

**Construire des ponts entre les communautés francophones et métisses par l'éveil aux langues : exemple d'un dispositif pédagogique proposé au primaire dans les écoles francophones et les programmes d'immersion**  
**Building bridges between Francophone and Métis communities through language awareness: example of a pedagogical tool offered at the elementary level in Francophone schools and immersion programs**  
**Construir puentes entre las comunidades francófonas y mestizas para el aprendizaje de las lenguas: ejemplo de un dispositivo pedagógico para la primaria en las escuelas francófonas y los programas de inmersión**

Shirley Dion, Judy Hilbert, Cécile Howse, Eva Lemaire, Riplea Lothian and Athena McKenzie

Volume 49, Number 1, Spring 2021

Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1077000ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1077000ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dion, S., Hilbert, J., Howse, C., Lemaire, E., Lothian, R. & McKenzie, A. (2021). Construire des ponts entre les communautés francophones et métisses par l'éveil aux langues : exemple d'un dispositif pédagogique proposé au primaire dans les écoles francophones et les programmes d'immersion. *Éducation et francophonie*, 49(1), 32–51. <https://doi.org/10.7202/1077000ar>

Article abstract

This article reports on a project carried out in French-speaking schools and French immersion programs based on resources created in collaboration with Métis Elders in their ancestral languages. After introducing the project, we explain how we created video and textual resources which then gave rise to a pedagogical tool inspired by language awareness and enriched by the involvement of the local community and the incorporation of Indigenous pedagogies. We discuss how the tool, tested in elementary classrooms, led to: 1) giving a new voice and space to the languages, cultures and experiences of the Métis of Alberta, 2) the renewal of teaching practices and 3) fostering the creation of more inclusive learning environments for Indigenous students attending French-language schools and French immersion programs in a minority context.

# Construire des ponts entre les communautés francophones et métisses par l'éveil aux langues: exemple d'un dispositif pédagogique proposé au primaire dans les écoles francophones et les programmes d'immersion

## Note des auteures:

Par respect pour les Aînées impliquées dans le projet, et sans qui cette recherche aurait été impossible, nous avons choisi de les nommer en premier, en tant que co-auteurs. Le texte a cependant été rédigé par Eva Lemaire, chercheuse en charge de la recherche à laquelle les Aînées et éducatrices Métisses ont collaboré.

## Remerciements

Nous remercions Céline et Darrell Loyer, Marty Bepiste, et Gabrielle Lamontagne pour leurs visites dans les classes. Nos remerciements vont également au Conseil scolaire Centre-Nord, partenaire de notre recherche dans le cadre du projet RPP financé par Alberta Education (projet n° 2019-0028).

## Shirley DION

Aînée Métisse, Alberta, Canada

## Judy HILBERT

Aînée Métisse, Alberta, Canada

## Cécile HOWSE

Aînée Métisse, Alberta, Canada

## Eva LEMAIRE

Université de l'Alberta, Alberta, Canada

## Riplea LOTHIAN

Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

## Athena MCKENZIE

Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

## RÉSUMÉ

Dans cet article, nous rendons compte d'un projet mené dans les écoles francophones et les programmes d'immersion française autour de ressources créées en collaboration avec des Aînées Métisses, dans leurs langues ancestrales. Après nous être situés, nous expliquons comment nous avons créé des ressources vidéo et textuelles qui ont ensuite donné lieu à un dispositif éducatif inspiré de l'éveil aux langues enrichi par l'implication de la communauté locale et par l'intégration des pédagogies autochtones. Nous discutons comment le dispositif, expérimenté dans des classes au niveau des écoles primaires, a permis 1) de donner une voix et un espace inédits aux langues, cultures et vécus des Métis de l'Alberta, 2) de renouveler les pratiques enseignantes et 3) de contribuer à créer des environnements d'apprentissage plus inclusifs pour les élèves autochtones fréquentant les écoles francophones et les programmes d'immersion française, en contexte minoritaire.

## ABSTRACT

### Note from the authors

Out of respect for the Elders involved in the project, without whom this research would not have been possible, we chose to name them first as co-authors. However, the article was written by Eva Lemaire, researcher in charge of the study in which the Métis Elders and educators collaborated.

### Acknowledgments

We would like to thank Céline and Darrell Loyer, Marty Bepiste and Gabrielle Lamontagne for their classroom visits. We would also like to thank the Centre-Nord School Board, a partner in our research as part of the RPP project funded by Alberta Education (project n° 2019-0028).

## Building bridges between Francophone and Métis communities through language awareness: example of a pedagogical tool offered at the elementary level in Francophone schools and immersion programs

Shirley DION, Métis Elder, Alberta, Canada

Judy HILBERT, Métis Elder, Alberta, Canada

Cécile HOWSE, Métis Elder, Alberta, Canada

Eva LEMAIRE, University of Alberta, Alberta, Canada

Riplea LOTHIAN, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

Athena MCKENZIE, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

This article reports on a project carried out in French-speaking schools and French immersion programs based on resources created in collaboration with Métis Elders in their ancestral languages. After introducing the project, we explain how we created video and textual resources which then gave rise to a pedagogical tool inspired by language awareness and enriched by the involvement of the local community and the incorporation of Indigenous pedagogies. We discuss how the tool, tested in elementary classrooms, led to: 1) giving a new voice and space to the languages, cultures and experiences of the Métis of Alberta, 2) the renewal of teaching practices and 3) fostering the creation of more inclusive learning environments for Indigenous students attending French-language schools and French immersion programs in a minority context.

## RESUMEN

### Nota de las autoras:

Por respeto a las Ancianas implicadas en el proyecto, y sin las cuales esta investigación no hubiera sido posible de llevar cabo, hemos escogido de nombrarlas primero, en tanto que coautoras. El texto fue sin embargo redactado por Eva Lemaire, investigadora responsable de la investigación en la cual colaboraron las Ancianas y educadoras mestizas.

### Agradecimientos

Agradecemos a Celina y Darrel Loyer, Marty Bepiste y Grabielle Lamontagne por sus visitas a las clases. Agradecemos igualmente al Consejo escolar Centre-Nord, co-protagonista de esta investigación, en el marco del proyecto financiado por Alberta Education (proyecto núm 2019-0028).

## Construir puentes entre las comunidades francófonas y mestizas para el aprendizaje de las lenguas: ejemplo de un dispositivo pedagógico para la primaria en las escuelas francófonas y los programas de inmersión

Shirley DION, Anciana mestiza, Alberta, Canadá

Judy HILBERT, Anciana mestiza, Alberta, Canadá

Cécile HOWSE, Anciana mestiza, Alberta, Canadá

Eva LEMAIRE, Universidad de Alberta, Alberta, Canadá

Riplea LOTHIAN, Consejo escolar de Edmonton, Alberta, Canadá

Athena MCKENZIE, Consejo escolar de Edmonton, Alberta, Canadá

En el presente artículo damos cuenta de un proyecto realizado en las escuelas francófonas y los programas de inmersión en francés sobre los recursos creados con la colaboración de las Ancianas mestizas, en sus lenguas ancestrales. Después de situarnos, explicamos cómo realizamos videos y textos que generaron un dispositivo educativo inspirado en el aprendizaje de lenguas mejorado para implicar a la comunidad local y la integración de pedagogías autóctonas. Discutimos cómo el dispositivo experimentado en las clases de las escuelas primarias, nos permitió: 1) dar voz y un espacio inédito a las lenguas, culturas y vivencias de los Mestizos de Alberta; 2) renovar las prácticas docentes y; 3) contribuir a la creación de entornos de aprendizaje más incluyentes para los alumnos autóctonos que asisten a las escuelas francófonas y los programas de inmersión en francés, en contexto minoritario.

«L'éducation est ce qui nous a mis dans cette situation et c'est l'éducation qui va nous permettre d'en sortir.<sup>1</sup>» (Sinclair, 2012.) Ces paroles ont largement circulé dans le milieu éducatif, en lien avec les travaux de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR, 2015). La réconciliation est l'affaire de tous, et le milieu scolaire francophone est lui aussi enjoint à soutenir la réussite de ses élèves autochtones, à former le personnel éducatif à l'intégration des connaissances et perspectives autochtones, et à favoriser une meilleure intercompréhension entre les peuples. Or nombre de recherches soulignent que, en contexte minoritaire, les écoles francophones sont souvent pensées comme des institutions de reproduction de l'identité linguistique et culturelle de manière à assurer la vitalité de la communauté francophone (Johnson et Doucet, 2006; Landry et Allard, 1999; Pilote, 2007). De fait, la focalisation de l'institution scolaire sur l'identité francophone et l'appartenance communautaire, en milieu minoritaire, a été largement documentée (Dallaire et Denis, 2005; Gérin-Lajoie,

1. Notre traduction.

2003; Lamoureux, 2012). En immersion francophone, l'accent est davantage mis sur la construction de compétences et d'identités plurielles et interculturelles, tout en accordant une place centrale à la francophonie. Dans un cas comme dans l'autre, les écoles francophones et les programmes d'immersion française sont appelés à repenser leurs pratiques de manière à mettre en œuvre des politiques éducatives accordant une attention renouvelée à l'éducation autochtone et à l'autochtonisation de l'enseignement<sup>2</sup>.

En Alberta, l'intégration des savoirs et des perspectives des Premières Nations, des Métis<sup>3</sup> et des Inuits ainsi que l'inclusion des élèves autochtones sont désormais identifiées comme faisant partie des normes et pratiques essentielles (Alberta Education, 2018). On sait toutefois que le personnel enseignant est globalement peu formé pour relever ce défi (Accord des doyens de l'éducation au Canada, 2010; CVR, 2015). Certaines recherches soulignent aussi un certain manque de compréhension, voire d'adhésion au principe d'autochtonisation de l'éducation (Milne, 2017; Tupper et Cappelo, 2008; Scott et Gani, 2018), ainsi qu'un manque de ressources locales en français qui permettent d'intégrer ces contenus de manière pertinente (Côté, 2019).

Comment remédier à la situation? Dans cet article, nous expliquons comment les milieux communautaires métis, académiques et enseignants ont collaboré de manière mutuellement bénéfique autour de la revalorisation des langues ancestrales parlées par les Métis de l'Alberta. En analyse, nous développerons dans quelle mesure notre projet a permis 1) de donner une voix et une place inédite aux aînés Métis dans le cadre des écoles francophones et des programmes d'immersion, 2) de renouveler les pratiques enseignantes en matière d'intégration des savoirs et des perspectives autochtones, et 3) de contribuer à des environnements scolaires plus inclusifs pour les communautés autochtones.

## PRÉSENTATION DU PROJET

Au cœur de notre projet se trouvent les langues ancestrales parlées par les Métis de l'Alberta, des langues qui ont été profondément altérées par la colonisation, au point de frôler la disparition (Canadian Geographic, 2018). Certaines de ces langues ont une proximité linguistique avec le français, ouvrant de possibles voies de communication entre communautés métisses et communautés scolaires de langue française. Après avoir fait un rapide tour d'horizon des langues parlées traditionnellement par les Métis en Alberta, nous expliquerons comment nous avons créé un ensemble de ressources linguistiques avec des aînées Métisses. Ces ressources ont été intégrées

- 
2. Nous reprenons ici la différenciation proposée par Goulet et Goulet (2014), où l'éducation autochtone renvoie à l'éducation ciblant les élèves autochtones et l'autochtonisation renvoie à l'intégration des connaissances et perspectives autochtones dans l'éducation en général.
  3. Dans cet article, nous utilisons le m majuscule à Métis et Métisse, et ce, peu importe la nature et fonction du mot dans la phrase. Cette graphie sert à établir une distinction de sens entre une personne Métisse qui s'identifie au peuple Métis, et une personne métisse qui est issue d'un couple mixte, au sens large.

dans un dispositif pédagogique que nous avons développé puis expérimenté avec le milieu enseignant.

## Les langues ancestrales des Métis de l'Alberta

Le peuple Métis, parfois surnommé « *the Forgotten People* » (Lischke et McNab, 2007), demeure relativement méconnu aux yeux des Canadiens, y compris en Alberta (Morin, 2020), où vivent pourtant près de 115 000 Métis, soit la deuxième plus grande population métisse du Canada (en nombre absolu) après l'Ontario (Statistiques Canada, 2019). Bien que le michif soit, d'après le *Canadian Geographic* (2018, p. 24), la « langue officielle de la nation métisse » et « la langue métisse la plus connue », plusieurs universitaires autochtones (Iseke, 2013) et non autochtones (Bakker, 2004; Papen, 2009) soulignent la complexité qui entoure le terme *michif*. Le michif<sup>4</sup> a été largement décrit comme une langue mixte, unique, essentiellement composée de verbes et syntagmes verbaux issus du cri des plaines, et de noms et syntagmes nominaux tirés du français (Bakker, 1997; *Canadian Geographic*, 2018; Papen, 2005). Le « michif français, ou "français métis" » (*Canadian Geographic*, 2018, p. 25) est quant à lui un dialecte du français canadien présentant certains éléments algonquins (Papen, 2004). Les Métis de l'Alberta parlent aussi, et surtout, de manière traditionnelle, le dialecte « Y » (Anderson, 1997, p. i). Ce dialecte, associé à la région de Lac La Biche et aux établissements métis de la province (*Canadian Geographic*, 2018), est un dialecte de la langue crie qui fait des emprunts linguistiques au français, mais de manière très limitée. Certains de ses locuteurs désignent ce dialecte sous le nom de « cri », quand d'autres y font référence en parlant de « michif » (Iseke, 2013). Soulignons que ces catégorisations linguistiques, inscrites dans une logique occidentale, sont en effet des repères qui ne renvoient pas nécessairement à la manière dont les Métis se représentent leur(s) langue(s) et leur identité linguistique. De plus, les pratiques linguistiques des Métis varient selon les familles, les histoires de vie, les interactions entre groupes, les déplacements sur le territoire (subis ou choisis) et autres politiques d'assimilation.

Pour mieux connaître et faire connaître les langues ancestrales parlées par les Métis de l'Alberta, nous avons développé une approche méthodologique en trois étapes, que nous expliquons ci-après.

### Première étape du projet : la création de ressources linguistiques avec les aînés

Pour ce projet, le point d'entrée a d'abord été le michif français. Ceci se justifie par deux idées à la base de notre collaboration : 1) que le michif français parlé en Alberta

---

4. Aussi appelé « *Southern Michif* » ou « michif héritage ».

est peu connu, et 2) que ce dialecte peut être un pont pour instaurer une meilleure intercompréhension entre certaines communautés métisses et le milieu scolaire francophone minoritaire ou immersif. Le projet a ainsi débuté par une collaboration entre Cécile Howse<sup>5</sup>, Aînée Métisse locutrice de michif français, Eva Lemaire, universitaire impliquée dans la formation des enseignants en contexte francophone minoritaire et immersif, d'origine française, et Riplea Lothian, assistante de recherche Métisse, finissante des programmes d'immersion française et étudiante en éducation<sup>6</sup>. Une première série de ressources linguistiques a ainsi vu le jour. Ces ressources reflètent la complexité à catégoriser les langues parlées par les Métis. En effet, Cécile Howse, quand elle était enfant, parlait à la maison un « michif » comportant « beaucoup de français et très peu de cri » (note de terrain, 2016). Mais, selon les interlocuteurs et les circonstances, et parce que sa façon de parler a également changé dans le temps, au contact d'autres Métis, le parler de Cécile peut également se composer de davantage de cri. On parlera donc de pratiques linguistiques complexes, qu'on peut entendre dans une vidéo publiée récemment (Howse et Lemaire, 2020).

La création de ressources linguistiques a ensuite pris davantage d'ampleur avec l'arrivée dans le projet du Gunn Métis Local 55<sup>7</sup> et d'aînées de la région de Lac Sainte-Anne (*mânitow sâkahikanihk*), nommément Judy Hilbert et Shirley Dion<sup>8</sup>. Judy reconnaît le « cri michif<sup>9</sup> » comme sa langue maternelle, dans un dialecte clairement différent de celui de Cécile, puisque le français n'y est utilisé que marginalement (Hilbert et Lemaire, 2020a et 2020b). Bien qu'il s'agisse de sa langue maternelle, Judy a dû s'appliquer, le *Metis Cree Dictionary*<sup>10</sup> (Anderson, 1997) à la main, pour partager ses savoirs dans une langue qu'elle n'a plus guère l'occasion de parler.

L'Aînée Shirley Dion<sup>11</sup> témoigne quant à elle, dans une vidéo en anglais et cri (michif), de cet effort de réapprentissage de la langue. Pour Shirley, le terme *michif* est un terme nouveau, qui est apparu récemment dans la communauté. Selon elle, ses parents et ancêtres parlaient le « cri ».

- 
5. Cécile Howse, née Boucher, est une Aînée métisse locutrice de michif français originaire demeurant dans l'établissement métis de Kikino (Alberta).
  6. Riplea Lothian enseigne désormais dans deux écoles d'Edmonton dans des quartiers urbains à forte population autochtone.
  7. Cette collaboration a eu lieu à l'initiative d'Athena McKenzie autour du programme Indigenous Languages Education (Alberta Education, projet AE 2019-0060). Athena est Métisse, originaire de Lac Sainte-Anne, et vice-présidente de Gunn Métis Local 55.
  8. Nous voulons aussi reconnaître la participation à ce projet de Ken Letendre, bien qu'il ne soit pas coauteur de cet article. Judy et Ken sont frères et sœurs, membres de la Métis Nation of Alberta. Ils vivent tous deux à Edmonton, mais sont nés et ont été élevés à Lac Sainte-Anne, où leurs ancêtres et proches ont vécu et vivent toujours. Ken Letendre, comme Judy, a participé à la création de ressources; seulement, celles mettant en scène Ken viennent d'être finalisées et n'ont pas encore été utilisées dans les classes.
  9. *Michif cree* en anglais, qu'on traduit ici « cri michif ».
  10. Judy a choisi de travailler avec le dictionnaire de « Métis Cree » (en anglais), écrit par Dre Anne Anderson (Métisse élevée à Saint-Albert, AB). Ce dictionnaire contient le dialecte Y (Anderson, 1997, i), un terme auquel ni Judy ni Ken ne se réfèrent explicitement.
  11. Shirley Dion est également Métisse et originaire de Lac Sainte-Anne.

Le processus de création des ressources linguistiques a été documenté par des notes de terrain. Les aînées y témoignent de leur désir de revitaliser leur langue<sup>12</sup> et de mieux faire connaître les Métis dans les écoles.

## Deuxième étape : l'élaboration d'un dispositif pédagogique

De plus en plus de ressources éducatives sur les Métis émergent. Cependant, les ressources locales adaptées au milieu scolaire francophone minoritaire ou immersif demeurent restreintes (Côté, 2019; Lothian, 2017). Nous avons donc décidé de développer un dispositif pédagogique, entendu comme «un travail d'ingénierie *a priori* [par lequel] l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques» (Weisser, 2010, p. 291). Notre approche pédagogique, hybride, se veut une mise en dialogue entre savoirs autochtones et non autochtones (Hatcher *et al.*, 2009; Tanaka, 2017). Notre approche se fonde ainsi sur le mouvement de l'éveil aux langues (Candelier *et al.*, 2012; Maraillet et Armand, 2006), revisité à l'aune de principes pédagogiques autochtones. On renverra le lecteur à d'autres articles (Lemaire, 2020; Lemaire, 2021) pour plus de détails, mais on retiendra que l'éveil aux langues se base sur la découverte de langues et de dialectes par les élèves, afin de valoriser les compétences plurilingues et d'éduquer à l'interculturalité. La démarche est analytique (réfléchir aux langues et renforcer ses stratégies d'apprentissage linguistique), mais elle puise aussi dans le relationnel et l'expérientiel puisque les locuteurs des langues mises de l'avant – élèves, parents, membres de la famille (Auger, 2005; Hélot, 2007) – sont invités à venir partager leurs connaissances, cultures et histoires dans leurs langues respectives. C'est notamment cette dimension relationnelle et l'importance de la langue qui nous permettent de faire le pont avec les visions du monde et les pédagogies autochtones. Notre approche s'est également nourrie de la pédagogie autochtone, en particulier de l'importance de la transmission orale par les aînés, de l'apprentissage expérientiel, de la connexion avec la nature et le territoire (Wildcat *et al.*, 2014), ainsi qu'une vision holistique de l'enseignement où les savoirs ne sont pas cloisonnés, mais sont enseignés de manière interdisciplinaire pour nourrir aussi bien l'intellect, le cœur et le corps que la spiritualité (Archibald, 2008). Dans notre approche hybride, la langue, plutôt qu'un objet linguistique à analyser, est une porte d'entrée pour explorer les études sociales, les arts, les sciences, l'éducation physique, et plus largement le rapport à soi, à l'autre et à la terre, en croisant les fondements de la pédagogie autochtones à l'éveil aux langues. Du matériel d'enseignement et une plateforme d'autoformation ont été développés<sup>13</sup> et alignés sur le curriculum scolaire albertain de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année.

---

12. Camps d'immersion linguistique et culturelle organisés par Gunn Métis Local 55 et Riplea Lothian (financements Canadian Heritage).

13. Un site Web est en cours de construction afin de publier les ressources linguistiques et pédagogiques développées dans le cadre de ce projet.



### Troisième étape : l'expérimentation dans les classes

Le dispositif pédagogique a ensuite été expérimenté auprès de quatre enseignants lors d'une première année pilote, en 2018-2019. Ceux-ci se sont formés au moyen de la plateforme mise à disposition et se sont prêtés à des entretiens réguliers. Nous avons ainsi mené des entretiens initiaux, en début d'année, avec chaque enseignant, puis des entretiens complémentaires pour discuter de la mise en œuvre du projet et des ressources. Des entretiens de débriefing ont eu lieu après les sessions en classe et des entretiens finaux ont conclu l'année. La chercheuse s'est aussi rendue dans la classe pour observer ou coenseigner, au choix (Lemaire *et al.*, 2020). Soulignons enfin que les enseignants avaient la possibilité d'adapter les ressources ou de n'en utiliser qu'une partie.

Lors d'une seconde année, dans un modèle de recherche-action-formation (Charlier, 2005) visant la formation des enseignants ainsi que l'amélioration du dispositif, nous avons poursuivi l'expérience en 2019-2020 avec deux des quatre enseignants. Le dispositif pédagogique, lors de cette deuxième année, intégrait les vidéos réalisées avec les aînés de Lac Sainte-Anne, alors que seules les ressources autour de Cécile Howse étaient disponibles lors de la première année. La première année était donc centrée sur une personne, alors que la seconde a permis de donner une place à des voix, dialectes et vécus différents, permettant d'entrer plus en profondeur avec les élèves sur la diversité au sein même de la population métisse. Soulignons que les activités de recherche ont été interrompues pendant quelques semaines en lien avec la pandémie de covid-19. Le dispositif a été allégé et adapté aux contraintes imposées par la situation pandémique à partir d'avril 2020<sup>14</sup>.

### Collecte et analyse des données

Les écoles avec lesquelles nous avons mené ce projet revêtent toutes une réelle diversité socioculturelle et socioéconomique. Toutefois seuls trois élèves, dans les classes participantes, s'étaient auto-identifiés comme autochtones auprès de l'administration scolaire. Le tableau suivant synthétise les données collectées au cours des deux années de terrain, dans le milieu scolaire.

---

14. À noter que le dispositif, lors de la deuxième année, prévoyait que Judy Hilbert vienne cuisiner de la banique avec les élèves, une fois sa vidéo étudiée en classe. Une exposition dans un espace public francophone devait également permettre aux élèves et aînés participants d'engager la communauté francophone dans un processus de dialogue sur la réconciliation. Une sortie à Saint-Albert était également en cours d'organisation pour découvrir le patrimoine métis local quand la situation pandémique a entraîné l'annulation de toutes ces activités.

Tableau. Synthèse des données collectées dans les écoles

Partenaire enseignant	Type d'école	Année/ Niveau scolaire	Nombre d'élèves	Milieu scolaire
<b>Année 1</b>				
n° 1	Publique francophone	5 <sup>e</sup>	13	Urbain, région capitale
n° 2	Catholique francophone	4 <sup>e</sup>	10	Semi-urbain, sud de la province
n° 3	Publique francophone	5 <sup>e</sup> /6 <sup>e</sup>	21	Urbain, région capitale
n° 4	Publique anglophone, immersion française	6 <sup>e</sup>	27	Semi-urbain, nord de la province
<b>Année 2</b>				
n° 1	Publique francophone	5 <sup>e</sup> /6 <sup>e</sup>	23	Urbain, région capitale
n° 2	Catholique francophone	3 <sup>e</sup> /4 <sup>e</sup>	23	Semi-urbain, sud de la province

En ce qui concerne la méthodologie de la recherche, la collecte des données repose sur les notes de terrain issues des rencontres avec les aînés, ainsi que sur l'observation participante dans les classes<sup>15</sup>. Elle repose aussi sur les multiples entretiens menés avec le personnel enseignant, mentionnés précédemment, et sur la collecte des travaux et artefacts réalisés par les élèves et les enseignants. Deux des enseignants ont permis d'enrichir la collecte des données en fin d'année scolaire en intégrant dans leur enseignement la possibilité que les élèves donnent de la rétroaction sur le projet, soit lors d'entretiens individuels entre la chercheuse et chacun des élèves, soit lors d'une discussion avec le groupe-classe. Une analyse thématique de contenu, qualitative, a été menée autour de différents axes. Pour cet article, on retiendra en particulier l'évolution des représentations enseignantes quant à l'inclusion des savoirs et des perspectives autochtones, et les indices d'inclusion et de relation entre communautés scolaires et autochtones<sup>16</sup>.

15. Pendant la pandémie, l'observation (sans grille préalable) s'est faite de manière restreinte à travers la participation à quelques rencontres virtuelles.

16. À noter que nous utilisons le terme *intégration* pour renvoyer à un processus pédagogique permettant d'introduire un contenu spécifique dans différentes matières scolaires, dans une logique interdisciplinaire d'intégration de matières. Le terme *inclusion* réfère quant à lui à une logique de restructuration du milieu scolaire et des pratiques éducatives pour soutenir le développement de tous les élèves dans leur(s) diversité(s).

## UNE VOIX ET UNE PLACE INÉDITES POUR LES AÎNÉS DANS LES ÉCOLES

L'Aînée Molly Chisaakay (2020) souligne l'importance d'inviter des aînés dans les classes pour permettre aux élèves de comprendre véritablement les savoirs et perspectives autochtones. Ses propos mettent toutefois en évidence l'importance de rétablir la confiance entre communautés autochtones et milieu scolaire, en lien avec l'impact des écoles résidentielles, en lien également avec un monde scolaire qui, depuis des générations, ne valorise guère les savoirs autochtones et dans lequel les élèves des communautés et leurs familles se sentent peu inclus.

### Revaloriser le michif français

L'intégration, à plusieurs reprises, de ressources en michif français pendant l'année est pour nous un pas important dans le rétablissement des relations. Le michif parlé à l'école par les Métis était souvent ridiculisé, et ces railleries ont pu contribuer au développement d'une certaine honte identitaire (Canadian Geographic, 2018, p. 25). Cécile témoigne du fait qu'à «La Mission», où elle était scolarisée en français, les enfants étaient punis s'ils étaient pris à parler le «maudit sauvage» (notes de terrain, 2016). Dans son cas, le fait que son michif était plus français que cri était donc un avantage face aux religieuses qui lui enseignaient.

Dans notre expérience, la réception du michif de Cécile dans les classes a été positive. Tous les partenaires enseignants estiment que les ressources constituent une manière pertinente d'introduire la culture, les savoirs et les perspectives des Métis dans un dialecte que les élèves peuvent saisir. Le fait de deviner le sens des passages en cri ou des mots s'éloignant d'un français plus normatif (par exemple: *lii patak* pour «pommes de terre» [du terme vieilli *patate*] ou *lii rassad* [du terme vieilli *rassades*] pour les perles) vient au contraire ajouter du sel à l'expérience. Seul un partenaire enseignant a exprimé quelques réserves à l'idée d'insister en classe sur les spécificités du français michif, de peur de semer de la confusion auprès de ses élèves quant au français «correct» (note de terrain, 2018). Or l'intégration des différents michifs dans les classes est justement l'occasion de travailler autour des représentations qui entourent les langues, de parler des questions de normativité à l'oral et à l'écrit, et de faire réfléchir aux identités linguistiques associées aux langues.

### Accueillir toutes les langues des Métis

L'éveil aux langues se fonde sur la diversité des langues pour développer les compétences plurilingues et métalinguistiques (Moore, 1990). Le fait que nos ressources présentent une variété de langues et dialectes est ainsi un atout. Comme équipe, nous nous demandions cependant comment les classes allaient accueillir des ressources dans une langue autochtone que les élèves ne comprennent pas. Y avait-il vraiment

un intérêt pour cela? Pour Judy, découvrir l'accueil favorable de ses vidéos dans les écoles francophones a ainsi été une bonne surprise. Dans un milieu scolaire axé sur le français, une telle posture d'ouverture s'inscrit dans une démarche qu'il s'agira possiblement d'explicitier. Le passage à l'enseignement à la maison (résultant de la pandémie), nous donnera ainsi l'occasion de justifier auprès des familles le travail fait sur les vidéos en dialecte Y, alors que le conseil scolaire avait donné pour consigne de recentrer l'enseignement sur un curriculum minimal en français et en mathématiques. Dans ce cas précis, la ressource en dialecte Y, portant sur la confection d'un plat traditionnel, la banique, est en lien avec le programme d'études en français (p. ex. : stratégies d'écoute pour les 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années, faire des prédictions et identifier les implicites pour les élèves en 6<sup>e</sup> année).

Intégrer dans le dispositif la vidéo de Shirley, principalement en anglais, avec quelques passages dans le dialecte Y, va également dans le sens d'une plus grande ouverture<sup>17</sup>. Shirley y explique pourquoi la langue de ses parents a presque disparu de la communauté. Dans la vidéo, on apprend que ne pas apprendre sa langue maternelle était en effet une forme de protection contre l'école, où les enfants étaient battus s'ils parlaient leur langue, et pas l'anglais. Faire une place à ce témoignage permet de mettre en perspective pourquoi la réticence à inviter les aînés et gardiens du savoir dans les écoles francophones sous prétexte qu'ils sont anglophones peut contribuer à perpétuer une violence coloniale, puisque cela revient à écarter les communautés de l'école pour une langue imposée par la colonisation.

### **Entendre les témoignages sur les écoles de missionnaires francophones**

La Commission de vérité et réconciliation (2015) et les normes de qualité de l'enseignement albertain (Alberta Education, 2018) insistent sur l'importance d'enseigner l'impact des pensionnats. L'expérience des Métis à cet égard est singulière et complexe (Alberta Teachers' Association, 2019; Logan, 2020). Dans le milieu francophone minoritaire, beaucoup de travail reste à faire pour comprendre l'histoire des écoles de missionnaires administrées par les ordres religieux francophones, tels que les Oblats de Marie Immaculée. Alors que ces écoles sont souvent présentées dans la francophonie minoritaire à travers leur rôle clé pour la survie du français contre l'assimilation anglophone (Mahé, 2002), les témoignages vidéo de Cécile viendront complexifier la compréhension des élèves quant à ce pan de l'histoire, en ouvrant la porte aux vécus des Autochtones passés par ces écoles.

---

17. Cette vidéo peut être utilisée en cours d'anglais, en faisant des liens avec les études sociales et avec les compétences d'écoute en français (en invitant les élèves à transférer leurs stratégies d'une langue à l'autre).

## DES PRATIQUES ENSEIGNANTES RENOUVELÉES

L'utilisation de ressources contemporaines et locales, dans les langues des Métis, a été une expérience inédite et positive pour les enseignants, comme analysé ci-dessous.

### Un sentiment de compétence accru

Au début du projet, tous les enseignants se disaient stimulés par l'arrivée des nouveaux standards imposant une meilleure prise en compte des perspectives autochtones (Alberta Education, 2018), mais ils se disaient aussi démunis. «C'est un peu stressant, je ne me sens pas si compétente», reconnaissait l'une des enseignantes, de manière représentative (entretien, septembre 2018).

Hormis une personne, tous reconnaissent s'en tenir habituellement au manuel pour pallier un sentiment de compétence limité, une pratique jugée insatisfaisante. «J'avais certaines connaissances théoriques, mais pas plus que ça vraiment. Ce n'était pas très approfondi. J'étais en train de l'apprendre [du manuel] avant de l'enseigner» (entretien, juin 2019), indiquait un autre collaborateur.

Tous étaient à la recherche d'une manière de développer leurs savoirs et d'améliorer leurs pratiques pédagogiques pour mieux susciter l'intérêt des élèves. Avec le dispositif, nos partenaires reconnaissent avoir actualisé leurs connaissances sur les Métis et le michif, se rendant compte après une année d'implication dans le projet que ces dernières étaient très partielles, voire parfois erronées. Est aussi affirmée l'importance de continuer à se former, malgré un sentiment de compétence accru, comme on peut le voir par exemple à travers ce témoignage : «Je n'aurais jamais su [tout cela] si je n'avais pas travaillé avec toi. Mais je pense [que] c'est quelque chose sur lequel il faudrait que je continue de me former parce que je [...] pense que je suis quand même limitée dans ce que je sais.» (entretien, juin 2020).

### De nouvelles pratiques

La plupart de nos partenaires reconnaissent également que leur enseignement était tourné vers une représentation des Métis ancrée dans le passé, du temps des voyageurs et de la traite de la fourrure, et vers quelques figures historiques comme Louis Riel.

En donnant la parole à des personnes de la communauté, un vécu authentique a pu être partagé, et les perspectives autochtones ont pris vie dans des relations de personne à personne, que ce soit par l'intermédiaire des ressources préparées par les aînés ou par la participation d'invités de la communauté locale, que nous explicitons par après.

L'approche interdisciplinaire a permis de former les enseignants à l'intégration des savoirs dans différentes disciplines, quand tous reconnaissent que ces savoirs étaient avant cantonnés aux études sociales. « On peut dire que, oui, ça m'a donné l'ouverture à des ressources puis à une façon d'enseigner aussi », commentera par exemple l'un de nos partenaires en entretien final (mai 2019). Ce constat nous semble à souligner : d'une approche où les communautés et les savoirs autochtones sont des objets d'études circonscrits (apprendre au sujet de, sans implication des communautés, dans le cadre des études sociales), on passe vers une logique où les membres des communautés partagent leurs savoirs et perspectives pour établir une meilleure communication interculturelle, mais aussi pour enrichir la vision du monde des élèves (apprendre avec, avec les communautés, dans différents domaines disciplinaires interconnectés).

Enfin, les données laissent paraître l'émergence d'une attention nouvelle aux principes pédagogiques autochtones, notamment l'importance de l'expérientiel, du relationnel, et de la connexion à la terre (Lemaire *et al.*, 2020).

## **UN ENVIRONNEMENT SCOLAIRE PLUS INCLUSIF**

Notre dispositif promeut l'inclusion envers les communautés autochtones locales. Il promeut aussi une plus grande valorisation des élèves autochtones en créant des espaces où se voir davantage représentés.

### **Inclusion des membres des communautés dans les écoles**

Avant le projet, aucun partenaire enseignant n'avait encore fait une place (physique ou virtuelle, directe ou indirecte) dans sa classe à des personnes des communautés Métisses albertaines. Un de nos partenaires avait essayé d'inviter un collègue Métis, mais avait rencontré des résistances (entretien, septembre 2018). Un autre se disait peu outillé pour le faire : « J'ai eu l'idée d'inviter des gens pour parler aux élèves, mais je n'ai pas eu les fonds pour le faire [...] je me sens pas entièrement préparée à le faire. » (entretien juin 2019). Le dispositif, par l'intermédiaire des ressources partagées, a remédié à cette situation. Une connexion s'est faite entre les élèves et Cécile en particulier, lors de la première année pilote. Dans l'une des écoles, la volonté d'inviter Cécile à l'école pour la journée nationale des peuples autochtones a été exprimée, ce qui n'a malheureusement pu se faire pour des raisons logistiques. L'attachement à l'Aînée s'est aussi manifesté à travers une attention spontanée des élèves qui ont demandé qu'un cadeau prévu pour la classe, pour clore le projet, soit plutôt remis à Cécile, en guise de remerciement. Dans une autre classe, l'enseignant a proposé aux élèves d'écrire à Cécile, et plusieurs d'entre eux ont démontré une réelle appréciation quant à l'implication de l'Aînée (Lemaire *et al.*, 2020), comme l'indiquent les extraits de lettres ci-dessous :

«J'aime l'histoire que tu as racontée. Tu es brave de raconter cette histoire-là.» (E1)

«Cher Cécile, je suis désolée à toi. C'est injuste ce que tu as dû faire, et alors je m'en vais faire sûr de porter de l'orange pour toi<sup>18</sup>.» (E2)

Ayant pris connaissance de ces messages, Cécile a répondu à la classe dans une vidéo qui a été partagée avec la classe. En fin d'année, plusieurs élèves ont souligné à quel point cet échange avec Cécile a été apprécié, et celle-ci a pris le temps de répondre à leurs questions.

Dans une autre classe, les élèves ont écrit un texte argumentatif pour demander à la direction de l'école que les drapeaux du traité six et des Métis soient achetés pour une cérémonie de levée des drapeaux organisée en présence d'un gardien du savoir pour la journée nationale des peuples autochtones. Selon les élèves à l'origine de la demande, il importe que les Premières Nations et les Métis se sentent les bienvenus dans l'école, située sur les territoires traditionnels autochtones.

Enfin, un partenaire enseignant a réalisé, suite au projet, qu'il existe dans sa ville un local métis avec qui nouer contact pour, à plus long terme, nouer des relations permettant de continuer à faire entendre des voix et des perspectives métisses dans sa classe (Lemaire *et al.*, 2020).

Le dispositif, dès la première année, semble ainsi avoir répondu à son objectif d'instaurer des ponts entre la communauté scolaire et les communautés autochtones locales. Lors de la deuxième année du projet, nous avons voulu pousser plus loin cette dimension relationnelle en invitant régulièrement des invités autochtones. Les deux classes impliquées ont ainsi eu la visite d'aînés, mais aussi de la jeune artiste Métisse qui a illustré l'un des récits autobiographiques créés avec Cécile.

On voit poindre des pratiques davantage inclusives envers les communautés locales, concourant ainsi à créer des espaces où les élèves et le personnel éducatif autochtones pourront se voir davantage représentés.

### **Une plus grande inclusion envers les élèves et le personnel éducatif autochtones**

La présence autochtone dans les écoles francophones et les programmes d'immersion de l'Alberta est peu documentée, et donc peu visible. Au cours de notre projet, une élève ainsi qu'une aide-élève se sont identifiées comme Métis pour la première fois, à la surprise du partenaire enseignant (Lemaire *et al.*, 2020). L'élève en question

---

<sup>18</sup>. Texte original de l'élève, non corrigé. L'élève fait ici référence à la journée du chandail orange, célébrée le 30 septembre, en l'honneur des survivants des pensionnats.

a témoigné spontanément de son plaisir à en avoir appris davantage sur sa culture traditionnelle. Sa lettre à Cécile revendique l'identité métisse et souligne son appréciation : « Moi, je suis Métis, mais je ne sais pas comment parler le michif. Je pense que c'est incroyable, tes histoires. Alors merci. » L'élève nous expliquera également avoir montré son artefact en perlage à sa grand-mère, instaurant un dialogue renouvelé sur sa culture avec sa famille.

Dans une autre école, deux élèves de père Ojibwé et de mère Franco-Canadienne sont venus enrichir les discussions de la classe en mettant en lumière leur héritage et identité mixte, à différencier de l'identité du peuple Métis. Si ces élèves ont toujours affirmé fièrement leur identité, on les a entendus, à plusieurs reprises, partager avec nous leur plaisir d'en apprendre plus sur l'histoire canadienne d'un point de vue autochtone, et sur des aspects culturels qui les renvoient à leur propre culture. Du point de vue enseignant, le « meilleur moment » des deux années de collaboration est d'ailleurs le jour où les élèves en question ont effectivement étalé leurs corps sur la carte monumentale des territoires et peuples autochtones déployée dans le gymnase<sup>19</sup>, « réclamant littéralement leur territoire<sup>20</sup> ».

## CONCLUSION

Le projet dont nous rendons compte ouvre de nombreuses questions et perspectives. En quoi les impacts de l'expérience menée la première année, avec la centration sur une seule Aînée, au michif davantage français, sont-ils différents de l'expérience menée la seconde année, avec une plus grande ouverture aux communautés locales et aux variétés de langues ancestrales? Les contraintes imposées par la covid-19 ne nous ont pas permis d'entrer pleinement dans cette dimension, ce qui nous invite à poursuivre la recherche en ce sens.

Comment, également, transférer ce type d'approche à plus grande échelle? Comment rendre durables et institutionnalisées les relations entre communautés scolaires francophones et autochtones, en s'assurant que celles-ci restent mutuellement bénéfiques? Une recherche mobilisant plusieurs organismes autochtones et éducatifs est actuellement en développement autour de ces questionnements. Comment, enfin, le dispositif serait-il accueilli et mis en œuvre dans d'autres contextes, anglophones et francophones, avec une proportion plus importante d'élèves autochtones<sup>21</sup>? Sachant que notre approche repose non sur un modèle d'intervention de haut en bas, mais sur la relation et la réciprocité avec les communautés autochtones et scolaires, nous nous fions pleinement au processus pour approfondir, dans le futur, les pistes avancées ici.

---

19. Pour plus d'information sur la carte-tapis géante de Canadian Geographic: [www.canadiangeographic.com/educational\\_products/canada\\_floor\\_map.asp?l=f](http://www.canadiangeographic.com/educational_products/canada_floor_map.asp?l=f)

20. Extrait de l'entretien final (2<sup>e</sup> année du projet).

21. On pense en particulier aux écoles francophones et aux programmes d'immersion situés près des réserves et des établissements métis, ainsi qu'aux écoles anglophones dans les quartiers à forte population autochtone qui proposent des cours de français langue seconde.



## Références bibliographiques

- Alberta Education. (2018). *Norme de qualité pour l'enseignement*. <https://www.ualberta.ca/fr/campus-saint-jean/media-library/bureau-de-la-pratique/docs-importants/nqe-norme-enseignement.pdf>
- Alberta Teacher Association. (2019). Pensionnat, l'expérience des Métis. *Pierres d'Assise*, 14. <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/For%20Members/ProfessionalDevelopment/Walking%20Together/PD-WT-16nF%20Residential%20Schools-M%C3%A9tis%20Experience.pdf>
- ANDERSON, A. (1997). *Dr. Anne Anderson's Metis Cree Dictionary*. Duval House Publishing.
- ARCHIBALD, J. (2008). *Indigenous Storywork: Educating the Heart, Mind, Body, and Spirit*. UBC Press.
- Association of Canadian Deans of Education (ACDE). (2018). *Accord on Indigenous Education*. Montréal. <http://csse-scee.ca/acde/wp-content/uploads/sites/7/2017/08/Accord-sur-le%CC%81ducation-autochtone.pdf>
- AUGER, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le Français aujourd'hui*, 158, 76-83.
- AUGER, N. (2005). *Comparons nos langues : une démarche d'apprentissage du français pour enfants de langue non-maternelle français*. CRDP de Montpellier.
- BAKKER, P. (2004). What is Michif, and What is Called Michif? Dans L. Barkwell (dir.), *La lawng: Michif peekishkwewin: The heritage language of the Canadian Métis* (p. 5-7). Pemmican.
- BAKKER, P. (1997). *A Language of Our Own: The Genesis of Michif, the Mixed Cree-French Language of the Canadian Métis*. Oxford University Press.
- Canadian Geographic. (2018). *Atlas des peuples autochtones du Canada. Les Métis*. Société géographique royale du Canada.
- CANDELIER M., CAMILLERI-GRIMA, A., CASTELLOTTI, V., DE PIETRO, J-F, Lörincz, I, MEISSNER, F-J., NOGUEROL, A. et SCHRÖDER-SURA, A. (2012). *CARAP/ FREPA. Un Cadre de référence pour les approches plurielles, Compétences et Ressources*. Centre européen pour l'enseignement des langues.
- CHARLIER, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259-272.

CHISAAKAY, M. (2020). Témoignages vidéo en cours d'édition (titre provisoire). Dans *Indigenous Perspectives in Mathematics and Science Education* (site Web en développement). University of Alberta.

Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2016). *Pensionnat du Canada. L'expérience métisse. Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*, 3. McGill Queen's University Press.

Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). *Commission de vérité et réconciliation du Canada: Appels à l'action*. [http://www.trc.ca/assets/pdf/Calls\\_to\\_Action\\_French.pdf](http://www.trc.ca/assets/pdf/Calls_to_Action_French.pdf)

CORNTASSEL, J., CHAW-WIN-IS et T'LAKWADZI (2009). Indigenous Storytelling, Truth-telling, and Community Approaches to Reconciliation. *ESC, English Studies in Canada*, 35(1), 137-159.

CÔTÉ, I. (2019). Les défis et les réussites de l'intégration des perspectives autochtones en éducation: synthèse des connaissances dans les recherches menées au Canada. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity (J-BILD)/ Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance*, 3(1), 23-45.

DALLAIRE, C. et DENIS, C. (2005). Asymmetrical Hybridities: Youths at Francophone Games in Canada. *Canadian Journal of Sociology*, 30(2), 143-167.

GÉRIN-LAJOIE, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Prise de parole.

GOULET, L. M. et GOULET, K. N. (2014). *Teaching each other. Nehinuw Concepts & Indigenous Pedagogies*. UBC Press.

HATCHER, A., BARTLETT, C., MARSHALL, A. et MARSHALL, M. (2009). Two-eyed seeing in the classroom environment: Concepts, approaches, and challenges. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 9(3), 141-153.

HÉLOT, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'École*. L'Harmattan.

HILBERT, J. et LEMAIRE, E. (2020). Masinatahikêw. *The Polyglot (Nitêh)*. <https://www.thepolyglotmagazine.com>

HILBERT, J. et LEMAIRE, E. (2020). Michif Hot Dog. *The Polyglot (Nitêh)*. <https://www.thepolyglotmagazine.com>

HOWSE, C. et LEMAIRE, E. (2020). Lii rassad. *The Polyglot (Nitêh)*. <https://www.thepolyglotmagazine.com>

- ISEKE, J. (2013). Negotiating Métis culture in Michif: Disrupting Indigenous language shift. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 2(2), 92-116.
- JOHNSON, M. L. et DOUCET P. (2006). *Une vue plus claire: évaluer la vitalité des communautés de langue officielle en situation minoritaire*. Commissariat aux langues officielles.
- LAMOUREUX, S. (2012). 'My parents may not be French sir, but I am': exploration of linguistic identity of Francophone bilingual youth in transition in multicultural, multilingual Ontario. *International Journal of Multilingualism*, 9(2), 151-164. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.644557>
- LANDRY, R. et ALLARD, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans J.-Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada* (p. 403-433). Éditions d'Acadie.
- LEMAIRE, E. (2021). Didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme et pédagogies autochtones: quelle dialectique? *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Prépublication. <https://journals.openedition.org/rdlc/index.html>
- LEMAIRE, E. (2020). Au-delà du perlage: engager les élèves dans une réflexion sur les langues et cultures des Métis. *Le journal de l'immersion*, 42(3), 21-26.
- LEMAIRE, E., BEAUPARLANT, R., HOWSE, C. (2020). Pourquoi, quoi, comment... et après? Regards de chercheure et d'enseignant sur un projet collaboratif en éducation autochtone. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.7272>
- LISCHKE, U. et McNAB D. (2007). *The Long Journey of a Forgotten People Métis Identities and Family Histories*. Wilfrid Laurier Press.
- LOGAN, T. (2020). *Pensionnat indien, les expériences des Métis* [vidéo]. Historica Canada, Hope. [https://www.youtube.com/watch?v=6wh3Xjf6\\_ko](https://www.youtube.com/watch?v=6wh3Xjf6_ko)
- LOTHIAN, R. (2017). Recherche documentaire sur les Métis en Alberta. *Journée du Savoir ACEAS – 7<sup>e</sup> colloque des études supérieures*. Edmonton, Université de l'Alberta.
- MAHÉ, Y. (2002). French Teacher Shortages and Cultural Continuity in Alberta Districts, 1892-1940. *Revue d'histoire de l'éducation*, 14(2), 219-246. <https://doi.org/10.32316/hse/rhe.v14i2.1698>

- MARILLET, E. et ARMAND, F. (2006). L'éveil aux langues : des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique. *Les Cahiers du Gres*, 6(2), 5-73. <https://doi.org/10.7202/014445ar>
- MILNE, E. (2017). Implementing Indigenous education policy directives in Ontario public schools: Experiences, challenges and successful practices. *The International Indigenous Policy Journal*, 8(3), 1-20. <https://doi.org/10.18584/iipj.2017.8.3.2>.
- MOORE, D. (1990). L'éveil aux langages : une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues. *Lidil*, 2, 128-141.
- MORIN, J. (2020). *Lii Michif Niyannan*. Présentation virtuelle donnée le 16 avril 2020. Indigenous Engagement Events de la ville de Devon. <https://devon.recdesk.com/Community/Home>.
- PAPEN, R. A. (2009). La question des langues des Mitchifs : un dédale sans issue? Dans D. Gagnon, D. Combet et L. Gaboury-Diallo (dir.), *Histoires et identités métisses : hommage à Gabriel Dumont* (p. 253-276). Presses universitaires de Saint-Boniface.
- PAPEN, R. (2005). Le mitchif : langue franco-crie des Plaines. Dans A. Valdman, J. Auger et D. Piston-Hatlen (dir.), *Le Français en Amérique du Nord, État présent* (p. 327-347). Presses de l'Université Laval.
- PAPEN, R. (2004). Sur quelques aspects structuraux du français des Métis de l'Ouest canadien. Dans A. Coveney, M. A. Hintze et C. Sanders (dir.), *Variation et francophonie* (p. 105-129). L'Harmattan.
- PILOTE, A. (2007). Suivre la trace ou faire son chemin? L'identité culturelle des jeunes en milieu francophone hors Québec. *Revue internationale d'études canadiennes*, 36, 121-143. <https://doi.org/10.7202/040779ar>
- SCOTT, D. et 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. <https://doi.org/10.1080/15595692.2018.1497969>.
- SINCLAIR, J. M. (2012). *What is reconciliation?* [vidéo]. Commission de vérité et réconciliation. <http://vimeo.com/25389165>
- Statistiques Canada (2019). *Graphique 3 : Population de Métis selon les provinces et les territoires, Canada, 2016*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171025/cg-a003-fra.htm>

TANAKA, M. T. D. (2017). *Learning and Teaching Together: Weaving Indigenous Ways of Knowing into Education*. UBC Press.

TUPPER, J. et CAPPELLO, M. (2008). Teaching Treaties as (un)usual narratives: disrupting the curricular commonsense. *Curriculum Inquiry*, 38(5), 559-578.

WEISSER, M. (2010). Dispositif didactique? Dispositif pédagogique? Situations d'apprentissage! *Questions vives*, 13(4), 291-303. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.271>

WILDCAT, M., SIMPSON, M., IRLBACHER-FOX, S. et COULTHARD, G. (2014), Learning from the land: Indigenous land based pedagogy and decolonization. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), I-XV. <https://pdfs.semanticscholar.org/85c0/644541a4510da0d0dd081b342dfa02174cfd.pdf>