

## ÉVEIL AUX LANGUES, JUSTICE SOCIALE ET RÉCONCILIATION AVEC LES PEUPLES AUTOCHTONES : APERÇU D'UNE RECHERCHE MENÉE DANS LE CONTEXTE OUEST-CANADIEN

This article explores possible connections between language awareness and Indigenous pedagogy to familiarize Francophone students in Western Canada with the ancestral languages spoken by Métis people, one of three Indigenous peoples recognized by Canada, in order to educate about reconciliation and social justice. After briefly explaining the social and educational context, I will develop the pedagogical approach adopted, in collaboration with the Métis community and with teachers; and I will present some examples of classroom activities specifically aimed at educating students to Indigenous realities and contemporary societal issues, beyond the languages introduced.

### ● Eva Lemaire | PHSH



Eva Lemaire est professeure en éducation à l'université de l'Alberta (Faculté Saint Jean et Faculté d'Éducation, Department of Educational Policy Studies). Ses recherches portent principalement sur la prise en compte des diversités et sur l'intégration des savoirs et perspectives autochtones dans l'enseignement, en contexte francophone minoritaire et immersif.

L'année 2017, marquant le 150<sup>e</sup> anniversaire de la Confédération, a été pour le Canada une année spéciale : une année, selon le gouvernement, « de célébrations, de partage et de découvertes », l'occasion de « célébr[er] notre diversité [et d'(...)] insuffl[er] l'esprit de réconciliation avec les Autochtones » (Gouvernement du Canada, 2019). Et de fait, il y a beaucoup à réconcilier. En 2015, les travaux d'une commission d'enquête nationale, la commission de vérité et de réconciliation (CVR, 2015), concluent que les trois peuples autochtones reconnus par la constitution, les Premières Nations, les Métis et les Inuits, ont été victimes d'un réel génocide culturel, par des politiques d'assimilation agressives, parmi lesquelles l'obligation de scolariser les enfants dans des pensionnats hors du milieu familial et culturel d'origine, dans le but de « tuer l'Indien dans l'enfant » (Commission royale sur les peuples autochtones, 1996). Ces pensionnats, dont le dernier a officiellement fermé ses portes en 1996, ne sont que l'une des mesures assimilationnistes endurées par les peuples

autochtones, générant un important traumatisme intergénérationnel et des discriminations systémiques largement dénoncées (Blackstock, 2016 ; Corntassel, 2012). Bien que le gouvernement canadien ait prononcé des excuses officielles en 2008 et ait endossé un discours de réconciliation, la route demeure longue. Dans une étude récente, Scott et Gani (2018) identifient par exemple, dans le secteur éducatif, une certaine résistance des enseignants à se saisir de ce processus dans leurs classes, par manque de conviction ou encore de compétences, et cela bien que l'éducation ait été identifiée comme essentielle à la réconciliation (Sinclair, 2016) et que des politiques éducatives aient été développées dans les diverses provinces pour la soutenir. Dans le cadre de cet article, nous rendons compte d'un projet d'éveil aux langues que nous avons développé, comme chercheuse et formatrice de formateurs non-Autochtone, et qui vise à soutenir le processus de réconciliation dans les écoles élémentaires albertaines, dans l'ouest du Canada. Nous

expliquons d'abord brièvement les fondements de notre approche pédagogique et nous donnons un aperçu des activités de classe menées afin d'éduquer à la réconciliation et à la justice sociale.

## Éveil aux langues des Métis et réconciliation : pourquoi et comment

Pour l'ainé<sup>1</sup> Elmer Ghostkeeper (2019), la langue et la culture sont les deux revers d'une même médaille, et c'est parce que la langue est au cœur de l'identité et de la culture que les pensionnats ont interdit si farouchement la pratique des langues ancestrales, au point que, de retour dans leurs communautés, les enfants ne puissent plus, bien souvent, communiquer avec leurs proches (Jordan Fenton & Pokiak Fenton, 2012). Dans la perspective traditionnelle autochtone, les langues sont souvent décrites comme dotées de spiritualité, et la pratique des langues ancestrales fait ainsi partie du processus de guérison et de réconciliation (Battiste et Youngblood, 2000). De multiples initiatives ont émergé pour mettre en action le droit des autochtones à apprendre et parler leurs langues (Hinton & Hale, 2001), alors qu'on estimait en 2010 que 87 langues autochtones canadiennes étaient en voie de disparition, rendant donc urgent l'effort de revitalisation (Moseley, 2010). Parmi ces langues en situation dite « critique » se trouve le michif, langue officielle du peuple Métis (Canadian Geographic, 2018), parmi d'autres langues parlées de manière ancestrale par ce peuple. Alors qu'on évalue à 10 000 le nombre de locuteurs nécessaires pour maintenir une langue en vie (Krauss, 1992 ; Hinton, 2002), on estime à environ un millier le nombre de locuteurs du michif (Brown, 2018), sans que l'on sache toutefois de quel « michif » il s'agit. Il existe en effet plusieurs michifs reconnus (Canadian Geographic, 2018) et le terme michif peut être utilisé par les locuteurs pour renvoyer à des systèmes linguistiques extrêmement différents (Iseke, 2013). Le michif a par exemple été décrit comme une langue mixte combinant essentiellement le français et la langue de la Première Nation Crie (Bakker, 1997 ; Papen, 2005) ; le métissage de langues-mères advenant de l'émergence du peuple Métis, au fil des unions entre femmes autochtones et européens ou euro-canadiens. Mais d'autres Métis parlent et ont toujours parlé un michif français

(Canadian Geographic, 2018), que l'on peut qualifier de dialecte franco-canadien (Canadian Geographic, 2018 ; Papen et Bigot, 2010), avec des emprunts notamment au cri. D'autres encore parlent les « dialectes N » ou « Y », beaucoup plus proches du cri. Nous avons quant à nous choisi de travailler avec des aînés qui ont été identifiés en premier lieu par leur communauté comme étant des locuteurs de « michif » et/ou comme des locuteurs d'une langue ancestrale à protéger, indépendamment de toute considération de nature purement linguistique.

Le projet d'éveil aux langues des Métis dont il est ici question est en effet né de la volonté à la fois de documenter les pratiques linguistiques des Métis de l'Alberta et contribuer ainsi au processus de revitalisation, ainsi que d'éduquer les élèves du primaire et secondaire quant aux menaces qui pèsent sur le patrimoine linguistique canadien et, à travers cela, les éduquer à la justice sociale en interrogeant notamment les raisons et enjeux autour de la revitalisation des langues autochtones.

Dans le cadre de notre projet, nous travaillons en particulier avec les milieux scolaires où le français est la langue de scolarisation alors que l'anglais est la langue officielle et majoritaire de la province. La question des politiques linguistiques et éducatives y résonne avec d'autant plus d'acuité que nous nous situons donc en contexte minoritaire, et que les identités, les contacts de langues et de cultures sont au cœur de la mission éducative des écoles concernées. Les enjeux de revitalisation des langues autochtones peuvent ainsi être posés sur un terreau riche, complexe, où à la fois il y a une attention forte aux enjeux linguistiques et où la focalisation est traditionnellement sur le français et sur le bilinguisme français-anglais, mais pas nécessairement sur le plurilinguisme.

Toutefois, le fait que le michif (ou du moins certains michifs) dérive en partie du français ouvre des portes que nous avons voulu explorer. Nous avons ainsi développé dans un premier temps des ressources textuelles et vidéos avec quelques locuteurs de michif (Boucher Howse et Lemaire, 2020 ; Hilbert et Lemaire, 2020a ; Hilbert et Lemaire, 2020b). Ces ressources prennent la forme par exemple d'un livre de littérature jeunesse numérique et bilingue et de courts clips

<sup>1</sup> Les termes « aîné » et « gardien du savoir » sont des titres honorifiques octroyés par les communautés autochtones concernées pour reconnaître des connaissances ou une sagesse particulières.

vidéos mettant en scène la langue, les savoirs traditionnels et histoires de vie des aînés. À partir de ces ressources, nous avons ensuite créé du matériel pédagogique et didactique, en collaboration avec des partenaires Métis et des enseignants. La conception du matériel d'enseignement et d'apprentissage combine les apports de l'éveil aux langues (Candelier *et al.*, 2012 ; Dagenais *et al.*, 2007), de l'éducation interculturelle (Abdallah Pretceille, 2011) mais aussi de l'éducation autochtone et de l'éducation pour la réconciliation (Goulet et Goulet, 2014; Madden, 2019).

ture récentes et hétérogènes. D'autres activités, de manière assez usuelle dans l'éveil aux langues (Cuq *et al.*, 2003), interrogent les dynamiques sociales et politiques qui entourent les langues discutées, soit ici le français, l'anglais, le cri, le michif ainsi que d'autres langues autochtones.

Les champs de l'éducation autochtone et de l'éducation à la réconciliation imprègnent par ailleurs le dispositif. La focalisation sur l'écrit y est moindre, en lien avec le fait que les langues autochtones sont essentiellement des langues orales. Les compétences d'analyse métalinguistique, contrairement à ce qui se fait dans une approche plus classique de l'éveil aux langues (Auger, 2005), sont réduites à la mise en évidence de quelques faits de langue. On soulignera surtout les variations et différences entre les pratiques langagières des différents aînés, pas tant pour entrer dans une analyse fine et développer les compétences métalinguistiques, que pour faire réfléchir les élèves sur la diversité au sein des communautés métisses, sur le risque des simplifications excessives qui ne permettent pas de rendre compte de manière authentique des identités, induisant un manque de respect et d'intercompréhension mutuelle peu enligné avec l'esprit de réconciliation. Si les dimensions analytiques, cognitives, ne sont pas centrales dans notre dispositif, c'est aussi parce que celui-ci se nourrit d'une pédagogie autochtone qui envisage les apprentissages de manière holistique, l'intellect (*mind*) n'étant qu'un des aspects à développer, au même titre que le développement émotionnel, physique et spirituel (Archibald, 2008 ; Battiste, 2013). Contrairement aux modes d'éducation occidentaux qui tendent à faire primer, dans les écoles, le développement intellectuel, l'éducation autochtone ne fait pas de hiérarchisation et accorde une attention toute aussi importante au bien-être physique, à la sphère émotionnelle et à la spiritualité. De cette perspective holistique découle une approche interdisciplinaire qui nous a amenée à penser l'éveil aux langues au sein d'un dispositif plus large, reposant sur les langues, certes, mais aussi sur les arts, les sciences, les études sociales, l'éducation physique, etc. De même, l'approche holistique en pédagogie autochtone induit une pédagogie qui mobilise l'expérientiel et le relationnel. Enfin, l'éducation, en pédagogie autochtone, est clairement associée

**On soulignera surtout les variations et différences entre les pratiques langagières des différents aînés, pas tant pour entrer dans une analyse fine et développer les compétences métalinguistiques, que pour faire réfléchir les élèves sur la diversité au sein des communautés métisses, sur le risque des simplifications excessives qui ne permettent pas de rendre compte de manière authentique des identités, induisant un manque de respect et d'intercompréhension mutuelle peu enligné avec l'esprit de réconciliation.**

De l'approche occidentale liée à l'éveil aux langues, nous retenons en particulier le principe d'une approche qui vise à « favoriser l'ouverture au plurilinguisme et à la pluralité, en favorisant l'accès à des langues diverses, en encourageant la mise en place de représentations positives des langues et de leur apprentissage, et en permettant chez les apprenants la valorisation de compétences plurilingues » (Cuq *et al.*, 2003 : 92). Certaines activités didactiques que nous avons développées permettent ainsi d'explorer le fonctionnement des systèmes linguistiques et des pratiques plurilingues démontrées par les aînés Métis ou encore permettent d'explorer les différences de fonctionnement et d'usage entre langue parlée et langue écrite, surtout que l'on introduit ici avec le michif le concept de langue traditionnelle orale avec des conventions d'écri-

avec l'engagement communautaire, l'agir pour et avec le monde, incluant humains et non humains, vivants ou non. Cette perception nous amène logiquement à articuler éveil aux langues et justice sociale.

### **Expérimentation dans les classes : focus sur la justice sociale**

Après avoir développé les ressources, le dispositif a été testé en collaboration avec quatre enseignants et six classes différentes, au niveau élémentaire. Dans une logique de recherche-action-formation (Charlier, 2005), nous avons expérimenté le dispositif pendant deux années consécutives et, ainsi, pu l'enrichir. Dans cet article, on rendra compte de quelques activités permettant d'utiliser l'éveil aux langues à des fins de réconciliation.

La réconciliation est un concept sensible et polémique que nous ne pourrions pas aborder de manière détaillée ici. Retenons toutefois avec Madden (2019) que ce concept est très souvent considéré comme transparent, car fortement ancré dans le monde eurocentrique et judéo-chrétien, avec sous-jacente l'idée de moralité, de confession, de pardon et d'absolution. Dans la lignée des appels à l'action de la commission de vérité et de réconciliation (2015), la réconciliation est ainsi souvent réduite à la prise de conscience des souffrances endurées par les peuples autochtones à cause des pensionnats, à la nécessité de s'éduquer, de comprendre les impacts à long terme pour établir une meilleure intercompréhension, et de « faire mieux » en termes d'intégration des Autochtones dans la société. Cette prise de conscience, bien qu'elle constitue un premier pas, n'est pas nécessairement suffisante. Il s'agit d'aller au-delà d'une vision simplificatrice et relativement binaire, où « eux » et « nous » sont des groupes étanches, avec des victimes et des coupables, des torts du passé à réparer pour que la société puisse continuer à aller de l'avant (Madden, 2019). Dans une perspective décoloniale, Madden (2019) nous invite à penser, à l'instar de Luke (1995), une réconciliation qui aille plus profondément dans la remise en question de systèmes d'oppressions qui perdurent et sur lesquels la société canadienne est fondée. Il s'agit, dans cette perspective décoloniale, de « met[tre] en lumière et cré[er] des ouvertures pour interroger comment les

normes d'intelligibilité coloniales sont produites, organisées, circulées et régulées pour établir une vision systémique [particulière] du monde social et naturel, et pour placer les sujets dans des relations de pouvoir » (Madden, 2019 : 287). On invite aussi, dans la lignée des travaux sur la décolonisation (De Oliveira *et al.*, 2015), à déconstruire en profondeur les fondements (sociaux, économiques, politiques) de nos sociétés pour un changement radical de paradigme en vue notamment de plus de respect, d'équité, de durabilité, interrogeant jusqu'au sens du faire et vivre ensemble, incluant le monde humain, naturel et supranaturel.

**Notre dispositif s'accompagne ainsi nécessairement d'une formation pour que les enseignants puissent remettre en question au préalable certaines de leurs représentations normatives quant aux langues, qui renforcent l'étiquetage du michif comme un français stigmatisé.**

Nous donnerons ici quelques exemples d'activités qui, tout en s'ancrant initialement dans l'éveil aux langues, ont permis aux élèves d'explorer les problématiques de justice sociale associées à la réconciliation et à la décolonisation.

Nous avons d'abord constaté que les langues telles que parlées par les aînés viennent initialement déstabiliser les pratiques pédagogiques des enseignants impliqués. Ainsi, si une proximité linguistique entre certains michifs et le français peut constituer une porte d'entrée pour promouvoir le dispositif d'éveil aux langues, on remarquera que plusieurs enseignants hésiteront voire refuseront de travailler de manière trop prononcée sur le corpus linguistique, de peur de créer la confusion chez les élèves en mettant en évidence un « mauvais français ». Notre dispositif s'accompagne ainsi nécessairement d'une formation pour que les enseignants puissent remettre en question au préalable certaines de leurs représentations normatives quant aux langues, qui renforcent l'étiquetage du michif comme un français stigmatisé (Canadian Geographic, 2018).

# Ce regard porté sur le rôle des Francophones dans l'assimilation des autochtones vient de fait complexifier un discours mettant en avant tout avant tout la lutte de pouvoir entre francophones et anglophones autour de l'établissement du Canada.

Par ailleurs, discuter le(s) michif(s) induit nécessairement de faire référence à des contacts de langue et à des pratiques métissées. En discutant avec les élèves des vidéos, on parlera ainsi de langues mixtes, d'alternance codique et autres pratiques plurilingues. Or, aux dires des quatre enseignants, les pratiques plurilingues des élèves sont généralement occultées dans un désir de valoriser avant tout la pratique unilingue du français. S'ouvre donc un espace de discussion où renégocier les identités, au-delà de cadres pré-établis. De même, introduire des ressources en cri michif (pour travailler la transposabilité des compétences d'écoute d'une langue à l'autre et pour faire comprendre la diversité des langues parlées par les Métis) entrainera une discussion stimulante avec une des enseignantes collaboratrices autour de la perception des parents et directions d'école quant à la pertinence d'une telle activité, suggérant ainsi la prégnance du cadre normatif où seul le français (et éventuellement l'anglais en cours d'anglais) est admis. Or décoloniser ses pratiques implique d'interroger de telles représentations.

2 À noter que nous n'avons pas observé de réticence au projet alors que l'on sait que les enseignants font parfois face à de la résistance sur le sujet sensible de la réconciliation. Diverses hypothèses pourraient expliquer ce succès : est-ce une question de désirabilité sociale (plaire au chercheur « invité ») ? Est-ce que le projet rejoint les préoccupations en justice sociale des élèves, comme suggéré par quelques enseignants ? Est-ce parce qu'il crée de la relation entre les aînés et les élèves, au lieu de ne traiter de la réconciliation que comme d'un sujet d'études sociales ? Est-ce parce que le projet, multidisciplinaire, attire les élèves en incluant des projets d'art, des sorties en nature, etc. ? Nous n'avons pas une réponse définitive à ces questions.

Par ailleurs, lorsque l'aînée Cécile Howse partage dans une vidéo ses souvenirs d'enfance à l'école - une école tenue par des religieux francophones -, se pose la question de la participation des Francophones à l'histoire des pensionnats autochtones. Alors que cette question est encore peu présente dans les manuels d'études sociales, nous avons pu constater l'engouement des élèves à dénoncer l'injustice subie. Ayant appris à connaître Cécile à travers quelques vidéos, les élèves d'une des classes écriront par exemple, dans une activité de correspondance, des lettres à l'aînée, et ce pour la remercier de ses témoignages, une élève allant jusqu'à mentionner qu'elle s'engageait désormais à porter un t-shirt orange en l'honneur

de l'aînée à l'occasion de « la journée du t-shirt orange » honorant les survivants des pensionnats autochtones. Une telle prise de conscience permet aussi de remettre en question le mythe d'une colonisation pacifique où les Francophones seraient avant tout campés dans des postures héroïques, apportant la civilisation et forgeant le Canada dans un milieu largement inoccupé et naturellement hostile, effaçant la violence intrinsèque du processus de colonisation (Regan, 2010). Ce regard porté sur le rôle des Francophones dans l'assimilation des autochtones vient de fait complexifier un discours centré avant tout sur la lutte de pouvoir entre francophones et anglophones autour de l'établissement du Canada.

Dans certaines classes, la dimension de justice sociale associée à l'éveil aux langues sera pleinement perçue. À l'occasion de la journée nationale des peuples autochtones, le 21 juin, deux des écoles tâcheront d'organiser des événements en collaboration avec les communautés Premières Nations et Métisses locales. Cela aboutira, dans l'une des écoles, à la première cérémonie de lever de drapeaux organisée dans le Conseil scolaire, sous l'égide des élèves et d'un gardien du savoir local. Les élèves et l'enseignante, travaillant la rédaction du texte argumentatif, demanderont en effet l'autorisation et le budget nécessaires à la cérémonie, instaurant ainsi relationalité et passage à l'action, engageant également la responsabilité de l'institution en la matière. Certains élèves, particulièrement expressifs, formuleront ainsi clairement en classe l'importance d'ouvrir les écoles francophones aux Autochtones, de les y inviter quand ces écoles se trouvent sur des terres qui leur ont été arrachées<sup>2</sup>. De telles prises de conscience et de tels actes d'engagement sont essentiels dans le processus de réconciliation. Reste à savoir dans quelle mesure ces actions et relations seront maintenues dans l'avenir, la réconciliation impliquant nécessairement le maintien d'engagements durables et réciproques.

## Conclusion

Avec la pandémie de Covid-19 qui a frappé au moment où ce projet était en phase finale d'expérimentation se pose la question de ce qui est essentiel dans nos sociétés. Dans un premier temps,

les écoles albertaines, dans l'urgence, ont opéré à minima et à distance. Seules la littératie et la numératie devaient être enseignées aux élèves pour couvrir les connaissances qui étaient donc jugées comme essentielles. Parallèlement, au cours des derniers mois, avec des écoles devant composer avec les contraintes de la pandémie, plusieurs indicateurs semblent identifier des décrochages et écarts scolaires touchant plus sévèrement les élèves issus des catégories socio-économiques les moins favorisées, les élèves issus des minorités, y compris les élèves autochtones. Dans quelle mesure la pertinence de l'intégration des perspectives autochtones, reposant notamment sur la recherche d'un équilibre en soi, à l'autre, à la communauté et à la nature, sans exclusion et avec également l'importance de la redevabilité, de la durabilité et de la réciprocité, sera-t-elle en quelque sorte mise en lumière par la crise actuelle ? Les initiatives pédagogiques et éducatives allant dans le sens de la réconciliation et de plus de justice sociale gagneront-elles en visibilité, au moment de faire une analyse « post-mortem » de la crise pandémique ? De manière plus globale, comment les défis sanitaires, sociaux, environnementaux et économiques qui caractériseront l'après-pandémie feront-ils, ou pas, le lit de l'éducation à la justice sociale et à la citoyenneté globale ? Et quel pourra être le rôle de l'apprentissage des langues dans cette recomposition ? Alors que l'intégration des savoirs et perspectives autochtones dans le milieu scolaire albertain et canadien est relativement nouvelle, s'ouvre tout un champ de recherche à explorer, notamment au niveau des écoles francophones en milieu minoritaire.

## Références

- Abdallah Pretceille, M.** (2011). *Éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Archibald, J.** (2008). *Indigenous Storywork: Educating the Heart, Mind, Body, and Spirit*. Vancouver: UBC Press.
- Auger, N.** (2005). *Comparons nos langues : Une démarche d'apprentissage du français pour enfants de langue non-maternelle français*. Montpellier : CRDP de Montpellier.
- Bakker, P.** (1997). *A language of our own: The genesis of Michif, the mixed Cree-French language of the Canadian Métis*. New York: Oxford University Press. DOI:10.1017/S0047404599381045
- Battiste, M.** (2013). *Decolonizing the Education, Nourishing the Spirit*. Saskatoon: Purich Publishing.
- Battiste, M & Youngblood, J.** (2000). *Protecting Indigenous Knowledge and Heritage: A Global Challenge*. Saskatoon: Purich Publishing
- Blackstock, C.** (2016). The Complainant: The Canadian Human Rights Case On First Nations Child Welfare. *McGill Law Journal*, 62(2), 285-328.
- Boucher Howse C. & Lemaire, E.** (2020). Issue #7: nitêh — The Polyglot (thepolyglotmagazine.com) :<http://www.thepolyglotmagazine.com/issues/niteh>
- Brown, J.** (2018). Michif. In *The Canadian Encyclopedia*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/michif>
- Canadian Geographic.** (2018). *Atlas des Peuples Autochtones du Canada. Les Métis*. Ottawa: Société géographique royale du Canada.
- Candelier, M. et al.** (2012). *CARAP/FREPA. Un Cadre de référence pour les approches plurielles. Compétences et Ressources*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes (CELV).
- Charlier, B.** (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259-272. DOI: doi.org/10.7202/012755ar
- Commission de Vérité et de Réconciliation du Canada** (2015). *Appels à l'action*. [http://www.nctr.ca/assets/reports/Calls\\_to\\_Action\\_French.pdf](http://www.nctr.ca/assets/reports/Calls_to_Action_French.pdf)
- Commission royale sur les peuples autochtones. Dussault, R., Erasmus, G., Chartrand, P. L. A. H., Meekison, J. P., Robinson, V., Sillett, M. & Wilson, B.** (1996). *Rapport de la commission royale d'enquête sur les peuples autochtones*. <https://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/patrimoine-autochtone/commission-royale-peuples-autochtones/Pages/rapport.aspx>

- Cornassel, J.** (2012). Re-envisioning resurgence: Indigenous pathways to decolonization and sustainable self-determination. *Decolonization: Indigeneity, Education and Society*, 1(1), 86–101.
- Cuq, J.-P.** (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.
- Dagenais, D., Armand, F., Maraillet, E. & Walsh, N.** (2007). L'Éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 197–219.
- De Oliveira Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C. & Hunt, D.** (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: indigeneity, Education and Society*, 4(1), 21–40.
- Ghostkeeper, E.** (2019). *Language and Relationships* [Fichier vidéo]. Edmonton, Canada: University of Alberta, Faculty of Education.
- Goulet, L. M. & Goulet, K. N.** (2014). *Teaching each other. Nehinuw Concepts & Indigenous Pedagogies*. Vancouver : UBC Press.
- Gouvernement du Canada** (2019). Canada 150 - Canada.ca. [www.canada.ca](http://www.canada.ca)
- Hilbert, J. & Lemaire, E.** (2020). *Masinatahikêw. The Polyglot*, 7.
- Hilbert J. & Lemaire, E.** (2020). *Michif Hot Dog. The Polyglot*, 7.
- Hinton, L.** (2002). *How to Keep Your Language Alive: A Commonsense Approach to One-on-One Language Learning*. Berkeley: Heyday.
- Hinton, L. & Hale, K.** (2001). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. Boston: Academic Press.
- Iseke, J.** (2013). Negotiating Métis Culture in Michif: Disrupting Indigenous Language Shift. *Decolonization, Indigeneity, Education and Society*, 2(2), 92–116.
- Jordan Fenton, C. & Pokiak Fenton, M.** (2012). *Étrangère chez moi*. Toronto: Scholastics.
- Krauss, M.** (1992). The world's languages in crisis. *Language*, 68(1): 4–10.
- Luke, A.** (1995). Text and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education*, 21, 3–48. doi:10.2307/1167278
- Madden, B.** (2019). A de/colonizing theory of truth and reconciliation education. *Curriculum Inquiry*, 49(3), 284–312. DOI: doi.org/10.1088%3626784.2019.1624478
- Moseley, C.** (2010). *Atlas des langues en danger dans le monde*. Paris : Éditions Unesco. [www.unesco.org/culture/langues-atlas/fr/atlasmap.html](http://www.unesco.org/culture/langues-atlas/fr/atlasmap.html)
- Papen, R. A. & Bigot, D.** (2010). Sontaient, ontvaient, et fontsaient en français michif : variation et systématité. Dans C. Leblanc (dir.), *Vues sur les français d'ici* (pp. 201–225). Laval : Presses de l'Université Laval.
- Papen, R.** (2005). Le michif : langue francocrie des Plaines. Dans A. Valdman, J. Auger & D. Piston-Hatlen (Eds), *Le Français en Amérique du Nord, État présent* (pp. 327–347). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Regan, P.** (2010). *Unsettling the settler within*. Vancouver: UBC.
- Scott, D. & Gani, R.** (2018). Examining social studies teachers' resistances towards teaching Aboriginal perspectives: the case of Alberta. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 12(4), 167–181. DOI: doi10.1080/15595692.2018.1497969
- Sinclair, M.** (2016). TRC Mini Documentary - Senator Murray Sinclair on Reconciliation - YouTube : <https://www.youtube.com/watch?v=wjx2zDvyszU>
- Walsh, M.** (2005). Will Indigenous Languages Survive? *Annual Review of Anthropology*, 34, 293–315. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.34.081804.120629>