Didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme et pédagogies autochtones : quelle dialectique ?

Eva Lemaire

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/9050>

DOI : 10.4000/rdlc.9050

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Eva Lemaire, « Didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme et pédagogies autochtones : quelle dialectique ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-2 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 11 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/9050> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9050>

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2021.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme et pédagogies autochtones : quelle dialectique ?

Eva Lemaire

Introduction

- 1 Que le Canada ait commis un génocide envers ses populations autochtones est une « conclusion inévitable » a affirmé la commissaire en chef, Marion Buller, lors d'une conférence de presse tenue en juin 2019 (Barrera, 2019). Les rapports de deux enquêtes nationales, la Commission de Vérité et de Réconciliation (CVR, 2015) et la commission sur les femmes et filles autochtones disparues et assassinées (MMIWG, 2019), convergent en effet quant à l'impact dramatique des politiques coloniales et des systèmes d'oppression mis en place par le Canada à l'encontre des Premières Nations, des Métis et des Inuits¹, par le passé comme au présent. Dans un contexte de prise de conscience et de réconciliation avec les peuples autochtones, un certain nombre d'orientations et de mesures politiques ont été prises aux niveaux fédéral et provincial, à la fois, pour adresser les problèmes de discrimination et pour établir un dialogue interculturel entre population autochtone et non autochtone, à la recherche de relations plus saines, plus respectueuses et plus équilibrées. Le milieu éducatif étant un important pilier du processus de réconciliation, des réformes ont vu le jour ces dernières années dans les différentes provinces canadiennes. En Alberta par exemple, une nouvelle norme de qualité de l'enseignement impose depuis septembre 2019 que les enseignants intègrent savoirs et perspectives autochtones dans leurs pratiques professionnelles (Alberta Education, 2018).
- 2 Dans le cadre de cet article, nous proposons de rendre compte d'un projet de recherche-action-formation (Charlier, 2005) que nous avons mis en place dans le milieu scolaire francophone albertain dans le but d'accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de ces nouvelles exigences. Ancré en didactique du plurilinguisme et du

pluriculturalisme (Candelier, 2008 ; Moore, 2006), notre projet s'inscrit dans le mouvement de l'éveil aux langues, tout en puisant largement dans le champ de l'éducation autochtone et de la décolonisation des savoirs (Abdi, 2012 ; Battiste, 2013 ; De Oliveira *et al.*, 2019). Après avoir donné davantage d'indications quant au contexte canadien de la réconciliation, nous proposons avant tout une réflexion sur la manière dont notre approche initiale, autour de l'éveil aux langues parlées par les Métis, a été enrichie par les approches épistémologiques, méthodologiques et pédagogiques autochtones. Nous abordons enfin la manière dont cette expérience nous a amenée à repenser notre posture de recherche, à penser l'éveil aux langues dans un contexte de revitalisation linguistique, mais aussi à étoffer notre cadre conceptuel et à positionner nos travaux dans une orientation à la fois humaniste et engagée.

Le contexte de la réconciliation avec les peuples autochtones

- 3 Le génocide est défini depuis 1948 par les Nations-Unies comme :
 - un quelconque des actes ci-après commis dans l'intention de détruire, en tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux, comme tel :
 - Meurtre de membres du groupe ;
 - Atteinte grave à l'intégrité physique ou mentale de membres du groupe ;
 - Soumission intentionnelle du groupe à des conditions d'existence devant entraîner sa destruction physique totale ou partielle ;
 - Mesures visant à entraver les naissances au sein du groupe ;
 - Transfert forcé d'enfants du groupe à un autre groupe. (ONU, 1948, article 2)

Les travaux de la CVR (2015), parmi d'autres, ont démontré que les trois peuples autochtones du Canada (Premières Nations, Métis et Inuits) ont subi et subissent encore de manière dramatique les actes énoncés ci-dessus. Il est par exemple établi qu'à l'époque de la colonisation des déplacements forcés, des famines, des épidémies ont été orchestrés pour affaiblir les populations locales et permettre aux colons de prendre possession des terres. De nos jours, les meurtres et disparitions des femmes et filles autochtones mettent activement en cause le système de protection canadien (MMIWG, 2019). Les écoles résidentielles qui ont, des années 1880 à 1996, séparé les enfants de leurs familles dans le but avoué de « tuer l'indien au sein de l'enfant » (Harper, 2008) ainsi que le placement forcé des enfants autochtones dans des familles blanches dans les années 1960² ont largement contribué au génocide. Mais, de manière contemporaine, le nombre d'enfants autochtones placés dans des familles d'accueil demeure extrêmement élevé (Blackstock, 2016). Problèmes de dépendances, de santé, de pauvreté continuent d'affaiblir les populations autochtones et divers mouvements de contestation ne cessent d'attirer l'attention du grand public sur le non-respect de droits élémentaires et sur des situations de discrimination béantes. On parle ici de problématiques d'accès aux soins de santé, à l'éducation, à l'eau potable, etc. Les discussions autour de la réconciliation se font ainsi sur des plaies encore largement ouvertes.
- 4 Aussi la notion de réconciliation doit-elle être prise avec précaution. Corntassel *et al.* (2009) ainsi que Donald (2010) soulignent par exemple le risque d'instrumentaliser la notion de réconciliation, pouvant être associée à une reconnaissance à minima des violences subies dans les écoles résidentielles, sans remise en cause plus profonde du système colonial oppressif sur lequel le Canada contemporain s'est construit, et sans

réelle volonté de changement. La réconciliation est ainsi un processus sociétal de grande ampleur dans lequel chacun doit s'engager et, pour Sinclair (2012), commissaire en chef de la CVR (2015), le système éducatif est appelé à jouer un rôle clé.

Préalable méthodologique : repenser sa posture de recherche

- 5 Le projet de recherche ici présenté entend contribuer aux appels à l'action de la CVR (2015). Il doit en particulier contribuer à une meilleure intégration des langues, cultures et perspectives des Métis dans les pratiques des enseignants œuvrant à l'élémentaire en langue française, en contexte francophone minoritaire. Plusieurs raisons expliquent cette focalisation sur, premièrement, le milieu francophone et, deuxièmement, le peuple Métis.
- 6 En effet, si de plus en plus de ressources sont créées pour intégrer les perspectives autochtones dans l'enseignement, la plupart d'entre elles (hors Québec) sont anglophones. Certes, il existe des ressources éducatives locales traduites en français qui permettent aux enseignants de se former, mais l'accès aux dires des aînés, gardiens du savoir³ et formateurs de formateurs autochtones demeurent globalement en anglais, langue de la majorité. Or, dans une vision autochtone de la transmission du savoir, la parole des aînés des communautés locales est essentielle pour développer les savoirs et attitudes nécessaires à un bien-vivre ensemble sur le territoire (Big Head, 2011; Herman, 2011).
- 7 Notre projet de recherche vise donc à rapprocher élèves et enseignants francophones des paroles des aînés autochtones, invités à s'exprimer dans leur langue ancestrale. La langue occupe en effet une place particulièrement importante dans les cultures autochtones (Battiste, 2013 ; Whiskeyjack, 2019). Langue et savoir sont *de facto* considérés comme les « deux faces d'une même pièce » (Ghostkeeper, 2019).
- 8 Notre recherche repose ainsi sur une collaboration ciblée avec des aînés s'auto-identifiant comme Métis et locuteurs de michif. La double focalisation sur les communautés francophone et métisse qui est la nôtre prend tout son sens dès lors que l'on considère le michif, « langue officielle » des Métis (Canadian Geographic, 2018 : 25), comme point de convergence entre Métis et Francophones.
- 9 Plusieurs « michifs », en voie de disparition (Moseley, 2010), coexistent de nos jours. Certains michifs ont été définis comme relevant d'une langue mixte empruntant essentiellement au français et au cri (Bakker, 1997 ; Papen, 2005 ; Rosen, 2008), langue de la Première Nation Crie. Par ailleurs, certains Métis parlent un dialecte du michif essentiellement français, qui peut être décrit comme un dialecte du français-canadien (Canadian Geographic, 2018 : 25 ; Papen, 2004). D'autres Métis parlent un « cri michif » (le dialecte Y par exemple, Canadian Geographic, 2018 : 24), constitué essentiellement de cri, avec notamment quelques emprunts lexicaux au français. Plusieurs dialectes régionaux sont en outre référencés (Canadian Geographic, 2018 : 25). Les influences sur le michif de l'anglais, des différentes variétés de cri et d'autres langues autochtones (telles que l'ojibwé) demeurent par ailleurs peu documentées.
- 10 Notre projet vise ainsi, dans un premier temps, à créer des ressources (vidéo, textuelles) qui donnent la parole aux aînés métis locaux dans leur langue ancestrale, quelle qu'en soit la forme. Il s'agit ainsi de produire des ressources qui seront

utilisables dans le cadre de l'éducation formelle, dans les écoles, mais aussi dans le cadre des camps d'immersion et de revitalisation de la langue et de la culture organisés par la communauté métisse.

- 11 Pour les enseignants des écoles francophones, la proximité linguistique entre le français et le michif semble particulièrement pertinente à travailler. Mais dans le cadre d'une approche méthodologique collaborative avec les communautés métisses concernées, il conviendra toutefois de ne pas faire primer la création de ressources en michif français, au détriment de ressources en cri michif. En effet, privilégier la création de ressources pédagogiques mettant en évidence les connexions avec la langue française (plus qu'avec la langue crie par exemple) permettrait certes de créer des ressources plus facilement réutilisables dans les classes où l'instruction se fait en français ; mais cela reviendrait à perpétuer une démarche coloniale, puisque l'on choisirait de faire primer certains michifs sur d'autres, parce que plus directement utiles pour des élèves francophones non autochtones.
- 12 Développées en collaboration avec les aînés, gardiens du savoir et leaders métis, les ressources sur lesquelles nous travaillons se doivent avant tout, dans un souci éthique, de répondre aux besoins des communautés en termes de revitalisation des langues ancestrales perdues et de représenter les identités linguistiques et culturelles de manière diverse et respectueuse⁴. D'un point de vue méthodologique, il s'agit donc bien de collaborer avec les communautés, et non pas de les prendre pour objet (Kovach, 2009). Dès lors, celles-ci sont impliquées dans le choix, la réalisation mais aussi la dissémination des ressources (Lemaire, Beauparlant et Boucher Howse, 2020), dans un processus au cœur duquel la relation, le respect, la durabilité ainsi que la redevabilité sont essentiels. Gaudet (2019) renvoie quant à elle à la notion crie du « *keeoukaywin* » pour décrire une méthodologie de recherche autochtone prenant le temps de faire communauté, autour de visites répétées et de thés partagés, dans une approche distincte de l'approche objectivante souvent prônée par la recherche occidentale.
- 13 Lindquist (2012) nous rappelle pour sa part que la recherche correspond aussi à un marché ; un marché académique où la compétitivité et la productivité sont valorisées, quand certains savoirs nécessitent pourtant temps et maturation. Affirmer sa recherche dans une démarche de « *slow research* » (Lindquist, 2012 ; Mountz *et al.*, 2015) s'inscrit dès lors dans une logique de décolonisation de savoirs académiques. Le modèle néolibéral dominant y est remis en question, et on s'intéresse à des modèles alternatifs où la rencontre, le souci de l'autre et la patience sont clés. Vision circulaire (et non linéaire) du temps et importance du relationnel sont *de facto* deux composantes essentielles de l'épistémologie autochtone que l'on retrouve en méthodologie de recherche autochtone (Kovach, 2009 ; Weber-Pillwax, 1999).
- 14 Ainsi, dans une telle recherche, il s'agira de dépasser le cadre de la recherche collaborative, telle que conceptualisée dans le champ de l'éducation (Bourrassa et Boudjaoui, 2012) dans la mesure où il ne s'agira pas seulement d'engager pleinement l'autre dans un processus de recherche : il s'agira en effet aussi de positionner la recherche dans une posture engagée d'allié. Pour Brown et Ostrove (2013), être un allié signifie soutenir les peuples autochtones et contribuer ainsi à des systèmes, structures et relations plus équitables, et non les guider dans ce processus. Regan (2010) souligne elle aussi l'importance de l'écoute, ainsi que l'importance de donner une voie aux peuples discriminés, nous renvoyant en cela à l'enseignement qui nous a été transmis informellement par l'aîné cri Philipp Campiou (2019) : « le créateur nous a donné deux

yeux pour voir, deux oreilles pour écouter, mais une seule bouche pour parler ». La posture de chercheuse alliée appelle ainsi à l'écoute, à l'humilité et au partage.

- 15 Cette posture sera également endossée dans le cadre de la recherche-action-formation (Charlier, 2005) qui sera ensuite mise en œuvre dans les classes, en collaboration avec les enseignants qui expérimenteront les ressources pédagogiques auprès de leurs élèves (Lemaire *et al.*, 2020). À noter que les ressources vidéo et textuelles développées avec les locuteurs de michif auront été « pédagogisées » par la chercheuse, avec l'appui de collaborateurs Métis et que les plans de leçons, fiches d'activités et autre matériel pédagogique seront enrichis par les rétroactions données par les enseignants, dans une logique d'amélioration continue propre à la recherche-action⁵ (Bourassa et Boudjaoui, 2012).

Éveil aux langues, revitalisation des langues autochtones et décolonisation des savoirs : vers une approche humaniste de la didactique du plurilinguisme

- 16 Notre approche initiale pour la didactisation des ressources en michif puise largement dans l'éveil aux langues, tel que développé notamment par Candelier (2003), De Pietro et Matthey (2001) ou encore Armand et Dagenais (2005). Sur le site web du Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP), on lit que, dans l'éveil aux langues, « une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner », ce qui est clairement le cas du cri et du michif, notamment dans le contexte de l'enseignement francophone minoritaire. Dans le cadre de notre projet, l'emphase est mise sur les différents michifs, sur les langues-mères convoquées (le français et le cri), mais aussi sur la présence de l'anglais, langue de colonisation pour les Autochtones et langue majoritaire dans l'Ouest canadien.
- 17 Langue de contact (Iseke-Barnes, 2013), le michif s'inscrit difficilement dans des cloisonnements stricts. Aussi, si notre approche didactique fait place au(x) michif(s), elle s'arrête aussi sur les alternances de code et sur les pratiques plurilingues de locuteurs qui sont amenés à naviguer parmi les différentes langues de leur répertoire (Moore, 2006). En effet, les aînés avec lesquels nous avons créé les ressources en michif luttent pour le maintien de leur langue ancestrale, une langue qu'ils parlent peu souvent et qu'ils tâchent de ne pas oublier, essayant éventuellement de la ré-apprendre auprès d'autres locuteurs. L'anglais, dès lors, est présent, non seulement parce qu'il a toujours fait partie du michif à un certain point, mais aussi parce qu'il advient parfois dans la communication comme béquille pour combler les oublis lexicaux ou parce que l'effort de remémoration est trop intense et que l'utilisation de l'anglais comme langue de communication revient naturellement.
- 18 Le statut de langue en voie de disparition ajoute ainsi une couche de complexité à aborder avec les élèves. Il permet en effet de faire un certain nombre de parallèles entre politiques linguistiques et éducatives francophones et politiques de revitalisation des langues autochtones, mettant en perspective les acquis de la minorité francophone. Il permet également d'aborder la question des pratiques et répertoires plurilingues en situation de contact de langues.

- 19 Notre focus n'est donc pas seulement sur la mécanique de la langue, d'un point de vue strictement linguistique, mais il est aussi ancré en sociolinguistique et en politique linguistique, avec sous-jacente l'idée de rapports de langues comme rapports de pouvoir, sur le plan systémique. Cette dimension s'arrime à une posture alliée, avec un dispositif qui affirme son intentionnalité en termes de rétablissement de relations plus équitables et de réconciliation (Brown et Ostrove, 2013). Cette approche nous permet aussi de situer les pratiques plurilingues des locuteurs impliqués dans le projet dans le champ du « *translanguaging* », tel que pensé dans le monde anglophone comme théorie sociolinguistique critique (Garcia et Wei, 2018) s'intéressant aux transformations des rapports de pouvoir par les langues et par les discours (Wei, 2018).
- 20 Inscrire l'éveil aux langues dans un contexte de revitalisation des langues autochtones et de réconciliation, dans un projet collaboratif avec la communauté métisse, nous amène ainsi à positionner notre approche didactique du plurilinguisme non pas dans une conceptualisation instrumentale axée vers le développement de compétences plurilingues mesurables, mais bien dans une vision humaniste (Castellotti, 2017 ; Coste, 2019) où prime le processus relationnel et transformationnel.

Des notions revisitées à l'aune du contexte de la réconciliation

- 21 Pour Donald (2009a), on ne saurait apprendre à repenser nos relations avec les peuples autochtones à coup de fabrication de « tipis » et de « costumes », pas plus qu'on ne peut appréhender les réalités et relations aux immigrants marocains et à leurs descendants avec force dégustation, en classe, de couscous. La dénonciation d'une approche « tipi et costumes » par Donald (2009a : 5) résonne ainsi avec celle popularisée par Abdallah-Pretceille (1999) dans le contexte européen.
- 22 Mais, dans le contexte nord-américain qui est le nôtre, fabriquer avec les élèves des tipis en papiers, des capteurs de rêves en assiettes cartonnées, fabriquer des coiffes à l'aide de quelques plumes ne relève pas seulement de la stéréotypisation : cela relève aussi de l'appropriation culturelle. L'appropriation culturelle peut être définie comme l'utilisation de manière non éthique de savoirs culturels par des personnes étrangères à la culture, amenant non seulement à une simplification, une déformation et une folklorisation de savoirs complexes, mais participant aussi à un phénomène de dépossession (Battiste, 2013 ; Battiste et Henderson, 2000; Morgan, 2003). Il est important en effet de souligner que, traditionnellement, un certain nombre de savoirs traditionnels autochtones sont considérés comme sacrés et sont transmis de génération en génération par les aînés et gardiens du savoir. Non pas que ces savoirs « appartiennent » exclusivement à ces personnes, mais ces personnes sont responsables de former les plus jeunes générations à partager ces savoirs de manière adéquate. Des dimensions éthiques, mais aussi spirituelles, sont ici convoquées autour du partage de savoirs. L'implication des communautés autochtones est par conséquent essentielle dans le processus d'apprentissage et de réconciliation. Ainsi, dans le cadre de notre dispositif d'éveil aux langues des Métis, les savoirs culturels partagés, à savoir la langue, mais aussi le perlage traditionnel ou la préparation de la banique par exemple, viennent d'aînés qui nous ont été désignés par la communauté et qui sont bel et bien identifiés comme porteurs de savoirs spécifiques. Les dimensions culturelles que les aînés ont choisi de mettre en valeur sont approchées en langue, permettant de mettre

en évidence le mouvement de revitalisation linguistique et culturelle. Par ailleurs, si certaines dimensions culturelles sont mises en lumière par les aînés, le dispositif pédagogique ne se limite pas à des savoirs et savoir-faire culturels : des témoignages personnels viennent aussi enrichir la compréhension que les élèves peuvent se faire du vécu des Métis de l'Alberta.

- 23 L'implication des leaders autochtones est aussi particulièrement critique dans la mesure où nous nous situons dans un contexte de résurgence des savoirs autochtones, en partie perdus (Battiste & Henderson, 2000 ; Corntassel, 2012 ; McLachlin, 2015). Les cultures sont dynamiques et, de fait, la revitalisation des savoirs autochtones s'inscrit à la fois dans un monde contemporain occidental en marche et dans une vision ancestrale du savoir et des apprentissages comme processus circulaire, cyclique et intemporel (McGregor, 2004). Pour les enseignants, la collaboration avec les communautés qui sont en train de revitaliser langues et cultures est essentielle pour éviter les non-sens, les contresens et autres simplifications excessives liés à la (re)découverte.
- 24 Donald (2009a : 5) dénonce par ailleurs, au-delà même des approches « tipis et costumes », une pédagogie dite du « fort ». Dans une pédagogie du fort, les discours campent les autochtones comme des figures du passé, tenues en marge de la société et du développement : d'un côté la société civilisée, moderne, retranchée dans ses forts et de l'autre les « sauvages », dans leurs tipis. Non seulement cet imaginaire renvoie à une vision passéiste et coloniale de la présence autochtone, mais elle ne permet pas d'engager une réflexivité quant aux relations passées, présentes et futures entre Autochtones et non Autochtones. Ainsi, présenter les savoirs et perspectives culturels autochtones comme des savoirs parallèles aux savoirs occidentaux, à respecter mais sans réelle prise avec le monde moderne, telles des bulles de savoirs isolées, serait, pour nous, s'inscrire dans cette pédagogie du fort. La notion de « *two eyed seeing* » (Bartlett *et al.*, 2012 ; Hatcher *et al.*, 2009) nous engage par contre à voir comment perspectives occidentales et autochtones peuvent être complémentaires, se recouper ou au contraire dessiner des modes de pensée et de faire alternatifs. De manière stimulante dans une époque marquée par des crises identitaires (Kaufmann, 2014) et par des crises écologiques majeures⁶, les pistes pour la décolonisation des savoirs et des pratiques éducatives (Battiste, 2013 ; De Oliveira Andreotti *et al.*, 2015, 2019) esquissent des possibles en termes de formations ; des possibles ancrés dans une conception postcoloniale, durable et relationnelle, du rapport à soi, à l'autre et à notre environnement. Donald (2019) nous rappelle également, fort de sa perspective autochtone, qu'il existe d'autres alternatives au futur de l'humanité qu'un monde qui serait consacré à satisfaire les besoins de l'« *homo economicus* », des besoins qui ne touchent par ailleurs qu'une frange de la population mondiale, sans respect pour le reste de l'humanité et pour la nature ; des besoins économiques qui ne permettent pas nécessairement d'assurer la paix et le bien-être de nos sociétés contemporaines (Kaufman, 2014).
- 25 Regan (2010) souligne enfin que toute démarche de réconciliation authentique passe par un examen rigoureux de ses propres filtres, privilèges et actions en lien avec les communautés autochtones, ainsi que par rapport à la société *at large*. Cet exercice d'introspection, possiblement déstabilisant, s'appuie sur une écoute authentique des voies autochtones. On bouclera ici la boucle en renvoyant aux fondements herméneutiques de l'éducation interculturelle selon lesquels l'interculturel ne peut

être significatif que s'il part d'un mouvement dialogique de soi à l'Autre, avec la nécessité d'une introspection véritable qu'il conviendra d'interpréter en se confrontant aux dires et positionnements autres, et ce afin de découvrir et se redécouvrir à travers l'autre (Abdallah-Pretceille, 1997, 2003; Debono, 2012). L'épistémologie autochtone nous permet en outre d'ajouter, dans la mise en œuvre de cet exercice, notre rapport à la Nature, une nature avec laquelle converser pour des relations harmonieuses avec soi-même et avec les autres, humains ou non, vivants ou non (Cajete, 1994).

Quelques pistes pour revisiter l'éveil aux langues dans le contexte de la réconciliation

- 26 De multiples recherches attestent de la mise en œuvre de projets d'éveil aux langues dans les classes où les élèves et leurs proches, dans le cas des langues issues de l'immigration, font figure d'experts linguistiques, avec le soutien actif de l'enseignant qui guide la réflexivité métalinguistique et interculturelle (Auger, 2005 ; Dagenais *et al.*, 2007 ; Litalien, Moore et Sabatier, 2012). Dans le cadre d'un éveil aux langues qui convoque les langues des Métis, il est peu probable que l'on puisse s'appuyer sur les connaissances et compétences préalables de locuteurs natifs présents en classe⁷. Les élèves et enseignants peuvent certes disposer de connaissances en français, en anglais, voire en cri, mais le statut de langue en voie d'extinction du michif rend peu probable la présence de locuteurs ou même d'apprenants de la langue dans la classe ou dans la famille des élèves. Le michif est donc, dans notre cas, apporté par les aînés à travers la série de ressources vidéo et textuelles que nous avons initialement créée. Les aînés partagent leur langue, mais ils n'en expliquent pas la mécanique : ils n'en ont pas nécessairement les compétences métalinguistiques et, qui plus est, une telle approche métalinguistique de la langue s'ancre mal dans une épistémologie autochtone où la pratique d'une langue, se vit avant tout, plus en lien avec la spiritualité qu'avec la rationalité. Whiskeyjack (2019), entre autres, insiste sur le fait que, dans une vision traditionnelle autochtone « *our language is spirit and our words are medicine* ». La réappropriation des langues autochtones est ainsi, pour les communautés concernées, un acte identitaire, de guérison et de résurgence qui passe par les aînés, les gardiens du savoir, les grands-parents. Les langues s'apprennent par immersion, oralement, sur le territoire (Cajete, 1994), et en lien avec des enseignements culturels. Les aînés Ghostkeeper (2019) ou encore Campiou (2019) insistent par exemple sur le fait que l'approche occidentale des savoirs et des apprentissages se distingue de l'approche autochtone en ce sens qu'il ne saurait y avoir, pour eux, de fragmentation des savoirs et de l'apprentissage : tous les savoirs sont interreliés (Alulyi-Meyer, 2016 ; Cajete, 1999), et l'apprentissage convoque nécessairement les quatre dimensions que sont l'intellect, le corps, le cœur et l'esprit.
- 27 Nous nous sommes dès lors inspirée de l'idée de « *2 eyed seeing* » (Bartlett *et al.*, 2012 ; Hatcher *et al.*, 2009), d'apprentissages réciproques (Goulet et Goulet, 2014), où approches occidentales et autochtones sont rapprochées de manière dialogique et dialectique, pour créer un métissage de pratiques qui se nourrissent des apports et éventuellement des contradictions pour enrichir réflexion et expérience.
- 28 Ainsi, pour soutenir la réflexion métalinguistique et interculturelle en lien avec le michif, nous avons développé des ressources pour l'enseignant qui expliquent les dimensions linguistiques et culturelles mises de l'avant par les aînés. Dans ce matériel,

les dires des collaborateurs impliqués viennent compléter les écrits des universitaires occidentaux (Bakker, 1997 ; Papen, 2004, 2005 ; Rosen, 2008) et autochtones (Iseke-Barnes, 2013) qui ont décrit le michif de manière académique. Les organismes et groupes (sur les médias sociaux ou autres) qui œuvrent à la revitalisation du michif peuvent par ailleurs, au-delà des collaborateurs initialement impliqués dans la création des ressources, devenir des ressources authentiques permettant d'approcher la langue et de mieux comprendre ce qu'elle signifie pour les communautés qui tentent de se la réapproprier.

- 29 La dimension métalinguistique de l'éveil aux langues devient ainsi un point de départ à partir duquel étayer le dispositif. Comprendre les manières et raisons pour lesquelles le michif a évolué (pour chaque individu et collectivement), et comprendre ce qu'il représente pour les communautés sont des enjeux qui permettent d'engager les élèves dans le processus de réflexivité nécessaire à la réconciliation. Ces sujets sont abordés dans les ressources qui forment la « trousse pédagogique » de base.
- 30 Toutefois, dans le cadre de notre expérimentation en classe, sur le terrain de recherche, comprendre et surtout ressentir la perte de la langue seront vécus par exemple par le biais d'un « exercice des couvertures » qu'on organisera en collaboration avec des organismes autochtones locaux. Il convient d'expliquer ici que l'exercice « des couvertures » est une activité éducative créée par l'association Kairos⁸. Cette activité circule à travers le Canada et permet d'engager les élèves dans un jeu de rôle interactif invitant les participants à se mettre dans la peau des Premières Nations, des Métis et des Inuits alors qu'ils mettent en scène l'histoire du Canada selon une perspective autochtone. Les participants prennent place sur des couvertures qui représentent le territoire avant la colonisation et, alors qu'un script est lu à plusieurs voix, ils sont amenés à constater la perte du territoire traditionnel ainsi que les divers impacts des multiples politiques d'assimilation menées au cours de l'histoire. Certains participants sont par exemple mis à l'écart car victimes d'une épidémie apportée par les colonisateurs. D'autres se font arracher une poupée des mains, donnant un aperçu de la violence ressentie par les familles autochtones à différents moments de l'histoire. Chargée sur le plan affectif (Lemaire, 2020), l'activité, sous la supervision d'aînés et leaders communautaires, engage non seulement la rationalité, mais aussi le cœur, le corps et la spiritualité. Elle permet notamment de faire visualiser et ressentir la perte de la langue, l'espoir de la revitalisation, et d'aller au-delà d'une démarche analytique (rationnelle) de la langue. Pour illustrer ce point précis, mentionnons que le script prévoit que certains participants soient conduits de force dans une école résidentielle (symbolisée par une couverture à l'écart) où, tout au long de leur enfance fictive, ils seront contraints d'abandonner leur langue. Le facilitateur de l'exercice ramènera plus tard les participants, « devenus adultes », sur leur territoire initial, mais ceux-ci devront tourner le dos à leurs pairs, symbolisant ainsi la rupture vécue par les survivants des écoles résidentielles avec leur communauté.
- 31 Cette approche holistique et relationnelle a aussi pris la forme de plans de leçon, adaptables et interdisciplinaires, qui invitent les enseignants à inscrire leur pédagogie notamment dans l'expérientiel et le relationnel, suivant en cela certains préceptes de pédagogie autochtone (FNESC, 2015). Par exemple, alors que l'aînée Cécile Boucher Howse explique dans un tutoriel en michif un art traditionnel métis, à savoir comment perler des vêtements à l'aide de petites perles multicolores (Boucher Howse et Lemaire, 2020), on engagera les élèves à se promener dans les parcs environnants pour chercher

leur inspiration dans la nature, apprendre à son sujet à cette occasion, et s'y ressourcer. Il ne s'agit pas, comme on le voit, de se limiter à une analyse linguistique du michif parlé par l'aînée, en classe, mais bien de lier les apprentissages linguistiques, métalinguistiques et plus largement réflexifs à la créativité artistique, au bien-être, à la relation au soi, aux autres, à la nature et au territoire qu'on habite. Il s'agit de mobiliser l'intellect, mais aussi de convoquer, dans une démarche holistique, le corps (par la marche extérieure, le travail de perlage), le cœur (s'offrir ou offrir son artefact) et la spiritualité (qui pourra prendre la forme ici de (re)connexion à la nature, de relaxation ou de concentration sur le travail présent, perle après perle). Les savoirs, inter-reliés, sont ainsi transmis, en langue, par les aînés, dans une démarche expérientielle et relationnelle, basée sur les savoirs locaux, et en lien avec le territoire.

Conclusion

- 32 Cette recherche, conformément à la recherche en didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, est une recherche contextualisée (Blanchet *et al.*, 2009), qui s'ancre au Canada dans le contexte de la réconciliation entre peuples autochtones et non autochtones. Mais au-delà des aspects contextuels, transposables ou pas, notre démarche permet de renouveler le regard porté sur l'éveil aux langues, de repenser certains concepts à l'aune des approches autochtones et de développer des pratiques nouvelles qui font fi des cloisonnements disciplinaires et académiques. Une telle démarche d'enseignement et de recherche, clairement positionnée comme engagée, dans une posture alliée, met l'accent sur le potentiel humaniste des approches plurielles des langues, aux antipodes d'une approche plus techniciste et méthodologique telle qu'elle peut se pratiquer par ailleurs dans le domaine. Cet article se veut ainsi une possible illustration quant à la manière dont la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme peut se concevoir comme une « didactique relationnelle » (Castellotti, 2017) qui place l'écoute avant la parole, et la relation avant la compétence pragmatique.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris, France : Economica.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'Education interculturelle*. Paris, France : PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132. doi :10.7202/031907ar
- Abdi, A. A. (ed.) (2012). *Decolonizing Philosophies of Education*. Boston: Sense Publishers.
- Alberta Education (2018). *Norme de qualité pour l'enseignement*. Repéré à <https://education.alberta.ca/media/3576234/nqe-norme-enseignement.pdf>

- Alulyi-Meyer, M. (2016). *Ho'oulu. Our Time of Becoming. Hawaiian Epistemology and Early Writings*. Honolulu: Native Books.
- Andersen, C. (2014). *Métis. Race, Recognition, and the Struggle for Indigenous Peoplehood*. Vancouver, Canada: UBC Press.
- Armand, F. & Dagenais, D. (2005). Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Thèmes canadiens. Revue de l'association des études canadiennes, numéro spécial printemps*, 110-113.
- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues : Une démarche d'apprentissage du français pour enfants de langue non-maternelle française*. Montpellier, France : 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. A., & Henderson, J. Y. (2000). *Protecting Indigenous knowledge and heritage: A global challenge*. Saskatoon, Canada: Purich Publishing Ltd.
- Battiste, M. (2011). *Reclaiming indigenous voice and vision*. Vancouver, Canada: UBC Press.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education. Nourishing the Learning Spirit*. Vancouver, Canada: UBC Press.
- Barrera, J. (2019). *Canada aimed to 'destroy Indigenous people': The MMIWG inquiry's case for genocide*. CBC News, <https://www.cbc.ca/news/indigenous/genocide-case-inquiry-1.5160941>
- Bartlett, C., Marshall, M., & Marshall, A. (2012). Two-eyed seeing and other lessons learned within a co-learning journey of bringing together indigenous and mainstream knowledges and ways of knowing. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 2(4), 331-340. doi 10.1007/s13412-012-0086-8
- Big Head, R. (2011). *Elder wisdom in the classroom*. Repéré à http://www.learnalberta.ca/content/aswt/elders/documents/elder_wisdom_in_classroom.pdf
- Blackstock, C. (2016). The Complainant: The Canadian Human Rights Case On First Nations Child Welfare. *Mcgill Law Journal*, 62(2), 285-328. doi: 10.72.02/1040049ar.
- Blanchet, P., Moore, D. & Asselah Rahal, S. (2009). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris, France : Éditions des archives contemporaines.
- Boucher Howse C. & Lemaire, E. (2020). Lii rassad. *The Polyglot. Niteh*, 7. <http://www.thepolyglotmagazine.com/issues/niteh>
- Bourassa, B. & Boudjaoui, M. (dir) (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales. Enjeux, modalités et limites*. Québec, Canada : Presses de l'université deLaval.
- Brown, K. & Ostrove, J. M. (2013). What does it mean to be an ally?: The perception of allies from the perspective of people of color. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(11), 2211-2222. Repéré à <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jasp.12172>
- Cajete, G. (1999). *Igniting the Sparkle: An Indigenous Science Education Model*. Skyland, NC: Kivaki Press.
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An ecology of Indigenous education*. Skyland, NC: Kivaki Press.
- Commission de Vérité et de réconciliation du Canada (2015). *Commission de Vérité et de réconciliation du Canada. Appels à l'action*. Repéré à http://www.trc.ca/assets/pdf/Calls_to_Action_French.pdf
- Campbell, M. (1973). *Halfbreed*. Toronto, Canada: Penguin Random House/McClelland & Stewart.

- Campiou, P. (2019). *Présentation orale donnée dans le cadre du cours EDUF235*. University of Alberta, Faculté Saint-Jean.
- Canadian Geographic (2018). Les langues des Métis. *Atlas des Peuples Autochtones du Canada*. Repéré à <https://atlasdespeuplesautochtonesducanada.ca/article/les-langues-des-metis/>
- Candelier M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J-F., Lörincz, I., Meissner, F-J., Schröder-Sura, A. & Noguerol, A. (2012). *CARAP/FREPA. Un Cadre de référence pour les approches plurielles, Compétences et Ressources*. Graz, France : Centre européen pour l'enseignement des langues.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les cahiers de l'Acedle*, 5. doi:10.4000/rdlc.6289
- Candelier, M. (2003). *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire - Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- CARAP. Les approches plurielles des langues et des cultures. Repéré à <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation*. Paris, France : Didier.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259-272.
- Corntassel, J. (2012). Re-envisioning: Indigenous pathways to decolonization and sustainable self-determination. *Decolonization, Indigeneity, Education and Society*, 1(1), 86-101. Repéré à <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/18627/15550>
- Corntassel, J., Chaw-in-is & T'lakwadzi. (2009). Indigenous Storytelling, Truth-telling, and Community Approaches to Reconciliation. *ESC: English Studies in Canada*, 35(1), 137-159. doi: 10.1353/esc.0.0163.
- Coste, D. (2019). Un coup d'œil subjectif dans le rétroviseur. *Colloque Lidilem-Acedle Didactique des langues & plurilinguisme(s) - 30 ans de recherche*. Université Grenoble-Alpes, Grenoble, France, 14 et 15 novembre 2019 (non publié).
- 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., Suša, R., Elwood, J., Amsler, S., Calhoun, B., Čajková, T., D'Emilia, D., & Siwek, D. (2019). *Gesturing Towards Decolonial Futures: Global Citizenship Otherwise Study Program*. Repéré à https://www.academia.edu/39170601/Gesturing_Towards_Decolonial_Futures_Global_Citizenship_Otherwise_Study_Program
- De Oliveira Andreotti, V., Stein S., Ahenakew, C., & Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4(1), 21-40.
- Debono, M. (2012). Herméneutique interculturelle et DLC : quelques fondements théoriques pour une didactique des représentations. Dans Debono, M., & Göi, C. (Eds.), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques* (pp. 131-168). Fernelmont : Éditions modulaires.
- De Pietro, J-F., & Matthey, M. (2001). L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence. *Langage & pratiques*, 28, 31-44.

- Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Donald, D. (2019). Homo Economicus and Forgetful Curriculum: Remebering Other Ways to Be a Human Being. Dans Tomlins-Janke, H.T., Styre, S., Lilley, S., & Zinga, D. (Eds.), *Indigenous Education: New Direction in Theory and Practice* (pp. 103-119). Edmonton, Canada: University of Alberta Press.
- Donald, D. (2010). *On what terms can we speak?* Repéré à <http://vimeo.com/15264558>
- Donald, D. (2009a). Forts, curriculum and Indigenous Metissage. *First Nations Perspectives*, 2, 1-24.
- Donald, D. (2009b). *Beyond a pedagogy of Fort*. Repéré à www.learnalberta.ca/content/aswt/indigenous_pedagogy/#observing-practice-beyond_a_pedagogy_of_fort
- FNESC (2015). *Principles of Learning*. Repéré à ww.fnesc.ca/wp/wp-content/uploads/2015/09/PUB-LFP-POSTER-Principles-of-Learning-First-Peoples-poster-11x17.pdf
- Garcia, O. & Wei, L. (2018). Translanguaging. Dans Chapelle A. C. (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. doi:10.1002/9781405198431.wbeal1488
- Gaudet, C. (2019). Keewaywin: The Visiting Way - Fostering an Indigenous Research Methodology. *Aboriginal policy studies*, 7(2), 47-64.
- Ghostkeeper, E. (2019). Language and relationships [video]. *Indigenous Perspectives in Mathematics and Science education*. [Website under development]. University of Alberta, Faculty of Education.
- Goulet, L. M. & Goulet, K. N. (2014). *Teaching each other. Nehinuw Concepts & Indigenous Pedagogies*. Vancouver, Canada: UBC Press.
- Harper, S. (2008). *Excuses du gouvernement aux anciens élèves des pensionnats indiens*. Repéré à <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/excuses-du-gouvernement-aux-anciens-eleves-des-pensionnats-indiens>
- Hatcher, A., Bartlett, C., Marshall, A., & 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. doi: 10.1080/14926150903118342
- Herman, M.J. (2011). *Working with Elders and Indigenous Knowledge Systems: A reader and guide for places of higher learning*. Vernon: J. Charlton Publishing Ltd.
- Iseke-Barnes, J. (2013). Negotiating Métis culture in Michif: Disrupting Indigenous language shift. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 2(2), 92-116.
- Iseke-Barnes, J. (2008). Pedagogies for Decolonizing. *Canadian Journal of Native Education*, 31(1), 123-148.
- Kaufmann, J.-C. (2014). *Identités, la bombe à retardement*. Paris : Éditions Textuel.
- Kovach, M. (2009). *Indigenous Methodologies. Characteristics, Conversations, and Contexts*. Toronto: University of Toronto Press. doi:10.1111/j.1541-0064.2012.00420.x
- Lemaire, E. (2020). Engaging preservice students in decolonizing education through the blanket exercise. *Language and Intercultural Communication*. doi.org/10.1080/14708477.2020.1756837
- Lemaire, E., Beuparlant, R. & Boucher 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.
- Lindquist, J. (2012). Time to grow them: Practicing slow research in a Fast Field. *Economies of Writing*, 32(3/4), 645-666.

- Litalien, R. J., Moore, D. & Sabatier, C. (2012). Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité: pour une écologie de la diversité en contexte francophone en Colombie-Britannique. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 192-211.
- McGregor, D. (2004). Coming Full Circle: Indigenous Knowledge, Environment, and Our Future. *American Indian Quarterly*, 28(3/4), 385-410. doi:10.1353/aiq.2004.0101
- McLachlin, B. (2015). *Reconciling Unity and Diversity in the Modern Era: Tolerance and Intolerance: Remarks of the Right Honorable Beverley McLachlin, P.C. Chief Justice of Canada at the Aga Khan Museum*, Toronto. Repéré à https://www.pluralism.ca/wp-content/uploads/2017/10/APL2015_BeverleyMcLachlin_Lecture.pdf
- MMIWG (2019). *Réclamer notre pouvoir et notre place : le rapport final de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées*, (1a). Repéré à <https://www.mmiwg-ffada.ca/wp-content/uploads/2019/06/Rapport-final-volume-1a-1.pdf>
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Morgan, D. L. (2003). Appropriation, Appreciation, Accomodation : Indigenous Wisdoms and Knowledges in Higher Education. *International Review of Education*, 49(1-2), 35-49.
- Morin, J. (2020). *Lii Michif Niyannan*. [Présentation virtuelle donnée le 16 avril 2020 dans le cadre des Indigenous Engagement Events de la ville de Devon]. Repéré à <http://devon.recdesk.com>.
- Moseley, C. (2010). *Atlas des langues en danger dans le monde*. Paris : Éditions Unesco. Repéré à www.unesco.org/culture/languages-atlas/fr/atlasmap.html
- Mountz, V., Bonds, A., Mansfield, B., Loyd, J., Hyndman, J., Walton-Roberts, M., Basu, R., Witson, R., Hawkins, R., Hamilton, T. & Curran, W. (2015). For Slow Scholarship: A Feminist Politics of Resistance through Collective Action in the Neoliberal University. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, 14(4), 1235-1259.
- Office des Nations Unies (1948). *Convention sur la prévention et la répression du crime de génocide*. Repéré à : <https://www.un.org/en/genocideprevention/genocide.shtml>
- Papen, R. (2005). Le mitchif : langue franco-crie 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.
- Papen, R. (2004). Sur quelques aspects structuraux du français des Métis de l'Ouest canadien. Dans A. Coveney, M. A. Hintze & C. Sanders (Eds), *Variation et francophonie* (pp.105-129). Paris: L'Harmattan.
- Regan, P. (2010). *Unsettling the settler within: Indian Residential Schools, truth telling, and reconciliation in Canada*. Vancouver, Canada: UBC Press. Doi:10.1111/j.1541-0064.2013.12046.x
- Rosen, N. (2008). French-Algonquian Interaction in Canada: A Michif case study. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(8), 610-624.
- Sinclair, M. (2012). What is Reconciliation [Fichier vidéo]. Repéré à <https://binged.it/2MJ3RiZ>
- Weber-Pillwax, C. (1999). Indigenous Research Methodology: Exploratory Discussion of an Elusive Subject. *The Journal of Educational Thought (JET)/ Revue de la Pensée Éducative*, 33(1), 31-45.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39(1) 9-30. doi: 10.1093/applin/amx039
- Whiskeyjack, L. (2019). *Spirit of Language: 13 moons, 8 genders, 7 generations between the cosmos and land*. [SKIP Gathering]. Edmonton, Canada: University of Alberta.

NOTES

1. La Constitution canadienne reconnaissait trois peuples autochtones distincts : les Premières Nations (qui habitaient le territoire avant la colonisation), les Métis (peuple autochtone apparu au 17^e siècle, issu des unions entre femmes autochtones et Européens) et les Inuits (peuple autochtone du nord du Canada).
2. Pour plus d'informations : <https://60sscoopfoundation.com/>
3. Les termes « aîné » et « gardien du savoir » sont des titres donnés par les Premières Nations, Métis et Inuits aux membres des communautés concernées, reconnaissant la sagesse et/ou des savoirs spécifiques propres à ces personnes.
4. Une partie de la recherche est en effet effectuée en réponse à la demande de la communauté, impliquée dans une démarche de revitalisation de son patrimoine.
5. Nous faisons le choix de nous attarder sur une description méthodologique précise du projet, détaillée dans d'autres articles (Lemaire et al., 2020). Notre propos est ici de nous arrêter plus sur les postures, concepts et finalités de la recherche que sur les aspects techniques.
6. On pourra ajouter crise sanitaire et économique, sachant que cet article est rédigé en pleine pandémie de Covid-19.
7. Le cri est l'une des quelques langues autochtones qui n'est pas en voie de disparition et qui est considérée comme revitalisée. À noter aussi que, dans certaines provinces du centre, le michif est davantage parlé dans les communautés métisses que dans notre contexte ouest-canadien.
8. <https://www.kairosblanketexercise.org/>

RÉSUMÉS

Cet article propose de rendre compte d'un projet de recherche-action-formation mis en place dans le milieu scolaire francophone albertain dans le but d'accompagner les enseignants dans le contexte spécifique de la réconciliation avec les peuples autochtones. Ancré en didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, le projet s'inscrit dans le mouvement de l'éveil aux langues tout en puisant largement dans le champ de l'éducation autochtone et de la décolonisation des savoirs. L'article propose une réflexion sur la manière dont les approches épistémologiques, méthodologiques et pédagogiques autochtones peuvent nous amener à repenser différentes dimensions de l'éveil aux langues dans un contexte de revitalisation linguistique et de réconciliation. Cette recherche nous invite ainsi à étoffer notre cadre conceptuel et à positionner la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme dans une visée humaniste et socialement engagée.

This article reports on a participatory action research project conducted in Francophone schools in Alberta in order to provide teacher training related to the integration of Indigenous knowledge and perspectives into the curriculum, as well as advice and direction related to Education for Reconciliation. Anchored in multilingual and intercultural education, this project comes from the language-awareness movement, while also borrowing from Indigenous education and Decolonizing Education fields. The article presents a reflection on ways in which Indigenous epistemological, methodological and pedagogical approaches can lead us to rethink different dimensions of language awareness programs in a situation of linguistic revitalization and

reconciliation. In doing so, it invites us to enrich our conceptual framework by viewing multilingual and intercultural education as vectors of humanism and social engagement.

INDEX

Keywords : language awareness, indigenization, decolonizing education

Mots-clés : éveil aux langues, autochtonisation, décolonisation des savoirs

AUTEUR

EVA LEMAIRE

University of Alberta

Lemaire[at]ualberta.ca

Eva Lemaire est docteure en didactique des langues et des cultures (Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle) et professeure agrégée à l'université de l'Alberta (Faculté Saint-Jean et Faculté d'Éducation, Département of Educational Policy Studies). Ses intérêts de recherche sont les suivants : inclusion en contexte francophone minoritaire et en contexte immersif, prise en compte des diversités dans l'enseignement et dans la formation des enseignants, éducation interculturelle, enseignement et justice sociale, intégration des savoirs et perspectives autochtones, décolonisation du savoir et des pratiques éducatives.