentaliste de la pensée » (p. 55). Il s'attache ainsi à décrire la capacité réactive des sens de l'être humain comme étant entremêlée, de manière constante, avec la culture matérielle dans laquelle nous vivons et évoluons. Il est important de noter que ces idées relèvent d'une tradition phénoménologique qui donne à l'être humain, considéré comme sujet, une place centrale au sein de l'activité cognitive. L'environnement, quant à lui, joue certes un rôle de support, mais reste tout de même passif dans ces travaux. Ce sont les travaux menés par de Freitas et Sinclair (2014) qui viennent pousser cette réflexion encore plus loin en cherchant justement à décentrer l'être humain, et à reconnaître le rôle actif et la capacité agentielle du monde matériel, qui ont, dans la tradition philosophique cartésienne et phénoménologique, été relégués au second plan. Les travaux inscrits dans ces traditions mettent notamment en avant la notion d'un « mélange concept-matière » (Sinclair et de Freitas, 2019, p. 230), lequel implique une vision différente des concepts mathématiques – vision à travers laquelle ils ne sont plus conçus comme les

produits de processus socioculturels par essence, mais également comme intrinsèquement matériels.

Afin de repousser les limites des théories socioculturelles qui interprètent l'apprentissage d'un point de vue logocentrique et social, nous nous tournons donc vers les idées développées par certains philosophes posthumanistes qui suggèrent que le corps n'est pas le seul agent impliqué dans les processus d'apprentissage, et n'est ni fixe ni fini. Ces idées nous permettent ainsi de repousser les limites d'une ontologie dualiste qui considère les corps humains, les objets et l'environnement comme des entités séparées afin de nous tourner vers une nouvelle façon de conceptualiser la matière qui abandonne la division binaire entre capacité à agir des humains et passivité inerte de ce qui a, jusque-là, été qualifié de « non-humain » et que nous désignons souvent comme « contexte ». C'est l'ontologie dite « moniste » que nous adopterons donc ici, ontologie qui met de côté les perspectives dualistes telles que corps/esprit, cognition/matière, humains/nature, espace/temps (Canagarajah, 2018), souvent mobilisées dans les théories d'apprentissage.

Nous proposons de montrer (a) comment l'acte collaboratif d'enseignement/apprentissage, qui a lieu dans la salle de classe en ayant recours au langage, se produit également, de façon significative, à travers les corps et la gestuelle des participants et participantes, et (b) comment l'interaction qui a lieu entre enseignant, enseignante et élèves va au-delà de la reproduction de concepts ou de pratiques déjà établis par des processus socioculturels, en créant de nouveaux concepts mathématiques. Ces observations nous amènent ainsi à reconsidérer cet acte d'enseignement/apprentissage d'un point de vue épistémologique et ontologique. Ce faisant, nous cherchons à élargir la notion de participation, en sortant d'une perspective socioculturelle dans le champ de la recherche en éducation (par exemple, celle de Lave et Wenger, 1991), afin de mettre l'accent sur la vitalité du monde matériel, du corps humain, mais aussi et principalement du *corps mathématique*.

Parmi les concepts développés dans le courant de pensée du nouveau matérialisme auquel contribue la philosophe et physicienne Karen Barad (2007), nous choisissons donc ici d'explicitier celui d'intra-action, qui se joue sur le plan matériel aussi bien que sur le plan social, et qui privilégie une posture ontologique, voire ontoépistémologique (dans

laquelle ce que nous sommes importe tout autant que ce que nous savons/apprenons) à une posture avant tout épistémologique.

3.4. De l'interaction à l'intra-action

Les recherches sur les interactions sociocognitives dans le champ de l'apprentissage mathématique s'intéressent surtout à la façon dont la communication entre élèves est structurée, à l'efficacité des travaux de groupes, et aux stratégies qui favorisent la résolution de problèmes. La notion d'interaction implique deux agents (élèves, enseignants, enseignantes) qui, comme les sommets d'un graphe, établissent des liens, souvent en discutant. Mais l'interaction peut aussi inclure des ressources pédagogiques, y compris des outils technologiques. Vygotsky (1986) souligne que ces outils jouent le rôle de médiateurs : ils sont perçus comme étant au service de l'élève, qui s'en sert afin d'intérioriser des signes mathématiques. À ce sujet, Vlassis, Fagnant et Demonty (2015) proposent que « le développement cognitif trouve son origine dans les interactions sociales médiatisées, c'est-à-dire instrumentées ou outillées, par des "signes" tels que le langage, l'écriture, les symboles, le dessin ou encore les schémas » (p. 5). Si cette réflexion permet de mieux saisir la dialectique conceptualisation/symbolisation qui est propre à la pensée mathématique, il demeure que l'élève et l'outil sont distincts en son sein, même s'ils peuvent avoir un effet l'un sur l'autre. L'élève, en tant que sujet, est bien celui qui utilise l'outil, outil qui va à son tour lui permettre d'accéder à un certain savoir. Dans cette perspective, l'outil sert de médiateur, et sera, par conséquent, mis de côté à un moment donné du processus d'apprentissage afin que l'élève puisse accéder à une forme de savoir « pur »²². Ces théories socioculturelles sont fondées sur des interactions qui ont lieu entre sujets humains ou entre sujets humains et outils non humains, le langage en faisant partie.

En introduisant l'idée d'intra-action, Barad (2007) inverse la logique du graphe en proposant que les relations précèdent les sommets, qui sont eux-mêmes le résultat d'une activité ou d'un événement, au lieu d'en être à l'origine. Les participants humains et non humains, que nous considérons habituellement comme des entités séparées et

²² C'est, par ailleurs, précisément cette logique qui amène les enseignants et les enseignantes à décourager l'utilisation des doigts pour compter, ou l'utilisation de calculatrices en période d'examen. Cette logique renie le fait que les mathématiques et les outils ont toujours évolué ensemble, comme le montre Rotman (2008).

organisées de façon hiérarchique sont, dans la perspective posthumaniste, toujours et déjà enchevêtrés dans la production de savoirs et de connaissances. Barad (2007) met en avant la notion d'intra-action pour souligner à quel point les composantes d'une activité (personnes, outils, concepts, chaises, tableaux noirs/blancs/interactifs, etc.) sont entremêlées, enchevêtrées, imbriquées²³.

Ce sont dans les travaux de Gilles Châtelet (1993), philosophe des mathématiques, que l'idée de mathématiques matérielles, ainsi que le concept du virtuel, prennent forme. À partir de ses études sur la création de nouveaux concepts dans l'histoire des mathématiques, il montre que les mathématiques ne peuvent pas être séparées du matériel, du sensible, ou des mouvements des corps. Tout concept a un aspect virtuel potentiel, en raison de sa multiplicité ontologique (comme le photon, par exemple, qui a une multiplicité ontologique dans la théorie quantique, étant à la fois onde et particule), et un aspect actuel, dans le sens de son émergence dans un certain contexte matériel observable. Châtelet (1993) s'appuie sur les gestes et les diagrammes afin d'illustrer ses idées. Les gestes qui l'intéressent ne sont pas ceux qui s'inscrivent dans une logique de représentation, mais ceux qui interfèrent, qui produisent, et qui pensent, ceux qui précèdent parfois la pensée consciente et qui actualisent, matérialisent le virtuel. Par exemple, le geste que fait un mathématicien, en éloignant sa main de son corps tout en la tournant de façon cyclique et répétitive, lorsqu'il évoque l'idée de l'infini (Núñez, 2003). En inscrivant les mathématiques dans cette mobilité incarnée, Châtelet écarte les notions de transcendance platonicienne et de transcendance culturelle sur lesquelles reposent les théories socioculturelles, et dans lesquelles les humains (leur langage, leurs institutions, leurs interventions) déterminent le sens de toute chose. Ceci est important, de notre point de vue, si l'on souhaite mieux cerner l'apprentissage mathématique.

Dans le champ de la didactique des mathématiques, de Freitas et Sinclair (2014) soulignent l'aspect matériel ainsi que l'aspect socioculturel des concepts mathématiques, et mettent en évidence la multiplicité de chaque concept, actualisé de façon différente dans chacun des contextes matériels uniques desquels ils émergent. Un

²³ Hultman et Lenz Taguchi (2010) définissent le phénomène d'intra-action mis en avant dans les travaux de Barad (2007) en ceci qu'il implique des organismes humains et non humains qui ne sont pas séparés par des frontières nettes et inhérentes et qui entrent dans des états d'intra-activité à divers degrés et à diverses vitesses selon la perspective adoptée et le contexte donné.

concept tel que la multiplication est donc toujours matériel, jamais complètement fixe, inerte ou déterminé par son sens socioculturel, comme Radford (2011) le définit dans son approche, par exemple.

En nous interrogeant sur les conditions d'efficacité des interactions entre élèves, et entre enseignant, enseignante et élèves, *ainsi que* sur l'impact de ces interactions sur les apprentissages des élèves, nous proposons donc de considérer une approche intra-active différente qui permettrait d'apporter des réponses nouvelles dans le champ de l'étude des apprentissages mathématiques. C'est afin d'essayer de mieux comprendre les éléments déclencheurs de ces apprentissages que nous formulons donc la question suivante : comment peut-on considérer les interactions entre élèves, et entre enseignant, enseignante et élèves, d'une manière différente afin de formuler une théorie de l'apprentissage/du concept qui reconnaisse l'aspect matériel du monde physique, du langage, des interactions sociales et des concepts, y compris des concepts mathématiques, à travers l'étude des intra-actions qui ont lieu entre le corps présents?

3.5. Vers une redéfinition située du concept « doubler »

Afin d'explicitier notre approche intra-active, nous présentons ci-dessous l'extrait d'une leçon de mathématiques qui a eu lieu dans une classe de première année d'immersion française dans une école de banlieue, en Colombie-Britannique. Le projet de recherche visait à explorer l'utilisation d'une nouvelle technologie pour l'enseignement du nombre. Il a duré environ cinq mois, durant lesquels les chercheurs ont coenseigné avec l'enseignante une fois par semaine, pendant une heure. Toutes ces séances ont été enregistrées. Dans l'extrait dont il est ici question, la leçon visait non seulement à l'apprentissage des nombres, mais aussi à l'apprentissage du vocabulaire mathématique en français puisqu'il s'agit d'un contexte d'immersion. L'approche didactique est celle de Gattegno (1974) qui cherche à développer un sens du nombre ordinal aussi bien que cardinal²⁴. Cette approche encourage également l'utilisation des doigts chez les enfants dans le processus d'apprentissage du nombre, une pratique qui a longtemps été critiquée en didactique des mathématiques, mais qui

²⁴ Il est important de noter ici que cette approche va à l'encontre de la plupart des programmes de mathématiques au niveau primaire en Amérique du Nord, lesquels mettent beaucoup plus l'accent sur le nombre cardinal.

connaît un renouveau, notamment chez les chercheurs en sciences cognitives (Soylu *et al.*, 2018). L'enseignante a choisi une activité de groupe en classe entière afin de permettre aux élèves de s'exprimer tous ensemble, oralement aussi bien qu'avec des gestes. Nous avons choisi cet extrait parce qu'il s'agit d'un exemple d'activité courante en mathématiques au primaire, et au sein de laquelle l'approche didactique adoptée nous permet de mettre en évidence le phénomène d'intra-action qui a lieu.

Nous présentons ci-dessous une description narrative de l'extrait et l'interrompons à trois reprises afin d'évoquer les aspects suivants de l'intra-action en question, lesquels nous semblent pertinents dans le cadre de l'apprentissage des mathématiques : (1) les rites et l'imitation en contexte collectif; (2) le rôle du geste dans la création mathématique; et (3) l'émergence matérielle des concepts mathématiques.

3.6. Analyse du premier extrait de leçon : les rites et l'imitation en contexte collectif

Tableau 3.1. Description de l'extrait : partie 1

Un tableau blanc est en toile de fond. De multiples affiches et textes à vocation pédagogique sont aimantés au tableau et accrochés autour. Sur la gauche, un bureau couvert de papiers, de boîtes à archives, et sur lequel est posé un ordinateur, est visible. Devant le tableau blanc, mais sans y faire directement face, est assis un groupe d'une vingtaine d'enfants, filles et garçons mélangés, sur un grand tapis.

Une adulte, chercheuse en visite dans cette classe, est assise dans un beau fauteuil en bois à bascule, en position surélevée par rapport aux élèves. Elle parle d'une voix enjouée et dynamique et utilise ses mains : « Doublez trois, doublez trois, ça donne...? » dit-elle en levant tout d'abord l'index, le majeur et l'annulaire de sa main droite, puis en levant les mêmes doigts de sa main gauche lorsque les élèves répondent, eux aussi, sur un ton enjoué et dynamique : « Six! » Certains et certaines l'imitent en utilisant leurs doigts et leurs mains à eux. D'autres non. Elle les encourage : « Ok, fermez les doigts. Si je double deux, qu'est-ce que ça donne? Vous pouvez lever les doigts? » Cette fois, plus de la moitié des enfants lèvent leurs doigts et leurs mains, certains et certaines bien haut, au-dessus de leur tête. Une marée de

mains et de doigts agités apparaît à hauteur du champ de vision de la chercheuse assise dans le fauteuil.

Une autre adulte, l'enseignante de cette classe, fait son entrée dans le champ de vision de la caméra. Elle se place à côté de la chercheuse, sur sa gauche, et s'assoit, elle aussi, en hauteur par rapport au groupe d'élèves, sur le rebord d'une table. Elle utilise elle aussi ses mains et ses doigts, tout en regardant les élèves, lorsque la chercheuse demande : « Si je double quatre? » et que les élèves répondent « Huit! » en brandissant leurs mains armées du nombre de doigts correspondant à la réponse, formulée à voix haute, toujours d'une voix enjouée. À plusieurs reprises, l'enseignante interpelle, depuis le bord de la table où elle s'est assise, certains et certaines élèves, par la voix, par le regard, par des gestes, en secouant la tête, en s'approchant d'eux et en les replaçant, car ces petits corps ne cessent de bouger, de gigoter et de se tortiller. Ils ne sont pas immobiles, mais, d'après les gestes et les demandes verbales de cette deuxième présence adulte, on s'attend vraisemblablement à ce qu'ils le soient.

Cette activité de groupe en classe entière invite les élèves à répondre en chœur et à imiter les paroles et les gestes de l'adulte (ainsi que ceux des autres élèves). Elle peut donc, à première vue, sembler vide de sens ou de raisonnement, puisqu'elle repose sur une pratique pédagogique centrée sur l'apprentissage par cœur. Si nous décrivons ici le fait que certains enfants imitent les gestes des autres, nous souhaitons tout de même souligner que nous pourrions tout aussi bien décrire le fait qu'une main imite l'autre, sans intention de la copier, mais en intra-action. Ce concept d'intra-action nous encourage en fait à remettre en question une posture critique qui dédaignerait tout ce qui est rite et imitation dans l'apprentissage des mathématiques. En effet, d'un point de vue posthumaniste, nous ne pouvons plus séparer le matériel du mental (le corps de la raison), et nous devons donc nous interroger sur la façon dont les mouvements du corps (en particulier des lèvres et des mains, entre autres, ici) sont impliqués dans la conceptualisation mathématique. Le concept « doubler », dans cet extrait, est enchevêtré avec le fait d'avoir deux mains et de pouvoir les mettre côte à côte. C'est le geste lui-même qui produit le concept « doubler » dans cette salle de classe, et donc, l'imitation n'est pas vide de sens, mais, au contraire, mobilise bien le concept

« doubler ». Si certains théoriciens comme Piaget et Vygotsky ont voulu montrer comment les connaissances sont acquises de façon intellectuelle ou consciente, le posthumanisme s'intéresse aussi à ce qui précède, à ce qui permet et donne une force incarnée à ces jugements et inférences. Comme Michel Serres (2000) le souligne, « il n'y a rien dans la connaissance qui n'ait été d'abord dans le corps entier dont les métamorphoses gestuelles, les postures mobiles, l'évolution même miment tout ce qui l'entoure » (p. 96). Autrement dit, on peut aussi apprendre *par corps, par mains*.

C'est cette même dualité entre corps et esprit qui nous amène à émettre une autre critique à propos de ce qu'il se passe dans cet extrait, concernant l'aspect rituel de l'activité décrite. Les rituels sont souvent vus comme des actions irréfléchies ou comme des habitudes qui sont tout simplement physiques, et, en cela même, déconnectées de notre capacité à penser. Le concept d'intra-action nous permet ici de nous éloigner de cette dichotomie qui postule que tout ce qui est matériel (y compris le corps) serait passif et inerte, et que, donc, tout ce qui est rituel n'est que répétition, procédure ou formalité. Si l'on considère que l'action va de pair avec la pensée, nous devons dès lors chercher à comprendre comment ce rituel établi dans la salle de classe peut être associé aux pratiques conceptuelles et discursives que nous privilégions ici.

Nous proposons donc d'adopter la définition moniste de la ritualisation proposée par l'anthropologue Catherine Bell (1992) : la ritualisation est perçue comme une forme de pensée non discursive qui accompagne le corps en mouvement dans le cadre d'un environnement structuré de façon symbolique (Coles et Sinclair, 2017). Dans notre exemple, cet environnement est celui où s'enchevêtrent nombres, chiffres et relations avec les doigts. Ce n'est pas parce que les élèves n'expliquent pas comment on double, ou pourquoi on peut doubler avec ses deux mains, qu'il n'y a pas de pensée mathématique complexe. Au contraire, nous voyons dans cet extrait une activité mathématique assez sophistiquée, car les élèves ont en fait ici accès à une forme de savoir et de savoir-faire qui vont au-delà de l'activité collective, comme nous allons le constater dans la deuxième partie de l'extrait.

3.7. Analyse du deuxième extrait de leçon : le rôle du geste dans la création mathématique

Tableau 3.2. Description de l'extrait : partie 2

La chercheuse annonce un changement dans la routine de l'exercice mathématique qui venait de s'établir en déclarant : « J'ai besoin d'aide! » Elle choisit l'une des élèves qui s'est portée volontaire, en lui faisant signe de s'approcher, et en lui disant : « Viens-t'en! » Cette élève est elle aussi désormais positionnée en hauteur par rapport au reste de ses pairs puisqu'elle est maintenant debout. La chercheuse, toujours assise dans son fauteuil, lui demande « Tu peux m'aider à doubler six? » en la regardant et en lui montrant sa main droite paume ouverte (cinq doigts) et le pouce levé de sa main gauche (un doigt). Puis, une fois que l'élève en question imite la gestuelle de l'adulte, elle se tourne vers les autres élèves et pose la question : « Ça fait combien quand on double six? » Après quelques secondes pendant lesquelles les autres élèves offrent toutes sortes de réponses (trois, six, onze, huit, seize, sixteen), et alors que certain ou certaines en sont arrivés à la réponse attendue et la crient avec enthousiasme (DOUZE!), la chercheuse propose aux élèves de suivre sa chorégraphie gestuelle : « D'abord, on va doubler cinq. Ça donne combien? » Les élèves répondent plus rapidement cette fois-ci : « Dix! » Elle continue : « Et si on double six? » Certains et certaines élèves répondent, sur un ton empreint d'hésitation : « Onze? » Deux élèves offrent la réponse « Douze » sur un ton un peu plus assuré. La chercheuse valide en répétant à son tour et en mettant l'accent sur les deux voyelles du milieu : « Douuuuuze. » Elle joint ensuite le geste à la parole en reprenant la chorégraphie en deux étapes proposée auparavant : « Dix. » (Elle place sa main droite, paume ouverte, à côté de la main droite de l'enfant qui se tient toujours debout près d'elle.) « Douze. » (Elle place le pouce levé de sa main gauche près de celui de l'enfant qui est debout.)

Pendant quelques minutes, la chercheuse choisit quelques autres élèves qui lèvent la main avec énergie pour se porter volontaires eux aussi. Les élèves se succèdent en se plaçant debout, près d'elle, comme l'avait fait la première élève, et, tour à tour, décident, en le lui chuchotant à l'oreille, du nombre qu'ils et elles vont doubler.

Cet environnement, structuré par les nombres et les doigts, donne lieu à l'émergence d'un rituel dans lequel les élèves peuvent aller au-delà des doigts d'une main afin de doubler des nombres encore plus grands, en co-créant, à travers le rapprochement de leurs mains à celles de la chercheuse, des quantités qu'ils/elles savent à peine nommer en anglais, et plus difficilement encore en français. Le rituel offre une chorégraphie qui permet de doubler n'importe quel nombre, au sein de laquelle l'accent est mis sur l'action physique de doubler plus que sur le calcul du produit.

Nous proposons donc ici de revenir sur le rôle que jouent les gestes dans cet extrait en nous référant à Châtelet (1993). Dans ce contexte d'apprentissage des nombres au niveau primaire, les doigts ont une fonction double : ils sont une extension physique de celui ou celle qui compte (et qui les montre au monde), et ils constituent également des éléments qui peuvent être comptés (lorsque le regard les saisit et s'y attarde). Châtelet (1993) avait déjà mis en avant cette double fonction que peuvent avoir les doigts en cherchant à comprendre et à expliquer comment les concepts abstraits mathématiques pouvaient émerger d'un corps humain physique. Nous irons jusqu'à dire, pour notre part, que les doigts sont de ce fait à la fois sujets et objets, puisqu'ils font partie de l'identité de la personne qui les montre aussi bien que de celle du monde qui les regarde et les reconnaît. Dans l'extrait présenté ci-dessus, les élèves se servent de leurs doigts pour offrir un nombre au monde, ainsi que pour compter le nombre de doigts qu'ils voient sur les mains des autres. C'est bel et bien ce geste, qui imite les doigts d'une main, qui exprime, en même temps, la relation « doubler ». De plus, ce geste donne naissance à de nouveaux gestes, ceux qui permettent de mettre ensemble et de séparer les doigts (peu importe à qui ils appartiennent) en groupes de nombres. Châtelet (1993) nous pousse non seulement à voir cette panoplie de gestes comme la représentation de concepts mathématiques abstraits et statiques (quatre doigts levés qui représentent la quantité « 4 »), mais également à apprécier la façon dont la mobilité des mains, qui explorent et qui communiquent en tant qu'actions mathématiques, forge de nouvelles idées avec le corps et à travers celui-ci.

3.8. Analyse du troisième extrait de leçon : l'émergence matérielle des concepts mathématiques

Tableau 3.3. Description de l'extrait : partie 3

Son tour venu, un petit garçon fait une proposition qui suscite une réaction différente de la part de la chercheuse, laquelle s'exclame, tout en se tenant la tête : « Ouh là là, ça va être très difficile! » Elle se tourne vers l'élève volontaire, qui se trouve cette fois sur sa droite, à côté du tableau blanc, et lui demande : « Comment est-ce qu'on va doubler onze? »

Le garçon lui murmure quelque chose qu'on n'entend pas, sourit et lève légèrement l'un de ses pieds. Elle répond, elle aussi en souriant : « Ah ok! On va... » Elle laisse la fin de sa phrase en suspens, mais lève elle aussi son pied, toujours assise dans son fauteuil. Elle joint alors la parole à ses gestes en expliquant au reste du groupe, alors que le garçon lève lui-même son pied droit plus haut, ainsi que ses deux mains, paumes ouvertes face au reste du groupe : « Ça c'est un ». Elle montre son pied gauche levé, avant d'ajouter, en levant elle aussi ses deux mains, paumes ouvertes : « On va doubler onze. » La deuxième adulte, l'enseignante, qui vient tout juste d'entrer à nouveau dans le champ de la caméra, mais à un autre endroit cette fois, se positionne derrière le groupe d'élèves, assise sur le rebord du bureau qui se trouve au fond. Elle rit en regardant l'adulte assise dans son fauteuil et le garçon qui se tient à côté d'elle, tous deux avec leurs mains en l'air et un de leurs pieds levé. D'autres élèves rient en même temps. « Ça fait combien quand on double onze? » demande à nouveau la chercheuse. Certains élèves proposent : « Douze ».

Un petit garçon, qui semblait ne pas faire attention au début de la vidéo (il faisait la girouette, à genoux, au lieu de s'asseoir comme les autres, et discutait avec un élève assis à côté de lui sans sembler prêter attention à la chercheuse) se retourne tout à coup et, après avoir regardé la chercheuse et l'élève volontaire pendant quelques secondes, il crie : « VINGT-ET-DEUX! » La chercheuse renchérit, en criant elle aussi, et le félicite : « Vingt-deux! Bravo! Quand on double onze, ça fait vingt-deux! » Elle lève sa main pour taper dans celle de l'enfant qui vient de fournir la bonne réponse, faisant ainsi coïncider son enthousiasme verbal avec un geste non verbal informel, cependant bien connu des enfants. Elle continue ainsi de créer une certaine complicité avec eux, puisqu'elle s'exprime aussi à travers leu registre.

À l'étude de la scène décrite plus haut, et en tentant de répondre à l'invitation lancée par Barad (2007) à prêter attention à l'aspect matériel des contextes de nos projets de recherche, nous postulons donc que l'action qui amène à utiliser les mains et les pieds afin de calculer (action engendrée par le petit garçon volontaire à la fin de la scène et reprise par la chercheure présente dans la classe ce jour-là) relève d'un enchevêtrement matériel du corps humain et de l'opération mathématique « doubler » qui est à l'œuvre. Ces mains et ces pieds deviennent inséparables du concept mathématique « doubler ». Ce concept naît alors de l'intra-action entre pensée, mots, nombres, gestes et émotions qui circulent entre les différents participants et participantes présents, situés dans l'espace exigu de la salle de classe (sur le tapis). Cette configuration spatiale de l'activité permet aux corps de bouger d'une manière différente de celle qu'ils adopteraient si les enfants étaient assis derrière un pupitre : des sourires sont échangés, des mains et des pieds bougent, et l'on sent l'énergie débordante qui règne pendant cette activité. Le concept mathématique « doubler » n'est donc pas considéré comme étant inerte ou à découvrir. À travers l'approche intra-active qui est la nôtre ici, nous tentons plutôt de montrer que ce concept mathématique « doubler » est en fait dynamique, vivant et vibrant. Il fait partie intégrale de l'agencement matériel qui émerge dans l'intra-action décrite plus haut, marquée par l'enjouement et la complicité tangible entre les participants et participantes présents, et n'aurait pu être prévu ni planifié.

La levée du pied du petit garçon s'inscrit pour nous dans la pratique gestuelle dont parle Châtelet (1993). Le pied de ce garçon ne semble pas se lever à la suite d'un processus de raisonnement conscient. Son geste semble plutôt lui venir avant même qu'il ne puisse l'appréhender. C'est pourquoi Châtelet (1993) affirme que « le geste n'est pas un simple déplacement spatial : il décide, libère et propose une nouvelle modalité du « se mouvoir » (p. 20). C'est un geste qui actualise le nombre 11 comme nouvelle configuration du corps, et qui permet la naissance de nouveaux gestes chez les autres élèves, ainsi que chez la chercheure.

Dans leur analyse de l'interaction en classe de langue, Moore et Simon (2002) soulignent les « moments de déritualisation » qui ont parfois lieu en salle de classe et les définissent comme « des moments clefs dont les orientations discursives, soudain prises en charge par les apprenants, leur permettent de se resituer en tant qu'apprenant-actif, de redessiner les contours de leur territoire tels qu'ils choisissent eux-mêmes de le définir dans l'interaction » (p. 11). C'est bien l'apprenant qui prend en

charge le moment que nous avons choisi d'étudier, en utilisant son pied pour ajouter « un » aux dix doigts de ses mains et arriver au nombre 11 qu'il propose à la chercheuse de doubler. De plus, nous avançons également que le fait qu'il utilise son corps, et plus précisément son pied, en plus de ses mains, pour doubler le nombre de son choix, ne relève pas simplement d'une intention humaine cognitive. Ce n'est pas seulement l'apprenant qui effectue ce choix. Il fait lui-même partie d'un ensemble de facteurs qui jouent un rôle tous ensemble, enchevêtrés les uns avec les autres, afin de rendre palpable, compréhensible et vibrant ce concept mathématique « doubler ». Les théories de la cognition située et distribuée, notamment dans les travaux d'Hutchins (1995), nous encouragent à considérer les apprenants et apprenantes, les enseignants et enseignantes, les contextes et les espaces comme un système complexe formé de réseaux multiples.

Pour aller plus loin dans l'analyse de l'extrait précédent, nous postulons que les pieds, les mains, le nombre 11, le tapis sur lequel se trouvent les enfants, le fauteuil sur lequel est assise la chercheuse, les sourires, la réaction de l'autre petit garçon, à genoux sur le tapis, qui crie d'une voix enjouée la réponse « vingt-et-deux » (imparfaite d'un point de vue langagier, mais cela importe peu ici), et le geste final entre ce dernier et la chercheuse (quand elle lui tape dans la main, validant ainsi la réponse qu'il donne), ainsi que d'autres facteurs, intra-agissent et participent tous à la construction du concept « doubler ». Ce concept, dans cette construction, devient alors unique dans toute sa matérialité et sa vitalité. Le moment de déritualisation devient un moment clef tout particulièrement parce qu'il marque le moment où les apprenants et apprenantes ont construit ce concept, en collaboration avec les autres participants, humains et non-humains, présents ce jour-là. C'est bien un moment d'apprentissage collaboratif réussi, que l'on n'aurait pas pu planifier et qui vient déstabiliser ce que l'on perçoit et définit comme une séquence d'apprentissage de façon traditionnelle. À travers cette analyse, nous souhaitons répondre à l'appel de Smythe *et al.* (2017) qui nous invitent à redéfinir la notion de concept : un concept devient intelligible non pas à travers un processus d'abstraction, mais bien à travers des actions (telles que bouger, retirer, couper à travers des diagrammes et des gestes) qui révèlent ce qui n'était pas apparent, mais qui était là tout le long, implicite et trépidant, en attente d'une actualisation (p. 119-120).

3.9. Conclusion

Notre but principal ici était de montrer pourquoi et comment les apprentissages mathématiques émergent non seulement dans un contexte social et culturel, mais aussi dans un contexte matériel. Ce dernier n'est ni passif ni inerte, et n'est pas uniquement contrôlé par les acteurs humains présents dans une salle de classe. Il ne peut être séparé des activités, des discussions et des concepts mathématiques. Cette perspective ne diminue pas l'importance du langage et du raisonnement, qui ont été étudiés et mis en avant à de nombreuses reprises. En revanche, elle peut nous amener à remettre en question ce que nous considérons traditionnellement comme central dans une salle de classe. À ce titre, nous avons essayé de montrer que le rite et l'imitation peuvent jouer un rôle important dans l'apprentissage des mathématiques.

Avec notre adaptation de l'idée de déritualisation, nous avons tenté de montrer comment l'apprentissage mathématique peut constituer une entreprise ontologique aussi bien qu'épistémologique dans la mesure où le but de cet apprentissage est la création de nouveaux concepts. Pour Deleuze et Guattari (2005), il s'agirait ici d'une « pédagogie du concept », dans laquelle on ne s'imagine pas que la responsabilité d'acquérir ou d'enseigner un concept quelconque revienne entièrement à l'apprenant, l'apprenante, l'enseignant ou l'enseignante, mais où l'on considère aussi le fait que ce concept vive une mutation en intra-agissant avec des mains, des outils et des tableaux blancs.

Nous avons fait de multiples références aux gestes et mouvements du corps qui semblent particulièrement pertinents dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage. Et bien que les gestes fassent déjà partie des études sur l'interaction, comme modalité qui vient souvent compléter le langage oral, une perspective posthumaniste nous a ici amenées à avancer que le geste est aussi moteur de création mathématique, lorsqu'on le considère dans son intra-action avec les concepts mathématiques. Dès lors, les mouvements du corps (des mains, mais aussi des pieds, par exemple) constituent une source inépuisable de raisonnement mathématique, qui permet l'actualisation du virtuel.

3.10. Références bibliographiques

- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bell, C. (1992). *Ritual theory, ritual practice*. Oxford University Press.
- Canagarajah, S. (2018). Materializing 'competence': Perspectives from international STEM scholars. *The Modern Language Journal*, 102(2), 268-291.
- Châtelet, G. (1993). *Les enjeux du mobile*. Seuil.
- Coles, A. et Sinclair, N. (2017). Re-thinking place value: From metaphor to metonym. *For the Learning of Mathematics*, 37(1), 3-8.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (2005). *Qu'est-ce que la philosophie?* Éditions de Minuit.
- De Freitas, E. et Sinclair, N. (2014). *Mathematics and the body: Material entanglements in the mathematics classroom*. Cambridge University Press.
- Dutriaux, L. et Gyselinck, V. (2016). Cognition incarnée : Un point de vue sur les représentations spatiales. *L'Année Psychologique*, 116(3), 419-465.
- Gattegno, C. (1974). *The common sense of teaching mathematics*. Educational Solutions.
- Hultman, K. et Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: A relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525-542.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. MIT Press.
- Lakoff, G. et Núñez, R. (2000). *Where mathematics comes from: How the embodied mind brings mathematics into being*. Basic Books.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

- Moore, D. et Simon, D.-L. (2002). Déréalisation et identité d'apprenants. *Aile*, 16, 121-144.
- Nemirovsky, R. et Ferrara, F. (2009). Mathematical imagination and embodied cognition. *Educational Studies in Mathematics*, 70, 159-174.
- Núñez, R. (2003). Do real numbers really move? Language, thought, and gesture: The embodied cognitive foundations of mathematics. Dans R. Hersh (dir.), *18 unconventional essays on the nature of mathematics* (p. 160-181). Springer.
- Radford, L. (2011). Vers une théorie socioculturelle de l'enseignement-apprentissage : La théorie de l'objectivation. *Éléments*, 1, 1-27.
- Roth, W. M. et Thom, J. S. (2009). Bodily experience and mathematical conceptions: From classical views to a phenomenological reconceptualization. *Educational Studies in Mathematics*, 70(2), 175-189.
- Rotman, B. (2008). *Becoming beside ourselves: The alphabet, ghosts, and distributed human beings*. Duke University Press.
- Serres, M. (2000). *Variations sur le corps*. Éditions Le Pommier.
- Sinclair, N. et de Freitas, E. (2019). Body studies in mathematics education: Diverse scales of mattering. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 51(2), 227-237.
- Smythe, S., Hill, C., MacDonald, M., Dagenais, D., Sinclair, N. et Toohey, K. (2017). *Disrupting boundaries in education and research*. Cambridge University Press.
- Soylu, F., Lester, F. et Newman, S. (2018). You can count on your fingers: The role of fingers in early mathematical development. *The Journal of Numerical Cognition*, 4(1), 107-135.
- Vlassis, J., Fagnant, A. et Demonty, I. (2015). Symboliser et conceptualiser, une dialectique intrinsèque aux mathématiques et à leur apprentissage. Dans M. Crahay et M. Dutrévis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (2e éd., p. 221-255). De Boeck.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. MIT Press.

Whitehead, A. (1929/1978). *Process and reality*. The Free Press.

Chapitre 4.

Deuxième publication : Perspective sociomatérielle sur la pédagogie des multilittératies

Dans ce chapitre, je présente un manuscrit que j'ai écrit en collaboration avec les trois autres membres de l'équipe de recherche dont je fais partie : Geneviève Brisson, Gwénaëlle André et Diane Dagenais. Nous nous sommes toutes les quatre lancées dans l'écriture de cet article durant l'automne 2020, en réponse à un appel à contributions intitulé « Multilittératies et pédagogies plurilingues au 21e siècle : Réponses critiques à l'ouvrage du New London Group intitulé « *A Pedagogy of Multiliteracies* » [Une pédagogie des multilittératies] » et lancé dans le cadre d'un numéro thématique de la revue des Cahiers de l'ILOB (Institut des langues officielles et du bilinguisme), affiliée au CCERBAL (Centre canadien d'études et de recherche en bilinguisme et aménagement linguistique) de l'université d'Ottawa. L'appel à contributions invitait les auteur·es à réfléchir à la pertinence des principes articulés dans l'article fondateur du New London Group publié en 1996 pour le contexte éducatif dans lequel nous nous trouvons aujourd'hui. Nous nous sommes attachées à répondre aux deux questions suivantes posées par les directrices invitées (Angel Lin, Catherine Levasseur, Geneviève Brisson, Keiko Tsuchiya et Bong-gi Sohn) : (1) « Comment une PdM [Pédagogie des Multilittératies] peut-elle être remaniée pour répondre aux problèmes urgents du 21e siècle ? » (2) « PdM et pédagogies plurilingues : comment se rejoignent-elles ? Comment redéfinir la PdM dans des contextes plurilingues et pluriculturels ? »²⁵ En réponse à ces questions, nous avons donc proposé d'envisager une pédagogie des multilittératies sociomatérielle qui décentre l'être humain et (re)met de l'avant le rôle que le monde matériel joue dans les pratiques plurilingues et numériques de préadolescent·es lors de la création d'histoires avec *ScribJab*.

²⁵ Voir l'appel à contributions en question en ligne : <https://uottawa.scholarsportal.info/ottawa/index.php/ILOB-OLBI/announcement/view/63>

4.1. Mise en contexte de la deuxième publication

Le texte qui suit est le premier de deux manuscrits présentés dans le cadre de cette thèse par insertion d'articles à s'intéresser à des moments qui ont eu lieu lors d'un atelier offert en bibliothèque (Brisson et al., 2021) et lors d'une visite dans une école élémentaire d'immersion française (Forte, 2021) dans le cadre du projet de recherche décrit dans le premier chapitre de cette thèse et pour lequel je travaille en tant qu'assistante de recherche. Les moments spécifiques auxquels il est fait référence dans cet article-ci ont eu lieu lors d'un atelier que Diane Dagenais, l'investigatrice principale de ce projet de recherche, Geneviève Brisson, sa co-investigatrice, Gwénaëlle André (une autre assistante de recherche et doctorante impliquée dans le projet) et moi-même avons offert en équipe à la bibliothèque municipale d'une métropole de l'Ouest canadien au cours de l'été 2019.

Dans cet article, mes co-auteurs et moi-même avons également choisi de ne pas suivre la structure habituelle des articles académiques. Ce choix s'inscrit dans la même dynamique que celle du manuscrit présenté au chapitre précédent (Forte et Sinclair, 2019), une dynamique que je continue à suivre dans le manuscrit présenté dans le chapitre 5 dont je suis la seule auteure. De plus, dans le cas de l'article présenté dans ce chapitre, l'appel à communications proposait en fait aux contributeur·rices potentiel·les de soumettre des textes écrits et conçus « de manière créative ». Nous expliquons d'ailleurs le choix que nous avons fait dès le début de l'article :

plutôt que de présenter une recension des écrits, suivie d'une description de la méthodologie et de l'analyse des données, nous débutons en décrivant notre approche méthodologique et poursuivons avec un récit narratif rétrospectif qui suit le design pédagogique et le déroulement de notre atelier. (p. 204)

Et en effet, ce texte suit la structure atypique suivante :

- dans l'introduction, nous expliquons que, pour répondre à l'appel à communications des rédactrices invitées pour ce numéro thématique, la critique que Leander et Boldt (2012) ont faite au sujet du texte fondateur du New London Group (1996) a constitué un point de départ important de notre réflexion. Elle nous a en effet amenées à considérer, d'une part, la planification et le déroulement de notre atelier de manière différente, et d'autre part, les pratiques de littératies numériques et plurilingues

à l'œuvre lors de la création d'histoires numériques et plurilingues d'une manière plus ouverte,

- dans la partie intitulée « Une approche post-qualitative : 'penser avec les théories' », nous nous appuyons sur les travaux de Jackson et Mazzei (2012, 2018) et de St. Pierre (2020) qui ont influencé l'évolution de l'approche ethnographique qui était la nôtre au début du projet de recherche et nous ont amenées à adopter différents éléments de l'enquête post-qualitative telle que St. Pierre (2018, 2019, 2020, 2021) l'a décrite. D'autre part, nous expliquons en quoi la démarche que Jackson et Mazzei (2012, 2018) décrivent sous l'appellation « penser avec les théories » (*thinking with theory* en anglais) consiste puisque nous avons choisi de la mettre en œuvre de manière explicite dans cet article. C'est une démarche que j'ai décrite dans le chapitre 2 de cette thèse en partageant les défis méthodologiques que j'ai vécus et que j'ai aussi adoptée dans le cadre du manuscrit présenté au chapitre 5 de cette thèse (Forte, 2021),

- dans la partie intitulée « Design et pratiques de littératie : irruption de l'imprévu et de l'imprévisible », nous répondons à l'invitation lancée par Leander et Boldt (2012) à faire place au mouvement, à l'incertitude et au potentiel de tout ce qui est émergent, d'un moment à un autre. C'est cette invitation, ainsi que les concepts avec lesquels nous pensons dans le cadre de l'article, qui nous ont encouragées à nous intéresser aux agencements formés par un groupe de trois garçons, les caméras et les chercheuses présentes, ainsi que d'autres participant·es matériel·les (ordinateur, iPads, moteur de recherche Google, Google Images, Siri, etc.) lors du processus de création d'histoires. Comme nous le soulignons dans l'article, le regard sociomatériel posé sur trois moments regroupant ces participant·es nous a permis de voir émerger une forme de créativité que l'on aurait peut-être ignorée en adoptant une perspective différente. Comme dans le manuscrit présenté au chapitre 3 (Forte et Sinclair, 2019), nous opérons un va-et-vient constant entre concepts et données dans cette partie,

- enfin, dans la partie intitulée « Quelques implications d'une PdM sociomatérielle », nous soulignons le fait que nous avons choisi de nous concentrer sur « les relations spontanées qui ont émergé dans certaines pratiques de littératie observées et auxquelles nous avons participé » (p. 203). Nous expliquons ensuite que c'est ce choix initial qui nous a permis d'articuler une pédagogie des multilittératies

sociomatérielle qui décentre l'être humain et qui est ouverte aux changements, à l'imprévisible et aux interruptions.

D'une part, ce manuscrit m'a donc permis de continuer à explorer une façon d'écrire des textes académiques qui sort des sentiers battus. L'approche « penser avec les théories » est devenue pour moi, au fil des dernières années, une manière d'explicitier et d'aller au-delà de tensions vécues très tôt dans mon parcours de doctorat, notamment lorsqu'il m'a été demandé de rédiger un texte théorique et un texte méthodologique séparés en réponse aux deux questions de mon examen de synthèse à l'automne 2018. J'ai fait référence à cette source de tensions au début du chapitre 2 de cette thèse en expliquant que j'avais trouvé difficile de séparer la composante théorique de la composante méthodologique de mon enquête. Avec ce second manuscrit, j'ai donc eu l'opportunité de continuer de développer une démarche différente avec mes co-auteurs, en nous appuyant sur les travaux d'autres chercheuses (Alecia Jackson, Lisa Mazzei et Elizabeth St. Pierre, citées à plusieurs reprises dans cette thèse) qui développent et mettent en œuvre l'enquête post-qualitative comme manière légitime de vivre nos projets d'enquête. C'est une démarche que j'ai à nouveau adoptée de manière explicite dans le troisième manuscrit, présenté au chapitre 5 de cette thèse, et que je continue d'adopter aujourd'hui. Comme je l'ai expliqué dans le chapitre 2 de cette thèse, la forme d'agir-être-savoir qui est centrale à la dynamique d'enquête que j'articule repose notamment sur la reconnaissance de la capacité qu'ont les données de « briller » (MacLure, 2013a) et sur une réflexion qui pense avec les théories et les concepts (Jackson et Mazzei, 2012, 2018). Ces deux éléments et les références aux travaux de MacLure et de Jackson et Mazzei sont présents de manière explicite dans ce manuscrit-ci.

Toujours au sujet de la manière d'écrire que nous avons adoptée, le récit narratif que nous proposons dans le cadre de cet article s'apparente à la description narrative que Nathalie et moi avons présentée dans l'article présenté au chapitre 3 (Forte et Sinclair, 2019). En effet, dans cet article-ci, Geneviève, Gwénaëlle, Diane et moi-même avons fait le choix de commencer par écrire un récit narratif qui allait au-delà d'une transcription des paroles des participant-es humain-es. Nous avons particulièrement prêté attention aux gestes, aux expressions et aux mouvements des participant-es (incluant les trois garçons et Diane, avec sa caméra), mais également au positionnement de leurs corps, ainsi qu'au rôle joué par les chaises et les écrans des

tablettes et de l'ordinateur. Cela nous a demandé de visionner à de nombreuses reprises les enregistrements vidéo des moments qui avaient attiré notre attention pour cet article, parfois en coupant le son afin que les paroles des participant·es humain·es n'accaparent pas notre attention.

Dans la conclusion de leur ouvrage portant sur l'apport potentiel des perspectives deleuzo-guattariennes pour le champ de recherche en didactique des langues secondes, Bangou et al. (2020) mettent de l'avant le besoin de voir des discours différents émerger dans ce domaine dans le but de remettre en question nos croyances, notre vision du monde et les notions que l'on tient pour acquises et qui y sont associées. À ce titre, il·elles nous invitent à prêter attention à ce qui passe souvent inaperçu dans nos projets de recherche : « the immanent, the material, the more-than-human, the more-than-textual, and the differential – in contrast to focusing mainly on the transcendent, the cognitive, the social, the discursive, and the repeatable » (p. 232). Mes co-auteures et moi nous sommes justement efforcées de prêter attention aux relations entre les participant·es humain·es et plus-qu'humain·es dans le cadre de l'article présenté dans ce chapitre, en pensant avec des concepts issus de la philosophie deleuzo-guattarienne. La réflexion développée au sein de cet article m'a ainsi permis de continuer à proposer des pistes de réponse à la question d'enquête que j'ai formulée, notamment en lien avec la notion d'identité. Nous nous éloignons, dans ce texte, d'une vision linéaire et prédéterminée des identités des élèves en lien avec les textes qu'il·elles produisent à travers leurs pratiques de littératies. En pensant avec les concepts d'agencement, d'affect, de rhizome, et d'espaces lisses et espaces striés, mes co-auteures et moi-même avons choisi de nous concentrer sur les relations qui émergent d'un moment à l'autre entre les différent·es participant·es, humain·es et plus-qu'humain·es, qui font partie d'un agencement. Cela nous a permis de concevoir la capacité d'agir comme n'étant pas la seule propriété des êtres humains mais plutôt comme émergeant à travers les relations qui unissent les différent·es participant·es à un agencement. Ce faisant, nous avons mobilisé des idées mises de l'avant par des chercheur·euses contribuant aux champs du posthumanisme et du nouveau matérialisme, notamment en éducation. Nous avons aussi souligné le fait que cette volonté de (re)mettre de l'avant le rôle joué par le monde matériel qui sert souvent, dans les perspectives occidentales, de toile de fond, n'est pas nouvelle puisque les

perspectives autochtones n'ont jamais considéré les plus-qu'humain·es et le monde dit « matériel » en général comme moindres par rapport aux humain·es.

4.2. Résumé

Dans cet article, nous travaillons avec des théories sociomatérielles pour proposer de nouvelles pistes de réflexion sur la notion de design, centrale dans le texte fondateur du New London Group (1996), « *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures* ». En portant un regard réflexif et critique sur les dynamiques entre l'aspect intentionnel de nos plans de recherche et d'enseignement et la nature spontanée des relations qui émergent au cours d'un atelier de création numérique d'histoires multimodales et bilingues, nous présentons un récit narratif qui suit le design pédagogique et le déroulement de l'atelier. Des moments de réflexion théorique qui mobilisent les concepts d'agencement, d'affect, de rhizome et d'espaces lisses et striés sont intégrés dans ce récit. De ces réflexions émerge une *pédagogie des multilittératies sociomatérielle* différente qui s'ouvre au caractère imprévisible d'interruptions productives qui ne sont pas toujours prises en compte lors de la planification de la recherche et de l'enseignement/apprentissage.

Abstract

In this article, we work with sociomaterial theories to propose new lines of thought on the notion of design, central to the New London Group's (1996) foundational text "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures". Adopting a reflexive and critical gaze on the dynamics among the intentional aspect of our own pedagogical approach, our research agenda and the spontaneous nature of relations that emerge during a workshop on the digital creation of multimodal and bilingual stories, we present a narrative that follows the pedagogical design and chronological unfolding of our workshop. Moments of theoretical reflection are integrated in this narrative to put to work the concepts of *agencement*, affect, rhizome and smooth and striated spaces. A *sociomaterial pedagogy of multiliteracies* emerges from this narrative, open to the unpredictability of productive interruptions that tend to be disregarded when planning research and teaching/learning activities.

4.3. Introduction

Depuis sa publication, « *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures* », le texte fondateur du New London Group (1996) est une référence dans le domaine d'étude des littératies. Le concept central de *multilittératies* qui y est développé souligne que les formes de littératie sont multiples et situées dans des relations de pouvoir, et qu'elles reflètent la diversité des identités et des pratiques sociales et culturelles qui s'étaient transformées de façon dramatique dans les années précédant cette publication. En introduisant ce concept en didactique des littératies pour tenir compte de ces changements, le NLG est passé d'une vision passive de l'enseignement/apprentissage, axée sur la transmission unidirectionnelle du savoir, à une perspective dynamique et multidimensionnelle de ce processus. Cette perspective considère les apprenant·es en tant qu'acteur·rices dans la construction de leurs compétences et met en avant leurs capacités à mobiliser les diverses ressources et formes d'expression nécessaires pour communiquer dans les sociétés contemporaines caractérisées par les flux migratoires, le plurilinguisme, les technologies de la communication et la mondialisation des marchés. Par ailleurs, le Douglas Fir Group (2016) s'est récemment inscrit dans la même lignée en soulignant la nécessité, dans le champ de l'acquisition des langues secondes en particulier, de prendre en considération la diversité de nos sociétés contemporaines. Ce groupe de chercheur·euses met aussi l'accent sur l'importance d'adopter une perspective transdisciplinaire dans la recherche en didactique des langues afin de mieux comprendre les aspects dynamiques et négociés des communications humaines qui continuent à changer à un rythme plus ou moins effréné selon le contexte socioéconomique.

Nous proposons d'examiner l'abondance des langues et des modes de communication dans la société canadienne en adoptant une perspective sociomatérielle fondée sur des développements théoriques récents dans plusieurs disciplines. Regroupant divers courants de pensée, y compris les travaux sur le posthumanisme (Braidotti, 2013), le nouveau matérialisme (Barad, 2007), les nouvelles ontologies (Jackson & Mazzei, 2018) et la philosophie deleuzo-guattarienne (Deleuze & Guattari, 1980, 1987/2005), les théories sociomatérielles servent à articuler « comment les processus discursifs et les activités sociales sont imbriqués dans le monde matériel et sont ontologiquement inséparables de celui-ci » (Dagenais, 2019, p. 321). Dans les

études en didactique des langues et des littératies qui s'inspirent de ces théories, les chercheur·euses s'efforcent de décentrer l'individu et son contexte social pour véritablement prendre en compte les dynamiques du monde matériel, souvent reléguées à une toile de fond. Ainsi, ce genre d'analyse considère tout ce qui participe à un événement donné, incluant aussi bien les êtres humains que les éléments matériels (par exemple : objets, espaces, flux d'affects).

Parmi les écrits portant sur les pratiques de littératie, nous nous référons plus particulièrement au travail de Leander et Boldt (2012) qui met en avant la nature imprévisible des situations de communication et d'enseignement/apprentissage. Ce point spécifique nous amène à explorer comment ces situations peuvent être considérées de façon différente, en lien avec la notion de design pédagogique, centrale dans la pédagogie des multilittératies (PdM) du NLG et initialement fondée sur une approche linéaire et prédéfinie. La critique de Leander et Boldt (2012) porte principalement sur deux aspects du design. Premièrement, ils remettent en cause la description des pratiques de littératies des jeunes comme étant le produit d'un design intentionnel et rationnel. Deuxièmement, ils refusent de considérer les identités présentes et potentielles comme des textes pouvant être rationnellement conçus et remaniés (« *designed and redesigned* ») par les enseignant·es et les apprenant·es.

À la lumière des théories sociomatérielles et de la critique de la PdM avancée par Leander et Boldt (2012), nous adoptons un regard réflexif et critique sur les dynamiques entre la nature intentionnelle de notre propre approche pédagogique et de notre agenda de recherche dans le cadre d'un projet exploratoire sur les multilittératies, et les relations spontanées qui ont émergé dans certaines pratiques de littératie observées et auxquelles nous avons participé. Ce projet proposait à des préadolescents de créer des histoires numériques, multimodales et plurilingues dans le cadre d'un atelier offert dans une bibliothèque municipale d'une métropole de l'Ouest canadien. Durant l'atelier, les jeunes ont écrit, dessiné et enregistré oralement leurs histoires en utilisant deux langues de leur choix à l'aide de ScribJab (<http://www.scribjab.com/>), une application pour iPad et un site Web créés en 2014 par une équipe de la Faculté d'éducation de notre institution. Les approches plurilingues et multimodales centrées sur la compétence plurilingue des utilisateur·rices (ex. : Kress, 2003; Lankshear & Knobel, 2011; Lotherington, 2011) ont servi d'assises théoriques lors de la création de ScribJab.

En réponse à l'appel à soumission de textes « conçus de manière créative » pour ce numéro spécial sur les multilittératies et pédagogies plurilingues au 21^e siècle, l'organisation de notre article sort des conventions académiques traditionnelles. En effet, plutôt que de présenter une recension des écrits, suivie d'une description de la méthodologie et de l'analyse des données, nous débutons en décrivant notre approche méthodologique et poursuivons avec un récit narratif rétrospectif qui suit le design pédagogique et le déroulement de notre atelier. En « pensant avec les théories » (*thinking with theory*), une approche de recherche post-qualitative¹ axée sur les processus de théorisation proposée par Jackson et Mazzei (2012, 2018) sur laquelle nous reviendrons plus bas, nous intégrons, sous forme de récit narratif, des transcriptions d'enregistrements vidéo et des captures d'écran recueillies durant l'atelier, éclairées par des concepts théoriques sociomatériels que nous définissons au sein même du récit narratif. En suivant cette approche, nous revisitons l'environnement d'enseignement/apprentissage de l'atelier pour considérer autrement le design pédagogique qui nous avait guidés. Nous explorons ainsi la façon dont les conditions sociomatérielles et les pratiques de littératie des jeunes durant l'atelier ont contribué, de façon inattendue, à la production des histoires, et ce malgré la progression linéaire des activités que nous avons planifiées. Ces moments, qui sont venus interrompre le design pédagogique préétabli de l'atelier, ont en fait agi comme des participants générateurs et productifs dans le processus d'enseignement/apprentissage.

En particulier, nous nous concentrons sur des enchevêtrements qui se sont formés spontanément durant l'atelier et qui ont impliqué divers participant-es (les corps des enfants et des chercheuses, un ordinateur, des iPads, des caméras, des chaises, des tables, etc.). En examinant ces enchevêtrements multiples, nous nous éloignons de l'idée que les êtres humains soient les seuls dotés d'une capacité à agir et à contribuer au design d'un produit (Fenwick & Edwards, 2013; Kuby & Gutshall Rucker, 2016; Hackett et al., 2020). Ainsi, nous mettons en avant une manière de conceptualiser une PdM différente, qui souligne la nature sociale, sémiotique, spatiale et matérielle des ressources (langues utilisées, références culturelles, appareils numériques, sites Web visités, etc.) impliquées dans les pratiques de littératie.

« Penser avec les théories » sociomatérielles au sein du récit narratif ci-dessous nous permet de mettre en évidence la façon dont divers agencements (Deleuze & Guattari, 1980) ont parfois opéré simultanément durant l'atelier, et ont, à d'autres

moments, eu des effets différents. Dans la perspective deleuzo-guattarienne, un agencement émerge lorsque différents éléments se combinent de façon spontanée et fonctionnent ensemble à un moment donné (Bangou, 2013, 2014). Le design préétabli de notre atelier imposait certaines contraintes aux participant·es (découverte de l'outil ScribJab, lecture d'une histoire, limite de temps, nombre minimum de deux pages dans chaque histoire créée, nombre maximum de deux langues, etc.). Avec le recul et en relisant le texte de Leander et Boldt (2012), nous nous sommes aperçues que ce design préconisait en fait une progression linéaire dans la production d'histoires et qu'il était fortement orienté vers un produit final. Lors du déroulement de l'atelier, des agencements formés par un groupe de trois garçons (identifiés ci-dessous par des pseudonymes), les caméras et chercheuses présentes, ainsi que d'autres participant·es matériel·les tels qu'un ordinateur, des iPads, le moteur de recherche Google, Google Images et Siri, ont ouvert la porte à des pistes productives à travers lesquelles une forme de créativité imprévue a émergé. Quelques mois après l'atelier, durant le visionnement des enregistrements vidéo, certains moments de cet atelier nous ont plus particulièrement frappées, et nous avons décidé d'examiner de plus près ces agencements afin de réfléchir à ce qui relevait de l'intentionnel et du spontané dans les activités pédagogiques.

4.4. Une approche post-qualitative : « penser avec les théories »

Dans le cadre d'un projet de recherche financé par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), notre équipe a adopté certains aspects des approches ethnographiques tout en s'inspirant de chercheur·euses qui repensent la méthodologie qualitative à travers une perspective sociomatérielle (ex.: Ingold, 2013; Jackson & Mazzei, 2018; Kuby & Gutshall Rucker, 2016). En s'inspirant de l'approche post-qualitative (Mazzei, 2020; St. Pierre, 2020), nous examinons l'émergence de relations entre participant·es sociomatériel·les lors de la création d'histoires avec ScribJab et le rôle que ces relations jouent dans l'enseignement/apprentissage des langues et des pratiques de littératie au sein de trois contextes : les maisons, les salles de classe et les bibliothèques municipales. Sur une période de dix mois, nous avons observé et participé à la création d'histoires plurilingues et multimodales avec ScribJab dans ces trois contextes. Nous avons documenté les processus créatifs à l'œuvre à travers des notes

de terrain et des enregistrements audio et vidéo. Nous avons aussi discuté avec les employées de la bibliothèque, et mené des entrevues avec les enfants, les parents et les enseignantes dans les autres contextes.

Le récit narratif qui suit présente des moments qui ont *brillé* (MacLure, 2013), c'est-à-dire qui ont attiré notre attention, au cours d'un atelier en bibliothèque. Nous interrompons cette description à plusieurs reprises afin de penser avec les concepts sociomatériels suivants : *agencement*, *affect*, *rhizome*, *espaces lisses* et *espaces striés*. Étant donné le format que nous avons choisi pour cet article, ces concepts seront définis au moment où ils apparaissent dans le récit narratif, invitant ainsi les lecteur·rices à suivre notre façon de « penser avec les théories ». En effet, Jackson et Mazzei (2018) soulignent qu'en « pensant avec les théories », on ne suit pas une méthode préétablie. Cette approche repose en fait sur des principes de transformation et de créativité : « a process methodology – thinking with theory – is both its own generative movement as well as its own effect [It] is emergent and immanent to that which is becoming » (p. 719). Il s'agit donc d'une forme de méthodologie novatrice et souple mettant l'accent sur un processus de théorisation qui se développe au fur et à mesure de sa mise en œuvre. Ainsi, tout comme Bangou (2020), nous ne prétendons pas offrir aux lecteur·rices des réponses définitives aux questions que nous nous posons, mais nous suggérons plutôt des pistes de réflexion à suivre pour sortir des sentiers battus dans l'espoir qu'elles pourront à leur tour ouvrir de nouveaux horizons et susciter de nouvelles questions.

Nous revenons donc sur les processus de création d'histoires qui ont eu lieu lors d'un atelier que nous avons proposé, préparé, observé et animé dans une bibliothèque municipale au cours de l'été 2019. Cette bibliothèque se situe dans un quartier aisé d'une banlieue métropolitaine de l'Ouest canadien. Onze jeunes âgés de dix à 13 ans ont participé à cet atelier, et trois employées de la bibliothèque étaient également présentes, en plus de trois membres de notre équipe de recherche. Afin d'offrir cet atelier, nous avons pris contact avec la directrice du secteur jeunesse de la bibliothèque qui l'a intégré à la programmation estivale d'activités offertes dans le cadre d'un *Summer Reading Club*. Le descriptif de l'atelier était le suivant :

ScribJab: Make a Story in Two Languages! Work in pairs using ScribJab, a multilingual tool to create and share digital stories in two different languages.

Lors de l'atelier, les iPads utilisés ont été prêtés par l'équipe de recherche et la bibliothèque; l'application ScribJab avait donc été téléchargée au préalable sur l'ensemble des iPads. L'atelier s'est déroulé dans une grande pièce au sous-sol de la bibliothèque, équipée d'un projecteur et d'un réseau sans-fil (voir Figure 4.1 ci-dessous). Le mobilier présent dans la pièce (des tables et des chaises) pouvait être facilement déplacé.

Nous avons commencé l'atelier en offrant des explications en grand groupe et en projetant au mur l'application ScribJab telle qu'elle apparaissait sur un iPad.



Figure 4.1. L'environnement dans lequel s'est déroulé l'atelier

4.5. Design et pratiques de littératies : irruption de l'imprévu et de l'imprévisible

4.5.1. Le design de l'atelier

Pour préparer cet atelier, nous avons pris en considération les demandes spécifiques de la bibliothèque, en plus de nous inspirer d'un atelier que Diane avait offert

dans une autre bibliothèque. Notre demande de subvention du CRSH et les textes que nous avons soumis au comité d'éthique de notre université ont aussi servi de points de départ pour l'élaboration de notre plan d'atelier. Ces textes, qui décrivaient en détail le projet de recherche avant même que l'on ne se retrouve sur le terrain, nous ont amenées à planifier l'atelier afin de recueillir certains types de données. Pour capturer des données vidéo pertinentes sur le processus de production d'histoires numériques et pour respecter le temps alloué par la bibliothèque, nous avons donc élaboré un plan divisé en différentes étapes : présentation des animatrices et de l'outil ScribJab, partage d'une histoire, démonstration de la création d'une histoire, temps de création pour les participant-es, puis rassemblement en grand groupe pour parler des histoires créées et des langues utilisées. Ce plan devait nous permettre d'amener les jeunes à produire leurs histoires en 90 minutes, durée allouée par la bibliothèque pour notre atelier. Cette limite de temps représentait donc une contrainte influençant fortement le design pédagogique.

En définissant le concept de *design* dans leur texte fondateur, le NLG (1996) met l'accent sur le fait que, d'une part, nous héritons de schémas de pensée et de conventions qui nous aiguillent dans les actes de production de sens dans lesquels nous nous engageons. D'autre part, ce concept met en avant le fait que nous sommes aussi des concepteur·rices actif·ves, dans notre cas en tant qu'animatrices d'un atelier pédagogique. Le NLG (1996) propose de concevoir toute activité sémiotique à travers ce concept de design, impliquant lui-même trois éléments : *available designs*, *designing*, et *the redesigned*. Les designs disponibles (*available Designs*) constituent des ressources incluant les « grammaires » de divers systèmes sémiotiques : celles des langues, mais aussi celles d'autres systèmes tels que la photographie, le cinéma ou la danse. Dans le cas de la création de notre plan d'atelier, nous avons justement eu recours à des designs disponibles (tels que nos expériences préalables d'animation d'ateliers ou d'enseignement, ainsi que le modèle d'atelier qu'avait utilisé Diane, mentionné plus haut). Le processus de conception (*designing*) est, toujours selon le NLG (1996), un processus de transformation qui implique la représentation et la recontextualisation de sens. On pourrait dès lors avancer que ce sont les textes produits pour nos demandes soumises au CRSH et au comité d'éthique, les requêtes de la bibliothèque, l'expérience d'atelier préalable de Diane, mais aussi nos expériences avec les jeunes en tant qu'enseignantes qui nous ont permis d'aboutir à un design

« nouveau » (*the redesigned*). En effet, selon le NLG (1996), une transformation est en fait toujours l'utilisation novatrice de matériaux déjà existants, ou une articulation nouvelle des ressources que constituent les designs disponibles (*available designs*).

Ceci dit, nous proposons d'aller au-delà de la vision prédéterminée, intentionnelle et rationnelle que ce concept de *design* semble proposer. Selon Leander et Boldt (2012), cette perspective réglementée entraîne en fait un phénomène d'exclusion : « this vision of practice involves a domestication that subtracts movement, indeterminacy, and emergent potential from the picture » (p. 24). Au lieu de considérer notre processus de conception et d'animation d'atelier de façon linéaire et prévisible, nous choisissons de nous concentrer sur certains agencements observés, auxquels nous avons participé, qui se sont formés de façon spontanée et nous ont menées dans des directions que nous n'aurions pas pu prévoir. À cet effet, les concepts deleuzo-guattariens complémentaires d'espaces lisses et d'espaces striés nous offrent des pistes productives. Kuby et Christ (2018) suggèrent que ces deux concepts peuvent nous aider à voir comment des espaces propices à l'innovation (c'est-à-dire des espaces lisses) peuvent émerger, même au sein d'espaces d'enseignement/apprentissage a priori très structurés et normés (c'est-à-dire des espaces striés). En envisageant un « modèle musical » des rapports entre espace lisse et espace strié, Deleuze et Guattari (1980) expliquent que le strié, c'est « ce qui ordonne », « ce qui organise », alors que le lisse, c'est « la variation continue, c'est le développement continu de la forme » (p. 597). De plus, ils insistent sur le fait que ces deux types d'espaces « n'existent en fait que par leurs mélanges l'un avec l'autre : l'espace lisse ne cesse pas d'être traduit, transversé dans un espace strié ; l'espace strié est constamment reversé, rendu à un espace lisse » (p. 593).

Nous proposons donc ici de revenir sur la planification et le déroulement de notre atelier en gardant à l'esprit ces notions complémentaires d'espaces lisses et striés pour remettre en cause la PdM du NLG (1996) dont le concept central fait de l'être humain le concepteur et le directeur d'un design pédagogique. Nous proposons une PdM sociomatérielle différente qui s'ouvre à ce que peuvent apporter les agencements sociomatériels imprévisibles et spontanés qui se forment durant un atelier pédagogique.

En décidant que le début de l'atelier serait filmé à l'aide d'une caméra par Diane, tandis que Geneviève et Magali se positionneraient entre les jeunes et le mur de

projection pour présenter la session, l'espace pédagogique que nous avons imaginé était de nature striée. Ceci nous a d'autant plus frappées, après l'atelier, alors que nous écrivions cette description. Cet espace strié a eu un impact ressenti non seulement sur la gestion du temps pendant l'atelier et sur la configuration spatiale de la pièce où nous nous trouvions, mais aussi sur la façon dont les jeunes ont abordé le processus de création d'histoires numériques en deux langues avec ScribJab comme nous l'analyserons plus loin. Ces participant·es ont été invité·es à s'asseoir sur des chaises mobiles que nous avons placées en demi-cercle devant le tableau avant leur arrivée. Durant la présentation initiale, Geneviève, Magali et Diane ont parlé des langues qu'elles connaissent et ont demandé aux participant·es de penser à celles qu'il·elles parlent, lisent et reconnaissent à l'oral et à l'écrit. Ensuite, elles ont guidé les participant·es à travers l'application ScribJab et leur ont lu une histoire choisie à l'avance qui semblait constituer un bon modèle pour les participant·es, d'après des critères eux aussi très normés et qui sont devenus plus évidents pour nous à la rédaction de cet article. En effet, les sept pages de cette histoire contenaient chacune du texte écrit en coréen et en anglais, une illustration, ainsi qu'un enregistrement audio. Par la suite, Geneviève et Magali ont expliqué comment créer une histoire, ont présenté quelques fonctions de ScribJab, ainsi que certains paramètres propres aux iPads (par exemple comment accéder à différents claviers pour écrire en diverses langues). Puis elles ont invité les jeunes à s'installer pour produire leur histoire dans deux langues de leur choix. Au cours de l'atelier, Geneviève et Magali leur ont aussi rappelé, à plusieurs reprises, de sauvegarder régulièrement leur production et d'en faire un enregistrement oral dans les deux langues². Elles ont également annoncé que l'atelier se terminerait avec une période d'échange en grand groupe à la fin pour que les jeunes partagent leur opinion à propos de ScribJab et expliquent comment il·elles avaient créé leurs histoires.

Comme Lenz Taguchi (2010) l'affirme, les protocoles de recherche hérités de nos domaines influencent la façon dont nous conduisons nos observations sur le terrain, mais aussi les approches pédagogiques que nous adoptons, ici en tant qu'animatrices d'un atelier. Décrivant des approches pédagogiques d'observation dans l'éducation à la petite enfance, Lenz Taguchi ajoute :

In fact, the protocol structures what the teacher asks the child and what she sees and does in the event, and thus it also structures what the child is able to answer or do, more or less exactly. The protocol can be understood as ...

working on and actively imposing its categories on the teacher's thinking as well as on the child's understanding of itself being observed and talked to in this manner. (p. 77)

Elle poursuit en soulignant que tout ceci crée un espace extrêmement strié, mais qu'il est important de comprendre que ce dernier n'est pas nécessairement négatif. En effet, d'après Lenz Taguchi (2010), il s'agit de reconnaître le fait que tout est mélange et va-et-vient constant entre du plus ou moins lisse et du plus ou moins strié dans le flot des événements qui se déroulent dans un espace pédagogique donné. En partant d'une PdM sociomatérielle différente et toujours ouverte aux changements et aux interruptions, l'activité de littératie dans laquelle nous avons proposé aux jeunes participant·es présent·es de s'engager avec nous – la création d'histoires plurilingues et multimodales – prend donc nécessairement une forme autre que sa forme préconçue. C'est ce que Leander et Boldt (2012) explicitent lorsqu'ils remettent en cause les caractéristiques rationnelles et intentionnelles de la PdM telle qu'elle avait été définie par le NLG (1996), et proposent une perspective différente de l'activité de littératie : « literacy activity as not projected toward some textual end point, but as living its life in the ongoing present, forming relations and connections across signs, objects, and bodies in often unexpected ways » (p. 26).

Dans la suite de notre récit narratif, nous présentons trois moments qui nous ont particulièrement marquées, où nous observons un va-et-vient entre espaces striés, hiérarchiques, liés à des règles et autoritaires, et espaces lisses, dynamiques, transformateurs, et en devenir, comme les définissent Voithofer et Foley (2009). Nous expliquons quel en est l'impact sur notre conception traditionnelle de ce qu'est une histoire et traçons les contours d'une PdM sociomatérielle.

4.5.2. Le déroulement de l'atelier

En planifiant l'atelier, nous avons imaginé deux scénarios : chaque jeune travaillant seul·e à la création d'une histoire à l'aide d'un iPad ou deux jeunes collaborant pour créer une seule histoire en utilisant un seul iPad. De plus, nous nous attendions à ce que les participant·es utilisent les iPads mis à leur disposition, mais aussi à ce qu'il·elles déplacent leurs chaises afin de travailler sur une table ou à ce qu'il·elles s'installent par terre. Dans ce qui suit, nous présentons trois agencements qui

ont attiré notre attention et qui nous ont amenées dans des directions pédagogiques et analytiques imprévues et imprévisibles.

Le premier extrait s'attarde sur une discussion entre trois garçons, Tobias, Mark et Tyler, incluant aussi Diane, derrière la caméra. Ce moment a eu lieu au début de l'atelier, alors que les jeunes commençaient leurs histoires. Tobias était assis entre Mark et Tyler. Ces derniers ont chacun utilisé un iPad, qu'ils ont emprunté pour l'atelier, alors que Tobias avait apporté un ordinateur portable (MacBook Pro) de chez lui.

Extrait 1 : Chaises-garçons-ordinateur-iPads-alignement latéral-Diane

Les trois garçons n'ont pas déplacé leurs chaises et font toujours face au mur de projection. Tobias ouvre une fenêtre du navigateur Google Chrome sur son ordinateur et écrit « Siri » dans la barre d'adresse (Voir Figure 4.2).



Figure 4.2. Choix de langue et ouverture du navigateur

Mark, à sa gauche, est en train de choisir la deuxième langue dans laquelle il va écrire son histoire sur l'application ScribJab de l'iPad qu'il a emprunté.

Le résultat de la recherche de Tobias s'affiche. À la droite de l'écran, on voit le logo de Siri et le descriptif du site Internet Wikipédia. Tobias clique sur le logo et

plusieurs images en lien avec Siri apparaissent à l'écran. On voit à nouveau le logo de Siri et aussi de nombreux téléphones portables. Il s'exclame : « Oh there it is! »

De son côté, Mark est encore en train de sélectionner les langues qu'il utilisera pour son histoire.

En même temps qu'il clique sur la photo du logo, Tobias se gratte la tête et dit : « It's hard ... hmmm. » En entendant ces mots, Mark regarde l'écran de Tobias (Voir Figure 4.3). Tyler, assis à la droite de Tobias, lui dit : « Just copy it. » Tobias essaie de copier le logo, mais n'y arrive pas et conclut en disant : « I can't copy it. »



Figure 4.3. Tentative de copier-coller le logo de Siri

Diane, debout derrière les garçons, est en train de les filmer. Elle regarde l'écran de Tobias et lui dit : « Oh you want ScribJab, not Siri right? »

Ce moment a attiré notre attention pour deux raisons. D'une part, le fait que les chaises et leurs occupants soient restés exactement à la même place après la présentation de Geneviève et Magali nous a frappées. Garçons, chaises et appareils numériques sont en effet restés en ligne, les uns à côté des autres, tablettes/ordinateur sur les genoux, en face du mur de projection. Après l'atelier, nous nous sommes demandé pourquoi les garçons n'avaient pas déplacé leurs chaises, comme d'autres participant-es l'avaient fait, afin de s'installer plus confortablement (selon nous) en posant leur appareil numérique sur une des tables disponibles dans la salle, par

exemple. Comme nous nous en sommes rendu compte à l'écriture de cet article, cette perspective prenait cependant essentiellement en compte l'intention et la capacité à agir de participant·es humains alors que les participant·es matériel·les ont joué un rôle important dans cette configuration spatiale. Si cet alignement latéral nous paraissait étrange et inconfortable de prime abord, c'est en prêtant attention à l'agencement sociomatériel formé à ce moment-là – chaises-garçons-ordinateur-iPads-alignement latéral-Diane – que nous avons compris quelque chose de différent. Nous nous inspirons d'une pratique adoptée par de Freitas et Sinclair (2014), ainsi que par Kuby et Gutshall Rucker (2016), en ayant ici recours aux traits d'union afin d'illustrer la façon non hiérarchique dont tous les participant·es à un agencement donné entrent en relation et se mettent à fonctionner comme un ensemble (Lenters, 2016). Cet agencement chaises-garçons-ordinateur-iPads-alignement latéral-Diane souligne l'importance de l'orientation du regard des participants humains et du positionnement des participant·es matériel·les que sont les iPads, l'ordinateur et les chaises. Mark, Tobias et Tyler se regardent rarement dans les yeux lorsqu'ils se parlent. Ce qui attire leurs regards avant tout, c'est ce qui se passe sur les écrans, le leur ou ceux de leurs voisins. Cet alignement latéral permet dès lors un accès direct aux écrans, à ce qui s'y passe.

D'autre part, la façon dont Tobias s'est engagé, au cours de cet extrait, dans le processus d'illustration de la première page de son histoire a aussi attiré notre attention. ScribJab permet aux utilisateur·rices de débiter le processus de création de leur histoire en se lançant dans des pratiques de littératie variées : texte écrit, dessin ou narration orale. Dès le début de l'atelier, Geneviève, Magali et Diane ont signalé aux jeunes qu'il·elles pouvaient commencer par ce qu'il·elles souhaitaient. Dans l'Extrait 1, on voit que c'est Siri, la synthèse vocale de l'entreprise Apple, qui constitue le point de départ de l'histoire de Tobias par le biais d'une recherche en ligne. En se réappropriant le logo de Siri, Tobias réorganise et bricole (Lévi-Strauss, 1962) un signe culturel et lui donne une personnification nouvelle puisqu'elle devient un personnage de son histoire. Cette piste permettra d'ouvrir un espace lisse qui va engager Tobias et Mark dans un processus collaboratif de création de deux histoires qui se ressemblent et se suivent, comme nous le verrons plus en détail par la suite. Dans ce premier extrait, alors que Tobias essaie de transférer le logo de Siri depuis la page de son navigateur vers ScribJab, il se heurte rapidement à un obstacle : le design de l'application ScribJab n'accepte pas le copié-collé comme technique propre à la création d'une histoire. Des

lignes de tension émergent donc entre un espace lisse de créativité collaborative (puisque Siri rassemble Tobias et Mark autour d'un effort créatif collectif et productif comme nous le verrons plus bas) et un espace strié (puisque ScribJab ne permet la création originale de dessins qu'en ayant recours à des outils intégrés dans l'application, tels que le crayon, le pinceau, la gomme ou la palette de couleurs). L'idée originale d'utiliser le logo de Siri comme déclencheur d'histoire va donc à l'encontre de certains designs qui sont ici en présence à travers les conditions techniques de l'atelier, qu'il s'agisse de ScribJab ou du temps dont les participant·es disposaient afin de créer leur histoire. Les participant·es matériel·les ont donc un véritable impact sur la mise en images de l'histoire de Tobias et sur son élan créatif. De plus, quand le regard de Diane se pose sur l'écran de Tobias, celle-ci, surprise de le voir faire une recherche d'images sur Internet, tente de le réorienter vers ScribJab. Ce sont tous ces designs, envisagés et mis en place avant même que l'atelier ne commence, qui font figure d'espaces striés en structurant et en orientant le travail et la production attendus. De concert avec Kuby et Gutshall Rucker (2016), nous nous demandons cependant si la présence de ces espaces striés a en fait permis l'émergence d'espaces lisses dans le processus de création d'histoires. C'est, à notre avis, à l'intersection de ces espaces lisses et striés, qui ne peuvent exister l'un sans l'autre, et à travers les forces produites par l'agencement chaises-garçons-ordinateur-iPads-alignement latéral-Diane que deux histoires émergent. Ces histoires ne peuvent dès lors plus être attribuées à un seul auteur humain facilement identifiable.

Dans l'extrait suivant, qui se situe dans le prolongement du premier, juste après l'intervention de Diane, nous continuons à explorer des agencements qui se forment spontanément et qui donnent lieu à ce processus créatif qui nous a touchées et amusées.

Extrait 2 : Siri-ScribJab-histoires-droits d'auteurs-Tobias-Mark-inspiration-caméra-Diane

Mark constate que Tobias essaie de copier-coller le logo de Siri sur une de ses pages sur ScribJab.

Il s'exclame : « Hey wow, you're copying me! You're copying me! »

Tobias tourne la tête vers Mark tout en croisant ses jambes et lui répond :

« No, you were gonna do 'Hi Siri', I was 'Hey Siri'. »

Mark réplique : « No! » (Les deux garçons rient.)

Tobias répond quelque chose que l'on n'entend pas.

En tenant l'ordinateur sur ses genoux, Tobias utilise le pavé tactile de son ordinateur et fait défiler sur son écran des images de Siri sur la page du navigateur. Tobias ouvre ensuite une page de son histoire sur l'application ScribJab et il sélectionne une couleur pour dessiner quelque chose sur une page blanche. Puis il annonce : « I'm gonna draw a phone you know what. What? Is there anything wrong with that? »

Mark se penche en avant, regarde l'écran de Tobias quelques instants, se lève, fait quelques pas vers la droite, puis il revient s'asseoir. En s'asseyant, il regarde l'écran de l'ordinateur de Tobias, se penche vers lui et lui dit en riant : « Stop it! You stole my idea! »

Pendant qu'il dessine sur une page de son histoire à l'aide de son ordinateur, Tobias explique : « No I didn't, you said 'Hi Siri,' I was INSPIRED by your idea. »

Toujours penché vers Tobias, Mark demande : « I get the credit don't I? »

Tobias répond : « No you don't. »

En riant, Mark se soulève brièvement de son siège et s'exclame : « Oh! » (Voir Figure 4.4)

Tobias affirme : « I got inspired, I didn't copy you. There's nothing wrong with getting inspired. »



Figure 4.4. Réaction de Mark

Dans cet extrait, qui révèle un moment *chargé en affect* (*affectively-charged*, pour reprendre les mots de Waterhouse, 2020a), un nouvel agencement a attiré notre attention : Siri-ScribJab-histoires-droits d'auteurs-Tobias-Mark-inspiration-caméra-Diane. Nous nous intéressons ici aux flux d'affect qui traversent les différents participant-es dans cet agencement. Deleuze et Guattari (1980) soulignent en effet l'idée que les divers corps matériels qui s'entremêlent dans un agencement donné « réagissent les uns sur les autres » (p. 112). Massumi (2015) nous rappelle que l'affect constitue une dimension de tout événement en prenant la définition de Spinoza (1842/1993) comme point de départ, soit la capacité de tout corps à affecter ou à être affecté. Massumi (2015) souligne que cette capacité double constitue en fait les deux facettes d'un même événement :

One face is turned towards what you might be tempted to isolate as an object, the other towards what you might isolate as a subject. Here, they are two sides of the same coin. There is an affectation, and it is happening in-between. You start with the in-betweenness You start in the middle, as Deleuze always taught, with the dynamic unity of an event (p. 48).

Penser avec les notions d'agencement et d'affect nous permet ici justement d'entrer dans cet événement par le milieu, en continuant à nous intéresser au processus de création d'histoires bilingues et multimodales plus qu'à ce que les deux garçons présents ont produit de façon linéaire. C'est la relation entre tous les participant·es, humain·es et aussi matériel·les à cet agencement qui produit quelque chose. Waterhouse (2020a) met l'accent sur le fait que cette capacité à affecter ou à être affecté·e doit en effet être comprise de manière relationnelle. Dans notre analyse, nous nous concentrons donc sur ce qui se passe « au milieu » de cet enchevêtrement de corps. Ce qui importe ici, ce n'est pas qui affecte ou qui est affecté. En nous intéressant aux flux d'affect qui traversent l'agencement opérant dans l'Extrait 2, nous nous éloignons d'une posture qui cherche à tout prix à interpréter quelles émotions seraient perçues ou ressenties dans l'événement en question afin de nous concentrer sur ce qui est affectivement produit (Benesch, 2012, citée par Waterhouse, 2020a) dans le contexte pédagogique de notre atelier de création d'histoires numériques. Les émotions ne sont pas considérées ici comme étant la propriété d'individus, comme le souligne Waterhouse (2020a) : « they are the effect (enactment) of affective relations between [different bodies]. They are active forces within the socio-material assemblage » (p. 139). Elle ajoute que, si l'affect peut s'actualiser sous la forme d'émotions, celles-ci expriment alors une réponse préconsciente à une rencontre de différents corps *avant même* que cette réponse soit identifiée comme une émotion spécifique.

Les flux d'affect qui traversent cet agencement (Siri-ScribJab-histoires-droits d'auteurs-Tobias-Mark-inspiration-caméra-Diane) sont « palpables » (May, 2005; Masny, 2013) non seulement à travers les propos et le ton de voix de Mark et de Tobias, mais également à travers les mouvements des différents corps enchevêtrés dans le moment décrit plus haut. Ces mouvements jouent ici un rôle important : les échanges de regards, Tobias qui croise ses jambes en restant calme lorsque Mark réagit de façon marquée, Mark qui se lève, s'éloigne et revient s'asseoir après s'être rendu compte que Tobias avait intégré Siri dans son histoire. Ils évoquent tous l'intensité des flux d'affect qui circulent entre les différents corps, incluant l'iPad que Mark tient entre ses mains et l'ordinateur qui repose sur les genoux de Tobias, les chaises sur lesquelles les garçons sont assis, et la présence de la caméra, derrière Tobias. Siri, participante à part entière dans cet agencement, devient un objet de discussion vive entre les deux garçons alors même qu'elle participe, de façon significative, à leurs deux histoires. Cette discussion

animée a attiré l'attention de Diane, qui filmait la scène, et sa présence a certainement eu un impact sur les participants. En effet, si son visage est pixellisé afin de préserver son anonymat dans la Figure 4.4 ci-dessus, Mark regarde cependant bel et bien directement l'objectif de la caméra alors qu'il s'exclame, mettant ainsi en valeur la présence de la chercheuse et de la caméra. En visionnant les enregistrements vidéo, nous avons été intriguées et amusées par le ton que prenait cette conversation et par les expressions des visages des participant·es, tout autant que par le contenu discursif de leur échange. Comme nous le verrons dans l'extrait suivant, Siri finit de plus par devenir un objet d'échanges productifs, puis de création collaborative entre les participant·es.

Les propos de Mark et Tobias méritent également notre attention ici. Ce qui nous a le plus marquées, c'est le fait que leur échange témoigne de la compréhension nuancée de la notion de droits d'auteur qu'ont ces deux préadolescents. Deux conceptions de ce que constituent les droits d'auteur semblent entrer en conflit ici, de façon amusante d'une certaine manière, puisqu'ils rient tous les deux à plusieurs reprises (voir l'Extrait 2) et comme on peut le deviner d'après l'expression pixellisée de Mark sur la Figure 4.4 ci-dessus. Mark affirme, dans l'Extrait 2, avoir eu l'idée originale d'utiliser Siri dans son histoire (« Hey wow, you're copying me! You're copying me! » / « Stop it! You stole my idea! »). Tobias, quant à lui, met l'accent sur la nuance qui existe entre copie et inspiration en revendiquant le droit d'être inspiré par les paroles et les actions de Mark. Le concept de *remix culture* est pertinent ici afin de comprendre différemment l'activité de littératie qui se déroule. Popularisé par Lessig (2008), ce concept désigne l'intégration d'éléments de la culture populaire et du quotidien dans des créations, et permet de définir une culture qui remet en cause la validité de la notion de droits d'auteur, encourage l'appropriation et la transformation des biens culturels et fait place à une nouvelle forme d'expression de la créativité. Selon Burnett et Merchant (2018), ce concept brouille les frontières entre consommation et production en s'appuyant sur des textes connus afin d'en créer de nouveaux ; c'est donc un processus qui offre un potentiel riche en créativité.

Cette question de l'auteur unique a déjà été posée dans d'autres domaines de recherche comme la sociologie ou la communication. Examinant précisément les cultures numériques, Casili (2010) évoque le passage de la culture de biens, où il est possible de désigner le propriétaire d'une idée, à la culture de liens, où l'acte de création

est reconnu comme travail collectif. S'appuyant sur l'idée du *peer-to-peer* sur laquelle se base le réseau Internet, il explique que toute création se nourrit des échanges et transactions entre participants :

Dans l'établissement de cette relation, l'accent est mis sur un élément qui pourrait paraître éminemment utilitariste (s'emparer des fichiers d'autrui). Mais derrière cette attitude peu noble, se cache en réalité un travail commun d'ajout, de triage, de classification de l'information mise en commun (p. 273).

Dans l'Extrait 2, on peut donc se demander qui est l'auteur de l'histoire. Celui qui écrit ? Celui qui inspire ? Comme le soulignent Hoechsmann et Poyntz (2012), « [t]his is not to say that invention is dead and that all new authorship will be based on rearrangement, but rather to bring arrangement out of invention's shadow and recognize it as a key competency of contemporary composition » (p. 178).

La prise en compte de l'agencement qui se forme spontanément à travers ce moment ainsi que des flux d'affect qui le traversent nous permet d'aller au-delà de ces questions centrées sur l'être humain et d'ouvrir notre regard en contestant la division étanche entre corps, idées, appareils numériques et autres acteur·rices matériel·les et humain·es qui participent en fait tous à la création d'histoires numériques. Comme le fait Waterhouse (2020a), nous considérons que l'affect, même lorsqu'il s'actualise en émotions pouvant être interprétées comme négatives, peut avoir un potentiel productif dans des espaces pédagogiques, comme celui de cet atelier. Dans l'Extrait 2, l'affect – actualisé par le biais de mots ou de tons de voix exprimant l'indignation ou la surprise et aussi par des mouvements de corps et des rires – a permis un processus de création d'histoires auxquelles on ne peut attribuer un auteur humain unique, mais qui a plutôt lieu à travers l'enchevêtrement de participant·es humain·es et matériel·les.

En début d'atelier, nous avons tenté de baliser la production d'histoire. En effet, Magali avait encouragé les participant·es à compléter leur histoire en annonçant :

You're gonna have about 45 minutes to do your story, so we recommend that you try maybe and fit it in four or five pages ... because ... if you don't finish the story today then you can't go home and pick up where you left. We really want you to have a chance to finish the story today and publish it.

Cette directive, répétée à plusieurs reprises par la suite, s'explique par un problème soulevé lors de nos rencontres d'équipe de recherche. En effet, nous nous sommes rendu compte que, pendant le processus de création d'une histoire sur iPad, l'histoire est sauvegardée sur l'iPad lui-même, et non sur la plateforme ScribJab. Il est donc impossible de continuer l'histoire sur un appareil différent, que ce soit un autre iPad ou un ordinateur. Comme la plupart des participant·es utilisaient les iPads de la bibliothèque ce jour-là, il·elles n'auraient pas pu sauvegarder leur histoire et la terminer plus tard. Notre approche pédagogique durant l'animation de l'atelier, développée sous l'influence du design de sauvegarde des histoires propres à l'application ScribJab, visait donc la création d'un produit fini. En ce sens, notre approche était donc linéaire et conventionnelle tout en relevant d'un espace strié. Et comme l'Extrait 3 ci-dessous le montre, un autre agencement qui s'est formé spontanément (iPad-Mark-ordinateur-Tobias-proximité des corps-Siri) a ouvert un espace lisse permettant un processus collaboratif imprévu de création d'histoires. Encore une fois, nous observons donc comment le jeu imbriqué de ces espaces lisses et striés a mené à des pratiques de littératies auxquelles nous ne nous attendions pas.

Extrait 3 : iPad-Mark-ordinateur-Tobias-proximité des corps-Siri

Tobias se rapproche de Mark et de son iPad (Voir Figure 4.5). L'espace d'une seconde, il pointe du doigt l'écran de Mark, puis repositionne sa main sur son ordinateur. Tout en restant assis sur sa chaise, Tobias se penche vers Mark. On l'entend lui dire, à voix basse : « No, do the ... first write about ... this is going to be ... like ... no try to write about her ways of escaping. »

Diane, qui se trouve derrière eux, se rapproche des deux garçons avec la caméra, les filmant toujours de dos.

Mark tourne légèrement son visage vers la droite, vers Tobias, et il lui répond, en haussant les épaules : « Didn't you already do that in the first one? »

Tobias lui répond avec assurance : « No. I'm just writing she's trying to escape » et il se repositionne devant son ordinateur regardant son propre écran. Puis il regarde à nouveau Mark.

Mark répond : « Riiiiight » (comme s'il venait de comprendre quelque chose qu'il n'avait pas saisi auparavant). Il reporte son attention sur l'écran de son iPad et touche une des boîtes de texte de la page sur laquelle il est en train de travailler. Tobias regarde Mark alors que celui-ci commence à écrire une phrase puis il regarde à nouveau l'écran de son propre ordinateur et dit : « Then you write her ways of trying to escape and then at last she finally escapes and then [pause] ooooooh I got an idea. »

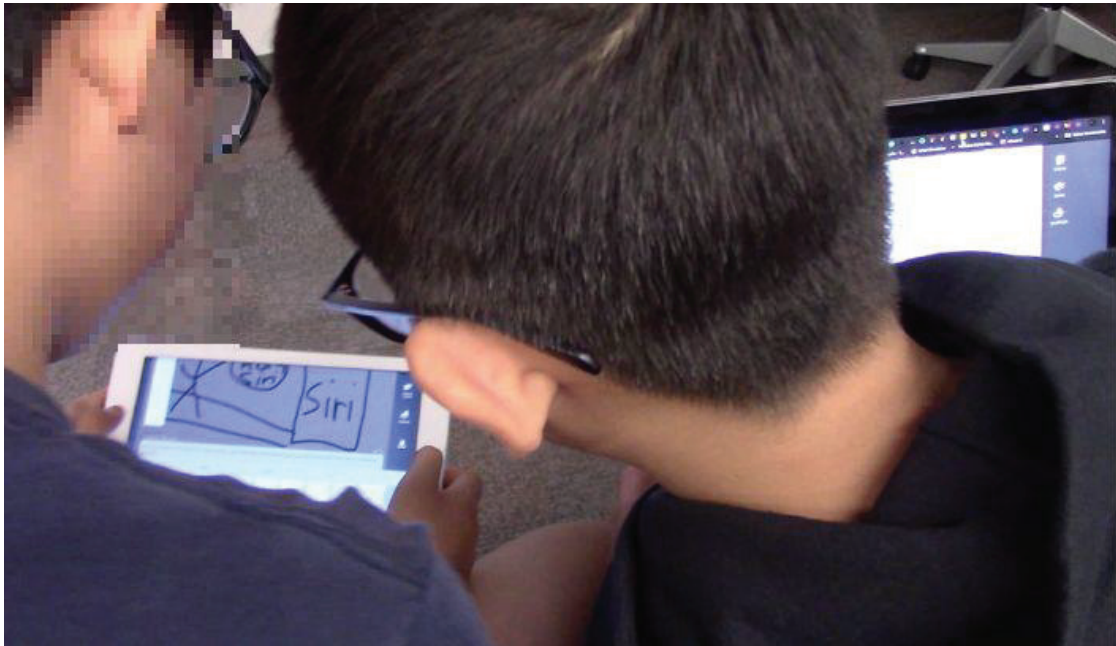


Figure 4.5. Création collaborative

Tobias s'arrête, il lève les yeux au ciel, touche la jambe de Mark avec sa main, puis se penche vers lui et lui murmure quelque chose à l'oreille. On n'entend pas tout ce qu'il dit, mais sa phrase commence par « Let's have ». Alors qu'il chuchote son idée à l'oreille de Mark, Tobias fait doucement pivoter sa chaise de gauche à droite.

Tobias et Mark se regardent et rient tous les deux.

Comme Leander et Boldt (2012) le suggèrent, lorsque l'on s'intéresse à ce que des pratiques de littératies ont le potentiel de produire, au lieu d'essayer de leur attribuer un sens, cela permet de voir l'activité de littératie autrement, comme dynamique, non rationnelle et vivante : « Such activity is saturated with affect and emotion; it creates and

is fed by an ongoing series of affective intensities that are different from the rational control of meanings and forms » (p. 26).

Précédemment, l'Extrait 2 nous avait amenées à prendre en compte les intensités affectives que mentionnent Leander et Boldt (2012) dans la citation ci-dessus en entrant dans l'analyse d'un agencement donné par le milieu. Nous reprenons cette idée à l'analyse de ce troisième extrait, en nous appuyant sur le travail de Masny (2013) qui reconceptualise ainsi ce que l'on qualifie de « données » en recherche qualitative en partant du concept deleuzo-guattarien de rhizome : « Based on the concept of the rhizome, a bloc of data has no beginning, no ending. A researcher enters in the middle » (p. 341). Un rhizome, c'est une tige souterraine qui projette des racines et des pousses à l'horizontale, de façon irrégulière. Dès lors, comme Deleuze et Guattari (1980) le formulent eux-mêmes, « un rhizome ne commence et n'aboutit pas, il est toujours au milieu, entre les choses, inter-être, *intermezzo* » (p. 36). Lors de notre atelier, nous n'avons pas filmé Tobias et Mark (ou d'autres participant·es) en continu, du début à la fin du processus de création d'histoires dans lequel il·elles se sont engagé·es. Nous aurions pu installer une caméra fixe près des participant·es à cette fin, mais nous avons préféré filmer caméra en main et nous déplacer dans la salle en fonction de ce qui attirait notre attention sur le moment (bribes de conversation, éclats de rire, questions des participant·es sur le fonctionnement de ScribJab, etc.). Nos « blocs de données » n'ont donc pas de début ni de fin. L'activité de littératie centrale dans l'Extrait 3 et décrite à travers l'agencement iPad-Mark-ordinateur-Tobias-proximité des corps-Siri peut donc ici être vue comme un « devenir non fini » (Gutshall Rucker et Kuby, 2020), en suspens, mais toujours important. Ce qui compte avant tout ici, c'est en fait le processus créatif dans lequel s'engagent tous les participant·es à cet agencement, peu importe que l'histoire soit développée avec un début, un milieu et une fin, qu'elle ait un certain nombre de personnages, une cohérence narrative, qu'elle ait un·e auteur·e unique identifiable, etc. Les lecteur·rices qui tomberont sur les deux histoires qui émergent à travers l'Extrait 3, telles qu'elles ont fini par être publiées sur ScribJab, n'auront pas les informations auxquelles nous avons accès et que nous partageons dans le cadre de cet article pour se rendre compte du processus créatif dans lequel se sont engagés Mark et Tobias, avec Siri, l'iPad, l'ordinateur portable et d'autres participant·es. C'est la raison principale pour laquelle nous avons souhaité écrire cet article, pour partager l'importance de ce processus créatif. Pour reprendre les mots de Burnett et Merchant

(2018), à les voir à l'œuvre, on se rend compte que Mark et Tobias sont véritablement engagés dans une activité de littératie qui a du sens et est importante pour eux (comme en témoigne l'intensité palpable à travers la proximité des corps, les chuchotements, les exclamations et les moments de contact décrits dans l'Extrait 3) :

While we may question whether what [learners] produc[e] is a carefully crafted text, we do see them able to work ... in a way that feels purposeful to them and with the skills and resources they need to act on the decisions they make as they go along. (p. 78)

Entrer dans ce moment, dans ce bloc de données par le milieu nous permet dès lors de porter un regard différent sur les activités de littératie, et nous encourage, en tant qu'animatrices d'atelier, qu'enseignantes et que chercheuses, à remettre en cause ce à quoi on accorde habituellement de l'importance, sans forcément y réfléchir, dans nos approches pédagogiques.

À travers l'agencement iPad-Mark-ordinateur-Tobias-proximité des corps-Siri, la trajectoire de création d'histoire bilingue et multimodale que l'on avait envisagée lors de la phase de planification de notre atelier dévie en effet encore une fois de ce à quoi l'on pourrait s'attendre, en envisageant une approche pédagogique rationnelle et linéaire, et ce, à deux égards. Tout d'abord, malgré l'espace strié auquel nous avons contribué avec nos directives et notre plan d'atelier, le design conventionnel propre à la création d'histoires avec ScribJab « une histoire = un·e auteur·e » a été dépassé³. Le processus dans lequel se sont engagés Siri, Tobias, Mark, et les autres participant·es à l'agencement décrit ci-dessus, a, de ce fait, ouvert un espace lisse et mené à la création de deux histoires liées. Comme la Figure 4.6 présentée ci-dessous le montre, ces deux histoires partagent non seulement un certain contenu (fil directeur de l'histoire, personnage de Siri), mais également un style graphique commun (fond d'écran, choix des couleurs).



Figure 4.6. Capture d'écran des pages-titres sur *ScribJob*

Ensuite, nous nous sommes rendu compte que, bien que ces deux histoires soient écrites en différentes langues (anglais/chinois pour « Hey Siri » et anglais/espagnol pour « hey Siri the sequel »), elles fonctionnent tout de même « en tandem » à ce moment-là. Une approche rationnelle qui verrait ces deux histoires comme une même histoire scindée en deux aurait peut-être dicté que le choix des langues soit identique d'une histoire à l'autre. Pourtant, cela n'a pas été remis en cause durant le processus de création d'histoires bilingues et multimodales qui a eu lieu pendant cet atelier, même si cela nous a surprises et nous a fait réfléchir par la suite.

Le territoire pédagogique sur lequel nous nous sommes appuyées pour préparer notre atelier ne pouvait pas tenir compte, à l'origine, des flux d'affect qui traversent les corps des participant·es puisqu'ils n'avaient pas encore eu lieu. Dans l'Extrait 3, ce sont ces flux d'affect qui ont attiré notre attention, des mois après que l'atelier se soit déroulé, et qui nous ont permis de redéfinir l'acte d'écriture comme un « devenir non fini » (Gutshall Rucker & Kuby, 2020). En suivant ces flux d'affect et en nous intéressant au processus dans lequel se sont engagés Mark, Tobias, leurs appareils numériques, Diane et une des caméras pendant ce troisième moment, nous avons réfléchi à ce que Waterhouse (2020b) qualifie de pensée nomade dans le domaine de l'éducation (*nomad-thinking in education*). En s'appuyant sur les écrits de Deleuze et Guattari (1980), elle propose le concept de *rhizocurriculum* afin de décrire comment des façons de penser et de créer innovantes prennent place dans des espaces pédagogiques tels que la salle de classe, ou ici, l'atelier. Encore une fois, c'est la figure du rhizome qui est mise en avant à travers ce concept. Waterhouse (2020b) explique que le *rhizocurriculum*

offre une trajectoire différente : « a mode of nomad-thinking in education that deterritorializes received understandings about learning and interactions between teachers and students » (p. 24). C'est cette trajectoire différente que nous suivons également et qui nous amène, en pensant avec les théories deleuzo-guattariennes, à mettre en avant une PdM sociomatérielle qui remet en cause ce que nous tenons pour acquis en tant que pédagogues. Ainsi, comme nous le rappellent Leander et Boldt (2012), le changement est la constante, car les corps, les objets, les événements se déplacent au sein d'agencements en constante évolution. Cette perspective, comme ils le soulignent par ailleurs, change également le positionnement des chercheur·euses :

It involves us as researchers in a temporality that is committed to a short horizon of vision; we deliberately do not interpret the present in relation to past or future outcomes or texts, but rather limit ourselves to what might be observed as activity unfolds. (p. 35)

4.6. Quelques implications d'une PdM sociomatérielle

En nous inscrivant dans la lignée de la critique du NLG (1996) qu'ont offerte Leander et Boldt (2012), nous avons exploré, dans le cadre de cet article, comment l'imprévisibilité et l'imprévu dans la situation d'enseignement/apprentissage que constituait notre atelier en bibliothèque pouvaient troubler la notion de design pédagogique associée à une pédagogie des multilittératies (PdM) initialement fondée sur une approche linéaire et préétablie. À travers l'analyse de trois moments, nous avons dessiné les contours d'une PdM sociomatérielle différente afin de mettre en exergue la nature sociale, sémiotique, spatiale, mais aussi matérielle des participant·es impliqué·es dans les pratiques de littératies.

Après avoir réfléchi au processus de création d'histoires plurilingues et multimodales tel qu'il a eu lieu dans ces extraits, nous proposons donc de revoir le rôle du design dans nos approches pédagogiques, ainsi que le rôle de *designers* tel qu'il avait été décrit par le NLG (1996). Avec le concept de *rhizocurriculum* mobilisé à l'analyse de l'Extrait 3 dans notre article, Waterhouse (2011) met l'accent sur le fait que l'on ne sait jamais d'avance comment des événements qui ont lieu dans des situations pédagogiques peuvent nous surprendre : « We do not experience a rhizocurriculum and its concomitant affects without undergoing a transformation, a becoming. The way these

transformations happen cannot be known in advance » (p. 285). C'est en nous penchant sur ces moments, en pensant avec les concepts d'agencement, d'affect, d'espaces lisses et striés, et de rhizome que nous avons été amenées à repenser la notion de design et à remettre en cause les limites de nos pratiques pédagogiques en tant qu'animatrices d'atelier et qu'enseignantes.

Deleuze (1968) écrit qu'on « ne sait jamais d'avance comment quelqu'un va apprendre » (p. 215), et c'est en partant de ce principe que nous souhaitons repenser de manière critique nos pratiques pédagogiques et l'effet qu'elles peuvent avoir sur les pratiques de littératies des apprenant·es/participant·es. Une PdM sociomatérielle demande que l'on accepte l'imprévisibilité dans nos plans de leçon et dans nos pratiques pédagogiques. Elle met en avant l'importance de cesser d'ignorer le rôle des émotions et des mouvements des corps (Zembylas, 2007, p. 343) afin de les voir comme des participant·es matériel·les qui s'enchevêtrent avec les participant·es humain·es et sont omniprésent·es dans l'enseignement/apprentissage et dans nos projets de recherche. Répondant à l'appel de Bangou (2020) qui nous encourage à créer de nouveaux concepts, de nouvelles approches en éducation, nous proposons une PdM sociomatérielle qui décentre le sujet humain et prend en compte le potentiel de changement déjà présent dans toute situation pédagogique : « for all entities (i.e., material, expressive, political, ethical, technological, linguistic, etc.) can potentially create change through their interactions with(in) agencements » (p. 182).

Nous désirons enfin souligner l'importance d'une ontologie relationnelle même si cette idée n'est pas nouvelle puisqu'elle fait partie intégrante des perspectives autochtones (Coulthard, 2014 ; TallBear, 2015 ; Watts, 2013). Par exemple, un des principes d'apprentissage des peuples autochtones développés par des Aînés en Colombie-Britannique (FNESC & FNSA, 2018) énonce très clairement : « Learning is holistic, reflexive, reflective, experiential, and relational (focused on connectedness, on reciprocal relationships, and a sense of place) » (p. 11). Dans tous les contextes d'enseignement/apprentissage, une PdM sociomatérielle s'inspirant de ces principes nous permettrait donc d'accorder de l'importance à toutes les relations entre participant·es humain·es et matériel·les qui ont le potentiel d'émerger et de se former dans nos environnements d'enseignement/apprentissage, dans nos ateliers et dans nos projets de recherche. Une PdM sociomatérielle empêcherait que l'on relègue ces

relations à un second plan, même et surtout lorsqu'elles sortent du cadre de nos planifications et perturbent ainsi une vision linéaire et rationnelle du design.

Remerciements

Ce projet de recherche a été financé par une Subvention Savoir du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada [435-2018-0076] accordée à Diane Dagenais et Geneviève Brisson, 2018-2021. Magali Forte et Gwenaëlle André étaient co-chercheuses dans ce projet en tant qu'assistantes doctorales de recherche. Nous tenons à remercier les employées de la bibliothèque municipale de nous avoir accueillies pour animer l'atelier et nous sommes également reconnaissantes envers les jeunes de leur participation à la recherche.

4.7. Références

- Bangou, F. (2013). Reading ICT, second language education and the self: An agencement. Dans D. Masny (dir.), *Cartographies of becoming in education: A Deleuze-Guattari perspective* (pp. 145-163). Sense Publishers. doi: 10.1007/978-94-6209-170-2
- Bangou, F. (2014). On the complexity of digital video cameras in / as research: Perspectives and agencements. *McGill Journal of Education*, 49(3), 543–560. <http://doi.org/10.1080/03057640220116463>
- Bangou, F. (2020). How might teacher education in CALL exist? Becomings and experimentations. Dans F. Bangou, M. Waterhouse & D. Fleming (dir.), *Deterritorializing language, teaching, learning, and research. Deleuzo-Guattarian perspectives on second language education* (pp. 175-198). Brill Sense. <https://doi.org/10.1163/9789004420939>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity Press.
- Burnett, C., & Merchant, G. (2018). *New media in the classroom. Rethinking primary literacy*. Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781529714906>

- Casili, A. (2010). *Les liaisons numériques, vers une nouvelle sociabilité ?* Seuil.
- Coulthard, G. S. (2014). *Red skin, white masks. Rejecting the colonial politics of recognition*. University of Minnesota Press.
- Dagenais, D. (2019). Explorations du sociomatériel dans les recherches sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 75(4), 319–328.
<http://doi.org/10.3138/cmlr.2019-0005>
- De Freitas, E. et Sinclair, N. (2014). *Mathematics and the body. Material entanglements in the classroom*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139600378>
- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. Presses Universitaires de France.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie 2. Mille plateaux*. Éditions de minuit.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987/2005). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Trans. B. Massumi. University of Minnesota Press.
- Douglas Fir Group (The). (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19–47.
<http://doi.org/10.2307/40264510>
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2013). Performative ontologies. Sociomaterial approaches to researching adult education and lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(1), 49–63.
<http://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela0104>
- First Nation Education Steering Committee et First Nations School Association (FNESC et FNSA). (2018). *English First Peoples: Grade 10-12 Teacher Resource Guide*. Repéré le 19 novembre 2020 à <http://www.fnesc.ca/wp/wp-content/uploads/2018/08/PUBLICATION-LFP-EFP-10-12-FINAL-2018-08-13.pdf>
- Gutshall Rucker, T., & Kuby, C. R. (2020). Making and unmaking literacy desirings. Pedagogical matters of concern from Writers' studio. Dans K. Toohey, S. Smythe,

- D. Dagenais & M. Forte (dir.), *Transforming language and literacy education. New materialism, posthumanism, and ontoethics* (pp. 18-31). Routledge.
- Hackett, A., MacLure, M., & Pahl, K. (2020). Literacy and language as material practices: Re-thinking social inequality in young children's literacies. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(1), 3–12. <http://doi.org/10.1177/1468798420904909>
- Hochsmann, M., & Poyntz, S. (2012). *Media literacies. A critical introduction*. Wiley-Blackwell.
- Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. Routledge.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2018). Thinking with theory: A new analytic for qualitative inquiry. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The Sage handbook of qualitative research* (5^e éd., pp. 717-737). Sage Publications.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kuby, C. R., & Gutshall Rucker, T. (2016). *Go be a writer! Expanding the curricular boundaries of literacy learning with children*. Teachers College Press.
- Kuby, C. R., & Christ, R. C. (2018). An ethico-onto-epistemological pedagogy of qualitative research: Knowing/being/doing in the neoliberal academy. Dans R. Braidotti, V. Bozalek, T. Shefer et M. Zembylas (dir.), *Socially just pedagogies: Posthumanist, feminist and materialist perspectives in higher education* (pp. 131-147). Bloomsbury Publishing.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning* (3^e éd.). Open University Press.
- Leander, K., & Boldt, G. (2012). Rereading "A Pedagogy of Multiliteracies": Bodies, texts, and emergence. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 22–46. <https://doi.org/10.1177/1086296X12468587>
- Lenters, K. (2016). Riding the lines and overwriting in the margins. *Journal of Literacy Research*, 48(3), 280–316. http://doi.org/10.1007/978-94-6209-170-2_7

- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education. Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
- Lessig, L. (2008). *Remix, making art and commerce thrive in the hybrid economy*. Penguin Press.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.
- Lotherington, H. (2011). *Pedagogy of multiliteracies: Rewriting Goldilocks*. Routledge.
- MacLure, M. (2013). Research without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658–667. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788755>
- Masny, D. (2013). Rhizoanalytic pathways in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 19(5), 339–348. <http://doi.org/10.1177/1077800413479559>
- Massumi, B. (2015). *Politics of affect*. Polity Press.
- May, T. (2005). *Gilles Deleuze: An introduction*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139165419>
- Mazzei, L. A. (2020). Postqualitative inquiry: Or the necessity of theory. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 675–685. <http://doi.org/10.1177/1077800417725356>
- New London Group (The). (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Spinoza, B. de (1842/1993). *Éthique*. Flammarion.
- St. Pierre, E. A. (2020). Why post qualitative inquiry? *Qualitative Inquiry*, 27(2), 163–166. <https://doi.org/10.1177/1077800420931142>
- TallBear, K. (2015). Theorizing queer inhumanisms: An Indigenous reflection on working beyond the human/not human. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 21(2-3), 230–235. <https://doi.org/10.1215/10642684-2843323>
- Voithofer, R., & Foley, A. (2009). *(Re)territorializing literacies in urban landscapes* [Paper presentation]. American Educational Research Association (AERA)

National Conference, San Diego, CA. Repéré le 10 novembre 2020 à <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/u.osu.edu/dist/c/190/files/2009/04/deleuze.pdf>

Waterhouse, M. (2011). *Experiences of multiple literacies and peace: A rhizoanalysis of becoming in immigrant language classrooms* [Thèse de Doctorat, University of Ottawa]. uO Research.

Waterhouse, M. (2020a). Affect theory as a lens on teacher thinking in adult language classrooms. Dans K. Toohey, S. Smythe, D. Dagenais & M. Forte (dir.), *Transforming language and literacy education. New materialism, posthumanism, and ontoethics* (pp. 136-152). Routledge.

Waterhouse, M. (2020b). Rhizocurriculum in ESL: Instances of a nomad-education. Dans F. Bangou, M. Waterhouse & D. Fleming (dir.), *Deterritorializing language, teaching, learning, and research: Deleuzo-Guattarian perspectives on second language education* (pp. 21-42). Brill Sense.
<https://doi.org/10.1163/9789004420939>

Watts, V. (2013). Indigenous place-thought & agency amongst humans and non-humans (First Woman and Sky Woman go on a European world tour!). *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 2(1), 20-34. Repéré le 12 novembre 2020 à <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/19145>

Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355–367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>

¹ Nous faisons ici le choix d'écrire « enquête post-qualitative » avec un trait d'union, comme l'a fait MacLure (2013a). Cette séparation entre « post » et « qualitative » nous permet de démarquer visuellement l'enquête post-qualitative de la recherche qualitative établie.

² Bien qu'en tant qu'animatrices nous n'ayons pas spécifié de public cible pour les histoires créées par les participant·es à l'atelier dans nos consignes, il est possible que certain·es aient imaginé des lecteur·trices potentiel·les.

³ En effet, si la consigne permettait aux participants de créer une histoire en binôme, les conceptrices de l'atelier imaginaient que cette création se concrétiserait sur un seul appareil au travers d'une seule histoire publiée, et non sur deux appareils différents au travers de deux histoires publiées.

Chapitre 5.

Troisième publication : Identités sociomatérielles et création d'histoires plurilingues et numériques

Dans ce chapitre, je présente le troisième manuscrit (Forte, 2021) qui fait partie de cette thèse par insertion d'articles. Si je suis la seule auteure de cet article, je souhaite reconnaître que la réflexion que je développe et partage dans ce texte est née des nombreuses discussions que j'ai eues avec les membres de mon équipe de recherche (Diane, Geneviève et Gwénaëlle) avec lesquelles j'ai écrit, entre autres, l'article présenté au chapitre précédent (Brisson et al., 2021). Pendant quatre des cinq années qui ont marquées mon parcours en doctorat, nous nous sommes réunies de façon régulière afin de mener ensemble le projet de recherche que j'ai mentionné à plusieurs reprises et qui nous a amenées à explorer la création d'histoires bilingues et multimodales dans diverses écologies plurilingues. Lors de nos réunions, nous avons planifié les visites que nous avons faites dans des foyers, des écoles (dont celle qui fait l'objet des descriptions narratives centrales dans cet article-ci) et les ateliers que nous avons offerts en bibliothèque. Nous avons également passé beaucoup de temps à discuter des différents textes que nous avons lus ensemble au sujet des théories sociomatérielles et, plus récemment, des textes écrits par différent-es auteur-es autochtones. Nous avons écrit plusieurs textes et préparé de multiples communications orales pour des conférences académiques ensemble. Cette collaboration a donc influencé mon travail et ma réflexion alors que j'articulais des pistes de réponses à la question d'enquête que je me suis posée dans le cadre de mon programme doctoral. Cette influence s'est également fait ressentir à la rédaction de cet article (et de cette thèse, de manière plus générale) et je suis reconnaissante d'avoir été soutenue et encouragée d'une telle manière par ces collègues.

Cet article a été écrit en réponse à l'appel à contributions lancé par Francis Bangou et Monica Waterhouse au printemps 2020 sous le titre « Regards néo-matérialistes sur la didactique des langues ». La question suivante y était posée : comment les perspectives néo-matérialistes enrichissent-elles les connaissances et engendrent-elles des questions novatrices relatives aux expériences des enseignants et

des apprenants de langues ? Cette question a suscité mon intérêt tout particulièrement parce que j'y ai vu un lien évident avec la question que je me posais déjà dans le cadre de mon enquête doctorale et qui visait à repenser la notion d'identité en lien avec les théories sociomatérielles et les perspectives autochtones, dans des contextes d'enseignement et d'apprentissage des/en langues et des pratiques de littératies.

5.1. Mise en contexte de la troisième publication

Comme le fait le manuscrit présenté dans le cadre du chapitre 4 de cette thèse, cet article s'intéresse à des moments qui ont eu lieu dans le cadre du projet de recherche décrit dans le premier chapitre de cette thèse et pour lequel je travaille en tant qu'assistante de recherche. Les moments spécifiques auxquels il est fait référence dans cet article-ci ont eu lieu lors de deux visites dans une école élémentaire d'immersion française d'une métropole de la Colombie-Britannique. Si j'y étais présente en tant que chercheuse durant ces moments, je connaissais déjà bien les enseignantes ainsi que les élèves de cette classe car il s'agissait d'une classe dans laquelle j'avais travaillé à plusieurs reprises en tant que suppléante. Ce projet d'écriture me tenait donc tout particulièrement à cœur car le fait de me replonger dans les enregistrements vidéo de ces visites de recherche me rappelait également de bons souvenirs des moments passés dans cette classe.

Cet article suit la même trajectoire d'enquête, décrite dans le premier chapitre de cette thèse, que celle adoptée dans les articles présentés dans les chapitres 3 et 4, trajectoire qui m'a permis de dévier du carcan de l'organisation conventionnelle d'un article académique et de réexaminer le concept d'identité d'une perspective « néo-matérialiste ». C'est une terminologie différente de celle des deux autres manuscrits présentés dans le cadre de cette thèse que j'ai utilisée pour me référer à cette trajectoire théorique : je la dois à l'insertion de mon article dans un numéro thématique au sein duquel les co-éditeur·rices ont fait ce choix terminologique différent (voir Bangou et Waterhouse, 2021, pour leur introduction au numéro thématique en question). Cela dit, ce sont toujours aux mêmes trajectoires théoriques du posthumanisme, du nouveau matérialisme, et de la philosophie deleuzo-guattarienne, et également à diverses perspectives autochtones que je me réfère dans le cadre de cet article.

Comme pour les articles présentés aux chapitres 3 et 4, je partage dans ce manuscrit deux moments qui ont rassemblé des participant·es humain·es et plus-qu'humain·es (plusieurs langues, un iPad, deux élèves, *ScribJab*, une passerelle, un couloir bruyant, une chercheuse et sa caméra, des objets anti-stress, etc.) sous la forme de descriptions narratives, cette fois-ci accompagnées d'un dessin et de plusieurs captures d'écran (comme dans l'article précédent). De manière explicite, comme dans l'article précédent, je décris l'influence de l'approche développée par Jackson et Mazzei (2012, 2018) sous le nom de « penser avec les théories » et je fais également référence à MacLure (2013a) lorsque j'explique que les données centrales à la réflexion que je propose ont « brillé » dès le moment où les rencontres que je décris ont eu lieu (Forte, 2021, p. 339). Dans ce manuscrit, j'essaie de mettre en œuvre cette approche à travers une rhizoanalyse (Bangou, 2020 ; Masny, 2013 ; Sellers, 2013, 2015 ; Waterhouse, 2020a, 2020b), une approche analytique qui prend les données en considération d'une manière différente de celle qui caractérise l'analyse de données scientifique conventionnelle. Cette approche est fondée sur la figure du rhizome, centrale dans la philosophie de Deleuze et Guattari (1980). Elle m'a dès lors semblée adéquate afin de décrire les trajectoires que je n'aurais pas pu déterminer à l'avance et qui m'ont amenée à penser avec les deux moments en question et divers concepts issus des théories sociomatérielles et de perspectives autochtones. Ces concepts (*place-thought*, répertoires spatiaux, agencements, matérialité des corps, débordements et flux d'affect) m'ont poussée à repenser la construction identitaire d'une manière relationnelle et non anthropocentrique. Le concept d'« agencements identitaires » a notamment émergé, dans la continuité de l'idée d'« identités-qui-s'agencent » (Forte, 2021, p. 343) que notre équipe de recherche avait développée dans le cadre d'une communication orale (Brisson et al., 2019) quelques mois avant que je ne commence à écrire cet article-ci.

Envisager les identités qui se forment dans une écologie d'enseignement et d'apprentissage des langues et des pratiques de littératies telle que la salle de classe en mettant de l'avant les relations qui unissent les participant·es humain·es et plus-qu'humain·es à une telle écologie m'a ainsi permis de continuer de proposer des pistes de réponses à la question d'enquête que je me pose. Dans le cadre de cette réflexion, j'ai également souhaité mettre de l'avant l'importance de prendre en compte et de mettre de l'avant des perspectives autochtones diverses afin d'envisager une notion de

l'identité différente de celle qui est au centre de la vision du monde eurocentriste dominante dans les champs de recherche dans lesquels j'évolue.

5.2. Abstract

In the context of this special issue offering new materialist viewpoints in the field of language education, a sociomaterial perspective allows me to question an anthropocentric definition of learners' and teachers' identities in a school context. Looking at two moments of plurilingual and digital story production that occurred in an elementary school located in a major city in British Columbia, I trace the trajectories of sociomaterial *agencements* which involved learners, languages, spaces, researchers and other materials. I adopt a post-qualitative inquiry stance and go back and forth between concepts from posthumanist, new materialist, Deleuzo-Guattarian and Indigenous perspectives and narrative descriptions, screenshots and other figures. Thinking with theories, I follow unpredictable lines of flight which lead to the rhizoanalysis of two moments lived in a French immersion classroom, and I invite readers to come up with their own questions and to take part in the inquiry process. The following concepts – spatial repertoires, *agencements*, body materiality, excesses and flows of affect – demand that we widen our gaze in research and in practice so that we can better understand the dynamic identity *agencements* that gather diverse human and material elements.

Keywords: identity, sociomaterial theories, affect, becoming, posthumanism, postqualitative inquiry, rhizoanalysis, new materialism, Deleuzo-Guattarian philosophy

5.3. Résumé

Dans le cadre de ce numéro thématique offrant différents regards néo-matérialistes sur le domaine de la didactique des langues, une perspective sociomatérielle m'amène à remettre en question une définition anthropocentrique des identités des apprenantes et des enseignantes en contexte scolaire. En me penchant sur deux moments de production d'histoires plurilingues et numériques dans une école élémentaire située dans une métropole de la Colombie-Britannique, je trace les trajectoires d'agencements sociomatériels auxquels participent apprenantes, langues, espaces, chercheuses et autres. J'adopte une démarche d'enquête post-qualitative qui

opère un va-et-vient entre des concepts issus des perspectives posthumanistes, néo-matérialistes, deleuzo-guattariennes et autochtones et des descriptions narratives, des captures d'écran et des figures. En pensant avec les théories, je suis des lignes de fuite imprévisibles qui mènent à la rhizoanalyse de deux moments vécus dans une classe d'immersion française, et j'invite celles et ceux qui me lisent à formuler leurs propres questions et à participer au processus d'enquête. Les concepts de répertoires spatiaux, d'agencements, de matérialité des corps, de débordements et de flux d'affect exigent que l'on élargisse nos regards, en recherche et dans la pratique, afin d'appréhender des agencements identitaires toujours en mouvement et qui rassemblent divers éléments, humains et matériels.

Mots clés : identité, théories sociomatérielles, affect, devenir, posthumanisme, enquête post-qualitative, rhizoanalyse, néo-matérialisme, philosophie deleuzo-guattarienne

5.4. Introduction

Au cours des deux dernières décennies, les domaines de l'acquisition des langues secondes (L2) et de la didactique des langues se sont progressivement ouverts aux théories sociolinguistiques, poststructurelles et socioculturelles, comme l'explique Dagenais (2019). Les théories sociolinguistiques ont mis de l'avant l'idée que la langue n'est pas une structure neutre et que les phénomènes linguistiques et sociaux sont étroitement liés. Les théories poststructurelles ont permis de critiquer et de déconstruire l'idée, issue du siècle des Lumières, d'un sujet neutre qui utilise la langue pour raisonner et construire des savoirs scientifiques (St. Pierre, 1995, 2000). Les théories socioculturelles (Vygotski, 1985) ont, quant à elles, amené à concevoir le développement cognitif comme un processus collaboratif social et culturel.

Grâce à ces trois courants théoriques, les identités des apprenantes et des enseignantes de langues¹ ont été décrites comme étant dynamiques et toujours partielles, délaissant ainsi une vision purement cognitive du processus d'enseignement/apprentissage. De nombreuses études se sont intéressées aux répertoires langagiers des apprenantes et des enseignantes de langues, à leurs interactions sociales (Castellotti et Moore, 2011 ; Moore, 2006) et à leurs contextes socioculturels et idéologiques (Cummins et Early, 2011 ; Dagenais, Day et Toohey, 2006 ; Darvin et Norton, 2015 ; Kramersch, 2009 ; Norton, 2013). Ces travaux fondamentaux ont contribué à mieux définir, d'un point de vue épistémologique, le processus de

construction identitaire à l'œuvre dans des environnements d'enseignement/apprentissage des langues. Compte tenu du fait que ces recherches se penchent, entre autres, sur la façon dont les expériences (personnelles, familiales, professionnelles, scolaires, etc.) des apprenantes et des enseignantes influencent et forgent leurs identités, on peut dire qu'elles accordent, d'un point de vue ontologique, une place centrale à l'être humain et à son vécu.

Les théories issues du néo-matérialisme et du posthumanisme nous proposent d'adopter une perspective onto-épistémologique différente, dans laquelle l'être humain est décentré. Par là même, elles nous amènent à remettre en question les présupposés anthropocentriques sous-jacents aux théories sociolinguistiques, poststructurelles et socioculturelles. Smythe et coll. (2017) nous encouragent ainsi à repenser le concept d'apprentissage des langues à la lumière des théories issues du néo-matérialisme pour le considérer comme « [an] ongoing phenomena entangled with material elements in the world, including human bodies, languages and a myriad of other environmental 'things' » (p. 34). C'est en suivant cette piste, également proposée par d'autres (Dagenais, Brisson, André et Forte, 2020 ; Vasilopoulos et Bangou, 2015 ; Waterhouse et Arnott, 2016) que je propose, dans le cadre de cet article, de perturber le sens habituellement attribué à l'identité jusque-là perçue, en didactique des langues, comme étant principalement la propriété d'un sujet humain défini et préexistant. Pour ce faire, je m'appuie sur des théories sociomatérielles issues des travaux de Gilles Deleuze et Félix Guattari (1980), du posthumanisme et du néo-matérialisme (Barad, 2007 ; Braidotti, 2013, 2019), et je me pose la question suivante : que se passe-t-il quand on décentre l'être humain et qu'on (re)met au premier plan le monde matériel, comme de nombreuses perspectives autochtones nous encouragent également à le faire (Betasamosake Simpson, 2017 ; Coulthard, 2014 ; Deloria, 2012 ; TallBear, 2015 ; Watts, 2013) ?

Dans le cadre de ce numéro thématique, cette perspective sociomatérielle m'amène plus précisément à tenter de comprendre comment apprenantes plurilingues, espaces, chercheuses, et matériels (numériques et autres) s'enchevêtrent dans le processus de construction identitaire lors de la production d'histoires numériques en contexte scolaire.

Dans ce qui suit, je commence en partageant mes questionnements méthodologiques. Puis, je donne des informations sur le projet de recherche subventionné² dans le cadre duquel ont eu lieu les moments qui seront partagés ultérieurement. Ce projet de

recherche vise à générer des questions novatrices à la lumière, notamment, des théories néo-matérialistes et posthumanistes, relatives aux expériences des enseignantes et des apprenantes de langues lors de la création d'histoires bilingues avec *ScribJab*, un site Internet/une application qui met en avant la compétence plurilingue de ses utilisatrices. Enfin, dans la section centrale de cet article, j'offre les descriptions narratives de deux rencontres sociomatérielles qui se sont déroulées au sein d'une école, ainsi que quelques réflexions et questions. C'est en tant que chercheuse et enseignante que j'étais présente dans cette école et que je m'interroge donc sur ce qu'implique un regard néo-matérialiste pour les écoles, lieux-clés de l'enseignement/apprentissage. Cette question, à la fois pédagogique, didactique et académique, se veut multiple et continue. Elle se déroule et se complexifie au fil des descriptions narratives et des réflexions partagées ci-dessous, en suivant mes interrogations et mes intuitions. Elle n'aboutit pas nécessairement à une réponse spécifique, mais interroge plutôt les événements auxquels j'ai pris part, sans limiter la possibilité d'autres ressentis. En suivant des pistes lancées par Deleuze et Guattari (1980), je souhaite m'éloigner d'une posture purement interprétative pour tracer des « lignes de fuite ou de déterritorialisation » (p. 32), des pistes spéculatives au travers desquelles se dessinent des processus de construction identitaire différents.

5.5. Questionnements méthodologiques

Dans cette section, en premier lieu, j'explique en quoi consiste mon engagement dans une enquête post-qualitative en « pensant avec les théories ». Je décris ensuite le processus de rhizoanalyse sur lequel je m'appuie afin d'explorer des données qui ont piqué ma curiosité.

5.5.1. Penser avec les théories, une forme d'enquête post-qualitative

Bien que la recherche qualitative se soit distanciée de la recherche quantitative, elle a tout de même été influencée par son protocole de recherche strict et systématique. En effet, les éléments suivants, issus de la recherche quantitative, sous-tendent encore souvent aussi la recherche qualitative : contexte de recherche, question(s) de recherche, objectif(s) de recherche, cadre théorique, méthodologie, méthodes (de production, de recueil et d'analyse des données) et identification de

limites. Ces éléments constituent des repères aisément identifiables pour les membres de la communauté académique et soulignent donc une certaine forme de « culture » commune. Je m'interroge toutefois sur la nécessité des frontières étanches établies entre ces éléments et de la linéarité qui les accompagne.

St. Pierre (2018, 2021), Davies (2014a), Toohey (2018), Kuby et Gutshall Rucker (2016) et Bangou, Waterhouse et Fleming (2020), entre autres, nous invitent à nous interroger sur la séparation qui résulte de ce protocole entre, d'un côté, chercheuse/détentrice de savoirs qui l'amènent à découvrir et à interpréter des phénomènes de recherche, et de l'autre, ces phénomènes de recherche en attente de découverte et d'interprétation. J'explore ici moi-même la possibilité de suivre des pistes hors du cadre de la méthode qualitative conventionnelle en m'engageant dans une « enquête post-qualitative » (St. Pierre, 2021) qui me pousse à m'interroger sur cette division entre théorie et pratique. Barad (2007) insiste sur le fait que les pratiques épistémologiques et ontologiques sont en fait enchevêtrées : « Practices of knowing and being are not isolable; they are mutually implicated. We don't obtain knowledge by standing outside the world; we know because we are *of* the world. We are part of the world in its differential becoming » (p. 185, les italiques font partie du texte original). Nous faisons donc nous-mêmes partie des éléments de la recherche, et c'est ainsi que nous apprenons, de façon enchevêtrée, incarnée, dynamique et imprévisible. Cette posture nous encourage à accepter qu'il est possible (et souhaitable) de ne pas inscrire nos projets de recherche dans un processus linéaire et systématique que l'on peut diriger et mettre à distance. Au sein d'une enquête post-qualitative, on ne peut déterminer à l'avance quelles connaissances onto-épistémologiques émergeront, et celles-ci se manifesteront petit à petit, en « vivant » la recherche, et non en la menant. Au début de ce projet, l'équipe de recherche dont je fais partie a adopté des méthodes d'enquête ethnographique (Creswell et Poth, 2017 ; Heller, 2008), et a, par la suite, décidé de délaisser le processus méthodologique qualitatif conventionnel d'analyse et de codage des données (Brisson, Forte, André et Dagenais, à paraître ; Dagenais, Brisson, André et Forte, 2020). Dans le cadre de cet article, je remets également en question certains aspects de ce processus méthodologique et m'efforce de changer mes habitudes et de continuer à explorer différentes façons de faire. Je commence donc ici par reconsidérer le statut des données³, non comme des ressources inanimées à recueillir, à catégoriser, à analyser et à exploiter, mais comme des participantes

au projet de recherche, ayant un potentiel et une capacité d'agir (MacLure, 2013). Les moments que je partage dans la section centrale de cet article m'ont marquée, lorsqu'ils ont eu lieu, et à nouveau lorsque je visionnais les enregistrements vidéo. Comme Ringrose et Renold (2014) le soulignent elles-mêmes, il est possible de déconstruire la linéarité sous-jacente à nos pratiques de recherche, notamment en considérant autrement l'analyse et l'émergence de sens : « Rather than conceptualizing analysis as something that occurs postfieldwork, we foreground how meaning making emerges over time: before 'research' begins, during live research encounters, and afterward » (p. 773).

Par ailleurs, l'approche proposée et décrite par Jackson et Mazzei (2012, 2018) sous l'appellation « *thinking with theory* » (penser-avec-les-théories) m'a permis d'articuler ce que j'ai vécu. Elle ouvre la possibilité d'un processus non linéaire et imprévisible, différent de celui de l'analyse. Mazzei et Jackson (2020) mettent en effet en avant l'idée que la théorie devrait être considérée comme une activité et non comme une application, car elle est toujours présente, au beau milieu de ce que l'on est en train de faire, avant, pendant et après notre présence « sur le terrain ».

La figure non linéaire du rhizome, centrale aux travaux de Deleuze et Guattari (1980), me semble ici adéquate afin de décrire les trajectoires de pensée tortueuses et imprévisibles qui émergent de l'enchevêtrement de phénomènes et de concepts dans le cadre de cette approche. Je propose ici l'idée qu'en pensant avec les théories, le processus dans lequel on s'engage devient rhizomatique puisqu'on ne peut déterminer à l'avance quelles idées vont se manifester ou de quelle façon elles le feront. Le rhizome est, comme le souligne Zourabichvili (1994), « l'image... d'une pensée immanente qui ne sait pas à l'avance ce que signifie penser » (p. 65). Penser de façon rhizomatique implique donc qu'on laisse les concepts faire irruption lors des moments forts de nos projets de recherche et qu'on s'ouvre à l'émergence d'idées et de trajectoires de pensée imprévues au lieu d'essayer à tout prix de faire rentrer nos données dans des contextes théoriques préexistants, à un stade spécifique de nos projets.

Dans la sous-partie suivante, je décris une approche différente de celle du codage et de l'analyse de données qui m'amène à suivre des trajectoires rhizomatiques.

5.5.2. Rhizoanalyse

C'est en suivant des pistes lancées et explorées par d'autres avant moi (p. ex. : Bangou, 2020 ; Bangou et Arnott, 2018 ; Sellers, 2013, 2015 ; Waterhouse, 2020a, 2020b) que je m'engage ici dans une rhizoanalyse. Ceci me permet de remettre en question l'idée qu'il est possible de reproduire un calque de la réalité de nos projets de recherche à travers la classification, l'organisation et le partage des ~~données~~ que l'on a ~~recueillies~~ (Bangou et Vasilopoulos, 2018).

En rhizoanalyse, le sujet humain est constamment décentré (Masny, 2013 ; Waterhouse, 2020a) : si, en tant que chercheuse, je fais bel et bien partie d'un « agencement de recherche », j'en constitue cependant seulement UN des multiples éléments sociomatériels qui le composent. Il en va de même pour les autres participantes humaines. Deleuze définit l'agencement comme « une multiplicité qui comporte beaucoup de termes hétérogènes, et qui établit des liaisons, des relations entre eux » (Deleuze et Parnet, 1996, p. 84). Un agencement de recherche comprend donc des textes, des images, des écrans, des organes (yeux, oreilles, doigts, etc.), des lieux, des émotions, etc. (Waterhouse, 2020b), et ce qui unit ces termes hétérogènes, c'est leur « co-fonctionnement » (Deleuze et Guattari, 1980, p. 101). Les descriptions narratives que je partage ci-dessous sont pour moi plus que des ~~extraits de données~~. Elles constituent des textes que j'ai tenté d'écrire en adoptant un regard sociomatériel qui ne se focalise pas essentiellement sur le sujet humain et sont, en ce sens, tout aussi importantes que les concepts avec lesquels je pense.

De plus, chaque agencement étant multiple et différent, il est important de noter que les agencements présents dans cet article ne seront jamais les mêmes ailleurs. Toohey (2018) nous rappelle qu'en choisissant l'agencement comme unité de base, on effectue nécessairement des « coupes agentielles » (*agential cut* en anglais, notion baradienne), des sélections : ce que l'on documente, ce qui constitue un ensemble, à moment donné, n'est pas une vérité universelle et ne peut être qu'éphémère et partiel (p. 89).

Agencements et rhizoanalyse vont donc de pair, car, comme Waterhouse (2020b) l'explique : « any rhizoanalysis could be otherwise and is always necessarily provisional and unfinished » (p. 143). C'est ce qui fait que la rhizoanalyse n'est pas une méthode reproductible puisqu'il n'y a pas de protocole à suivre et à répéter (Bangou, 2020). Et c'est donc la rhizoanalyse qui me permet, dans le cadre de cet article, de

penser avec les théories de façon non linéaire et non conventionnelle, en me concentrant sur des agencements qui se sont formés lors des moments partagés ci-dessous.

J'invite les personnes qui lisent ce texte à prêter attention à la façon dont ces agencements changent aussi lorsqu'elles y ajoutent leurs propres corps, expériences, émotions, les lieux dans lesquels elles se trouvent en lisant cet article et les concepts qui leur viennent à l'esprit. Tout cela, comme je l'ai expliqué plus haut, contribue à (re)définir la recherche comme effort spéculatif qui dévoile des impressions et des pistes de ce qui s'est produit, et de ce qui pourrait, potentiellement, arriver.

5.6. Contexte de la recherche

Dans cette section, je partage des moments qui ont eu lieu au cours de deux visites dans une école élémentaire, en zigzaguant entre descriptions narratives, figures et captures d'écran. Le regard que je pose ici, s'il peut parfois, dans sa mise en œuvre, rappeler certaines pratiques propres à l'ethnographie de la salle de classe, s'en démarque cependant de plusieurs façons. Tout d'abord, je ne considère pas les descriptions narratives, figures et captures d'écran présentées ci-dessous simplement comme relevant de méthodes de recueil et de partage de données. Pour moi, elles font partie de notre « mobilier mental » (Spivak, 2014) au même titre que les concepts qui guident et transforment ma pensée. Au sujet, plus particulièrement, des captures d'écran présentées ci-dessous, je souhaite insister sur le fait qu'elles ne sont pas des photographies. La différence est importante, car, comme Deleuze (1983), en se référant à Bergson, le souligne, je ne cherche pas à « reconstituer [des] mouvement[s] avec des instants ou des positions » (p. 12), ou à capturer des « poses » représentant des « instants privilégiés » (p. 13). Je cherche plutôt à partager des coupes, des sélections qui illuminent des « instants quelconques » (p. 13) qui ont piqué ma curiosité. Autrement dit, les descriptions narratives, figures et captures d'écran participent toutes à un agencement de recherche partiel et unique, et c'est de l'enchevêtrement de tous ces éléments avec la théorie que naissent les réflexions présentées dans cet article.

Avant de me lancer dans une rhizoanalyse de ces deux moments, je souhaite présenter quelques informations importantes au sujet du contexte de ce projet de recherche. Casey (1993) insiste sur le fait que les environnements dans lesquels nous vivons sont essentiels : « Place is as requisite as the air we breathe, the ground on

which we stand, the bodies we have. . . Nothing we do is unplaced. » (p. ix). Les environnements associés aux moments auxquels je me réfère ci-dessous jouent donc un rôle crucial dans les agencements décrits, rôle qui va bien au-delà de celui de toile de fond. Dans cet ordre d'idée, Watts (2013) insiste sur l'impossibilité de séparer la pensée de son environnement en se référant au concept « *Place-Thought* » et explique que les peuples autochtones Haudenosaunee et Anishnaabe ont toujours reconnu le fait que l'environnement peut agir au même titre que les êtres humains.

Le dessin d'une des élèves rencontrées lors de ces visites (voir Figure 5.1 ci-dessous) nous donne un aperçu de cet environnement de vie, de travail, de création et de collaboration et de l'importance que ce dernier revêt. Le fait, notamment, qu'elle ait représenté des espaces qui se situent à l'extérieur de la salle de classe et les ait identifiés comme des espaces dans lesquels il est agréable de travailler n'est pas négligeable.

Au cours de trois sessions, notre équipe de recherche a donc été invitée à passer du temps avec les 23 élèves d'une classe de 4e/5e/6e année d'immersion française et leurs deux enseignantes, Lowri et Amélie⁴, au sein d'une école élémentaire située dans un quartier populaire d'une métropole de la Colombie-Britannique. Avant et après ces sessions, j'ai également eu la chance d'enseigner en tant que suppléante dans cette classe à plusieurs reprises. Cet environnement immersif, courant dans cette province, a pour but officiel, en théorie, de donner l'opportunité aux élèves qui ne sont pas francophones de devenir bilingues, en français et en anglais. En pratique, ce but donne lieu à toutes sortes de stratégies et de systèmes pédagogiques. Certains visent à encourager les élèves à s'exprimer en français le plus souvent possible alors que d'autres tentent de les décourager à s'exprimer en anglais. Les systèmes d'émulation ou de punition qui sont mis en place autour des langues dans ces classes d'immersion délimitent dès lors un espace « strié » (Deleuze et Guattari, 1980) et contraignant dans lequel les apprenantes ont peu de liberté par rapport au choix de la langue dans laquelle elles doivent s'exprimer.

Certaines décisions pédagogiques prises par Lowri et Amélie se démarquent de ces systèmes. Lors d'une entrevue menée dans leur salle de classe quelques mois après les visites de notre équipe de recherche, les deux enseignantes et les chercheuses ont discuté du fait que les élèves de cette classe peuvent choisir de travailler à différents endroits, à l'intérieur et à l'extérieur de leur salle de classe (comme cela est représenté dans la Figure 5.1 ci-dessous).

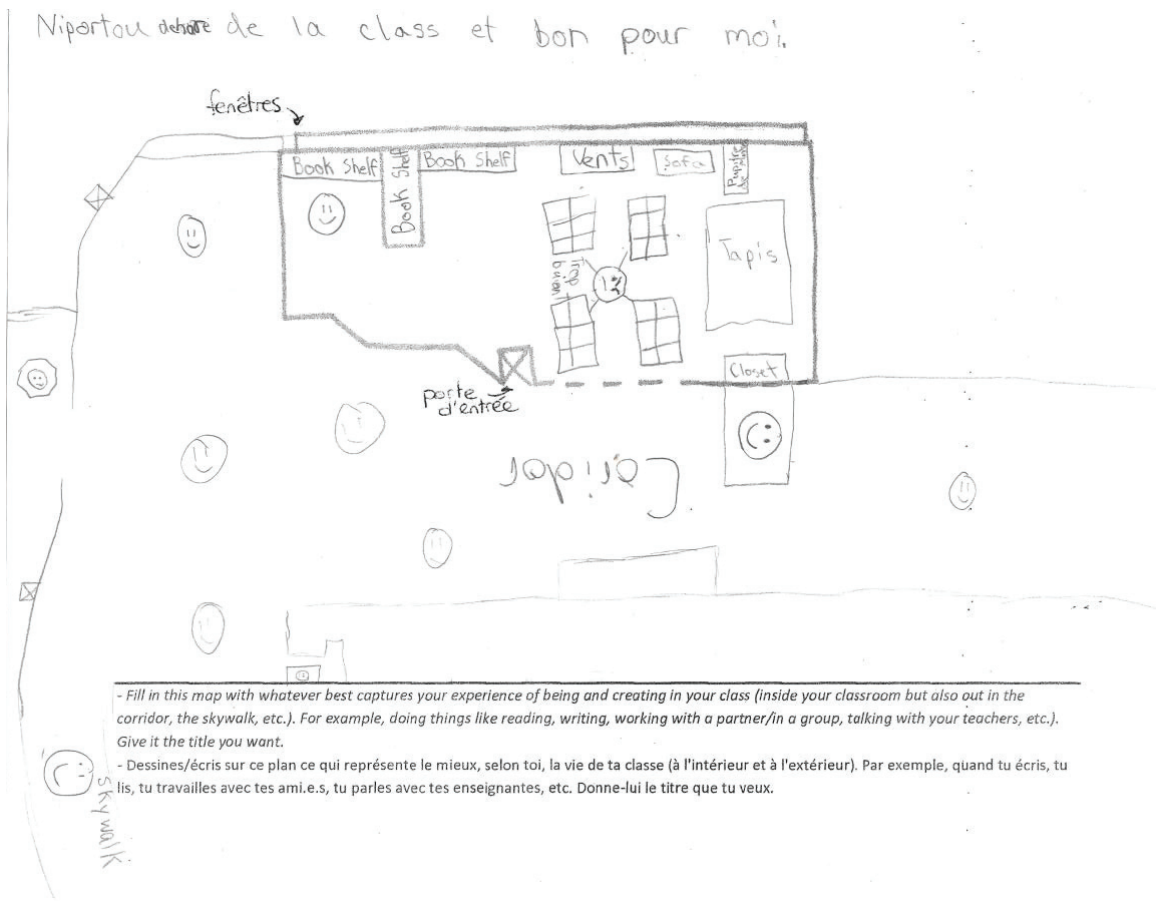


Figure 5.1. Dessin d'une élève en réponse à l'amorce proposée au bas de l'image

Lowri a expliqué que « les enfants ont besoin d'un peu de liberté [et] qu'ils sont motivés par la liberté ». Ce à quoi Amélie a ajouté qu'« il y a [ainsi] moins de limites autour de... non, tu dois faire ça comme ça, c'est exactement comme ÇA que je veux que tu le fasses, écris sur CE papier, sur CE pupitre, assis comme ÇA » (les majuscules ont été ajoutées dans ces extraits d'entrevue pour exprimer l'emphase mise sur ces mots à l'oral). Autrement dit, le fait de laisser les élèves se déplacer et, potentiellement, choisir d'aller travailler, lire, écrire ou discuter loin de la salle de classe ouvre donc un espace « lisse », espace de choix et de liberté dans la perspective deleuzo-guattarienne qui va de pair avec l'espace « strié » évoqué plus haut. Ceci est crucial pour leur bien-être, comme en attestent les bonhommes-sourire choisis par l'élève qui a annoté le plan de classe présenté dans la Figure 5.1. Lors de l'entrevue, Amélie et Lowri nous ont aussi parlé de l'importance des « mouvements des corps » des enfants et les ont reliés à un sens d'indépendance qui participe à leur développement. Dans son étude sur les

interactions en classe de langues, Cicurel (2011) explique en effet que « l'apprentissage va de pair avec des mouvements du corps » et déplore le fait que « c'est précisément ce mouvement que l'on apprend aux enfants à réprimer, dès le cycle primaire » (p. 208).

Dans une classe d'immersion, la question de la flexibilité des environnements d'apprentissage, en lien avec les besoins des apprenantes et les choix pédagogiques des enseignantes, engage donc de nombreux facteurs, tels que le bien-être de toutes, les dynamiques d'apprentissage et l'équilibre entre les différentes langues mobilisées. C'est dans cet environnement, dans lequel espaces striés et espaces lisses s'enchevêtrent, que se jouent les dynamiques identitaires complexes que je propose ici d'observer d'une manière différente.

Dans la section suivante, je pense donc avec cinq concepts issus des perspectives deleuzo-guattariennes, du néo-matérialisme et du posthumanisme – répertoires spatiaux, agencements, matérialité des corps, débordements et flux d'affect. J'aimerais ici souligner que certaines idées centrales à ces théories ne sont pas vraiment « nouvelles ». En effet, bon nombre de perspectives autochtones mettent de l'avant l'idée que celles et ceux qui sont souvent désignés comme « non humains » dans une vision du monde occidentale ont également une capacité à agir et influencent les relations sociomatérielles qui façonnent nos vies « humaines », comme le souligne TallBear (2015). Ces perspectives autochtones sont bien souvent réduites au silence ou ignorées (Betasamosake Simpson, 2017 ; Todd, 2016) au profit de théories qualifiées de plus « récentes » (Rosiek, Snyder et Pratt, 2020). Je fais donc également le choix, dans le cadre de cet article, de mettre en avant des concepts issus de perspectives autochtones pour souligner, avec respect, leur préexistence, leur importance et leur pertinence afin d'aller au-delà de certaines idées préconçues au sujet du rôle joué par les espaces et les objets « inanimés » qui participent pourtant bien aux dynamiques d'enseignement/apprentissage.

5.7. Rhizoanalyse de deux rencontres sociomatérielles

Deux rencontres sont présentées ci-dessous sous forme de descriptions narratives. J'utilise ici le terme « rencontre » en adoptant la vision que propose Davies (2014b) d'un phénomène expérimental dans lequel les chercheuses sont immergées et ne peuvent contrôler ce qui en émergera (p. 734). Ces deux rencontres se sont

manifestées, dès le moment où elles ont eu lieu, comme importantes et intrigantes mes yeux. MacLure (2013) décrit de la manière suivante cette capacité qu'ont les données à agir et à briller afin d'attirer notre attention :

we are obliged to acknowledge that data have their ways of making themselves intelligible to us. This can be seen, or rather felt, on occasions when one becomes especially 'interested' in a piece of data I described that kind of encounter in terms of the data beginning to 'glow'. (pp. 660-661)

À travers une démarche rhizomatique, je suis ici des lignes de fuite imprévisibles et invite à nouveau celles et ceux qui me lisent à participer à ce mouvement, en portant attention aux parties des descriptions narratives qui les attirent et aux questions, connexions et nouvelles ramifications qui émergent pendant leur lecture.

5.7.1. Première rencontre

Lowri et Amélie viennent tout juste d'expliquer à leurs 23 élèves les consignes de leur projet d'écriture d'une histoire bilingue à l'aide de l'application ScribJab. Il s'agit en fait d'un projet transdisciplinaire puisque les élèves doivent intégrer des nombres dans leurs histoires, mêlant des phrases descriptives et narratives en deux langues à des opérations mathématiques (voir la feuille de consignes présentée dans la Figure 5.2 ci-dessous). Dans cette salle de classe, un charriot contenant un iPad pour chaque élève assure un accès constant et rapide à ces outils numériques.

Caméra en main, je sors de la classe pour suivre une élève qui se dirige, iPad sous le bras, vers une passerelle qui relie deux bâtiments. C'est une sorte de couloir avec des fenêtres qui courent sur toute sa longueur, des deux côtés. Deux autres élèves de cette classe, Louise et Rori, se sont installées sur un des rebords de la passerelle. Louise tient un objet antistress en forme de demi-citron entre ses mains et Rori tient un iPad. La feuille de consignes est là elle aussi, par terre, près de Rori.

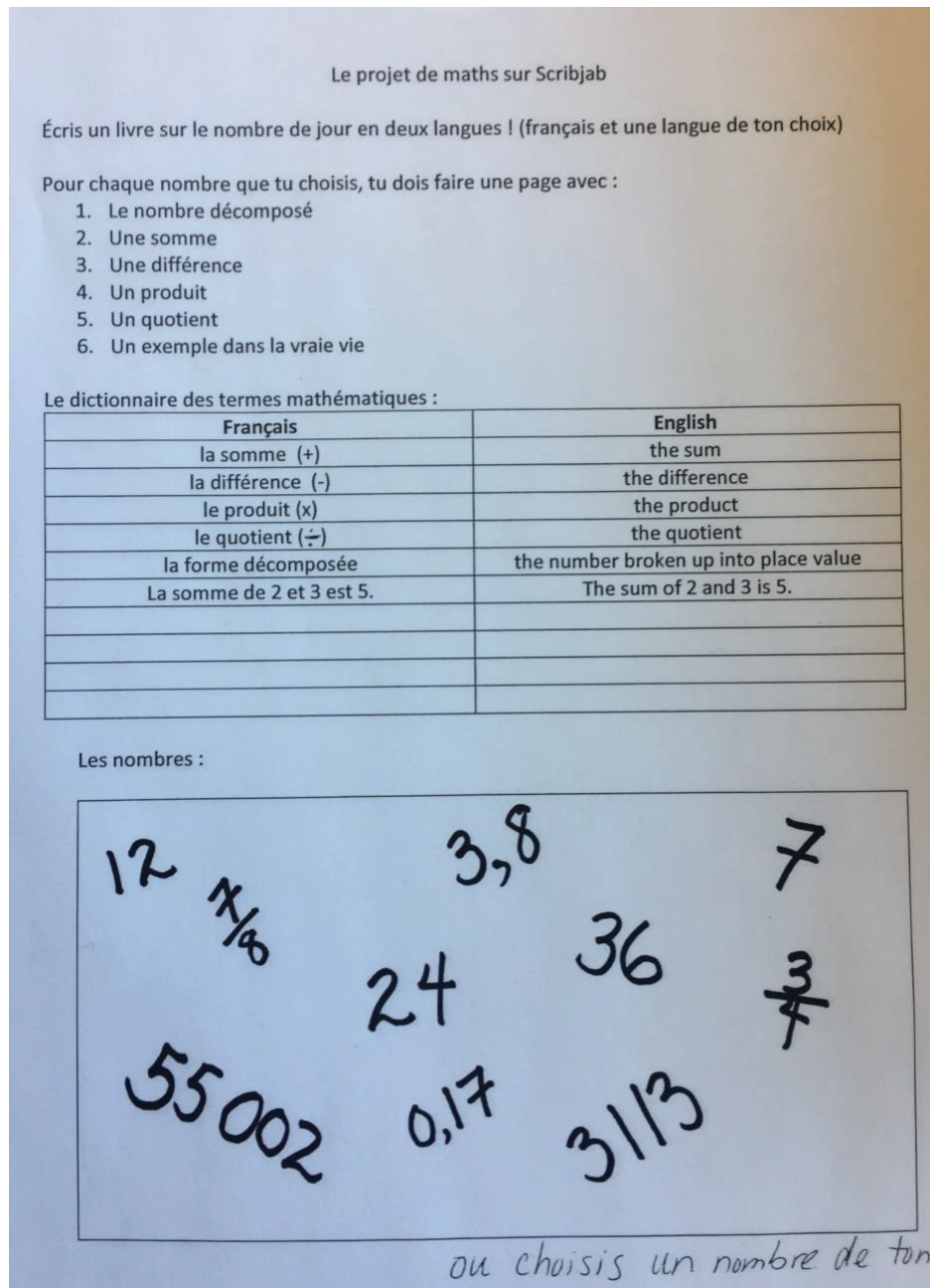


Figure 5.2. Feuille de consignes distribuée par Lowri et Amélie avant que les élèves ne se lancent dans la création de leurs histoires avec ScribJab

Je me dirige vers Louise et Rori et les salue. Je leur demande si elles sont d'accord pour que je les filme⁵. Elles acquiescent. Le demi-citron antistress se trouve entre la main et le genou gauches de Louise. Elle l'écrase tout en continuant de me parler, de sourire, et de regarder l'écran de l'iPad que Rori a dans les mains.

Rori tourne la tête vers Louise et lui dit quelque chose en français en pointant du doigt une histoire déjà commencée qui a été enregistrée sur l'iPad : « Ça, c'est hier... Hier j'ai fait un peu... ». Je note que leur interaction a lieu spontanément en français alors qu'elles sont loin de leur salle de classe.

Rori clique sur certaines options qui apparaissent à l'écran pour commencer une nouvelle histoire, tenant toujours l'iPad entre ses mains, à plat sur ses genoux. Le demi-citron se trouve toujours entre les mains de Louise qui continuent de l'écraser. Les yeux de Louise sont fixés sur l'écran.



Figure 5.3. Capture d'écran 1 : sur la passerelle, on voit Louise et le citron antistress, Rori et l'iPad, la feuille de consignes, un magnétophone et une petite figurine à côté de la feuille. On ne voit pas la chercheuse (moi) qui filme l'extrait en question, caméra en main (enregistrement vidéo du 5 février 2019).

ScribJab leur demande de sélectionner les langues dans lesquelles elles vont écrire leur histoire. Rori dit « Mmh French ». Louise demande, ses mains toujours occupées avec le demi-citron : « Français et Anglais ou Anglais et Français ? ». Rori répond : « Uh . . . Français et Anglais ». La main gauche de Louise est placée sur son genou, sous le demi-citron, et sa main droite, placée dessus, l'aplatit.

Plusieurs personnes passent près de nous et on les entend parler en bruit de fond. On ne comprend pas bien ce qu'elles disent, mais on perçoit de l'anglais et du

français. Au cours des cinq minutes qui suivent, les mains de Louise et de Rori se font passer l'iPad à plusieurs reprises et des bouts de phrases, surtout en français, mais aussi en anglais, sont échangés alors qu'elles décident ensemble des nombres et des opérations mathématiques qu'elles vont inclure dans leur histoire.

À travers cette première description narrative et la capture d'écran 1 (Figure 5.3), l'agencement sociomatériel suivant émerge : couloir-iPad-feuille d'instructions-*ScribJab*-anglais-français-chercheuse-caméra-passerelle-Rori-iPad-Louise-citron antistress⁶. Dans la description présentée ci-dessus, la passerelle, située à l'extérieur de la salle de classe, a attiré plusieurs entités : les trois élèves ainsi que divers objets (demi-citron antistress, une autre figurine, la feuille d'instructions, des iPads), moi-même et ma caméra. Si l'on choisit de se concentrer sur les « trajectoires » qui se dessinent et s'entrecroisent (Adams et Thompson, 2016), l'agencement qui prend forme s'éloigne alors d'un parcours anthropocentrique linéaire et prévisible. Lenters et McDermott (2020) soulignent justement le fait que ce n'est pas la participation ou la présence des êtres humains qui prévaut lorsque l'on voit le monde à travers les relations non hiérarchisées qui animent un agencement donné (p. 21). Et c'est justement cela qui m'amène à me poser des questions qui repoussent les limites d'un processus de construction identitaire jusque-là surtout vu comme individuel et humain.

Cela ne signifie pas qu'une analyse qui se concentrerait sur les répertoires plurilingues de ces deux élèves ou sur l'alternance entre français et anglais qui a lieu dans cet extrait ne serait pas pertinente. Mais si l'on tente de poser un regard sociomatériel sur cette rencontre, on peut dès lors prendre du recul par rapport à deux éléments importants : d'une part, la vision anthropocentrique de la place et du fonctionnement des langues, courante dans les champs d'études de l'enseignement/apprentissage des langues, de la didactique des langues et de la sociolinguistique, et, d'autre part, la vision socioculturelle et hiérarchisée des pratiques de littératies, centrale dans le courant des nouvelles études de la littératie (*New Literacy Studies* en anglais), telle que Kalantzis et Cope (2012), le New London Group (1996), ou Pahl et Rowsell (2012) l'ont définie.

La définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle de l'être humain considéré comme acteur social (Coste, Moore et Zarate, 1997/2009) a permis de remettre en question un processus de construction identitaire figé qui se répète, d'une situation de communication à une autre, d'un individu à un autre. De même, la vision socioculturelle des pratiques de littératie qui se trouve au cœur des nouvelles études de

la littératie a permis de mettre de l'avant l'idée que nos pratiques de littératie ne se produisent pas en vase clos, qu'elles ont lieu dans la vie de tous les jours, et pas seulement en milieu scolaire ou académique.

Le fait de porter un regard posthumaniste et néo-matérialiste, à l'aide également de perspectives autochtones, sur l'identité ne rejette pas nécessairement ces idées, mais me permet d'adopter une vision du monde différente. Dans cette dernière, l'unité de base n'est plus l'être humain puisqu'il ne constitue, dans ces perspectives ontologiques fondamentalement différentes, qu'*un* des éléments de l'agencement et qu'il n'est pas le seul à avoir la capacité d'agir. La subjectivité, telle qu'on l'a souvent comprise et expliquée de façon essentiellement anthropocentrique à travers les théories sociolinguistiques, poststructurelles et socioculturelles, se trouve, par conséquent, transformée : les êtres humains, en lien avec bien d'autres éléments, « cessent d'être des sujets pour devenir des événements, dans des agencements » (Deleuze et Guattari, 1980, p. 320).

Il en résulte la nécessité de redéfinir les répertoires sociolinguistiques, comme Pennycook (2018) le souligne dans la citation suivante : « [these] need to be understood in terms of *spatial distribution*, social practices and *material embodiment* rather than the individual competence of the sociolinguistic actor who has held centre stage over the last few decades » (p. 47, les italiques ont été ajoutés). Les langues et les matériels qui participent aux pratiques de littératie (dans l'agencement décrit ci-dessus, l'anglais, le français, l'iPad, le demi-citron antistress et l'application *ScribJab*, entre autres) ne sont donc plus définis comme des outils ou des ressources qui répondraient à des besoins de communication entre êtres humains, mais comme des participants eux-mêmes, générant une certaine force qui alimente la capacité d'agir distribuée entre les différents éléments, humains et matériels, impliqués dans l'agencement en question.

Le français et l'anglais, langues toutes deux présentes dans cet agencement, sont donc ici à prendre en compte en relation avec les autres éléments présents auxquels elles sont reliées. Il y a, entre autres, *ScribJab*, qui exige que ses utilisatrices écrivent des histoires bilingues, mais aussi la passerelle dans laquelle se déroule le moment décrit et le demi-citron antistress. Envisager une approche spatiale des répertoires dans laquelle les langues, les iPads, les applications et autres objets constituent des éléments de l'agencement sociomatériel au même titre que les êtres humains et ne sont pas envisagés seulement comme des outils à leur disposition nous permet de déterritorialiser des modes de pensée anthropocentriques qui ont, depuis

longtemps, dans la pensée occidentale en particulier, attribué aux êtres humains des identités cloisonnées et supérieures. Dans le même ordre d'idée, TallBear (2015) nous rappelle que les perspectives autochtones, quant à elles, n'ont jamais marqué cette différence entre êtres humains et non humains :

Indigenous peoples have never forgotten that nonhumans are agential beings engaged in social relations that profoundly shape human lives. ... for many indigenous peoples, their nonhuman others may not be understood in even critical Western frameworks as living. "Objects" and "forces" ... are known within our ontologies to be sentient and knowing persons. (p. 234)

Lemieux et Rowsell (2020), en contexte d'études des *maker literacies*, soulignent aussi cet aspect relationnel important qui unit êtres humains et matériels et remettent en cause l'attribution exclusive de la capacité d'agir aux êtres humains en adoptant une posture posthumaniste. Dans une autre publication, Lemieux (2020) suggère que l'on considère la capacité d'agir comme émergeant des relations qui se tissent entre les différents éléments d'un agencement : « it happens in *relationality* and is not bound by, or does not belong to, humans/subjects » (p. 128, les italiques ont été ajoutés).

Par conséquent, au lieu d'assigner à Rori et à Louise des identités de locutrices bilingues, d'utilisatrices d'un outil numérique qui leur permettrait d'alterner l'usage du français et de l'anglais lors de la création de leur histoire avec *ScribJab*, je propose que l'on prête ici attention aux agencements identitaires qui changent d'un moment à un autre, à ce que Brisson, André, Forte et Dagenais (2019) nomment des « identités-qui-s'agencent ». Celles-ci incluent, entre autres, l'espace étroit qui rapproche Rori et Louise, la tablette qui les encourage à alterner entre les deux langues, ainsi que le demi-citron et le bruit constant dans ce lieu de passage qui ne semblent pas les distraire, au contraire. À la lumière des théories posthumanistes, Toohey (2018) nous propose d'envisager le positionnement identitaire de nos élèves autrement, comme un devenir possible et imprévisible :

in assemblages, any one thing (person, apparatus, machine, weather, and so on) has *porous* boundaries, and thus *disentangling the identity of any one thing on its own is impossible*.... With a commitment to relational ontologies, material things (and material people) are *becoming* in unique event/assemblages that include other agencies. (p. 89, les italiques ont été ajoutés)

Quelles implications a alors le fait d'envisager ces identités non cloisonnées et poreuses pour le champ de la didactique des langues et pour les croyances qui sous-

tendent les pratiques pédagogiques de l'enseignement/apprentissage des L2 ? Explorer les relations qui se tissent entre les éléments d'un agencement toujours temporaire, explorer ces lieux de passage dans lesquels le français semble émerger spontanément sont deux pistes, parmi d'autres, qui nous amènent à considérer autrement des notions et des croyances que l'on tient pour acquises dans ces champs d'études et dans nos pratiques pédagogiques, comme Bangou, Waterhouse et Fleming (2020) nous encouragent à le faire.

5.7.2. Deuxième rencontre

La main droite de Rori écrase le demi-citron sur la table. Les mains de Louise attrapent l'iPad. Derrière la caméra, je fais un commentaire au sujet du demi-citron : « Toujours avec le squishy ball », en reprenant une expression en anglais qu'elles ont elles-mêmes utilisée pour désigner cet objet. Louise sourit et dit : « On fait une [histoire] à propos de ça ». L'index droit de Louise fait défiler les pages sur ScribJab pour me montrer que le demi-citron est devenu un personnage de leur histoire. Les yeux de Louise fixent l'écran et elle sourit. Je regarde l'écran moi aussi et je ris. L'index de Louise se soulève en atteignant une page sur laquelle « Monsieur Lemon » est inscrit. Rori sourit. Pendant que les pages de l'histoire d filaient sur l'écran, les mains de Rori étaient occupées à manipuler et écraser le demi-citron, l'objet physique qui a servi de modèle pour Monsieur Lemon, sur la table. Rori continue de sourire alors que je ris et dis : « Ça, c'est drôle ! ». Les mains de Rori attrapent le demi-citron et le pressent, tout en le rapprochant de son double numérique sur l'écran de l'iPad.

L'activité de création d'histoire continue en suivant plus ou moins la même dynamique d'échange et de danse entre mains, objets antistress (le demi-citron et aussi une petite figurine en forme d'ours) et iPad. Sans qu'il y ait recours à la parole, les mains de Louise et Rori échangent les objets antistress et l'écran de l'iPad. Un second personnage apparaît à l'écran, en plus de Monsieur Lemon. L'index droit de Rori trace des traits à droite de ce nouveau personnage. L'index gauche de Louise est positionné en haut de l'écran de l'iPad et semble hésiter à toucher l'écran. Lorsqu'il se pose finalement sur la palette de couleurs en haut de l'écran, l'index droit de Rori se soulève instantanément pour reprendre son activité une fois la couleur sélectionnée par l'index

gauche de Louise. Elles ne se parlent pas, mais leurs doigts communiquent, de concours avec l'écran de l'iPad, et leurs visages, très près de l'écran.

À un moment, la caméra s'approche de la table, de l'iPad et des deux filles, et on entend ma voix : « Qui est CE petit personnage ? ». La main de Louise prend la figurine en forme d'ours pour me la montrer et je m'exclame : « Ooooh » pendant qu'elle dit, à voix basse : « Monsieur Bear ».

Rori se redresse et dit : « Ok » et Louise fait glisser l'iPad sur la table afin de le rapprocher d'elle. Son index droit touche l'écran et fait apparaître le clavier. Ses deux index commencent à toucher des lettres sur le clavier de l'iPad et elle dit à voix haute ce qu'elle est en train d'écrire. Pendant que Louise écrit, les mains de Rori s'occupent en pressant le demi-citron. Elle le fait voler au-dessus de la tête de Louise et parle à voix basse. Louise sourit et continue de parler et d'écrire. On m'entend rire doucement. Rori replace le demi-citron sur la table et tape dessus avec son poing droit fermé. À plusieurs reprises, Rori tourne la tête vers l'écran afin de regarder ce que fait Louise, ses mains toujours occupées avec le demi-citron. L'écran de l'iPad parvient à garder l'attention de Louise.

La main droite de Louise arrête de toucher l'écran et pousse légèrement l'iPad vers Rori. Les mains de Rori attrapent l'iPad et le tiennent tout droit. La main gauche de Louise, maintenant qu'elle n'est plus occupée avec l'iPad, attrape le petit ours qui reposait sur la table. Les doigts de Rori se mettent à écrire dans les boîtes de texte.

Je leur pose une question, en français : « Comment est-ce que vous avez pensé à écrire une histoire sur Monsieur Lemon et Monsieur Bear ? » Louise se retourne et me regarde en répondant : « Hum parce que nous avons les squishy... avec nous » et en continuant à écraser le petit ours. Elle le fait rouler sur la table sous la paume de sa main gauche et se retourne à nouveau pour regarder l'écran sur lequel Rori se concentre.



Figure 5.4. Captures d'écran 2 et 3 : on voit Louise en haut et Rori en bas, l'iPad au centre, le demi-citron antistress représenté de profil à l'écran, l'ours antistress également représenté de profil, avec une cape à l'écran, le demi-citron antistress (objet) sur la table, en bas, et la figurine de l'ours (objet) à côté de Louise. On ne voit pas la chercheuse (moi) qui filme l'extrait en question, caméra en main (enregistrement vidéo du 7 février 2019).

Dans cette seconde description narrative, la danse complexe à travers laquelle s'orchestre la création de cette histoire dans un couloir d'école m'a frappée et fascinée, lorsque je filmais la scène décrite et lorsqu'après je l'ai visionnée sur mon ordinateur. Avant que ce moment n'ait lieu, les deux enseignantes se sont adressées à leurs élèves

afin de leur demander de terminer leurs histoires sur les nombres et opérations mathématiques. Puisque Rori et Louise avaient terminé leur histoire la veille, elles ont demandé si elles pouvaient créer une autre histoire, à propos de quelque chose de différent. Les enseignantes ont accepté et les deux filles sont sorties pour aller s'installer à une table située dans le couloir. Comme dans la première rencontre, il s'agit nouveau d'un lieu de passage bruyant qu'elles semblent apprécier.

Kuby et Gutshall Rucker (2016) remarquent que, dans les espace-temps striés des salles de classe, les élèves se familiarisent souvent avec l'acte d'écriture à travers toute une série de limites et d'impositions (limite de mots, limite de temps, imposition d'un format, d'une amorce, du matériel utilisé, du lieu de production, etc.). Elles ont donc décidé de se lancer, avec des élèves d'école élémentaire, dans des façons d'écrire qui diffèrent du type de pratiques de littératies cloisonnées traditionnelles qui requièrent que chaque élève écrive son histoire dans son cahier avec un crayon, assise à un pupitre. Des écrits différents (incluant des formats innovants et des collaborations imprévues) ont ainsi émergé à divers endroits de la classe et de l'école, en même temps que de nouvelles identités d'auteurs en devenir se sont faites jour. Laisser élèves et matériels poursuivre ensemble des lignes de fuite, et les soutenir dans leurs actes d'écriture « hors normes », donne la chance à de nouvelles possibilités de s'actualiser. Durant la seconde rencontre décrite ci-dessus, il s'agit d'une nouvelle histoire à laquelle ont participé, entre autres, les deux objets antistress, l'iPad, le lieu dans lequel se trouvaient Rori et Louise, ainsi que leurs mains et leurs doigts, à travers toute une série de gestes notables.

À ce sujet, Sinclair et de Freitas (2014) proposent justement de repenser le rôle et la place des gestes et de remarquer l'importance de la matérialité des corps, notamment dans les environnements d'apprentissage qui impliquent des écrans tactiles. Selon elles, corps humains et écrans se transforment en entités enchevêtrées et complexes à travers l'acte du toucher : « In coupling with an object, in forming a new assemblage, the human body becomes a slightly different sensory apparatus » (p. 364). Dans cette seconde description narrative, les doigts de Louise et de Rori contribuent à de nouveaux agencements en entrant en contact avec l'écran et les objets présents sur la table. De nouvelles identités, toujours complexes et poreuses, se dessinent alors travers la création d'une histoire qui aurait été bien différente si les deux enseignantes avaient donné des amorces précises et limitantes, si le demi-citron et l'ours n'avaient pas été présents, si Rori et Louise avaient dû rester dans la salle de classe, si elles

avaient écrit leur histoire sur une feuille de papier avec un crayon, etc. Ces identités se font et se défont au fil de la performance orchestrée par toutes les entités qui y participent, à différentes échelles (doigts, yeux, écran, objets antistress, couloir, bruit, caméra, etc.). Souriau (2009) met en avant l'idée qu'il y a différentes manières d'exister et nous invite à considérer le fait que « l'existence peut se trouver, non seulement dans les êtres mais *entre* les êtres » (p. 88, les italiques ont été ajoutés). Ces identités se manifestent et évoluent dans ces espaces interstitiels, d'un moment à un autre, à travers cette rencontre sociomatérielle.

La pensée philosophique de Deleuze s'inscrit dans la définition spinozienne des corps et de l'affect qui part du principe que tout corps, humain ou non humain, a la capacité d'affecter d'autres corps et est également susceptible d'être affecté par d'autres corps (Spinoza, 1842/1993). Deleuze (1981) insiste également sur le fait que nous ne sommes que « des ensembles de rapports », et non des entités aux frontières fixes et définies. Un autre élément à prendre en compte ici est donc que cette rencontre m'a affectée d'une certaine manière, pendant que je discutais avec Rori et Louise et que je les observais et les filmais, caméra en main. En fait, la caméra et moi-même formions un dispositif (*apparatus* en anglais) qui faisait partie de l'agencement, de l'ensemble des rapports formés durant cette rencontre. Ceci est perceptible dans les effets qui sont produits lorsque je pose des questions et lorsque je ris en réaction aux actions produites par Louise, Rori, les objets antistress, ce qui est écrit et dessiné sur l'écran, etc. Barad (2007) explique le rôle que jouent ces dispositifs : « Apparatuses are not passive observing instruments; on the contrary, they are productive of (and part of) phenomena » (p. 142). La caméra et mon corps de chercheuse et d'enseignante faisaient donc également partie intégrante de l'agencement décrit, loin d'en être un simple témoin passif et un outil externe neutre. Le fait de souligner les flux d'affect qui circulent dans ces ensembles de rapports met donc l'accent sur l'importance des relations qui se forment au fil du moment décrit. Les agencements identitaires qui prennent forme à travers ces relations, ces flux d'affects, sont donc pluriels et temporaires. Ils ne seront pas les mêmes dans d'autres contextes, avec la présence et l'implication d'autres corps. Ils sont partagés et s'animent à travers ces flux d'affects. Deleuze et Guattari (1980) expliquent qu'un agencement est en fait un « ensemble de singularités et de traits prélevés sur le flux » (p. 506). Flux et agencements existent donc en puissance l'un dans l'autre, et n'existent pas l'un sans l'autre. Ce que cela implique, c'est alors qu'on ne peut plus voir l'identité comme une propriété attribuable à un corps

individuel. Des identités-qui-s'agencent ne peuvent pas être fixées dans le temps de manière durable. Elles deviennent quelque chose de différent et d'imprévisible, d'un instant à un autre, à travers les agencements de relations, de flux et d'intensités (Waterhouse et Bangou, 2020) qu'elles traversent.

Deleuze (1990) insiste précisément sur le fait que ces flux d'affect « sont des *devenirs* qui débordent celui qui passe par eux (il devient autre) » (p. 187, les italiques ont été ajoutés). La notion de devenir joue donc ici un rôle important, comme dans la description du premier moment. Dans toute leur matérialité, les éléments humains et non humains qui participent à une rencontre sociomatérielle, telle que celle décrite durant ce second moment, constituent des points de relais temporaires par lesquels passent et dont débordent toutes sortes d'intensités, comme Gregg et Seigworth (2010) le décrivent ci-dessous :

affect becom[es] a palimpsest of force-encounters traversing the ebbs and swells of intensities that pass between “bodies” (bodies defined not by an outer skin-envelope or other surface boundary but by their potential to reciprocate or co-participate in the passages of affect). (p. 2)

De concert avec Kuby et Gutshall Rucker (2016), je me pose donc les questions suivantes : comment l'acte d'écriture plurilingue et multimodal (mis en œuvre à travers les doigts et mains de Rori, de Louise, le demi-citron, l'ours, l'iPad, *ScribJab*, le couloir, le français, l'anglais et d'autres éléments) est-il donc situé et dynamique, traversé lui-même par des flux d'affect, et non uniquement le résultat des actions d'auteurs humaines ? Quelles implications se font jour, à la fois pour les pratiques pédagogiques traditionnelles qui touchent à l'écriture, et pour les projets de recherche qui sont menés dans les champs de l'enseignement/apprentissage des L2 et de la didactique des langues, lorsque l'on décentre notre regard pour prendre en compte l'importance de la matérialité des divers corps qui participent à la création d'histoires plurilingues et multimodales, des flux d'affects qui les traversent et des devenirs qui en résultent ?

5.8. Quelques remarques (in)conclusives

Bangou, Waterhouse et Fleming (2020) nous encouragent à accepter et à cultiver le non-conformisme, l'instable et l'ambigu dans nos projets de recherche. C'est

ce que j'ai tenté de faire à travers ce texte, en allant au-delà de façons d'analyser des données conventionnelles. En suivant la figure du rhizome deleuzo-guattarien, j'ai tenté de partager une façon différente de vivre une enquête en posant des questions et en encourageant celles et ceux qui me lisent à en imaginer d'autres. En présentant des moments de cette enquête qui m'ont particulièrement marquée, j'ai souhaité mettre l'accent sur la valeur d'une approche affective qui, au lieu de se lancer dans un processus épistémologique et heuristique, demande à ce que l'on considère les intensités affectives qui caractérisent ces moments (Ringrose et Renold, 2014). Kuby (2016) insiste sur le fait que l'on se doit de trouver de nouveaux outils lorsque les approches méthodologiques traditionnellement adoptées dans un champ de recherche ne s'alignent pas avec les théories qui nous aident à réfléchir avec nos données (p. 127). C'est ce que j'ai tenté de faire ici, en pensant avec des théories issues du néo-matérialisme et du posthumanisme, avec des concepts issus de perspectives autochtones, et en ayant recours à la rhizoanalyse. Le plan présenté dans la Figure 5.1, ainsi que les descriptions narratives des deux rencontres et les captures d'écran, m'ont poussée à penser autrement la création d'histoires plurilingues et numériques, à travers des passages, des agencements et des ensembles de rapports impliquant différents corps, humains et matériels.

L'impact que la prise en compte de tous ces éléments a sur la façon dont on définit le processus de construction identitaire dans un environnement d'enseignement/apprentissage des L2, tel que celui décrit dans le cadre de cet article, est, à mes yeux, essentiel. Je souhaite retenir, en particulier, le principe de relation, central aux agencements décrits dans cet article sur lequel un des principes d'apprentissage des peuples autochtones développés par des Aînés en Colombie-Britannique (FNESC et FNSEA, 2018) met l'accent : « Learning is holistic, reflexive, reflective, experiential, and relational (focused on connectedness, on reciprocal relationships, and a sense of place) ». C'est ainsi aussi que Braidotti (2019) propose de redéfinir le sujet, d'un point de vue posthumaniste : « This kind of subjectivity obviously includes non-human others, of both the organic and the technological kind. ... This entails an open eye to the virtual possibilities about what one, or a collective 'we', is capable of becoming » (pp. 160–161).

Ouvrir la définition des identités des apprenantes pour qu'elle inclue le monde matériel dans toute sa complexité me semble constituer une piste à suivre importante et prometteuse dans le domaine de la didactique des langues et de

l'enseignement/apprentissage des L2. Penser avec des théories sociomatérielles et suivre les pistes rhizomatiques que génère ce mode de pensée ont le potentiel d'ouvrir nos regards d'enseignantes et de chercheuses à ce qui, trop souvent dans une perspective occidentale, continue de passer sous silence.

Magali Forte est étudiante en doctorat, instructrice, mentore et assistante de recherche à l'Université Simon Fraser (Burnaby, C.-B., Canada). Elle est également enseignante de/en français dans les écoles élémentaires et secondaires de Vancouver depuis 2010. Elle s'intéresse à voir autrement la construction des identités des enfants et des adolescents en milieu scolaire plurilingue, en soulignant le rôle joué par le monde matériel dans les pratiques de littératie multimodales des élèves. Elle s'appuie sur les théories issues du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie de Deleuze et Guattari, ainsi que sur diverses perspectives autochtones

¹ Dans le cadre de cet article, je fais le choix de féminiser les noms communs « enseignante », « apprenante », « chercheuse », « auteure » et autres et ce, même s'ils désignent des hommes et des femmes, pour deux raisons principales. La première est que je ne souhaite plus utiliser le masculin générique. J'explore depuis plusieurs années les possibilités qu'offrent les différentes formes d'écriture inclusive en français (féminisation lexicale, doublets complets, et doublets abrégés ou graphies tronquées, dont le CDÉACF, entre autres, offre des exemples dans son guide d'écriture inclusive : <http://cdeacf.ca/site-web/guide-decriture-inclusive-pour-socialisation-alphabetisation>) afin de cesser de rendre invisibles filles et femmes dans mes textes écrits (qu'il s'agisse de ma thèse doctorale, d'articles académiques, ou de courriels professionnels ou personnels). La seconde est intimement liée à la première : le monde de l'éducation dans lequel j'évolue se compose essentiellement de filles et de femmes, tant dans la pratique que dans la recherche. À titre d'exemple, l'équipe de recherche dont je fais en ce moment partie compte quatre chercheuses. La classe dans laquelle j'ai été accueillie et à laquelle je fais référence dans cet article comptait 17 filles sur un total de 23 élèves et deux enseignantes en étaient responsables. Je crois sincèrement que l'écriture inclusive a le potentiel d'engendrer et de soutenir une vision du monde plus juste et d'imaginer des identités à l'image des personnes qui vivent dans nos sociétés, et tout particulièrement celles qui font partie de groupes discriminés. J'espère donc troubler de façon constructive la lecture de celles et ceux qui me liront et je les encourage à réfléchir au malaise qui pourrait être ressenti, à ses raisons et aux croyances qui le nourrissent. L'écriture inclusive, dont fait partie la féminisation lexicale, répond à un besoin social et politique qui n'est pas près de disparaître.

² Dr Diane Dagenais est la principale investigatrice et Dr Geneviève Brisson la co-investigatrice de ce projet de recherche intitulé *Ecologies of multilingual and multimodal story production* et qui a reçu une subvention Savoir du CRSH (projet 435-2018-0076, 2018-2021). Gwénaëlle André et moi-même y participons en tant qu'assistantes de recherche. Les enfants, parents, enseignantes et bibliothécaires qui y ont participé ont donné leur consentement écrit et verbal après que notre équipe a obtenu la permission du comité d'éthique de la recherche de l'université affiliée et des écoles et bibliothèques participantes. Je souhaite remercier les participantes et participants qui nous ont accueillies dans le cadre de ce projet, ainsi que les trois autres membres de l'équipe de recherche, pour les nombreuses discussions que nous avons eues et continuons d'avoir et qui enrichissent et poussent plus loin mes réflexions.

³ J'emprunte la façon de présenter certains mots sous rature à Sellers (2013), signalant ainsi une remise en question des concepts nommés. Je propose ici de perturber le sens commun que l'on attribue aux « données » (et à d'autres concepts par la suite) dans une perspective de recherche conventionnelle et positiviste. Comme Koro-Ljungberg, MacLure et Ulmer (2018) le soulignent, les données sont souvent considérées et traitées comme des entités stables à découvrir et à interpréter alors qu'elles ont en fait une vitalité, une capacité à agir et un dynamisme évidents.

⁴ Des pseudonymes ont été utilisés par souci d'anonymiser toutes les participantes à ce projet de recherche et conformément aux protocoles d'éthique suivis.

⁵ Même si je savais, à ce moment-là, que parents et élèves avaient déjà donné consentement par écrit, je souhaitais tout de même donner une autre chance aux élèves d'accepter ou de refuser d'être filmées.

⁶ Comme l'ont fait de Freitas et Sinclair (2014), ainsi que Kuby et Gutshall Rucker (2016), j'utilise des tirets lorsque je nomme un agencement afin de souligner le fait que c'est à l'ensemble formé par différents éléments que je m'intéresse, et non pas à chaque élément séparément.

5.9. Références

- Adams, C. et Thompson, T.L. (2016). *Researching a posthuman world. Interviews with digital objects*. Londres, R-U : Palgrave Macmillan.
- Bangou, F. (2020). How might teacher education in CALL exist? Becomings and experimentations. Dans F. Bangou, M. Waterhouse et D. Fleming (dir.), *Deterritorializing language, teaching, learning, and research: Deleuzo-guattarian perspectives on second language education* (p. 175-198). Leden, Pays-Bas : Brill/Sense.
- Bangou, F. et Arnott, S. (2018). Teaching in, relating in, and researching in online teaching: The desiring cartographies of two second language teacher educator becomings. Dans K. Strom, T. Mills et A. Ovens (dir.), *Decentering the researcher-subject in intimate scholarship: Posthuman methodological perspectives in educational research* (p. 25-45). Bingley, R-U : Emerald Publishing.
- Bangou, F. et Vasilopoulos, G. (2018). Disrupting course design in online CALL teacher education: An experimentation. *E-learning and Digital Media*, 15(3), 146-163. <https://doi.org/10.1177/2042753018773765>
- Bangou F., Waterhouse, M. et Fleming, D. (2020). *Deterritorializing language, teaching, learning, and research: Deleuzo-guattarian perspectives on second language education*. Leden, Pays-Bas : Brill/Sense. <https://doi.org/10.1163/9789004420939>.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC : Duke University Press.
- Betasamosake Simpson, L. (2017). *As we have always done. Indigenous freedom through radical resistance*. Minneapolis, MN : University of Minnesota Press.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Cambridge, R-U : Polity Press.
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*. Cambridge, R-U : Polity Press.
- Brisson, G., André, G., Forte M. et Dagenais, D. (2019, juin). *L'écologie de la création d'histoires bilingues et multimodales en milieu familial* [communication orale]. Conférence de l'Association canadienne de linguistique appliquée (ACLA), Vancouver, C-B, Canada.

- Brisson, G., Forte, M., André, G. et Dagenais, D. (à paraître). Perspective sociomatérielle sur la pédagogie des multilittératies. *Cahiers de l'ILOB, Numéro Spécial, 'Multilittératies et pédagogies plurilingues au 21e siècle : Réponses critiques à l'ouvrage du New London Group intitulé « A Pedagogy of Multiliteracies » [Une pédagogie de la multilittératie]*.
- Casey, E. S. (1993). *Getting back into place. Toward a renewed understanding of the place-world*. Indianapolis, IN : Indiana University Press.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2011). Répertoires plurilingues et pluriculturels. Leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire. *Babylonia*, 1(11), 29-33.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris, France : Éditions Didier.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997/2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- Coulthard, G.S. (2014). *Red skin, white masks. Rejecting the colonial politics of recognition*. Minneapolis, MN : University of Minnesota Press.
- Creswell, J.W. et Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. 4th edition. Washington, DC : Sage Publications.
- Cummins, J. et Early, M. (2011). *Identity texts: the collaborative creation of power in multilingual schools*. Londres, R-U : Trentham Books.
- Dagenais, D. (2019). Explorations du sociomatériel dans les recherches sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. *La revue canadienne des langues vivantes*, 75(4), 319-328. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2019-0005>.
- Dagenais, D., Day, E. et Toohey, K. (2006). A multilingual child's literacy practices and contrasting identities in the figured worlds of French immersion classrooms. *International Journal of bilingual education and bilingualism*, 9(2), 205-218. <https://doi.org/10.1080/13670050608668641>.
- Dagenais, D., Brisson, G., André, G. et Forte, M. (2020). Multiple becomings in digital story creation. *Journal of Language and Intercultural Communication*, 20(5), 419-432. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1776309>.
- Darvin, R. et Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56. <https://doi.org/10.1017/s0267190514000191>.
- Davies, B. (2014a). *Listening to children: Being and becoming*. Londres, R-U, et New York, NY : Routledge.

- Davies, B. (2014b). Reading anger in early childhood intra-actions: A diffractive analysis. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 734-741. <https://doi.org/10.1177/1077800414530256>.
- de Freitas, E. et Sinclair, N. (2014). *Mathematics and the body. Material entanglements in the classroom*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Deleuze, G. (1981). Sur Spinoza, Cours Vincennes – St Denis 20/01/1981. Sur Spinoza. <https://www.webdeleuze.com/textes/35>.
- Deleuze, G. (1983). *Cinéma 1. L'image-mouvement*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. (1990). *Pourparlers*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Mille plateaux : Capitalisme et schizophrénie, 2*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. et Parnet, C. (1996). *Dialogues*. Paris, France : Flammarion.
- First Nation Education Steering Committee et First Nations School Association (FNESC et FNSEA) (2018). English First Peoples: Grade 10-12 Teacher Resource Guide. Repéré le 28 janvier 2021 à <http://www.fnesc.ca/wp/wp-content/uploads/2018/08/PUBLICATION-LFP-EFP-10-12-FINAL-2018-08-13.pdf>.
- Gregg, M. et Seigworth, G.J. (dir.). (2010). *The affect theory reader*. Durham, NC : Duke University Press.
- Heller, M. (2008). Doing Ethnography. Dans L. Wei et M. G. Moyer (dir.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* (p. 249-262). Oxford, R-U : Blackwell Publishing.
- Jackson, A.Y. et Mazzei, L. (2012). *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. Londres, R-U, et New York, NY : Routledge.
- Jackson, A.Y. et Mazzei, L.A. (2018). Thinking with theory. A new analytic for qualitative inquiry. Dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5e édition, p. 717-737). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Kalantzis, M. et Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge, R-U : Cambridge University Press.
- Koro-Ljungberg, M., MacLure, M. et Ulmer, J. (2018). D...a...t...a, data++, data, and some problematics. Dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5e édition, p. 804-844). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford, R-U : Oxford University Press.

- Kuby, C. R. (2016). Emotions as situated, embodied, and fissured: Methodological implications of thinking with theories. Dans M. Zembylas et P. A. Schutz (dir.), *Methodological advances in research on emotion and education* (p. 125-136). Berlin, Allemagne : Springer International.
- Kuby, C. R. et Gutshall Rucker, T. (2016). *Go be a writer! Expanding the curricular boundaries of literacy learning with children*. New York, NY : Teachers College Press.
- Lemieux, A. (2020). *De/constructing literacies. Considerations for engagement*. New York, NY : Peter Lang Publishing.
- Lemieux, A. et Rowsell, J. (2020). On the relational autonomy of materials: Entanglements in maker literacies research. *Literacy*, 54(3), 144-152. <https://doi.org/10.1111/lit.12226>.
- Lenters, K. et McDermott, M. (2020). *Affect, embodiment, and place in critical literacy. Assembling theory and practice*. Londres, R-U, et New York, NY : Routledge.
- MacLure, M. (2013). Research without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658-667. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788755>.
- Masny, D. (2013). Rhizoanalytic pathways in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 19(5), 339-348. doi: 10.1177/1077800413479559.
- Mazzei, L.A. et Jackson, A.Y. (2020, November 19). Webinar with Lisa Mazzei and Alecia Jackson. *Post philosophies and the doing of inquiry*, webinar series hosted by Vivienne Bozalek, Candace Kuby and Erin Price; University of Missouri and University of Western Cape. <https://education.missouri.edu/learning-teaching-curriculum/webinars/>.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris, France : Éditions Didier.
- New London Group (The). (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning. Extending the conversation*. 2nd edition. Bristol, R-U : Multilingual Matters.
- Pahl, K. et Rowsell, J. (2012). *Literacy and education: Understanding the new literacy studies in the classroom*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Pennycook, A. (2018). *Posthumanist applied linguistics*. Londres, R-U, et New York, NY : Routledge.

- Ringrose, J. et Renold, E. (2014). "F**k rape!": Exploring affective intensities in a feminist research assemblage. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 772-780.
<https://doi.org/10.1177/1077800414530261>.
- Rosiek, J.L., Snyder, J. et Pratt, S.L. (2020). The new materialisms and Indigenous theories of nonhuman agency: Making the case for respectful anti-colonial engagement. *Qualitative Inquiry*, 26(3-4), 331-346.
<https://doi.org/10.1177/1077800419830135>.
- Sellers, M. (2013). *Young children becoming curriculum. Deleuze, Te Whāriki and curriculum understandings*. Londres, R-U, et New York, NY : Routledge.
- Sellers, M. (2015). ...working with (a) rhizoanalysis...and working (with) a rhizoanalysis. *Complicity: An International Journal of Complexity in Education*, 12(1), 1-26.
- Sinclair, N. et de Freitas, E. (2014). The haptic nature of gesture. Rethinking gesture with new multitouch digital technologies. *Gesture*, 14(3), 351-374.
<https://doi.org/10.1075/gest.14.3.04sin>.
- Smythe, S., Hill, C., MacDonald, M., Dagenais, D., Sinclair, N. et Toohey, K. (2017). *Disrupting boundaries in education and research*. Cambridge, R-U : Cambridge University Press.
- Souriau, E. (2009). *Les différents modes d'existence*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Spinoza, B. de (1842/1993). *Éthique*. Paris, France : Flammarion.
- Spivak, G.C. (2014). *Readings*. Calcutta, Inde : Seagull Books.
- St. Pierre, E.A. (1995). *Arts of existence: The construction of subjectivity in older, white southern women* [Unpublished doctoral dissertation]. The Ohio State University.
- St. Pierre, E.A. (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 477-515.
<https://doi.org/10.1080/09518390050156422>.
- St. Pierre, E.A. (2018). Writing post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(9), 603-608. <https://doi.org/10.1177/1077800417734567>.
- St. Pierre, E.A. (2021). Why post qualitative inquiry? *Qualitative Inquiry*, 27(2), 163-166.
<https://doi.org/10.1177/1077800420931142>.
- TallBear, K. (2015). Theorizing queer inhumanisms: An Indigenous reflection on working beyond the human/not human. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 21, 230-235. <https://doi.org/10.1215/10642684-2843323>.

- Todd, Z. (2016). An Indigenous feminist's take on the ontological turn: 'Ontology' is just another word for colonialism. *Journal of Historical Sociology*, 29(1), 4-22.
<https://doi.org/10.1111/johs.12124>.
- Toohey, K. (2018). *Learning English at school: Identity, socio-material relations and classroom practices*. 2nd edition. Bristol, R-U : Multilingual Matters.
- Vasilopoulos, G. et Bangou, F. (2015). Language and identity research revisited: Deleuzian 'becomings'. *Education Review*, 4(2), 57-63. Retrieved from
https://education.uottawa.ca/sites/education.uottawa.ca/files/uott_reveduc_automne_2015_05_acc_02.pdf.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris, France : Éditions Sociales.
- Waterhouse, M. (2020a). Rhizocurriculum in ESL: Instances of a nomad-education. Dans F. Bangou, M. Waterhouse et D. Fleming (dir.), *Deterritorializing language, teaching, learning, and research: Deleuzo-guattarian perspectives on second language education* (p. 21-42). Leden, Pays-Bas : Brill/Sense.
- Waterhouse, M. (2020b). Affect theory as a lens on teacher thinking in adult language classrooms. Dans K. Toohey, S. Smythe, D. Dagenais et M. Forte (dir.), *Transforming language and literacy education. New materialism, posthumanism, and ontoethics* (p. 18-31). Londres, R-U, et New York, NY : Routledge.
- Waterhouse, M. et Arnott, S. (2016). Affective disruptions of the immigrant experience: Becomings in official language education research in Canada. *International Multilingual Research Journal*, 10(2), 121-136.
<https://doi.org/10.1080/19313152.2016.1147307>.
- Waterhouse, M. et Bangou, F. (2020). Introduction: Towards extraordinary research in second language education. Dans F. Bangou, M. Waterhouse et D. Fleming (dir.), *Deterritorializing language, teaching, learning, and research: Deleuzo-guattarian perspectives on second language education* (p. 1-18). Leden, Pays-Bas : Brill/Sense.
- Watts, V. (2013). Indigenous place-thought & agency amongst humans and non-humans (First Woman and Sky Woman go on a European world tour!). *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 2(1), 20-34.
- Zourabichvili, F. (1994). *Deleuze. Une philosophie de l'événement*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Chapitre 6.

Intermezzo (in)conclusif

Selon les directives de la Faculté d'éducation de SFU concernant les thèses par insertion d'articles, le chapitre de conclusion devrait résumer les idées principales évoquées à travers les manuscrits qui figurent dans la thèse en soulignant ce que l'étudiant·e a appris en lien avec ses objectifs de recherche, quelles sont les implications de sa recherche, ainsi que des pistes de recherche pour l'avenir. Je m'efforcerai dans ce dernier chapitre de suivre ces directives tout en continuant d'avoir recours à un vocabulaire différent afin de me référer à la démarche d'enquête que j'ai décrite dans cette thèse avec intégrité.

Je fais également le choix d'emprunter à Bangou et al. (2020) la note sur laquelle ces auteur·es closent leur ouvrage, en partageant cette citation de Deleuze et Guattari (1980) : « Un rhizome ne commence et n'aboutit pas, il est toujours au milieu, entre les choses, inter-être, *intermezzo* » (p. 36). Comme je l'ai expliqué au début de cette thèse, je ne m'attendais pas à avoir de réponse définitive à la question d'enquête qui a animé mon parcours de doctorat. Je n'ai donc pas de telle réponse à partager avec mes lecteur·rices dans le dernier chapitre de cette thèse. Haraway (2016) nous encourage à rester là où nous sommes, en particulier lorsqu'il s'agit d'un lieu ou d'un moment caractérisé par la tension, un espace-temps qu'elle nomme *Chthulucene* :

Chthulucene is a simple word. It is a compound of two Greek roots (*khthôn* and *kainos*) that together name a kind of timeplace for learning to stay with the trouble of living and dying in response-ability on a damaged earth. (p. 2, les italiques font partie du texte original)

À travers les deux premiers chapitres de cette thèse, j'ai articulé mon intention de suivre des trajectoires théoriques visant à décentrer l'être humain (un certain type d'être humain) et d'adopter une sensibilité analytique qui me permette de mener mon enquête d'une manière différente (en pensant avec les théories et les concepts et en prenant au sérieux la capacité d'agir et de briller des données). Et ce, afin de penser l'identité autrement que d'une manière anthropocentrique, eurocentriste et dominante dans la société coloniale dans laquelle je vis, étudie, enseigne et enquête. Les théories

sociomatérielles et les perspectives autochtones offrent, pour moi, des lignes de fuite qui me permettent d'explorer des pistes productives face à des aspects problématiques inhérents aux domaines de recherche auxquels je m'intéresse, à savoir l'éducation des/en langues et des pratiques de littératies.

Comme Bangou et al. (2020) l'ont fait dans le dernier chapitre de leur ouvrage, j'offre à mes lecteur·rices une carte de ces lignes de fuite, tracées à travers les chapitres 1 et 2 et à travers les manuscrits présentés aux chapitres 3 à 5 en guise de conclusion. Je partage ensuite les pistes que je continue d'explorer et les nouvelles lignes de fuite qui ont commencé à émerger alors que je finis d'écrire cette thèse. Je considère ces lignes de fuite comme tant d'interventions pour reprendre un terme que j'ai utilisé dans la reconnaissance territoriale présentée au début de cette thèse, un terme auquel King (2019) a recours pour décrire le potentiel qu'ont les reconnaissances territoriales de bouleverser et d'interrompre nos routines habituelles si on les prend au sérieux. J'espère que les idées que j'ai partagées jusqu'ici, en m'appuyant sur le travail d'autres chercheur·euses et penseur·euses, ont agi comme des interventions, en offrant à mes lecteur·rices des moments de pause et de questionnements productifs, des pistes qu'il·elles continueront d'explorer au-delà de cette thèse.

6.1. Des lignes de fuite en guise d'interventions

La dynamique d'agir-être-savoir, au cœur de l'enquête que j'ai décrite et mise en œuvre à travers cette thèse, est bien plus qu'un moyen de ~~recueillir des données~~. Et le fait de penser avec les théories en considérant la capacité d'agir et de briller qu'ont les moments que l'on vit dans le cadre de nos enquêtes est bien plus qu'une manière ~~d'analyser des données~~. Dans le cadre de ce dernier chapitre, je propose de revenir sur ces composantes de la démarche d'enquête et sur ce qu'elles produisent lorsqu'on les conçoit comme des interventions. Dès le début de ma thèse, j'ai insisté sur le fait que je ne veux pas dissocier de son contexte politique et social la question d'enquête que je me pose au sujet de la possibilité de repenser les identités qui se forment dans des contextes d'enseignement et d'apprentissage marqués par des pratiques plurilingues et par des pratiques de littératies et de numératies multimodales. J'ai donc mis de l'avant, dès le premier chapitre de cette thèse, le fait que je souhaitais, en pensant avec les théories sociomatérielles et certaines perspectives autochtones, remettre en question :

- d'une part, la notion d'identité telle qu'elle est comprise au sein d'une perspective humaniste eurocentriste qui privilégie un certain type d'être humain et le positionne comme exceptionnel et hiérarchiquement supérieur à d'autres êtres, humain·es et plus-qu'humain·es,
- d'autre part, la manière largement conventionnelle et incontestée dont la recherche est envisagée, définie et menée dans bien des institutions académiques occidentales, et qui exclut d'« autres » façons de concevoir le monde, d'en faire partie et de se poser des questions à son sujet.

À travers les manuscrits présentés aux chapitres 3 à 5 (respectivement Forte et Sinclair, 2019 ; Brisson et al., 2021 ; Forte, 2021), des lignes de fuite, des pistes qui ne sont ni complètes ni définitives, ont émergé en guise de réponses à ces remises en question. Deleuze et Guattari (1980) insistent sur ce que les lignes de fuite produisent en les décrivant ainsi :

Quant aux lignes de fuite, elles ne consistent jamais à fuir le monde, mais plutôt à le faire fuir, comme on crève un tuyau. ... Rien d'imaginaire, ni de symbolique, dans une ligne de fuite. Rien de plus actif qu'une ligne de fuite. (p. 249)

Cette vision dynamique et active des lignes de fuite qui émergent dans tout processus de réflexion vient renforcer mon intention de m'éloigner d'une posture de recherche interprétative qui instrumentalise et essentialise les théories et les concepts et qui réifie les données, les moments vécus lors de nos projets d'enquête. Je me rends compte, cependant, des limites que cette proposition rencontre lorsque je me cantonne à expliquer cette démarche au sein d'un texte rédigé. Si j'ai également partagé ma démarche dans le cadre de plusieurs présentations lors de conférences et de congrès au cours des dernières années, je dois reconnaître que ces dernières s'appuyaient également en majorité sur des textes rédigés à l'avance et partagés oralement. Dans son monographie portant sur la vocalité et les traditions vocales transmises à l'oral, Magnat (2020) nous invite à examiner les raisons pour lesquelles les théories issues du posthumanisme et du nouveau matérialisme, entre autres, suscitent un intérêt grandissant dans les domaines de recherche des lettres, des langues et des sciences humaines. Elle note, en particulier, le fait que :

This relatively recent paradigm shift reflects a shared sense of dissatisfaction with the available analytical frameworks within the constructivism-neopositivism spectrum, a dissatisfaction most compellingly expressed by scholars arguing for the necessity to move beyond anthropocentric perspectives embedded in dominant Western knowledge systems that foreclose the integration of non-linguistic, non-discursive, and non-representational modalities. (p. 124)

La fin de cette citation m'a fait réfléchir de manière critique et productive au fait que, malgré l'accent que j'ai mis dans le cadre de cette thèse sur la nécessité de décentrer l'être humain dans nos projets de recherche et dans notre vision du monde et sur l'importance d'élargir la vision anthropocentrique dominante de l'identité que l'on tient pour acquise, j'ai articulé ces idées d'une manière qui, ironiquement, demeure très anthropocentrique : en me limitant à écrire. Au cours de l'année passée, j'ai eu la chance de participer à plusieurs webinaires organisés par le réseau phEmaterialism qui regroupe aujourd'hui des centaines de chercheur·euses, d'éducateur·rices, d'artistes et d'activistes qui explorent et partagent des méthodologies de recherche en éducation qui sortent des sentiers battus, en lien avec les théories issues du posthumanisme féministe et du nouveau matérialisme. Ce réseau trouve ses origines au sein d'une conférence organisée par les chercheuses Jessica Ringrose, Emma Renold, Anna Hickey-Moody et Jayne Osgood en 2015, à Londres (Ringrose et al., 2015). Depuis l'hiver 2020, le réseau organise des webinaires chaque mois lors desquels un·e chercheur·euse présente comment il·elle mobilise des théories et concepts issus du posthumanisme féministe et du nouveau matérialisme à travers une pratique qui va au-delà du texte écrit. Renold et Ringrose (2019) expliquent ainsi leur intérêt envers les projets qui génèrent et s'appuient sur des « *da(r)taphacts* » (néologisme astucieux qui mêle les mots *data*, *art* et *artefact*) :

Mixing data with art to form the hybrid *da(r)ta* is an explicit intervention to trouble what counts as social science data and to foreground not only the value of creative methodologies but also the speculative impact of art-ful practices (Renold 2019). (para. 6)

Inspirée par les exemples de *da(r)ta* partagés lors de ces webinaires et dans l'esprit de présenter les lignes de fuite qui ont agi comme tant d'interventions sous un format différent de celui du texte écrit et structuré qui domine ma thèse, je propose donc ici à

mes lecteur·rices une présentation visuelle des idées qui ont émergé durant mon parcours d'enquête sous la forme d'une carte (voir la Figure 6.1 ci-dessous).



Figure 6.1. Carte onto-rhizomatique

Je qualifie cette carte d'onto-rhizomatique en m'inspirant de la philosophie deleuzo-guattarienne ainsi que des travaux de Levi Bryant (2013, 2014), philosophe américain. Deleuze et Guattari (1980) expliquent que le rhizome est, pour eux, une carte et non un calque. Il s'agit d'une carte « ouverte, ... connectable dans toutes ses dimensions, démontable, renversable, susceptible de recevoir constamment des modifications » (p. 20). Un rhizome est « toujours à entrées multiples » selon Deleuze et Guattari (1980, p. 20) et c'est pour cela qu'ils y associent la dynamique de cette carte ouverte qui se veut performative et non représentative. Bryant (2014) propose, quant à lui, que l'on voie et que l'on vive dans le monde à travers une « onto-cartographie » en mettant l'accent, entre autres, sur l'importance de la matérialité de notre monde. Son intention est de tracer les relations qui se font et se défont entre les différentes machines qui composent notre monde, et de souligner la manière dont le pouvoir circule à travers les agencements composés de ces machines. Bryant (2013) explique que le préfixe « *onto-*» lui permet de mettre l'accent sur la façon dont différentes entités matérielles,

choses et substances existent dans le monde. Une « onto-cartographie », c'est donc, pour lui, « the practice of mapping the spatio-temporal paths ... that arise from interactions among things » (p. 14). Toute onto-cartographie est donc en fait un espace-temps temporaire et non fini qui émerge à travers des réseaux de relations qui sont en mouvement constant. Le monde tel que nous le voyons et l'appréhendons à travers une onto-cartographie ne préexiste pas à la formation de ces relations, mais se fait jour à travers ces dernières. Cela fait pour moi écho au réalisme agenciel de Barad (2007) qui insiste sur le fait que « [r]elations do not follow relata but the other way around » (p. 136-137). Les relations ne sont donc pas secondaires : elles ne dérivent pas, ne sont pas le résultat de l'union d'entités séparées. Ce sont les relations qui constituent l'unité ontologique de base de notre monde, lorsqu'on le conçoit à travers une perspective posthumaniste. C'est également de cette manière que la philosophie deleuzo-guattarienne appréhende le monde, à travers les agencements. Et ce sont les relations qui sont aussi premières dans de nombreuses perspectives autochtones. Ces façons similaires de voir et de faire partie du monde m'ont encouragée à présenter les relations centrales du tissu de cette thèse autrement qu'avec des mots, sous forme de carte onto-rhizomatique. Haraway (1997) explique que « [c]artographic practice inherently is learning to make projections that shape worlds in particular ways for various purposes. Each projection produces and implies specific sorts of perspectives » (p. 132). La carte onto-rhizomatique que je propose ci-dessus afin de continuer de m'engager avec les idées centrales de ma thèse d'une manière visuelle est donc plus qu'une représentation. Elle rend visible les relations entre certains concepts, centraux dans ma réflexion, que j'ai choisi de mettre de l'avant ici (flux d'affect, intra-actions, relations et agencements), sans exclure la possibilité que d'autres relations, d'autres connexions se fassent, en particulier alors que mes lecteur·rices et les agencements dont il·elles font eux/elles-mêmes partie s'engagent eux/elles-mêmes avec cette carte.

Evelien Geerts (2021), philosophe et stagiaire postdoctorale dans le département de Langues Modernes de l'Université de Birmingham, insiste sur le fait que « representationalist framings ... continuously rip the knower, phenomenon-to-be-discovered, and knowledge produced apart » (para. 5). Je souhaite m'écarter d'une posture représentative problématique en cela qu'elle implique une relation hiérarchique et verticale entre le/la chercheur·euse et les théories, les connaissances, les données, etc. Je veux continuer de mettre l'accent sur l'idée que l'on « vit » nos projets d'enquête

parce que, comme Barad (2007) le souligne, nous faisons partie du monde-en-cours-de-devenir : « we too are part of the world's differential becoming » (p. 91). Il en résulte que ma responsabilité et ma capacité d'agir de manière onto-éthico-épistémologique, en tant que chercheuse et qu'éducatrice, se trouve, en partie, dans cette aptitude à créer des espaces performatifs au sein desquels la possibilité d'enquêter et d'enseigner autrement peut s'actualiser. À ce titre, mon but avec la carte onto-rhizomatique présentée ci-dessus est de mettre de l'avant le rôle actif que jouent les concepts et théories dans la dynamique d'enquête articulée et mise en œuvre dans cette thèse. C'est pour cette raison que j'ai imprimé les mots « flux d'affect », « agencements », « relations » et « intra-actions » en grands caractères sans savoir où j'allais exactement les placer au début. Pour reprendre l'idée de Spivak (2014) que j'ai mise de l'avant dans le chapitre 2 de cette thèse, la théorie et les concepts ne devraient jamais être considérés comme secondaires, comme des entités passives à appliquer à quelque chose d'autre (des données, des discours, des gestes, etc.). Le fait de penser avec la théorie et les concepts demande qu'on considère avec sérieux les effets que ces derniers peuvent avoir dans les contextes dans lesquels nous menons nos enquêtes. Ce sont bien les concepts d'intra-action, d'agencements, de rhizome, de flux d'affect et de relations qui m'ont permis de repenser l'identité d'une manière différente, et qui m'ont invitée à poser un regard critique sur la recherche et à concevoir une manière différente de m'engager dans une enquête.

Jackson et Mazzei (2018) lancent l'invitation suivante aux chercheur·euses qui souhaitent adopter une dynamique d'enquête qui pense avec les théories :

we wish to see fewer examples of inquiry that outline method and/or that approach inquiry as a series of lockstep stages. ... we would like to see inquiry that "challenges the outlines" and prescriptive history of method. ... Inquiry that eschews a use of concepts for what they mean and instead puts to use concepts to show how they work, what they do, what they allow, and what they unsettle. (p. 733)

Les lignes de fuite qui ont émergé à travers l'enquête qui est centrale dans cette thèse continuent de m'inviter à explorer des pistes productives qui ne sont pas prédéterminées mais qui prennent des directions imprévisibles en fonction des rencontres que je fais, des discussions que j'ai, des textes que je lis, etc. Ce que je présente dans la suite de

ce chapitre constitue donc plus une série d'exemples de quelques-uns des effets de ces lignes de fuite qu'il serait important de continuer à explorer, à mon avis, que des pistes de recherche pour l'avenir.

6.2. Pour aller plus loin...

Les idées développées dans le cadre de l'article présenté au chapitre 3 de cette thèse (Forte et Sinclair, 2019) me poussent, aujourd'hui encore, à continuer de réfléchir à ce que le concept d'intra-action peut produire pour l'éducation des/en langues et des pratiques de littératies. Dans cet article, nous avons écrit qu'« [e]n introduisant l'idée d'intra-action, Barad (2007) inverse la logique du graphe en proposant que les relations précèdent les sommets, qui sont eux-mêmes le résultat d'une activité ou d'un évènement, au lieu d'en être à l'origine » (p. 70). En pensant avec le concept d'intra-action et avec sa logique « inversée », nous en sommes donc arrivées à l'idée qu'un concept mathématique (« doubler ») a émergé des intra-actions entre différent-es participant-es humain-es et plus-qu'humain-es (incluant des doigts, des mains, des pieds, des gestes, des émotions, des nombres, des langues, etc.), et qu'il n'existait donc pas de manière prédéfinie, en attente d'être découvert, expliqué ou compris. Je me demande quelles pistes ce concept d'intra-action pourrait générer en lien avec d'autres moments de création d'histoires bilingues et multimodales vécus durant le projet de recherche auquel je me suis référée dans les deux autres articles présentés aux chapitres 4 et 5. Au lieu de partir d'une idée précise des éléments nécessaires à la création d'une histoire, que se passerait-il si l'on observait ce qui émerge à travers diverses intra-actions, dans divers contextes, et si l'on redéfinissait ainsi le concept-même d'histoire auquel nous sommes habitué-es dans une perspective occidentale ?

Dans l'article présenté au chapitre 4 de cette thèse (Brisson et al., 2021), nous nous sommes rendu compte, en pensant avec les concepts d'agencements, de rhizome et de flux d'affect, notamment, de l'importance de faire place à l'imprévu et à l'imprévisibilité dans nos plans d'atelier, de leçon et d'unité, en tant qu'éducatrices, et dans nos pratiques pédagogiques de manière plus générale. Le concept de rhizocurriculum que Waterhouse (2020b) propose nous a notamment permis de mettre l'accent sur le fait que « des façons de penser et de créer innovantes prennent place » dans le cadre d'ateliers ou de cours (p. 222) et que l'on pourrait passer à côté de celles-ci en se cantonnant aux plans élaborés à l'avance. Cette piste de réflexion m'amène,

aujourd'hui encore, à réfléchir aux façons productives dont le concept de rhizome pourrait nous amener à repenser le design de plateformes, applications ou sites Internet tels que *ScribJab*, l'outil de création d'histoires bilingues et multimodales sur lequel nous sommes appuyées dans le cadre du projet de recherche documenté dans cet article. Serait-il possible de faire place à une part d'imprévisibilité dans le design de cet outil afin que les pratiques créatives qui émergent au sein d'agencements qui rassemblent de jeunes apprenant-es, des langues variées, divers appareils numériques et d'autres entités soient plus libres de s'exprimer ?

Enfin, après avoir écrit l'article présenté au chapitre 5 de cette thèse (Forte, 2021), j'ai été amenée à porter un regard critique sur l'habitude que j'ai prise de reconnaître le fait que les théories issues du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie deleuzo-guattarienne articulent une vision du monde onto-épistémologique et relationnelle que les perspectives autochtones articulent depuis toujours sans en fait aller plus loin. Alors que je finis d'écrire cette thèse, un autre projet d'écriture d'article académique (Forte, sous presse) et la préparation d'une communication orale pour le symposium de sociolinguistiques ss24 qui aura lieu à Ghent, en Belgique, au mois de juillet 2022, m'amènent à prendre conscience du manque d'engagement dont j'ai fait preuve jusqu'ici en me contentant de « reconnaître » l'apport potentiel des perspectives autochtones dans mon projet d'enquête. Lorsque je pense avec les concepts et les théories dans le cadre de l'article présenté au chapitre 5 de cette thèse (Forte, 2021), c'est surtout en pensant avec des concepts issus des théories du posthumanisme, du nouveau matérialisme et de la philosophie deleuzo-guattarienne que je le fais. Un concept issu de perspectives autochtones est mis de l'avant (*Place-Thought*, voir p. 337) au début de l'article mais je me rends compte aujourd'hui que j'aurais pu penser avec ce concept de manière plus engagée ou penser avec d'autres concepts issus des perspectives autochtones. L'« intégration » des perspectives autochtones dans mes réflexions et dans ma pratique est problématique lorsqu'elle ne contribue pas directement à l'observation, au respect et au maintien de la souveraineté de ces perspectives. Comme Todd (2022) le souligne avec justesse, « [g]iven the ways this approach [the integration of Indigenous knowledge into non-Indigenous scholars' work] can be really abused ..., and the fact that often the same voices are picked by colonial bodies again and again to speak on behalf of FNMI [First Nations, Métis and Inuit] communities, how do we shift this away from 'politics of

recognition' towards sovereignty? » (s. p.). C'est une question que je souhaite continuer à me poser, en tant que chercheuse et en tant qu'éducatrice non autochtone œuvrant dans le domaine de l'éducation des/en langues et des pratiques de littératies.

Comme je l'ai mis de l'avant au début de cette thèse, les langues dans lesquelles je m'exprime et conduis mon enquête, les langues dans lesquelles j'enseigne et que j'enseigne sont des langues coloniales. Les pratiques de littératies qui sont pour moi familières sont issues de et portent la marque d'un système éducatif colonial. Deleuze et Guattari (1980) posent la question suivante qui me semble pertinente ici : « quelles sont tes lignes de fuite à toi, quelle carte es-tu en train de faire et de remanier, quelle ligne abstraite vas-tu tracer, et à quel prix, pour toi et pour les autres ? » (p. 249). Dans le contexte de réconciliation complexe dans lequel je vis et évolue, je souhaite, comme je l'ai exprimé dans la reconnaissance territoriale que j'ai écrite au début de cette thèse, contribuer à interrompre des dynamiques d'enseignement, d'apprentissage et de recherche qui préservent et répliquent des façons de voir le monde qui perpétuent des discours coloniaux et préservent le statu quo dont je bénéficie et dont de nombreuses personnes qui me ressemblent bénéficient dans le monde de l'éducation. MacLure (2017) nous met cependant en garde de la manière suivante : « old epistemological habits tend to reinsert themselves behind our own backs. ... I think we continue to underestimate the sheer difficulty of shedding the anthropocentrism that is built into our world-views and our language habits » (p. 56). J'ajouterais que l'on sous-estime parfois également à quel point il peut être difficile de délaissé les discours coloniaux omniprésents dans le monde de l'éducation et de la recherche. Le fait de redéfinir la notion d'identité au sein d'une dynamique d'enquête qui remet en question des principes et des pratiques de recherche établis participe donc à un effort éthique et politique que j'ai la responsabilité de réexaminer régulièrement.

Références

- Acfas (2021). *Portrait et défis de la recherche en contexte minoritaire au Canada*.
<https://www.acfas.ca/publications/magazine/2021/06/portrait-defis-recherche-francais-contexte-minoritaire-au-canada>
- Anderson, T. (2016). *Negotiating academic discourse practices, ideologies, and identities: The socialization of Chinese PhD students*. [Unpublished doctoral dissertation]. The University of British Columbia (UBC), Vancouver, Canada.
- Antoine, A., Mason, R., Mason, R., Palahicky, S., et Rodriguez de France, C. (2018). *Pulling Together: A guide for curriculum developers*. BCcampus. Repéré le 7 mai 2022 à <https://opentextbc.ca/indigenizationcurriculumdevelopers/>
- Augustine, S. M. (2010). *Reading as assemblage: Intensive reading practices of academics*. [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Georgia, Athens, United States.
- Augustine, S. M. (2014). Living in a post-coding world: analysis as assemblage. *Qualitative Inquiry*, 20, 747-753. <https://doi.org/10.1177/1077800414530258>
- Bangou, F. (2019). Experimenting with creativity, immigration, language, power, and technology: a research agencement. *Qualitative Research Journal*, 19(2), 82-92. <https://doi.org/10.1108/QRJ-D-18-00015>
- Bangou, F. (2020). How might teacher education in CALL exist? Becomings and experimentations. Dans F. Bangou, M. Waterhouse et D. Fleming (dir.), *Deterritorializing language, teaching, learning, and research: Deleuzo-guattarian perspectives on second language education* (p. 175-198). Brill/Sense.
- Bangou, F. (2021, 19 août). *Embracing matter: Unfolding realms of possibilities for language education through new materialist research* [Communication orale]. Conférence de l'Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA), en ligne.

- Bangou, F., et Waterhouse, M. (2021). Regards néo-matérialistes sur la didactique des langues. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 77(4), 302-313.
doi:10.3138/cmlr-77.4.002
- Bangou, F., Waterhouse, M., et Fleming, D. (2020). *Deterritorializing language, teaching, learning, and research: Deleuzo-guattarian perspectives on second language education*. Brill/Sense.
- Battell Lowman, E., et Barker, A. J. (2015). *Settler. Identity and colonialism in 21st century Canada*. Fernwood Publishing.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barreiro, J., Vroegindewey, M., Forte, M., et Zembylas, M. (2020). Posthumanism, education, and decolonization: A conversation with Dr. Michalinos Zembylas. *Matter: Journal of New Materialist Research*, 1(2), 123-153.
<https://doi.org/10.1344/jnmr.v1i2.31972>
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education. Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing Ltd.
- Behar, R. (1996). *The vulnerable observer. Anthropology that breaks your heart*. Beacon Press.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter. A political ecology of things*. Duke University Press.
- Betasamosake Simpson, L. (2011). *Dancing on our turtle's back. Stories of Nishnaabeg re-creation, resurgence and a new emergence*. Arbeiter Ring Publishing.
- Betasamosake Simpson, L. (2017). *As we have always done. Indigenous freedom through radical resistance*. University of Minnesota Press.

- Bhattacharya, K. (2020, 17 décembre). Webinar with Kakali Bhattacharya. *Post philosophies and the doing of inquiry*, webinar series hosted by Vivienne Bozalek, Candace Kuby and Erin Price; University of Missouri and University of Western Cape. <https://education.missouri.edu/learning-teaching-curriculum/webinars-2020-2021/>
- Bhattacharya, K. (2021). Rejecting labels and colonization: In exile from post-qualitative approaches. *Qualitative Inquiry*, 27(2), 179-184. <https://doi.org/10.1177/1077800420941049>
- Biin, D. (2021, 9 décembre). *Pulling Together: A Guide for Researchers* [Workshop]. BC Campus. [https://video.bccampus.ca/media/5.%20Pulling%20Together%3A%20A%20Guide%20for%20Researchers%20\(Dec.%209%2C%202021\)/0_k9wfaux4](https://video.bccampus.ca/media/5.%20Pulling%20Together%3A%20A%20Guide%20for%20Researchers%20(Dec.%209%2C%202021)/0_k9wfaux4)
- Biin, D., Canada, D., Chenoweth, J., et Neel, L. (2021). *Pulling Together: A guide for researchers*, *Hik'ál*. BCcampus. <https://opentextbc.ca/indigenizationresearchers/>
- Binette, A. (2021). *Le Québec et ses nations. Réflexions sur les relations entre les nations autochtones et québécoise*. Les Éditions du Renouveau Québécois.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity.
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*. Polity.
- Braidotti, R. (2022). *Posthuman feminism*. Polity.
- Breen, A. V. (2019). You do not belong here: Storying allyship in an ugly sweater. Dans S. Wilson, A. V. Breen et L. Dupré (dir.), *Research and reconciliation: Unsettling ways of knowing through indigenous relationships* (p. 49-59). Canadian Scholars.
- Brisson, G., André, G., Forte M., et Dagenais, D. (2019, 3 juin). *L'écologie de la création d'histoires bilingues et multimodales en milieu familial*. [Communication orale]. Congrès de l'Association canadienne de linguistique appliquée (ACLA), UBC, Vancouver, C.-B., Canada.

- Brisson, G., Forte, M., André, G., et Dagenais, D. (2021). Perspective sociomatérielle sur la pédagogie des multilittératies. *Cahiers de l'LOB*, 11, 201-227.
doi.org/10.18192/olbij.v11i1.6181
- Bryant, L. R. (2013). The gravity of things: An introduction to onto-cartography. *Anarchist Developments in Cultural Studies*, 2, 10-30.
- Bryant, L. R. (2014). *Onto-cartography*. Edinburgh University Press.
- Carrère d'Encausse, H., et Lambron, M. (2021, mai). *Lettre ouverte sur l'écriture inclusive*. Repéré le 14 septembre 2021 à <https://www.academie-francaise.fr/actualites/lettre-ouverte-sur-lecriture-inclusive>
- Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF). (2021). *Guide d'écriture inclusive. Pour une socialisation et une alphabétisation plus égalitaires des adultes*. <http://cdeacf.ca/site-web/guide-decriture-inclusive-pour-socialisation-alphabetisation>
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR). (2012). *Commission de vérité et réconciliation du Canada : Appels à l'action*.
https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/04/4-Appels_a_l-Action_French.pdf
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR). (2015a). *Ce que nous avons retenu : les principes de la vérité et de la réconciliation*.
<https://nctr.ca/documents/rapports/?lang=fr#rapports-cvr>
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR). (2015b). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. <https://nctr.ca/documents/rapports/?lang=fr#rapports-cvr>
- Conus, X. (2017). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ? Inégalités et tensions de rôles autour de la 'normalisation' des pratiques parentales*. [Dissertation doctorale non publiée]. Université de Fribourg, Suisse.

- Coole, D., et Frost, S. (dir.) (2010). *New materialisms. Ontology, agency and politics*. Duke University Press.
- 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. M.-C. (2021). *Le discours des enseignants d'immersion française en Colombie-Britannique sur l'intégration des perspectives autochtone dans leurs pratiques*. [Dissertation doctorale non publiée]. Simon Fraser University (SFU), Vancouver, Canada.
- Cote-Meek, S. (2014). *Colonized classrooms. Racism, trauma and resistance in post-secondary education*. Fernwood Publishing.
- Coulthard, G. (2014). *Red skin, white masks. Rejecting the colonial politics of recognition*. University of Minnesota Press.
- Creswell, J. W., et Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4^e édition). Sage.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research project*. Sage.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>
- Cummins, J., et Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books Ltd.
- Dagenais, D. (2013). Identities and language learning in classrooms. Dans C. A. Chapelle (dir.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley-Blackwell. doi: 10.1002/9781405198431.wbeal0520.

- Dagenais, D. (2019). Explorations du sociomatériel dans les recherches sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 75(4), 319-328. <https://www.muse.jhu.edu/article/744616>.
- Dagenais, D. (2020). Identities and language teaching in classrooms. Dans C. A. Chapelle (dir.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley-Blackwell. doi: 10.1002/9781405198431.wbeal0520.pub2
- Dagenais, D., Day, E., et Toohey, K. (2006). A multilingual child's literacy practices and contrasting identities in the figured worlds of French immersion classrooms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 205-218. <https://doi.org/10.1080/13670050608668641>
- Dagenais, D., et Moore, D. (2008). Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents chinois. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 65(1), 11-31. <https://www.muse.jhu.edu/article/253978>.
- Dagenais, D., Brisson, G., André, G., et Forte, M. (2020). Multiple becomings in digital story creation. *Journal of Language and Intercultural Communication*, 20(5), 419-432. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1776309>
- Dagenais, D., Brisson, G., Forte, M., et André, G. (2022). Questioning human and material boundaries in plurilingual identity construction. Dans E. Piccardo, A. Germain-Rutherford et G. Lawrence (dir.), *Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (p. 249-262). Routledge
- Dagenais, D., Toohey, K., Bennett Fox, A., et Singh, A. (2017). Multilingual and multimodal composition at school: ScribJab in action. *Language and Education*, 31(3), 263-282. doi: 10.1080/09500782.2016.1261893
- Davies, B. (2014a). *Listening to children. Being and becoming*. Routledge.
- Davies, B. (2014b). Reading anger in early childhood intra-actions: A diffractive analysis. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 734-741. <https://doi.org/10.1177/1077800414530256>.

- De Freitas, E. (2008). Troubling teacher identity: Preparing mathematics teachers to teach for diversity. *Teaching Education*, 19(1), 43-55. doi: 10.1080/10476210701860024
- De Freitas, E. (2015). Number sense and the calculating child: Measure, multiplicity and mathematical monsters. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(5), 650-661. doi: 10.1080/01596306.2015.1075703
- De Freitas, E., et Sinclair, N. (2014). *Mathematics and the body: Material entanglements in the classroom*. Cambridge University Press.
- Deleuze, G. (1962). *Nietzsche et la philosophie* (2^e édition). Presses Universitaires de France.
- Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. Les Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. (1990/2003). *Pourparlers*. Les Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. (1993). *Critique et clinique*. Les Éditions de Minuit.
- Deleuze, G., et Guattari, F. (1980). *Mille plateaux : Capitalisme et schizophrénie*, 2. Les Éditions de Minuit.
- Deleuze, G., et Guattari, F. (1987). *A thousand plateaux. Capitalism and schizophrenia*. Trans. B. Massumi. University of Minnesota Press.
- Deleuze, G., et Guattari, F. (1991/2005). *Qu'est-ce que la philosophie?* Les Éditions de Minuit.
- Deleuze, G., et Parnet, C. (1996). *Dialogues*. Flammarion.
- Demuro, E., et Gurney, L. (2021). Languages/languageing as world-making: the ontological bases of language. *Language Sciences*, 83, 1-13.
<https://www.sciencedirect.com/journal/language-sciences/vol/83/suppl/C>

- Denzin, N. K., et Lincoln, Y. S. (dir.) (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. 5e édition. Sage Publications.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., et Giardina, M. (2006). Disciplining qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 769-782.
<https://doi.org/10.1080/09518390600975990>
- DiAngelo, R. (2018). *White fragility. Why it's so hard for white people to talk about racism*. Beacon Press.
- Dolphijn, R., et van der Tuin, I. (2012). *New materialism: Interviews and cartographies*. Open Humanities Press.
- Dutrop, V. (2021, 28 mai). Chronique méditative d'une agitatrice: Ecriture inclusive, un peu de cohérence Mr Blanquer ! 50 50, *Le Magazine de l'Égalité Femmes Hommes*. <https://www.50-50magazine.fr/2021/05/28/chronique-meditative-dune-agitatrice-ecriture-inclusive-un-peu-de-coherence-mr-blanquer/>
- Elliott, A. (2018, 27 mars). *Dark matters*. Hazlitt. <https://hazlitt.net/longreads/dark-matters>
- Felder, J. (2019). *Environnement personnel d'apprentissage et autonomie de l'apprenant*. [Dissertation doctorale non publiée]. Université de Fribourg, Suisse.
- Forte, M. (2015). *Les portfolios numériques dans une école anglophone, au secondaire, en Colombie-Britannique : des tremplins pour la construction de compétences et la documentation de parcours identitaires*. [Thèse de maîtrise inédite]. Simon Fraser University (SFU), Vancouver, Canada.
- Forte, M. (2021). Identités sociomatérielles et création d'histoires plurilingues et numériques. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 77(4), 332-352.
<https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0097>
- Forte, M. (sous presse). Critical posthuman educational inquiry: A disruptive and affective approach. *Cultural and Pedagogical Inquiry*.

- Forte, M., et Sinclair, N. (2019). Les intra-actions sociomatérielles au service de l'apprentissage mathématique. *Education et Francophonie*, 47(3), 83-97. <https://doi.org/10.7202/1066514ar>
- Foucault, M. (1972). Les intellectuels et le pouvoir. Entretien de Michel Foucault avec Gilles Deleuze. *L'Arc*, 49, 3-10. <http://1libertaire.free.fr/MFoucault110.html>
- Geerts, E. (2021, 3 mars). The more-than-human materializations of violence, remembrance, and times of crisis. *The Posthumanities Hub*. <https://posthumanitieshub.net/2021/03/03/more-than-human-conversations-blog-series-dr-evelien-geerts-on-the-more-than-human-materializations-of-violence-remembrance-and-times-of-crisis/>
- Gouvernement du Canada (2016). *Statistiques sur les langues officielles au Canada*. Repéré le 7 mai 2022 à <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/langues-officielles-bilinguisme/publications/statistique.html>
- Grenz, J. B. (2020). *Healing the Land by reclaiming an Indigenous ecology: A journey exploring the application of the Indigenous worldview to invasion biology and ecology*. [Unpublished doctoral dissertation]. The University of British Columbia (UBC), Vancouver, Canada.
- Hackett, A., MacLure, M., et Pahl, K. (2020). Literacy and language as material practices: Re-thinking social inequality in young children's literacies. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(1), 3-12. doi: 10.1177/1468798420904909
- Haraway, D. J. (1991). *Simians, cyborgs, and women. The reinvention of nature*. Routledge.
- Haraway, D. (1997). *Modest_Witness@Second_Millennium.FemaleMan©_Meets_OncoMouse™*. Routledge
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.

- Heath Justice, D. (2016). A better world becoming: Placing critical Indigenous studies. Dans A. Moreton-Robinson (dir.), *Critical Indigenous studies. Engagements in First World locations* (p. 19-32). The University of Arizona Press.
- Heath Justice, D. (2018). *Why Indigenous literatures matter*. Wilfrid Laurier University Press.
- Heller, M. (2008). Doing ethnography. Dans Li Wei et M. G. Moyer (dir.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (p. 249-262). Blackwell Publishing.
- Hultman, K., et Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: A relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525-542.
doi: 10.1080/09518398.2010.500628
- Ibrahim, A. (2014). Research as an act of love: Ethics, émigrés, and the praxis of becoming human. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 8(1), 7-20.
doi: 10.1080/15595692.2013.803464
- Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. Routledge.
- Ingold, T. (2017). On human correspondence. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 23(1), 9-27. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.12541>
- Irigaray, L. (1977). *Ce sexe qui n'en est pas un*. Les Éditions de Minuit.
- Jackiw, N., et Sinclair, N. (2014). *TouchCounts*. The Tangible Mathematics Project.
- Jackson, A. Y., et Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Jackson, A. Y., et Mazzei, L. A. (2013). Plugging one text into another: Thinking with theory in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 19(4), 261-271. doi: 10.1177/1077800412471510

- Jackson, A. Y., et Mazzei, L. A. (2018). Thinking with theory. A new analytic for qualitative inquiry. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research* (p. 717-737). 5e édition. Sage Publications.
- Jewell, E., et Mosby, I. (2020, décembre). *A special report. Calls to Action accountability: A 2020 status update on reconciliation*. Yellowhead Institute.
<https://yellowheadinstitute.org/wp-content/uploads/2020/12/yi-trc-calls-to-action-update-full-report-2020.pdf>
- Keene, A. (2021). *Notable Native people. 50 Indigenous leaders, dreamers, and changemakers from past and present*. Ten speed press.
- Kelly, V. (2013). Integrating Indigenous pedagogical practices. *One World in Dialogue*, 2(2), 17-27.
<https://ssc.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/OneWorldInDialogue/OneWorld%20inDialogue2013Vol2No2.pdf>
- Kelly, V. (2021). Radical acts of re-imagining ethical relationality and trans-systemic transformation. *Engaged Scholar Journal: Community-Engaged Research, Teaching, and Learning*, 7(1), 183–202. <https://doi.org/10.15402/esj.v7i1.70759>
- King, H. (2019, 18 janvier). *Interview by Rosanna Deerchild with Hayden King*. CBC Radio Archive; Unreserved. <https://www.cbc.ca/radio/unreserved/redrawing-the-lines-1.4973363/i-regret-it-hayden-king-on-writing-ryerson-university-s-territorial-acknowledgement-1.4973371>
- Koro-Ljungberg, M., MacLure, M., et Ulmer, J. (2018). D...a...t...a, data++, data, and some problematics. Dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *The Sage handbook of qualitative research* (p. 804-844). 5e édition. Sage Publications.
- Kovach, M. (2021). *Indigenous methodologies. Characteristics, conversations, and contexts* (2^e édition). University of Toronto Press.
- Kubota, R. (2020). Confronting epistemological racism, decolonizing scholarly knowledge: Race and gender in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 41(5), 712–732. doi:10.1093/applin/amz033

- Kuby, C. R. (2016). Emotions as situated, embodied, and fissured: Methodological implications of thinking with theories. Dans M. Zembylas et P. A. Schutz (dir.), *Methodological advances in research on emotion and education* (p. 125-136). Springer.
- Kuby, C. R. (2017). Why a paradigm shift of 'more than human ontologies' is needed: Putting to work poststructural and posthuman theories in writers' studio. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(9), 877-896. doi: 10.1080/09518398.2017.1336803
- Kuby, C. R., et Gutshall Rucker, T. (2016). *Go be a writer! Expanding the curricular boundaries of literacy learning with children*. Teachers College Press.
- Kuby, C. R., Spector, K., et Johnson Thiel, J. (2019). *Posthumanism and literacy education. Knowing/becoming/doing literacies*. Routledge.
- Kuokkanen, R. (2007). *Reshaping the university: Responsibility, Indigenous epistemes, and the logic of the gift*. UBC Press.
- Latour, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des modernes*. La Découverte.
- Leander, K., et Boldt, G. (2012). Rereading "A Pedagogy of Multiliteracies": Bodies, texts, and emergence. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 22-46.
<https://doi.org/10.1177/1086296X12468587>
- Leroy Little Bear. (2000). Jagged worldviews colliding. Dans M. Battiste (dir.), *Reclaiming Indigenous voice and vision* (p. 77-85). UBC Press.
- Lin, A.M.Y. (2015). Researcher positionality. Dans F. M. Hult et D. C. Johnson (dir.), *Research methods in language policy and planning: A practical guide* (p. 21-32). John Wiley & Sons.
- MacLure, M. (2010). The offence of theory. *Journal of Education Policy*, 25(2), 277-286. doi: 10.1080/02680930903462316

- MacLure, M. (2013a). Research without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658-667. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788755>.
- MacLure, M. (2013b). The wonder of data. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 228–232. doi: 10.1177/1532708613487863
- MacLure, M. (2017). Qualitative methodology and the new materialisms: “A little of Dionysus’s blood?”. Dans N. K. Denzin et M. D. Giardina (dir.), *Qualitative inquiry in neoliberal times* (p. 48-58). Routledge.
- Magnat, V. (2020). *The performative power of vocality*. Routledge.
- Magnat, V. (2022). (K)new materialisms: Honouring Indigenous perspectives. *Theatre Research in Canada*, 43(1), 24-37. doi: 10.3138/tric.43.1.a01
- Maracle, L. (2020). *Stó:lō storyteller Lee Maracle on the writing life (Margaret Laurence Lecture 2020)*. Writers’ Trust of Canada.
<https://www.writerstrust.com/events/margaret-laurence-lecture-series/>
- Marshall, A. (2020, 28 octobre). *Etuatpmumk/Two-eyed seeing and beyond* [Dialogue series *Reconciling Ways of Knowing*].
<https://www.waysofknowingforum.ca/dialogue-4>
- Marshall, C., et Rossman, G. (2016). *Designing qualitative research* (6e édition). Sage.
- Masny, D. (2013). Rhizoanalytic pathways in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 19(5), 339-348. doi: 10.1177/1077800413479559.
- May, T. (1996). Gilles Deleuze and the politics of time. *Man and World*, 29(3), 293-304.
<https://link.springer.com/article/10.1007/BF01248439>
- Mazzei, L. A. (2014). Beyond an easy sense: A diffractive analysis. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 742-746. doi: 10.1177/1077800414530257

- Mazzei, L. A. (2016). Voice without a subject. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 16(2), 151-161. doi: 10.1177/1532708616636893
- Mazzei, L. A. (2017). Following the contour of concepts toward a minor inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 675-685. <https://doi.org/10.1177/1077800417725356>
- Mazzei, L.A., et Jackson, A.Y. (2020, 19 novembre). Webinar with Lisa Mazzei and Alecia Jackson. *Post philosophies and the doing of inquiry* [Webinar series hosted by Vivienne Bozalek, Candace Kuby and Erin Price; University of Missouri and University of Western Cape].
<https://education.missouri.edu/learning-teaching-curriculum/webinars-2020-2021/>
- Menzies A. K., Bowles E., Gallant M., Patterson H., Kozmik C., Chiblow S., McGregor D., Ford A., et Popp J. N. (2022). "I see my culture starting to disappear": Anishinaabe perspectives on the socioecological impacts of climate change and future research needs. *FACETS*, 7, 509–527. doi:10.1139/facets-2021-0066
- Murris, K. (2021). Introduction. Making kin: Postqualitative, new materialist and critical posthumanist research. Dans K. Murris (dir.), *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines. An introductory guide* (p. 1-21). Routledge.
- New London Group (The). (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31. <https://www.jstor.org/stable/3587803>
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning. Extending the conversation* (2^e édition). Multilingual Matters.
- Nxumalo, F., Cook, C., Cira Rubin, J., Hendrix Soto, A., Cedillo, S., et Scott, M. (2020). Staying with the trouble: Grapplings with the more-than-human in a qualitative inquiry course. *Qualitative Inquiry*, 26(1), 24–35.
<https://doi.org/10.1177/1077800419868505>

- Okuda (Otani), T. (2017). *The writing center as a global pedagogy: A case study of a Japanese university seeking internationalization*. [Unpublished doctoral dissertation]. The University of British Columbia (UBC), Vancouver, Canada.
- Oluo, I. (2018). *So you want to talk about race*. Seal Press.
- Pavlenko, A., et Blackledge, A. (2004). (dir.). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pennycook, A. (2018). *Posthumanist applied linguistics*. Routledge.
- Pilote, A., Magnan, M.-O., et Vieux-Fort, K. (2010). Identité linguistique et poids des langues : une étude comparative entre des jeunes de milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick et anglophone au Québec. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), 65–98.
<https://doi.org/10.7202/1000483ar>
- Raibmon, P. (2018, 28 septembre). How to talk about relations between Indigenous peoples and Europeans. *The Tyee*.
<https://thetyee.ca/Opinion/2018/09/28/Relations-Indigenous-Peoples-Europeans/>
- Reid, A. J., Eckert, L. E., Lane, J.-F., Young, N., Hinch, S. G., Darimont, C. T., Cooke, S. J., Ban, N. C., et Marshall, A. (2021). “Two-Eyed Seeing”: An Indigenous framework to transform fisheries research and management. *Fish and Fisheries*, 22, 243-261. doi: 10.1111/faf.12516
- Renold, E., et Ringrose, J. (2019, 16 mai). Jarring: Making PhEmaterialist research practices matter. *MAI: Feminism & Visual Culture*.
<https://maifeminism.com/introducing-phematerialism-feminist-posthuman-and-new-materialist-research-methodologies-in-education/>
- Ringrose, J., Renold, E., Hickey-Moody, A., et Osgood, J. (2015, mai). *Feminist posthuman and new materialism research methodologies in education: Capturing affect*. [Conférence]. University College London, Institute of Education & Middlesex University, London, UK.

- Roberts, C. (2021, novembre). *It's time to do the work*.
<https://www.carolynroberts.net/single-post/it-s-time-to-do-the-work>
- Robinson, D., Hill, K. J. C., Ruffo, A. G., Couture, S., et Ravensbergen, L. C. (2019). Rethinking the practice and performance of Indigenous land acknowledgement. *Canadian Theatre Review*, 177, 20-30. <https://muse.jhu.edu/article/716610>
- Rosiek, J. L., et Snyder, J. (2018, 17 mai). *Indigenous philosophy and posthumanism: Connections and productive methodological divergences*. [Atelier]. International Congress of Qualitative Inquiry, University of Illinois, Urbana-Champaign, United States.
- Rosiek, J. L., Snyder, J., et Pratt, S. L. (2020). The new materialisms and Indigenous theories of nonhuman agency: Making the case for respectful anti-colonial engagement. *Qualitative Inquiry*, 26(3-4), 331-346.
<https://doi.org/10.1177/1077800419830135>
- Roy, G.-R., et Larose, F. (2011). La diffusion des résultats de recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 253-275). 3e édition. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 123-147). 3e édition. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Seigworth, G. J., et Gregg, M. (2010). An inventory of shimmers. In M. Gregg and G. J. Seigworth (dir.), *The affect theory reader* (p. 1-25). Duke University Press.
- Sellers, M. (2009). *Re(con)ceiving children in curriculum: Mapping (a) milieu(s) of becoming*. [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Queensland, New Zealand.
- Sellers, M. (2013). *Young children becoming curriculum. Deleuze, Te Whāriki and curricular understandings*. Routledge.

- Sellers, M. (2015). ...working with (a) rhizoanalysis...and working (with) a rhizoanalysis. *Complicity: An International Journal of Complexity in Education*, 12(1), 1-26.
<https://journals.library.ualberta.ca/complicity/index.php/complicity/issue/view/1671>
- Simpson, A. (2014). *Mohawk interruptus. Political life across the borders of settler states*. Duke University Press.
- Sinclair, N. (2021, 21 octobre). *Interview by Matt Galloway with Niigaan Sinclair, Hayden King and Ka'nhehsí:io Deer*. CBC Radio Archive; The Current.
<https://www.cbc.ca/radio/thecurrent/the-current-for-oct-21-2021-1.6219188>
- Skolski, N. (2021, 29 mars). UBC Okanagan to offer Canada's first bachelor's degree of Indigenous language fluency. *UBC News*, The University of British Columbia (UBC). <https://news.ubc.ca/2021/03/29/ubc-okanagan-bachelors-degree-of-indigenous-language-fluency/>
- Smith, D. E. (1974). Women's perspective as a radical critique of sociology. *Sociological Inquiry*, 44(1), 7-13. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1974.tb00718.x>
- Smythe, S., Hill, C., MacDonald, M., Dagenais, D., Sinclair, N., et Toohey, K. (2017). *Disrupting boundaries in education and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sobo, E. J., Lambert, M., et Lambert, V. (2021, 7 octobre). *Land acknowledgments meant to honor Indigenous people too often do the opposite – erasing American Indians and sanitizing history instead*. The Conversation.
<https://theconversation.com/land-acknowledgments-meant-to-honor-indigenous-people-too-often-do-the-opposite-erasing-american-indians-and-sanitizing-history-instead-163787>
- Spivak, G. C. (2014). *Readings*. Seagull Books.
- St. Pierre, E. A. (1995). *Arts of existence: The construction of subjectivity in older, white southern women* [Unpublished doctoral dissertation]. The Ohio State University, Columbus, United States.

- St. Pierre, E. A. (2008). Deleuzian concepts for education: The subject undone. Dans I. Semetsky (dir.), *Nomadic education: Variations on a theme by Deleuze and Guattari* (p. 183-196). Sense Publishers.
- St. Pierre, E. A. (2018). Writing post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(9), 603-608. doi: 10.1177/1077800417734567
- St. Pierre, E. A. (2019). Post qualitative inquiry in an ontology of immanence. *Qualitative Inquiry*, 25(1), 3-16. <https://doi.org/10.1177/1077800418772634>
- St. Pierre, E. A. (2020, 17 septembre). Webinar with Elizabeth St. Pierre. *Post philosophies and the doing of inquiry*, webinar series hosted by Vivienne Bozalek, Candace Kuby and Erin Price. University of Missouri and University of Western Cape. <https://education.missouri.edu/learning-teaching-curriculum/webinars-2020-2021/>
- St. Pierre, E. A. (2021). Why post qualitative inquiry? *Qualitative Inquiry*, 27(2), 163–166. <https://doi.org/10.1177/1077800420931142>
- Strom, K., Mills, T., et Abrams, L. (2021). Illuminating a continuum of complex perspectives in teacher development. *Professional Development in Education*, 47(2-3), 199-208. doi: 10.1080/19415257.2021.1901005
- TallBear, K. (2013). *Native American DNA. Tribal belonging and the false promise of genetic science*. University of Minnesota Press.
- TallBear, K. (2014). Research Note: Standing with and speaking as faith: A Feminist-Indigenous approach to inquiry. *Journal of Research Practice*, 10(2), 1-7.
- TallBear, K. (2015). Theorizing queer inhumanisms: An Indigenous reflection on working beyond the human/not human. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 21, 230-235. <https://doi.org/10.1215/10642684-2843323>.

- TallBear, K. (2019, 12 mars). Can a DNA test make me Native American? *All my relations* [Podcast hosted by Matika Wilbur and Adrienne Keene].
<https://www.allmyrelationspodcast.com/podcast/episode/33235119/can-a-dna-test-make-me-native-american>
- TallBear, K. (2021, 18 octobre). *Five hypotheses about Covid-19. Denial, outrage, risk fatigue, stealth vaccinators, and relational risk assessment*. Unsettle.
<https://kintallbear.substack.com/p/five-hypotheses-about-covid-19?token=eyJ1c2VyX2kljoxNjI1Mjk4NSwicG9zdF9pZCI6Mzk5MzI3NTcsII8iOiJUUDA3NCIsImIhdCI6MTYzNDU4MDU2MiwZlXhwIjoxNjM0NTg0MTYyLj8cHey9hBzJMh>
- Taylor, C.A., et Fairchild, N. (2020). Towards a posthumanist institutional ethnography: Viscous matterings and gendered bodies. *Ethnography and Education*, 15(4), 509-527. <https://doi.org/10.1080/17457823.2020.1735469>
- Tepi'ketuek (2013). *Albert Marshall*. [Mi'kmaw Archives].
<https://mikmawarchives.ca/authors/albert-marshall>
- Thurlow, C. (2016). Queering critical discourse studies or/and performing 'post-class' ideologies. *Critical Discourse Studies*, 13(5), 485-514.
 doi:10.1080/17405904.2015.1122646
- Todd, Z. (2016). An Indigenous feminist's take on the ontological turn: 'Ontology' is just another word for colonialism. *Journal of Historical Sociology*, 29(1), 4–22.
<https://doi.org/10.1111/johs.12124>
- Todd, Z. [@ZoeSTodd]. (2022, 6 mai). 1. There's an explosion in non-Indigenous scientists & social scientists... [Tweet]. Twitter.
https://twitter.com/ZoeSTodd/status/1522590997858820096?s=20&t=mPn_pYmH8mOtn7FjuKBBIq
- Toohey, K. (2000). *Learning English at school: Identity, social relations, and classroom practice*. Multilingual Matters.

- Toohey, K. (2018). *Learning English at school: Identity, socio-material relations and classroom practices* (2^e édition). Multilingual Matters.
- Toohey, K. (2019). The onto-epistemologies of new materialism: Implications for applied linguistics pedagogies and research. *Applied Linguistics*, 40(6), 937-956.
doi:10.1093/applin/amy046
- Toohey, K., Smythe, S., Dagenais, D., et Forte, M. (dir.) (2020). *Transforming language and literacy education: New materialism, posthumanism, and ontoethics*. Routledge.
- Tuck, E., et Gaztambide Fernández, R. A. (2013). Curriculum, replacement, and settler futurity. *Journal of Curriculum Theorizing*, 29(1), 72-89.
<https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/411>
- Tuck, E., et Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.
<https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/18630>
- Tuhiwai Smith, L. (2021). *Decolonizing methodologies. Research and Indigenous peoples* (3^e édition). Bloomsbury.
- Viennot, É. (2018). *Le langage inclusif : pourquoi, comment. Petit précis historique et pratique*. Éditions iXe.
- Vowel, C. (2016, September 23). Beyond territorial acknowledgments. *âpihtawikosisân. Law. Language. Culture*. <https://apihtawikosisan.com/2016/09/beyond-territorial-acknowledgments/>
- Wall Kimmerer, R. (2013). *Braiding sweetgrass. Indigenous wisdom, scientific knowledge, and the teaching of plants*. Milkweed Editions.
- Wall Kimmerer, R. (2020a, 24 septembre). *Braiding ways of knowing*. Reconciling Ways of Knowing, en conversation avec Nancy Turner [Dialogue #3].
<https://www.waysofknowingforum.ca/dialogue3>

- Wall Kimmerer, R. (2020b, 10 décembre). The serviceberry. An economy of abundance. *Emergence Magazine*. <https://emergencemagazine.org/essay/the-serviceberry/>
- Waterhouse, M. (2020a). Affect theory as a lens on teacher thinking in adult language classrooms. Dans K. Toohey, S. Smythe, D. Dagenais et M. Forte (dir.), *Transforming language and literacy education. New materialism, posthumanism, and ontoethics* (p. 136-152). Routledge.
- Waterhouse, M. (2020b). Rhizocurriculum in ESL: Instances of a nomad-education. Dans F. Bangou, M. Waterhouse et D. Fleming (dir.), *Deterritorializing language, teaching, learning, and research: Deleuzo-Guattarian perspectives on second language education* (p. 21-42). Brill/Sense. <https://doi.org/10.1163/9789004420939>
- Waterhouse, M. (2021, 12 juillet). *A conversation with Monica Waterhouse*, Diane Dagenais et Magali Forte [Conversation series hosted by Magali Forte, Kelleen Toohey, Suzanne Smythe and Diane Dagenais]. <https://www.youtube.com/watch?v=sKwJfOd0ewQ&t=905s>
- Waterhouse, M., et Bangou, F. (2020). Introduction: Towards extraordinary research in second language education. Dans F. Bangou, M. Waterhouse et D. Fleming (dir.), *Deterritorializing language, teaching, learning, and research: Deleuzo-guattarian perspectives on second language education* (p. 1-18). Brill/Sense.
- Wekker, G. (2016). *White innocence. Paradoxes of colonialism and race*. Duke University Press.
- Wente, J. (2021). *Unreconciled. Family, truth, and Indigenous resistance*. Penguin Random House.
- Wilson, S. (2008). *Research is ceremony. Indigenous research methods*. Fernwood Publishing.

Wilson, S. (2021, 10 novembre). *Pulling Together: A Guide for Researchers* [Workshop]. BC Campus.

[https://video.bccampus.ca/media/1.%20Pulling%20Together%3A%20A%20Guide%20for%20Researchers%20\(Nov.%2010%2C%202021\)/0_dat21rg4](https://video.bccampus.ca/media/1.%20Pulling%20Together%3A%20A%20Guide%20for%20Researchers%20(Nov.%2010%2C%202021)/0_dat21rg4)

Wolfe, P. (2006). Settler colonialism and the elimination of the native. *Journal of Genocide Research*, 8(4), 387-409. doi: 10.1080/14623520601056240

Yunkaporta, T. (2020). *Sand talk. How Indigenous thinking can save the world*. HarperOne.

Zembylas, M. (2018). The entanglement of decolonial and posthuman perspectives: Tensions and implications for curriculum and pedagogy in higher education. *Parallax*, 24(3), 254-267. doi: 10.1080/13534645.2018.1496577