

# L'acquisition du français ou de l'anglais langues secondes par les élèves autochtones de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année du primaire: les défis à relever

Rapport de recherche préparé par :  
Lori Morris et Dennis O'Sullivan  
Août 2007

Membres de l'équipe de recherche :  
Lori Morris (Responsable)  
Lynn Drapeau, Professeure, UQAM  
Marie Labelle, Professeure, UQAM  
Anne-Marie Baraby, Chargée de cours, UQAM  
Dennis O'Sullivan, Candidat doctoral, UQAM  
Catherine Duranleau, Étudiante à la maîtrise, UQAM

Projet financé dans le cadre du programme des Actions concertées du FQRSC en partenariat avec le MELS (Éducation autochtone) et l'Institut culturel et éducatif montagnais

## Résumé

### Volet évaluatif

Nous avons choisi d'ajouter un volet évaluatif à la proposition de projet purement bibliographique proposé initialement par les partenaires du MELS. Nous avons pris cette décision afin de pouvoir mieux faire le lien entre les réalités vécues par les élèves autochtones et par ceux qui les encadrent à l'école et dans leurs communautés, et les nombreux livres, articles, rapports de recherche, documents gouvernementaux qui parlent de ces élèves. Bref, nous cherchions à donner un visage humain à une problématique très complexe.

Dans le cadre du volet évaluatif, nous avons évalué les connaissances lexicales, morphologiques, syntaxiques et pragmatiques, ainsi que les habiletés en lecture et en écriture de 601 élèves de la maternelle à la sixième année du primaire. Lors d'un deuxième voyage, nous avons fait remplir un questionnaire sur les habitudes linguistiques et donner un petit test d'innu aux élèves de 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années. Tous les participants étaient inscrits dans six écoles situées sur la Côte-Nord, dont cinq sous la responsabilité des Conseils de bandes et de l'Institut culturel et éducatif montagnais et une gérée par le MELS. Une vingtaine d'enfants étaient francophones ou parlaient une langue autre que l'innu. Tous les autres participants étaient de langue maternelle innue.

Nous avons analysé les résultats obtenus par les élèves en tenant compte de leur âge, de leur sexe, et de leur degré scolaire. Ces analyses nous ont permis de suivre le développement des compétences dans le temps et de comparer les élèves entre eux. Nous avons également comparé les résultats des élèves innus à ceux des élèves allophones de Montréal. Cette comparaison nous a permis de mieux identifier les forces et les faiblesses particulières de chaque population.

Nous avons pu constater que le contexte linguistique, culturel et socioéconomique des élèves innus influence beaucoup leur développement linguistique. Alors qu'ils sont locuteurs non-natifs du français, ce statut n'est jamais reconnu pédagogiquement et ils sont largement laissés à eux-mêmes pour apprendre le français. Sans aide, ils ont du mal à développer la base lexicale nécessaire à l'acquisition du français et au développement de la littératie. Le fait que leur langue maternelle est une langue à tradition orale et non pas à tradition écrite joue également un rôle dans leur développement linguistique. Par rapport aux élèves allophones de Montréal, les élèves innus sont plus lents à développer une sensibilité à l'écrit et des connaissances des correspondances graphème-phonème. Finalement, les élèves innus doivent passer d'un mode de transmission du savoir appris à la maison (l'apprentissage par observation) à un tout autre mode à l'école (apprentissage par participation).

Nous sommes arrivés à la conclusion que la grande majorité des élèves innus ne développent pas les compétences en français nécessaires au succès scolaire parce qu'ils sont confrontés à une série de tâches impossibles à accomplir quand ils entrent à l'école. Ils doivent apprendre une langue seconde sans aide, développer une littératie dans cette langue sans pouvoir profiter d'une littératie déjà développée dans leur langue maternelle et s'adapter à un contexte d'apprentissage qui valorise peu le mode de transmission du savoir dont ils ont l'expérience dans leur communauté. Nous suggérons que si on cherchait à placer les élèves innus face à des tâches faisables plutôt que des tâches infaisables, ils auraient une plus grande possibilité de réussir à l'école et dans la vie.

## Volet bibliographique

Nous voulions rendre compte dans cette bibliographie commentée traitant de l'acquisition d'une langue seconde et de la littératie par les élèves autochtones du Québec non seulement de la complexité du phénomène, mais également des défis particuliers que cette acquisition représente pour la population autochtone. En soi l'acquisition d'une langue seconde est un processus multidimensionnel où entrent en jeu un nombre imposant de facteurs, qu'ils soient psychologiques, sociaux, économiques, culturels ou historiques. La situation particulière des Premières nations du Québec et leur rapport à l'ensemble de la population colorent donc d'une façon unique l'apprentissage d'une L2, et ce malgré certaines constantes qu'on peut observer dans l'acquisition d'une langue seconde et de la littératie (conscience phonologique, association graphème-phonème, nécessité d'une bonne base en L1 et à l'oral, etc.). Nous avons donc cru nécessaire d'inclure la littérature traitant l'ensemble de ces facteurs. Par conséquent la bibliographie se divise en quatre sections. La première aborde les réalités autochtones : nous avons cru bon de dresser un bilan historique de l'éducation des Autochtones au Canada et au Québec, ainsi que de détailler la situation actuelle des écoles autochtones. Parmi les préoccupations les plus probantes dans l'éducation des élèves autochtones, on trouve les questions de la langue et de la culture. Nous avons donc inclus bon nombre d'articles traitant ces thèmes. Comme la section évaluative concernait la population innue, nous nous sommes arrêtés à étudier plus particulièrement cette population. On trouvera également quelques articles et études traitant d'expériences menées auprès des aborigènes d'Australie et de Nouvelle-Zélande.

Bon nombre d'articles de la première section traitent de la place des langues autochtones à l'école. Cette question est inextricablement liée à celle de l'acquisition du français et de la littératie, et il nous a semblé pertinent de l'élargir et de la prendre sous l'angle sociolinguistique de langue minoritaire menacée de disparition. Ainsi nous avons regardé cette problématique d'un point de vue global et en ce qu'elle a de spécifique à l'éducation et à la transmission. Nous avons cherché également à rendre compte des approches diverses au maintien et à la revitalisation de ces langues, tant dans des textes de base, que dans l'étude de cas particuliers.

La question de l'éducation bilingue soulève passions et controverses, de plus elle se trouve au cœur de la problématique de l'école autochtone; une troisième section y est consacrée. En voulant faire le point, on a pu constater qu'il existe une grande diversité d'approches à l'éducation bilingue. La question à savoir si une éducation bilingue est avantageuse ou au contraire nuisible au développement cognitif et au rendement scolaire dépend de l'approche choisie ainsi que du contexte particulier d'apprentissage. Nous avons aussi regardé l'effet du bilinguisme sur les sentiments d'appartenance et d'identité. Certaines questions plus techniques, telles le transfert et le développement du vocabulaire ont été également abordées.

La dernière section traite plus spécifiquement de l'apprentissage de la lecture et de la littératie dans un contexte de scolarisation en langue seconde. Les oeuvres en question traitent de système orthographique, de l'importance de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la littératie, ainsi que du développement du vocabulaire et de la conscience métalinguistique. Les aspects socioculturels de l'apprentissage de la littératie sont également abordés.

## **Table des matières**

Résumé.....	2
Liste de tableaux.....	6
Liste des figures .....	7
Volet évaluatif.....	8
1. Problématique.....	8
1.1 Profil de la population autochtone du Québec .....	8
1.2 Les Autochtones et l'école .....	9
1.3 L'école autochtone au Québec .....	11
1.4 La réussite scolaire des Autochtones .....	12
1.5 La langue.....	13
1.6 L'acquisition d'une langue seconde et le développement de la littératie.....	13
1.7 L'intervention en milieu scolaire .....	14
2. Cadre théorique .....	16
3. Méthode.....	17
3.1 Participants.....	17
3.2 Tâches.....	18
3.3 L'administration des tâches.....	21
3.4 L'analyse des résultats .....	22
4. Résultats .....	23
4.1 Maternelle.....	23
4.2 Première année .....	24
4.2.1 Résultats globaux : première année.....	24
4.2.2 Corrélations : première année .....	25
4.2.3 Observations par tâche : première année.....	25
4.2.4 Distributions : première année .....	26
4.3 Deuxième année .....	29
4.3.1 Résultats globaux : deuxième année .....	29
4.3.2 Corrélations : deuxième année .....	29
4.3.3 Distributions : deuxième année.....	30
4.4 Troisième année .....	31
4.4.1 Résultats globaux : troisième année .....	31
4.4.2 Corrélations : troisième année.....	32
4.4.3 Distributions : troisième année.....	32
4.5 Quatrième année.....	35
4.5.1 Résultats globaux : quatrième année.....	35
4.5.2 Corrélations : quatrième année.....	36
4.5.3 Distributions : quatrième année.....	36
4.6 Cinquième année .....	39
4.6.1 Résultats globaux : cinquième année .....	39
4.6.2 Corrélations : cinquième année .....	40
4.6.3 Distributions : cinquième année .....	40
4.7 Sixième année .....	43
4.7.1 Résultats globaux : sixième année .....	43
4.7.2 Corrélations : sixième année .....	44
4.7.3 Distributions : sixième année .....	44

5. Discussion .....	46
6. Conclusions .....	48
Volet bibliographique .....	50
1. Autochtones .....	50
2. Sociolinguistique .....	106
3. Bilinguisme .....	120
4. Lecture, littératie et intervention scolaire .....	138
Formation d'étudiants .....	156
Publications, Présentations .....	156

### *Liste de tableaux*

Tableau 3.1 : Participants au volet évaluatif .....	17
Tableau 3.2 : Distribution des tâches évaluatives .....	18
Tableau 4.2.1 : Résultats par sexe et globaux en première année .....	24
Tableau 4.2.2: Corrélations entre les épreuves première année .....	25
Tableau 4.3.1 : Résultats par sexe et globaux en deuxième année.....	29
Tableau 4.3.2: Corrélations entre les épreuves en deuxième année.....	29
Tableau 4.4.1 : Résultats par sexe et globaux en troisième année .....	31
Tableau 4.4.2: Corrélations entre les épreuves troisième année .....	32
Tableau 4.5.1 : Résultats par sexe et globaux en quatrième année .....	35
Tableau 4.5.2: Corrélations entre les épreuves quatrième année .....	36
Tableau 4.6.1 : Résultats par sexe et globaux en cinquième année .....	40
Tableau 4.6.2: Corrélations entre les épreuves cinquième année .....	40
Tableau 4.7.1 : Résultats par sexe et globaux en sixième année.....	43
Tableau 4.7.2 : Corrélations entre les épreuves en sixième année .....	44

## *Liste des figures*

Figure 4.2.3 : Identification de mots : Distribution des résultats en première année.....	28
Figure 4.2.4 : Dictée - distribution des résultats en première année .....	28
Figure 4.3.1 : Compréhension de phrases - distribution des résultats en deuxième année .....	30
Figure 4.3.2 : Identification de mots - distribution des résultats en deuxième année .....	30
Figure 4.3.3 : Synonymes 15 mots - distribution des résultats en deuxième année.....	31
Figure 4.4.1 : Synonymes 40 mots - distribution des résultats en troisième année .....	33
Figure 4.4.2 : C-Test Crabe - distribution des résultats en troisième année .....	33
Figure 4.4.3 : Compréhension de phrases - distribution des résultats en troisième année.....	34
Figure 4.4.4 : C-Test Désert - distribution des résultats en troisième année.....	34
Figure 4.4.5 : Production écrite - distribution des résultats en troisième année .....	35
Figure 4.5.1 : Synonymes 40 mots - distribution des résultats en quatrième année .....	37
Figure 4.5.2 : C-Test Désert - distribution des résultats en quatrième année .....	37
Figure 4.5.3 : Production écrite - distribution des résultats en quatrième année .....	38
Figure 4.5.4 : Lecture - distribution des résultats en quatrième année.....	38
Figure 4.5.5 : Passé simple - distribution des résultats en quatrième année .....	39
Figure 4.5.6 : Lexique innu - distribution des résultats en quatrième année.....	39
Figure 4.6.1 : Synonymes 40 mots - distribution des résultats en cinquième année.....	41
Figure 4.6.2 : Production écrite - distribution des résultats en cinquième année.....	41
Figure 4.6.3 : Lecture - distribution des résultats en cinquième année.....	42
Figure 4.6.4 : Passé simple - distribution des résultats en cinquième année.....	42
Figure 4.6.5 : Lexique innu - distribution des résultats en cinquième année .....	43
Figure 4.7.1 : Synonymes 40 mots - distribution des résultats en sixième année.....	44
Figure 4.7.2 : Lecture - distribution des résultats en sixième année .....	45
Figure 4.7.3 : Passé simple - distribution des résultats en sixième année.....	45
Figure 4.7.4 : Production écrite - distribution des résultats en sixième année.....	46
Figure 4.7.5 : Lexique innu - distribution des résultats en sixième année .....	46

## Volet évaluatif

### *1. Problématique*

Peu importe les circonstances dans lesquelles elle s'effectue, l'acquisition d'une langue seconde est un processus d'une grande complexité cognitive, qui s'étale sur plusieurs années et qui se réalise avec une telle lenteur qu'il reste largement imperceptible d'une semaine à l'autre à l'apprenant et à son entourage. Malgré sa quasi-invisibilité, l'acquisition d'une langue seconde est lourde en conséquences linguistiques, culturelles, sociales et psychologiques qui se font sentir tout au long du processus d'apprentissage, même lorsque l'individu engagé dans ce processus partage sa langue maternelle avec la majorité et ne joue pas son avenir éducatif, socioéconomique et culturel en acquérant la langue seconde. Quand l'apprenant fait partie d'une collectivité linguistique minoritaire dont les membres sont essentiellement privés de pouvoir politique, vivent largement dans la pauvreté, et parlent une langue qui est peu utilisée à l'écrit et n'a pas le statut d'une langue d'enseignement à l'école, les conséquences sont encore plus lourdes. Tel est le lot des élèves autochtones du Québec, le sujet de ce rapport de recherche.

Pour que le lecteur puisse mieux comprendre et interpréter les résultats qui sont rapportés dans le volet évaluatif du projet de recherche, nous brosserons un portrait assez détaillé de notre population cible, les élèves innus de la Côte-Nord scolarisés en français, en les situant dans le contexte général des autochtones de l'Amérique du Nord et en évoquant certains des problèmes linguistiques, socioculturels et scolaires qui les confrontent en tant que locuteurs non natifs du français au Québec.

#### **1.1 Profil de la population autochtone du Québec**

Lorsque l'on parle des Autochtones de l'Amérique du Nord, il est tout à fait erroné de les considérer comme un groupe ethnique homogène; en fait, on reconnaît depuis longtemps que les autochtones démontrent une grande diversité de cultures et de langues ([Ohannessian 1972](#)). Au Québec, on trouve environ 82 824 individus autochtones, ce qui représente un peu plus de 1% de la population de la province ([Secrétariat aux affaires autochtones](#) – dorénavant SAA – 2005a<sup>1</sup>). Ils se répartissent en deux groupes, les Inuits (10 054) et les Amérindiens (72 770). Alors que les premiers forment une nation, le second groupe se subdivise en dix nations distinctes : Les Abénaquis, les Algonquins, les Atikamekw, les Cris, les Hurons-Wendat, les Innus, les Malécites, les Micmacs, les Mohawks et les Naskapis. Provenant de trois grandes familles linguistiques (inuit, algonkien, iroquoien), parlant neuf langues (chacune se subdivisant en de nombreux dialectes) et vivant dans 55 agglomérations, dispersées à travers le vaste territoire du nord québécois et dans une moindre mesure dans le « sud » ([Bergeron & Rioux 2007](#), [Drapeau & Corbeil 1992](#)). Il faut cependant mentionner que de nombreux Autochtones ont quitté leur communauté pour vivre mêlés à la population générale (non résidents = 21 014 – [SAA 2005](#)). La population autochtone se distingue de l'ensemble de la population du Québec par son taux de croissance très élevé : entre 1996 et 2001 celui-ci s'établissait à 10,3% alors que celui de l'ensemble de la population de la province était de 1,4%. ([Bulletin statistique de l'éducation 2004](#) – dorénavant *Bulletin*). Malgré le fait que des facteurs autres que la natalité expliquent cette forte croissance, le taux de natalité est très élevé, ce qui a comme résultat une forte population d'âge

---

<sup>1</sup> SAA, 2005, [www.saa.gouv.qc.ca/nations/population](http://www.saa.gouv.qc.ca/nations/population), consulté le 29 mai, 2007.



scolaire : les 5 à 14 ans représentent 27,9% de la population inuite, 22% de la population amérindienne résidente, pour 12,7% dans l'ensemble de la population de la province.

Chaque communauté autochtone a son identité propre, qui se manifeste dans son dialecte et ses coutumes. Par contre, les compétences en langues autochtones sont variables, certaines communautés parlant exclusivement, ou presque, leur langue maternelle, d'autres très peu ou pas du tout (la langue huronne, par exemple, ayant disparue). Néanmoins, chaque communauté est très attachée aux traits qui la distinguent. Ainsi les Cris et les Inuits, qui ont un système d'écriture syllabique élaboré pour les Ojibwas par le missionnaire James Evans dans les années 1830, confèrent à cette forme d'écriture une valeur identitaire très forte ([Burnaby & MacKenzie 1985](#), [Rhodes & Todd 1981](#)).

On peut également observer d'importantes disparités d'une communauté à l'autre sur le plan socioéconomique; ainsi les besoins en matière d'éducation peuvent varier considérablement (*Évaluation du Programme des écoles gérées par les bandes et le gouvernement fédéral*, AINC - dorénavant [Évaluation 2005](#) - : 31). Le choix d'une langue seconde pour ces populations relève de conditions historiques. Par exemple, les populations inuite et crie, dont l'éducation fut confiée à des missionnaires anglophones ont traditionnellement appris l'anglais, alors que les Innus, confiés aux soins de missionnaires francophones ont appris le français; les Mohawks ont traditionnellement appris l'anglais, mais on voit de plus en plus d'individus de cette nation qui parlent et le français et l'anglais. La Charte de la langue française prévoit que les populations autochtones peuvent apprendre soit l'une ou l'autre des langues officielles.

## 1.2 Les Autochtones et l'école

« ... Partagée entre le maintien des langues autochtones et l'apprentissage des langues dominantes de communication ... la scolarisation pour cette population représente un défi de taille ... » ([Bulletin](#) : 4).

Pour importantes que certaines des différences entre nations autochtones puissent être, elles s'entendent pour considérer l'éducation comme étant « ...le moyen d'enrichir la vie des individus et de réaliser les objectifs collectifs. » ([Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones](#) 1996 - dorénavant *CRPA*). Par contre leur concept de réussite scolaire se distingue de celui généralement admis dans le monde des Blancs<sup>2</sup>. Selon les Autochtones, « ... l'éducation doit viser le développement intégral de l'enfant, tant intellectuel, spirituel et affectif que physique. » De plus, « Les autochtones s'attendent avec raison à ce que l'éducation favorise leur épanouissement culturel et économique. » En résumé, « ... l'éducation, lorsqu'elle relève des autochtones, est généralement axée sur un double objectif : promotion des compétences nécessaires à l'insertion dans la société contemporaine et consolidation de l'identité culturelle. » (*CRPA*). Ce double objectif est également noté dans le document de l'AINC, [Évaluation 2005](#) : l'éducation doit servir à former des « citoyens autochtones capables d'assumer les responsabilités linguistiques et culturelles de leurs nations. » ([Évaluation 2005](#) : 19). Par contre il s'agit là d'une de deux conceptions divergentes de l'éducation des autochtones : « ...l'une conçoit l'avenir selon un courant culturel dominant, l'autre selon la culture des Premières nations. » ([Évaluation 2005](#) : 19). Cette dichotomie serait source de tensions et nuirait aux aspirations des autochtones. Eu

---

<sup>2</sup> On utilise « Blanc » pour distinguer l'ensemble de la population nord-américaine ou québécoise de la population autochtone.

égard à ces objectifs, l'école ne remplit pas actuellement son rôle vis-à-vis des autochtones ni en ce qui a trait à leur « épanouissement culturel » ni en ce qui concerne leur développement économique. Les raisons en sont nombreuses et complexes et touchent tant à l'histoire, aux conditions socioéconomiques qui prévalent actuellement dans ces communautés, qu'aux différences culturelles. Sur le plan historique et sans rentrer dans les détails, disons que les politiques d'éducation qui eurent cours au XIX<sup>e</sup> siècle et jusqu'à la fin des années 1960, sans atteindre leurs objectifs d'assimilation, réussirent à humilier les Autochtones, à dévaloriser leurs langues et leurs cultures, à les dépouiller de leurs repères identitaires et de leur sentiment d'appartenance, ceci après qu'on les a chassés de leurs terres et forcés à changer de fond en comble leur mode de vie traditionnel. ([Barman, Hébert & McCaskill 1986](#), [CRPA 1996](#), [Maurais 1992](#)). Doit-on préciser qu'après un tel traitement, les conditions matérielles de vie dans les communautés demeurent difficiles et bien en deçà des conditions qu'on trouve ailleurs dans la province ? On n'a qu'à penser aux problèmes de logement et d'eau potable qui ont défrayé les manchettes l'hiver dernier.

Quant aux différences culturelles, les Autochtones perçoivent des différences fondamentales entre leurs valeurs traditionnelles et celles véhiculées par l'école blanche ([CRPA](#), [Bourque 2004](#)), en plus de percevoir deux modes d'apprentissage diamétralement opposés : « La discipline qui règne dans la salle de classe, l'importance accordée à la réussite individuelle et l'autorité du professeur constituent donc une rupture par rapport au milieu familial de l'enfant. » ([CRPA](#)). Non seulement perçoivent-ils ces différences, ils revendiquent une école qui réponde mieux à leurs valeurs et à leurs cultures car, « Il existe différentes façons de concevoir le monde et ces conceptions se complètent. » ([CRPA](#)). Le mot d'ordre pour ceux qui revendiquent une école autochtone est « holistique » ([CRPA](#), [Antone 2003](#), [Bell et al 2003](#)).

Un pas décisif vers cet objectif fut sans contredit le document préparé par la Fraternité des Indiens du Canada, *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (1972). À partir de cette date, l'administration des écoles, alors entièrement sous juridiction du gouvernement fédéral, a progressivement été prise en main par les autochtones selon divers modèles, dépendamment des provinces ou territoires. À la suite des nombreuses recommandations contenues dans *La maîtrise...*, plusieurs expériences et initiatives furent entreprises, certaines connaissant des succès appréciables ([Bell et al 2003](#), [Barman et al 1987](#), [Burnaby & MacKenzie 2001](#)), d'autres, des succès plus mitigés ([Drapeau 1992a](#)). Dans l'ensemble, par contre, le progrès est très lent et les résultats décevants, et cela malgré l'amendement apportée à la Constitution canadienne en 1982, reconnaissant les droits des autochtones (1<sup>er</sup> paragraphe de l'article 35 de la Loi constitutionnelle de 1982). Selon Diane Longboat, (in [Barman et al 1986](#)) les ressources consacrées à l'éducation n'ont pas été suffisantes et le partage de juridiction en matière d'éducation autochtone entre le fédéral et le provincial complique le transfert de compétences vers les autochtones; les négociations ont été longues, lentes et pénibles. Dix ans plus tard, le [CRPA](#) déplorait toujours le manque de ressources et la lenteur des progrès. Le rapport de l'AINC, *Évaluation 2005* tente justement d'identifier les difficultés et fait six recommandations visant un meilleur arrimage entre le *Programme* et les besoins tels que perçus par les communautés. Un facteur pouvant possiblement expliquer cette lenteur est que pour les Autochtones, l'autonomie revendiquée en matière d'éducation va de pair avec des revendications territoriales et d'autonomie gouvernemental ([CRPA](#)). Ces revendications, à caractère nettement plus politique, forment la toile de fond sur laquelle la nouvelle approche à l'éducation défendue par les Autochtones s'articule.

Le Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada finance l'éducation primaire et secondaire des Inuits et des Amérindiens par le biais de son *Programme des écoles gérées par les bandes*. L'objectif de ce programme est d'offrir aux enfants autochtones admissibles, « une éducation comparable à celle des autres Canadiens de la même province. » ([Évaluation 2005](#) : i). En mettant ainsi l'accent sur la comparabilité avec le système provincial, les ressources pour développer le volet langue et culture autochtones manquent. Un directeur d'école a noté que, «... nous n'avons pas le soutien nécessaire pour inclure les ressources pertinentes en matière de culture et de langue dans notre système d'éducation ... » ([Évaluation 2005](#) : 18). Ce rapport d'évaluation du Programme des écoles gérées par les bandes souligne par ailleurs les disparités entre les objectifs du Ministère et des Nations autochtones avec ceux du Programme.

### 1.3 L'école autochtone au Québec

Si les ouvrages cités dans la section précédente traitent de la population autochtone dans l'ensemble du Canada, les Autochtones du Québec ont connu les mêmes problèmes, et entretiennent des revendications similaires. Par contre la situation spécifique au Québec présente certains traits qu'il est important de noter. La Convention de la baie James et du Nord, qui concerne les Cris, les Inuits et les Naskapis, a permis aux deux premières de ces nations d'avoir leur propre commission scolaire (CS), et aux Naskapis (beaucoup moins nombreux) d'administrer leur propre école, affiliée à la Commission scolaire Centrale Québec ([Bergeron & Rioux](#) : 6). Ces CS et l'école Naskapie relèvent directement du MELs, et leur financement est partagé entre les gouvernements fédéral et provincial. La plus récente Paix des Braves (2002), un accord « de nation à nation » ([SAA 2005b](#) : 13) entre le gouvernement québécois et les Cris, confère plus d'autonomie à cette nation autochtone. On peut lire dans un document consacré à l'explication de cet accord ([SAA 2005b](#)) la volonté des autorités québécoises de se servir de cette entente comme modèle pour les négociations avec les autres communautés autochtones, tels les pourparlers actuels entre le gouvernement du Québec et les Innus. La Convention a donc eu un impact direct sur les écoles fréquentées par les élèves de ces nations. Notons alors qu'il faut distinguer les écoles des nations conventionnées de celles des autres nations, où chaque bande administre son école. Le financement de ces dernières relève entièrement du gouvernement fédéral, et chaque bande administre son école indépendamment des autres communautés autochtones. Le document [Évaluation 2005](#) note que cette situation fait en sorte que, relativement aux écoles provinciales, les écoles de bande sont sous-financées, alors que plusieurs facteurs (éloignement, statut socio-économique faible, etc.) indiqueraient qu'un financement supérieur aux écoles provinciales serait nécessaire ([Évaluation 2005](#) : 56).

Une seconde distinction s'impose, celle entre les élèves qui fréquentent les écoles provinciales et ceux fréquentant les écoles de bandes ([Bergeron & Rioux 2007](#) : 4). Au risque d'une analyse trop superficielle, on pourrait voir une contradiction entre les aspirations des Autochtones mentionnées au paragraphe précédent et le choix de certains parents d'envoyer leurs enfants à l'école provinciale. Cette question mériterait qu'on s'y attarde plus longuement, mais cela déborde le cadre de cette étude.

#### 1.4 La réussite scolaire des Autochtones

On considère généralement que les élèves autochtones connaissent un haut risque d'échec scolaire. Cet « échec » se manifeste dans : i) un écart notable entre la population scolaire potentielle (les 5-19 ans) et la population scolaire déclarée, écart qu'on situe à environ 16% en 2001-2002 ([Bulletin](#) : 12); ii) un retard scolaire (calculé selon l'écart d'âge par rapport à l'âge modal<sup>3</sup> et comparé à la population générale); iii) par un haut taux de décrochage ([CRPA, Bulletin](#)). Bergeron et Rioux, reprenant les statistiques du *Bulletin*, font largement état de ce retard scolaire qu'on constate chez les élèves autochtones. De plus, cet écart se creuse tout au long du primaire. Ainsi, pour l'année 2001-2002, en 3<sup>e</sup> année, 17,1% des élèves autochtones accusent un retard d'un an, 2,1% de 2 ans et 0,4% de 3 ans et plus, alors qu'en 6<sup>e</sup> année, 31,5% ont un retard d'un an, 7,7% de 2 ans et 2,3% de 3 ans et plus. Pour l'ensemble du Québec le retard en 6<sup>e</sup> année se chiffre à 15% de un an, 0,7% de 2 ans et 0% de 3 ans et plus ([Bergeron et Rioux](#) : 33). Lorsqu'on compare les chiffres des années 1996-1997 à ceux de 2001-2002, on constate une légère réduction du retard scolaire et de l'écart avec la population générale.

En ce qui concerne l'obtention du DES, on observe aux CS Crie et Kativik<sup>4</sup> pour les années 1990 à 1995 des taux respectifs de 27,9% et 21,9% d'obtention comparé à 72,8% pour l'ensemble du Québec ([Bergeron & Rioux](#) : 8). Le [CRPA](#), tout en notant une légère amélioration, constate que, « ... les jeunes autochtones restaient plus longtemps à l'école, mais la majorité d'entre eux interrompaient tout de même leurs études avant d'avoir obtenu un certificat d'études secondaires. » Est-il nécessaire d'ajouter qu'une infime minorité d'autochtones arrivent à se frayer un chemin vers des études post-secondaires ?

Pour la population de 15 ans et plus qui poursuivent des études ou qui y retournent après une interruption, les domaines des techniques et métiers sont largement préférés, avec en deuxième lieu les études en commerce, gestion et administration, puis viennent les domaines des sciences sociales, l'enseignement et les loisirs, suivis des sciences de la santé, des sciences agricoles et des services de l'alimentation. Les lettres et sciences humaines sont moins populaires et les sciences « dures » (mathématiques et physique) viennent en dernier lieu ([Bulletin](#) : 19).

Si on se réfère au rapport de la [CRPA](#) et aux objectifs d'une école authentiquement autochtone, un autre aspect de l'« échec » scolaire à considérer est la perte de repères identitaires et du sentiment d'appartenance, de la langue, des traditions et de la culture. Comme il a été noté, des améliorations sensibles sur ce plan peuvent être observées ([Bell et al 2003](#), [Burnaby & MacKenzie 2001](#)), mais il semble y avoir consensus qu'il y a encore un long chemin à faire.

Aussi sensibles que nous voulons être vis-à-vis de ces problèmes, notre champ d'action se limite à l'apprentissage du français et de l'anglais langues secondes (L2). Il est cependant important de tenir compte du contexte global dans lequel une action éventuelle se situera, afin de l'envisager de façon réaliste et de se fixer des objectifs, modestes certes, mais atteignables.

---

<sup>3</sup> L'âge modal étant l'âge « normal » pour un niveau donné (e.g. 1<sup>ère</sup> année = 6ans, 2<sup>e</sup> = 7ans, etc.)

<sup>4</sup> Les données fiables pour les écoles de bandes étant plus difficiles à obtenir on se limite ici aux données des CS Crie et Kativik. Cependant, dans le document *Évaluation 2005* (AINC) qui concerne toutes les écoles autochtones, les données indiquent que 41% des élèves autochtones au Canada terminaient leur secondaire en 2001 vs. 69% des élèves dans l'ensemble de la population (p.29).

## 1.5 La langue

Si on constate chez nombre de jeunes Autochtones un retard dans leur cheminement scolaire, et si ce retard s'explique par un ensemble complexe de facteurs divers, force est de reconnaître le rôle que la langue y joue. Actuellement, dans bon nombre d'écoles de bande, la langue d'instruction à partir de la 1<sup>ère</sup> année est le français ou l'anglais. Or le français et l'anglais sont souvent pour ces enfants une langue seconde. Pour les Innus par exemple, « La faible maîtrise de la langue française est la principale raison évoquée pour expliquer les faibles résultats scolaires ... » ([Manseau 2005](#) : 7) Citant un rapport de 1976, Manseau poursuit en affirmant que rendu à la fin du primaire, « ... les enfants se retrouvent en non-possession de deux langues, à cheval qu'ils sont placés depuis leur entrée à l'école entre deux manières de faire, deux manières de dire, deux manières de penser. » ([Manseau 2005](#) : 7).

Cette question de langue de scolarisation vs. langue maternelle occupe depuis quelques années une place prédominante à l'agenda de bon nombre de chercheurs et les résultats peuvent parfois paraître contradictoires ([Cummins 1991a](#), [1991b](#), [1993](#); [Demmert 2001](#); [Drapeau 1992a](#), [1994](#), [Skutnabb-Kangas 1988](#)). Il ne faut pas perdre de vue que chaque situation est singulière. Ainsi en considérant la question de la langue d'enseignement chez les Autochtones, le fait que les langues autochtones n'ont pas une longue tradition d'écriture, que les œuvres écrites sont rares, que très peu d'adultes lisent en langue autochtone, enfin, que ces langues connaissent actuellement une période de transition critique, avec la nécessité d'accéder rapidement à l'écrit se faisant de plus en plus pressant, mais où existe toujours une tradition orale, sur le déclin, mais toujours là et toujours identifié comme faisant partie du legs culturel ([Manseau 2005](#), [Drapeau 1992a](#), [1994](#), [Mailhot 1985](#)).

## 1.6 L'acquisition d'une langue seconde et le développement de la littératie

Beaucoup d'élèves autochtones du Québec arrivent à l'école ayant eu relativement peu de contact soutenu avec le français ou avec l'anglais oral et presque pas de contact avec une langue écrite, que ce soit le français, l'anglais ou la langue maternelle. Conclusion incontournable : ces élèves sont des locuteurs non natifs du français ou de l'anglais, selon le cas, qui doivent maîtriser la langue d'enseignement à l'oral et à l'écrit avant de pouvoir assimiler les matières scolaires. Or, la réalisation de ces deux tâches – l'acquisition d'une langue seconde et le développement de la littératie – dépend étroitement des habiletés linguistiques orales et écrites en langue maternelle ([Carlisle et al. 1999](#), [Davies 1991](#), [Dufva & Voeten 1999](#), [Fernandez & Neilson 1986](#)), soit l'innu dans le cas des participants à notre recherche. Comme nous l'avons déjà vu, la langue innue et beaucoup d'autres langues autochtones ne sont pas perçues comme des langues à tradition littéraire. Peu d'Innus lisent ou écrivent dans leur langue maternelle. Par conséquent, il existe relativement peu de textes en innu et il n'y a pas suffisamment de littérature pour soutenir l'acquisition de la littératie chez les jeunes. Les élèves innus doivent donc passer par une langue seconde pour accéder initialement à la littératie dans la conjoncture linguistique actuelle.

Quant aux habiletés des jeunes Innus à l'oral en L1, leurs connaissances tendent à être nettement plus lacunaires que celles des enfants francophones ou anglophones du même âge, et ceci pour plusieurs raisons. Les locuteurs natifs de l'innu sont relativement peu nombreux et la population s'étale sur une superficie géographique très importante. Il n'y donc pas la même croissance lexicale ni la création de nouveaux mots en innu qu'en anglais ou en français. Il y a également des différences lexicales entre les communautés et, au Québec, l'influence lexicale du français



qui entre en jeu. L'appauvrissement lexical de la L1 des jeunes Innus combiné à une pénurie de textes écrits, les placent dans une situation extrêmement précaire à l'école. Les élèves innus doivent maîtriser très rapidement une langue seconde, tant à l'oral qu'à l'écrit, et en même temps assimiler les matières scolaires enseignées dans cette langue. Pire encore, ils doivent accomplir ces tâches sans pouvoir avoir recours aux outils linguistiques essentiels : un bon vocabulaire oral en L1 et une bonne sensibilité graphique. En fin de compte, les retards scolaires et les taux de décrochage que nous observons chez les élèves autochtones ne devraient étonner personne. N'importe quels enfants mis dans une situation semblable subiraient le même sort.

### **1.7 L'intervention en milieu scolaire**

Les chercheurs et les divers intervenants dans les différents milieux scolaires autochtones sont conscients des difficultés auxquelles les jeunes autochtones font face. Depuis au moins un quart de siècle, les rapports de recherche font état de la quasi-totalité des problèmes que nous venons d'évoquer ici ([Gouvernement du Québec 1981](#), [Burnaby 1982](#), [Burnaby 1985](#), [Burnaby & MacKenzie 1985](#), [Mailhot 1985](#), [Drapeau 1992a](#), [Bourque 2004](#), [Manseau 2004a](#)). Beaucoup plus rares sont les rapports de recherche faisant état des interventions qui ont abouti à une amélioration importante des taux de succès scolaire sans que la langue maternelle des élèves soit compromise. L'expérience en éducation bilingue menée par Drapeau ([1992a](#)) à Betsiamites n'a pas, pour diverses raisons, amélioré le rendement scolaire des élèves du groupe expérimental. Une autre intervention, un programme d'immersion en français mené à la Romaine ([Manseau 2004a](#)), n'a pas non plus donné des résultats convaincants. Le *Cree Language of Instruction Project (CLIP)* ([Burnaby et al 1999](#)), lancé en 1992 dans le but d'intégrer plus de cri dans le cursus scolaire des enfants cris et de passer d'un contexte de submersion anglaise à l'école à un contexte d'immersion, est maintenant bien implantée dans les écoles primaires de la CS Crie. Selon [Stiles \(1997\)](#), le programme a aidé les communautés participantes à diminuer le taux de décrochage et à augmenter le succès scolaire des élèves. Par contre, [Visser et Fovet \(2007\)](#) présentent des données très récentes qui suggèrent que le CLIP est très loin de constituer une panacée universelle pour soigner les maux éducatifs des Cris. Les taux d'échec et de décrochage dans la CS Crie demeurent fort élevés et la création récente d'une école privée suggère que la communauté ne fait pas entièrement confiance à la commission scolaire.

Une intervention qui a connu un grand succès bien documenté est celle qui a été implantée dans l'école primaire Grandview/ʔUqinak'uuh à Vancouver. Avant l'intervention ([Vancouver Schoolboard](#)), il n'y avait que 15% de la population scolaire, dans cette école à forte population autochtone et allophone, dont les aptitudes en lecture correspondaient à l'âge rendu en 7<sup>e</sup> année. En 2001, à la suite d'une intervention qui visait, entre autre, à améliorer la conscience phonologique et les connaissances lexicales des élèves, 74% des élèves de 4<sup>e</sup> année et 86% des élèves de 7<sup>e</sup> lisaient normalement ou mieux ([Helin 2006](#)). Il s'agit ici d'une école située en milieu urbain et peuplée d'enfants qui ne sont pas tous Autochtones, mais l'impact positif de l'intervention sur la population de l'école a été confirmé et les mesures prises sont, en principe, facilement transférables à d'autres contextes scolaires autochtones.

Plus récemment, l'école Britannia, également à Vancouver, dont la moitié des élèves sont autochtones, a utilisé le programme *Reading Mastery* (Conscience phonologique, lecture intensive, enseignement explicite et intensif du vocabulaire), très semblable au programme *Open Court* utilisé à Grandview, pour arriver à des résultats également positifs ([Steffenhagen 2006](#)).

Une exploration de la recherche dans le domaine de la lecture et de la littérature révèle qu'il n'y a rien de particulièrement étonnant dans le succès des élèves autochtones des écoles Grandview et Britannia. La quasi-totalité de la recherche en lecture effectuée depuis 20 ans indique qu'afin de réussir, l'apprenti lecteur a besoin d'une bonne conscience phonologique, d'un bon vocabulaire oral dans la langue à apprendre, d'un bon vocabulaire oral en L1 dans le cas de l'apprentissage d'une L2, et de bonnes habiletés de décodage ([August & Shanahan 2006](#), [Raham 2004](#)). En principe, si l'école assure la mise en place de ces habiletés et compétences de base, les enfants qui ne souffrent pas d'un trouble d'apprentissage devraient apprendre à lire.

Il ne s'agit donc plus de déterminer ce dont les élèves ont besoin en termes de connaissances et d'habiletés pour apprendre à lire; nous en avons déjà une très bonne idée. Il s'agit plutôt de trouver comment mettre en place ces connaissances tout en composant avec le contexte social, culturel, économique et affectif, sans mettre en péril ni la langue maternelle ni l'identité culturelle des élèves. Les difficultés à surmonter dans les milieux éducatifs autochtones sont particulièrement bien documentées chez [Bell et al \(2003\)](#), [Visser et Fovet \(2007\)](#), [Bergeron et Rioux \(2007\)](#), [Bourque \(2004\)](#), [Brant Castellano, Lachance et Davis \(2000\)](#), [Demmert \(2001\)](#), [Drapeau \(1994\)](#) et [Raham \(2004\)](#). Certaines communautés autochtones ont du mal à recruter et à garder des enseignants qui sont à la fois bien formés en didactique de la lecture, que ce soit en L1 ou en L2, et sensibles aux besoins particuliers des élèves autochtones. Trop souvent, les enseignants qui doivent assumer la lourde responsabilité d'enseigner la lecture aux enfants ont une formation initiale dans un autre domaine et/ou ont des connaissances très limitées de la culture des enfants de leur classe. De plus, les habiletés en lecture se construisent lentement sur une période de plusieurs années à partir d'un programme cohérent et validé. Les enseignants de la maternelle et des premiers cycles du primaire doivent travailler ensemble en étroite collaboration pour assurer la cohérence de la formation offerte aux élèves. Si le corps enseignant d'une école n'est pas stable et qu'il n'y a pas un programme unique d'enseignement cohérent auquel participent tous les enseignants, il est très difficile d'assurer la continuité didactique nécessaire pour assurer le succès des élèves.

Ce qui se fait à l'école doit avoir une crédibilité non seulement aux yeux des enseignants et des élèves, mais encore aux yeux des parents et de la communauté en général, et il faut se rappeler que peu de membres des communautés autochtones sont formés dans le domaine de l'enseignement et encore moins dans l'enseignement d'une langue seconde. Les parents autochtones, comme les parents partout au monde, se fient à leurs instincts en matières linguistiques, et leurs croyances dans ce domaine ne s'alignent pas toujours avec le savoir des spécialistes. Situation difficile : si les parents ne croient pas au succès possible d'un programme d'enseignement, le programme est voué à l'échec, mais certains programmes ont des éléments qui risquent de paraître contre-intuitifs aux yeux de certains parents. Par exemple, l'importance du vocabulaire en L1 dans l'acquisition d'une L2 et dans l'apprentissage de la lecture en L1 ou en L2 n'est plus à prouver, mais certains parents craignent que le moindre enseignement de la langue autochtone nuise à l'apprentissage du français ou de l'anglais, les langues d'accès aux études secondaires et post secondaires. Donc, pour assurer le renforcement du vocabulaire oral en L1 des élèves autochtones, il faudrait non seulement créer un programme d'enseignement viable mais encore il faudrait convaincre les parents et les autres membres de la communauté de l'importance d'appuyer les programmes implantés, et ceci sur une période suffisamment longue pour permettre aux intervenants d'évaluer leur impact. Les interventions tentées à Betsiamites ([Drapeau 1992a](#)) et à la Romaine ([Manseau 2004a](#)) ont échoué en grande partie, non pas parce

que les projets étaient mal conçus, mais plutôt parce que les membres des deux communautés n'étaient pas convaincus de la valeur de ce qui se passait à l'école du village. En fin de compte, cette méfiance a empêché les projets de fonctionner selon les prévisions des chercheurs, et les résultats ont fini par être décevants pour tout le monde.

Une autre problématique qu'il faudrait considérer est le traitement à accorder aux difficultés d'apprentissage lors d'une intervention. Dans certaines écoles autochtones, plus de la moitié des élèves sont suivis par un orthopédagogue pendant leur passage au primaire. Alors que l'incidence de difficultés d'apprentissage est habituellement plus grande en milieu pauvre qu'en milieu aisé, il est difficile de croire que la majorité des élèves autochtones n'apprend pas normalement. Comme beaucoup de diagnostics de difficultés d'apprentissage se font après que les enfants ont commencé à lire et à écrire en français ou en anglais, il est très difficile de distinguer ce qui est vraiment un trouble d'apprentissage de ce qui est un comportement parfaitement prévisible lié au statut L2 des élèves. Pour sortir de cette impasse, il faudrait trouver une manière d'évaluer les enfants autochtones, de préférence en L1, lors de leur passage dans les classes préscolaires.

Si certains des cas de troubles d'apprentissage actuels sont des problèmes de L2 mal diagnostiqués, l'introduction d'un programme d'apprentissage de la lecture adapté aux enfants autochtones devrait réduire le pourcentage d'enfants en difficulté, et mieux identifier les vrais cas de troubles d'apprentissage. Notre optimisme n'est pas sans fondement scientifique. L'utilisation régulière d'un programme de conscience phonologique dans les classes de maternelle dans certaines écoles de la CS des Patriotes (clientèle francophone) a réduit de façon importante le nombre d'élèves à risque en première année. En effet, certains élèves « à risque » de première année se sont retrouvés parmi les plus performants de la commission scolaire après avoir suivi ce programme ([Côté et al. 2006](#), [Godard 2007](#)). Des résultats semblables ont été observés chez les populations défavorisées aux États-Unis dans le cadre du projet *Success for All* ([Dianda & Flaherty 1995](#)).

## **2. Cadre théorique**

La recherche évaluative que nous avons effectuée se situe dans un grand cadre théorique socioconstructiviste qui présuppose que les connaissances et les habiletés se construisent en fonction de l'expérience de l'apprenant, et en fonction des contraintes neurologiques et physiologiques auxquelles est soumise cette expérience. Nos instruments d'évaluation ont été conçus pour cibler les connaissances lexicales, morphologiques, syntaxiques et pragmatiques qui, selon la recherche en acquisition des langues menée à ce jour, risquaient de varier le plus entre les élèves francophones (élèves qui ont un contact soutenu avec le français à la maison) et les élèves allophones (élèves qui n'ont pas de contact soutenu avec le français à la maison). Nous voulions comprendre le développement linguistique des deux populations afin de mieux guider les nombreux enseignants de la région montréalaise qui ont des groupes d'une grande hétérogénéité linguistique.

L'intégration des élèves autochtones à notre projet initial portant sur les élèves allophones a nécessité certains élargissements du cadre théorique, surtout en ce qui concerne les éléments sociolinguistiques et socioculturels du projet. Alors que tenir compte de la culture des milliers d'enfants parlant plus de cent langues différentes s'avère impossible, explorer l'importance d'une culture commune à quelques centaines d'enfants parlant une langue commune s'avère essentiel.



Ici, le travail de [Maurais \(1992\)](#), de [Jérôme \(2005\)](#) et de [Pewewardy \(2002\)](#) nous a grandement aidés.

### 3. Méthode

#### 3.1 Participants

Nous avons mené notre enquête dans six écoles primaires, situées entre Betsiamites et Natashquan sur la Côte-Nord du St-Laurent. Cinq de nos écoles partenaires étaient gérées par leur conseil de bande, tombant ainsi sous l'égide de l'Institut culturel et éducatif montagnais (ICEM) et la sixième école relevait du MELS, plus directement de la C.S. de la Moyenne-Côte-Nord.

Nous pouvons qualifier l'accueil que nous réservaient nos écoles partenaires de chaleureux et généreux. Les directions, les enseignants, le personnel de soutien et les élèves ont tous fait leur possible pour nous aider dans notre évaluation de l'acquisition du français et dans nos efforts de mieux comprendre le contexte d'apprentissage des écoles autochtones et des écoles à forte population autochtone.

Nous avons pu obtenir des résultats analysables (d'une ou de plusieurs tâches) de 601 élèves repartis selon le Tableau 3.1 ci-dessous. Nous avons évalué légèrement plus d'élèves (618 en tout) mais certains enfants ont à peine entamé les tâches à faire et leurs résultats n'étaient pas utilisables. Pour quelques élèves, nous n'avons pas pu obtenir la date de naissance, les parents ayant oublié de l'inclure sur le formulaire de consentement. À l'occasion, la date était marquée, mais illisible ou manifestement erronée (ex. un enfant déclaré né en 2006). Comme la plupart de nos analyses ont été effectuées à partir des résultats pondérés pour l'âge (pour tenir compte du fait qu'il y avait parfois un écart très important entre les élèves les plus jeunes et les plus âgés d'un même niveau scolaire), nous n'avons pas pu inclure dans nos calculs les quelques élèves pour qui nous n'avons pas de date de naissance.

Parmi les 601 élèves, dont 317 filles et 284 garçons, il y avait 12 francophones d'origine non autochtone dans l'école du MELS, et quelques enfants dans les écoles de conseil de bande qui parlaient peu ou pas l'innu. Certains de ces élèves parlaient une autre langue autochtone et quelques-uns ont été élevés exclusivement en français. Pour la très grande majorité des élèves évalués, l'innu est la langue maternelle ou bien elle coexiste avec le français à la maison.

Tableau 3.1 : Participants au volet évaluatif

Année	Matern. 5 ans		1 <sup>ère</sup>		2 <sup>e</sup>		3 <sup>e</sup>		4 <sup>e</sup>		5 <sup>e</sup>		6 <sup>e</sup>		CP		N
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	
École 1	25	19	15	15	16	19	29	19	19	15	20	16	28	15	-	-	270
École 2	8	7	3	4	4	8	4	3	13	11	12	4	7	5	2	2	97
École 3	13	6	3	12	6	11	4	6	8	11	4	4	3	5	6	10	112
École 4	4	3	2	4	5	0	3	3	1	1	4	2	4	4	-	-	40
École 5	5	8	-	-	3	5	6	3	-	-	-	-	2	8	-	-	40
École 6	-	-	4	3	1	2	3	2	11	6	4	3	3	0	-	-	42
N	55	43	27	38	35	45	49	36	52	44	44	29	47	37	8	12	601

CP = Cheminement particulier

### 3.2 Tâches

À une exception près, les tâches que nous avons utilisées lors de l'évaluation sont celles que nous avons développées pour les élèves allophones et francophones de la région montréalaise. L'exception est un test de vocabulaire en innu que nous avons conçu à la suite du premier voyage d'évaluation sur la Côte-Nord. À la différence des élèves allophones de Montréal, qui s'expriment dans une très grande variété de langues en milieu familial, les élèves visés dans cette recherche partageaient presque tous la même langue maternelle. Cette uniformité nous a permis de créer et d'administrer un petit test de vocabulaire actif (20 items) en innu afin d'avoir une idée très approximative de l'aisance des élèves à identifier par écrit des images. Nous expliquerons nos tâches en plus de détail plus loin.

Tableau 3.2 : Distribution des tâches évaluatives

Tâches \ Année	M	1	2	3	4	5	6	CP cyc2	CP cyc3
Dictée de mots	X	X							
Reconnaissance de mots	X								
Vocabulaire	X	X						X	X
Compréhension de phrases		X	X	X				X	X
Identification de mots écrits		X	X					X	
Synonymes 15 mots			X						X
Synonymes 40 mots				X	X	X	X		
C-test Crabe				X				X	X
C-test Désert				X	X				
Production écrite				X	X	X	X		
Lecture					X	X	X		
Passé simple					X	X	X		
Vocabulaire innu				X	X	X	X		X
Questionnaire					X	X	X		X

Dictée de mots : La dictée consiste en 11 mots allant du très facile (*le, la, les*) au très difficile (*camion de pompier*). À la maternelle, nous utilisons le test pour évaluer la sensibilité des enfants aux lettres (*print awareness*). Nous expliquons aux enfants qu'ils vont faire semblant d'écrire les mots que nous allons dicter. Nous évaluons par la suite la réaction des enfants à la tâche. À la maternelle, certains élèves copient les numéros qui paraissent sur la feuille réponse. D'autres font des dessins. Certains reproduisent les lettres de leur nom. D'autres sont capables de représenter graphiquement des phonèmes du mot cible ou parfois même le mot au complet. Rendus en première année, les élèves sont normalement capables de nous donner une représentation graphique de la plupart des syllabes. Certains sont déjà capables de bien écrire tous les mots.

Reconnaissance de mots : Dans cette tâche, créée par Chantal Roy et Chantal Sabourin avec la collaboration de Line Laplante, nous donnons aux enfants une image en dessous de laquelle il y a

cinq « mots » : un pictogramme, une combinaison aléatoire de syllabes prises dans le syllabaire de l'inuktitut, les lettres du vrai mot dans le désordre, une représentation phonétique du mot et le vrai mot bien écrit. L'ordre des distracteurs change à chaque item. Comme la dictée, cette tâche nous aide à évaluer la sensibilité des enfants aux lettres et aux graphèmes. Les enfants peu habitués aux lettres favorisent les pictogrammes. Les enfants ayant une plus grande expérience graphique préfèrent les lettres. Les enfants les plus avancés sont capables de choisir une représentation phonétique du mot cible.

Vocabulaire : Cette tâche a été conçue par Line Laplante de l'UQAM pour servir de test de groupe auprès des enfants qui ne savent pas encore lire. Nous présentons aux enfants une série de 16 images. En dessous de chaque image, il y a quatre mots. Nous demandons aux enfants de choisir le meilleur mot pour nommer l'image et nous lisons chacun des mots deux fois. Parmi les réponses possibles, il y a la bonne réponse (ex. *chat*), un hyperonyme (ex. *animal*), un mot qui représente une partie du tout (ex. *oreille*) et un distracteur lexical (ex. *chien*).

Compréhension de phrases : Cette tâche évalue les compétences syntaxiques des élèves. La version complète compte 30 items, mais nous avons été obligés de la raccourcir dans les écoles autochtones étant donné les contraintes temporelles auxquelles nous faisons face. Chaque item consiste en une consigne que nous demandons aux enfants d'exécuter. Il s'agissait de faire des X, d'encercler des images, de colorier, etc. Dans la région montréalaise, nous avons lu les consignes pour les enfants en première année et nous avons demandé aux enfants de lire les consignes eux-mêmes en deuxième année. Dans les écoles autochtones, nous avons lu les consignes pour tous les enfants afin de contrôler autant que possible les facteurs autres que syntaxiques en jeu.

Identification de mots écrits : Avec cette tâche, une autre création de Line Laplante, nous évaluons la reconnaissance de la bonne forme écrite du mot. Une fois de plus, nous donnons aux enfants une image et quatre choix possibles. Cette fois-ci, nous nommons l'image et nous demandons aux élèves d'encercler le bon mot, bien écrit, en leur conseillant de bien regarder tous les mots avant de choisir. Les réponses possibles contiennent les possibilités suivantes : le bon mot, bien écrit (ex. *botte*), un distracteur phonétique (ex. *boppe*), un distracteur graphique (ex. *bolle*) et un distracteur sémantique (ex. *soulier*).

Synonymes 40 mots, 15 mots : La tâche des synonymes a été conçue dans le dessein d'évaluer la profondeur des connaissances lexicales des élèves. Lors d'une recherche antérieure, nous avons utilisé deux tests lexicaux : antonymes et synonymes. Après une tentative infructueuse de construire ces tests à partir des listes de mots de vocabulaire établies par des spécialistes en didactique pour l'enseignement des mots en milieu primaire et secondaire (peu ou pas de pouvoir discriminatoire), nous avons choisi les mots amorces et les mots ciblés en fonction de leur fréquence dans la langue écrite. Un des deux mots (et très souvent les deux) figurait parmi les 3000 mots les plus fréquents de la langue écrite. De plus, nous avons évalué chaque mot en fonction de sa fréquence plausible dans la vie d'un élève du primaire et testé nos choix auprès d'une variété d'élèves. Nous avons retenu cette formule pour le projet « Une juste mesure » et pour la recherche auprès des élèves autochtones. Étant donné les résultats obtenus lors du projet « Les mots pour le dire », nous avons laissé tomber le test d'antonymes pour ne garder que le test de synonymes, tâche qui discriminait beaucoup plus entre les élèves. Nous avons également pris la décision d'orienter les élèves vers la réponse voulue afin d'éliminer l'utilisation de certaines

stratégies infructueuses que nous avons observées lors du premier projet de recherche. À cette fin, nous avons donné aux élèves le mot pour lequel il faut trouver un synonyme ainsi que les deux premières lettres du mot à trouver et un nombre de tirets équivalents au nombre de lettres manquantes. Les premières lettres et les tirets sont là pour servir d’amorce et pour orienter les enfants vers la bonne réponse. Comme nous ne voulions évaluer que les connaissances lexicales des élèves, nous avons accepté toute orthographe qui donnerait la bonne version phonétique du mot cible. Nous avons créé le test court de synonymes après nous être rendus compte que le test de vocabulaire de Line Laplante, conçu pour les élèves du premier cycle du primaire, était trop facile pour les élèves de deuxième année dans la région montréalaise. Au lieu de créer un nouveau test de groupe à l’intention de ces élèves, ce qui aurait eu l’effet de les isoler et de ne pas nous permettre de comparer leur performance soit à celle des élèves plus jeunes, soit à celle des élèves plus âgés, nous avons décidé de leur donner un sous-ensemble de 15 mots du test de synonymes de 40 mots. À cette fin, nous avons choisi les mots de la version longue qui se sont avérés les plus faciles pour les élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année.

C-tests : Dans un C-test traditionnel, le chercheur prend un court texte, laisse une phrase ou deux intactes au début pour permettre au lecteur de se situer et puis supprime la dernière moitié d’un mot sur deux. En français, langue très riche en morphologie flexionnelle et dérivationnelle, le C-test donne au chercheur un aperçu des connaissances morphologiques des participants. Nous nous sommes servis de deux C-tests, *Le petit crabe* et *Les déserts*. Comme nous avons utilisé *Le petit crabe* avec les enfants de 1<sup>ère</sup> année, nous avons dû l’adapter à leur niveau cognitif. Au lieu de supprimer la moitié d’un mot sur deux, nous avons supprimé certaines lettres en fin de mot (de 1 à 3) en fonction de ce que nous cherchions à observer (connaissances de la morphologie flexionnelle ou dérivationnelle, connaissance du genre). Le texte *Les déserts* a été administré en 2<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup> année, âge auquel les enfants sont plus autonomes en lecture. Ce C-test respecte scrupuleusement les normes de création habituelles. Dans notre choix de textes, nous avons essayé d’éliminer toute difficulté lexicale afin de minimiser l’impact des connaissances lexicales sur la performance morphologique des enfants.

Production écrite : Dans cette tâche, créé par Marie Labelle de l’UQAM, nous essayons d’évaluer les habiletés syntaxiques des élèves en leur présentant une série de phrases à compléter. Dans chaque phrase, il y a des contraintes syntaxiques à respecter. Quant au contenu, il y a beaucoup de latitude et les élèves peuvent s’amuser à faire des phrases très drôles. Les premières phrases confrontent les élèves aux contraintes les plus simples. Par la suite, la tâche devient plus complexe. Nous avons décidé d’adopter une tâche beaucoup plus contrôlée que la rédaction libre d’une histoire, que nous avons utilisée lors d’une autre recherche. Sans contraintes syntaxiques à respecter, beaucoup d’élèves ont recours aux structures les plus simples et les plus connues. Bref, ils ne se rendent pas à la limite de leurs capacités et c’est justement ces limites que nous voulions explorer.

Lecture : La tâche de lecture, une création de Lucie Godard de l’UQAM, est la plus classique de l’ensemble des instruments. Nous demandons aux élèves de lire un court texte et de répondre aux questions qui suivent. Certains items demandent aux élèves de repérer des informations dans le texte et d’autres requièrent des inférences assez simples.

Passé simple : Il s’agit d’un autre test créé par Marie Labelle. Alors que le passé simple n’est pas enseigné avant la fin du primaire et le début du secondaire, et qu’il est peu présent dans les

manuels scolaires, un enfant qui lit des romans en français aura eu un contact important avec la forme avant la fin de la 6<sup>e</sup> année. Par contre, un enfant qui lit peu ou qui choisit de lire dans une autre langue, n'aura eu presque pas de contact avec le passé simple rendu au même point dans sa scolarité. Le test en soi est assez simple. Nous avons pris une petite histoire et éliminé la terminaison de tous les verbes, ne préservant que le strict nécessaire du radical pour indiquer aux élèves le verbe à compléter, et pour les orienter vers le passé simple. Dans les consignes, nous n'indiquions pas aux élèves que nous cherchions le passé simple. Nous leur demandions de lire le texte et de compléter les mots où il manquait des lettres.

Lexique en innu : Cette tâche a été rajoutée à l'ensemble à la suite du premier voyage sur la Côte-Nord. Nous nous sommes rendu compte que nous avons obtenu plusieurs mesures des connaissances des élèves en français, mais nous ne savions rien de leurs habiletés en innu. Faute de temps et faute d'instruments, nous n'étions pas en mesure d'évaluer en détail les connaissances des élèves en L1. Nous avons donc décidé de cibler un aspect précis des connaissances des élèves, soit leur capacité de représenter par écrit le nom des objets et des êtres présents dans la vie quotidienne. Avec l'aide de Lynn Drapeau et de quatre répondants innus de nos communautés partenaires de la Côte-Nord, nous avons créé un petit test de vocabulaire de 20 items, dont 15 mots jugés fréquents ou assez fréquents dans toutes les communautés et cinq mots jugés assez rares ou rares dans la plupart des communautés. Comme il s'agissait d'un test de groupe, nous avons montré chaque image aux élèves et leur avons demandé d'écrire le mot correspondant en innu et en français. Nous leur avons indiqué au départ que l'orthographe ne comptait pas et qu'une représentation phonétique d'un mot qu'ils ne savaient pas écrire était tout à fait acceptable. Nous avons pris cette mesure parce que beaucoup de jeunes n'avaient jamais eu l'occasion d'écrire en innu et étaient presque paralysés devant la nouveauté de la tâche. Comme la plupart des mots ciblés étaient des mots fréquents, la tâche avait peu de pouvoir discriminatoire sur un plan purement lexical. En principe, les enfants auraient dû connaître la grande majorité des mots. Ce qui nous intéressait beaucoup plus était la capacité des jeunes de représenter graphiquement les mots. Nous voulions savoir s'ils étaient capables de représenter toutes les syllabes des mots polysyllabiques, s'ils avaient déjà eu une expérience de scripteur en innu et, en dernier lieu, si certains enfants étaient capables de nommer plus d'objets que d'autres.

Questionnaire sur l'utilisation des langues<sup>5</sup> : Le questionnaire a été créé par Catherine Duranleau dans le cadre de son mémoire de maîtrise. Notre formule de consentement, déjà lourde à remplir pour beaucoup de parents non francophones, ne nous permettait pas de chercher des détails concernant l'utilisation de l'innu et du français en dehors de l'école. Afin d'en savoir plus sur notre population et de mieux comprendre leur performance en français, Catherine Duranleau a créé un questionnaire pour les élèves de 4<sup>e</sup>, de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année où elle les interrogeait sur leurs habitudes linguistiques à la maison, avec leurs amis, en contact avec les TIC, en lecture, etc.

### **3.3 L'administration des tâches**

Toutes les tâches à l'exception du test de vocabulaire en innu et du questionnaire ont été administrées lors de notre premier voyage dans les communautés au mois de décembre 2006. La plupart du temps, c'était les deux chercheuses de l'équipe (Lori Morris et Catherine Duranleau) qui ont donné les tâches aux enfants, aidées par le titulaire de la classe. Dans la plus grande école

---

<sup>5</sup> Au moment de la rédaction de ce rapport, nous n'avions pas encore reçu les résultats définitifs du questionnaire. Le mémoire de maîtrise qui traite du questionnaire sera disponible à la bibliothèque de l'UQAM à la fin de 2007.

partenaire, une orthopédagogue que nous avons formée sur place nous a aidé. À deux nous n'aurions pas pu arriver à couvrir toutes les classes dans les deux jours dont nous disposions pour faire la collecte de données.

Alors que nous avons beaucoup d'expérience à faire des collectes de données en milieu allophone, cette recherche constituait notre premier contact avec des populations autochtones. Ne sachant pas exactement comment nous y prendre, nous avons décidé de partir du modèle mis en place pour les classes allophones de Montréal et de nous ajuster par la suite en fonction de nos observations. Voici quelques-unes de nos observations et une courte description de notre réaction.

Les plus jeunes des élèves (maternelle, 1<sup>ère</sup> année) étaient au début de leur apprentissage du français. Leur faiblesse linguistique en L2 grugeait dans leur mémoire de travail et rendait ainsi chaque tâche beaucoup plus exigeante. Pour réduire la charge cognitive des tâches, nous avons demandé aux enseignants de la maternelle de donner toutes les consignes en innu. En première année, il y avait des enseignants francophones unilingues, ce qui a mis fin à notre stratégie de traduction. Nous avons décidé de réduire le nombre de tâches à faire en éliminant ou en raccourcissant les tests les plus exigeants en termes de mémoire de travail. Avant la fin du voyage, nous avons utilisé cette même stratégie à tous les niveaux scolaires afin de réduire quelque peu l'interaction de la mémoire de travail et les faiblesses lexicales des enfants.

Dans la plupart des classes de maternelle, nous n'avons pas réussi, même avec l'aide des titulaires, à contrôler les enfants lors des épreuves. Les résultats obtenus dans ces classes ne sont ni fiables ni valables. Il faudrait noter que la turbulence des enfants était tout à fait prévisible étant donné les conditions du test : la nouveauté de la situation, la nécessité de faire traduire les consignes par les enseignants innus (les enfants ne savaient plus sur qui porter leur attention), le moment de notre visite dans l'année scolaire. Nous avons eu beaucoup plus de succès avec nos tâches à la maternelle vers le mois d'avril ou de mai dans la région montréalaise. Il y avait également la proximité de Noël qui a eu un impact sur le comportement des élèves. Dans quelques communautés les enfants étaient à la veille de partir dans le bois pour les fêtes et ils étaient survoltés.

Presque tous les enfants à tous les niveaux manquaient de confiance. Alors que la grande majorité des élèves francophones et allophones de la région montréalaise prenaient allégrement des risques et se lançaient dans les activités avec beaucoup de confiance, les élèves autochtones restaient tourmentés par des doutes et étaient peu enclins à répondre, même quand ils connaissaient la bonne réponse. En réponse à cette situation, nous avons pris la décision d'offrir beaucoup plus d'encadrement, d'encouragement et de soutien moral aux élèves autochtones pendant qu'ils faisaient les tâches. S'ils calaient, nous essayions de les relancer; de les orienter vers les items les plus faciles, pour qu'ils prennent assez de confiance pour continuer avec plus d'autonomie. Nous n'avons jamais répondu à leur place mais nous avons assuré beaucoup plus d'encadrement et d'encouragement que nous avons l'habitude de faire à Montréal.

### **3.4 L'analyse des résultats**

Nous avons calculé les résultats bruts à chaque épreuve et éliminé les copies où l'élève a manifestement abandonné la tâche au bout de quelques items. Nous avons ensuite pondéré l'âge de chaque enfant le jour du test en divisant le résultat brut par l'âge. Cette pondération s'est

avérée nécessaire car, comme nous avons déjà eu l'occasion de le mentionner, il y avait une grande variété d'âges dans un seul et même groupe d'élèves – parfois une différence de trois ans entre le plus jeune et le plus âgé – et cette variété posait des problèmes sur le plan de l'analyse des résultats, surtout dans les tâches très sensibles au développement cognitif de l'enfant. Une autre solution, plus classique celle-ci, aurait été de garder les résultats bruts et d'évaluer l'âge en tant que facteur au moment des analyses statistiques. L'inconvénient de cette solution c'est que l'individu reste caché dans le groupe, rendant ainsi les résultats moins utiles à l'enseignant. Avec la pondération de l'âge de chaque individu, la performance de chaque élève est immédiatement comparable à celle de tout autre élève et du groupe au complet.

Une fois l'âge des élèves pondéré, nous avons procédé à l'analyse des résultats par épreuve et par degré scolaire, calculant, entre autres, le score Z (distance à partir de la moyenne exprimée en mesure d'écart type) de chaque élève à chaque tâche en le comparant à tous les autres élèves du même degré scolaire dans toutes les écoles partenaires de la Côte-Nord. Non seulement les scores Z nous ont permis de communiquer les résultats facilement et d'une manière compréhensible aux enseignants, mais encore ils nous ont permis d'identifier et d'éliminer de notre recherche les groupes d'élèves qui n'ont pas eu suffisamment de temps pour compléter convenablement une tâche. Quand tous les élèves d'un groupe avaient un score Z très faible à une tâche mais pas aux autres tâches, nous avons pu identifier la tâche problématique et éliminer les résultats aberrants de notre base de données. Pour aider les enseignants et les orthopédagogues de nos écoles partenaires, nous leur avons signalé tout score Z indiquant un retard d'une mesure d'écart type et plus (un score de -1,0 et moins) ainsi qu'une performance assez faible (-0,75 et moins) à plusieurs épreuves. Nous avons également signalé une avance de plus d'une mesure et demi d'écart type (+1,5 et plus) ou une performance forte (une avance de plus ou moins +1,0) à plusieurs épreuves.

Nous n'avons pas entrepris de comparaison des élèves par école parce que la faiblesse de la population de la majorité de nos écoles partenaires ne permettait pas de comparaison valable. Nous avons considéré que les scores Z calculés par individu nous donnaient une meilleure base de comparaison. Par contre, nous avons calculé l'impact du facteur 'sexe' pour chaque degré scolaire.

Après avoir analysé les performances des élèves autochtones et les avoir comparées entre elles, nous avons intégré leurs résultats dans notre base de données élargie, base qui contient les résultats de tous les élèves francophones et allophones de la région montréalaise. Ainsi, nous avons pu situer la performance des élèves innus par rapport à celles d'autres élèves non francophones. Au moment de donner les résultats de cette comparaison, nous expliquerons son intérêt et les leçons à en tirer.

## ***4. Résultats***

### **4.1 Maternelle**

Comme nous l'avons déjà dit, la plupart des résultats obtenus à la maternelle ne sont pas utilisables en tant que tels car la turbulence qui a régné au moment de la collecte de donnée a fait en sorte que la validité de l'entreprise a été fortement compromise. Ceci dit, nous avons eu l'occasion d'observer les enfants au travail et nous avons eu quelques classes plus tranquilles où

nous avons pu évaluer quelques habiletés sans trop de craintes concernant la qualité des résultats obtenus. Au lieu de présenter les résultats chiffrés dans un tableau, ce qui s'avère difficile étant donné le petit nombre d'enfants qui ont fait les tâches dans de bonnes conditions, nous préférons parler plus généralement de nos observations en reprenant les points les plus saillants.

Nous avons noté que par rapport aux élèves allophones de Montréal, les jeunes innus ont fait preuve de moins de sensibilité à la langue écrite, préférant souvent des pictogrammes aux suites de lettres dans la tâche de reconnaissance de mots. Lexicalement, beaucoup de jeunes n'avaient pas suffisamment de vocabulaire oral en français pour suivre les consignes de base. Nous ne reprochons pas aux enfants leur faiblesse lexicale; étant donné que la maternelle se fait largement en innu, surtout au début de l'année, c'était tout à fait normal et prévisible de nous retrouver face à des enfants peu avancés en français au mois de décembre. Nous évoquons le problème pour souligner l'impossibilité de la situation dans laquelle se trouvent les élèves innus en première année lorsqu'ils passent complètement au français sans avoir eu le temps d'asseoir une bonne base lexicale sur laquelle ils vont pouvoir construire leur savoir.

## 4.2 Première année

### 4.2.1 Résultats globaux : première année

Les élèves de première année ont fait quatre tâches en tout. Étant donné les contraintes temporelles auxquelles nous faisons face, nous avons distribué les tâches entre les classes. Aucun groupe n'a fait les quatre épreuves. Les résultats obtenus sont rapportés dans le tableau 4.2.1.

Tableau 4.2.1 : Résultats par sexe et globaux en première année

Tâches	Filles	Garçons	Tous	Allophones de Mtl
Compréhension de phrases N filles = 27, N garçons = 35	7,29 (2,74)	6,32 (2,12)	6,74 (2,44)	10,39 (2,11)
Vocabulaire N filles = 15, N garçons = 15	9,50 (1,81)	8,67 (1,93)	9,09 (1,89)	10,72 (1,82)
Identification de mots N filles = 6, N garçons = 7	8,53 (1,75)	6,97 (3,09)	7,69 (2,59)	12,91 (1,55)
Dictée N filles = 24, N garçons = 23	6,56 (1,99)	5,80 (2,51)	6,19 (2,26)	9,30 (1,89)

Écart-type entre parenthèses

Les filles se sont avérées plus fortes que les garçons à toutes les tâches mais les différences observées n'atteignent pas la signification statistique. Par contre, le grand écart entre la performance des élèves autochtones et les élèves allophones de Montréal est significatif pour toutes les tâches. Alors que ni les élèves allophones ni les élèves innus possèdent le français comme langue maternelle, leur statut de locuteurs non natifs n'est pas du tout le même. Nous croyons que c'est la conjoncture de plusieurs facteurs qui pourrait expliquer les différences que nous avons observées. Tout d'abord, les allophones de Montréal ont nettement plus de contact avec le français, et surtout le français écrit, en vertu du fait qu'ils vivent en milieu urbain, entourés non seulement de Francophones mais encore de pancartes, d'affiches, etc. en français.



Les enfants innus ont relativement peu de contact avec le français oral et écrit dans leur milieu familial et communautaire, surtout ceux qui se trouvent dans les communautés situées en dehors des villes. Un autre facteur à considérer est l'hétérogénéité linguistique des groupes d'allophones dans les écoles montréalaises. Nous avons compté une cinquantaine de langues différentes dans les écoles où nous avons effectué nos collectes de données. Cette hétérogénéité oblige les enfants de se parler entre eux en français, la *lingua franca* de l'école. Les élèves autochtones partagent une même langue maternelle et ne sont pas obligés d'avoir recours au français pour communiquer entre eux. Il est également possible que le moment de passation des épreuves ait joué un rôle. Les élèves innus ont passé les tests au mois de décembre alors que la plupart des élèves allophones les ont passés entre février et juin. Même en pondérant l'âge des élèves le jour du test, nous n'avons peut-être pas pu tenir compte suffisamment des changements cognitifs qui ont lieu lors des premières années de scolarisation. Finalement, il y a toute la problématique de l'intégration linguistique et culturelle. Alors que beaucoup d'enfants allophones en milieu urbain cherchent activement à s'intégrer dans la culture québécoise francophone et à estomper toute différence linguistique audible, les élèves innus seraient éventuellement plus portés à résister à l'assimilation culturelle et linguistique.

#### 4.2.2 Corrélations : première année

Nous avons également corrélé les résultats obtenus par les élèves aux diverses tâches. Sans grande surprise, toutes les corrélations se sont avérées significatives. Les élèves qui sont au début de leur apprentissage d'une langue seconde sont encore au stade où ils exploitent la quasi-totalité de leurs connaissances de la L2 pour compléter chacune des tâches. Il est fort probable que nous avons mesuré essentiellement les mêmes connaissances à chaque fois, même en variant les tâches.

Tableau 4.2.2: Corrélations entre les épreuves première année

	Compréhension de phrases	Vocabulaire	Identification de mots
Vocabulaire	r = ,54** N = 30		
Identification de mots	r = ,61* N = 11	-	
Dictée	r = ,61** N = 47	r = ,42* N = 29	r = ,92** N = 11

\* p < ,05      \*\* p < ,01

#### 4.2.3 Observations par tâche : première année

##### Compréhension de phrases

Pour réussir le test de compréhension de phrases, il faut que l'enfant comprenne une consigne qui lui est donnée dans une phrase de complexité variable et qu'il la retienne en mémoire le temps d'exécuter la tâche. Plus la mémoire de travail de l'enfant est grande, plus la tâche est facile. Lors de l'administration de la tâche, nous avons pu observer que beaucoup d'enfants avaient du mal à suivre les consignes données dans une phrase complexe, surtout lorsque l'ordre syntaxique de la phrase allait à l'encontre de l'ordre de l'exécution de la tâche (ex. *Avant de faire X, fais Y.*) Dans le cas des consignes à deux étapes, les enfants les plus faibles tendaient à

n'exécuter que la deuxième, apparemment incapables de retenir en mémoire les deux éléments à la fois. Nous avons également noté que malgré nos efforts pour simplifier le vocabulaire utilisé afin de le rendre à la portée de tous les enfants, des élèves autochtones ne connaissaient pas certains mots fréquents et, pour cette raison, n'étaient pas capables de suivre les consignes, peu importe l'état de leurs connaissances syntaxiques. Autrement dit, pour les enfants qui sont au début de leur apprentissage d'une langue seconde, presque toute tâche linguistique à accomplir est avant tout un test de vocabulaire.

### Vocabulaire

Les élèves autochtones ont eu de la difficulté avec tous les items lexicaux où il fallait préférer un hyponyme plus rare à un hyperonyme très fréquent. Le choix de réponse des élèves se portait très souvent sur le distracteur du type hyperonyme (ex. *fleur* au lieu de *tulipe*). En voyant les élèves commettre ce type d'erreur, plusieurs enseignants nous ont dit que les enfants ne connaissaient pas le mot *tulipe* car il n'y avait pas beaucoup de tulipes à la Côte-Nord. Alors que c'est vrai que les tulipes sont plutôt rares dans les jardins de Natashquan et que l'absence des tulipes de la vie courante des élèves a sans doute une incidence sur leur apprentissage du mot, c'est également vrai qu'il n'y a pas beaucoup de girafes, de rhinocéros ou de chameaux sur la Côte-Nord non plus. Pourtant, les enfants connaissaient bien ces mots. Très clairement, les connaissances lexicales des élèves ne sont pas le pur produit de leur environnement physique; il y a beaucoup de facteurs en jeu, dont la saillance informationnelle, graphique ou phonétique du mot. Il est essentiel d'explorer ces facteurs plus en détail avant de pouvoir venir en aide aux enfants ayant des faiblesses lexicales. Nous reprendrons cette discussion dans la section consacrée aux recommandations.

### Identification de mots

Il n'y a que 13 élèves qui ont fait cette tâche. Les résultats risquent donc d'être peu représentatifs de la population élargie. Dans la région montréalaise, cette épreuve s'est avérée facile pour les enfants allophones et francophones et n'a pas discriminé entre les deux populations. Les élèves innus, par contre, n'ont pas pu faire la tâche avec la même facilité. Nous croyons que leur faiblesse relative est directement attribuable au peu de contact qu'ils avaient eu avec le français écrit avant de faire la tâche. Les enfants allophones de Montréal ont beaucoup de textes écrits dans leur entourage immédiat et, très fréquemment, ont déjà appris le nom et le son des lettres à la maternelle.

### Dictée

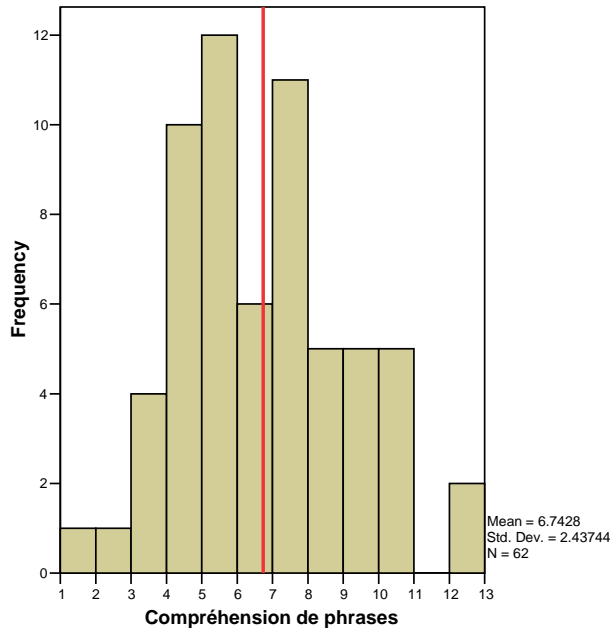
Les difficultés des élèves innus avec la langue écrite sont également évidentes dans les résultats de la dictée. Alors que les élèves allophones de Montréal se sont avérés aussi forts, sinon plus forts, à la dictée que leurs camarades francophones, les élèves innus ne semblent pas profiter de la même manière de la plus grande conscience métalinguistique qui tend à se développer chez les enfants bilingues et multilingues. Leur faiblesse est peut-être attribuable au peu de contact avec l'écrit qu'ils avaient eu au moment de la passation des tests.

#### **4.2.4 Distributions : première année**

Un autre élément intéressant a été porté à notre attention lorsque que nous avons regardé la distribution des résultats (cf. Figure 4.2.1 ci-dessous). Alors que dans une distribution normale, on s'attendrait à trouver le plus grand nombre de résultats sur la moyenne (ligne rouge), ici il n'y

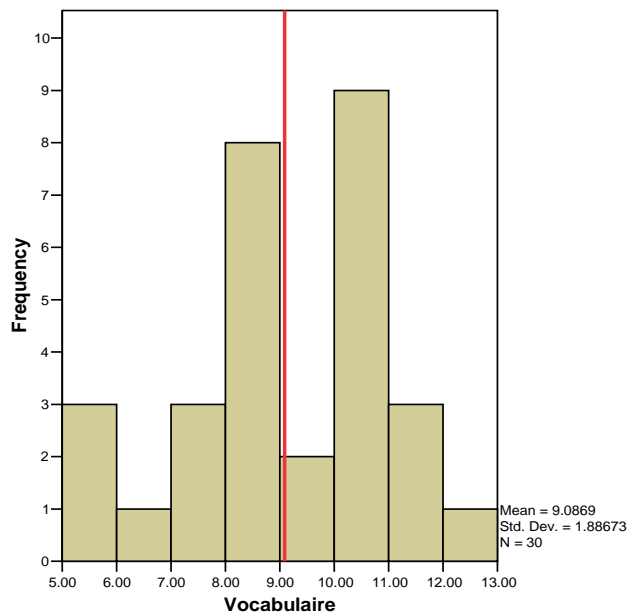
que 6 élèves sur 62 avec un résultat moyen et tous les autres se trouvent assez clairement dans les plus forts ou dans les plus faibles.

Figure 4.2.1 : Compréhension de phrase - distribution des résultats en première année



Une analyse de la distribution des résultats en vocabulaire révèle une situation semblable à celle que nous avons notée pour la compréhension de phrases, une autre tâche purement orale, avec une division assez nette entre les plus forts et les plus faibles et peu d'élèves « moyens ».

Figure 4.2.2 : Vocabulaire - distribution des résultats en première année



L’histogramme représentant la distribution des résultats au test d’identification de mots dévoile que la distinction marquée entre les élèves plus forts et les élèves plus faibles n’est plus là et que la grande majorité des enfants se retrouvent dans la moyenne, tendance qui se maintient lors de la dictée (cf. Figure 4.2.4), une autre tâche qui exige une bonne connaissance de la langue écrite. Cette opposition oral/écrit dans la distribution des résultats est peut-être dûe au fait que les enfants arrivent à l’école avec une connaissance de la langue orale qui peut varier énormément d’un élève à l’autre selon les pratiques linguistiques à la maison, d’où la distribution qui tend vers la bimodalité aux tâches orales. Par contre, leur connaissance de l’écrit est largement déterminée par leur expérience scolaire, expérience partagée par tous les élèves.

Figure 4.2.3 : Identification de mots : Distribution des résultats en première année

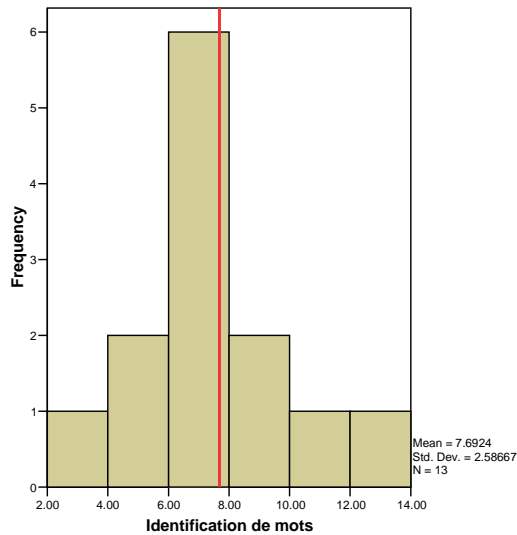
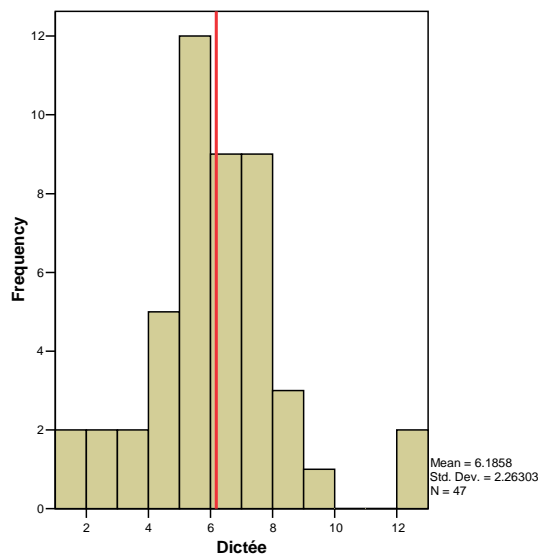


Figure 4.2.4 : Dictée - distribution des résultats en première année



### 4.3 Deuxième année

#### 4.3.1 Résultats globaux : deuxième année

Comme en première année, les filles ont mieux réussi que les garçons à toutes les épreuves. La différence entre les sexes s'est avérée significative dans la tâche d'identification de mots. Encore une fois, l'écart entre les Allophones de Montréal et les élèves innus est à la fois important et significatif.

Tableau 4.3.1 : Résultats par sexe et globaux en deuxième année

Tâches	Filles	Garçons	Tous	Allophones de Mtl
Compréhension de phrases N filles = 36, N garçons = 44	7,93 (1,89)	7,19 (2,18)	7,55 (2,07)	8,95 <sup>6</sup> (2,10)
Identification de mots N filles = 35, N garçons = 43	11,37* (1,69)	10,44* (2,08)	10,83 (1,96)	- <sup>7</sup>
Synonymes N filles = 29, N garçons = 30	2,63 (1,36)	2,18 (1,92)	2,39 (1,66)	4,52 (1,84)

\*Différence significative (1,78)  $F=4,95$ , sig. ,029

Dans les deux tâches que nous avons également données aux élèves de première année, soit la compréhension de phrases et l'identification de mots, les enfants de deuxième année s'avèrent nettement plus forts que les élèves de première année, même après la pondération de l'âge. Ces résultats suggèrent que les élèves sont beaucoup plus à l'aise en français rendus en deuxième année. Ceci dit, ils sont toujours assez loin derrière les Allophones de Montréal, surtout en ce qui a trait aux connaissances lexicales, et leur compréhension du français oral n'est pas encore très forte. Il est probable que les élèves innus éprouvent beaucoup de difficultés à comprendre les consignes et les textes oraux qui contiennent les moindres complexités syntaxiques ou lexicales.

#### 4.3.2 Corrélations : deuxième année

Il n'y a pas de corrélation significative entre les résultats de la compréhension de phrases, une tâche orale, et la tâche d'identification de mots, une tâche de reconnaissance de l'écrit, mais la mesure de connaissances lexicales (synonymes) est en corrélation positive et significative avec la compréhension de phrases et l'identification de mots. Les élèves possédant le moins de mots sont les plus démunis face à toutes les autres tâches.

Tableau 4.3.2: Corrélations entre les épreuves en deuxième année

	Compréhension de phrases	Identification de mots
Identification de mots	$r = ,10$ N = 77	
Synonymes	$r = ,48^{**}$ N = 59	$r = ,39^{**}$ N = 60

\*  $p < ,05$       \*\*  $p < ,01$

<sup>6</sup> Les élèves allophones de Montréal ont lu par eux-mêmes les consignes. Nous avons lu les consignes pour les élèves innus.

<sup>7</sup> Les Allophones de Montréal n'ont pas fait cette tâche en 2<sup>e</sup> année car elle s'est avérée trop facile pour eux.

### 4.3.3 Distributions : deuxième année

Une analyse de la distribution des résultats révèle, comme en première année, une opposition entre les élèves plutôt forts et les élèves plutôt faibles à la compréhension de phrases et aux synonymes. Un autre point à noter est que seulement cinq ou six élèves de deuxième année sur 60 ont atteint la moyenne des élèves allophones de Montréal à la tâche de synonymes. Le retard lexical accusé par les élèves autochtones sur d'autres allophones reste très important, même si les élèves innus ont fait beaucoup de progrès entre la première et la deuxième année.

Figure 4.3.1 : Compréhension de phrases - distribution des résultats en deuxième année

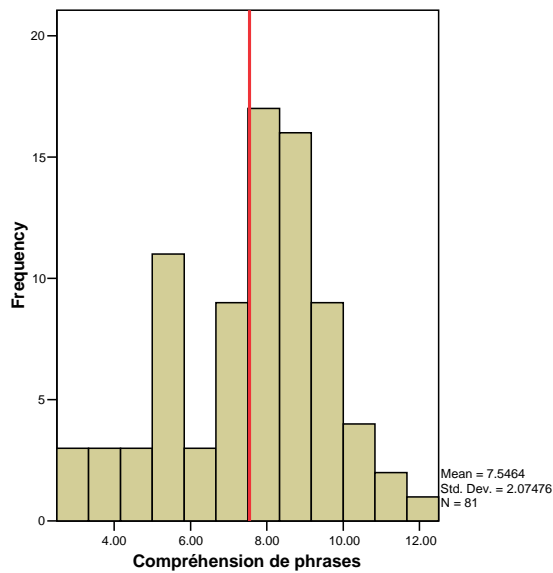


Figure 4.3.2 : Identification de mots - distribution des résultats en deuxième année

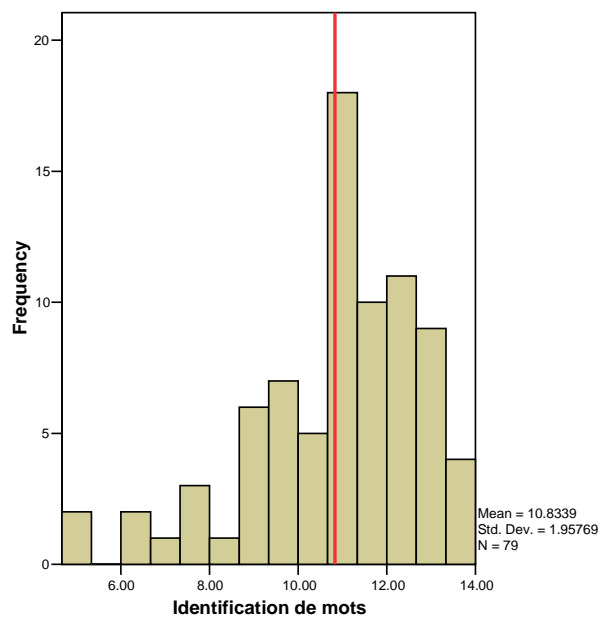
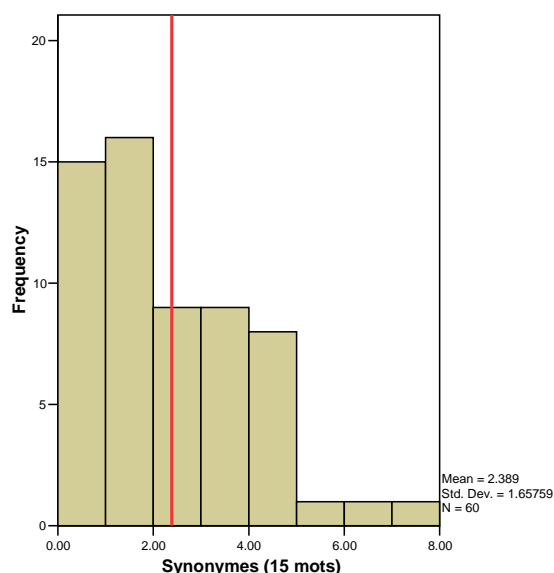


Figure 4.3.3 : Synonymes 15 mots - distribution des résultats en deuxième année



## 4.4 Troisième année

### 4.4.1 Résultats globaux : troisième année

Les élèves de troisième année ont fait une grande variété de tâches car nous avons essayé d'ajuster notre tir au cours de notre collecte de données afin de rendre l'expérience plus agréable pour tout le monde. Quand nous avons compris que certaines tâches étaient trop exigeantes étant donné l'état des connaissances lexicales des jeunes Innus, nous avons proposé des tâches plus faisables à la place. Ces modifications expliquent également pourquoi il manque certains chiffres comparatifs dans la colonne des Allophones de Montréal.

Comme en première et en deuxième année, les filles ont mieux réussi que les garçons à toutes les tâches. Cette domination a atteint le seuil de la signifiante statistique dans le cas du C-test *Le petit crabe*. Dans les trois épreuves qui nous permettent de comparer les élèves allophones et les élèves innus, les Allophones ont dominé et la différence entre les deux populations atteint la signifiante statistique.

Tableau 4.4.1 : Résultats par sexe et globaux en troisième année

Tâches	Filles	Garçons	Tous	Allophones
Synonymes N filles = 38, N garçons = 29	1,52 (,67)	1,47 (,84)	1,50 (,74)	2,45 (2,09)
C-test (Petit crabe) N filles = 16, N garçons = 12	6,62* (1,64)	4,39* (2,61)	5,66 (2,35)	-
C-test (Désert) N filles = 24, N garçons = 20	4,79 (1,76)	3,64 (2,13)	4,26 (2,00)	5,70 (2,33)
Compréhension de phrases N filles = 9, N garçons = 5	7,62 (,82)	6,08 (1,84)	7,07 (1,43)	-
Production écrite N filles = 29, N garçons = 19	2,49 (1,70)	2,47 (1,65)	2,48 (1,66)	5,28 (2,60)

\*Différence significative (1,27)  $F=7,71$ , sig. ,01

#### 4.4.2 Corrélations : troisième année

Toutes les corrélations sont significatives à l'exception de celles où le C-test *Le petit crabe* est impliqué. Dans la région montréalaise, ce test a été donné en première année. L'absence de corrélations significatives est peut-être due au fait que le C-test était trop facile pour les élèves de 3<sup>e</sup> année et n'a pas discriminé entre les individus.

Tableau 4.4.2: Corrélations entre les épreuves troisième année

	Synonymes	C-test (Crabe)	C-Test (Désert)
C-Test (Crabe)	r = -,17 N = 13		
C-Test (Désert)	r = ,52** N = 44	-	
Compréhension de phrases	-	r = ,69** N= 13	-
Production écrite	r = ,50** N = 47	r = ,11 N= 7	r = ,54** N= 34

\* p < ,05      \*\* p < ,01

#### 4.4.3 Distributions : troisième année

À partir de la troisième année, il n'y a plus d'évaluation de la compréhension orale, à l'exception des quelques élèves à qui nous avons administré la tâche de compréhension de phrases. Les deux C-tests, le test de synonymes et le test de production écrite mesurent toutes les habiletés à l'écrit. Les figures montrant la distribution des résultats révèlent des courbes se rapprochant plus des distributions normales, à l'exception des résultats obtenus en production écrite où l'on observe quelques enfants forts et une grande majorité très faible. De façon générale, la tâche de production écrite s'est avérée difficile pour l'ensemble des enfants qui l'ont faite, soit à Montréal, soit sur la Côte-Nord. Afin de réussir la tâche, il faut comprendre le contexte de départ et ensuite chercher les mots, la morphologie et la syntaxe pour compléter chaque tronçon de phrase. Plus avancés lexicalement, les élèves de la région montréalaise ont pu identifier la plupart des problèmes syntaxiques à résoudre. Beaucoup d'élèves innus bloquaient sur le plan lexical et, pour cette raison, n'arrivaient même pas à passer au traitement de la contrainte syntaxique à respecter.



Figure 4.4.1 : Synonymes 40 mots - distribution des résultats en troisième année

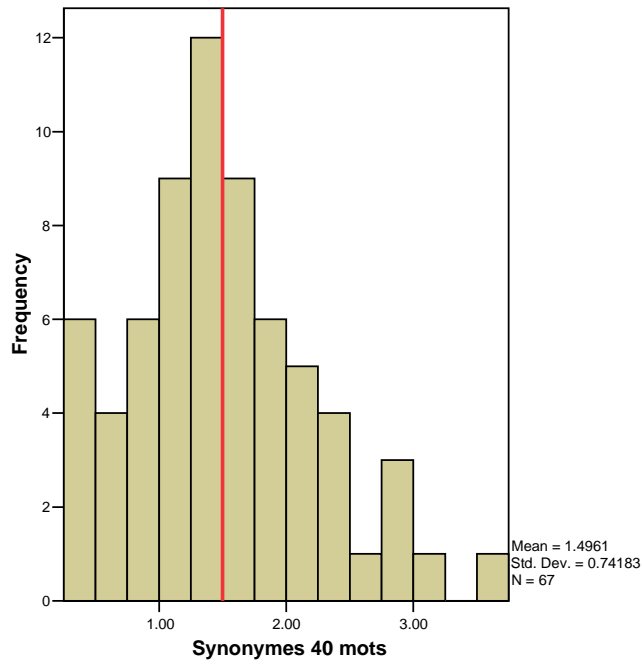


Figure 4.4.2 : C-Test Crabe - distribution des résultats en troisième année

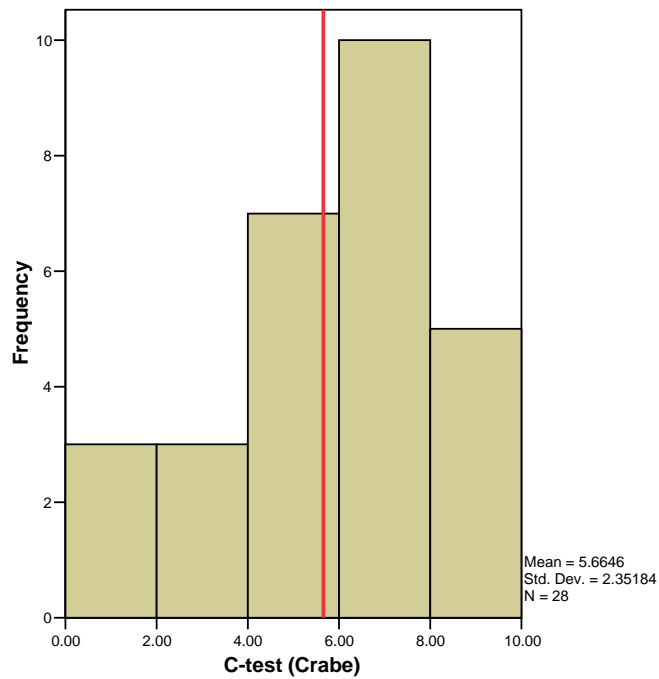


Figure 4.4.3 : Compréhension de phrases - distribution des résultats en troisième année

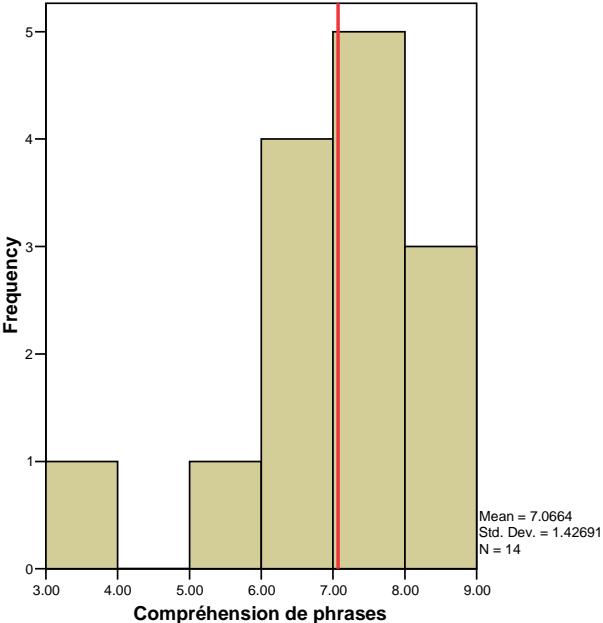


Figure 4.4.4 : C-Test Désert - distribution des résultats en troisième année

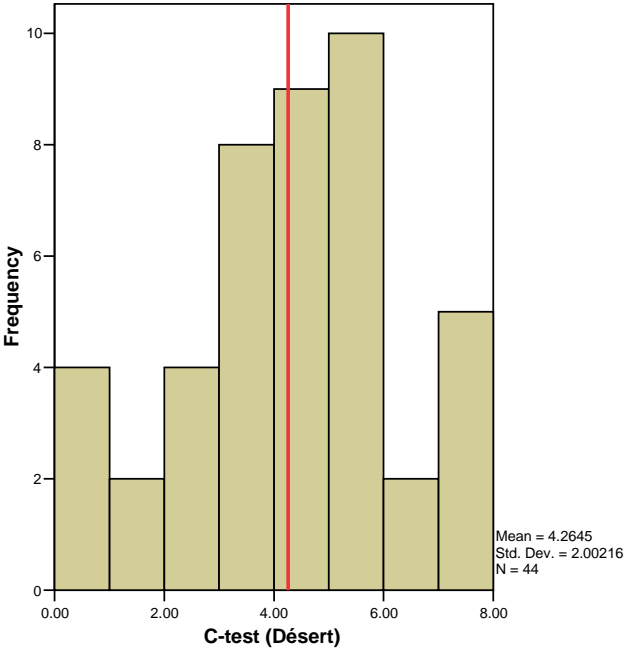
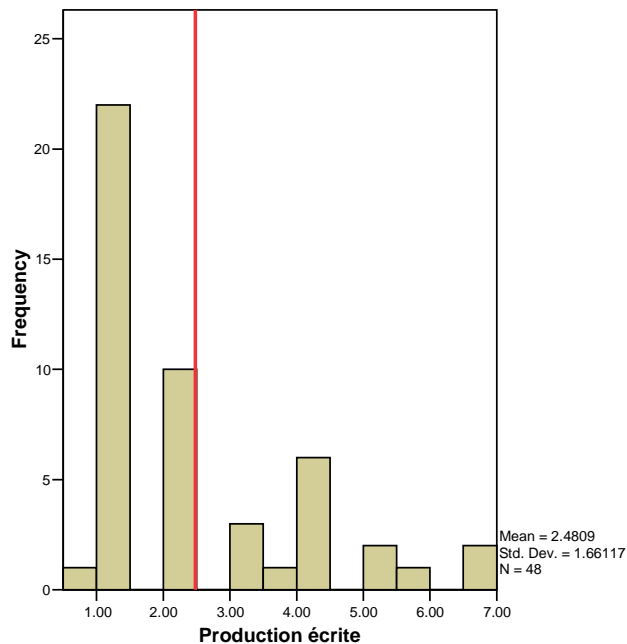


Figure 4.4.5 : Production écrite - distribution des résultats en troisième année



## 4.5 Quatrième année

### 4.5.1 Résultats globaux : quatrième année

La domination des filles est encore présente en quatrième année, mais elle est maintenant moins marquée et n'atteint pas le seuil de la signifiante statistique. L'avance des Allophones de Montréal sur les élèves innus persiste, surtout en ce qui a trait à la lecture et à l'écriture.

Tableau 4.5.1 : Résultats par sexe et globaux en quatrième année

Tâches	Filles	Garçons	Tous	Allophones de Mtl
Synonymes N filles = 44, N garçons = 41	1,94 (,86)	1,76 (1,01)	1,85 (,93)	2,68 (1,02)
C-test (Désert) N filles = 27, N garçons = 17	4,19 (1,87)	3,25 (1,68)	3,83 (1,84)	-
Production écrite N filles = 20, N garçons = 13	2,79 (1,56)	2,41 (2,19)	2,64 (1,81)	5,56 (2,43)
Lecture N filles = 23, N garçons = 27	2,58 (1,78)	2,29 (1,70)	2,42 (1,73)	5,44 (1,72)
Passé simple N filles = 11, N garçons = 14	,43 (,30)	,45 (,24)	,44 (,26)	1,23 (1,11)
Lexique en innu N filles = 17, N garçons = 20	3,45 (1,88)	2,41 (1,99)	2,88 (1,99)	-

#### 4.5.2 Corrélations : quatrième année

Les corrélations entre les résultats aux épreuves en français sont significatives presque partout, sauf dans le cas du test mesurant la connaissance du passé simple et du test de lecture. Il n’y avait que deux élèves sur 25 qui ont obtenu un résultat qui témoigne d’une connaissance minimale de ce temps de verbe. Comme l’épreuve n’a pas discriminé entre les élèves, la possibilité de corrélations significatives avec les résultats obtenus aux autres tâches - plus discriminantes – a été minimalisée.

Les résultats à la tâche de production lexicale en innu sont en corrélation significative avec les résultats au test de synonyme et au C-test en français. Ces corrélations suggèrent que les élèves qui ont de bonnes connaissances lexicales en innu ont également de bonnes connaissances lexicales en français, surtout en ce qui concerne la représentation graphique des mots dans les deux langues.

Tableau 4.5.2: Corrélations entre les épreuves quatrième année

	Synonymes	C-test (Désert)	Production écrite	Lecture	Passé simple
C-Test (Désert)	r = ,36* N = 41				
Production écrite	r = ,43* N = 32	r = ,57** N = 32			
Lecture	r = ,43** N = 49	r = ,56 N = 11	r = ,58 N = 11		
Passé simple	r = -,10 N = 24	-	-	r = ,12 N = 24	
Lexique innu	r = ,42* N = 35	r = ,67** N = 21	r = ,36 N = 18	r = ,18 N = 26	r = -,14 N = 14

\* p < ,05      \*\* p < ,01

#### 4.5.3 Distributions : quatrième année

Une analyse des histogrammes montrant la distribution des élèves indique un retour de la bimodalité qui a caractérisée les distributions chez les plus jeunes dans le cas des tests évaluant les connaissances lexicales et morphologiques. Au test de synonymes, il y a un groupe de 18 élèves plutôt forts (sur 85) qui se distinguent assez nettement des autres. Au C-test, le groupe « fort » comprend 13 élèves sur 44. Par contre, les distributions des résultats en lecture, en écriture, en connaissance du passé simple et en innu sont tronquées vers le haut avec relativement peu d’individus performant à un niveau supérieur à la moyenne.

Figure 4.5.1 : Synonymes 40 mots - distribution des résultats en quatrième année

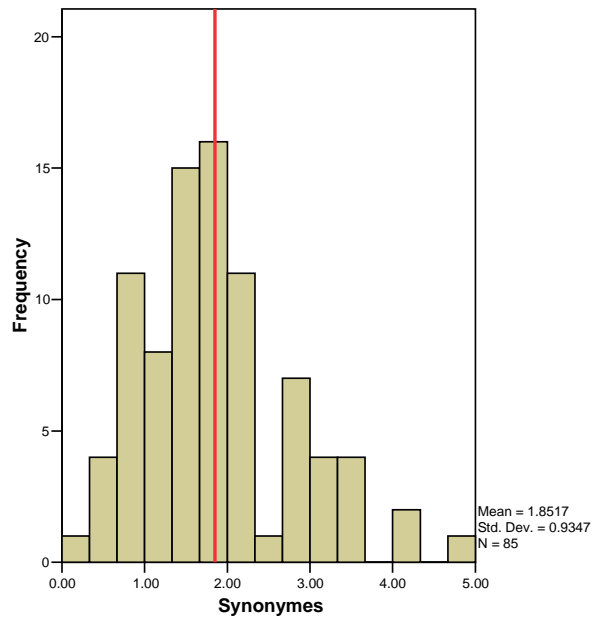


Figure 4.5.2 : C-Test Désert - distribution des résultats en quatrième année

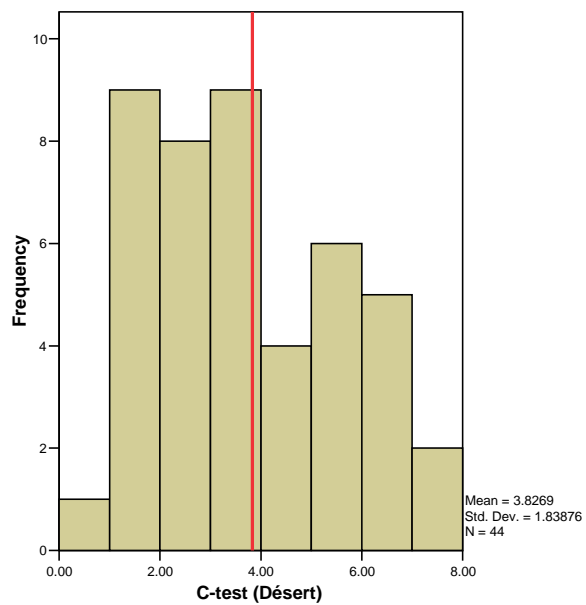


Figure 4.5.3 : Production écrite - distribution des résultats en quatrième année

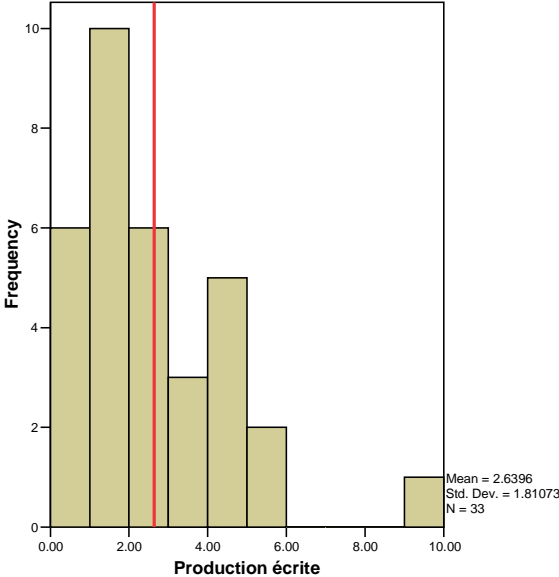


Figure 4.5.4 : Lecture - distribution des résultats en quatrième année

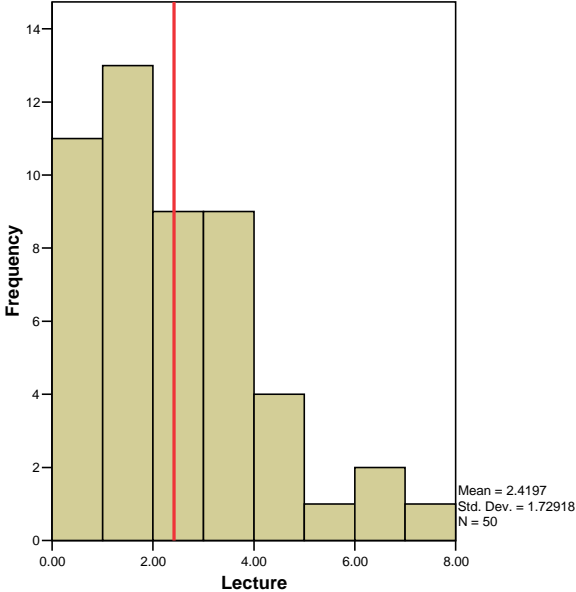


Figure 4.5.5 : Passé simple - distribution des résultats en quatrième année

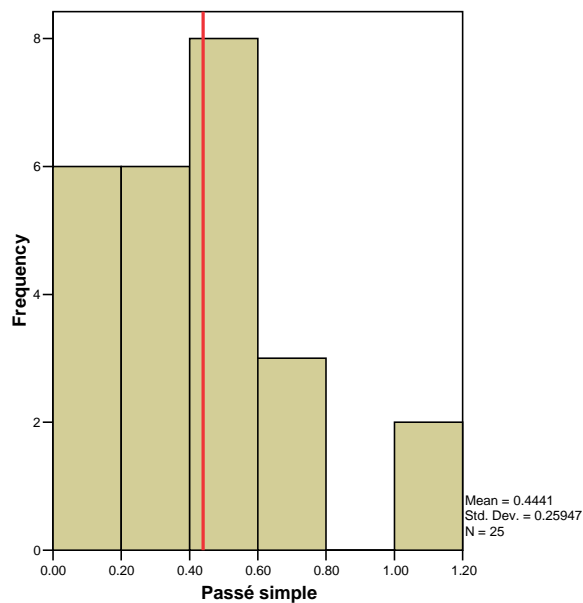
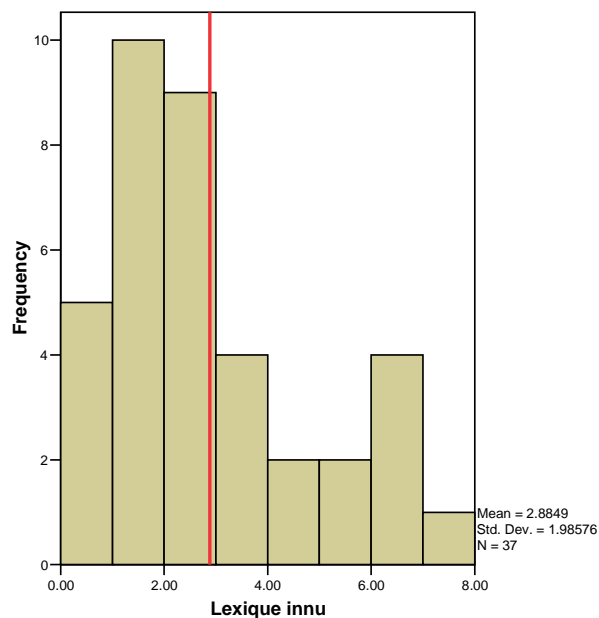


Figure 4.5.6 : Lexique innu - distribution des résultats en quatrième année



## 4.6 Cinquième année

### 4.6.1 Résultats globaux : cinquième année

En cinquième année, les filles dominent les garçons aux épreuves productives (synonymes, production écrite) mais tirent de l'arrière en lecture. Alors que les différences entre les sexes sont significatives aux épreuves productives, elles ne le sont pas en lecture, où le nombre très faible de garçons, sept en tout, a sans doute influencé les résultats, quelques très bonnes performances individuelles s'avérant suffisantes pour placer les garçons devant les filles. Les élèves allophones

maintiennent leur avance très nette sur les élèves innus dans l'ensemble des épreuves, et surtout dans la connaissance du passé simple.

Tableau 4.6.1 : Résultats par sexe et globaux en cinquième année

Tâches	Filles	Garçons	Tous	Allophones de Mtl
Synonymes N filles = 37, N garçons = 29	2,50* (,86)	1,99* (,77)	2,27 (,85)	3,40 (1,16)
Production écrite N filles = 27, N garçons = 18	3,91** (2,12)	2,41** (1,30)	3,31 (1,96)	6,39 (1,92)
Lecture N filles = 14, N garçons = 7	4,41 (1,69)	5,15 (2,30)	4,66 (1,89)	6,26 (1,96)
Passé simple N filles = 30, N garçons = 15	,69 (,60)	,67 (,65)	,68 (,61)	2,01 (1,90)
Lexique innu N filles = 21, N garçons = 17	3,92 (1,44)	3,04 (1,49)	3,52 (1,49)	-

\*Différence significative par sexe (1,65) F=6,22, sig. ,015

\*\* Différence significative par sexe (1,44) F=7,18, sig. ,010

#### 4.6.2 Corrélations : cinquième année

De façon générale, les résultats s'alignent les uns avec les autres et les élèves qui ont bien réussi à une épreuve ont bien réussi partout. C'est probablement la faiblesse du nombre de participants dans certaines catégories, combinée avec des écarts types importants qui fait que les corrélations ne sont pas significatives partout.

Tableau 4.6.2: Corrélations entre les épreuves cinquième année

	Synonymes	Lecture	Passé simple	Production écrite
Lecture	r = ,42 N = 15			
Passé simple	r = ,64** N = 40	r = ,42 N = 18		
Production écrite	r = ,54** N = 45	r = ,69** N = 13	r = ,51** N = 35	
Lexique innu	r = ,65** N = 29	r = ,21 N = 12	r = ,32 N = 22	r = ,34 N = 17

\* p < ,05      \*\* p < ,01

#### 4.6.3 Distributions : cinquième année

Les distributions de résultats au test de synonymes, au test de lecture et au test d'innu suivent une courbe plutôt normale. Par contre, on trouve une distribution bimodale en production écrite et une courbe tronquée fortement par le haut au test du passé simple. Très peu d'élèves de notre échantillon avaient développé une sensibilité aux formes du passé simple, fort probablement parce que la lecture n'occupe pas une place importante dans la vie de la majorité d'entre-eux.



Figure 4.6.1 : Synonymes 40 mots - distribution des résultats en cinquième année

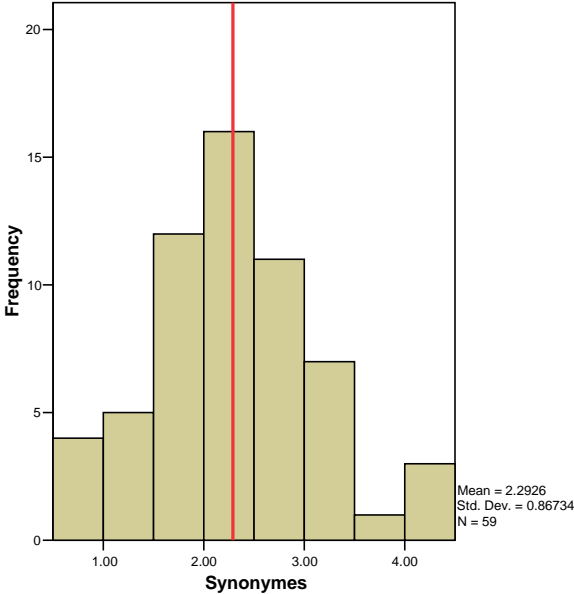


Figure 4.6.2 : Production écrite - distribution des résultats en cinquième année

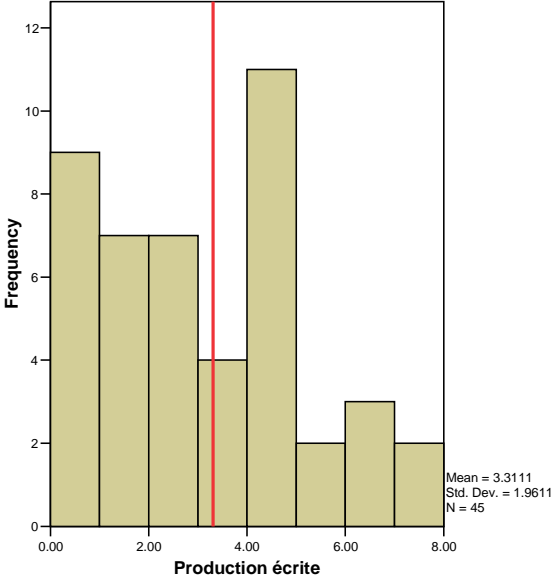


Figure 4.6.3 : Lecture - distribution des résultats en cinquième année

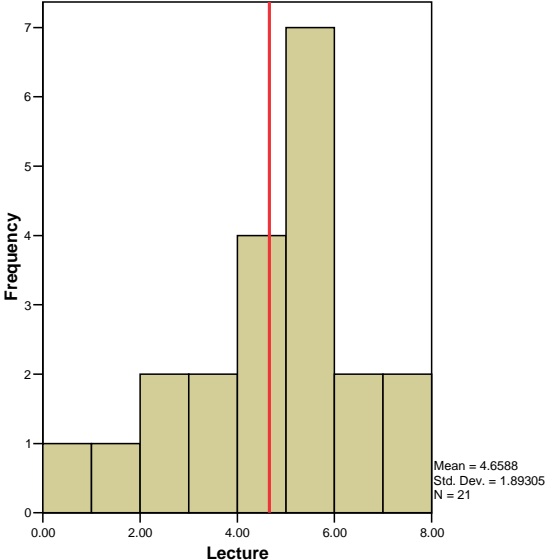


Figure 4.6.4 : Passé simple - distribution des résultats en cinquième année

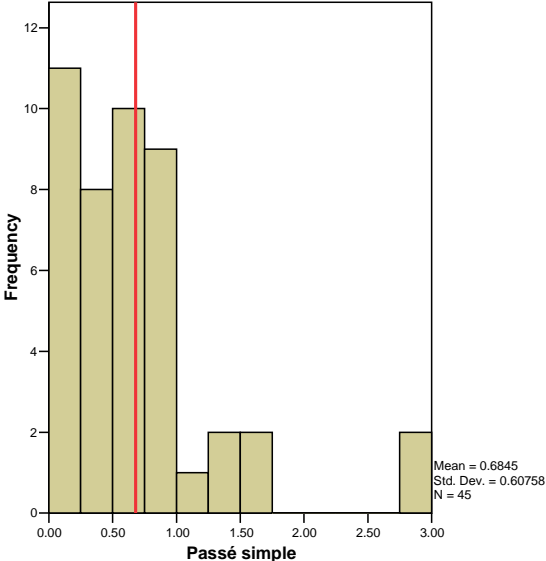
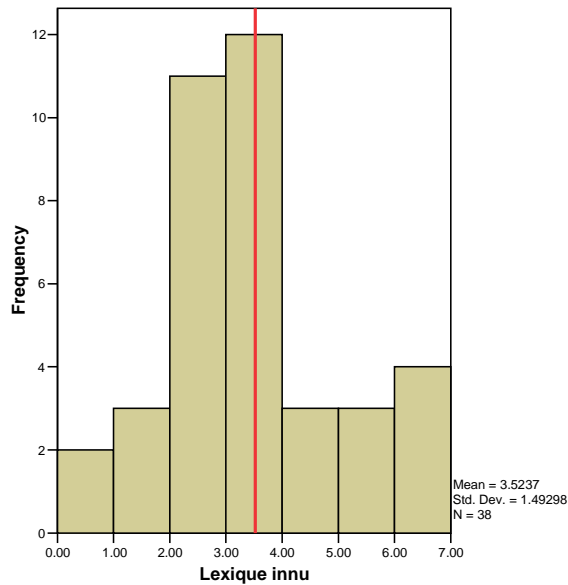


Figure 4.6.5 : Lexique innu - distribution des résultats en cinquième année



## 4.7 Sixième année

### 4.7.1 Résultats globaux : sixième année

En sixième année, il n'y a plus de différence significative entre la performance des filles et celle des garçons. C'est également à noter que partout, sauf en lecture, les élèves innus ont mieux réussi en sixième année qu'en cinquième année, même après la pondération de l'âge. Dans la région montréalaise, nous avons observé que les élèves de sixième année ont, une fois l'âge pondéré, obtenu les résultats plus faibles que les élèves de cinquième année. La cause de cette inertie, encore plus forte chez les francophones que chez les allophones, reste à déterminer. Elle est peut-être attribuable à un effet de fin de primaire ou encore à un problème de finesse dans les instruments de mesure, incapables de capturer les progrès réalisés entre la cinquième et la sixième année. Les élèves innus, poursuivant leur progrès linguistique en sixième année, semblent faire quelques petits pas pour réduire l'écart qui les sépare des élèves montréalais.

Tableau 4.7.1 : Résultats par sexe et globaux en sixième année

Tâches	Filles	Garçons	Tous	Allophones de Mtl
Synonymes N filles = 47, N garçons = 37	2,56 (,87)	2,50 (1,04)	2,54 (,94)	3,34 (1,01)
Production écrite N filles = 47, N garçons = 33	4,00 (1,83)	3,38 (1,93)	3,70 (1,89)	6,63 (1,46)
Lecture N filles = 17, N garçons = 11	4,55 (2,02)	4,56 (2,12)	4,55 (2,02)	6,19 (1,29)
Passé simple N filles = 33, N garçons = 23	,90 (,97)	,71 (,59)	,82 (,83)	1,69 (1,68)
Lexique innu N filles = 36, N garçons = 30	3,51 (1,37)	3,04 (1,49)	3,42 (1,61)	-

Aucune différence significative par sexe.

#### 4.7.2 Corrélations : sixième année

Une analyse des corrélations indique que les résultats en lecture s'alignent peu ou pas du tout avec les résultats obtenus au test de synonymes, de production écrite et du passé simple. Le fait que, incapables de faire passer toutes les épreuves dans le cadre temporel dont nous disposions, nous avons souvent laissé le test de lecture avec le titulaire de la classe et il a été administré un autre jour et dans d'autres conditions. Une autre explication possible est que le test de lecture est largement réceptif alors que les autres tâches sont plus axées sur la production écrite. Nous observons peut-être un alignement des résultats des tâches productives.

Tableau 4.7.2 : Corrélations entre les épreuves en sixième année

	Synonymes	Lecture	Passé simple	Production écrite
Lecture	r = ,19 N = 28			
Passé simple	r = ,58** N = 56	r = ,46* N = 28		
Production écrite	r = ,47** N = 80	r = -,10 N = 26	r = ,44** N = 55	
Lexique innu	r = ,47** N = 66	r = ,25 N = 16	r = ,51** N = 41	r = ,39** N = 63

\* p < ,05      \*\* p < ,01

#### 4.7.3 Distributions : sixième année

Quant à la distribution des résultats, les histogrammes prennent à peu près toutes les formes possibles. Seule l'épreuve en innu donne une distribution qui s'approche d'une courbe normale. Il est très difficile de discerner quelque tendance que ce soit dans les autres distributions.

Figure 4.7.1 : Synonymes 40 mots - distribution des résultats en sixième année

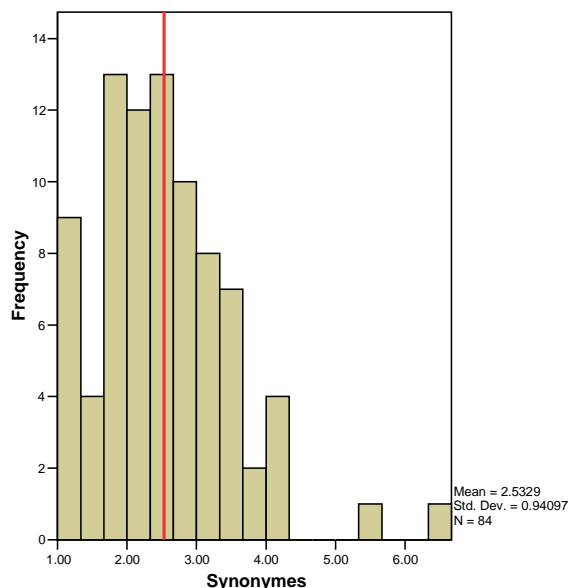


Figure 4.7.2 : Lecture - distribution des résultats en sixième année

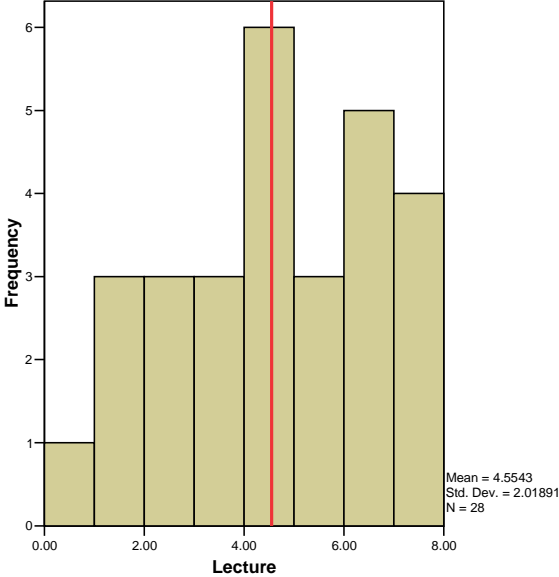


Figure 4.7.3 : Passé simple - distribution des résultats en sixième année

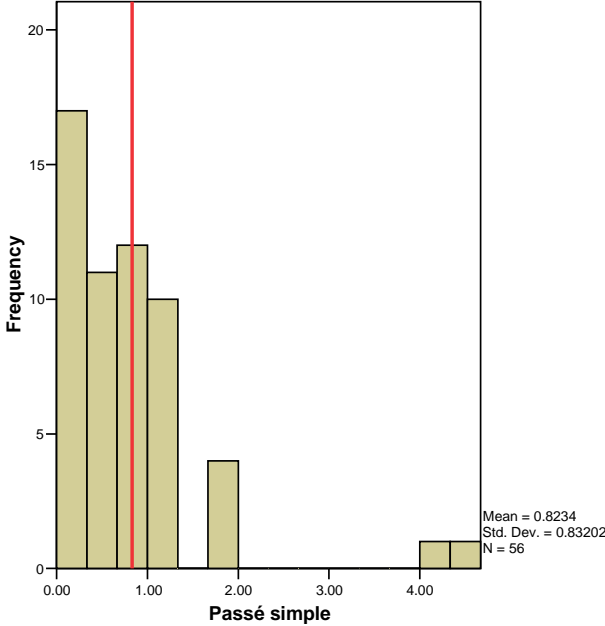


Figure 4.7.4 : Production écrite - distribution des résultats en sixième année

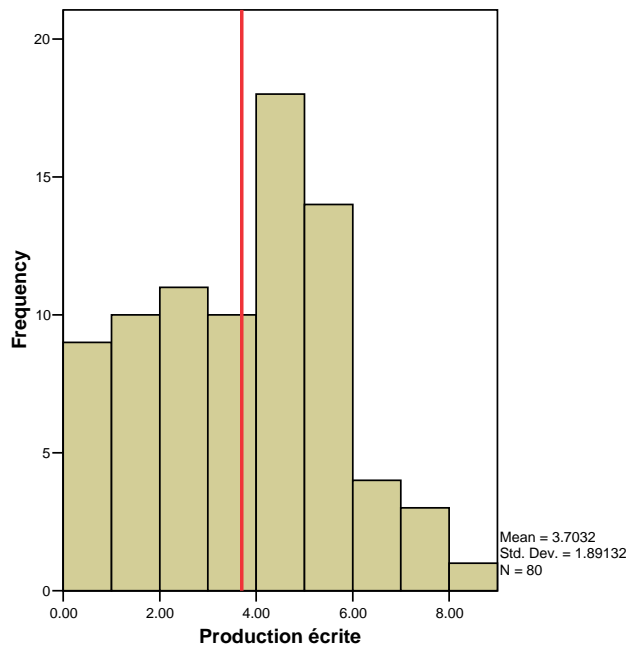
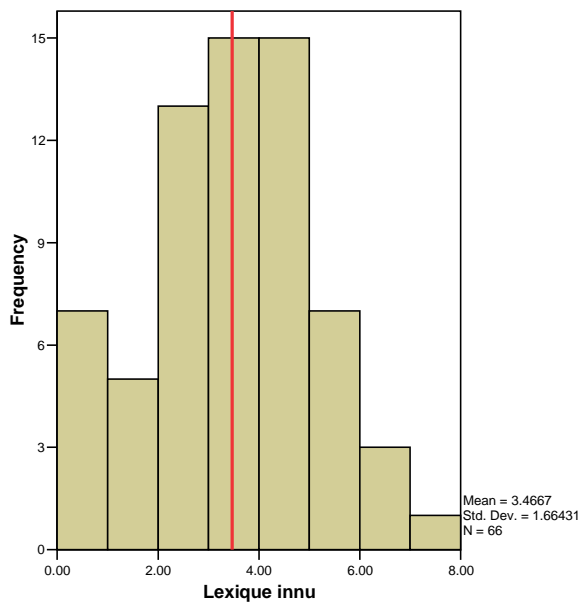


Figure 4.7.5 : Lexique innu - distribution des résultats en sixième année



## 5. Discussion

Nous avons déjà discuté de nos résultats dans la section précédente. Ici, nous espérons examiner en plus de profondeur quelques points qui nous semblent particulièrement importants en vue de la suite à donner à cette recherche. Si l'objectif ultime de notre inclusion des élèves autochtones dans notre recherche sur les élèves allophones est d'aider les enseignants à mieux intervenir auprès des jeunes en difficulté linguistique, il faudrait tirer de nos résultats et de notre recherche bibliographique les pistes les plus prometteuses à suivre.

Nous avons pu constater que beaucoup de jeunes Innus arrivent à l'école avec des connaissances très limitées du français. En ceci, ils ressemblent aux jeunes allophones de Montréal. La ressemblance Innus - Allophones est pourtant moins forte quand nous tenons compte de la sensibilité des jeunes aux représentations alphabétiques des mots. Ici, les jeunes Innus accusent un retard important dès la maternelle, retard qu'ils n'arrivent pas à combler par la suite. Alors que l'innu est essentiellement une langue orale, il nous semble que le peu de sensibilité aux représentations alphabétiques dont les jeunes Innus font preuve n'est pas du tout inévitable. Étant donné l'importance du contact avec l'écrit dans le développement de la littératie et dans le succès scolaire, il nous semble possible de convaincre les communautés autochtones de renforcer le contact que les jeunes enfants ont avec la langue écrite avant d'arriver à l'école, que ce soit en innu ou en français. Lire aux jeunes enfants en innu ou en français serait une manière d'augmenter leur contact avec des textes écrits. Rendre l'innu écrit plus présent dans les communautés en serait une autre.

Pour la quasi-totalité des jeunes Innus que nous avons rencontrés, le français a le statut d'une langue seconde. Le fait de les scolariser dans un programme de français langue maternelle ne changera en rien cette réalité. Mais, si le français a le statut d'une langue seconde chez ces élèves, alors l'innu doit jouer pleinement le rôle d'une langue maternelle et doit fournir aux enfants la base linguistique nécessaire au développement de la littératie et à l'acquisition d'une langue seconde. Autrement dit, il faut que le vocabulaire oral en L1 des jeunes Innus soit plus développé qu'il ne l'est actuellement, et ceci avant qu'ils arrivent à l'école.

Un autre facteur qui distingue les élèves innus des élèves allophones est la confiance en soi à l'école. Les enfants innus ont très peu de confiance en eux-mêmes, même quand ils connaissent la bonne réponse, et leurs résultats scolaires doivent certainement en souffrir. Il y a sans doute des facteurs culturels à l'oeuvre ici ([Pewewardy 2002](#)), mais nous ne croyons pas que le comportement des jeunes à l'école soit totalement attribuable au fait qu'ils soient Innus. Nous sommes d'avis que la situation scolaire elle-même joue un rôle important. Quand on demande aux enfants de maîtriser une nouvelle langue et, en même temps, de s'adapter à l'école et de partir à la conquête de la littératie, on les met dans une situation où la grande majorité ne peut pas espérer réussir. Très tôt, les enfants commencent à encaisser des échecs et, au bout d'un certain nombre de mauvaises expériences scolaires, ils ne veulent plus recommencer. Démoralisés, ils baissent les bras et attendent que le temps passe.

Pour mettre fin à cette série tristement noire, il faudrait placer les jeunes Innus dans un contexte scolaire où ils peuvent en tout temps espérer être à la hauteur intellectuelle et affective des tâches à accomplir. Il ne s'agit ni de maintenir le statut quo scolaire en baissant les attentes dans le cas des élèves innus, ni de remplacer les critères normaux d'évaluation de la compétence en lecture et en écriture par des critères vagues basés sur les sentiments personnels ou sur une estime de soi mal définie. Il s'agit plutôt de reconnaître qu'il s'agit d'élèves non francophones qui doivent rapidement développer une littératie en français. Ensuite, il s'agit de réunir les conditions qui permettront aux enfants d'apprendre le français oral dans un premier temps et d'accéder par la suite à la littératie, sans toutefois que leur langue maternelle, leur identité même, soit évacuée de l'école.

Un dernier point qui mérite discussion est la corrélation que nous avons trouvée entre les connaissances lexicales en français et en innu. Il faut d'abord émettre une mise en garde. Nous

avons évalué la capacité des enfants à représenter graphiquement les syllabes des mots cibles. Le test en innu n'était donc pas une tâche purement lexicale. Si un enfant ne savait pas le nom d'un objet en innu, il ne pouvait évidemment pas le représenter par écrit. Par contre, un enfant pourrait fort bien savoir le nom d'un objet, mais ne pas bien le représenter à l'écrit, soit parce que le fait même d'écrire en innu le paralysait, soit parce que l'enfant avait conservé une mauvaise représentation phonétique du mot (souvent une forme tronquée). Nous ne voulons donc pas prétendre que les enfants qui ont mal représenté certains mots ne les connaissent pas à l'oral. Nous proposons plutôt que les enfants qui ont su bien représenter la plupart des syllabes des mots polysyllabiques possèdent des connaissances plus approfondies de ces mots que les élèves qui ont produit des représentations tronquées.

Même si notre manière d'évaluer les connaissances en innu était clairement biaisée en faveur des enfants les plus performants en lecture, la force des corrélations que nous avons trouvées entre l'épreuve en innu et les connaissances lexicales des enfants en français est à noter. Ce sont les enfants qui ont pu trouver le plus de synonymes en français qui écrivent avec le plus d'exactitude les 20 mots innus. Alors que ce résultat n'étonnerait personne dans le domaine de l'acquisition des langues secondes – la conscience métalinguistique se transfère d'une langue à l'autre ([Bialystok 1991](#), [1991a](#), [Bialystok & Cummins 1991](#), [Francis 2002](#)) – il est important de communiquer cette information aux parents et à la communauté en général. À la différence de ce que certains parents croient, les connaissances en innu et en français ne s'excluent pas mutuellement mais se renforcent. Un enfant fort en innu avec une bonne connaissance de la langue écrite va pouvoir transférer ses connaissances de sa L1 à sa L2.

## **6. Conclusions**

Notre évaluation des élèves innus de la Côte-Nord s'est faite rapidement et à partir d'instruments conçus à l'origine pour les élèves allophones de Montréal et qui se sont parfois avérés mal adaptés aux participants autochtones. Nous aurions aimé évaluer les élèves à une vitesse moins frénétique et passer beaucoup plus de temps dans chaque communauté afin de mieux comprendre le contexte socioculturel de nos participants. Nous aurions également aimé étendre notre collecte de données aux communautés plus isolées de la Basse-Côte-Nord afin de pouvoir comparer la performance des élèves selon leur contact avec le français. Cependant, nous croyons que les grandes tendances que nous avons décélées dans nos résultats sont généralement fidèles à la réalité linguistique générale des élèves.

La faiblesse lexicale en français et en innu des élèves que nous avons évalués est indéniable et répercute négativement sur l'ensemble des tâches que nous avons administrées, masquant très souvent le véritable état des habiletés morphologiques et syntaxiques des enfants. Il nous semble essentiel de s'attaquer prioritairement à ce problème avant d'envisager toute autre intervention. Si, entre elles, la communauté et l'école pouvaient assurer la mise en place chez les enfants de solides connaissances lexicales en innu et en français, d'une conscience phonologique adéquate et d'une capacité de reconnaître les lettres avant de leur demander d'apprendre à lire en français, il nous semble que la tâche d'apprentissage devant laquelle les enfants sont placés serait rendue au moins faisable.

Après avoir lu un bon nombre d'articles sur les élèves autochtones et leurs difficultés scolaires et après avoir observé les élèves innus aux prises avec les tâches que nous leur avons demandées de



faire, il nous semble que le concept de la faisabilité est absolument critique à la réussite des enfants. Si beaucoup d'élèves autochtones ne réussissent pas à l'école, c'est parce qu'ils ne se retrouvent presque jamais dans la possibilité de réussir, soit que leurs connaissances de leur langue maternelle sont telles qu'elles ne peuvent pas servir de tremplin à l'apprentissage d'une langue seconde, soit qu'ils doivent apprendre une nouvelle langue, essentiellement sans aide, avant d'embarquer dans le processus d'apprentissage des matières scolaires, ou encore parce qu'ils sont constamment évalués avec des instruments conçus pour l'évaluation d'élèves francophones. Si la communauté et l'école pouvaient assurer que les élèves innus ont devant eux en tout temps la possibilité de réussir, nous ne voyons pas pourquoi ces enfants, qui sont, comme tous les enfants, beaux et intelligents et espiègles, ne réussiraient pas. Ce qui entrave la réussite des élèves innus dans le contexte actuel est l'impossibilité de réussir les tâches démesurées qu'on leur demande d'accomplir.

## Volet bibliographique

Dans cette bibliographie traitant de l'acquisition d'une langue seconde et de la littératie par les élèves autochtones du Québec, nous avons essayé de rendre compte de la complexité du phénomène. En soi l'acquisition d'une langue seconde est un processus multidimensionnel où entrent en jeu un nombre impressionnant de facteurs, qu'ils soient psychologiques, sociaux, économiques, culturels ou historiques. De plus, ces divers facteurs n'agissent pas isolément, ils sont en interaction constante. La situation particulière des Premières nations du Québec et leur rapport à l'ensemble de la population colorent donc d'une façon unique l'apprentissage d'une L2, et ce malgré certaines constantes qu'on peut observer dans l'acquisition d'une langue seconde et de la littératie (conscience phonologique, association graphème-phonème, nécessité d'une bonne base en L1 et à l'oral, etc.). Nous avons donc cru nécessaire d'inclure la littérature traitant l'ensemble de ces facteurs. Par conséquent la bibliographie se divise en quatre sections : la première aborde les réalités autochtones, la deuxième touche aux questions sociolinguistiques, en particulier du rapport entre les langues minoritaires et majoritaires, une troisième section traite du bilinguisme sur les plans psycholinguistique et pédagogique, et la dernière examine le développement de la lecture et de la littératie.

### *1. Autochtones*

Pour cette section, la plus importante de la bibliographie, nous avons cru bon de dresser un bilan historique de l'éducation des Autochtones au Canada et au Québec (Barman, Hébert, & McCaskill, 1986, 1987; Brant Castellano, Davis, & Lahache, 2000; Demmert, 2001; Maurais, 1992; Ministère des Affaires indiennes et du Nord, 1996; Trudel, 1992), ainsi que de détailler la situation actuelle des écoles autochtones (Antone, 2003; Bell, Anderson, Fortin, Ottoman, Rose, Simard, & Spencer, 2003; Bergeron, & Rioux, 2007; Dorais, 1995; Jérôme, 2005; Kavanagh, 2002; Ministère des Affaires indiennes et du Nord, 2002; Ministère des Affaires indiennes et du Nord, 2005; Sarrasin, 1994). Parmi les préoccupations les plus probantes dans l'éducation des élèves autochtones, on trouve les questions de la langue et de la culture. C'est souvent de l'angle de « choc de cultures » que ces questions sont abordées. Nous avons donc inclus bon nombre d'articles traitant ces thèmes (Antone, 2003; Bouchard, & Panasuk, 1983; Burnaby, & MacKenzie, 2001; Burnaby, MacKenzie, & Bobbish Salt, 1999; Collis, 1992; Dorais, 1995; Drapeau, 1992b, 1994, 1998; Fettes, 1998; Kinkade, 1991; MacKenzie, & Clarke, 1985; Mailhot, 1985; Maurais, 1992; Norris, 2007; Ohannessian, 1972; Patrimoine Canada, 2002; Pewewardy, 2002; Stairs, 1985). Comme la section évaluative concernait la population innue, nous nous sommes arrêtés à étudier plus particulièrement cette population (Bourque, 2004; Drapeau, 1992a, 1985; Manseau, 2004a, 2004b, 2005; Roy, 2007; Vollant, n.d.). On trouvera également dans cette section quelques articles traitant d'expériences ou d'études menées en Australie et en Nouvelle-Zélande.

Antone, E. (2003). Culturally framing Aboriginal literacy and learning. *The Canadian Journal of Native Education*, 27(1), 7-15. ([Retour](#))

L'emphase dans cet article est mise sur la nécessité d'aborder la question de la littératie du point de vue amérindien. Cela se traduit par l'insertion de formules rituelles dans le

texte. L'auteur prône une approche holistique qui s'adresse à la totalité de la personne. Le but des groupes amérindiens faisant la promotion de la littératie n'est pas seulement d'enseigner à lire et à écrire, mais de contrer les effets de 400 ans d'histoire. Des éléments de guérison, d'autodétermination, de réappropriation de leur identité, de leurs langues et de leurs cultures font partie du travail en littératie autochtone. L'auteure déplore que de nombreux efforts en alphabétisation auprès des Amérindiens poursuivent toujours une approche d'assimilation. Elle propose plutôt l'utilisation de la *Medicine Wheel*, une approche holistique qui vient de traditions amérindiennes. L'apprentissage doit s'adresser à la personne complète; ce qui est en jeu pour Antone en alphabétisation des Amérindiens est un processus qui assurera le passage de l'oppression à la réappropriation de leur dignité et de leur mode de vie.

L'article demeure très général, ne rapporte aucune donnée concrète quant aux efforts faits, aux techniques développées ou aux progrès constatés. Il s'agit plutôt d'un plaidoyer pour une approche à la littératie qui soit propre aux réalités amérindiennes.

Bahe, L. (1995). "Walawala Hii'hii'hii": Why we must act for change in Native American communities and schools. *Journal of Navajo Education*, 12(2), 2-11.

Cet article est tiré d'une présentation plénière donnée en 1995 au congrès annuel du National Bilingual Education Association. Il s'agit d'un survol de la problématique générale des peuples autochtones des États-Unis en ce que concerne la langue d'enseignement et la place de la culture autochtone. L'auteur arrive à la conclusion qu'il faut donner aux peuples autochtones le droit de contrôler l'éducation de leurs enfants.

Barman, J., Hébert, Y., & McCaskill, D. (1986). *Indian education in Canada, Vol. I : The legacy*. Vancouver : UBC Press. ([Retour](#))

Huit essais et études : Jean Barman, Yvonne Hébert, Don McCaskill, *The Legacy of the Past: An Overview*; Marie Battiste, *Micmac Literacy and Cognitive Assimilation*; Cornelius J. Jaenen, *Education for Francisation: The Case of New France in the Seventeenth Century*; J. Donald Wilson, "No Blanket to be Worn in School": *The Education of Indians in Nineteenth-Century Ontario*; Jacqueline Gresko, *Creating Little Dominions Within the Dominion: Early Catholic Indian Schools in Saskatchewan and British Columbia*; Jean Barman, *Separate and Unequal : Indian and White Girls at All Hallows School, 1884-1920*; Ken Coates, *A Very Imperfect Means of Education : Indian Day Schools in the Yukon Territory, 1890-1955*; Diane Persson, *The Changing Experience of Indian Residential Schooling : Blue Quills, 1931-1970*.

Ainsi que le précise le sous-titre, les auteurs des huit essais ou études font le point sur le legs du passé. Il s'agit en fait d'un survol historique, d'une réévaluation de la notion de littératie, et de six études de cas, se basant sur des documents historiques et aussi sur des témoignages.

Le premier article résume l'histoire de l'éducation des Autochtones depuis l'arrivée des premiers missionnaires jusqu'à 1985. Pour les auteurs, depuis le début de la Confédération jusqu'à tout récemment, cette éducation avait pour but l'assimilation des Autochtones au monde des blancs. Cette politique a échoué, et a laissé de graves séquelles dans la population. Les réformes proposées dans le Livre blanc du gouvernement Trudeau (1969) furent rejetées par l'ensemble des Amérindiens. Le *National Indian Brotherhood* répliqua

en 1972 avec un exposé de principes, *Indian Control of Indian Education*. Ce qui est entendu par « *control* » est sujet à controverse et les négociations pour opérer un transfert de pouvoir qui satisfasse les populations autochtones s'éternisent.

Marie Battiste évoque quelques critiques du « mythe » de la littératie (entendu dans son sens occidental), arguant de la multiplicité des littératies : une civilisation ou une culture a la littératie dont elle a besoin. Elle poursuit en détaillant quelques méthodes de documentation développées chez les Micmacs (pictographies, pétroglyphes, entailles, wampums) et en expliquant comment ces techniques correspondaient aux besoins et aspirations de cette société. Les colonisateurs n'ont pu reconnaître, selon Battiste, ces systèmes d'écriture pour ce qu'ils étaient ni les fonctions qu'ils remplissaient dans les sociétés amérindiennes; ainsi est né le mythe du « sauvage ignorant ». Elle décrit alors l'implantation de politiques d'assimilation qui a suivi. Ces politiques, qui perdurent depuis lors, doivent être remplacées par une approche micmac basée sur la transmission de leur culture, le développement de stratégies d'adaptation et un enseignement bilingue et biculturel.

Barman, J., Hébert, Y., & McCaskill, D. (1987). *Indian education in Canada, Vol. II : The challenge*. Vancouver : UBC Press. ([Retour](#))

Douze essais et études : Jean Barman, Yvonne M. Hébert, Don McCaskill, *The Challenge of Indian Education : An Overview*; Dianne Longboat, *First Nations Control of Education : The path to our Survival as Nations*; Richard King, *Role Shock in Local Community Control of Indian Education*; Alvin McKay and Bert McKay, *Education as a Total Way of Life : The Nisga'a Experience*; Billy Diamond, *The Cree Experience*; Marie Battiste, *Mi'kmaq Linguistic Integrity : A Case Study of Mi'kmawey School*; Lucy Bashford and Hans Heinzerling, *Blue Quills Native Education Centre : A Case Study*; Beatrice Medicine, *My Elders Tell Me*; Don McCaskill, *Revitalization of Indian Culture : Indian Cultural Survival Schools*; Vernon R. Douglas, *The Education of Urban Native Children : The Sacred Circle Project*; Lorna B. Williams and June Wyatt, *Training Indian Teachers in a Community Setting : The Mount Currie Lil'wat Programme*; Yvonne M. Hébert, *Evaluation of Indian Education : Issues and Challenges*.

Après avoir examiné les efforts en matière d'éducation des Autochtones du gouvernement fédéral, le premier volume de *Indian Education...* concluait que ces efforts avaient échoué lamentablement et que la route à suivre pour les Autochtones était celle de l'autodétermination. Selon les auteurs du chapitre d'introduction au 2<sup>e</sup> volume, seule cette voie permettrait d'atteindre le double but que se sont fixé les Autochtones en éducation : renforcer l'identité amérindienne et dispenser les savoirs et les formations qui permettent de bien gagner sa vie dans la société moderne. Pour atteindre ces buts, l'implantation d'un curriculum basé sur les cultures et les valeurs amérindiennes s'impose : l'éducation du jeune Amérindien doit être holistique. Les auteurs affirment voir le développement d'une identité biculturelle fermement ancrée dans les traditions et consciente des exigences du monde moderne. Si la prise de contrôle de leur système d'éducation est un long processus aux nombreux écueils, des progrès ont pu être constatés, notamment en ce qui a trait au contenu des curriculums et à la réussite scolaire. Les auteurs détaillent ce qu'implique obtenir le contrôle politique, administratif, financier et du personnel pour les communautés. La question des enseignants est soulevée et si les auteurs trouvent qu'il est essentiel d'avoir de nombreux bons professeurs autochtones, le bon professeur est celui/celle qui sait créer un climat de confiance et qui est exigeant sur le plan académique, peu importe son origine

ethnique. Sur le plan de la langue, les auteurs insistent sur l'importance de la langue ancestrale dans l'éducation des Autochtones et aussi sur la nécessité de connaître l'anglais ou le français. Aussi bien amorcée qu'elle puisse être, l'accession au contrôle de leur éducation est encore loin d'être complète.

Dianne Longboat décrit l'affrontement de deux visions différentes de l'éducation : l'occidentale avec ses préoccupations économiques et de classe, et l'amérindienne, attachée aux valeurs traditionnelles. C'est dans le contexte des tractations et négociations entre le gouvernement fédéral et les communautés autochtones pour définir les conditions du passage de contrôle de l'éducation que Longboat étudie le conflit. Mais ces négociations achoppent sur la question plus fondamentale de la souveraineté des peuples autochtones et de leur droit à l'autodétermination. Longboat voit le contrôle de l'éducation comme étant essentiel au maintien des cultures autochtones, mais elle considère que, « *The federal government will use every opportunity to erode the sovereignty of Indian nations* ». Le conflit est politique.

Richard King décrit une tentative de transfert de contrôle qui n'a pas réussi. Il analyse l'échec en décrivant comment la notion de « *role shock* » a joué sur les différents intervenants.

Alvin et Bert McKay décrivent une expérience plutôt positive chez les Nisga'as de Colombie Britannique. Ils soulignent l'importance du programme bilingue et biculturel développé par les Nisga'as, et comment ils sont parvenus à l'implanter. Quoique des progrès importants aient été réalisés, il reste de nombreux défis. Les auteurs ne manquent pas de souligner l'importance d'une vision proprement autochtone de l'éducation, qui se distingue de la vision occidentale.

Billy Diamond décrit l'implantation d'un système scolaire Cri à la suite des accords de la Baie James et du Nord québécois. Le lien inextricable entre l'éducation et tous les autres aspects de la vie sociale et culturelle, en particulier la langue, est réitéré ici à nouveau. Diamond insiste sur la notion qu'un système scolaire autochtone est unique et différent de tous les autres, car il doit répondre à des besoins qui sont différents. L'accord donne le contrôle administratif, financier et pédagogique aux Cris, mais l'implantation ne se fait pas sans heurts.

Les autres articles soulignent l'importance qu'ont la langue, la culture et les traditions dans l'implantation d'un système éducatif autochtone, ainsi que le fait que les systèmes éducatifs des provinces ne répondent pas aux aspirations des Autochtones.

Yvonne M. Hébert clôt le volume en traitant de l'évaluation des programmes d'éducation autochtone. Elle étudie 14 rapports d'évaluation provenant de quatre régions du pays et évaluant différents types d'écoles. Elle examine surtout qui sont les initiateurs et les commanditaires des projets d'évaluation, qui sont les évaluateurs et quels outils d'évaluation ont été utilisés. Les tests ne répondent pas toujours au contexte autochtone et manquent parfois, selon Hébert, de pertinence. Elle dresse une typologie d'évaluations selon des modèles ethnologiques et anthropologiques, privilégiant l'approche « naturaliste ». Elle souligne l'importance d'explicitier l'approche évaluative, afin de mieux saisir quelles valeurs fondent les critères de jugement de l'évaluation pour ainsi parvenir à mieux choisir la méthode en fonction des objectifs de l'étude. Elle note également l'importance de la relation entre évaluateurs et évalués. Elle préconise les « *participatory models of stakeholder-based evaluation* ».

Battiste, M. (1985). Micmac literacy and cognitive assimilation. In B. Burnaby (Ed.), *Promoting Native writing systems in Canada* (7-18). Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education.

D'emblée l'auteure préconise une attitude plus critique vis-à-vis la littératie. Refusant d'y voir une valeur purement positive et libératrice, elle souligne son potentiel impérialiste et aliénant. De plus elle relativise la notion de la littératie : « *Literacy is, however, not an all or none proposition, nor can its elements be universally applied* » (p.7). Battiste revendique également des formes de littératie amérindiennes : « *pictographs, petroglyphs, notched sticks, and wampum were the primary Native texts of Algonquian ideographic literacy for the Micmac* » (p.8). Ces formes répondaient aux besoins sociaux, politiques, culturels et spirituels de ces populations. L'auteure poursuit en détaillant l'histoire du développement de la littératie chez les Micmacs, depuis le père Christian Le Clerq (1677), passant par les pères Antoine Maillard, Pacifique Buisson, et le révérend Silas Tertius Rand, jusqu'en 1920. C'est surtout dans les familles et autour de textes religieux que la littératie Micmac s'est développée. Ironiquement, c'est lorsque l'école fut rendue obligatoire (par le *Indian Act* de 1920) que la littératie Micmac déclina pour presque disparaître. Dans les années 1970 on tenta de relancer la littératie, mais il fut difficile d'obtenir un consensus sur l'orthographe. 4 systèmes orthographiques (romains) coexistaient dans les années 1980.

En conclusion, l'auteure note que « *Literacy has served the spiritual, cultural, and social needs of Micmacs, being maintained by tribal families (...) Since colonial contact with Europeans, Micmac literacy has been manipulated for governmental and missionary interests, often to the detriment of Micmac language and culture.* » (p.15).

Bell, D., Anderson, K., Fortin, T., Ottoman, J., Rose, S., Simard, L., & Spencer, K. (2003). *Sharing our success : Ten case studies*. Kelowna : The Society for the Advancement of Excellence in Education. ([Retour](#))

Malgré les embûches que connaissent les Autochtones dans leurs efforts de scolarisation, certaines écoles démontrent de réelles améliorations dans le rendement des élèves. Cette étude de dix écoles, provenant du Manitoba, de la Saskatchewan, de l'Alberta, de la Colombie-Britannique et du Yukon, tente de cerner les facteurs qui mènent à la réussite. Les auteurs décrivent d'abord leur méthode de sélection des écoles selon des critères de répartition géographique, de performance scolaire et de la volonté de participer à l'étude. Ils s'assurèrent d'avoir une variété de situations. La méthode suivie était plutôt qualitative. Les chercheurs passaient douze jours dans l'école, observant, interviewant, faisant des sondages, étudiant les documents produits par l'école (mission, stratégies pédagogiques, etc.). Les points examinés étaient : le leadership, la gouvernance, les relations avec les parents et la communauté, le lieu physique, l'ambiance à l'école, le profil de l'étudiant, le profil de l'enseignant, les programmes, les stratégies d'enseignement, les langues et les cultures autochtones, les méthodes d'évaluation. Une brève revue de la littérature précède la présentation des cas.

Pour affronter les difficultés spécifiques à leur situation, chaque école a trouvé des solutions adaptées. Cependant, certains points communs ressortent : un leadership et une gouvernance forts, des attentes exigeantes vis à vis les enseignants et les étudiants, une vision à long terme, une ambiance chaleureuse à l'école, des liens étroits avec les parents, le respect des langues et cultures autochtones, la stabilité du personnel et le recours à de nombreux programmes de soutien à l'apprentissage. Les modèles de leadership varient

d'une école à l'autre, mais dans tous les cas respect et confiance règnent grâce aux efforts visant l'implication des parents et de la communauté.

Les dix écoles suivent un de trois modèles de gouvernance, soit : le Conseil de bande, le district scolaire provincial ou un modèle hybride combinant les deux. Ces écoles adoptent des approches holistiques à l'éducation, se préoccupant autant des besoins physiques, émotifs et sociaux, qu'intellectuels. Toutes sont très proactives lorsque des problèmes de discipline se présentent, avec des programmes de prévention de la violence et de la toxicomanie. Le problème des présences est attaqué de front en cherchant la collaboration des parents et des aînés. Les écoles choisissent leurs programmes soigneusement en fonction de leurs besoins spécifiques. La recherche de qualités spécifiques chez les enseignants assure une meilleure intégration. L'embauche d'enseignants autochtones qualifiés est vue positivement et dans bien des cas assure une plus grande stabilité du personnel; c'est aussi une source de fierté pour la communauté. Toutes les écoles adressent le problème de la littératie et de la numératie avec des mesures correctives vigoureuses. Chaque école offre un programme qui répond aux exigences provinciales et qui intègre des cours de langue et de culture autochtones. Ceux-ci sont vus comme des occasions de développer un sentiment de fierté chez les élèves vis-à-vis leur culture. Tous déplorent le manque de matériel pédagogique dans ces domaines. L'intégration des aînés est vue comme étant capital dans le succès de ces cours. Les écoles sont perçues comme étant des endroits sûrs, chaleureux, agréables, où les parents, les aînés ou d'autres membres de la communauté sont bienvenus. Les problèmes de violence et de vandalisme sont minimes. La plupart des écoles sont de construction récente ou relativement récente et les communautés en sont fières; on y tient souvent des fonctions ou des événements de la communauté.

Si ces écoles sont des exemples de « succès », il demeure que des problèmes persistent. Le chevauchement de juridiction provincial et fédéral n'assure pas toujours la meilleure qualité d'instruction. D'autre part, la disparité entre les budgets provenant des provinces et ceux provenant du Département des Affaires indiennes et du Nord (DIAND) désavantage les écoles sous juridiction fédérale. La question de la littératie demeure des plus importante, par contre, il y a une pénurie d'études dans ce domaine, notamment sur l'impact des programmes d'immersion en langues autochtones sur l'apprentissage de l'anglais. Il y a également pénurie d'enseignants autochtones qualifiés. Un des problèmes criant est la difficile transition du primaire au secondaire; des stratégies doivent être développées pour réduire les effets négatifs de cette transition.

Le rapport se termine avec une série de recommandations, dont des changements au *Indian Act*, la mise sur pied d'un Centre de langues et de cultures autochtones au plan national, l'accès à l'école secondaire dans les communautés, le développement de programmes visant le développement du langage dès la jeune enfance ainsi que la littératie « en famille ». Le succès de ces écoles est dû à l'identification de problèmes spécifiques et à la recherche de solutions adaptées. Les parents et les communautés, en plus du personnel de l'école, jouent un premier rôle dans l'application de ces solutions. Le dénominateur commun par contre est le très haut niveau d'engagement et de respect des directions d'écoles et des enseignants vis-à-vis les élèves et les communautés, qui ont répondu par un égal niveau de responsabilité vis à vis leur éducation.

Bennett, M., & Blackstock, C. (2002). *Recensement des écrits et bibliographie annotée traitant de certains aspects du bien-être des enfants autochtones au Canada*. Société de soutien à



l'enfance et à la famille des Premières nations du Canada.  
<http://www.fncfcs.com/docs/BibliographieAutochtones.pdf>

Ce recensement cherche à présenter la situation des enfants autochtones au Canada sur le plan de leur bien-être. Un aperçu du contexte historique à travers lequel cette situation s'est développée est présenté; on note en particulier le racisme dont sont souvent victimes les Autochtones, les effets de la colonisation, de la Loi sur les Indiens, des pensionnats et du système de bien-être qui prévalaient jusqu'à tout récemment. Par la suite les auteures soulignent l'importance qu'ont les enfants pour les Autochtones et la transmission de leurs cultures et valeurs, et elles rendent compte des efforts déployés pour se réappropriier les responsabilités vis-à-vis le bien-être de leurs enfants. Elles notent comment l'approche autochtone au bien-être diffère de celle des Blancs. Les défis qui confrontent les organismes autochtones de bien-être sont détaillés : violence, pauvreté, syndrome d'alcoolisme fœtal, suicide ... Les auteures passent en revue quelques initiatives visant le transfert de responsabilité qui ont cours dans quelques provinces. Ce transfert se fait dans le cadre de négociations visant une plus grande autonomie gouvernementale des Premières nations.

Bergeron, H., & Rioux, M. (2007). *Rapport de la Commission de l'éducation : La réussite scolaire des Autochtones*. Gouvernement du Québec. [www.assnat.qc.ca](http://www.assnat.qc.ca) (disponible dans la section « travaux parlementaires »). ([Retour](#))

Ce rapport présente, « ... les besoins éprouvés et définis par les Autochtones dans leur communauté en matière d'éducation, les principaux problèmes qu'ils rencontrent ainsi que les expériences réalisées en éducation et qui sont porteuses de succès. » (p.4). 18 recommandations ponctuent le texte.

D'emblée le rapport distingue les nations conventionnées de celles qui ne le sont pas, et les écoles provinciales des écoles des communautés (écoles de bandes). Les Cris et les Inuits, ayant leur propre Commission scolaire (CS), relèvent du MELS. Les autres nations, « ...choisissent généralement le régime pédagogique du Québec » pour leurs écoles de bandes (p. 6). Les parents des nations non conventionnées peuvent également envoyer leurs enfants à l'école publique régulière. Dans la plupart des écoles autochtones, le début de la scolarisation se fait en langue autochtone, avec une transition plus ou moins rapide (1<sup>ère</sup> à 3<sup>e</sup> année) et plus ou moins complète vers l'anglais ou le français. Le personnel enseignant autochtone constituait 41 % des effectifs en 2001-2002.

Le portrait que les auteures dressent est désolant. On constate, en 1996-1997, que 31,5% des élèves autochtones accusent un retard d'un an à la fin du primaire, par rapport à 15% pour l'ensemble du Québec. Au début du secondaire, seulement 28,1% des élèves correspondent au groupe modal (pour 71,3% dans l'ensemble du Québec) et 15,3% de ces élèves accusent un retard de 3 ans et plus (comparé à 2,8% dans l'ensemble du Québec). Les auteures précisent que entre 1990 et 1995, seuls 27,9% des élèves cris et 21,9% des élèves inuits ont obtenu leur DES. Ceci expliquerait le faible taux de passage au CEGEP (5,7% chez les Cris et 9,1% chez les Inuits, 60,1% pour l'ensemble du Québec). Malgré tout, une modeste amélioration se dessine : « Ainsi, la proportion d'Autochtones âgés de 15 ans et plus sans certificat d'études secondaires est passée de 70,1% en 1996 à 63,7% en 2001... » (p. 9)

Comme la langue d'enseignement n'est pas, sauf pour les toutes premières années, la langue maternelle des enfants autochtones, « ... les difficultés scolaires des élèves autochtones sont associées à des difficultés liées à la langue d'enseignement, entre autres. »



(p. 13) Par ailleurs, les parents ne voient pas toujours leur langue comme véhicule de réussite scolaire et socioéconomique.

Comparant les CS Crie et Kativik avec les écoles de bandes, la Commission trouve que, « ...l'appartenance d'une école à une organisation scolaire structurée représente un atout quant à l'accessibilité à des services éducatifs complets pour tous les Autochtones. » (p. 15) On constate que les programmes de formation professionnelle et technique ne sont généralement pas disponibles dans les écoles secondaires. Cependant, certains programmes de développement de ressources humaines, sous contrôle autochtone, existent. Au chapitre des enseignants, les Autochtones éprouvent des difficultés à trouver du personnel autochtone qualifié et à recruter et à retenir le personnel allochtone.

Le rapport mentionne également les effets négatifs que les problèmes sociaux et de santé ont sur le rendement scolaire. Encore une fois, il existe des programmes et des projets qui tentent de contrecarrer ces effets, et on reconnaît leur importance. Quoique les infrastructures scolaires soient souvent de qualité, il s'agit d'une population en forte croissance et les besoins se font sentir. D'autre part, les écoles de bandes semblent défavorisées lorsque comparées aux écoles des CS Crie et Kativik. De plus, les besoins en logement sont souvent inadéquats, et cela ne peut favoriser une bonne scolarisation. Malgré les difficultés observées, la Commission constate, « ... que la situation s'améliore avec les années... » (p. 23).

Bishop, R., Berryman, M., & Richardson, C. (2001). *Te Toi Huarewa : Effective teaching and learning strategies and effective teaching materials for improving reading and writing in te reo Maori of students aged five to nine in Maori-medium education. Final Report to the Ministry of Education.* New Zealand.  
[http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl7101\\_v1/tetoihuarewa.pdf](http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl7101_v1/tetoihuarewa.pdf)

Les auteurs de ce rapport de recherche ont exploré l'enseignement de la lecture et de l'écriture en maori dans 13 écoles néozélandaises offrant un programme en maori (programme bilingue ou programme d'immersion) aux élèves. Les auteurs ont observé en milieu scolaire et interviewé 13 enseignants qui travaillaient auprès de 275 élèves de la première à la cinquième année du primaire. Ils ont trouvé que les enseignants les plus efficaces étaient ceux qui géraient bien leur classe, qui avaient une excellente compréhension de comment développer la littératie chez les jeunes et qui prenaient le temps d'aider les enfants à mettre en place un bon vocabulaire oral en maori avant de passer à la lecture et à l'écriture. Les habiletés des élèves en lecture et en écriture en maori n'ont pas été évaluées dans le cadre du projet car ils n'avaient pas eu un contact égal avec le maori à l'école. Certaines élèves commençaient très tôt et d'autres beaucoup plus tard. Il n'y a pas d'information concernant les habiletés des élèves en anglais. Ce rapport de recherche est particulièrement utile pour ceux qui cherchent à mettre en place un programme d'enseignement d'une LI autochtone en visant le développement d'une littératie en cette langue. Le rapport est extrêmement détaillé et inclut beaucoup d'exemples concrets de ce qui a été fait par les enseignants et par les élèves.

Bishop, R., Berryman, M., & Richardson, C. (2002). *Te Toi Huarewa: Effective teaching and learning in total immersion Maori language educational settings. Canadian Journal of Native Education, 26(1), 44-61.*

Cet article est tiré du rapport de recherche des mêmes auteurs (2001) et arrive essentiellement aux mêmes conclusions. Les enseignants qui fonctionnent le mieux en enseignement de maori étaient les mieux préparés pédagogiquement et culturellement.

Bouchard, S., Panasuk, A-M. (1983). *Problématique sur l'enseignement en milieu interculturel: Le cas des enseignants en milieu autochtone du Québec*. Québec : La Coordination des activités en milieux amérindien et inuit, Ministère de l'Éducation du Québec.

Cet essai sur l'enseignement en milieu autochtone aborde la question « sous l'angle de difficultés de communication interculturelle » (p. 1) et d'un point de vue anthropologique. Les auteurs récapitulent très brièvement l'histoire de l'éducation autochtone dans la province pour conclure en soulignant le caractère divers et changeant des écoles autochtones de l'époque (1983). Ils notent que malgré l'abondance d'études quantitatives sur les enseignants, ces études ne traitent pas « des expériences vécues » des enseignants en milieu autochtone (p. 7). Les auteurs posent a priori que la communication interculturelle est « possible et avantageuse pour tous » (p. 9). Mais historiquement, l'Occident a imposé sa vision et ses valeurs au détriment des autres cultures. Ceci se reflète dans les écoles, où les valeurs et les façons de faire ne correspondent pas aux réalités autochtones. Dans un tel milieu, les enseignants doivent apprendre à traduire les comportements de leurs élèves et vice versa. Les auteurs déplorent le manque de préparation des enseignants à affronter ces problèmes, aucune formation spéciale n'étant offerte. Dans le milieu interculturel, « c'est moins sur le contenu que sur la qualité profonde de la relation pédagogique qu'il faut se pencher » (p. 16). Les auteurs décrivent le principe de Pygmalion et nous mettent en garde contre lui. Ils regardent alors des questions apportées par les Cris et les Montagnais et concluent que le milieu d'éducation autochtone « bouge beaucoup » (p. 24) et que la « notion de pluralisme culturel » (p. 26) devra y jouer un rôle important. Onze recommandations touchant la formation, le matériel pédagogique et le suivi à faire concluent l'essai.

Bourque, J. (2004). Éducation et culture: L'impact des stratégies d'acculturation psychologique sur la résilience scolaire des jeunes Innus. *Rapport de recherche remis aux communautés de Betsiamites, Ekuanitshit, Nutakuan, Uashat mak Mani-Utenam et Unamen Shipu*. Sept-Îles : ICEM. ([Retour](#))

Ce rapport forme la base d'un PhD en éducation et traite des « attitudes des élèves envers leur culture et la culture euro-québécoise » (p.7). Bourque appuie son rapport sur les théories de J.U. Ogbu (1987) qui distingue d'abord les minorités volontaires des minorités hiérarchiques. Ces dernières peuvent voir la scolarisation comme une tentative d'assimilation à laquelle elles s'opposent, par le biais de « théories populaires, des attitudes, des comportements et des constructions identitaires » (p. 7). L'auteur opérationnalise les notions de **résilience**, de **stratégies d'acculturation psychologique** et de **dogmatisme**. L'étude porte sur 149 élèves du secondaire des communautés mentionnées dans le titre qui ont répondu à un questionnaire; de plus, 22 élèves furent interviewés.

Pour mesurer la résilience il fallut mesurer la **compétence** (selon le rendement et le retard scolaires : 32 compétents, 117 en difficulté), et **l'adversité** (selon 20 items du questionnaire : 73 stress faible, 66 stress élevé). Les élèves ont été classés selon ces deux critères. Dans les réponses aux interviews, les élèves se sont montrés très critiques vis-à-vis l'école qui selon plusieurs est trop euro-québécoise tant dans les matières que le personnel enseignant. Ils déplorent le peu d'enseignement consacré à la culture et à la langue innue;

ils voient avec regret la perte progressive de leur langue, lui attachant une importance capitale pour la survie de leur culture. Certains considèrent qu'ils la maîtrisent mal. La grande majorité déclare comprendre les deux langues (72,5%) alors que 57,1% parlent les deux et 36,3% les lisent et écrivent. 7,4% déclarent ne comprendre que le français et 14,1% ne parle que cette langue, alors que 27,5% ne parlent que l'innu. 2/3 déclarent ne lire que le français. Hors du cadre scolaire, l'innu domine avec les amis (54,4%) et dans la famille (71,8%); le bilinguisme se situe entre amis à 32,8%, et en famille à 20,8%; le français entre amis se situe à 12,1% et en famille à 7,4%. Les attitudes vis-à-vis le français semblent plus utilitaires (pour communiquer hors de la communauté, pour l'avancement éducatif et social, et pour voyager). Bourque note que, « La tendance qui se dégage va dans le sens d'une préférence pour le bilinguisme » (p. 21), mais où l'innu domine dans les communautés. La grande majorité des répondants disent pratiquer des activités traditionnelles (sorties en forêt, chasse, pêche, artisanat), les garçons plus que les filles. La langue innue est associée à ces activités. Certaines questions portaient sur le réseau social; les réponses révèlent que 88,3% des amis sont Innus.

En ce qui a trait aux stratégies d'acculturation, l'intégration semble plus présente chez les filles et les garçons préfèrent le rejet. L'assimilation comme stratégie a été largement rejeté. Dans leur perception des cultures innue et euro-qubécoise, la première est perçue comme étant fortement attachée à la langue et au mode de vie traditionnel, à la communauté et tournée vers le passé, alors que l'autre est marquée par la technologie, la modernité, l'individualisme, la consommation, le travail et l'école. Plusieurs déplorent une perte progressive de la culture innue, qu'ils perçoivent dans une participation décroissante aux activités traditionnelles. Par contre plusieurs associent la culture euro-qubécoise à l'école et à la vie professionnelle.

Dans la discussion des résultats Bourque note que, « Plus d'un élève sur cinq serait scolarisé dans une langue qu'il ne maîtrise pas. » (p. 36). Mais si le français est perçu comme étant nécessaire à la réussite scolaire, «... la langue innue se voit attribuer un rôle de marqueur culturel beaucoup plus important... ». (p. 36) L'usage des deux langues se fait en fonction de domaines distincts mais le contexte socioéconomique favorise le français au détriment de l'innu, le besoin de connaître cette langue étant en décroissance. Si le français et la culture euro-qubécoise sont perçues comme nécessaires à la réussite scolaire et sociale, la culture innue risque d'être perçue comme un obstacle. L'approche à la culture innue demeure, selon l'auteur, « plutôt folklorique » (p. 39). Il serait nécessaire de promouvoir une meilleure connaissance de l'histoire et de la culture innues. Le biculturalisme est vue par la majorité comme étant nécessaire, mais un bonne proportion des répondants manifestent un rejet de la culture dominante.

En conclusion Bourque note que, « La stratégie d'intégration favorise la résilience scolaire (...) mais pour les filles uniquement... ». (p.41). Le rejet nuit à la résilience lorsque conjugué à un dogmatisme élevé. Mais l'effet de ces facteurs est modéré. La vision de la culture innue tourne autour de notions de « vraie » et « authentique », ce qui la confine au « folklorique », et même au mythe, s'accordant mal avec le vécu quotidien. La stratégie d'intégration cherche « la réalisation d'aspirations sociales, économiques et professionnelles », alors que celle du rejet confinerait le sujet à la communauté et au mode de vie traditionnel. (p 43). L'inclusion d'éléments innus (langue et culture) dans le curriculum pourrait stimuler un désir de réussite : « La voie de l'inclusion d'éléments autochtones dans le vécu scolaire des jeunes promet même de susciter davantage d'intérêt et d'engagement envers l'éducation. Ainsi l'ajout d'une perspective autochtone dans

l'enseignement de l'ensemble des disciplines constituant le domaine des sciences humaines et sociales (...) nous semble constituer une avenue prometteuse (...) Nous croyons que de telles adaptations, en plus du maintien des cours de langue et de culture, contribueraient à une légitimation accrue de la culture innue telle que vécue et actualisée à l'heure actuelle dans les communautés. » (p. 43)

Brant, C.C. (1990). Native ethics and rules of behaviour. *Canadian Journal of Psychiatry*, 35, 534-539.

Brant, premier psychiatre autochtone au Canada, présente dans cet article de nouveaux concepts pertinents pour ceux travaillant dans un milieu autochtone. Il souligne l'importance de certains principes éthiques et des principes de comportement tels la non interférence, l'utilisation de modèles dans l'enseignement au sein des familles. Il note des différences dans des notions telles le temps chez les Autochtones, et dans diverses façons de faire. (De Bennett & Blackstock)

Brant Castellano, M., Davis, L., & Lahache, L. (Eds). (2000). *Aboriginal education: Fulfilling the promise*. Vancouver: UBC Press. ([Retour](#))

Treize études et essais basés sur la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones : Frances Abele, Carolyn Dittburner, Katherine A. Graham, *Towards a Shared Understanding in the Policy Discussion about Aboriginal Education*; Mark Fettes, Ruth Norton, *Voices of Winter: Aboriginal Languages and Public Policy in Canada*; Yvonne Hébert, *The State of Aboriginal Literacy and Language Education*; Gail Guthrie Valaskakis, *Telling our own Stories: The Role, Development, and Future of Aboriginal Communications*; Brenda Tsioniaon LaFrance, *Culturallly Negotiated Education in First Nations Communities: Empowering Ourselves for Future Generations*; Sheila Watt-Cloutier, *Honouring our Past, Creating our Future: Education in Northern and Remote Communities*; Lorna Williams, *Urban Aboriginal Education: The Vancouver Experience*; Marlene Brant Castellano, *The Information Legacy of the Royal Commission on Aboriginal Peoples*; Kathy L. Hodgson-Smith, *Issues of Pedagogy in Aboriginal Education*; John Dorion, Kwan R. Wang, *Métis post-Secondary Education: A Case Study of the Gabriel Dumont Institute*; Ethel Gardner, *First Nations House of Learning: A Continuity of Transformation*; Eber Hampton, *First Nations-Controlled University Education in Canada*; Lynne Davis, *Electronic Highways, Electronic Classrooms: Distance Education in Canada*.

Ces essais et études tentent, selon les éditrices, de documenter le passage entre une politique d'assimilation et une approche visant l'auto détermination en matière d'éducation autochtone. Elles rappellent que pour les Amérindiens l'éducation est une expérience holistique qui se poursuit tout au long de la vie.

Le premier essai, basé sur des textes gouvernementaux et des associations autochtones (politiques, prises de position, rapports), récapitule les étapes dans les négociations entre les gouvernements fédéral et provinciaux d'une part et les divers groupes autochtones de l'autre. Pour les Autochtones, il fallait mettre un terme aux politiques assimilationnistes et défendre les notions de responsabilité parentale et de contrôle local de l'éducation; un travail important de réhabilitation des cultures, traditions et valeurs des peuples des Premières nations était considéré comme étant essentiel. Les auteurs divisent la période de 1967 à 1992 en trois : 1967-82, où on constate l'échec des politiques ayant eu cours jusqu'alors et où les aspirations d'autonomie des Autochtones sont formulées; 1982-88 où

le rapatriement de la Constitution et la Charte des droits et libertés enchâsseront les droits des Autochtones (et poseront leurs limites) et où les gouvernements provinciaux et des territoires s'impliquent de plus en plus dans l'éducation des Autochtones; 1988-92, où le lien entre éducation et autodétermination (*self-governement*) s'est renforcé, et où des mesures concrètes pour atteindre les buts des groupes autochtones s'amorcent. 1992 voit la création de la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones. Pour les auteurs, les progrès certains demeurent modestes.

Mark Fettes et Ruth Norton plaident l'importance de préserver et de réhabiliter les langues autochtones, souvent menacées de disparition. Ils se sont documentés auprès de divers organismes pour connaître leur position sur la question des langues autochtones : *Assembly of First Nations, Congress of Aboriginal Peoples*, organisations Métis et Inuit, les gouvernements provinciaux et des territoires, et le gouvernement fédéral. S'ils n'ont pas de politique linguistique comme telle, les organisations autochtones reconnaissent l'importance de leurs langues pour la survie de leurs cultures. Ils ont souvent l'attitude que le gouvernement fédéral a l'obligation de redresser des torts. Peu de provinces ont une législation qui traite des langues autochtones, le Québec, le TNO (aujourd'hui TNO et Nunavut) et le Yukon sont les exceptions. La section 35 de la Constitution canadienne assure des droits en matière de langues autochtones. Les initiatives du gouvernement fédéral en matière d'éducation autochtone s'étant montrées inefficaces, plusieurs provinces ont pris le relais pour implanter des programmes d'apprentissage de langues autochtones. Abordés comme langues secondes, ces cours sont vus comme étant inadéquats. Les auteurs terminent avec leurs propres recommandations : les programmes linguistiques doivent être sous contrôle autochtone local; une législation fédérale assurant les droits en éducation, en services légaux et en médias de communication doit être promulguée; un seul programme fédéral de financement des programmes linguistiques doit être instauré, il agira de concert avec les territoires et les provinces; finalement, des études doivent être menées en littératie et en acquisition des langues ainsi que sur les impacts économiques et sociaux d'un éventuel épanouissement des langues autochtones.

Yvonne Hébert réitère l'importance des cours d'alphabétisation et de langues autochtones pour l'épanouissement des nations autochtones au Canada. Elle étudie le matériel pédagogique en L1 et L2, produit et utilisé par des groupes autochtones à travers le pays. Elle analyse soixante-neuf « *exemplars of curriculum materials dealing with Aboriginal literacy and language education* » (p. 56), pour en extraire les philosophies qui les sous-tendent et les approches pédagogiques prônées. Sa documentation provient de neuf programmes en langues autochtones. Une première classification montra que la majorité de ces programmes étaient en L2. Elle aborde le matériel en tenant compte de quatre approches pédagogiques : « *information-processing ...personal ... social ... behavioural.* » (p. 59). Aux approches synthétiques et analytiques, elle ajoute des approches globales ou expérientielles. Elle distingue aussi les curriculums mettant l'accent sur le produit (les quatre habiletés de base) de ceux qui le mettent sur le processus (*meaning-oriented*). Elle conclut cette section en soulignant la nature variée de l'approche pédagogique prônée actuellement. Hébert note que, même si elles sont peu explicitées, la relation langue/culture et la vision de la langue comme moyen d'accès à la culture traditionnelle sous-tendent clairement ces curriculums. Elle s'appuie sur d'autres documents provenant de l'Assemblée des Premières Nations pour souligner que l'apprentissage de la langue et de la littératie sont du domaine social plus que du domaine académique. Parmi les problèmes à résoudre, selon Hébert, il y a l'isolement des intervenants en apprentissage de langues autochtones, les

influences extérieures qui sapent l'autorité des aînés considérés comme devant faire autorité en matière de langue (e.g. un dictionnaire produit par un linguiste), et l'emphase qui est mis sur la forme. Une dernière section de l'article, inspiré de Kieran Egan (1996), fait une critique des objectifs de l'éducation : préparer les jeunes à vivre en société, développer leurs capacités intellectuelles, développer le plein potentiel de chacun. Son argument est que ces trois objectifs sont en contradiction et ne peuvent mener qu'à des conflits. Pour conclure, Hébert réitère la nécessité d'une approche spécifiquement autochtone à l'apprentissage des langues, ainsi que la nécessité de contrer l'isolement de ceux qui y travaillent actuellement.

Dans « *Issues of Pedagogy in Aboriginal Education* », Kathy L. Hodgson-Smith utilise les recherches en stratégies d'apprentissage (*learning styles*) et leurs résultats, peu concluants en ce qui a trait à une stratégie d'apprentissage proprement amérindienne, pour remettre en cause, d'une façon plus générale, la recherche en pédagogie. Cette recherche a négligé les aspects philosophiques et épistémologiques qui sous-tendent l'approche à l'éducation des Autochtones, au profit des « *styles, methods, and strategies* ». Hodgson-Smith voudrait que l'approche amérindienne soit considérée, qu'on examine ses concepts (e.g. *Medicine Wheel*) et comment ils conditionnent l'approche à la pédagogie. Elle constate que l'approche amérindienne et celle des Blancs n'arrivent pas à se joindre, que le contrôle local et l'apport des parents ne sont pas acquis partout, que les taux de décrochage demeurent élevés ... et la recherche n'offre pas de solutions efficaces. Il faut changer l'orientation de la recherche.

Brown, C. H. (1999). *Lexical acculturation in Native American languages*. New York, Oxford : Oxford University Press.

L'acculturation lexicale désigne la façon dont les langues s'accommodent de nouvelles réalités introduites par une culture étrangère. L'emprunt et l'analogie semblent être les deux stratégies privilégiées. Brown a déterminé 77 items (fruits, légumes, animaux, objets quotidiens) introduits par les Européens au début de la colonisation, et il a examiné les termes que 196 langues autochtones d'Amérique utilisent et ont utilisés pour désigner ces items. Brown vise une étude comparative de termes, afin de déterminer leurs distributions d'emprunt parmi les langues autochtones. Des études précédentes (Brown, Voegelin & Hymes) ont permis de conclure que l'espagnol a été plus sujet à emprunts que l'anglais. Des études subséquentes (Bright, Brown) confirment cette tendance dûe, selon Brown, au fait que les Espagnols étaient plus disposés à intégrer les populations autochtones à l'effort de colonisation. Brown procède de façon inductive pour développer sa liste d'items, c'est-à-dire qu'il adopte une méthode linguistique (opposé à anthropologique), se référant à des dictionnaires et autres sources lexicales.

Brown décrit 4 processus pour nommer les nouveaux objets : L'emprunt, le *loan shift*, l'extension référentielle et l'étiquette descriptive. Il observe qu'il y a une grande différence dans les façons de nommer les choses vivantes et les choses inanimées chez les Amérindiens. Au sujet de l'empruntabilité, Brown note que les substantifs sont au haut de la hiérarchie. Il voit une relation entre le type d'item introduit et l'empruntabilité du terme qui le désigne. Ainsi, les mots désignant les espèces naturelles ont une plus grande tendance à l'emprunt que les artefacts; les sous-espèces (jument, coq, etc.) ont moins tendance à l'emprunt; parmi les espèces vivantes, les animaux sont plus sujets à l'emprunt que les plantes. Un autre facteur d'empruntabilité est la fréquence d'utilisation d'un mot



dans la langue d'origine. Par contre, l'effet de la fréquence d'utilisation est nuancé par d'autres facteurs tel le contexte de contact.

Certains prétendent que la structure même des langues influe sur leur tendance à emprunter ou pas. D'autres, tels Thomason & Kaufman (1988), trouvent que des facteurs sociolinguistiques, en particulier le bilinguisme, sont plus déterminants pour prédire les tendances à l'emprunt. Brown est plutôt de l'avis de ces derniers, notant que les emprunts sont plus fréquents là où le bilinguisme est plus répandu et où les contacts entre populations sont plus réguliers. Sans éliminer complètement l'influence de la structure de la langue sur sa tendance à l'emprunt, il trouve peu de données justifiant cette position.

S'inspirant de Casagrande (1955), Brown introduit les notions de **accommodement primaire** (AP) et **accommodement secondaire** (AS). La première a lieu lorsque la langue du colonisateur est tout à fait étrangère; à mesure que la langue du colonisateur devient plus familière, la tendance sera d'emprunter ses mots pour désigner de nouveaux objets, et de remplacer les désignations en langue amérindiennes pour les items introduits précédemment par des emprunts. Ceci concorde avec l'idée que les populations bilingues ont plus tendance à l'emprunt. Brown poursuit, décrivant la diffusion d'emprunts à des langues amérindiennes. Il se tourne ensuite à la diffusion des langues européennes.

Burnaby, B. (1982). *Language in education among Canadian Native Peoples*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education. ([Retour](#))

Dans cette plaquette, Burnaby distingue d'abord les Inuits des Amérindiens, et dans ce deuxième groupe, elle distingue les Indiens au statut reconnu, ceux non reconnus, et les Métis. Environ 50% des individus se déclarant d'origine amérindienne déclarent une langue autochtone comme langue maternelle. L'importance des langues autochtones varie d'une communauté à l'autre, allant de l'utilisation exclusive à l'absence totale.

L'auteure insiste sur le fait que toutes les langues s'équivalent du point de vue de leurs possibilités expressives et dans leur potentiel de communication. L'inuktitut et quelques langues algonquiennes ont développé un système d'écriture syllabique, mais la plupart des langues autochtones, sous l'influence des religieux, ont adapté l'alphabet romain. Cependant l'écrit se limite généralement à la traduction (surtout de la Bible). Jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle l'éducation des Autochtones, sous responsabilité fédérale, était confiée à des groupes religieux. Avec la sortie du document *Indian Control of Indian Education* en 1972 par le *National Indian Brotherhood*, un changement d'attitude et d'approche était annoncé. La responsabilité de l'éducation des Autochtones serait dorénavant partagée, entre les provinces et le fédéral. Malgré ces changements, la performance des élèves autochtones demeure fortement inférieure à celles de la population générale du pays. L'auteure voit la condition soci-économique inférieure des Autochtones comme un facteur principal expliquant cette situation. Burnaby suggère qu'une meilleure approche à l'enseignement des langues et de la littérature pourrait contribuer à améliorer le rendement scolaire des enfants. Elle fait une corrélation directe entre la réussite scolaire et la langue maternelle, statistiques à l'appui.

En ce qui concerne l'enseignement, l'auteur distingue la langue d'instruction de la langue comme matière, mais souligne que l'utilisation d'une langue autochtone comme langue d'instruction pose de nombreux problèmes dont les solutions ne sont envisageables qu'à long terme : manque de professeurs qualifiés parlant la langue, manque de matériel pédagogique, manque d'uniformité des langues autochtones écrites (à l'intérieur d'une même langue). Mais dans la plupart des écoles, la langue d'instruction est une langue

majoritaire, et de nombreux enfants ne la parlent pas ou très peu, ou parlent une version non standard (*reservation English*). Elle évoque la pertinence d'une approche en langue seconde pour initier les enfants, mais déplore le fait que les professeurs n'ont pas de formation en enseignement des langues secondes. L'auteure décrit ensuite différentes approches possibles à l'enseignement des langues et de la littératie. Elle note d'abord trois objectifs pertinents à la question des langues : assurer le succès académique général, contribuer au sentiment d'identité autochtone, préserver et maintenir les langues autochtones.

Si les parents reconnaissent l'importance de bien connaître une langue majoritaire pour réussir à l'école et dans la vie, l'approche de submersion n'est pas indiquée. D'autre part, plusieurs parents s'inquiètent que l'apprentissage de la langue traditionnelle nuise à l'acquisition des langues majoritaires. L'auteure note que les conclusions de plusieurs études vont dans le sens contraire. L'enseignement des langues autochtones aux enfants ne les parlant plus ou peu, ou mal, n'assure pas toujours une acquisition convaincante, mais semble contribuer à renforcer le sentiment d'identité autochtone et de fierté.

Abordant le sujet de la lecture, l'auteure souligne l'importance d'avoir du matériel adapté au niveau et au contexte de l'enfant. Elle propose qu'une bonne formation à l'oral doit précéder l'écrit et que, « *At the initial stages of literacy, familiarity and predictability of language and content are important.* » La présence de matériel à lire à la maison est également un facteur important dans la réussite de l'acquisition de la littératie.

Burnaby, B. (1985). Foreword & Introduction. In B. Burnaby (Ed.), *Promoting Native writing systems in Canada* (vii-xviii). Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education. ([Retour](#))

Dans son avant-propos, Burnaby reproche à de nombreuses études sur les langues autochtones de ne s'adresser qu'à un public de linguistes, et elle note que pour obtenir des résultats sur le plan de la littératie, il faut faire la promotion des systèmes orthographiques de façon dynamique. L'objectif du livre est de décrire les processus utilisés et les problèmes rencontrés lors de tentatives d'implantation de systèmes orthographiques. Le livre a donc une facture de témoignages et de descriptions d'expériences plus que celle de rapport d'études. Linguistes, administrateurs, enseignants ont été sollicités pour collaborer au livre, avec des participants autochtones dans la mesure du possible. On chercha à inclure le plus de communautés autochtones au Canada possibles. Les thèmes abordés sont l'uniformisation des systèmes orthographiques, l'enseignement de la littératie en langue maternelle (autochtone), les méthodes d'enseignement (décodage vs. compréhension), le style cognitif des apprenants autochtones, les matériaux pédagogiques.

Les difficultés inhérentes à l'implantation d'un système d'écriture ne sont pas l'apanage des langues autochtones, note l'auteure dans son introduction; toutes les langues témoignent des luttes qui ont dû être menées pour développer des systèmes d'écriture uniformes. Elle distingue littératie et langue : « *Language is a natural attribute of all normal people and societies, whereas literacy is not* » (p. xiii). Elle demeure également prudente avant de prendre la littératie du français ou de l'anglais comme modèle d'émulation : « *It is important to keep the characteristics and goals of Native literacy separate from those of majority-culture literacy.* » (p. xiii). Elle note quelques différences entre ces littératies.

Le développement de la littératie en langues autochtones doit se faire en réponse à des besoins des communautés : quels rôles doit jouer la langue écrite pour les Autochtones ?



L'auteure définit quelques buts distincts que pourraient se donner une littératie autochtone : 1) limitée aux spécialistes, 2) limitée à certaines fonctions, 3) une orthographe pas trop stricte, 4) une préférence pour une stratégie de décodage, 5) la reconnaissance de l'existence de la littératie dans une des langues majoritaires, etc. L'allocation des ressources est un autre point focal du livre, rendu pertinent par les systèmes orthographiques en compétition.

L'introduction se termine par une note optimiste : « *A study of the historical development and present problems of other literacies can provide insight into ways in which Native literacies might reach, in a relatively short period of time, certain goals that were only achieved after centuries of development in other cultures.* » (p. xviii).

Burnaby, B., & MacKenzie, M. (1985). Reading and writing in Rupert House. In B. Burnaby (Ed.), *Promoting Native writing systems in Canada* (57-81). Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education. ([Retour](#))

La littératie a un impact important pour les individus et les communautés et est très valorisée dans les sociétés à travers le monde. Scribner & Cole (1981) ont noté que chez les Vai du Libéria, la littératie avait d'autres fonctions que celles que l'on trouve en occident. Burnaby & MacKenzie veulent décrire les fonctions de la littératie chez les Cris de Rupert House, sur la côte est de la baie James. La plupart des enfants entrant à l'école sont unilingues cri (*Eastern Cree*). Le système orthographique est syllabique, développé par le missionnaire James Evans au XIX<sup>e</sup> siècle. La grande part du matériel écrit est religieux (Bible, missels) et il y a peu de matériel écrit (affiches, annonces, publicités, etc.) en cri dans la communauté. Des systèmes alphabétiques ont été développés, mais les Cris ont une préférence pour le système syllabique.

Les fonctions de la littératie dans la communauté : 1) Les **services religieux**. 2) Transmission de **messages personnels** sur de longues distances. 3) Il y a peu de **dissémination d'information** pertinente à la communauté en cri. On trouve quelques notices d'intérêt public, mais cela demeure minime. 4) **L'archivage** en cri ne joue pas un rôle prépondérant et se fait surtout en anglais par les non Autochtones. Les chèques s'écrivent en système alphabétique, les **instructions** lors de l'achat d'un produit ou les prescriptions sont en français/anglais. 5) **La littérature** écrite en cri est plutôt rare, mais le peu qui existe est montré avec fierté. Pour ceux qui lisent français/anglais, ils lisent BDs, romans, magazines, etc. En conclusion de cette section les auteurs mentionnent que l'écriture de lettres en syllabique est la forme de littératie la plus fréquente.

Traditionnellement, l'apprentissage de la littératie syllabique se faisait en famille lors d'expédition dans le bois lorsqu'un adulte possédant les connaissances nécessaires était disponible. Les aptitudes de lecture et de prédiction par contre demeuraient assez élémentaires. Quelques individus développaient des aptitudes supérieures, mais cela demeurait marginal. Quoique des systèmes alphabétiques en cri aient été développés, ils ne présentent pas d'avantages sur le système syllabique. D'autre part, notent les auteures, la communauté cri est fort attachée à l'écriture syllabique pour des raisons identitaires. La littératie dans les langues majoritaires est développée uniquement dans les écoles, et le niveau est inférieur à la moyenne nationale. Cependant les besoins en littératie en langues majoritaires croissent rapidement. La question de la langue de scolarisation ne fait pas l'unanimité dans la communauté.

Les auteures terminent avec des suggestions pour un programme d'éducation en langues (cri, français/anglais). D'abord elles voient la nécessité qu'un lien plus étroit entre les

fonctions de la littératie et l'approche à l'apprentissage des langues soit fait; des objectifs réalistes en fonction des besoins éventuels de la communauté devraient être établis.

Burnaby, B., & MacKenzie, M. (2001). Cree decision making concerning language : A case study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(3), 191-209. ([Retour](#))

Dans cet article Burnaby et Mackenzie évaluent l'importance de quatre points cruciaux dans l'implantation d'un projet pilote dans neuf communautés de la côte est de la baie James où le cri était la langue d'instruction en première année. Les points discutés sont : 1) le pouvoir décisionnel; 2) les ressources; 3) les attitudes dans la communauté vis-à-vis la langue et l'école; 4) les fonctions de la littératie. Elles concluent que, vu la complexité d'une telle situation, aucun modèle simple de la langue et de ses usages n'est adéquat.

Les auteures résument le contexte historique jusqu'à 1990, date où le projet fut initié. On instaura des programmes de transition, avec la langue maternelle comme langue d'enseignement dans les premières années d'école. Des programmes tels *Amerindianisation of the School* et *The Cree Way Project* furent mis sur pied pour développer les ressources. L'accord de la baie James permit aux Cris de former leur propre commission scolaire, avec le choix du cri, de l'anglais ou du français comme langue d'instruction, et d'enseigner la culture crie comme matière. On choisit le cri pour les premières années, avec une transition vers l'anglais ou le français. Vu le manque de matériel, de curriculum, de personnel compétent en cri, et du manque d'unanimité chez les parents (qui voulaient que leurs enfants soient instruits en anglais ou français), A. Tanner (1981) rapporte que ce programme n'eut pas beaucoup de succès. Jusqu'à 1993, le statut du cri à l'école demeura incertain. Selon Bobbish (in Maurais (Ed.) 1992), le cri n'était pas assez bien maîtrisé à l'oral par les enfants pour leur apprendre la littératie en cette langue. Le conseil scolaire décida de développer une politique du cri, alors que plusieurs parents demandaient un programme en cri pour les premières années d'école. Le programme fut instauré dans 2 communautés (Chisasibi et Waskaganish) en 1992. Considéré comme réussi après un an, le programme fut poursuivi et étendu à d'autres communautés.

En ce qui concerne le premier point de discussion, **le lieu du pouvoir décisionnel**, les auteures notent que ce pouvoir était partiel, devant composer avec les exigences des parents, des programmes du MÉQ, des institutions formant les enseignants, et avec les décisions concernant l'uniformisation du syllabaire. Pour ce qui est des **ressources**, même si il y eut peu d'avancées dans l'enseignement du cri et en cri avant 1990, la préparation de matériel et de personnel s'est poursuivie. Au moment de l'implantation du projet il y avait suffisamment de ressources pour un début modeste. Par contre la population restreinte des communautés et le manque de communication entre communautés posent des problèmes d'allocation de ressources.

Les **attitudes** des communautés vis-à-vis la langue et l'éducation : pour nombre de parents, il fallait choisir entre le cri et l'anglais ou le français, avec seules ces dernières langues pouvant mener à la réussite (scolaire et sociale); à la longue, « *The community appears to have accepted the value of Cree both as a language of transition in school and as a goal of education for preserving a valuable cultural resource.* » (p. 205). Les **fonctions de la littératie** : Généralement les parents désirent la littératie en anglais ou français d'abord, n'étant pas sûrs de l'importance de la littératie en cri, celle-ci étant une langue de tradition orale. Pourtant le développement de la littératie d'abord en cri était un point important du projet pilote. Les auteures évoquent le développement d'un dictionnaire

cri, les cours de littératie aux adultes, l'association du syllabaire à l'identité crie comme explications possibles de ce changement d'attitude.

En conclusion, Burnaby & MacKenzie notent que c'est un agencement particulier de nombreux facteurs extérieurs à la communauté (formation des maîtres, projet d'amérindianisation, Accord de la baie James) et émanant de celle-ci ( leadership, commission scolaire, sensibilisation des parents, ouverture à leurs incertitudes), qui ont pu conduire au succès du projet et à son extension à d'autres communautés.

Burnaby, B., MacKenzie, M., & Bobbish Salt, L. (1999). Native Language for Every Subject : The Cree Language of Instruction Project. In J. Reyhner, G. Cantoni, R. N. St. Clair, & E. Parsons Yazzie (Eds), *Revitalizing indigenous languages*. Flagstaff, AZ : Northern Arizona University. <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/Burnaby.html> , consulté le 11 juillet, 2007. ([Retour](#))

Cet article discute de certaines questions inhérentes au développement d'un programme éducatif en crie (le *Cree Language of Instruction Project* – CLIP). Implanté en 1993, ce programme fournit un enseignement en crie (langue d'instruction) de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année. L'anglais ou le français deviennent langues d'instruction principale à partir de la 4<sup>e</sup> année.

Les auteurs récapitulent l'histoire de l'éducation des Cries des années 1960 à 1998. L'importance du *Cree Way Project* est soulignée, ainsi que l'Accord de la baie James et la mise sur pied de la Commission scolaire (CS) crie. La création d'un curriculum basé sur la langue et la culture crie, avec transition vers l'anglais ou le français, fut entreprise, mais son implantation connut un échec. Les problèmes de cette initiative sont détaillés dans un rapport d'Adrian Tanner (1981) : le manque d'enseignants habilités à enseigner le crie (et en crie), la pénurie de matériel didactique, les parents voulant que leurs enfants apprennent l'anglais ou le français dès le début de la scolarisation, le manque de consensus entre les communautés crie sur un programme d'enseignement, et surtout, la connaissance du crie n'était pas vue comme étant garante de succès scolaire ou de réussite sociale. Plusieurs initiatives cherchèrent à résoudre certains de ces problèmes. En 1992 un programme pilote fut mis sur pied, cette fois avec succès, à Chisasibi et Waskaganish, et par la suite étendu à d'autres communautés. Les auteurs expliquent la transition, de la résistance initiale de la communauté vers l'acceptation du programme crie, par le temps : en 10 ans les attitudes ont changé, une plus grande confiance en la CS crie, et en les enseignants s'est développée.

Les auteures concluent que l'implantation d'une langue vernaculaire comme langue d'enseignement est une opération complexe qui dépend de nombreux facteurs, en particulier l'attitude des parents envers les langues est primordiale. D'autres part, les conditions nécessaires (développement de matériel, formation de personnel) prennent du temps à se concrétiser.

Chambers, C. (2006). Blurring the literascape- A study of First Nations parent and teacher voice in family literacy curriculum design. *Educational Insights*, 10(1). <http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v10n01/articles/chambers.html>

L'auteure de cet article est une enseignante du primaire dans une école à forte population autochtone à Vancouver. En vue de mettre en place un programme destiné à mieux intégrer les parents autochtones dans un projet de littératie, elle a interviewé un certain nombre de parents et d'enseignants. Elle parle de ce qu'elle apprend lors de la réalisation des entrevues, à la fois en ce qui concerne l'interaction avec les parents autochtones et en ce qui concerne le contenu du message qu'ils avaient à lui transmettre. Cet article est utile pour tous ceux

qui cherchent à encourager une plus grande implication des parents autochtones dans la vie scolaire de leurs enfants.

Collis, D. R. F. (1992). Le Statut des langues autochtones et leurs domaines d'utilisation au Québec. In J. Maurais (Ed.), *Les langues autochtones du Québec* (115-149). Québec : Les Publications du Québec.

Sur le plan juridique, il y a deux approches aux questions des langues : le **principe de personnalité** et le **principe de territorialité**. Les Amérindiens voudraient voir un **principe de nationalité** s'appliquer, afin de faire reconnaître leur identité ethnolinguistique car, note Collis, « Lorsqu'un peuple minoritaire n'a pas de territoire linguistique reconnu il vit dans une situation de diglossie désavantageuse. » (p. 117) Lorsqu'une des langues est plus valorisée ou plus prestigieuse, des facteurs psychosociaux entrent en jeu et la langue moins prestigieuse est fortement désavantagée, le bilinguisme qui s'y développe est soustractif. C'est alors que le **principe de fonction** entre en jeu. Il s'agit de, « ... la répartition des domaines d'utilisation des langues en présence... » (p. 118).

Dans la situation de diglossie, note Collis, la langue de prestige s'appelle **acrolecte**, l'autre, le **basilecte**, une troisième langue au prestige intermédiaire s'appelle **mésolecte**. « L'étude de la diglossie s'attache encore aux fonctions d'utilisation et au réseau social lié à l'emploi de chaque langue. » (p. 133). Pour celui dont la langue maternelle est la langue au moindre prestige, il éprouve un sentiment d'infériorité de son peuple, et un bilinguisme soustractif s'ensuivra. L'enfant scolarisé communiquera difficilement avec des parents non scolarisés et ne parlant peut-être pas la langue de prestige. Il aura de la difficulté à trouver les mots appropriés dans sa langue et empruntera de nombreuses expressions. Citant une règle de la linguistique de contact, Collis affirme que, « Dans une situation de diglossie (inégaie), le bilinguisme amène un renforcement psychologique chez les personnes dont la langue maternelle est l'acrolecte, mais produit l'effet contraire chez celles dont la langue maternelle est le basilecte. » (p. 134).

Le prestige d'une langue dépend de : « La répartition de ses domaines d'utilisation, sa cohérence interne, son adaptation au milieu ambiant, son ouverture au savoir, son statut juridique et la qualité de vie de ses locuteurs. » (p. 134). Pour augmenter le prestige d'une langue il faut faire appel à tous ces facteurs qui sont inter reliés, mais il faut en délimiter un territoire où son statut ne sera jamais mis en cause. Dans la dernière section, Collis examine l'apport de diverses technologies au développement des langues autochtones; en particulier, pour résoudre le problème des nombreux dialectes, il suggère le développement d'une « langue pivot », un « méta dialecte ».

Crago, M. B. (1992). Communicative interaction and second language acquisition : An Inuit example. *TESOL Quarterly*, 26(3), 487-505.

Cet article rend compte des résultats d'une étude ethnographique longitudinale portant sur le rôle du contexte culturel dans les interactions entre parents et enfants inuits. L'étude fut conduite dans deux communautés du Nord québécois où l'inuktitut est la langue d'usage habituelle. Plus spécifiquement, on compara les caractéristiques discursives des familles avec les caractéristiques discursives dans des classes avec des enseignants non inuit de L2. Les disparités observées entre le discours en famille et le discours à l'école mit en lumière plusieurs points pertinents à l'apprentissage des langues secondes chez les populations autochtones. L'emphase fut mise sur les aspects socioculturels de l'ALS.

Crago M. B., Annahatak, B., & Ningiuruvik, L. (1993). Changing patterns of language socialization in Inuit homes. *Anthropology & Education Quarterly*, 24(3), 205-223.

L'impact des changements culturels sur les interactions et la communication entre parents Inuits et leurs jeunes enfants dans deux communautés du Nord québécois est examiné. Les chercheurs, dans une étude ethnographique longitudinale, ont observé les rapports de 4 enfants avec leur mère : 2 d'entre-elles étant jeunes et 2 étant plus âgées. Les conséquences en matière de politiques en éducation pour les communautés autochtones sont également considérées.

Curwen Doige, L. (1999). Beyond cultural differences and similarities : Student teachers encounter Aboriginal children's literature. *Canadian Journal of Education*, 24(4), 283-297.

Cet article est lié à la problématique de la littératie en milieu autochtone d'une manière indirecte. L'auteure explore les attitudes et les réactions des étudiants inscrits dans un programme de formation de maîtres vis-à-vis de l'enseignement de la littérature aux élèves autochtones. L'importance de cet article vient du fait qu'il est un des rares à explorer la problématique de la confrontation de la culture autochtone dans un programme de formation de maîtres.

Curwen Doige, L. (2001). Literacy in Aboriginal education : An historical perspective. *Canadian Journal of Native Education*, 25(2), 117-128.

Cet article offre un bon survol historique de l'éducation des autochtones au Canada du 19<sup>e</sup> siècle à aujourd'hui. Comme beaucoup d'auteurs, Curwen Doige préconise l'inclusion des Autochtones et des valeurs autochtones dans le processus décisionnel en matière éducatives.

Curwen Doige, L. (2003). A missing link : Between traditional Aboriginal education and the Western system of education. *Canadian Journal of Native Education*, 27(2), 144-160.

L'auteure parle de l'importance d'inclure des éléments de spiritualité autochtone dans l'éducation des jeunes pour mieux adapter le système scolaire à la culture des jeunes.

Davidson, K. M. (1992). A comparison of Native American and white students' cognitive strengths as measured by the Kaufman Assessment Battery for Children. *Roeper Review*, 14(3), 111-115.

Cette recherche compare la performance de 57 élèves autochtones à 60 de leurs camarades de classe blancs. Il n'y avait pas de différence significative entre les deux groupes en ce qui concerne les scores globaux en traitement mental des données mais les élèves autochtones se sont avérés plus forts en traitement simultané des informations alors que les élèves blancs étaient plus forts en traitement séquentiel des informations. Les élèves autochtones ont également dominé dans trois épreuves du domaine de la perception visuelle.

Demmert, W. G., Jr. (2001). *Improving Academic Performance Among Native American students: A review of the research literature*. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools (ED463917). <http://www.ael.org/eric/demmert.htm>, consulté les 2-3 juillet 2007. ([Retour](#))

Cette recension de plus de 130 articles et études touche à 6 thèmes pertinents à l'éducation des enfants autochtones, soit : la jeune enfance, les programmes de langues et

de cultures, les enseignants, méthodes et curriculum, l'influence parentale et communautaire, les caractéristiques des étudiants, et les facteurs de succès au post-secondaire. La grande majorité des études portent sur des expériences américaines, avec quelques études canadiennes. Certains domaines sont mieux documentés que d'autres, par contre les résultats d'un nombre limité d'études sur l'éducation des Autochtones sont souvent corroborés par des études touchant à l'éducation de la population générale. Quelques conclusions : En ce qui concerne la jeune enfance, en plus d'assurer un environnement sain et sûr, il faut multiplier les opportunités de développer de façon précoce les habiletés langagières. Les programmes de langues et de cultures autochtones, en plus de promouvoir une image plus positive de l'identité autochtone, stimulent une meilleure attitude vis-à-vis l'école et peut mener à de meilleurs résultats scolaires. L'implication des parents et de la communauté dans l'éducation et les activités de l'école est nécessaire et plus facile à obtenir lorsque la culture de l'école et la culture de la communauté s'accordent. Dans cette optique, développer entre la communauté et l'école un sentiment de congruité (ou d'appartenance) est primordial. Pour ce qui est des caractéristiques des élèves, l'assiduité, les habiletés langagières, la motivation, la capacité de définir des objectifs à un jeune âge sont tous des facteurs importants, mais les études scientifiques dans ce domaine ne sont pas très nombreuses.

Dorais, L-J. (1992). Les langues autochtones d'hier à aujourd'hui. In J. Maurais (Ed.), *Les langues autochtones du Québec* (63-113). Québec : Les Publications du Québec.

Dorais dresse un panorama historique, décrivant l'évolution des langues autochtones au Québec de l'époque précoloniale à aujourd'hui. En 1534, le Québec est habité par les Esquimaux thuléens (Inuit – le grand nord), les Iroquoiens (vallée du St Laurent) et les Algonquiens (baie James, Laurentides, côte Nord). Au Québec ils sont environ 20,000 h. et au Canada, 200,000 h. À chaque famille ethnique correspond une famille linguistique. L'esquimau aléoute se divise en deux groupes, esquimau et aléoute. La branche esquimaude se divise en deux groupes, le yupik, et l'inuit, avec 4 groupes de dialectes. La famille iroquoienne habite la région est des Grands Lacs et la vallée de l'Hudson, la vallée du Saint-Laurent et la région de Caroline du Nord : On trouvait 5 langues et 11 dialectes. La famille algonquienne comprend deux branches (Nord-ouest et Est) et 28 langues, s'étendant de l'Alberta jusqu'aux maritimes. Au Québec on trouve le cri, l'ojibwa et le micmac qui se divisaient en plusieurs dialectes, dont le cri de l'Est, le naskapi, le montagnais et l'algonquin.

Avec l'arrivée des Européens, les Amérindiens ont dû adapter leur lexique aux nouvelles réalités, mais surtout ils ont dû faire face à la « minorisation » de leur culture et à des changements de mode de vie (sédentarisation). Cette invasion obligea les Amérindiens à se refouler plus loin à l'intérieur des terres et vers le nord. Ils connurent aussi de graves épidémies qui décimèrent les populations. Aujourd'hui on constate que les populations éloignées (Inuit, Cri) ont pu préserver dans une certaine mesure leurs langues. Au Québec, en 1992, on parlait 9 langues autochtones : l'inuktitut, le mohawk, l'abénaki de l'Ouest, l'algonquin, le montagnais, le naskapi et le cri. Le wendat et l'abénaki de l'Est ont disparu.

En 1989, alors que bon nombre d'Amérindiens vivent dans des villes de « Blancs », le Québec compte 54 agglomérations autochtones : 30 réserves, 22 villages nordiques et 2 villages non reconnus. La plupart sont ethniquement homogènes, dans plusieurs on parle la langue ancestrale et une des langues officielles. « En règle générale, le taux de préservation des langues autochtones est directement proportionnel à l'isolement géographique des

communautés où elles sont parlées. » (p. 78). Selon Statscan (recensement 1986), il y aurait environ 50,000 Autochtones et près de 32,000 partiellement Autochtones. Cette population a un haut taux de natalité. Si l'anglais demeure le 1<sup>er</sup> choix d'une L2 pour la majorité des Autochtones, il y a une tendance au Québec d'aller vers le français, et souvent les Amérindiens connaissent les 2 langues officielles. De 1961 à 1986, les Autochtones de langue maternelle traditionnelle passe de 76,2% à 53,4%. Les Inuits semblent mieux préserver leur langue. L'âge est un facteur important, les tout jeunes parlent la langue, les jeunes adultes moins et les vieux plus.

Dorais distingue langue maternelle de langue d'usage afin de calculer le taux de conservation (L1/Ld'usage) : Au Québec ce taux s'élevait à 85,4% en 1971. L'auteur conclut que, « Les langues autochtones sont peu à peu passées au stade de parler minoritaires, agressés de toutes parts par l'omniprésence et la puissance économique, sociale et culturelle de l'anglais et, à un moindre degré, du français. » (p. 89-90) C'est là où la colonisation européenne a été la plus forte que les langues ont été le plus affectées. Mais même dans certaines communautés où la langue traditionnelle est la langue d'usage, elles sont en régression. « La mort des langues autochtones est-elle le prix à payer pour que ceux qui les parlent accèdent à la modernité et à une certaine égalité sociale? » demande Dorais (p. 90). Il est d'avis que les enfants doivent être scolarisés d'abord dans leur langue maternelle.

Dorais, L-J. (1995). Language, culture and identity: some Inuit examples. *Canadian Journal of Native Studies*, 15(2), 293-308.

À la suite de deux projets de recherche dans deux villages, un au Nunavut et un au Nunavik (interviews avec 33 individus), l'auteur distingue l'identité culturelle de l'identité ethnique, la première étant pour lui la conscience de ce qui distingue une collectivité d'une autre, alors que l'ethnicité est une notion plus "politique", propre à des sociétés complexes et diversifiées. En ce qui a trait à la langue, l'inuktitut est parlé couramment au Nunavut et au Nunavik; les moins de 40 ans parlent anglais également, et montrent une préférence pour cette langue (télé, lecture). Au Nunavik le français est également parlé par les plus jeunes. Quoique important, l'inuktitut n'est pas essentiel à l'identité inuit selon certains sujets, même si cette langue demeure un instrument privilégié de transmission de la culture et d'expression de pensées intimes. D'autres, au contraire, y voient le fondement de leur identité. L'anglais et le français sont perçus comme des langues plus utilitaires, permettant d'accéder au « monde moderne ». Tous les interviewés lisent et écrivent l'inuktitut en caractères syllabiques, les plus scolarisés ont plus de facilité à lire l'anglais. L'inuktitut est utilisé pour les affaires de familles ou purement locales, l'anglais dans les médias et pour les échanges avec les Blancs; le bilinguisme (inuktitut – anglais) est de mise pour les documents publics ou officiels. Comme le mode de vie traditionnel ne suffit plus à subvenir à leurs besoins, les Inuits s'accordent pour favoriser l'apprentissage de l'anglais ou du français, mais ils tiennent toujours à leur langue et voudraient voir son enseignement à l'école se développer. Les Inuits cherchent, selon Dorais, à concilier leur approche traditionnelle à l'éducation (par observation et imitation) et celle apportée par les blancs (par explication verbale et écoute passive) car les deux, à leurs yeux, sont nécessaires à la préservation de leur culture et à leur survie dans le monde moderne.

Dorais revient à sa distinction entre identité culturelle et identité ethnique. Le rôle de l'inuktitut, du point de vue de cette dernière, est symbolique, et l'anglais ou le français sont les langues qui permettront l'épanouissement économique. En conclusion Dorais plaide



pour le développement de l'inuktitut et met en garde contre un impact négatif possible si cette langue venait à disparaître.

Drapeau, L. (1985). Decision making on a standard orthography : The Betsiamites case. In B. Burnaby (Ed.), *Promoting Native writing systems in Canada* (27-31). Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education.

Betsiamites est une communauté relativement grande (2000 habitants) avec une école primaire et une secondaire, où le montagnais, la langue maternelle de la plupart des habitants, est généralement utilisé dans les échanges quotidiens. Le français demeure la langue d'instruction, même si des cours de langue montagnaise sont offerts. Malgré ces cours, on déplore toujours le manque de matériel pédagogique et d'une orthographe standardisée. Le manque d'homogénéité orthographique parmi les enseignants est plutôt déroutant pour les élèves et n'aide pas à élever le statut de la langue. Le fait que les enseignants ont souvent été laissés seuls à affronter les diverses difficultés posées par l'enseignement du montagnais explique, au moins partiellement, l'échec relatif de cet enseignement. Depuis 1981, avec la prise en charge de l'école par les Montagnais, des progrès ont été faits en vue de la standardisation et dans le développement de matériel pédagogique.

Un obstacle considérable en cherchant à développer un système orthographique unifié est la croyance qu'un tel système doit refléter fidèlement la prononciation. Il faut faire fi des passions lorsqu'on travaille à élaborer un tel système, mais il faut également tenir compte de facteurs contextuels, historiques et sociaux. Un autre obstacle est la méfiance que certains Autochtones peuvent éprouver vis-à-vis des Blancs. L'avis d'experts extérieurs à la communauté est souvent mal vu. Les consultations publiques souvent ne font pas vraiment avancer les choses, mieux vaut s'adresser à des Autochtones qui ont une « légitimité » dans la communauté (souvent les enseignants); ils réussiront à prendre les bonnes décisions. Même si on reconnaît la nécessité d'un système orthographique « universel » pour le développement d'une littérature, les besoins de littératie en montagnais demeurent marginaux et donc le besoin de standardisation s'en voit diminué. Pourtant, c'est une nécessité pour développer la littératie en montagnais ainsi que de bonnes aptitudes en lectures. Développer de bonnes stratégies de lecture nécessite des systèmes orthographiques et grammaticaux stables.

Le système orthographique adopté à Betsiamites était plutôt conservateur, ceci dans l'espoir d'arriver à un système pan montagnais. Par contre des efforts furent faits pour conserver la prononciation de Betsiamites. Ce système fut implanté avec succès à l'école de Betsiamites. Comme ce genre de prise de décision est tout à fait décentralisé, il est difficile de prédire si les Montagnais dans leur ensemble pourront parvenir à un système d'écriture unifié.

Drapeau, L. (1992a). *Rapport final sur le projet-pilote de Betsiamites : Étude longitudinale 1982-1990*. Montréal : UQAM. ([Retour](#))

Le projet-pilote de Betsiamites, un projet expérimental d'enseignement bilingue, a fait du montagnais la principale langue d'enseignement d'un groupe d'élèves montagnais du préscolaire à la 3<sup>e</sup> année. Les résultats de tests de français et de montagnais, tenus régulièrement jusqu'à la fin du primaire, ainsi que les résultats scolaires des élèves sont comparés à ceux d'un groupe témoin et d'un troisième groupe. Cependant la petite taille des groupes et la méthode de recrutement ne permettent pas de considérer les résultats



comme étant scientifiquement valide. Quoique la planification et le déroulement se soient bien passés, le rendement scolaire, « ... s'est avéré un demi-succès » (p. 5). L'analyse des raisons de ce demi-succès est d'un intérêt certain et peut, « ... amorcer un débat sur la place de la langue ancestrale dans la scolarisation des enfants autochtones. » (p. 6).

L'auteure donne un aperçu de la situation des langues autochtones à l'école. Malgré le danger de leur disparition, on leur consacre peu de temps dans l'horaire. Les programmes de transition bilingues ont été introduits « ... pour contrer les effets négatifs de la submersion en langue majoritaire. » (p. 8). À la base des programmes de transition bilingues on trouve la notion contre intuitive de transfert des habiletés. L'idée que retarder l'apprentissage du français au profit de la langue maternelle peut mener à un meilleur apprentissage du français n'a pas convaincu tous les parents des participants. Certains eurent recours à d'autres moyens pour assurer plus d'exposition au français à leurs enfants.

Le projet lui-même consistait à passer de l'utilisation à 100% du montagnais en préscolaire pour arriver progressivement à 50% montagnais - 50% français en 3<sup>e</sup> année. Le but, outre d'améliorer le rendement scolaire et de diminuer le décrochage, était de, « ... permettre la consolidation et l'épanouissement des compétences linguistiques des élèves dans leur langue maternelle. » (p.17).

Les résultats en mathématiques, en sciences naturelles, en sciences humaines, en français et en montagnais sont examinés. Dans l'ensemble, pour les périodes post-projet (4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup>), les élèves du programme régulier ont mieux réussi que ceux du projet. Parmi les facteurs pouvant expliquer ces résultats inattendus il faut noter la transition difficile des élèves du projet lorsque celui-ci s'est terminé, la durée relativement courte du projet, l'apprentissage précoce en lecture du français dû à l'importance accordée au français dans la communauté. Sur le plan qualitatif, l'analyse montre que les élèves du projet ont « apprécié leur expérience », qu'ils s'exprimaient « beaucoup plus en classe » que les autres, que leur habileté en montagnais faisaient la fierté de leur famille (p. 40).

L'auteure se tourne alors vers les attitudes de la communauté envers le français, des caractéristiques de la littératie montagnaise et le contact du français et du montagnais pour « éclairer les résultats mitigés obtenus » (p. 41). Si les buts quantitatifs n'ont pas été atteints, on ne peut toutefois conclure à l'échec de la formule de transition bilingue, d'autres projets implantés différemment seraient nécessaires. L'auteure évoque le manque de matériel écrit en montagnais, le faible taux dans la communauté de littératie en montagnais, le manque de professeurs qualifiés en montagnais comme facteurs pouvant partiellement expliquer les résultats. Elle recommande une approche à l'enseignement du français s'apparentant à l'apprentissage d'une langue seconde et l'élaboration de matériel pédagogique français mieux adapté au quotidien des élèves autochtones. Pour conclure, l'auteur rappelle que la population de Betsiamites désire à la fois une école qui enseigne et promeut la langue et la culture montagnaise tout en préparant les enfants aux réalités du monde moderne.

Drapeau, L. (1992b). Bilan de l'instrumentalisation et de la modernisation dans les langues autochtones dans la perspective de l'aménagement du corpus. In J. Maurais (Ed.), *Les langues autochtones du Québec* (183-231). Québec : Les Publications du Québec.

Drapeau effectue dans un premier temps un recensement des ressources humaines et matérielles dont dispose chacune des langues autochtones du Québec, et décrit, « ... l'état du développement des connaissances pouvant être mis en œuvre dans l'effort de consolidation et d'affirmation de ces langues en territoire québécois. » (p. 185) Une première remarque souligne une des grandes difficultés qu'on doit considérer en étudiant les

langues autochtones : « Les frontières géopolitiques nord-américaines imposent aux langues autochtones des découpages très artificiels qui accentuent la tendance au fractionnement. » (p. 185). D'autres difficultés en vue de la modernisation que Drapeau note sont l'uniformisation orthographique, un nombre de locuteurs souvent très faible, l'isolement de certaines communautés. Détaillant pour chacune des langues le territoire occupé, le nombre de locuteurs, le pourcentage de locuteurs parlant une des langues officielles du pays, l'existence ou pas de dictionnaires et de grammaires, la nature et la fonction de la production écrite, les mesures prises et les ressources disponibles, l'état de la « modernisation », cette étude regorge d'information précieuse. Ces descriptions sont suivies d'une discussion sur la réalité des langues autochtones et leur rapport aux langues majoritaires.

Avant de parler de modernisation, « Il importe de reconnaître que la situation linguistique autochtone (...) est fragmentée à l'extrême, chaque nation étant composée de groupes linguistiquement non homogènes. » (p. 210) Des divisions additionnelles proviennent du choix de la langue majoritaire choisie, des taux plus ou moins élevés de bilinguisme et des changements d'allégeance linguistique. John'S nous rappelle également l'effet pervers qu'a l'imposition de frontières politiques. La modernisation sera vue sous l'angle de l'écrit, la standardisation et l'élaboration lexicale : « Ces trois processus sont des préalables pour permettre aux langues autochtones de répondre aux besoins croissants des populations qui les parlent et, partant, de survivre dans le monde moderne (...) On peut difficilement concevoir de scolarisation sans recours à l'écrit. » (p. 211). Deux systèmes, l'alphabétique (Montagnais, Mohawks, Micmacs et Algonquins) et le syllabique (Cris, Inuit) sont utilisés au Québec. Ce recours à des systèmes différents est regrettable, car des dialectes différents mais mutuellement intelligibles à l'oral deviennent incompréhensibles à l'écrit. La standardisation orthographique demeure un problème : Les variétés dialectales sont grandes et chaque communauté est jalouse de son dialecte. Mais, les sociolinguistes s'entendent pour dire que, « ... la standardisation de la langue parlée est un préalable absolu à l'édification d'une norme orthographique. » (p. 213)

L'écrit en langue autochtone « compétitionne » avec les langues majoritaires et se limite au domaine scolaire. Son utilisation dans d'autres domaines semble plutôt symbolique. L'expansion de certains champs lexicaux est nécessaire. La création lexicale peut être consciemment élaboré (pour les champs plus techniques) ou spontané (néologismes et emprunts). L'emprunt peut avoir un effet pernicieux dans une population déjà largement bilingue pratiquant l'alternance de code fréquemment. Le développement de nouveaux termes n'a de sens qu'en fonction des domaines intégrés à la vie quotidienne.

Sur le plan lexicologique donc, le bilan est inégal : l'inuktitut, le cri et l'innu ont des dictionnaires assez élaborés, mais pas les autres langues. Quelques grammaires anciennes offrent des descriptions des langues, mais les linguistes contemporains inscrivent leurs recherches selon des courants peu accessibles aux non-initiés. Peu à peu les Autochtones eux-mêmes poursuivent des études sur leur situation linguistique. Mais le besoin d'études est très grand pour arriver à la standardisation de l'écriture, à adapter l'enseignement de la littérature (basée sur les langues européennes) aux caractéristiques des langues autochtones (agglutinantes, polysynthétiques), etc. « Les études sur les changements d'allégeance linguistique effectuées ailleurs dans le monde démontrent que le bilinguisme généralisé est le stade qui précède la transition à l'unilinguisme dans la langue majoritaire. » (p. 218).

Drapeau, L. (1994). L'Utilisation des langues autochtones en milieu scolaire. *Vie Pédagogique* 87, 15-18. ([Retour](#))

Ce très bref article résume l'expérience du projet-pilote de Betsiamites. D'abord l'auteure note que l'implantation des langues autochtones à l'école est loin d'être acquise et l'éducation se fait surtout en langues majoritaires au Canada (anglais & français). Elle récapitule en un survol rapide l'histoire de l'éducation en milieu autochtone pour noter qu'il a fallu attendre les années 70 pour voir les premières expériences d'éducation en langue autochtone. Mais le manque d'enseignants autochtones qualifiés, le manque de matériel pédagogique, des problèmes de standardisation de l'orthographe rendirent la tâche extrêmement difficile. De plus, tout en voulant prévenir l'érosion et la dégradation de leur langue ancestrale, les parents autochtones trouvent qu'une parfaite maîtrise d'une langue majoritaire est nécessaire. L'auteure pose alors la question à savoir s'il vaut mieux scolariser les enfants en langue majoritaire ou en leur langue maternelle.

Drapeau présente le projet-pilote de Betsiamites : une communauté de 2000 Montagnais, généralement bilingues et où la scolarisation se faisait en français. Suivant la position de l'UNESCO (1953) selon laquelle il est préférable d'être scolarisé d'abord dans sa langue maternelle plutôt que de l'être dans une seconde langue, le projet de Betsiamites, un programme de transition bilingue où le montagnais serait la langue d'enseignement principal pour le premier cycle du primaire, fut mis à l'essai. Les résultats de l'expérience furent mitigés, et l'auteure affirme que la formule de transition bilingue ne garantit pas en soi de meilleurs résultats scolaires. Quoique les conditions du projet ne répondaient pas à des critères scientifiques stricts, il est intéressant d'examiner les raisons qui amenèrent ce résultat négatif. D'abord les élèves eurent à apprendre deux systèmes d'écriture presque simultanément; le français est une langue seconde pour la plupart des élèves, alors qu'on ne la leur enseigne pas selon des méthodes d'apprentissage de langues secondes; d'autres formules d'éducation bilingue devraient être explorées; la quasi-absence de l'écrit en montagnais dans la communauté ne stimulait pas la motivation à l'apprendre. Pour les Autochtones, l'apprentissage efficace d'une des langues officielles ajouté à la transmission de la langue maternelle, afin d'éviter sa dégradation (p. 18), demeure le double objectif à atteindre.

Drapeau, L. (1998). Aboriginal languages: current status. In J. Edwards, *Languages in Canada* (114-159). Cambridge : Cambridge University Press.

Cet article constitue un bref aperçu de la situation des langues autochtones au Canada. L'auteure distingue onze familles linguistiques, qui ne respectent pas toujours les frontières provinciales ou nationales; certaines par contre sont très isolées et d'étendue restreinte. L'article se base sur le recensement de 1991 et d'un contrôle qui suivit (le *Aboriginal Peoples Survey* – APS). Le statut des Amérindiens est souvent ambigu, ils peuvent être reconnus (selon la *Loi sur les Indiens*) ou, quoique d'origine amérindienne, ne pas être reconnus tel (« sans statut » ou « non-inscrit »).

Drapeau rapporte une baisse généralisée de la transmission des langues autochtones dans les différents groupes. Habiter une réserve semble favoriser la transmission de la langue. D'autre part, la situation de plusieurs langues autochtones est critique, vu le nombre très restreint de locuteurs. Les langues algonquiennes sont les plus répandues. Si plusieurs langues autochtones ont été supplantées par l'anglais ou le français, les locuteurs n'atteignent pas toujours une compétence native de la langue majoritaire, ils développent le

« français de réserve ». Les nombreux contacts avec des locuteurs des langues majoritaires ainsi que le bilinguisme peuvent menacer les langues autochtones.

L'auteure survole très rapidement l'évolution des droits linguistiques des Autochtones à l'école, jusqu'à la reconnaissance par le gouvernement fédéral de leur droit à l'autodétermination en matière d'éducation. Néanmoins, l'anglais et le français demeurent les langues privilégiées du système scolaire et, malgré quelques exceptions, surtout confinées au préscolaire et au premier cycle du primaire, très peu de temps est alloué à l'étude des langues ancestrales. Quelques universités ont des programmes d'études amérindiennes et le Secrétariat d'État administre un programme destiné à promouvoir la culture et les langues autochtones. Les budgets demeurent très restreints.

La législation n'offre pas beaucoup de protection aux langues autochtones. Si le principe d'autodétermination est central aux négociations entre le gouvernement fédéral et les Autochtones, ces négociations se font à la pièce. L'entente de la baie James (1975) assuraient des droits en éducation, la traduction de documents officiels et des interprètes à la cour. Au Québec, la loi 101 assure aux Autochtones le droit d'éduquer leurs enfants dans la langue de leur choix. Dans les Territoires du Nord-Ouest, au Yukon et au Québec des mesures législatives cherchent à protéger et promouvoir les langues autochtones dans une certaine mesure. Mais la majorité des provinces n'ont aucune législation spécifique concernant les langues autochtones. L'Assemblée des premières nations milite pour la reconnaissance d'un statut officiel pour les langues autochtones, mais la complexité du panorama linguistique à travers le pays exclut la possibilité d'implanter une solution uniforme. On se tourne donc vers une approche communautaire, qui ne se limite pas à l'école, pour revitaliser les langues.

En conclusion l'auteure souligne l'extrême précarité des langues autochtones, notant que leur revitalisation demeure un grand défi.

Drapeau, L., & Corbeil, J-C. (1992). Les langues autochtones dans la perspective de l'aménagement linguistique. In J. Maurais (Ed.), *Les langues autochtones du Québec* (388-414). Québec : Les Publications du Québec. ([Retour](#))

Les auteurs tentent de déterminer les conditions qui permettraient aux langues autochtones de s'épanouir car au Québec, notent-ils, de 1951 à 1981, le taux d'individus déclarant « une langue autochtone comme langue maternelle est passé de 86% à 48%. » (p. 389). De plus, le bilinguisme est de plus en plus répandu, les unilingues tendant à disparaître, ce qui augmente les risques d'abandon au profit de la langue majoritaire. L'isolement et le maintien des activités traditionnelles ont pu jusqu'ici aider à préserver ces langues, mais l'abandon graduel de celles-ci, l'omniprésence des médias de communication et l'éducation, généralement en langue majoritaire, menace la survie de ces langues. Les auteurs examinent alors la situation sociolinguistique des Autochtones du Québec: 75 000 individus (en 1986), répartis dans une cinquantaine d'agglomérations, parlant neuf langues provenant de trois familles linguistiques. La diglossie des communautés augmente, les langues majoritaires étant utilisées pour l'éducation, les emplois de cols blancs et là où l'écrit est nécessaire, alors que le vernaculaire est parlé dans la vie privée et communautaire, et « son utilisation comme véhicule d'enseignement est récente et limitée. » Les auteurs notent que, « Le maintien des langues autochtones suppose qu'on stabilise la relation de diglossie en confirmant des zones d'usage intensif de ces langues » (p. 391). Les auteurs cernent trois situations de base : les communautés qui ont perdu leur langue, les communautés où la langue est parlée mais n'est pas, ou peu, transmise aux plus

jeunes, les communautés où la langue est « transmise normalement au sein de la famille. » (p. 393)

Les auteurs examinent alors le cadre juridique. La Charte de la langue française reconnaît les droits linguistiques des Autochtones, mais la Convention de la baie James oblige les Cris et Inuits d'enseigner le français. Les politiques, tant québécoises que canadiennes, remettent la responsabilité de promouvoir langues et cultures aux Autochtones eux-mêmes, le rôle de l'État se limitant à soutenir financièrement les initiatives. Le phénomène de transfert d'allégeance est trop souvent perçu comme étant le résultat d'une volonté assimilatrice, ce qui n'est qu'un aspect du problème. Les efforts pour standardiser les langues peuvent également avoir des effets pervers, et demeurent une pratique controversée. S'inspirant des travaux de Fishman (1991), les auteurs établissent deux prémisses directrices pour un éventuel programme d'action : la transmission intergénérationnelle, et la famille, la communauté et la vie quotidienne comme milieux privilégiés de transmission.

Les auteurs développent alors un plan d'action en cinq points visant soit la revitalisation ou la consolidation: « 1) Renforcer, par le travail idéologique, l'utilisation de la langue ancestrale dans la vie privée, au sein de la famille et de la communauté; 2) Consolider l'utilisation de la langue ancestrale dans tous les domaines de l'activité publique communautaire (...); 3) Perfectionner les compétences langagières à l'école; 4) Déborder les domaines traditionnels (...); 5) Accéder à un statut juridique en dehors des frontières des communautés (...) » (p. 400). Les deux premiers points, « ... ont pour but de stabiliser la relation de diglossie ... en confirmant des zones d'utilisation intensive » (p. 403). Les points 3 et 4 cherchent à accroître les domaines d'utilisation des langues traditionnelles. Les auteurs trouvent que malgré l'aspect controversé de l'apprentissage de la littératie en langue maternelle minoritaire, les efforts pour utiliser les langues autochtones en éducation doivent être appuyés. Ils nous mettent cependant en garde contre l'école comme véhicule principal de transmission de la langue, ce rôle devant revenir aux familles et communautés. Le 5<sup>e</sup> point, celui du statut juridique, ne peut aider qu'indirectement à assurer la transmission de la langue, la volonté des locuteurs étant d'abord requise.

Drapeau & Corbeil concluent que des connaissances approfondies des langues et de leur acquisition, du phénomène de diglossie, de la transition de l'oral à l'écrit, et de la sociolinguistique doivent soutenir les efforts de consolidation des langues autochtones. Ils recommandent la création d'un centre de recherche sur les langues autochtones sans perdre de vue que c'est dans les familles, dans l'usage quotidien de la vie communautaire que la transmission doit d'abord se faire.

Dunn, M. (2001). Aboriginal literacy : Reading the tracks. *Reading Teacher*, 54(7), 678-687.

Cet article offre un bon survol des obstacles au développement de la littératie chez les enfants aborigènes en Australie. L'auteure arrive à la conclusion qu'il faut mieux préparer les enseignants qui travailleront auprès des élèves autochtones pour qu'ils puissent mieux exploiter les habiletés développées par les élèves dans leur contexte culturel. Comme il y a beaucoup de parallèles à faire entre la situation des élèves aborigènes et celle des élèves autochtones du Québec, cet article s'avère très utile pour les enseignants québécois oeuvrant auprès d'une clientèle innue ou crie.

Fettes, M. (1998). Life on the edge : Canada's aboriginal languages under official bilingualism. In T. Ricento & B. Burnaby (Eds), *Language and politics in the United-States and Canada* (117-149). Mahwah, New Jersey, London : Lawrence Erlbaum Associates.

Au Canada, note Fettes, les politiques langagières visent l'anglais et le français en tant que langues officielles, négligeant ainsi les questions concernant le statut des langues autochtones. Pourtant, 80% de cette population d'environ un million déclare être très attaché à sa langue, quoique ne la parlant pas toujours.

L'état des langues autochtones au Canada : Fettes dénombre une soixantaine de langues appartenant à 11 familles linguistiques, notant qu'elles forment des chaînes dialectales ce qui complique leur dénombrement. Les défis posés aux législateurs sont les suivants : 1) Une grande diversité de langues parlées par un petit nombre de locuteurs; 2) la préservation ou la revitalisation découle de l'érosion de la base de locuteurs; 3) les politiques se limitant à l'écrit ne sont pas toujours pertinentes pour des langues à tradition orale; 4) la « modernisation » et la « distinction de domaines » doivent servir de base aux politiques éventuelles; 5) des politiques orientées vers les langues plutôt que les communautés négligeront des variables importantes (p. 120-121). Fettes note en plus la prépondérance de l'aspect oral de ces langues : seulement 13% des Autochtones adultes déclarent savoir lire dans leur langue et seulement 9% de l'écrire.

L'échec des politiques fédérales : Après la publication de *Maîtrise indienne de l'éducation indienne* en 1972, les choses commencèrent à changer, mais très lentement. À la conférence des Premiers Ministres de 1984 le principe de préservation et de mise en valeur des langues et cultures autochtones fut énoncé, avec l'intention de fonder un institut national de langues autochtones. Cette initiative fut supplantée par l'instauration de l'Institut des Langues patrimoniales (*Heritage Language*), dans lequel on voulait insérer les langues autochtones, ce que les Autochtones ont refusé. De plus, en 1992 le Programme de développement social et culturel autochtone subit d'importantes coupures budgétaires. Seuls les Territoires du Nord-Ouest et le Yukon furent épargnés. Fettes poursuit avec l'analyse des politiques linguistiques de ces territoires.

Les TNO, où on trouve Inuits, Cris et Denes, avec les Inuits dominant à l'est, les Denes à l'ouest, ont une assemblée législative qui depuis 1979 est formée majoritairement d'Autochtones, dont plusieurs ont été unilingues. En 1984, la Loi des langues officielles du TNO fut passé. On y reconnaît, en plus du français et de l'anglais, six langues autochtones comme langues officielles; d'importants services de traduction furent alors mis en place. Ironiquement, note Fettes, ces mesures ne touchent pas les domaines liés à l'usage quotidien de ces langues, ni aux cultures qui leur sont afférentes. Cette politique est plutôt symbolique, issue d'une volonté de rehausser le statut des langues autochtones. En ce qui a trait à l'éducation, l'enseignement des langues autochtones dans les premières années s'inscrit, selon Fettes, dans une tradition qui vise à faciliter la transition vers l'anglais. (p. 128) La loi des langues officielles des TNO fut révisée en 1990. Fettes déplore qu'aucune étude sociolinguistique n'ait été faite dans les dix premières années du programme linguistique. Les mesures prises correspondent peu aux réels besoins des communautés. On les perçoit comme encourageant une attitude passive chez les Autochtones (bénéficiaires de services) alors que les communautés veulent prendre plus d'initiatives. Donc peu de progrès a été fait en revitalisation. Une réforme de la Loi sur l'éducation fut présentée en 1995, où le bilinguisme (anglais/langue autochtone) est mis de l'avant, avec un transfert de pouvoirs décisionnels aux autorités éducatives locales, impliquant plus d'engagement des parents et des communautés.

Au Yukon, la population autochtone, principalement Denes, connaît 8 groupes linguistiques parlant plusieurs dialectes. Exclu de la Loi sur les langues officielles, le territoire a sa propre loi linguistique. Il n'y a pas de langue autochtone dominante (aucune n'est parlée par plus de 1000 habitants) et le taux de locuteurs varie de 75% à 13%. Contrairement au TNO, le Yukon n'a pas de langue officielle, mais reconnaît l'importance et encourage l'usage, la préservation et le développement des langues autochtones. Son approche est basée sur les **besoins** plutôt que les **droits**. Des ententes entre le fédéral et le territoire ont accordé des budgets au développement des langues autochtones et on a établi le *Aboriginal Language Service* (ALS). Le rapport de Cottingham & Tousignant (1991) sur les langues (au Yukon) conclut qu'en moyenne 30% des Autochtones parlent leur langue couramment, que beaucoup plus seraient intéressés à la faire, que c'est à la maison que cet apprentissage est souhaité, que l'école a eu un impact négatif sur la préservation des langues, que les traditions orales sont transmises par seulement 21% des locuteurs et que ceux s'adonnant à des activités traditionnelles sont plus susceptibles de parler la langue. Le ALS mit sur pied un réseau de travailleurs sur le terrain qui d'une part travaillaient à la traduction et d'autre part à la promotion des langues autochtones. Puis il y eut une conférence sur les langues autochtones, dans le but d'identifier des stratégies de préservation. Le programme de l'ALS fut évalué et on énonça certains principes. Un programme d'initiatives communautaires fut mis sur pied. 31 projets faisant la promotion de l'usage quotidien de la langue, de la documentation, de l'histoire orale, de l'implication des aînés, et de l'usage dans les médias furent financés. Élever le statut et encourager l'usage quotidien des langues autochtones étaient les buts.

En fonction de 5 défis notés au début de l'article, l'auteur conclut que les TNO n'ont pas réussi à répondre aux besoins des langues autochtones individuellement de façon efficace. Son intervention fut plutôt symbolique, et, « *Although some positive psychological effects are likely, the absence of any focus on language use in the home and community makes them largely irrelevant to the issue of linguistic survival.* » (p. 144). Il reproche le manque de consultation auprès des Autochtones. Peut être qu'avec la division en TNO et Nunavut une meilleure politique pourra être développée. L'approche favorisée au Yukon, basée sur de petits projets dans et par les communautés, s'est avérée plus efficace à promouvoir les langues autochtones et à l'oral et à l'écrit. Le modèle du Yukon serait à considérer pour tout effort de revitalisation et de préservation de langues autochtones.

Giannelli, L., & Magnanini, M. (2005). Aperçu général : La situation des langues autochtones du Québec. In A. P. Mossetto (Ed.), *Paroles et images amérindiennes du Québec. Actes du séminaire international du CISQ, 2004* (53-82). Bologne : Edizioni Pendragon.

Cette analyse des langues autochtones du Québec par des chercheurs italiens s'accorde généralement avec les études québécoises pour constater que ces langues sont menacées et que la cohabitation avec les langues majoritaires semble mener à un bilinguisme soustractif. Se voulant global, cet essai manque parfois de précision. L'inuktitut est considérée la langue la mieux implantée et cela est attribuable à un seuil démographique critique et à l'isolement de la population.

S'inspirant de Bourdieu, les auteurs analysent la condition linguistique des langues autochtones dans son rapport au **marché linguistique**. Les revendications négligent de préciser les domaines des langues autochtones et les rôles qu'elles auront à jouer dans le quotidien. Les langues autochtones du Québec, « ont un usage essentiellement oral » (p. 59). Les auteurs notent la présence de deux systèmes orthographiques : un système

alphabétique romain et un syllabique. Si une minorité demeure attachée au caractère oral, la majorité trouve l'écriture en langue autochtone souhaitable. Par contre le refus de normalisation vient de la perception des différences entre dialectes comme une richesse.

Giannelli et Magnanini posent alors la question de la production littéraire en langue autochtone. Si c'est plus fréquent en Amérique latine, ça demeure une pratique marginale et très rare au Québec. Les auteurs craignent qu'il y ait une diminution des domaines d'usage des langues autochtones.

Gilchrist, L. (1997). Aboriginal communities and social science research : Voyeurism in transition. *Native Social Work Journal*, 1(1), 69-85.

Cet article examine la relation entre la recherche et les peuples des Premières nations. L'auteur note que malgré une abondance d'études sur les peuples autochtones, très peu de cette recherche émane ou est conduite par des Autochtones. L'article étudie deux paradigmes de recherche, l'une utilisant des méthodes quantitatives, l'autre des méthodes qualitatives. L'article poursuit avec un examen de la recherche ethnographique conventionnelle comparée à une approche ethnographique « critique », dans le but de montrer que cette dernière peut mener à une plus grande émancipation et à des changements sociaux. L'auteur illustre comment une approche « critique » répond peut-être mieux aux besoins et aspirations des Premières nations. En conclusion, quelques questions propres à la recherche en milieu autochtone sont discutées. (De Bennett & Blackstock)

Gouvernement du Québec, Coordination des activités en milieu amérindien et inuit. (1981). *Situation de l'Amérindien en milieu scolaire québécois*. ([Retour](#))

Après un bref aperçu de la situation générale des populations autochtones au Québec, du traitement qui leur a été réservé dans l'histoire, des regroupements autochtones depuis 1965, les auteurs résument les expériences de scolarisations des Autochtones entreprises depuis 1616. Ils notent l'importance qu'a eue le document de la Fraternité des Indiens du Canada, *Maîtrise indienne de l'éducation indienne*, ainsi que les expériences tentées pour répondre aux recommandations. Ainsi on voit une augmentation des enseignants autochtones et l'importance accrue de l'enseignement des langues autochtones. La situation linguistique des Autochtones est très complexe. Il y a des divergences intergénérationnelles, avec les grands-parents ne parlant que la langue traditionnelle et les petits enfants, la comprenant mais ne la parlant pas. Ils se retrouvent parfois obligés d'apprendre trois langues, la leur, l'anglais et le français, selon leur milieu de vie et de la population non autochtone environnante. Les expériences d'utilisation de la langue traditionnelle comme langue d'enseignement ne sont pas nombreuses et la plupart du temps les enfants qui ont la langue traditionnelle comme langue maternelle doivent parfaire leur éducation dans une langue étrangère (anglais ou français). Parfois la langue utilisée à l'école est absente du milieu de vie. La rareté du matériel pédagogique en langues autochtones augmente les difficultés pour les enseignants. Les auteurs concluent cette section en notant que malgré quelques modestes progrès, « le taux de persévérance scolaire des Indiens représente quand même moins du quart du niveau national » (p. 32).

Le deuxième chapitre se concentre sur la situation scolaire. Les auteurs notent d'abord ce que l'école québécoise typique peut avoir d'aliénant pour un jeune Autochtone. Ce sont deux systèmes de valeurs très différents qui s'entrechoquent, et la façon d'apprendre des Amérindiens ne correspond pas à la vision de l'école de la société québécoise. Dans bien des cas, comme il a été noté plus haut, la question de la langue peut être problématique



lorsque la langue d'enseignement ne correspond pas à la langue maternelle et l'enseignement des langues autochtones « procure peu de résultats satisfaisants » (p. 45). Les auteurs déplorent que certaines façons de présenter les Amérindiens dans les programmes de sciences humaines dénigrent leur identité culturelle. Ils déplorent également le manque de matériel pédagogique de qualité et d'outils d'évaluation adéquats. Parmi d'autres lacunes notées on peut mentionner le manque d'enseignants autochtones, le manque de préparation des enseignants non autochtones, l'éparpillement de la population, le manque de participation des parents, le manque d'information sur le système d'éducation québécois.

Quoique le portrait dressé par les auteurs concorde avec d'autres études, leurs sources sont peu nombreuses et on ne sait pas toujours sur quoi (des études? des témoignages?) sont fondées leurs conclusions.

Graveline, F. J. (1998). *Circle works: Transforming eurocentric consciousness*. Halifax : Fernwood Press.

Ce livre cherche à contribuer à la fois aux débats théoriques et aux pratiques en classe. Il examine la légitimité des approches holistiques et proprement autochtones à l'éducation et les situe dans le cadre des options pédagogiques contemporaines, dont l'apprentissage par l'expérience, et les pédagogies féministes et anti racistes. En développant un modèle d'enseignement autochtone, l'auteur tente de contrecarrer les relations de pouvoir actuelles entre Blancs et Autochtones. (De Bennett & Blackstock).

Harrison, B. (1998). Te Wharekura o Rakaumangamanga : The development of an Indigenous language immersion school. *Bilingual Research Journal*, 22(2-4), 297-316.

Cet article très important décrit la création et la mise en place d'un programme d'immersion en maori au primaire et au secondaire, permettant aux élèves d'accélérer leur apprentissage de la langue maori tout en assimilant les matières scolaires traditionnelles. La chercheuse a suivi la première cohorte de neuf enfants jusqu'à leur entrée à l'université. Ces enfants ont maîtrisé le maori et toutes les matières scolaires à l'exception de l'anglais. Il s'agit d'un projet pilote impliquant relativement peu d'élèves, mais les résultats sont extrêmement encourageants.

Helin, C. (2006). *Dances with dependency. Indigenous success through self-reliance*. Vancouver : Orca Spirit Publishing & Communications. ([Retour](#))

Ce livre présente un bon survol de l'histoire des peuples autochtones du Canada telle que perçue par un membre de la nation Tsimshian. Il y a également une analyse de la conjoncture actuelle des peuples autochtones, perçue par l'auteur comme un contexte de dépendance extrêmement nuisible aux peuples autochtones. Encore plus pertinent est l'analyse que Helin fait des succès autochtones, dont le cas de l'école primaire Grandview/?Uuqinak'uuh qui nous intéresse particulièrement.

Institut canadien de la santé infantile. (2000). *La santé des enfants du Canada : un profil de l'ICSI, 3e édition*. [http://www.cich.ca/French/resource-f\\_Surveillance.htm#ProfileFrench](http://www.cich.ca/French/resource-f_Surveillance.htm#ProfileFrench) , consulté le 26 juillet, 2007.

Cette étude, « ... s'inspire d'un examen exhaustif de sources de données nationales et provinciales, de même que de consultations approfondies avec des experts oeuvrant dans de nombreux domaines. Le Profil de l'ICSI contient dix chapitres et 398 tableaux portant sur la

santé et le bien-être des enfants et des jeunes. Il dresse un bilan pertinent et clair de la situation actuelle qui touche nos enfants, en plus de donner une orientation sur la façon dont nous pouvons leur venir en aide au fur et à mesure qu'ils exploreront leur avenir. » Une section traite spécifiquement des enfants autochtones.

Jérôme, L. (2005). *Les Réalités et les défis pour les jeunes en milieux inuits et autochtones contemporains*. Rapport soumis au Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada. Québec : Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones, Université Laval. ([Retour](#))

Rapport du colloque annuel 2005 du CIÉRA où furent entendus les témoignages de 10 Autochtones, ainsi que des représentants d'institutions autochtones et des représentants des gouvernements fédéral et provincial. Le rapport cherche à situer « les réalités et les défis » des jeunes autochtones au-delà des stéréotypes usuels véhiculés par les médias. Les études actuelles de la jeunesse autochtone ont une perspective « psychopathologique » (p. 4) se concentrant sur les problèmes (suicide, drogue, décrochage). Il existe d'ailleurs très peu d'études sur les jeunes Autochtones.

L'auteur soulève quatre questions : Que signifie être jeune Autochtone? Quels « espaces » leur sont alloués? Comment les jeunes considèrent-ils les organisations actuelles? Existe-t-il une « culture des jeunes »? Mais d'abord, qui sont ces « jeunes »? Comme catégorie sociale les limites sont floues, pour certains, ce sont les 18-30 ans, pour d'autres, les 18-35 ans ou encore, les 15-24 ans. Comment doit-on aborder la question des jeunes? La tradition sociologique insiste sur la déviance d'une « culture des jeunes » et sur les jeunes en tant qu'acteurs sociaux. Au colloque on souligna que, « Être jeune, c'est donc aussi et d'abord inscrire son expérience dans un rapport de parenté et de filiation. » (p. 7). Il y a donc deux dimensions à la catégorie « jeune Autochtone », une « intergénérationnelle et familiale » à laquelle s'ajoute une dimension « spatiale ».

La transmission culturelle et les relations intergénérationnelles préoccupent beaucoup les jeunes : certains sont curieux vis-à-vis des traditions, d'autres s'en désintéressent complètement. Le rôle des aînés est vu comme étant celui de transmettre les traditions, mais pour de nombreux jeunes, les repères leur manquent pour bien saisir le sens de ces traditions. Les parents ne voient pas toujours l'avantage de transmettre la langue et les traditions. Il existe donc des tensions intergénérationnelles et plusieurs initiatives sont entreprises pour rapprocher les générations. L'auteur souligne le fait que plusieurs jeunes, « ... s'élèvent contre les discours qui leur attribuent une position de perte de repères culturels et d'identité ... » (p. 12), et qu'ils font preuve de responsabilité. D'ailleurs plusieurs conseils de jeunes aux niveaux local, provincial et national existent, et ils travaillent à améliorer les conditions de vie des jeunes Autochtones, à assurer la transmission des traditions, à donner une voix aux jeunes, à créer des lieux de rencontres. Outre ces organisations, les jeunes s'impliquent également dans des organisations internationales, permettant de situer la problématique autochtone sur le plan mondial.

Les représentants des gouvernements s'accordent à voir la nécessité de promouvoir des programmes destinés aux jeunes, mais ils sont souvent critiqués par les jeunes comme ne répondant pas aux volontés du « vrai monde ».

L'éducation représente un point de première importance non seulement pour les jeunes, mais pour les communautés au complet. Le Conseil en Éducation des Premières Nations, mis sur pied en 1985 cherche à créer les meilleures conditions en éducation pour les Autochtones. Notamment il promeut l'autodétermination en éducation, cherche à améliorer

les programmes, mène des études; la lutte au décrochage est une de ses priorités. Un autre problème est celui des ressources : souvent les jeunes doivent quitter leur communauté pour accéder à des études secondaires ou collégiales. Pour de nombreux jeunes, le système d'éducation ne répond pas à leurs besoins. Ils ont également exprimé leur inquiétude vis-à-vis la menace de disparition de la grande majorité des 50 langues autochtones parlées au Québec aujourd'hui.

Au Canada, environ 50% de la population autochtone vit dans les centres urbains, alors qu'au Québec il s'agit d'environ 37%. Devant cette réalité, le rôle de soutien des centres d'amitiés autochtones est primordial. Les jeunes accordent une grande importance aux nouvelles technologies d'information et de communication, ils démontrent aussi un intérêt soutenu pour diverses formes d'art (tambour, chant). Un projet de studio mobile fut présenté au colloque, où de nombreux jeunes avaient réalisé des courts métrages sur leur communauté. En conclusion, l'auteur note que les jeunes Autochtones cherchent de plus en plus à prendre leur place.

Johnston, B. (2002). The rise and fall of a Dakota immersion pre-school. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(3),195-213.

Cette étude de cas décrit la tentative d'établir un programme d'immersion en langue Dakota au niveau préscolaire dans une communauté au Minnesota en 1999. Cette étude prend la forme d'une narration, laissant toute la place à l'interprétation des événements. Aucune donnée quantitative n'est fournie. Si cette narration est l'histoire d'une résistance à la propagation de l'anglais et à l'assimilation à la culture dominante, c'est aussi l'histoire d'une résistance par les Autochtones à toute contribution du monde des Blancs qui pourrait y participer.

L'auteur se situe d'emblée dans le mouvement cherchant à renverser la tendance à la disparition de langues et de cultures minoritaires. Il se situe du côté de Fishman qui voit la transmission intergénérationnelle de la langue comme étant la première condition à la survie ou à la régénération de langues moribondes.

Après un bref aperçu de l'histoire des Dakotas, Johnston note leur dispersion sur un large territoire, et l'existence de divergences de vues concernant la religion et le jeu. Peu de gens parlent le Dakota, ne le font que rarement et surtout en contexte privé; ses locuteurs sont plutôt âgés quoique présents et actifs dans les communautés. Afin d'aider à réhabiliter la langue, Angela Wilson mit sur pied le programme d'immersion qui fut financé par le Conseil de Bande et où plusieurs aînés furent recrutés et formés pour travailler avec les enfants. L'auteur participa en tant que consultant.

Johnston considère l'expérience des points de vue pédagogique et politique. Quoique leur maîtrise de la langue soit grande, les aînés étaient moins habiles sur le plan pédagogique, surtout en ce qui concernait la stimulation de l'interaction avec les enfants. D'autres participants Blancs (parlant le Dakota), moins habiles avec la langue mais plus expérimentés en pédagogie, parvenaient mieux à faire parler les enfants. Certains aspects du programme voyaient à l'implication des parents et de la communauté. D'une façon impressionniste, l'auteur considère que sur le plan pédagogique le projet connut un bon succès, les enfants parlant plus souvent le Dakota à l'école et parfois à la maison.

Sur le plan politique, par contre, il y eut plusieurs points de tension. La participation de Blancs, la direction du projet par une jeune femme, métisse de surcroît, la présence d'éléments de la religion traditionnelle, la résistance des aînés à accepter des néologismes, etc. Quelques enseignants démissionnèrent et il y eut finalement une confrontation entre les

aînés et les Blancs du projet. L'auteur décrit comme « raciste » l'attitude des aînés voulant que les élèves du programme soient exclusivement autochtones.

Dans sa tentative d'expliquer ces événements, Johnston utilise la théorie de colonisation de Albert Memmi. Selon Memmi, à la suite de sa perte de contrôle sur son destin, la société colonisée se pétrifie et démontre une grande résistance au changement, à l'innovation et à l'intervention de forces extérieures. Il se développe une notion de « pureté raciale » qui va de pair avec un retour aux sources de la culture traditionnelle. L'auteur termine en posant la question à savoir qui peut (ou doit) représenter les intérêts des communautés autochtones.

Kavanagh, B. (2002). *The role of parental involvement in the success of First Nations learners : A review of the literature.* [http://www.ainc-inac.gc.ca/pr/pub/kw/pae\\_e.pdf](http://www.ainc-inac.gc.ca/pr/pub/kw/pae_e.pdf) , consulté le 5 juillet 2007.

Cette recension (avec 66 références) fut commandée par le Groupe de travail national du ministre sur l'éducation (cf. **Nos enfants - Gardiens du savoir sacré**). D'abord, l'auteure étend la notion de « parent » afin d'inclure tout adulte de la famille élargie ou d'une famille d'accueil, responsable de l'enfant. Elle note l'importance que la littérature accorde à l'implication des parents dans les écoles, les bénéfices qui peuvent résulter d'une telle implication, et les difficultés particulières qu'on trouve chez les Autochtones pour assurer cette implication. Parmi les bénéfices de l'implication parentale on trouve : la création d'un environnement familial favorable à l'apprentissage; le développement d'une attitude positive de l'éducation chez l'enfant; des écoles plus efficaces; des retombés bénéfiques pour les parents, les familles et les communautés. Plusieurs pistes sont offertes afin de palier aux difficultés. Un examen des défis que pose l'implication parentale en milieu autochtone est suivi d'une description de six types d'initiatives visant l'implication familiale efficace : aider à créer un ambiance familiale favorable; développer des stratégies de communication; créer une ambiance invitante à l'école; conseiller les parents pour les activités d'apprentissage à la maison; impliquer les parents dans les prises de décision; intégrer des agences communautaires afin de soutenir élèves et parents. Des exemples de partenariat école/parents centrés sur la promotion de ces initiatives sont donnés. Globalement, les activités impliquant activement les parents dans la planification du déroulement de la vie scolaire et dans les prises de décision sont privilégiées. Des suggestions pour promouvoir l'implication des parents sont adressées aux écoles, aux communautés et au Gouvernement Fédéral. Quatre modèles d'implication parentale sont examinés et évalués. Plusieurs études notent des rendements supérieurs chez les enfants dont les parents s'impliquent ou encore valorisent l'éducation.

Kinkade, M. D. (1991). The decline of Native languages in Canada. In R. H. Robins, & E. M. Uhlenbeck (Eds), *Endangered Languages* (157-176). Oxford, Providence : Berg Publishers Limited.

L'arrivée des blancs en Amérique du Nord annonça le déclin de la population autochtone, dû principalement aux maladies « importées » par les Européens. Ceci amena, selon l'auteur, le déclin des langues autochtones : « *To a large extent, language decline has resulted directly from population decline.* » (p. 157) Et pour la population qui restait, chassée de son milieu traditionnel, parquée dans des réserves où elle côtoyait d'autres groupes autochtones parlant une autre langue, l'anglais devenait la langue commune. L'auteur prétend que l'attitude dominante en Amérique du Nord est de voir d'un mauvais œil toute langue autre que la langue dominante.

Les 60 langues amérindiennes ayant été parlées au Canada se classent en 12 familles linguistiques. 8 de ces langues n'existent plus, et on s'attend à ce que peu d'entre-elles survivent plus de 50 ans, seulement quatre ayant une base démographique suffisante pour assurer leur viabilité. Une douzaine sont sur le point de disparaître, le nombre de locuteurs ne dépassant jamais quelques dizaines; 23 langues, avec quelques centaines de locuteurs chacune, sont considérées comme étant menacées. Il y a donc une quinzaine de langues avec une petite population (quelques milliers) qui sont viables mais fragiles, leur survie dépend en grande partie des efforts consentis à leur maintien.

Très peu de ces langues ont été étudiées dans le but de trouver les moyens d'assurer leur maintien. Les raisons pour cela sont que les chercheurs ont des buts « scolaires » (thèses, etc.) et ils éveillent souvent la méfiance des Autochtones : « *It is particularly difficult to sustain interest within a community when concrete results cannot be given within a very short period of time.* » (p. 164) Cela vient à constituer un obstacle supplémentaire. Le besoin de grammaires pédagogiques et de dictionnaires pour ces langues est criant. Le ton de cet article s'approche beaucoup d'un plaidoyer pour stimuler la recherche sur les langues autochtones dans le but d'abord d'assurer leur viabilité, mais aussi de bien documenter les langues sur le point de disparaître, car si on ne peut empêcher la disparition des derniers locuteurs, on peut garder des traces pour leurs descendants.

Mackenzie, M. (1985). Spelling reform among the James Bay Cree. In B. Burnaby (Ed), *Promoting Native writing systems in Canada* (49-56). Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education.

Cet article est un survol historique de l'implantation d'une orthographe syllabique chez les Cris au Québec. L'auteure fut impliquée dans cet effort par le biais du *Amerindianization Project* (AP) du Département des Affaires indiennes et du Nord, mis sur pied en 1973. L'enseignement du cri dans les écoles débuta en 1972, mais souffrait du manque de personnel qualifié et de matériel didactique en cri. L'auteure détaille les efforts faits pour convaincre les enseignants de la nécessité de standardiser l'orthographe, cette nécessité étant loin d'être apparente pour eux. Des variations orthographiques pouvaient être observées d'un professeur à l'autre au sein d'une même communauté. En 1978, à la suite de l'accord de la baie James, la responsabilité de l'éducation des Cris relevait dorénavant de la Commission Scolaire Cri. On constata d'abord que l'enseignement du cri à l'école n'avait pas été jusqu'alors très réussi. La nécessité de standardiser l'orthographe se faisait sentir de plus en plus et de 1979 à 1981 des efforts furent faits en ce sens, résultant en un lexique avec 15,000 items. Mais les choses en restèrent là, vu le manque de financement. Le lexique fut « informatisé » et des programmes développés pour faciliter l'entrée de nouveaux items.

À l'extérieur des écoles, par contre, peu d'adultes à cette époque pouvait lire le cri. Son utilisation écrite était peu répandue au quotidien. Pour conclure, Mackenzie insiste sur les points suivant : standardiser l'orthographe d'une langue est un processus extrêmement long qui exige une planification détaillée et des ressources financières importantes et continues. D'autre part, l'intervention de linguistes, si elle s'avère nécessaire, nécessite de leur part une très grande compétence dans la langue car dit-elle, « *As my fluency in the language increased, my views on the orthography changed ... After almost ten years of working with each other, the teachers and I were approaching each other's point of view.* » (p. 55).

MacKenzie, M., & Clarke, S. (1985). A note on intracommunity linguistic variability & its implications for native language teaching. In B. Burnaby (Ed.), *Promoting Native writing systems in Canada* (1-6). Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education.

Parmi les idées reçues au sujet des Autochtones, il y a celle qui veut que, malgré les variations dialectales entre communautés d'un même groupe, à l'intérieur d'une même communauté tous parlent le même dialecte. Les auteures soulignent le fait qu'on retrouve à l'intérieur d'une même communauté, même une de petite taille, des variations dialectales considérables, qui vont au-delà des variations stylistiques (de registre) propres à toute communauté linguistique. Cela pose évidemment de grands problèmes pour l'établissement de programmes d'enseignement de la langue maternelle ainsi que pour le développement d'un système d'écriture. Il ne faut pas oublier que les établissements autochtones ont été formés artificiellement, à l'instigation du gouvernement, et que certains villages regroupent des communautés qui, tout en étant de la même famille linguistique, étaient distinctes à l'époque de leur nomadisme. Ces origines différentes expliqueraient en partie les variations dialectales à l'intérieur d'une même communauté.

En fonction de cette réalité, les auteures croient qu'il est nécessaire d'étudier ces variations dialectales intra-communautaires et de déterminer leur statut au sein des communautés. Il faut également évaluer comment ces dialectes sont perçus en relation aux langues majoritaires.

En conclusion, les auteures trouvent que l'implantation de programmes d'enseignement des langues autochtones n'a pas suffisamment pris en considération des réalités sociolinguistiques et le travail préparatoire (considérable) nécessaire n'a pas été fait.

Mackey, W. F. (1992). Préface. In J. Maurais, *Les Langues autochtones du Québec* (xiii-xviii). Québec : Les Publications du Québec.

Mackey situe d'emblée le livre de Maurais dans une perspective de « lutte pour la survie » des langues et des cultures autochtones. Il faut renverser la tendance à imposer nos normes et nos valeurs (occidentales, de Blancs) dans le but de supplanter les leurs. « Tout cela a eu pour effet d'enlever progressivement à chacune des langues autochtones les fonctions sociales qui les rendaient utiles ... Une langue inutile n'est guère utilisée. » (p. xv) Commerce, travail, foyer, école, église : des aires où le français a remplacé les langues d'origine.

« Peut-on régénérer les langues en voie de déclin? » Voilà la grande question de Mackey, à laquelle il tente de répondre en fixant les conditions d'une telle régénération : abandonner l'attitude paternaliste vis-à-vis les langues autochtones; développer une politique visant l'adaptation au milieu; les langues autochtones doivent être les langues de scolarisation; utiliser à bon escient les moyens technologiques et médiatiques (internet, radio, dvd, télévision, livres/audio); développer la littérature ... Mais, « Il faudrait avant tout qu'elle possède des fonctions dans la société ... » (p. xvii)

Mackey termine la préface en citant Nils Hansegård, linguiste suédois : « C'est non seulement les petites langues qui sont menacées d'extinction : on est maintenant témoins d'un évident sémantisme de toutes les langues du monde au profit d'un conformisme de sens dans les mots et les syntagmes. » (p. xviii)

Mailhot, J. (1985). Implementation of mother-tongue literacy among the Montagnais : myth or reality? In B. Burnaby (Ed.), *Promoting Native writing systems in Canada* (17-26). Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education. ([Retour](#))

Selon Mailhot, il y a des degrés de littératie, et atteindre un degré élevé exige des efforts considérables. De plus, « *To apply one's literacy skills to reading and writing in a second language of literacy requires a great deal of effort and practice* » (p. 17). La plupart des Montagnais n'ayant pas fréquenté l'école n'ont qu'une littératie rudimentaire, limitée aux services religieux.

La **mosaïque montagnaise** est complexe et est loin d'être homogène. Les quelques 8,500 h. vivent dans 12 communautés (10 au Québec et 2 au Labrador), et il y a des tensions entre ces communautés. Certaines vivent de façon plus conforme aux traditions de chasse, trappe et pêche alors que dans d'autres les emplois salariés sont plus fréquents; il y a aussi de grandes disparités économiques entre ces communautés. Chaque communauté s'identifie à son village et il n'y a peu de sentiment d'appartenir à un groupe ethnique, politique ou linguistique unifié. Au moins 4 dialectes sont parlés sur le territoire et ils ne sont pas toujours intelligibles les uns pour les autres. Les communautés sont, d'autre part, très attachées à leur parler local.

Le fait qu'il y ait 2 langues majoritaires n'aident pas car au Labrador on choisit l'anglais et au Québec, le français; à Schefferville les deux langues majoritaires sont utilisées. Si plus de 6,000 habitants ont le montagnais comme langue maternelle, le bilinguisme se répand de plus en plus, l'unilinguisme montagnais se limitant aux communautés plus éloignées et aux personnes plus âgées. L'enseignement en langue majoritaire a eu des effets désastreux sur le montagnais. Le phénomène d'alternance de code est de plus en plus répandu, et la langue majoritaire prend de plus en plus de place dans la vie publique (école, travail, services), confinant le montagnais à la famille, la religion et la communauté immédiate : la « vraie » communication se fait en français (ou en anglais). Les radios communautaires font des efforts, mais ils sont en compétition avec la télé.

Comme il y a peu de matériel écrit en montagnais, la motivation pour développer la littératie en cette langue est faible. Seuls des efforts considérables à long terme peuvent rehausser le statut du montagnais. On devra, pour ce faire, en faire la langue d'instruction à l'école, standardiser l'orthographe pour tout le territoire et développer une littérature. Cela n'a pas encore été réalisé.

Au début des années 1970 il y avait beaucoup de résistance de la part des Blancs au développement d'un curriculum en langue montagnaise; combiné à l'ambivalence des Montagnais, cela fit en sorte que peu fut fait. Dans les années 1980, l'instruction en montagnais ne se faisait qu'à la maternelle et que dans quelques écoles, malgré qu'on ait formé des enseignants montagnais. Le montagnais à cette date (1985) n'était qu'une matière enseignée quelques heures par semaine. Les Montagnais, conscients de l'importance de la scolarisation, ont souvent valorisé l'enseignement du français au détriment du montagnais.

La standardisation orthographique connaît une vive résistance, malgré le fait qu'elle est un prérequis au développement de la littératie. Les critères de publication laissent aussi souvent à désirer dans la production de matériel écrit, note l'auteure. Des tentatives ont été faites pour transcrire contes et légendes. Produits d'abord à l'oral, ces textes perdent souvent de leur intérêt une fois couchés sur la page. Ils nécessiteraient une réécriture complète. L'auteure est plus favorable à la création littéraire, mais celle-ci est rare. De plus, on publie souvent des versions bilingues, ce qui n'encourage pas les lecteurs à développer leur littératie montagnaise. Parfois des textes officiels ou légaux sont traduits, mais il faut se demander, qui les lit? Ils ont une valeur plutôt symbolique qui sert à apaiser la conscience des Blancs.



Le problème fondamental est de savoir comment inciter des gens à lire, lorsqu'il y a peu à lire, que la lecture ne fait pas partie des mœurs, et que plusieurs lisent avec difficulté? Des politiques de publication (de textes originaux, unilingues) combinées à des politiques d'éducation populaire sont nécessaires. Vu ces difficultés, l'auteure croit que la littératie en montagnais est du domaine du mythe.

Manseau, G. (2004a). *Rapport d'évaluation de la mesure d'immersion en français à l'école Olamen de La Romaine*. Sept-Îles : ICEM. ([Retour](#))

Un premier rapport de 2001 (par Lucille Lapointe) concluait à un déficit langagier en français et en L1 à l'oral et au niveau du vocabulaire. Les solutions proposées étaient de soumettre les enfants à la maternelle à un « programme bien structuré » ciblant la maîtrise de la langue orale d'abord en montagnais puis en français. Ce rapport devait évaluer le résultat de ces mesures. L'auteure passe en revue la théorie linguistique en matière d'immersion, en particulier le travail de Jim Cummins, qui distingue l'immersion de la submersion. Une distinction de plus est celle de l'immersion en milieu majoritaire et en milieu minoritaire.

Après avoir conclu à sa validité, « en tant que mesure brute du développement langagier (aspect réceptif)» (p. 9), on administra une version du test Boehm afin d'évaluer la pertinence de l'enseignement des concepts de base. Des questionnaires furent remplis par les enseignants en immersion et par l'orthopédagogue, et des interviews avec une enseignante de 2<sup>e</sup> année et le professeur d'éducation physique furent effectués afin de compléter l'information.

L'auteure conclut que l'immersion en français est une mesure positive, mais qu'elle doit être complétée par « ... un ensemble éducatif cohérent ... Il convient par ailleurs d'assurer de meilleures bases à la langue innue.» (p. 26). Le soutien parental est aussi nécessaire à la réussite des élèves. L'auteure note également qu'il faut valoriser la culture et la langue innue pour éviter que l'immersion se transforme en submersion.

Manseau, G. (2004b). « *Qui sommes-nous, d'où venons-nous, où allons-nous?* » *Essai sur le lien entre violence auto-infligée et degré d'usage de la langue vernaculaire en pays innu*. Sept-Îles : ICEM.

Cet essai a la forme d'une conférence à deux s'adressant à des gens peu familiers avec la situation des Autochtones au Québec. La parole est partagée entre mesdames Manseau et Doris Vollant. Cette dernière intervient avec des textes-témoignages sur son expérience des pensionnats, son rapport à la langue innue, etc., qui répondent aux questions du titre. L'auteure se base sur des études antérieures pour affirmer qu'en quelques années l'école transforme des enfants intelligents et curieux en élèves frustrés, voués à l'échec. Le fait que l'enseignement se fasse dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle serait une des causes principales de cette situation. Un film traitant de l'éducation traditionnelle chez les Innus est évoqué et mis en contraste avec l'expérience des pensionnats. Malgré le fait qu'à partir des années 1980 les Innus aient récupéré certains droits concernant l'école et l'éducation, la langue d'enseignement est toujours le français, le curriculum est euro centriste et ignore la culture et l'histoire innus. Résultats : taux d'absentéisme et abandon scolaire chronique (15% des jeunes Innus obtiennent leur DES, selon Égide Royer). L'auteure voit en le « mal-être culturel » une des causes de cette situation, et au cœur de ce « mal-être », « ... au cœur même de l'insuccès scolaire, se trouve toujours la non maîtrise de la langue d'enseignement. » (p. 14) L'auteure fait état du fait que les jeunes Innus



veulent une école plus en lien avec leur culture. Malgré tout, le français demeure essentiel pour réussir à l'école, mais les programmes d'immersion (que l'auteure considère plutôt de submersion) ne se sont pas montrés efficaces, de plus l'innu ayant été relégué au second plan, le développement cognitif des enfants est perturbé. Pour conclure, l'auteure fait état de la « politique de réappropriation de l'innu » mis sur pied par l'ICEM, ainsi que de l'élaboration de « nouvelles orientations pédagogiques » prônées par les jeunes.

Manseau, G. (2005). *Rapport de recherche en vue d'un Énoncé de politique sur la langue innue*. Sept-Îles : ICEM. ([Retour](#))

Ce rapport, élaboré selon une structure modulaire, s'appuie sur une grande documentation provenant du milieu de la recherche (études, rapports) ainsi que sur de nombreuses contributions émanant de milieux innus (rencontres, colloques, rassemblements). L'auteure dresse un portrait de la situation (perte de l'innu chez les jeunes, recours fréquent à l'alternance de code, bilinguisme (soustractif) plus fréquent, passage de l'oral à l'écrit, analphabétisme en innu répandu). Suit une série de recommandations émanant des milieux innus et de la recherche, et où l'école, le milieu et la famille jouent des rôles de premier plan. L'auteure décrit alors quelques expériences de revitalisation de la langue ancestrale tentées ailleurs (Manitoba, TNO et chez les Atikamekw du Québec). Ces programmes reposaient sur des principes d'éducation bilingue et sur des valeurs et des façons de faire autochtones; Manseau conclut que des ressources additionnelles doivent être consacrées à l'élaboration de programmes innus au préscolaire, à la formation de personnel et à la sensibilisation des parents à l'importance de la lecture. L'auteure discute alors de l'importance de l'écrit dans la reconnaissance d'une langue, et de l'uniformisation orthographique que cela présuppose. Dans une section intitulée **Orientations**, Manseau souligne l'importance non seulement de transmettre la langue ancestrale, mais aussi d'enseigner efficacement la langue seconde pour ne pas handicaper les enfants dans leur scolarisation. De grands efforts pour sensibiliser les parents à la nécessité de cette approche double sont donc nécessaires.

Le rapport, malgré de nombreuses suggestions et recommandations, ne tire pas de conclusion définitive. C'est un « *work in progress* », avec un plan d'action « à venir ultérieurement ».

Maurais, J. (Ed.). (1992). *Les Langues autochtones du Québec*. Québec : Les Publications du Québec.

Ce rapport exhaustif sur la situation des langues autochtones au Québec se veut une réflexion sur la survie de ces langues, touchant aux aspects historiques, juridiques, sociaux, et linguistiques, avec un chapitre qui regroupe des témoignages d'Autochtones, plus spécifiquement, leur vision de l'avenir de leurs langues. Ces témoignages réitèrent les idées des autres auteurs du livre ainsi que celles d'auteurs tels Burnaby, Bell, et plusieurs autres. Venant, cependant, de la bouche même de personnes concernées directement par le problème, avec toute la charge émotive inhérente, cela confère à ces textes une force de conviction d'autant plus grande. Le texte de Taamusi Qumaq (Inuit) est particulièrement significatif, s'attardant comme il le fait à des événements illustrant bien le « choc » des cultures (e.g. l'abattage de milliers de chiens à la suite d'une directive de la S.Q.), et explicitant les règles de vie des communautés.

Maurais, J. (1992). La situation des langues autochtones d'Amérique. In J. Maurais (Ed.), *Les Langues autochtones du Québec* (1-41). Québec : Les Publications du Québec. ([Retour](#))

**Langues menacées :** Maurais souligne au départ les difficultés à décrire les langues autochtones d'Amérique. D'abord simplement les dénombrer est problématique puisqu'il s'agit souvent non pas de langues distinctes, d'unités discrètes, mais de continuums. Malgré la valeur approximative des nombres, un estimé porte à environ 600 le nombre de langues autochtones en Amérique. Au Canada on s'accorde généralement pour dire qu'il y a un peu plus de 50 langues autochtones, répartis en 11 familles, dont 3 au Québec : algonquienne, iroquoienne et esquimau-aléoute. Maurais note que le nombre de locuteurs est tout aussi approximatif. Par exemple, il se base, pour le Canada, sur le recensement de 1986, alors que 90 bandes sur 136 réserves refusaient d'être dénombrées (environ 45,000 h.). Malgré l'absence de statistiques fiables, on s'accorde pour dire que le nombre de locuteurs autochtones unilingues diminue, que l'espagnol, le portugais et l'anglais progressent aux dépens des langues autochtones. Au Canada, en 1951 87,4% des Autochtones déclaraient une langue maternelle autochtone, en 1981 seulement 29,3% le faisaient. En Amérique latine, c'est par centaines qu'il faut dénombrer les langues disparues depuis la Conquête, alors qu'au Canada on dénombre le béothuk, le nicola, le tsetsaut, le laurentien, le neutre, le pétun, le puntlatch, le songish, et au Québec, le huron. Aujourd'hui, vu le petit nombre de locuteurs, peu des 200 quelques langues parlées en Amérique du Nord survivront plus de quelques décennies; seules six langues sont parlées par plus de 10,000 h. Au Canada, on estime que seuls le cri (incluant le montagnais, l'attikamek et le naskapi), l'ojibwa et l'inuktitut ont des chances de survie à plus ou moins long terme. En concluant cette section, Maurais rappelle que la démographie seule n'explique pas tout, l'isolement peut retarder la disparition d'une langue, comme l'urbanisation en hâter le déclin.

**Langues réprimées :** C'est évidemment avec la colonisation européenne que les langues amérindiennes ont connu le début de leur déclin (épidémies, attitudes des européens) et ce, même si avec le Concile de Trente (1545-1563) l'Église favorisait l'utilisation des langues autochtones dans leur oeuvre de christianisation. Au XVIII<sup>e</sup> siècle une politique espagnole vise à imposer la langue à ses colonies; le Portugal fait de même avec le Brésil. Aux XIX<sup>e</sup> et au XX<sup>e</sup> siècles il y eut plusieurs tentatives d'éliminer les langues autochtones. Il y eut quelques exceptions : le guarani au Paraguay. Au Canada, le système des pensionnats, où l'usage d'une langue autochtone était souvent sévèrement puni, répondait à une idéologie de remplacement : imposer la culture du Blanc. Les déboires de ces institutions sont désormais célèbres et leurs impacts négatifs fort documentés.

L'auteur aborde alors l'aspect **juridique** pour constater que quelques **textes internationaux** (ONU) abordent la langue du point de vue des droits fondamentaux individuels et proscrivent la discrimination sur la base de race, sexe, religion ou langue. La **Charte interaméricaine des garanties sociales** cherche à obliger l'État d'assurer la survie des cultures autochtones. Plusieurs organismes travaillent à développer les outils pour faire avancer cet aspect. Seuls le Pérou et le Nicaragua ont une langue autochtone officielle et le Paraguay a une langue autochtone nationale. Quelques pays garantissent l'enseignement primaire en langue autochtone. Au Canada, rien sur les langues autochtones. Les Territoires du Nord-Ouest reconnaissent sept langues autochtones officielles en plus des deux langues du pays.

**Statut des locuteurs :** Au Canada, en ce qui concerne les Indiens inscrits, ils sont nettement défavorisés sur les plans socio-économique, de la santé et de l'hygiène, de l'éducation, de l'emploi, etc. Comme simple indication de cette infériorité socio-économique, le taux de suicide est trois fois plus élevé dans la population autochtone que dans la population générale. L'incitation à abandonner sa langue au profit d'une langue plus utile qui aidera à améliorer les conditions de vie est forte.

**L'emploi des langues :** Suivant J. Fishman, Maurais reprend la notion de domaine d'utilisation, « ... pour désigner les diverses situations d'emploi d'une langue ... » (p. 35). Une enquête de 1990 sur 86 langues autochtones d'Amérique révèle que, « Les langues amérindiennes sont confinées aux domaines d'utilisation informelle et qu'elles ont peu de rapport avec la modernité ... » (p. 35), peu d'entre elles ayant des médias de diffusion. Au Canada, l'anglais est la langue d'usage à la maison pour 71,7% des amérindiens (selon le recensement de 1981) et une langue autochtone pour 22%. Dans l'arctique, l'anglais est la L2 pour 65,3% des Inuit. Moins de la moitié des Amérindiens Canadiens reçoivent un enseignement dans leur langue maternelle (au Québec c'est plutôt 80%).

**Territorialité et personnalité (droits individuels)** sont les deux principes fondamentaux de l'aménagement linguistique. Le premier se limite à des droits d'une communauté à l'intérieur d'un territoire donné, l'autre accorde des droits aux individus à travers tout un territoire. Ces solutions dépendent d'un bassin démographique suffisant. La notion de territorialité se reflète dans le système des réserves, qui a au moins partiellement contribué au maintien des langues autochtones. Dorais (1988) croit que seule l'autonomie politique pourra assurer la survie des langues autochtones du Grand Nord. Maurais propose la création d'un Institut national des langues autochtones (déjà proposé par Jeffrey Richstone, 1989), et d'adresser les problèmes du bilinguisme. Un institut pancanadien ne semble pas réalisable pour l'instant, le Québec pourrait en fonder un. L'augmentation des fonctions et des domaines d'utilisation est en effet nécessaire au maintien des langues minoritaires, des domaines de prestige même (littérature, médias, etc.).

Les résultats d'une enquête auprès de 86 langues autochtones démontrent que ces langues sont confinées aux domaines d'utilisation informelle et donc sont peu intégrées à la modernité. Des langues minoritaires ailleurs (gaélique, basque, etc.), si elles sont peu parlées, ont réussi à se doter d'une valeur identitaire symbolique et elles sont utilisées de façon limitée dans des contextes formels, ce qui les protège un peu. D'autres langues minoritaires, grâce à l'isolement (îles Féroé), continuent d'être utilisées et de « prospérer ». Avec un aménagement approprié, quelques langues autochtones pourraient connaître un sort semblable.

McLaughlin, D. (1995). Strategies for enabling bilingual program development in American Indian schools. *The Bilingual Research Journal*, 19(1), 169-178.

Dans cet article l'auteur cherche à décrire la complexité de l'implantation de programmes bilingues dans les écoles navajos et à souligner les stratégies sociales qui peuvent améliorer leur développement. Il situe cette réflexion dans le cadre de la réhabilitation de la langue navajo car pour cette population largement bilingue, « *The language of the home and community is no longer Navajo but English.* » (p. 170). L'auteur note que de nombreux parents, enseignants, administrateurs et commissaires sont prêts à envisager une scolarisation bilingue.

L'auteur travaille dans le milieu scolaire navajo depuis 17 ans. D'abord absent des écoles, le navajo fut introduit en maternelle à titre de programme de transition, et offert

comme option au primaire et au secondaire. À cette époque le district scolaire examinait la « *Outcomes Based Education* ». Ce programme et le programme de langues furent développés conjointement. L'auteur présenta un projet d'éducation bilingue pour le primaire (K-5). Un programme d'immersion en navajo serait également offert en option, avec la littératie en anglais remis à la 2<sup>e</sup> année. Les réactions furent négatives.

McLaughlin décrit six, « *social engineering efforts* » : 1) **Récupérer la maîtrise** des écoles afin de développer des programmes qui répondent aux besoins locaux. Grâce au *Indian Self-Determination Act* de 1975, cela put être fait. 2) **Équité salariale pour tous**, abolition des hiérarchies. 3) **Réduction de salaires des administrateurs**, afin de contrer une hiérarchie trop rigide. 4) **Embaucher des gens de la communauté**. 5) **Des cours aux adultes** furent offerts en culture et en langue navajos. 6) **L'extension à de nouvelles fonctions** de la langue, tant orales qu'écrites.

Malgré le succès de ces programmes, on peut trouver beaucoup de résistance dans les communautés navajos. Dans ces cas, « *...more significant than creating a new language program is socially engineering conditions that will allow for the legitimation of oral and written Navajo not only at school but also in the home.* » (p. 176). Certaines de ces conditions sont : Appuyer l'importance de la langue dans le développement d'une identité culturelle; former et engager les gens de la communauté; s'engager à défaire la hiérarchie associée à l'anglais et au navajo; développer un dialogue avec la communauté et implanter des programmes parascolaires qui font la promotion du navajo.

McLaughlin conclut en évoquant J. Fishman, pour qui l'école n'a qu'un rôle marginal à jouer en égard de la réhabilitation d'une langue lorsqu'on le compare au rôle que joue la famille. Son champ d'action étant l'école, il cherche à faire le lien entre elle et les familles en offrant à celles qui le veulent des programmes en navajo.

Ministère des Affaires indiennes et du Nord. (1996). *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones, Volume 3, Chapitre 5 : L'Éducation*. [www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/sim\\_5f.html](http://www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/sim_5f.html), consulté du 28 au 31 mai, 2007. ([Retour](#))

Quoique l'ensemble de ce rapport exhaustif sur la situation et les perspectives d'avenir des Peuples autochtones, avec ses nombreuses recommandations, est d'un intérêt certain pour qui se préoccupe de ces questions, nous nous sommes concentrés sur le 5<sup>e</sup> chapitre du 3<sup>e</sup> volume qui traite spécifiquement de l'éducation. Il ne faut cependant pas perdre de vue l'orientation générale de ce rapport, qui plaide pour un renouveau des relations entre les Peuples autochtones et les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux. Ce renouveau est basé sur des revendications de territoire et d'autonomie gouvernementale. C'est avec ces revendications en toile de fond qu'une nouvelle approche à l'éducation des Autochtones est défendue.

D'entrée de jeu, le rapport reconnaît à la fois l'importance de l'éducation et les difficultés que connaissent les Autochtones à réussir dans ce domaine. Selon le rapport, une des causes principales de ces difficultés est que le système d'éducation n'est pas adapté à leur réalité et a eu, et malgré quelques modestes progrès, continue à avoir un effet aliénant auprès des élèves. Après un bref aperçu historique, le rapport réitère les demandes faites par la Fraternité des Indiens du Canada dans leur énoncé de principe de 1972, *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Ainsi il promeut une approche à l'éducation plus respectueuse et plus en accord avec le mode de vie, les valeurs traditionnelles et la vision du monde des Autochtones. Le rapport prône un système d'éducation parallèle, où un enfant autochtone pourrait parfaire sa formation du préscolaire jusqu'à l'université.

Parmi les points soulevés par le rapport, notons l'importance accordée au développement de la petite enfance, ce qui sous-entend une implication parentale et familiale accrue (ce qui est tout à fait en accord avec les valeurs et façons de faire traditionnelles); la facilitation de la transition du primaire au secondaire et éventuellement au monde du travail; la nécessité de former un personnel enseignant autochtone et non autochtone; faciliter l'accès des adultes à l'éducation post-secondaire; l'importance d'impliquer les aînés dans le processus éducatif; la nécessité de développer des institutions autochtones (université, centres de documentation). L'éducation est vue comme un outil dans la marche vers l'autonomie gouvernementale.

Ce rapport est malheureusement devenu un symbole de l'inaction gouvernementale, car les négociations entre les gouvernements (fédéral et provinciaux) et les Autochtones s'étirent en longueur et les très nombreuses recommandations demeurent, dans l'ensemble et à ce jour, lettre morte.

Ministère des Affaires indiennes et du Nord. (2002). *Nos enfants – Gardiens du savoir sacré*. Rapport final du Groupe de travail national du ministre sur l'éducation. [www.ainc-inac.gc.ca/ps/edu/finre/bac\\_f.html](http://www.ainc-inac.gc.ca/ps/edu/finre/bac_f.html), consulté le 11 juin, 2007.

Le Groupe de travail, formé essentiellement d'éducateurs autochtones, examina les études et rapports existants sur l'éducation des Premières nations afin de faire des recommandations au ministre. Le Groupe de travail déplore la situation régnant à l'époque, malgré les diverses mesures prises visant l'amélioration de l'éducation des élèves autochtones. Il reproche aux provinces et territoires de ne pas consulter les Premières nations dans l'élaboration des programmes et des normes d'évaluation. Il envisage donc pour l'avenir « un système d'éducation des Premières nations efficace et intégral ... administré par les Premières nations ... » (p. 10), dont les programmes d'études seraient conçus par divers intervenants provenant des Premières nations. Le Groupe promeut donc la prise en main complète de l'éducation des enfants autochtones par les Premières nations elles-mêmes, et le développement de programmes propres aux Premières nations selon leur histoire, leurs langues, cultures, traditions et croyances. Afin d'atteindre ces objectifs le Groupe propose d'instaurer 3 mesures : responsabiliser les Premières nations, les doter d'infrastructures propres à réaliser leurs objectifs sur les plans communautaire et régional, et de réviser les allocations budgétaires. Les recommandations du rapport touchent donc aux domaines de la compétence, des infrastructures, du financement, des savoirs autochtones (langues, cultures, traditions), de l'implication parentale et communautaire, de la petite enfance, de l'éducation spéciale, du recrutement et de la formation des maîtres, des études post-secondaires, du racisme et des rôles des divers paliers du gouvernement.

Ministère des Affaires indiennes et du Nord. (2005). *Évaluation du Programme des écoles gérées par les bandes et le gouvernement fédéral*, (Projet 03/03). [http://www.ainc-inac.gc.ca/pr/pub/ae/ev/03-03/03-03\\_f.html](http://www.ainc-inac.gc.ca/pr/pub/ae/ev/03-03/03-03_f.html), consulté les 5-7 mai, 2007. (Retour)

L'objectif principal d'AINC est de, « ... combler l'écart socio-économique entre les Premières nations et les autres Canadiens. » (p. 16). L'éducation joue un rôle principal dans l'atteinte de cet objectif. En 2001-2002 plus de 60% des élèves autochtones au Canada inscrits sur la liste nominative fréquentaient des écoles gérées par les bandes (36% fréquentaient des écoles provinciales et, on présume, 4% des écoles fédérales.). En 2001 le taux de « diplomation » du secondaire était de 41% chez les Autochtones et 69% pour l'ensemble de la population (p. iii, 29).

C'est par le biais du *Programme des écoles gérées par les bandes et le gouvernement fédéral* que le Ministère de Affaires indiennes et du Nord finance l'éducation primaire et secondaire des enfants autochtones vivant sur les réserves. Le but du Programme est d'offrir des programmes d'enseignement comparables à ceux offerts aux autres Canadiens. Par contre, les objectifs du Programme ne tiennent pas compte directement des visées plus larges énoncées par le Ministère et le gouvernement et, « ... ne touchent pas la qualité de vie ni le contenu autochtone... » (p. 17). Cette évaluation avait pour but, « ... de mesurer l'efficacité du Programme » (p. i). Des données auprès de directeurs de l'éducation des Premières nations (n=140), des directeurs d'écoles (n=221) et des gestionnaires de l'AINC (n=25) furent recueillies par le biais de questionnaires; de plus des documents ministériels, des rapports d'évaluation des écoles et des données statistiques furent compilés.

Si on trouve que le Programme, « est pertinent et qu'il répond à un besoin réel » (p. ii), il faut reformuler les objectifs afin qu'ils répondent mieux aux priorités d'AINC, du gouvernement fédéral et des Autochtones. On déplore que le Programme favorise, « ... la dissonance entre deux conceptions différentes de l'éducation. » (p. 18). Une est fondée sur l'arrimage aux systèmes provinciaux avec priorité aux compétences (littératie, mathématiques) et l'autre cherche à adapter l'éducation aux cultures et langues autochtones. Un directeur d'école déplore que, « ... toutes les ententes de financement sont liées à l'application d'un programme provincial ... il faut adapter [nos besoins] et nous n'avons pas le soutien nécessaire pour inclure les ressources pertinentes en matière de culture et de langue dans notre système d'éducation. » (p. 18). L'évaluation considère qu'il faut une nouvelle conception qui concilie les deux qui s'opposent. Les Autochtones ont une conception d'avenir basée sur leurs cultures, où l'éducation sert à former des « citoyens autochtones capables d'assumer les responsabilités linguistiques et culturelles de leurs nations. » (p. 19). Le rapport conclut que les systèmes provinciaux ne répondent que partiellement aux besoins des Autochtones : « L'éducation sans compétence culturelle est un moyen puissant d'acculturation et d'assimilation des peuples autochtones. » (p. 19) Il faut comprendre l'arrimage aux systèmes provinciaux comme étant des objectifs en littératie et en mathématiques, « ... et non d'adhérer à une éducation axée sur la culture dominante. » (p. 24)

Le rapport reprend une constatation de *Improving School Success for First Nation Students* (Conseil en éducation des PN, 1998), qui déplore le manque de modèle d'éducation autochtone. Le rapport énonce 5 objectifs : que l'amélioration de l'éducation des élèves autochtones (ÉA) soit une priorité des commissaires d'école; que les enseignants soient sensibilisés aux facteurs interculturels influençant le rendement des ÉA; qu'on enseigne au primaire à lire adéquatement aux ÉA; qu'on assouplissent l'organisation des écoles secondaires; que le point de vue des PN soient intégrés aux plans de cours. (p. 30).

5 facteurs de réussite du Programme ont été décelés : le soutien des chefs et conseils de bande, la présence d'enseignants autochtones, la maîtrise locale, des infrastructures autochtones (commissions scolaires), des contenus pédagogiques adaptés.

5 difficultés ont été décelées : des points de vues divergents sur l'éducation, l'absence de modèle d'éducation autochtone, les disparités dans le degré de développement entre les communautés, le fonctionnement en partenariat, et des données incomplètes en matière de coûts et de résultats. « La diversité des collectivités inuites et des Premières nations constitue un troisième obstacle ... Une démarche uniforme ne peut tout simplement pas convenir à la diversité actuelle qui caractérise les Premières nations et les Inuit. » (p. 31)



On trouve peu de données en ce qui a trait à l'adaptation des programmes aux cultures et langues autochtones, quoique ce point soit considéré une force. L'enquête révèle que, « ...Les Premières nations considèrent avoir peu de souplesse pour adapter le Programme aux besoins de leurs collectivités locales et à leurs besoins culturels. AINC met l'accent sur les normes provinciales et ne laisse que peu de place à l'adaptation des programmes d'études pour refléter la culture et l'histoire des Premières nations. » (p. 47).

Sur le plan du financement, on considère que le Programme est trop rigide, et qu'il n'est pas fondé sur les besoins des communautés. Les écoles sont sous financées (par rapport à l'ensemble du pays) qu'on considère le taux par élève ou le développement de matériel didactique linguistique et culturel. D'autre part, en raison de leur éloignement, des besoins socio-économiques accrus, d'une proportion élevée d'élèves en difficulté, de la nécessité d'une « programmation » autochtone, cette base de comparaison est plus ou moins valable. Il est vraisemblable que les besoins par élève soient plus élevés pour les Autochtones (p. 56).

L'évaluation a permis de tirer 8 conclusions et de formuler 6 recommandations. En gros, le Programme devrait être reconduit, mais en fonction d'une reformulation de ses objectifs effectuée en collaboration avec les PN et tenant compte d'une nouvelle conception de l'avenir; revoir le cadre de responsabilisation, et réévaluer la formule de financement.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2004). *Bulletin statistique de l'éducation*, 30. [www.meq.gouv.qc.ca/stat/Bulletin](http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/Bulletin), consulté du 28 au 31 mai 2007. ([Retour](#))

Mossetto, A. P. (Ed.). (2005). *Paroles et images amérindiennes du Québec. Actes du séminaire international du CISQ, 2004*. Bologne : Edizioni Pendragon.

L'intérêt que porte les chercheurs italiens qui ont participé à ce colloque aux réalités amérindiennes du Québec s'oriente surtout vers la production artistique, voire littéraire. Une mise en contexte rapide souligne, « l'état de crise permanente dans les réserves » (p. 12). Avant d'aborder les questions esthétiques, ces actes présentent un bref aperçu historique (Luciano Formisano), une tentative de décrire du point de vue culturel une cohabitation difficile (Naila Clerici), et on décrit la question des langues autochtones (Luciano Giannelli & Marina Magnanini). Mathieu Boisvert présente des mythes et traditions montagnais qui soulignent, non seulement les différences culturelles entre Blancs et Amérindiens, mais également d'un groupe amérindien à un autre : les Amérindiens ne forment pas une catégorie ethnique homogène, mais plusieurs groupes, une mosaïque de pratiques culturelles. Maurizio Gatti traite de la littérature amérindienne, ses thèmes où les questions de la langue et de la littérature sont centrales. Les autres textes présentent des auteurs amérindiens : Michel Noël, Rita Mestokosho et An Antane Kapeshe. Un dernier chapitre traite du théâtre, dont le travail de Bernard Assiniwi, Christine Sioui Wawanoloath, Jean-Marc Niquay et Yves Sioui Durand.

L'intérêt pour la production artistique des peuples amérindiens proviendrait d'un phénomène sociologique assez répandu, « Il s'agit d'un glissement de certaines fonctions propres au champ politique et religieux vers le champ artistique, qui deviennent une réflexion sur les changements sociaux et sur la régénération du monde. Le domaine artistique serait donc un des lieux privilégiés de la mise en confrontation des modèles d'identification et de leurs rapports de force. » (p. 17)

Norris, M. J. (2007). Langues autochtones au Canada : nouvelles tendances et perspectives sur l'acquisition d'une langue seconde. *Tendances sociales canadiennes*, 83, 21-29. [www.statcan.ca/francais/freepub/11-008-XIF/2007001/pdf/11-008-XIF200700119628.pdf](http://www.statcan.ca/francais/freepub/11-008-XIF/2007001/pdf/11-008-XIF200700119628.pdf) , consulté le 10 juillet 2007.

Les langues sont au coeur de l'identité des Autochtones. Leur déclin a donc un effet néfaste. On note entre les recensements de 1996 et 2001 une baisse de 5% (de 29% à 24%) de la population autochtone déclarant parler couramment une langue autochtone (LA). On note également une baisse de 5% (de 26% à 21%) d'Autochtones déclarant une LA comme langue maternelle (L1). Malgré un **indice de continuité** à la baisse (cet indice est passé de 76 à 61 entre 1981 et 2001), on note une augmentation d'Autochtones qui apprennent la langue ancestrale comme L2. Malgré un nombre en baisse de locuteurs natifs de LA, le nombre total de locuteurs de certaines LA augmente, e.g. atikamekw, montagnais-naskapi, micmac. Environ le tiers des communautés autochtones au Canada sont en transition vers une langue ancestrale L2. On note également l'accroissement du sentiment de l'importance d'apprendre la langue ancestrale chez les parents. L'article comprend des tableaux comparant les locuteurs natifs avec les locuteurs L2 des langues autochtones du Canada.

Ohannessian, S. (1972). The language problems of American Indian children. In B. Spolsky (Ed.), *The language education of minority children* (13-24). Rowley, Mass. : Newbury House Publishers. ([Retour](#))

Cet article est un extrait d'un rapport commandité par le *Bureau of Indian Affairs* (USA) et est basé sur les résultats des recherches d'un groupe d'étude formé de linguistes et d'anthropologues. Il n'y a aucune donnée méthodologique autre que de mentionner que des interviews ont eu lieu. Ohannessian examine trois aspects : langue, culture et éducation.

L'auteur affirme au départ que le terme *American Indian* ne se réfère pas à un groupe ethnique uniforme et homogène, mais recouvre des groupes démontrant une grande diversité de cultures et de langues. Il dénombre 13 familles linguistiques, mais déplore le manque d'information sur le nombre d'individus parlant des langues autochtones. Il note que si des changements linguistiques sont en train de survenir dans des communautés autochtones, il est difficile de saisir les tendances de ces changements. Les attitudes des Autochtones vis-à-vis la langue contrastent souvent avec les nôtres, certains croyant que la langue est totalement innée et acquise à la naissance ou encore qu'il faille être Amérindien pour parler une langue amérindienne. Le problème de l'anglais de réserve est souligné.

En considérant les aspects culturels dans l'enseignement des langues l'auteur insiste sur le fait que les Amérindiens n'ont pas immigré; ils se distinguent donc des autres minorités en ce qu'ils n'ont pas laissé leur foyer culturel volontairement, on le leur a arraché. Historiquement, les Amérindiens ont assimilé certains aspects des cultures des envahisseurs (le cheval, la langue, certaines technologies) et résisté à d'autres. Le groupe d'études a trouvé généralement peu d'intérêt pour les cultures autochtones de la part des enseignants. Là où un certain intérêt fut perçu, les Autochtones semblaient l'apprécier. On nota cependant que peu d'information sur la culture et le mode de vie américains était dispensé aux jeunes Amérindiens. L'auteur attribue le manque d'intérêt des Autochtones pour l'étude de l'anglais (**perçu** par plusieurs enseignants) à des différences dans les styles d'apprentissage entre Amérindiens et Blancs, les Amérindiens privilégiant une longue période d'observation avant d'entreprendre une tâche. D'autre part, les Amérindiens seraient rébarbatifs à la coercition. L'auteur note la pauvre image de soi qu'ont une grande



part d'Amérindiens, et il attribut le haut taux de décrochage à une tradition de formation tardive.

En éducation, l'auteur considère des questions administratives. Il note par contre le manque de préparation adéquat des enseignants, la faible taux d'enseignants autochtones et le faible taux de réussite des élèves (« *consistently below national norms* »). En conclusion, l'auteur affirme simplement que les écoles ont la responsabilité de bien enseigner l'anglais aux enfants autochtones, puisqu'ils en auront besoin pour réussir.

Olson, D. R. (1994). Aboriginal literacy. *Interchange*, 25(4), 389-394.

Olson propose que la définition de la littératie selon le monde de l'éducation détermine en grande partie les approches adoptées à l'école et les mesures utilisées pour calculer les succès des apprenants. La définition classique de la littératie comme production écrite graphique exclut la quasi-totalité des productions graphiques autochtones réalisées au cours de plusieurs siècles. Selon cette mesure, les cultures autochtones ont une littératie peu développée en L1. Par contre, si l'on considère la production artistique autochtone (pictogrammes, pétroglyphes, etc) en tant que production « littéraire », il existe une riche tradition de littératie autochtone qui pourrait éventuellement se transformer en production littéraire plus classique et aider les enfants à accéder à la littératie plus traditionnelle.

Patrimoine Canada. (2002). *Évaluation de l'Initiative des langues autochtones (ILA)*. [www.pch.gc.ca/progs/em\\_cr/eval/2003/2003\\_01/2\\_f.cfm](http://www.pch.gc.ca/progs/em_cr/eval/2003/2003_01/2_f.cfm), consulté les 7-8 mai, 2007.

En 1998, Patrimoine Canada, de concert avec 3 organismes autochtones, mettait ce programme en place pour une période de 4 ans, dans le but de développer et de financer des projets pouvant contrer le déclin des langues autochtones. Plus de 1200 projets ont été mis sur pied. Cette évaluation devait déterminer la pertinence de reconduire l'initiative. La méthodologie comprenait 10 visites de projets, trois études de cas qui précisaient les mécanismes d'exécution des entrevues avec des répondants clés et l'étude de dossiers et de documents. On a conclu à la réussite de cette initiative « dans les limites des ressources disponibles », et on a recommandé de la poursuivre.

Pewewardy, C. (2002). Learning styles of Native American/Alaska Native children. *Journal of American Indian Education*, 41(3), <http://jaie.asu.edu/v41/V41I3A2.pdf> (Retour)

L'auteur analyse la recherche qui porte sur les styles d'apprentissage et sur l'éducation autochtone afin de déterminer si les différences entre les valeurs socioculturelles des élèves autochtones et celles des élèves blancs soient suffisamment grandes pour justifier la mise en place d'une approche éducative adaptée aux besoins des autochtones.

Dans l'article on trouve un bon résumé de l'histoire de l'éducation autochtone aux États-unis, accompagné d'une analyse vygotksyenne des décisions prises par les Blancs et par les Autochtones en ce qui concerne les politiques éducatives. Les analyses effectuées par l'auteur sont très détaillées et basées sur une quantité importante de recherches d'excellente qualité. Cet article est très pertinent et pourrait s'avérer un document important dans l'outillage d'enseignants blancs s'intéressant à travailler auprès des élèves autochtones.

Raham, H. 2004. Literacy instruction in Aboriginal settings. [www.cllrnet.ca/Docs/RESOURCES/Literacy\\_Instruction.pdf](http://www.cllrnet.ca/Docs/RESOURCES/Literacy_Instruction.pdf), consulté 2 juillet 2007. (Retour)

Cet article est un bref compte rendu des aspects de l'étude de [D. Bell et al](#) qui touchent à l'acquisition de la littératie. L'auteure note que 6 des 10 écoles avaient des objectifs précis en littératie; qu'une variété de méthodes pédagogiques disponibles sur le marché ont été utilisées; que plusieurs écoles mettaient l'emphase sur la conscience phonologique et l'acquisition de vocabulaire; des programmes de tutorat furent instaurés pour aider les élèves ayant plus de difficulté; que le ratio enseignants/élèves était bas (entre 1/11 et 1/18); quelques écoles encouragent la conscience métacognitive. Les enseignants efficaces savaient instaurer une ambiance détendue centrée sur les objectifs pédagogiques, faisaient preuve d'initiative en sachant adapter les programmes et expérimenter, utilisaient des instruments de mesure, démontraient un respect de la culture de la communauté, et communiquaient bien avec les parents. L'auteure note également que toutes les écoles de l'étude avaient un programme de langue autochtone, même si ce n'était pas toujours une priorité pour les parents, qu'il manquait de matériel pédagogique et de lecture, que la langue était de moins en moins en usage dans la communauté et qu'il y avait un grand manque d'enseignants de langues autochtones qualifiés. À ce chapitre l'auteure remarque : « *Until Aboriginal languages are accepted by all provincial education authorities for high school graduation credits and by universities in fulfilling second language entrance requirements, a continued shortage of Aboriginal students entering teacher training programs fluent in their own language may be anticipated.* » (p. 3). Les problèmes en acquisition de la littératie sont accentués par le fait que certains enfants ne maîtrisent ni leur langue maternelle ni la L2 (anglais ou français). L'auteure conclut que pour intéressantes qu'elles soient, ces expériences et l'étude de Bell et al n'ont pas de validité scientifique. Par contre : « *Canada's growing Aboriginal K-12 population and the need to dramatically improve educational outcomes for these students, suggests that these and related literacy issues are well-deserving of rigorous scientific study.* » (p. 5).

Rhodes, R. A., & Todd, E. M. (1981). Subartic Algonquian languages. In W. C. Sturtevant (general editor), *Handbook of North American Indians, Vol. 6 : Subartic* (52-66). Washington : Smithsonian Institute. ([Retour](#))

Il s'agit d'un article qui présente de façon très générale les langues algonquiennes.

Roy, N. (2007). *Le profil d'apprentissage de l'élève innu serait-il le même que celui des élèves d'origines ethniques différentes?* Sept-îles : ICEM.

Dans cet essai, l'auteur note d'abord que dans la plupart des écoles au Québec, on ne tient pas compte de la L1 des enfants innus. Ils doivent donc apprendre le français, qui leur est soit inconnu ou connu imparfaitement; de plus le français leur est enseigné comme s'il s'agissait de leur L1. D'autre part, tout l'enseignement qui leur est prodigué l'est dans cette langue. Les élèves innus manifestent donc des difficultés en français sur les plans réceptif et expressif, et 63% ont des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture. Ils présentent des lacunes en conscience de l'écrit, en conscience phonologique et en discrimination auditive, en correspondance graphème-phonème, etc.

Les élèves présentent un profil d'apprentissage différent des blancs, privilégiant le style **simultané non verbal**, et seraient plus **visuo-spatiaux** et **kinesthésiques**, alors que l'école privilégie un style **séquentiel**. L'école, qui véhicule les valeurs de la classe moyenne québécoise, ne se montre pas toujours ouverte à des valeurs différentes de la majorité. Roy note plusieurs points où les deux cultures ne concordent pas, notamment la notion de temps, la permissivité, la compétition, la politesse, le groupe vs. l'individu, etc.

D'autres difficultés aux plans des familles, des valeurs, des enseignants, etc. s'ajoutent et font que le cheminement scolaire de l'élève innu est trop souvent chaotique avec des conséquences psychologiques désastreuses. Compte tenu des différences culturelles mentionnées plus haut, « La plupart des tests utilisés en milieu scolaire ...ne sont pas validés pour la clientèle innue... » (p. 6). Le personnel de l'ICEM tente d'ajuster les scores en fonction de ces particularités, afin de dresser un meilleur portrait des forces et des faiblesses des élèves.

Roy, N. (n.d.). *Un psycho éducateur avertit en vaut deux : Intervenir en milieu scolaire autochtone innu*. Sept-îles : ICEM

L'auteur souligne d'emblée que 50% des élèves innus accusent un retard académique d'un an et demi, et manifestent beaucoup de troubles d'apprentissage et de comportement. Une explication partielle se trouverait dans le fait que l'école québécoise préconise une approche **séquentielle**, correspondant à un style cognitif **analytique**, alors que les enfants autochtones semblent privilégier un style **simultané non verbal** qui correspond à leur inclination à être plutôt visuo-spatiaux et kinesthésiques, ainsi qu'à leur tendance d'appréhender la réalité de façon plus globale. Ils apprennent plutôt par observation et à l'aide d'images.

Roy souligne également les différences entre les valeurs véhiculées par l'école (qui correspondent à la classe moyenne québécoise) et celles qui le sont dans les familles et la communauté : les familles sont plus permissives en ce qui a trait à l'assiduité à l'école; un principe de non compétition va de pair avec une importance accrue accordée au groupe; au niveau du temps, le « ici-maintenant » prime et peu d'importance est accordée à la ponctualité; l'expression des émotions et des marques de politesse sont différentes. Les évaluations devraient tenir compte de ces différences.

Sarrasin, R. (1994). Bilinguisme et biculturalisme chez les Atikamekw. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(2), 165-181.

Cet article présente le programme bilingue atikamekw-français mis sur pied en 1992 par le Conseil de la Nation atikamekw et discute de certaines questions inhérentes à une telle approche. L'auteur note qu'avant l'instauration du programme bilingue, les enfants développaient un « bilinguisme anarchique », caractérisé par le recours fréquent à l'alternance de code et la non maîtrise d'aucune des deux langues. Le programme bilingue cherchait à corriger cette situation. Donc, de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année l'enseignement se faisait en atikamekw, avec 2½ heures de français oral. Au 2<sup>e</sup> cycle, on visait la répartition de l'enseignement, 50-50 français-atikamekw, avec l'apprentissage de l'écrit en français. L'implantation s'est faite progressivement. Des efforts considérables ont été requis pour élaborer les programmes en atikamekw, en français oral, et pour développer le matériel pédagogique. Le manque de matériel écrit en atikamekw, le manque d'enseignants atikamekw ajouté au scepticisme de certains parents rendaient fragiles cette entreprise.

L'auteur soulève alors plusieurs questions pertinentes au sujet de l'éducation bilingue chez les Autochtones : D'abord, le fait qu'on trouve deux visions du monde, d'où découle deux modes d'apprentissages différents, qui s'affrontent. Sarrasin évoque le travail de S. Harris (1990) avec les aborigènes d'Australie pour mettre en valeur l'importance de distinguer bilinguisme et biculturalisme et, vu l'inégalité des rapports entre Autochtones et Blancs, la nécessité, «... de préserver un espace socio psychologique pour la culture autochtone. » (p. 172). Il ne s'agit donc pas d'intégrer les deux types de savoir, mais de les

garder séparés. Pour y arriver l'auteur fait donc une distinction entre rôle culturel et identité et postule une stabilité aux structures sociocognitives. Ce dont Harris ne tient pas compte et que Sarrasin met de l'avant est que l'individu nourri de deux cultures en fait une synthèse et développe une 3<sup>e</sup> « culture/langue ». Une certaine perméabilité existe entre les cultures, qui sont en développement continu.

Secrétariat aux Affaires Autochtones. (2005a). [www.saa.gouv.qc.ca/nations/population](http://www.saa.gouv.qc.ca/nations/population) , consulté le 29 mai, 2007. ([Retour](#))

Tableaux statistiques sur les populations autochtones du Québec.

Secrétariat aux Affaires Autochtones. (2005b). Notes à l'intention du secrétaire-général associé aux Affaires autochtones.

[http://www.autochtones.gouv.qc.ca/publications\\_documentation/publications/saa](http://www.autochtones.gouv.qc.ca/publications_documentation/publications/saa), consulté le 10 juillet, 2007. ([Retour](#))

Sénéchal, M. (2005). Alphabétisation, langage et développement affectif. *L'Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <http://literacyencyclopedia.ca/>, consulté le 2 juillet 2007.

Cette brève entrée présente une synthèse des conclusions des recherches récentes sur l'apprentissage de la lecture. Voyant que les habiletés précoces jouent un rôle dans l'acquisition de la lecture, l'auteure se questionne sur ces habiletés et les façons de favoriser leur développement. Le développement de la conscience phonologique joue un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture et est « un des meilleurs prédicteurs uniques », lorsque mesuré à la maternelle, des résultats en lecture à la fin de la première année. L'enseignement de la conscience phonologique avantage nettement la lecture et la compréhension. La compréhension est un processus complexe lié à plusieurs facteurs dont la reconnaissance des mots. La connaissance du vocabulaire en langage oral est donc un élément primordial dans la compréhension en lecture. Le vocabulaire évalué en maternelle est un bon indicateur prévisionnel de la compréhension en lecture en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années. Les enfants qui se considèrent de mauvais lecteurs lisent nettement moins et s'installent donc dans un cercle vicieux. L'implication des parents et des services de garde dans le développement précoce de la conscience phonologique et l'encouragement à la lecture sont donc essentiels.

Shafer, S. (1988). Bilingual/bicultural education for Maori cultural preservation in New Zealand. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9(6), 487-501.

Cet article décrit les programmes bilingues et biculturels mis en place pour préserver la langue maori en Nouvelle-Zélande. Il y a une discussion plus approfondie de la création des nids linguistiques qui permettent aux jeunes enfants d'apprendre le maori dans le respect des traditions éducatives de leur culture d'origine. L'auteur parle de l'importance de respecter la culture d'origine dans la création d'un programme bilingue.

Stairs, A. (1985). The developmental context of native language literacy : Inuit children and Inuktitut education. In B. Burnaby (Ed.), *Promoting Native writing systems in Canada* (33-48). Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education.

Stairs commence en résumant les 3 options qu'ont les Inuit : rejeter la vie traditionnelle (s'assimiler), rejeter la vie des Blancs (s'isoler), s'aliéner des deux modes de vie (le

biculturalisme). C'est cette dernière que tentent de vivre la plupart. Cette approche au biculturalisme, « *Envisions a Native cultural identity which is enhanced through its interaction with external forces ...* » (p. 34). Cependant, « *They (les Inuit) singled out initial literacy in their native language as critical to their particular vision of bicultural development* » (p. 33). L'auteure considère l'identité culturelle sur le plan individuel (cognitif & affectif) et collectif (communauté, religion, etc.). Pour les Inuit, il importe d'ancrer l'identité dans les traditions inuites pour ne pas perdre leur *sense of self*, tout en se familiarisant avec la culture majoritaire, puisque c'est elle qui peut ouvrir des portes pour l'avenir.

Stairs cherche à créer un modèle « développemental » de littératie qui prend en compte l'aspect technique (développement et dissémination du système d'écriture), l'aspect individuel (compréhension de langage décontextualisé) et l'aspect collectif (communication écrite). Ce modèle tente d'envisager la littératie comme une « cause » et un « effet » sur l'identité culturelle. En tant que cause, c'est un outil de développement qui va de l'individu au social, en tant qu'effet, c'est un outil d'expression collective qui va vers l'individu.

Introduire la littératie en inuktitut selon un modèle de « cause » et selon des critères et valeurs extérieurs à la culture inuit serait très dommageable. Le faire en tant qu'effet, c'est-à-dire, « *Based predominantly on the unique cognitive capacities of the Native culture ...* » (p. 37), permettrait de préserver et de renforcer ces capacités et donc d'être plus à même d'interagir avec d'autres cultures sur un pied d'égalité. Donc avant d'entreprendre un travail de développement en littératie, une meilleure connaissance de l'identité autochtone, tant individuelle (cognition, affect) que collective (structures et valeurs), est nécessaire.

COPITT, un projet d'observation d'enfants par leurs professeurs, fut mis sur pied par la Commission scolaire Kativik. Il s'agissait d'une *action research approach*. On se concentra d'abord sur les caractéristiques culturelles spécifiques aux enfants inuits (cognition & affect). Cherchant à expliquer pourquoi les enfants inuits prennent plus de temps à apprendre à lire, on se demanda si c'était la langue elle-même ou la façon d'enseigner qui était en cause. Si on trouve une abondante documentation sur l'apprentissage de la langue, il ne va pas de soi qu'elle soit pertinente à la situation des Inuits. C'est en fonction de sa propre culture que l'enfant doit traverser les stades de son développement et de ses apprentissages.

On observa donc les aptitudes de perception et de motricité au début de la scolarisation, au niveau de la réception, de l'expression et de la médiation. On découvrit que la discrimination visuelle était très développée chez ces enfants, que certains ne maîtrisent pas tous les phonèmes avant 8 ou 9 ans, ce qui permit d'orienter l'approche à la lecture plus adéquatement. À la suite de ces observations (et d'autres), on conclut que dans le contexte où l'inuktitut était la langue maternelle et la langue d'usage quotidien il est préférable d'éduquer l'enfant dans sa langue jusqu'à l'âge de 9 ou 10 ans (p. 40). Là où l'inuktitut n'est pas la langue maternelle, on suggère de débiter son apprentissage vers les 10 ans. « *The primary years (six to nine years of age) appear to be the most cognitively disruptive time ...* » (p.41). COPITT examina aussi les aspects collectifs et sociaux de l'apprentissage de la littératie. Leur première observation fut, « *Comprehensive Native involvement and control is the best insurance that literacy programs operate as Native social structures not as imported, non-Native institutions* » (p.42). D'autre part, ils ont constaté le manque de matériel adapté à la réalité culturelle inuit. Le développement d'expertise inuite en éducation est essentiel.

Selon l'auteure, le travail de COPITT doit être poursuivi.

Steffenhagen, J. (2006). Conspiracy of silence : Fraser Institute's report on aboriginal education breaks. *Vancouver Sun*, February 9. ([Retour](#))

Cet article donne le classement des écoles primaires et secondaires de la Colombie-britannique en terme de leur intervention auprès des élèves autochtones.

Stiles, D. (1997). Four Successful Indigenous Language Programs. *Teaching Indigenous Languages* (148-262). Northern Arizona University. [http://jan.ucc.nau.edu/~jar/TIL\\_21.htm](http://jan.ucc.nau.edu/~jar/TIL_21.htm) , consulté le 25 novembre 2005. ([Retour](#))

Trudel, F. (1992). La politique des gouvernements du Canada et du Québec en matière de langues autochtones. In J. Maurais (Ed.), *Les Langues autochtones du Québec* (151-182). Québec : Les Publications du Québec.

Trudel brosse le portrait des politiques gouvernementales sur la question des langues autochtones et évalue les mesures prises par ceux-ci. L'Acte de l'Amérique du Nord britannique confiait au gouvernement fédéral la responsabilité des Autochtones. Il s'en est mal acquitté, faisant preuve de paternalisme et de la volonté d'assimiler ces populations. Cette situation perdurera jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle. Fait à noter, en 1951, près de la moitié des enfants autochtones d'âge scolaire ne vont pas à l'école. Pendant la période suivante, les effectifs scolaires autochtones vont progressivement augmenter. « Toutefois, le système scolaire, ses enseignants et ses programmes continuent à véhiculer et à imposer une culture et une langue étrangères (l'anglais ou le français) aux Autochtones et poursuivent leur travail de déculturation plus ou moins rapide de leurs jeunes, et de déstructuration de leurs familles et de leurs communautés. » (p. 156). Le *Livre blanc* sur la politique indienne de 1969 (Jean Chrétien) est rejeté par les groupes autochtones, et la Fraternité des Indiens du Canada répond avec *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* en 1972 : « Cette déclaration consacre une place importante aux besoins éducatifs des communautés indiennes, revendique davantage de programmes de formation de maîtres indiens, et insiste notamment sur l'importance d'enseigner la culture, l'histoire et les langues autochtones. » (p. 157) Le gouvernement fédéral est forcé de prendre en considération les revendications des Autochtones, mais les négociations sont longues et ardues. Le Canada, qui en matière d'éducation avait délégué cette responsabilité à des groupes religieux, veut la remettre aux provinces. Par contre les bandes veulent leurs propres écoles. Il y a donc, actuellement, des écoles de bandes et des écoles provinciales qui accueillent les enfants autochtones. Les Cris et les Inuits ont leur propre commission scolaire. L'intégration de l'enseignement des langues et cultures autochtones connaît plusieurs embûches et, « ... reste pour la majorité des bandes autochtones une perspective plus que lointaine ... » (p. 159)

Dans les années 60 le Québec crée la Commission scolaire du Nouveau-Québec et tente de promouvoir le français. Les conventions de la baie James et du Nord-est accordent aux Cris, Inuit et Naskapis une certaine autonomie administrative et la possibilité d'utiliser la langue vernaculaire comme langue d'instruction. En 1978, le Québec élabore une politique de développement culturel qui accorde un statut spécial aux Autochtones. Cette politique reconnaît la menace qui pèse sur les langues autochtones et érige 3 principes : « Le droit des Autochtones à décider librement de leur développement, leur droit à l'aide gouvernementale et enfin leur responsabilité d'inventer les institutions, les stratégies qui conviennent à leur propre développement. » (p. 163)



Depuis 1980, le gouvernement fédéral a rapatrié la Constitution, et la *Charte canadienne des droits et libertés* protège les droits linguistiques des Autochtones. En 1985 le Secrétariat d'État publie, *Une Proposition pour une politique envers les langues autochtones*. Malheureusement cette proposition reste lettre morte. L'Assemblée des premières nations réagit et organise une conférence nationale sur une politique des langues autochtones (1986) : « Elle fait ressortir la volonté ferme des Autochtones d'être les principaux maîtres d'œuvre de toute politique de maintien et d'enrichissement de leurs langues. » Une des nombreuses résolutions à ressortir fut celle de revendiquer un statut officiel aux langues autochtones. Le gouvernement fédéral répond avec la loi sur les langues patrimoniales (1988), et la loi sur le multiculturalisme (1988), que les Autochtones rejettent puisque ça ne les distingue pas des autres minorités linguistiques. La proposition d'un institut dédié aux langues autochtones cède la place à une loi sur les langues patrimoniales.

La responsabilité de l'éducation continue d'être progressivement transférée. Plusieurs expériences sont tentées en éducation bilingue, et les langues autochtones sont soit une matière enseignée ou, dans certains cas, la langue d'instruction dans les premières années d'école. Le Secrétariat d'État participe à des projets pour promouvoir les langues, pour offrir des services en langue autochtone, pour développer les médias, et en éducation, surtout dans le Nord (TNO et Yukon)

Le gouvernement du Québec, dans sa *Charte des droits ...* reconnaît aux Autochtones, « Le droit de maintenir et de faire progresser leur propre vie culturelle ... » (p. 169) En 1983, le Conseil des Ministres adopte 15 principes devant guider ses relations avec les Autochtones; en 1985 le gouvernement passe une Motion le pressant de, « Conclure avec les nations (autochtones) qui le désirent ... des ententes leur assurant l'exercice (...) du droit à leur culture, leur langue, leurs traditions (...) de façon à leur permettre de se développer en tant que nations distinctes ayant leur identité propre et exerçant leurs droits au sein du Québec. » (p. 170). En 1989, le SAA sort *Maintien et développement des langues autochtones*. Ce document, « ... souligne l'importance de ces langues comme véhicules de culture, d'identité et même de survivance ... » (p. 170). Plusieurs ministères adoptèrent des mesures pour répondre à cette politique. Actuellement, le cadre juridique et administratif en matière d'éducation des Autochtones est extrêmement complexe (écoles de bandes, écoles provinciales, commissions scolaires autochtones, programme d'amérindianisation ou non ...) « L'éducation des Autochtones reste encore aujourd'hui dans une très large mesure, sous l'emprise allochtone et non pas autochtone. » (p. 176).

Pour l'instant, conclut Trudel, au delà des principes et la reconnaissance des droits, au delà des expériences tentées et des recherches effectuées, les mesures concrètes pour maintenir et promouvoir les langues autochtones font défaut.

Turnbull, D., & Hudson, C. (2001). *Bandscales for Aboriginal and Torres Strait Islander learners: Principles informing the project*. Education Queensland. <http://education.qld.gov.au/students/evaluation/monitoring/bandscales/pdf/prin.pdf>

Les auteurs de ce rapport de recherche partent du principe que les enfants aborigènes d'Australie doivent apprendre l'anglais australien standard, mais, étant donné leur statut L2, ne peuvent pas le faire au même rythme et selon les mêmes critères que les enfants anglophones du même pays. Il faut donc créer des critères d'évaluation adaptés au contexte des élèves pour pouvoir évaluer leurs progrès en anglais. Comme la L1 de beaucoup de ces élèves est une forme créolisée de l'anglais, il n'est pas possible d'adopter les critères

habituels de compétence en anglais langue étrangère. Il a fallu donc créer des normes adaptées aux populations en question.

U.S. Department of Education. (2001). *American Indian and Alaska Native research agenda*. [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/19/d5/43.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/d5/43.pdf) , consulté le 3 juillet, 2007.

Afin de mieux répondre aux besoins en éducation autochtone, le *U. S. Department of Education* mit sur pied un groupe de travail, composé de représentants de diverses agences gouvernementales et de groupes autochtones, qui avaient pour mandat de consulter des éducateurs autochtones et non autochtones au sujet des domaines à privilégier dans la recherche. Plusieurs prémices sous tendent et la littérature et les propos de gens consultés. Parmi ces prémices on trouve : l'importance de se concentrer sur et de rapporter les réussites plutôt que les lacunes ou échecs; le respect de l'autonomie des bandes et la sensibilité vis-à-vis les différences entre bandes. Sur le plan méthodologique les suggestions allaient dans le sens d'élargir la recherche (trop souvent faite sur de petits groupes où les résultats ne sont pas généralisables) et de développer des normes autres que celles qui se basent sur les résultats d'enfants blancs de la classe moyenne. Les thèmes d'études suggérés sont : les résultats (*outcomes*) de l'éducation parmi les Autochtones; les langues et cultures autochtones; les enseignants, les écoles et les ressources pédagogiques, les élèves en difficulté; l'éducation précoce des jeunes Autochtones (programmes *head-start*); les normes et les méthodes d'évaluation. Le rapport ne se contente pas de définir des approches à privilégier et des aires de recherche à prioriser, il propose des questions précises de recherche pour chaque champ.

Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research : Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89, 410-426.

L'importance de cet article vient de la discussion menée par l'auteure sur le statut très particulier des langues « minoritaires » (*heritage languages*) et les difficultés qui en résultent pour les enseignants et pour les chercheurs. Dans le cas des élèves qui parlent la langue de l'école et une langue minoritaire, la distinction L1/L2 n'est pas toujours clairement établie. De plus, la nature linguistique de la L1 (la langue minoritaire) peut varier beaucoup en fonction du contact qu'a l'enfant avec la communauté qui la parle. Beaucoup de points soulevés par Valdés sont pertinents à la discussion de la problématique de l'apprentissage des langues autochtones au Québec.

Vancouver School Board, Programs : Literacy initiatives. <http://www.vsb.bc.ca/vsbprograms/kto12/litmap/Schools/default.htm> , consulté le 9 août, 2007. ([Retour](#))

Visser, J., & Fovet, F. (2007). The Cree School Board experiment in Northern Quebec: an ecosystemic review on curriculum and performance. Présentation au Fifth International Conference on Imagination and Education. Vancouver, 18-21 juillet 2007. ([Retour](#))

Vollant, R. (réalisateur), Roy, N., & Bouchard, M. (concepteurs). (n.d.) *Profil de l'élève innu* [DVD]. Productions MITIK. Sept-Îles : ICÉM.

« Le document audio-visuel « Profil de l'élève innu » présente, de façon générale, les résultats des différentes évaluations effectuées auprès de cette clientèle depuis quelques



années déjà. Les différents spécialistes de l'ICEM (psychologues, neuropsychologue, orthophoniste, ergothérapeute, orthopédagogue et psycho éducateurs) ont remarqué que les élèves innus présentent des caractéristiques particulières et qu'il faut en tenir compte en intervention, en enseignement ou lors des séances d'évaluation (ex. celui-ci semble privilégier une entrée plus simultanée que séquentielle, est plutôt non verbal que verbal, davantage kinesthésique que logicomathématiques, etc.). Étant donné que les tests utilisés ne sont pas validés pour la clientèle autochtone, leur utilisation entraîne beaucoup de controverses car un nombre considérable d'enfants pourraient être diagnostiqué comme étant : dyslexiques, déficients intellectuels, etc. ... »

« Le document audio-visuel présente donc le profil de l'élève innu en lien avec : les intelligences multiples (plus visuel, kinesthésique et naturaliste); les styles cognitifs (plus simultané non verbal que séquentiel); l'apprentissage de la langue seconde (différences linguistiques, difficultés langagières ... ); la culture (principe de non compétition, vie en groupe, etc.); les stratégies d'enseignement. »

Wilson, P. (1994). The professor/student relationship: key factors in minority student performance and achievement. *The Canadian Journal of Native Studies*, 14(2), 305-316.

L'auteure souligne d'abord l'importance qu'ont les relations interpersonnelles des étudiants minoritaires avec leur professeur sur le plan de leur motivation. Dans un premier temps elle relate son expérience avec une classe (96 étudiants, population hétérogène) où une vingtaine d'étudiants autochtones s'apprêtaient à échouer. Elle décida d'instituer des sessions de rattrapage 3 fois par semaine, en s'inspirant du *confluent education* de George I. Brown (1990). Elle encouragea les étudiants à échanger avec elle et entre eux. Aucun travail sur la matière du cours (intro à la psychologie) ne fut fait. Elle découvrit que pour la plupart des étudiants c'était leur première séparation de leur famille et qu'ils étaient tous très curieux. L'attitude des participants à ce groupe changea radicalement, ils se mirent à poser des questions en classe, travaillèrent plus fort individuellement et tous améliorèrent leur rendement.

Fort de cette expérience, Wilson voulut poursuivre des recherches sur la relation étudiant/professeur et les effets que cette relation peut avoir sur le rendement scolaire des élèves minoritaires. Elle choisit 60 étudiants au hasard à l'université d'Alaska : 28 Autochtones et 32 Blancs. Elle les interviewa utilisant des techniques ethnographiques, et les évalua selon le *Personal Learning Styles Inventory* de Kolb (1976). Des quatre styles d'apprentissage possible 82% des Autochtones favorisaient un style d'expérimentation active. Les Blancs se répartissaient plus également entre les 4 possibilités.

Les interviews lui révélèrent que les étudiants autochtones accordaient invariablement une grande importance à leur relation avec leur professeur, et qu'ils déploraient l'aspect impersonnel que cette relation avait la plupart du temps. Le manque de chaleur et de disponibilité combiné à l'indifférence des professeurs perçus par les Autochtones rendaient ceux-ci indifférents au cours et à leurs résultats. Le besoin de « connaître » le professeur, de le descendre de son piédestal et le dénuer de son titre afin de le rendre plus « humain » semble important aux Autochtones de l'étude. L'auteur pu identifier par la suite des professeurs dont les étudiants autochtones réussissaient ou non de façon systématique. Plusieurs étudiants trouvèrent que leur succès était dû à une bonne relation avec le professeur. L'auteur note que ce sont souvent les professeurs féminins que les Autochtones identifient comme étant chaleureux et bienveillant.

En conclusion Wilson souligne la nécessité pour les professeurs d'être sensibles aux besoins de leurs étudiants et de comprendre qu'elle est la meilleure façon pour eux d'apprendre.

## 2. Sociolinguistique

Bon nombre d'articles de la section précédente traitent de la place des langues autochtones à l'école. Il nous a semblé pertinent d'élargir cette question et de la prendre sous l'angle sociolinguistique de langue minoritaire menacée de disparition. Ainsi nous avons regardé cette problématique d'un point de vue global (Cavallaro, 2005; Cummins, 1993; Edwards, 1993; Fettes, 2003; Laponce, 2003; Maurais, 2003; Robins, & Uhlenbeck, 1991; Wurm, 1991), et en ce qu'elle a de spécifique à l'éducation et à la transmission (Edwards, 1993; Fishman, & Lovas, 1972; Skutnabb-Kangas, 1988; Spolsky, 1972). Nous avons cherché également à rendre compte des approches diverses au maintien et à la revitalisation de ces langues, tant dans des textes de base (Fishman, 1991), que dans l'étude de cas particuliers (Hamel, 2003; Turcotte, 2006).

Cavallaro, F. (2005). Language maintenance revisited : An Australian perspective. *Bilingual Research Journal*, 29(3), 561-582.

Se basant sur la diversité linguistique de l'Australie (150 langues aborigènes en plus des quelques 100 langues autres que l'anglais y sont parlées), l'auteur plaide en faveur du multilinguisme, malgré le fait que les langues autres que l'anglais tendent à disparaître, le gouvernement et le système éducatif ne faisant rien pour encourager leur maintien. Ce sont ceux travaillant dans le domaine des langues autochtones qui revendiquent le plus en faveur de ces langues, et l'auteur trouve les raisons pour le maintien de ces langues applicables à toute les langues parlées en Australie. Quoique l'une des raisons le plus fréquemment évoquée pour défendre les langues minoritaires est un sentiment moral de justice, l'auteur en évoque d'autres : **1) Appartenance** : L'importance de la langue lorsqu'on définit un groupe ethnique. Les membres du groupe se définissent comme en faisant partie selon certains critères. Ceux à l'extérieur du groupe le définissent également, mais selon des critères qui peuvent varier de ceux provenant de l'intérieur du groupe. Cavallaro oppose les traits hérités des traits acquis. **2) Identité** : La langue est également très importante au plan du sentiment d'identité personnelle. Pour les gens provenant de minorités cela est problématique car leur accent les prive de l'identité pleinement australienne. **3) Héritage culturel** : L'auteur adopte la position que la culture est exprimée dans et à travers la langue. Celle-ci joue donc un rôle primordial dans la transmission de l'héritage culturel. La langue vient à symboliser la culture. **4) Répercussions** : Les immigrants de première génération, maintenant âgés, ne parlent souvent pas anglais. Promouvoir le maintien des langues parlées par ces individus leur serait d'un grand secours. **5) Assimilation** : Cavallaro distingue l'**assimilation culturelle** (le groupe minoritaire cherche à s'identifier au groupe majoritaire) de l'**assimilation structurelle** (aucune action spécifique visant l'assimilation ou le maintien n'est entreprise, les cultures se fusionnent). L'auteur note cependant que les langues patrimoniales sont parfois réappries comme L2. Malgré une assimilation, souvent les groupes minoritaires demeurent stigmatisés par le groupe majoritaire, et ils demeurent au bas de l'échelle socio-économique. Un problème rencontré est celui d'une ethnicité appauvrie accompagné d'une acculturation incomplète. **6) Développement cognitif** : Certaines recherches indiqueraient

que connaître plusieurs langues enrichi le développement cognitif. L'auteur cite les travaux de Cummins pour plaider en faveur de l'enseignement des L1 minoritaires, et ceux de Lambert pour distinguer l'**immersion** et le bilinguisme additif de la **submersion** et au bilinguisme soustractif. Il mentionne également les notions de « **semilinguisme** » (MacSwan 2000; Romaine 1994) et de **seuil** (Cummins 1991a).

Pour les raisons mentionnées, l'auteur trouve que le maintien des langues minoritaires est important, comme l'est l'apprentissage de l'anglais. Le groupe majoritaire profiterait de voir la présence d'une population bilingue comme un actif, pouvant répondre à des besoins en commerce et en relations internationales plutôt que comme un fardeau. Par contre, l'auteur cite Akkari (1998) pour nous mettre en garde : « *It is futile to expect that bilingual education will ever lead to a multicultural society unless a restructuring of the historical, hegemonic relationship between language and culture takes place.* » (p. 576).

Cummins, J. (1993). The research basis for heritage language promotion. In M. Danesi, K. A. McLeod, & S. Morris, (Eds), *Heritage languages and education : The Canadian experience* (1-22). Oakville, New York, London : Mosaic Press. ([Retour](#))

L'auteur examine la recherche faite sur le programme d'enseignement des langues patrimoniales au Canada. D'abord, il distingue deux approches à l'enseignement des langues d'origine : l'approche de transition, qui vise à faciliter l'adoption de la L2 en fonction de l'éventuel abandon de la L1, et l'approche « enrichie » qui vise le bilinguisme. On attribue de nombreux avantages à ces derniers programmes tels un meilleur développement intellectuel, la promotion de la fierté vis-à-vis les langues et cultures d'origine, une meilleure communication en famille, un meilleur un concept de soi, etc. Cummins croit que l'utilisation à la maison de la langue d'origine devrait être encouragée. Quelques études ont démontré que cela ne nuit pas à l'acquisition de la langue majoritaire, au contraire, on a trouvé que cela aide à mieux maîtriser la langue majoritaire. La qualité de l'interaction parent/enfant est déterminante dans le développement scolaire, que l'interaction ait lieu dans la langue utilisée à l'école ou non. Les parents devraient également, selon Cummins, raconter des histoires, lire, chanter, etc. avec leurs enfants, peu importe dans quelle langue. L'auteur trouve qu'un programme de langues traditionnelles au préscolaire est souhaitable si on veut promouvoir le multilinguisme. Par contre il est important que chaque langue ait ses fonctions spécifiques : « *In successful bilingual or multilingual situations languages are maintained because they have distinct contexts and ranges of functions.* » (p. 6). Il est important d'autre part que ces programmes soient gérés par la communauté en question.

Plusieurs commissions scolaires ont offert des cours de langues patrimoniales à l'intérieur du programme scolaire. Les premières expériences adoptèrent un système progressif, avec 100% langue d'origine en maternelle et instruction dans deux langues par la suite. Cummins cite trois programmes de l'ouest canadien (anglais/ukrainien – 1973) où les études démontrèrent des résultats semblables : En comparaison avec les étudiants unilingues, les enfants du programme bilingue ne montrèrent aucun retard ni en mathématiques, ni en anglais; certains démontrèrent une meilleure habileté à détecter des structures anglaises ambiguës. Dans un programme à Edmonton on releva 7 différences importantes entre les étudiants des programmes bilingue et unilingue, dont 6 favorables au programme bilingue. Cummins ajoute que les enfants avaient des résultats comparables même si ceux des programmes unilingues avaient eu environ deux fois plus de temps d'instruction en anglais (p. 10). L'auteur examine également des programmes trilingues (hébreux/anglais/français) à Montréal. Encore là, aucun effet négatif ou retard des étudiants

fut décelé. Pour tous les programmes examinés, les professeurs, les administrateurs et les parents étaient contents du programme.

Cummins examine des programmes de transition à la maternelle, avec utilisation presque exclusif de l'italien en début 1<sup>ère</sup> année maternelle pour aller vers une utilisation presque exclusive de l'anglais à la fin de la 2<sup>e</sup> année maternelle. Aucun effet négatif noté; par ailleurs, les parents d'enfants suivant les programmes bilingues semblent s'impliquer plus à l'école. L'auteur conclut : « *Instructional time spent through the medium of minority children's mother tongue entails no academic cost to their progress in English.* » (p. 13) De plus, ces programmes semblent améliorer l'image de soi (l'identité, le sentiment d'appartenance) qu'ont les élèves.

Effets du bilinguisme sur l'intellect et le progrès scolaire : Cummins suggère que le préjugé contre l'apprentissage bilingue vient du fait qu'on testait mal les enfants en ne tenant pas compte du fait que l'anglais était une L2, le bilinguisme comme tel n'avait rien à voir. Le « degré » de bilinguisme, selon Cummins, dépend des aptitudes en L1 : « *When conceptual skills in the first language are not well developed, many children will lack the foundation upon which to build adequate second language conceptual skills.* » (p. 17)

Effets du bilinguisme sur l'apprentissage d'autres langues : Il semblerait que l'acquisition d'autres langues est facilitée par le bilinguisme. Cummins conclut son article par une note favorable aux programmes d'enseignement des langues patrimoniales : « *When children develop heritage language skills ... they are also deepening their knowledge of language and literacy in general and this entails concrete benefits in other areas of academic effort.* » (p. 19).

Danesi, M., McLeod, K. A., & Morris, S. (1993). Introduction. In M. Danesi, K. A. McLeod, & S. Morris (Eds), *Heritage languages and education : The Canadian experience*. Oakville, New York, London : Mosaic Press.

Dans l'introduction à cette collection d'essai, les auteurs décrivent le programme d'enseignement des langues traditionnelles. Celui-ci découle de la politique de multiculturalisme (1971) et fut implanté progressivement. Selon les auteurs, la recherche sur ces programmes démontre des effets bénéfiques sur les résultats scolaires et du point de vue socioculturel. « *The research has shown that HL training tends to facilitate, rather than hinder, the acquisition of literacy and communicative fluency in the dominant languages, to enhance the child's cognitive development and academic performance, and to promote a favourable outlook on one's ethnocultural background and on the cultural differences of others.* »

Edwards, J. (1993). Identity and language in the Canadian educational context. In M. Danesi, K. A. McLeod, & S. Morris, (Eds), *Heritage languages and education : The Canadian experience* (123-139). Oakville, New York, London : Mosaic Press.

Edwards regarde surtout le lien entre langue et identité culturelle. Il évoque l'association entre langue et nation qui s'est développée fin XVIII<sup>e</sup>. Si cette notion est largement remise en question aujourd'hui (Skutnabb-Kangas, Phillipson), la notion de la langue comme élément d'identification à un groupe donné semble aller de soi. Par contre, note Edwards, la langue d'un groupe minoritaire peut prendre valeur de symbole identitaire sans que cette langue soit parlée quotidiennement par le groupe. L'identité au groupe n'est donc pas nécessairement tributaire de la langue. L'auteur note l'importance des facteurs

économiques dans le choix de maintenir ou pas sa langue d'origine. Si la langue est perçue comme pouvant nuire au bien être matériel elle sera échangée.

Edwards note que ce ne sont pas tous les groupes minoritaires qui désirent préserver leur langue, qu'il y a risque de ghettoïsation lorsqu'on met l'emphase sur la préservation de la langue et de la culture, et qu'il y a danger que les programmes d'enseignement des langues d'origine servent à donner bonne conscience tout en évitant de régler les problèmes socio-économiques dont sont victimes nombre de nouveaux arrivants.

Fettes, M. (2003). The geostrategies of interlingualism. In J. Maurais, & M. A. Morris (Eds), *Languages in a globalising world* (37-46). Cambridge : Cambridge University Press.

Selon Fettes, les « *politocostrategies* » des langues se sont développées, depuis la renaissance, en fonction des nations états, imposant une langue unique sur un territoire donné. Aujourd'hui, avec la mondialisation, la mobilité des locuteurs, le développement de la technologie et de réseaux de communication, « ... *every language community must become aware of its position in a 'dynamic world system of languages' characterised by vast and expanding differences in status and use.* » (p. 37) Le recours à des traducteurs automatisés, le plurilinguisme et le développement de langues internationales vont jouer un rôle important dans l'évolution d'un système linguistique global, un monde « *interlingual* ». Malheureusement, on constate des inégalités frappantes au niveau des aptitudes langagières entre le monde urbain et rural, entre nations industrialisées et les autres, entre les langues internationales et les langues orales des minorités.

Fettes définit plurilinguisme : un monde où, normalement, chacun connaît plusieurs langues. Par contre, « ... *who is plurilingual – and in what settings – matters more than the fact of linguistic competence.* » (p. 39). L'auteur définit également l'anglais international (AI - *World English*). Alors que le plurilinguisme est plutôt élitiste, l'AI est associé aux forces du marché et à la démocratie.

Pour palier aux divers besoins linguistiques, une véritable industrie s'est développée, avec ses « courtiers linguistiques ». Un tel système dépend cependant d'un plurilinguisme élitiste, car si chacun se mettait à parler sa langue maternelle le système serait trop lourd. Avec le technologisme on tente de développer des systèmes de traduction automatisée, mis en réseau (*teletranslation*) afin de réduire les coûts et augmenter le nombre de langues traitables. Cependant, le développement de la « télétraduction » est déterminé par les forces du marché, et risque de ne bénéficier qu'à quelques langues dominantes. Une autre solution souvent évoquée est l'espérantisme, le développement d'une langue inventée. Selon Fettes, l'espérantisme offre peu d'attraits aux pays développés qui ont des langues internationales, mais pourrait intéresser les locuteurs de langues minoritaires.

En conclusion Fettes propose une « écologie linguistique », où on fait appel à une combinaison de ces diverses stratégies.

Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide : Multilingual Matters.

Fishman d'emblée se positionne en faveur du pluralisme culturel et de l'autodétermination des peuples. Il traite des difficultés de trouver des stratégies efficaces pour renverser la tendance à changer d'allégeance linguistique (*reversing language shift – RLS*) lorsque des langues minoritaires sont en contact avec des langues majoritaires. Pour les locuteurs d'une langue minoritaire, le bilinguisme est un prérequis à l'avancement social; mais ce bilinguisme peut menacer la langue maternelle (LM), à moins que des

limites socioculturelles et fonctionnelles claires soient établies. Fishman recommande donc qu'une langue évite d'entrer en conflit avec une autre en définissant ses domaines d'usage. Une langue minoritaire ne doit pas chercher à remplacer une langue majoritaire en remplissant toutes ses fonctions, elle ne doit pas se baser sur le pouvoir, mais doit se concentrer sur l'identité ethnoculturelle. La planification linguistique est donc justifiée, si difficile à faire.

Malgré le fait que les questions de langue sont, « ...*usually fraught with emotions, values, ideals and loyalties...* » (p. 11), il faut prendre le temps de bien établir les buts, les perspectives d'avenir et les circonstances d'une tentative de RLS. Avant d'embarquer dans des réformes et des mesures législatives, il faut travailler au niveau micro, de la famille, des clubs, de la communauté; il faut évaluer quelles mesures et quels lieux d'intervention seraient les plus efficaces. Croire que RLS est nécessaire est une question de valeurs et repose sur nos croyances au sujet du lien entre langage et culture. Cette croyance est elle-même déterminée culturellement. Si la langue n'est plus parlée par un groupe ethnique, cela ne veut pas dire que l'ethnie a disparu; mais la présence ou l'absence de la langue a un impact sur le maintien d'une culture.

Les langues sont liées aux cultures symboliquement et métonymiquement. Une ethnie peut subsister après avoir perdu sa langue d'origine, mais sa culture va nécessairement changé. RLS a recours au passé comme source d'inspiration afin de renforcer les frontières culturelles et de mieux cerner l'identité d'un groupe. Est-il désirable de maintenir une identité ethnique différente ? Puisque nos cultures sont le fondement de nos valeurs et de notre identité, leur maintien semble désirable. Par contre le danger d'ethnocentrisme est réel. Une attitude positive vis-à-vis notre culture pourrait aider à développer une ouverture aux autres cultures. Si nous sommes à l'heure de la mondialisation, les liens au niveau local sont toujours nécessaires et assurent la diversité.

Le changement d'allégeance linguistique ne peut être constaté qu'en comparant 2 états de langue; l'enquête de type sondage doit être complétée par des observations d'experts. Il faut également examiner les attitudes des locuteurs et leur volonté de maintenir leur langue. Les domaines d'usage et les rôles relationnels qu'on y associe doivent aussi être considérés. Quantifier les usages des langues et les attitudes vis-à-vis d'elles est notoirement difficile. Le changement d'allégeance linguistique a de nombreuses causes (l'interdiction d'utiliser la langue, la migration) qui peuvent nuire à la transmission intergénérationnelle, à la cohésion d'un groupe.

Dislocation sociale : Les locuteurs de langues minoritaires sont souvent désavantagés sur les plans économiques et sociaux; ils peuvent voir RLS comme un obstacle à l'amélioration de leur situation. Il faut chercher des solutions combinatoires : un bilinguisme raisonné où chaque langue a ses domaines privilégiés.

Dislocation culturelle : La prise en charge d'une population la prive de ses bases économiques, promeut sa dépendance et nuit à son autonomie culturelle et psychologique. La modernisation et la démocratisation mettent en contact de plus en plus d'individus de cultures différentes, avec la promesse d'un mieux-être, moyennant l'abandon de la culture traditionnelle. Cette vision de la démocratie privilégie les droits de l'individu. Rien ne nous empêche d'inclure la protection de groupes minoritaires dans notre conception de la démocratie. Souvent les membres de ces groupes optent pour un bilinguisme et un biculturalisme sélectif. Nous avons besoin d'une « démocratie culturelle », avec des campagnes d'éducation et de sensibilisation aux problèmes de certaines minorités. Fishman

termine ce chapitre en rappelant que c'est dans la famille, la communauté immédiate que la transmission de la LM s'opère « naturellement ».

Fishman distingue « *status planning* » et « *corpus planning* ». Le premier concerne les fonctions, les usages, la place qu'occupe une langue dans une communauté; le second concerne un travail sur la langue elle-même, son vocabulaire, son orthographe, etc. Pour revitaliser une langue menacée, des actions sociales et législatives doivent être entreprises. Pour les locuteurs d'une langue minoritaire, le bilinguisme s'impose. Fishman propose une « *self-regulated bilingualism* », qui serait un pont entre les cultures. Les locuteurs minoritaires doivent reconnaître une place à la langue majoritaire. Fishman réitère qu'il faut adapter les solutions envisagées à chaque situation. Ce qu'il faut viser à la base est la continuité intergénérationnelle; il faut donc d'abord voir quelles fonctions sont essentielles à cette base, et quelles actions peuvent être entreprises.

**Graded Intergenerational Disruption Scale-(GIDS)** Fishman établit une échelle implicationnelle de 1 à 8 pour évaluer les situations linguistiques, 8 étant la situation la plus critique. Stade 8 : Seuls quelques vieillards isolés parlent encore la langue, mais n'ont pas l'occasion de s'en servir. L'action à entreprendre est de recueillir les contes et légendes ou leur version de l'histoire de leur peuple. Stade 7 : La plupart des usagers de la langue sont socialement intégrés et actifs, mais ont passé l'âge de se reproduire. Il y a une césure entre les générations; il faut chercher à promouvoir la langue parmi ceux qui auront des enfants. Stade 6 : Ici, la famille est au centre des préoccupations : la LM est la langue utilisée oralement dans le quotidien par 3 générations. Il est important que ce qui se passe dans la famille s'étende à la communauté. Stade 5 : À ce stade, on doit asseoir les acquis de l'oralité sur la littératie, afin d'agrandir le cercle fonctionnel de la langue. Pour atteindre ce stade il faut des agences contrôlées par le groupe minoritaire qui promeuvent la littératie. Stade 4 : Ici, la LM est présente dans les écoles primaires et secondaires, et tout dépend de qui contrôle la bourse, l'administration et les programmes, soit le groupe minoritaire ou le groupe majoritaire. Le rôle de l'école sera d'autant plus efficace, qu'elle pourra faire le lien avec la famille, le quartier, la communauté. Le Stade 3 concerne le milieu de travail à l'extérieur de la communauté. Au Stade 2, on voit des services gouvernementaux et des médias de masse offerts dans la LM. Au Stade 1, on trouve la LM aux échelons supérieurs en éducation, au gouvernement, dans les médias. Une vigilance de tous les instants est cependant nécessaire. En conclusion du chapitre, Fishman réitère que à mesure qu'on monte dans la hiérarchie de mesures RLS, le plus on s'éloigne de la transmission intergénérationnelle; on s'expose de plus en plus au contact avec le groupe dominant. Il faut progresser stade par stade.

Après ces chapitres explicitant RLS, Fishman considère des études de cas à travers le monde (Irlande, basque, frisien, navajo, espagnol, yiddish, maori, Australie, français, hébreux, catalan). Il évalue les situations en fonction de sa typologie. Il aborde également des questions de planification, le rôle de l'école et divers contextes de diglossie.

Fishman, J. A., & Lovas, J. (1972). Bilingual education in a sociolinguistic perspective. In B. Spolsky (Ed.), *The language education of minority children* (83-93). Rowley, Mass. : Newbury House Publishers.

Les auteurs tentent, dans cet article, d'établir une typologie des différentes approches à l'éducation bilingue aux USA, et voient la nécessité d'aborder cette question en fonction des besoins spécifiques de communautés précises. D'abord, disent-ils, il faut bien cerner

les buts de tels programmes, qui peuvent être d'assimilation ou de maintien, afin de les arrimer aux objectifs de la communauté.

Les auteurs distinguent donc 4 approches à l'éducation bilingue. 1) Bilinguisme de transition : on utilise la langue maternelle dans les premières années d'école (K-3) et on introduit l'anglais progressivement. Le but n'est pas le bilinguisme ou le maintien de la L1, mais de faciliter la transition à l'anglais. 2) Bilinguisme & mono littératie : on développe les habiletés orales dans les deux langues, mais la littératie seulement dans la langue majoritaire. Il est difficile d'imaginer que le but puisse être le maintien lorsqu'on songe à l'importance de la littératie dans la société occidentale. 3) Bilinguisme partiel : on développe la littératie dans les deux langues, et les deux langues sont utilisées comme médium d'enseignement, mais certains sujets sont réservés à la langue majoritaire. De tels programmes visent le maintien, mais les sphères technologiques et économiques sont réservées à ceux qui possèdent bien l'anglais. 4) Bilinguisme : les deux langues sont également utilisées comme médium d'enseignement pour toutes les matières. Les auteurs notent cependant que, « *A fully balanced bilingual speech community seems to be a theoretical impossibility because balanced competence implies languages that are functionally equivalent and no society can be motivated to maintain two languages if they are really functionally redundant.* » (p. 89). Ce bref article termine avec la réitération de la nécessité d'arriver à une compréhension très grande de la communauté, de ses objectifs, de ses attitudes vis-à-vis leur langue et vis-à-vis la langue majoritaire avant d'implanter un programme linguistique. Une approche sociolinguistique s'impose donc.

Hamel, R. E. (2003). Regional blocs as a barrier against English hegemony ? The language policy of MERCOSUR in South America. In J. Maurais, & M. A. Morris (Eds), *Languages in a globalising world* (111-142). Cambridge : Cambridge University Press.

En ce qui concerne les attitudes vis-à-vis les langues du monde, note Hamel, à un pôle on déplore la perte imminente de milliers de langues, estimant que toutes les langues doivent être sauvées d'extinction et que la perte d'une langue est une perte comparable à la diminution de la biodiversité. À l'autre bout du continuum, le débat sur l'anglais comme langue commune au monde se poursuit. Mais si actuellement l'anglais domine comme langue internationale, plusieurs autres langues sont très répandues : français, espagnol, russe, portugais. Pour Calvet (1999), la revitalisation de langues minoritaires bénéficiera à la diffusion de l'anglais au détriment des autres langues internationales. Pour lui il n'est pas nécessairement avantageux d'être éduqué dans sa langue maternelle : « ... *the introduction of literacy in illiterate cultures often upsets the pre-existing ecological balance and can accelerate displacement of the vernacular languages.* » (p. 112). Selon Hamel, si cet argument semble raisonnable par rapport à la situation dans l'UE, il est moins pertinent pour l'Amérique Latine où on trouve des groupes autochtones revendiquant leurs droits au sein de nations pluriculturelles. Pour Hamel, « *There is no theoretical support nor empirical evidence that the strengthening of indigenous languages in Latin America and the teaching of literacy and content matters through them ... could in any way weaken the position of Portuguese and Spanish as national and international languages.* » (p. 114). Dans ces pays d'immigration, des gens de diverses origines se côtoient, favorisant l'émergence d'une langue nationale et le maintien de plusieurs langues patrimoniales. L'importance grandissante de l'anglais risque de nuire au maintien de langues patrimoniales.



L'article traite des provisions linguistiques qu'on trouve dans l'accord Mercosur. Ce traité, « ... *was born out of a cultural convergence, while NAFTA represents a mere market aggregation based on cultural divergence ...* » (p. 117). Hamel décrit le profil linguistique de chaque membre de Mercosur et les tensions entre hispanophones et lusophones; il note également les provisions faites dans les systèmes d'éducation pour arrimer les langues à une nouvelle réalité géopolitique. Il rappelle la résistance de Mercosur à un libre échange panaméricain, où les USA auraient le contrôle. Une proposition verrait le bilinguisme (espagnol-portugais ou langue autochtone-espagnol/portugais) comme la base linguistique, avec l'anglais comme langue étrangère. Ainsi, l'importance de l'anglais serait contrebalancée par l'espagnol et le portugais au niveau régional et national, et par les langues autochtones et patrimoniales au niveau local : « *Portuguese and Spanish could function as a barrier against the international hegemony of English and its domain invasion, particularly in the fields of international relations, trade, science and technology.* » (p. 135). Si ce modèle est favorable en Amérique Latine, il faut se garder de croire qu'il est universel. Chaque situation exige ses solutions.

En conclusion, Hamel défend le plurilinguisme contre l'idéologie de l'unilinguisme : « *There is no evidence that, in principle, several languages could not share and coexist in common social and territorial spaces.* » (p. 137).

Kibbee, D. A. (2003). Language policy and linguistic theory. In J. Maurais, & M. A. Morris (Eds), *Languages in a globalising world* (47-57). Cambridge : Cambridge University Press.

Kibbee dessine deux grandes tendances concernant l'avenir des langues, le marché libre, ou laissez faire, où les langues cherchent leur part de marché, et une approche « écologique » qui cherche à protéger les langues minoritaires menacées. Chacune de ces approches est fondée sur des présupposés rarement examinés. L'hypothèse Sapir-Whorf (HSW), selon laquelle le langage impose des limites à la pensée sert les tenants du marché libre qui proposent que les langues dominantes dominent en vertu de la sélection naturelle. Cette hypothèse sert également les « écologistes », selon qui la perte d'une langue équivaldrait à la perte d'une vision du monde, et serait comparable à la perte d'une espèce végétale ou animale. Ken Hale (1998) propose que 100,000 locuteurs est le minimum pour assurer la survie à moyen terme d'une langue. Selon l'HSW, les langues, à travers leurs structures, déterminent notre façon de percevoir le monde. Ainsi les langues charrient certaines valeurs. Selon les écologistes les valeurs de l'anglais sont le capitalisme, la technologie, l'homogénéisation des cultures, etc. (Phillipson et al 1995, Skutnabb-Kangas 1988). La multiplicité des langues assure une variété d'idées. Mais, note Kibbee, « *A language is a behaviour, not a physical characteristic. If two languages are in contact then they influence each other ... they create a new language ... A very grave danger on the part of geostrategists from both camps ... is that they perceive influences between languages as degradation of those languages.* » (p. 51).

Kibbee note également que ce sont les scientifiques occidentaux qui défendent les langues menacées. Qu'en est-il des locuteurs qui désirent apprendre une langue qui leur assurera un avenir meilleur que celui que leur langue (minoritaire) leur assure. Si une langue doit être la langue de l'état ou de l'éducation, elle doit nécessairement subir une certaine standardisation. Ce processus est une réplique, à une plus petite échelle, de ce qu'on reproche à l'anglais par exemple. La dimension démographique est également abordée par Kibbee, qui questionne la pertinence de mettre sur pied tout un système éducatif pour 500 ou 5000 locuteurs, car les frais seraient énormes.

En conclusion, « *History teaches us that ... languages have split off, and sometimes joined, according to the power relationships between the communities speaking them. What is driving the current rate of extinction is the facility of contacts between these communities.* » (p. 55). Les nouvelles technologies, développées par les sociétés industrielles, favorisent les langues de ces sociétés, mais peuvent également favoriser le maintien de langues minoritaires en facilitant la communication à distance entre communautés de locuteurs.

Laponce, J. (2003). Babel and the market : Geostrategy for minority languages. In J. Maurais, & M. A. Morris (Eds), *Languages in a globalising world* (58-63). Cambridge : Cambridge University Press.

Laponce questionne d'abord le degré de contrôle qu'une langue peut avoir sur son destin, la plupart évoluant sans pensée pour son avenir. Par contre, une prise de conscience peut mener à des actions. Il pose alors la question : « *What should the geopolitical survival strategy of such a language be when it is confronted with a more powerful competitor?* » (p. 58). Poursuivant, Laponce suggère que l'isolement favorise le maintien d'une langue, alors que dans le contact des groupes, « *... it is the more powerful language that leads.* » (p. 59). Et qu'est-ce qui détermine le pouvoir d'une langue? Selon Laponce, « *... power does not reside in the language itself; it lies in its demographic, economic and political correlates.* » (p. 59).

La mobilité accrue des populations met en contact les langues, comment alors maintenir une ségrégation qui assurerait le maintien des langues moins prestigieuses? Certains états délimitent des territoires linguistiques, séparant le développement économique du développement culturel. Les langues en compétition adapteraient leurs usages et domaines les unes par rapport aux autres, et, « *The more powerful would gain control of the higher functions, while the less powerful would be relegated to the private sphere and eventually fade away.* » (p. 59).

Laponce souligne l'importance de bien cibler les actions de maintien afin d'éviter le gaspillage des ressources. Prenant exemple sur le discours scientifique, il établit 4 fonctions : informer, créer, produire, consommer. Pour les locuteurs d'une langue comme le français, l'information scientifique doit être disponible via les résumés (*abstracts*); selon la discipline cette information peut-être complète ou pas; si elle ne l'est pas il faut y allouer des ressources. En ce qui a trait à la création, il est important que les locuteurs puissent travailler dans leur propre langue pour avoir accès à toutes leurs intuitions, donc il s'agit d'un autre domaine nécessaire de financer. La production (éducation) se divise en 2, des rapports de recherche (visant la communauté scientifique) et les manuels (visant les étudiants). Il serait mal avisé d'allouer des ressources visant le maintien de la langue pour le premier – puisque la communauté internationale fonctionne plutôt en anglais - alors qu'il est primordial que les manuels soient disponibles dans la langue maternelle. Pour le dernier point, la consommation, l'investissement devrait aller dans le sens de l'apprentissage de l'anglais LS.

Pour conclure, Laponce réitère que les stratégies basées sur la territorialité et les domaines d'usage (les fonctions) doivent être raisonnées : « *The best defensive geopolitical strategy of a minority language rests in the proper blend of Babelian unilingual exclusiveness and 'laisser-faire – laisser-passer' exceptions.* » (p. 62).

Mackey, W. F. (2003). Forecasting the fate of languages. In J. Maurais, & M. A. Morris (Eds), *Languages in a globalising world* (64-81). Cambridge : Cambridge University Press.

Mackey note d'abord comment les prédictions passées ont été peu fiables. L'avenir d'une langue dépend largement de sa démographie, mais les relevés démographiques ne traitent pas toujours de la langue. Ceux qui le font distinguent généralement langue maternelle et langue d'usage. Pour bien des populations langue maternelle et langue d'usage sont différentes, cette dernière étant la langue de scolarisation. Mackey pose 3 questions : Qu'est-ce un locuteur (*user*)? Qu'est-ce une langue? Qu'est-ce un pays?

Les recensements prennent pour principe une personne - une langue, ce qui souvent ne reflète pas la réalité. D'autre part, si les langues ont longtemps été associées à des pays, ceci est en voie de changer. En compilant leurs données, les recenseurs groupent souvent des langues de même famille sans que ces langues soient mutuellement compréhensibles. Cela fausse les données.

Une nation est un territoire donné où habite une population qu'on imagine unie et homogène. La réalité est que les frontières du territoire sont artificielles et divisent des groupes réellement homogènes. La multiplication des états dans le monde amènera sans doute une multiplication de langues nationales, par contre nombre de ces langues n'ont pas un corpus écrit de connaissances égal à ceux des langues « internationales ». On a donc recours à ces langues pour développer les connaissances via l'éducation et la recherche scientifique. Donc, plus de lecteurs pour moins de langues (et progressivement moins à mesure qu'on avance en études). D'autre part, cette multiplication d'états et de langues officielles s'accompagne d'une mobilité accrue de la population.

Mackey note les facteurs clés à considérer dans la formulation de prédictions concernant les langues. 1) Domination militaire : L'action des événements historiques sur les langues est complexe et difficile à déterminer. 2) Pouvoir économique : Le pouvoir économique repose plus sur des blocs, des organismes, des multinationales que sur des états indépendants. 3) Facteurs psychosociaux : Plusieurs minorités linguistiques expriment leur mécontentement devant les langues dominantes, surtout l'anglais

**Les tendances :** Lorsque des langues entrent en contact, on peut supposer qu'elles rééquilibreront leurs diverses fonctions. Quant à l'anglais, son importance croit depuis le début de la Révolution Industrielle et cette tendance se perpétue aujourd'hui. Mackey analyse la radio diffusion, les programmes informatiques et l'internet. Il conclut que pour la radio, même avec une diversité linguistique, le contenu est fourni par les grandes industries culturelles internationales. Il trouve que les programmes informatiques sont de plus en plus disponibles dans une plus grande variété de langues; de même avec l'internet. Il faut aussi considérer l'usage de la téléphonie Wi-Fi qui, selon Mackey, augmentera l'importance de l'oral et du bilinguisme fonctionnel. L'urbanisation croissante mène au multilinguisme et au multiculturalisme.

Mackey trouve que les 4 compétences langagières (écoute, lecture, écriture et production orale) doivent être considérées indépendamment : « ... *each deserves its own place in any dynamic model of language behaviour.* » (p. 78). Dans les sociétés unilingues, note Mackey, une seule langue remplit toutes les fonctions que les langues occupent, alors que dans les sociétés multilingues, chaque langue a ses domaines. Il faut tenir compte également de l'interaction des langues en fonction de leur statut, leur prestige, leurs fonctions : « *If language as code is a system of systems, language as behaviour is a multidimensional and multifunctional system of mutually modifying practices.* » (p. 79).

Maurais, J. (2003). Towards a new linguistic world order. In J. Maurais, & M. A. Morris (Eds), *Languages in a globalising world* (13-36). Cambridge : Cambridge University Press.

Les grands événements mondiaux des récentes années (fin du Pacte de Varsovie, fin de l'apartheid, régimes socialisant en Amérique Latine, l'émergence de la Chine et de l'Inde) auront leur impact sur l'équilibre entre les langues à l'échelle mondiale. Selon David Graddol (1997) les tendances indiquent qu'à l'avenir l'anglais fera partie d'une oligopole où quelques langues auront chacune leur sphère d'influence. Maurais suggère d'abandonner une approche géographique des langues et de les aborder en terme de fluctuations. Des efforts sont faits actuellement pour développer une norme pour le transfert de données informatiques (UNICODE), mais on ne tient pas compte de certains dialectes parlés par des millions de gens. Cette standardisation pourrait avoir des conséquences malheureuses pour plusieurs langues. Maurais cite des chiffres au sujet des langues présentes sur l'internet, et des locuteurs. Outre la dominance et la progression de l'anglais, on voit l'utilisation grandissante de cette technologie par les Chinois.

Dans le cas de l'apprentissage des langues étrangères, Maurais note qu'aux USA l'intérêt pour les langues européennes, à l'exception de l'espagnol, a beaucoup diminué chez les étudiants. Au Québec on note un lien entre globalisation et l'étude de langues secondes; un facteur important est aussi le désir de maintenir la langue patrimoniale. En regard, par contre, de l'ALÉNA et de MERCOSUR, la pertinence du français comme langue internationale est fortement remise en question, tout comme la croyance que l'anglais continuera de dominer les langues du monde (Maurais voit plutôt un partage de pouvoirs linguistiques).

Certains contestent cette vision : David Dalby trouve qu'on exagère la menace qui pèse sur les langues minoritaires; Gillian Brown, Samuel Huntington, Suzanne Lafage pensent que les langues internationales vont souffrir d'un processus de babélisation. De ce point de vue, l'enseignement des langues fait partie d'une stratégie de diffusion. La question de l'uniformisation des langues (Meillet) est également abordée.

Il n'y a pas de solution facile pour gérer le développement des langues en un système global. On cite souvent les coûts prohibitifs du multilinguisme, d'autres notent que ces dépenses ne représentent que 2% du budget de l'UE. Les solutions souvent proposées (i.e. faire de l'anglais la langue internationale, le recours à la technologie, l'enseignement des langues) n'en sont pas. En terminant, Maurais soulève un autre problème, celui de l'analphabétisme : 1/3 de la population mondiale serait analphabète, au Québec il s'agit de 24% d'analphabétisme fonctionnel. Vu cette situation, il se demande : « ... *how can one contemplate investing heavily in the teaching of a foreign language, let alone a second foreign language.* » (p. 33)

Maurais, J., & Morris, M. A. (2003). Introduction. In J. Maurais, & M. A. Morris (Eds), *Languages in a globalising world* (1-10). Cambridge : Cambridge University Press.

Dans la première section, ce livre tente de cerner les enjeux du développement d'un « ordre » linguistique international à l'ère de la mondialisation. La domination de l'anglais, les langues menacées, la compétition entre les langues, la notion de territorialité sont parmi les thèmes développés par les auteurs. La recherche d'une approche raisonnée et équitable, faisant la promotion du plurilinguisme, sans occulter l'importance que l'anglais a dans les communications internationales est ce qui distingue l'approche de ces auteurs. On oppose les visions qui favorisent le « libre marché » des langues à une approche « écologique » et

on examine les présupposés qui fondent chacune de ces visions. On y souligne également la difficulté de prédire le tour que prendra l'évolution des langues.

La deuxième section étudie l'intégration des questions linguistiques et culturelles dans les traités internationaux : On traite de langues minoritaires et de l'impact des développements technologiques sur les pratiques langagières. L'équilibre entre les langues internationales (français, espagnol, allemand ...) et l'anglais, et entre ces langues et des langues aux très nombreux locuteurs (chinois, arabe, hindi) suggère qu'un nouveau remaniement dans la hiérarchie internationale des langues est en cours. La diversité linguistique est vue comme étant souhaitable. Cependant, la gestion de cette diversité demeure très problématique. On examine les situations en Europe, en Asie centrale, au Japon, en Afrique et en Océanie.

Une troisième section traite de langues internationales et de leur importance dans le monde actuel : allemand, arabe, russe, français, portugais et anglais.

Robins, R. H., & Uhlenbeck, E. M. (Eds). (1991). *Endangered Languages*. Oxford, Providence : Berg Publishers Limited.

Cette collection d'essais se penche sur la problématique des langues menacées. En effet, partout dans le monde on voit des langues « minoritaires » disparaître au profit de langues dominantes. Ce volume vise à sensibiliser les lecteurs et l'Unesco au problème des langues menacées, et se veut une incitation à la recherche (documenter les langues menacées avec grammaires et dictionnaires, préserver et faciliter l'accès aux littératures orales et écrites), ainsi qu'un outil de réflexion en préparation du Congrès international des linguistes tenu à Québec les 9-14 août, 1992.

Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In T. Skutnabb-Kangas, & J. Cummins (Eds), *Minority education: from shame to struggle* (9-44). Clevedon, Philadelphia : Multilingual Matters Ltd. ([Retour](#))

Dans cet article, plus polémique que scientifique, Skutnabb-Kangas questionne la légitimité du monolinguisme officiel de la majorité des États du monde. Pour elle le monolinguisme est un reflet d'une idéologie « linguiciste » (*linguicism*) qui, vu qu'il y a environ 30 fois plus de langues que de pays sur la terre, n'a pas sa raison d'être. Considérant ce fait, l'auteur suppose qu'il y a plus de gens parlant des langues « non officielles » que de langues « officielles ». Il est donc du devoir des États, soutient-elle, de voir à ce que les populations parlant des langues minoritaires aient accès à l'éducation dans leur langue maternelle (lorsque la densité de population le justifie) et qu'ils apprennent la (les) langue officielle du pays. En d'autres mots, qu'ils aient accès à une éducation au moins bilingue. L'auteure réévalue les notions de langue maternelle et de bilinguisme et examine comment les responsables de l'éducation (surtout de pays européens) font preuve de « linguicisme » dans leur façon de voir ces notions.

Par la suite Skutnabb-Kangas évalue quelques programmes cherchant à rendre leur clientèle bilingue. Elle regarde des programmes qu'elle qualifie de ségrégationnistes, de maintien, de submersion et finalement d'immersion. Elle conclut que les programmes de maintien et d'immersion réussissent assez bien à former des enfants bilingues, mais que les deux autres types de programme ont un faible taux de réussite. Elle regroupe les facteurs agissant sur l'apprentissage en quatre catégories, soit organisationnel, affectivité des apprenants, facteurs sociaux et cognitifs liés à la L1, facteurs sociaux et cognitifs liés à la L2. Considérant les programmes à faible réussite, l'auteure note que la tendance est de

blâmer les enfants et parfois les parents, selon une théorie de déficit. Elle prône plutôt les théories d'enrichissement.

L'auteure termine son article en plaidant pour la nécessité d'une éducation en langue maternelle, pour le bilinguisme des éducateurs, pour l'engagement des intellectuels et en nous mettant en garde contre le « linguicisme » qui est tributaire des structures de pouvoir, et qui prive des millions de gens de leurs pleins droits.

Spolsky, B. (1972). Introduction. In B. Spolsky (Ed.), *The language education of minority children* (1-10). Rowley, Mass. : Newbury House Publishers.

Tous les enfants normalement constitués apprennent une langue et la maîtrisent bien rendu à l'âge de 5 ou 6 ans, et cela, selon Spolsky, malgré le temps et les efforts nécessaires à y arriver. Lorsqu'il arrive à l'école, l'enfant a déjà tout un bagage linguistique, cependant si la langue utilisée à l'école n'est pas la même que celle de l'enfant, il sera désavantagé. La connaissance de la langue d'apprentissage est primordiale pour réussir à l'école. Les écoles américaines, selon Spolsky, n'ont jusqu'alors pas accordé suffisamment d'attention à ce problème, dont elles sont en partie responsables.

Spolsky insiste sur le fait que les langues s'équivalent et qu'il n'y a pas lieu de considérer une langue minoritaire comme étant inférieure. Aux USA, trois groupes sont visés par les programmes d'éducation bilingue, les hispanophones d'origine mexicaine et portoricaine et les Autochtones : « *These three groups, with their special combinations of economic and linguistic problems, have been the focus of recent bilingual programs. They are clearly at the centre of those whose educational difficulties are associated with minority language status.* » (p. 8).

Il présente les articles du livre (cf. Ohanessian, Fishman & Lovas, Finocchiaro).

Tonkin, H. (2003). The search for a global linguistic strategy. In J. Maurais, & M. A. Morris (Eds), *Languages in a globalising world* (319-333). Cambridge : Cambridge University Press.

La mondialisation peut être conçue comme une multiplication de liens (*interconnectedness*) entre entités ayant des intérêts communs, ou comme de l'expansionnisme, selon Tonkin. Ceci est généralement considéré comme étant souhaitable. Par contre, l'incertitude causée par des changements soudains fait naître le désir de certitudes (valeurs, racines, identité) et une résistance à une homogénéisation perçue des populations et des cultures.

L'anglais est devenu un symbole de la globalisation de la société de consommation, dénotant le capitalisme, la démocratie, l'accès à la technologie. Tonkin note l'apparition d'un « *worldwide English* » accompagné d'une « *worldwide culture* ». Il s'agit de locuteurs pour qui l'anglais est la seconde langue. Internationale certes, cette « communauté » est plutôt élitiste.

Tonkin note également la difficulté de quantifier les phénomènes de langue, de définir ce qu'est un locuteur bilingue, ce qu'est le bilinguisme, ce qu'est une langue (ce qui distingue un point d'un autre sur un continuum dialectal). Il note également que la vitalité d'une langue est corrélée aux fonctions économiques ou sociales qu'elle occupe. Ceci l'amène à considérer le changement d'allégeance de langues, qu'il considère comme faisant partie d'une évolution « naturelle » des langues, ce changement n'est pas inéluctable, car le résultat de l'action humaine.

S'il y a toujours eu influences mutuelles entre les langues, aujourd'hui ça se produit à une échelle plus grande. De plus, le modèle dominant, s'il intègre le bilinguisme (une langue maternelle -et d'état- et une langue internationale), laisse peu de place au multilinguisme fonctionnel avec la coexistence de plusieurs langues. Il faut alors se demander quel but doit avoir nos géostratégies, quel genre de système linguistique mondial veut-on? Pour Tonkin, ce but devrait être le multilinguisme. Les politiques en éducation joueront un rôle primordial dans la constitution d'un « ordre linguistique mondial », autant que les politiques économiques.

En concluant, Tonkin propose d'utiliser les processus de la mondialisation pour redéfinir, « *the global purpose of languages* ». (p. 330). Pour y arriver, on devra reconnaître le bien-fondé du multilinguisme. Il faut reconnaître la nécessité d'une langue commune à l'échelle mondiale, tout en cherchant les moyens pour que cette langue n'empiète pas sur les domaines des autres langues.

Turcotte, M. (2006). La transmission de la langue ancestrale. *Tendances sociales canadiennes*, 80, 23-30. Statistiques Canada – N°. 11-008. <http://www.statcan.ca> , consulté le 12 novembre 2006.

Cette étude sur la transmission de la langue ancestrale chez les populations immigrantes et leurs descendances s'appuie sur les données de l'Enquête sur la diversité ethnique (EDE) de 2002. On constate que certains groupes sont plus susceptibles que d'autres de transmettre leur langue maternelle. Qu'est-ce qui caractérise ces groupes ? Quels facteurs favorisent la transmission de la langue ?

Wurm, S. A. (1991). Language death and disappearance : Causes and circumstances. In R. H. Robins, & E. M. Uhlenbeck (Eds). *Endangered languages* (1-18). Oxford, Providence : Berg Publishers Limited.

Quelques 5000 langues sont parlées, ou l'ont été, sur la terre, des centaines ont disparu et des centaines d'autres sont menacées. Pourquoi? Se demande l'auteur. La démographie joue un rôle primordial. L'auteur évoque l'écologie pour expliquer comment le contact soudain de populations parlant des langues différentes peut changer le rôle de la langue au sein de ces populations, et peut mener à la dévalorisation ou la survalorisation des langues les unes vis-à-vis des autres. Il considère des facteurs démographiques, socio-économiques (les migrations de travailleurs), culturels. L'idée de planning linguistique est toute récente, mais nécessaire à la survie de plusieurs langues.

L'attitude d'un locuteur vis-à-vis sa langue aura une profonde influence sur elle. Lorsque des populations sont en contact et que l'une est plus avantagée économiquement ou plus puissante politiquement, ou encore si l'une d'elle a une longue tradition littéraire et l'autre non, cela peut favoriser des attitudes positives ou négatives.

Choc de cultures : L'Économique : Lorsqu'un des groupes est économiquement plus fort, la connaissance de sa langue devient souvent nécessaire pour accéder à certains postes ou bénéfices. Ceci mène à une dévalorisation de l'autre langue. Si la langue a une fonction purement économique, elle ne risque pas de supplanter les autres.

Le Culturel : Les langues orales sont plus vulnérables; les langues avec de longues traditions littéraires résistent mieux, elles tendent même à dominer les autres. Lorsqu'elles ne disparaissent tout simplement pas en faveur de la langue dominante ou une version pidgin de celle-ci, les langues minoritaires n'ont souvent pas de place dans l'espace public et se limitent aux échanges dans la sphère privée. D'autre part la langue minoritaire peut

subir des influences de la langue majoritaire (emprunts, changement de structure), allant jusqu'à perdre ses ancrages culturels traditionnels ainsi que la vision du monde que ces ancrages véhiculent.

Le Politique : La « conquête » d'une aire géographique peut étendre la langue du conquérant au détriment des langues locales. Si la langue du conquérant n'a pas une tradition aussi forte (écriture, littérature) la langue du conquis peut être adoptée à la longue. Certains pays colonisateurs sont restés indifférents à la question de la langue (USA) d'autres ont cherché à « convertir » les populations (France, Espagne) avec des politiques linguistiques agressives. Parfois les langues minoritaires ont servi de langue « secrète » pour des activités de résistance, car inconnue des majoritaires. Elles peuvent aussi acquérir une valeur symbolique très forte en devenant un facteur d'identité et de fierté.

### **3. Bilinguisme**

La question de l'éducation bilingue soulève passions et controverses, de plus elle se trouve au cœur de la problématique de l'école autochtone. Il nous a donc semblé important de chercher à faire le point. On a pu constater qu'il existe une grande diversité d'approches à l'éducation bilingue (de transition, d'immersion, de submersion - Bialystok, 1991) La question à savoir si une éducation bilingue est avantageuse ou au contraire nuisible au développement cognitif (Bialystok, 1991a; Bialystok, & Cummins, 1991; Diaz, & Klinger, 1991; ) et au rendement scolaire dépend de l'approche choisie (Rolstad, Mahoney, & Glass, 2005; Verhoeven, 1987), du contexte particulier d'apprentissage (Allen, 2004; D'Onofrio, 1993; Wong Fillmore, 1991), et du degré de bilinguisme atteint (Cummins, 1991a). Nous avons également regardé l'effet du bilinguisme sur les sentiments d'appartenance et d'identité (Ballarini, 1993; Kenner, 2004). Certaines questions plus techniques, telle le transfert et le développement du vocabulaire ont été également abordées (Gass, & Selinker, 1993; Leseman, 2000; Verhallen, & Schoonen, 1998).

Allen, M. (2004). Les Programmes d'immersion en français permettent-ils d'améliorer le rendement en lecture. *Tendances sociales canadiennes*, 74, 8 -13. Statistiques Canada, N° 11-008 au catalogue.

Fondé sur les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2000, l'article cherche à comparer les résultats en lecture d'élèves inscrits à des programmes en immersion française à ceux d'élèves non inscrits, et à examiner ces résultats en fonction du statut socioéconomique et du niveau d'éducation des parents. Les programmes d'immersion en français sont suivis inégalement d'une province à l'autre, les filles sont significativement plus nombreuses à les suivre.

Dans neuf provinces, les étudiants qui suivent des programmes d'immersion en français ont eu de meilleurs résultats en lecture que ceux ne suivant pas ces programmes. Dans cinq provinces la provenance socioéconomique, selon l'indice socioéconomique international de statut professionnel (ISEI), « n'est pas statistiquement significative » (p. 11), même si les étudiants des programmes sont, « plus susceptible » de provenir de milieux aisés. Les parents des élèves en immersion ont plus souvent fait des études avancées. En plus du milieu socioéconomique et du niveau de scolarité des parents, de nombreux autres facteurs



influent sur les résultats : la plus grande proportion de filles, la sélection des élèves selon leur performance académique; le bilinguisme lui-même a possiblement des effets bénéfiques sur l'apprentissage. D'autres études sont nécessaires.

Ballarini, L. (1993). The influence of bilingualism on identity in Italo-Canadian adolescents. In M. Danesi, K. A. McLeod, & S. Morris (Eds). *Heritage languages and education : The Canadian experience* (23-32). Oakville, New York, London : Mosaic Press.

L'auteur examine l'influence possible de la connaissance de plusieurs langues sur le sentiment d'identité. Se référant à J. Smolicz, qui développa un modèle de « valeurs culturelles fondamentales » (*core values*), Ballarini considère la langue comme véhicule privilégié de la « culture » et d'appartenance sociale. L'effet d'une 2<sup>e</sup> langue sur l'identité dépend de l'objectif qu'on se donne : il peut être instrumental, ou intégrant. Cette deuxième attitude peut avoir des effets négatifs sur l'identité. Le contexte d'apprentissage est aussi déterminant. Ballarini évoque le fait que les langues ne sont jamais parfaitement équivalentes : deux termes désignant la même chose n'ont pas exactement la même force, les mêmes valeurs, la même extension sémantique. D'autre part, le locuteur bilingue associera ses langues à des fonctions spécifiques. Cela, selon l'auteur, plaide en faveur de considérer la langue comme élément important de l'identité d'un adolescent.

L'attitude des adolescents vis-à-vis leurs langues est largement déterminée par le *standing* de la langue dans la communauté. Comme les langues sont des véhicules de cultures et de valeurs, l'individu bilingue peut se trouver en situation de conflit s'il y a contradiction entre les cultures de la maison et celle de la majorité. C'est là que les questions d'identité se problématisent. Une attitude positive au bilinguisme aidera à développer une image de soi positive. W. Lambert (1967) voit 4 façons d'aborder le bilinguisme : i) rejet de la culture d'origine pour épouser la culture majoritaire; ii) rejet de la culture majoritaire pour préserver la culture d'origine; iii) impossibilité de s'identifier à l'une ou l'autre; iv) acceptation des deux cultures. Seule la 4<sup>e</sup> option mène à un sentiment d'identité harmonieux.

Bialystok, E. (1991). Introduction. In E. Bialystok (Ed), *Language processing in bilingual children* (1-9). Cambridge, New York : Cambridge University Press. ([Retour](#))

Collection d'essais traitant du bilinguisme, privilégiant 3 aspects : ce sont des rapports de recherches originales; ils traitent la langue dans ses usages (en fonction de buts : lire, écrire, traduire), l'accent est sur les processus mentaux impliqués.

Dans l'Introduction, Bialystok note la diversité de types de bilinguismes : simultané ou consécutif, de submersion ou d'immersion; elle note également la difficulté de préciser des conditions d'acquisition exactes, les facteurs sociaux et psychologiques qui entrent en jeu ainsi que l'impact que pourrait avoir le bilinguisme sur les résultats scolaires. L'auteur remarque que le bilinguisme a longtemps été apparenté à une maladie qu'il fallait éradiquer. Les années 1970 allaient voir les attitudes changer et des études linguistiques, sociolinguistiques et psycholinguistiques formaient les trois grands axes de recherche en bilinguisme. Les premières études consistaient en des **analyses contrastives** où la notion de transfert était centrale et, en tant qu'explication, suffisante. Le travail de Chomsky, avec la notion de grammaire universelle innée, changea la façon de considérer le phénomène de transfert. L'acquisition d'éléments linguistiques spécifiques fut bien documentée pendant cette période. La recherche sociolinguistique pour sa part chercha à distinguer les contextes dans lesquels le bilinguisme se développait. On tenta également de comprendre les

variations individuelles dans l'acquisition d'une L2. La question des différences entre apprentissage chez l'enfant et l'adulte n'a pas été abordé et demeure à l'ordre du jour. Un deuxième problème est celui des effets du bilinguisme : quelles sont les implications cognitives, linguistiques, sociales et académiques pour l'enfant?

Longtemps l'acquisition de la L2 fut considérée comme une variation de l'acquisition de la L1, ce n'est que récemment qu'on considère que la recherche en acquisition de L2 peut nous en apprendre sur la L1. Un changement d'orientation de la recherche s'est opéré : d'une description de la production linguistique on est passé à l'analyse des processus de développement. L'apprenant n'est plus considéré comme un réceptacle. On étudia la littérature et on détermina que, « *These skills have been shown to depend on specific types of language processing and the availability of a set of metalinguistic insights ...* » (p. 6). La lecture précoce fut associée à la compréhension de certains aspects langagiers : rime, allitération, paraphrase. On passa de la description à une orientation plus explicative (*process oriented*) afin de mieux comprendre le rôle que pouvait jouer le bilinguisme dans ces processus.

La recherche plus récente tente d'examiner le phénomène du bilinguisme en évitant les écueils politiques ou idéologiques. Le but est d'en arriver à une description cognitive de l'acquisition d'une langue seconde et d'examiner l'influence que le bilinguisme peut avoir sur le traitement du langage par l'enfant et sur sa perception de la langue.

Bialystok, E. (1991a). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In E. Bialystok (Ed), *Language processing in bilingual children* (113-140). Cambridge, New York : Cambridge University Press. ([Retour](#))

Les aptitudes langagières influent sur d'autres aspects cognitifs; puisque les aptitudes métalinguistiques ne sont pas spécifiques à une langue, la connaissance de plus d'une langue peut aider à les développer. L'article est divisé en trois sections : une approche à la notion « métalinguistique »; le langage abordé comme 3 domaines de tâches : orales, de littérature et métalinguistiques; les façons dont l'enfant bilingue diffère de l'enfant unilingue dans son apprentissage.

L'auteure tente d'abord de définir plus précisément le terme « métalinguistique ». Généralement, on s'entend pour dire qu'une conscience des formes et des fonctions du langage constituent le niveau métalinguistique. L'auteure décrit la cognition comme un processus de traitement d'information. De ce point de vue, la « performance » métalinguistique sera définie en fonction des représentations mentales sous jacentes et des opérations cognitives impliquées dans l'accomplissement des tâches. Il y a donc deux composantes : **L'analyse des connaissances** linguistiques (la représentation mentale du langage) et le **contrôle du traitement** linguistique (direction de l'attention) (p. 116). L'auteure veut que ce modèle rende compte de l'évolution du développement des aptitudes linguistiques, donc du changement. Représentations de la connaissance linguistique : La première composante analyse la restructuration des représentations mentales du langage : les représentations de connaissances linguistiques analysées augmentent à mesure que les représentations non analysées sont traitées. La distinction analyse/contrôle n'est pas une différence entre connaissance et habileté, les deux sont inter reliés. L'apprenant augmente ses capacités de contrôle à mesure qu'il développe les stratégies pour traiter des problèmes progressivement plus difficiles.

Deux hypothèses s'ensuivent : i) Des différences dans le développement des composantes analytiques entre les bilingues et les unilingues se manifesteront dans le type

de solution trouvé. ii) Les deux processus de traitement se développent peut-être à des rythmes différents. La façon d'aborder les problèmes pour Bialystok est de placer les deux composantes sur deux axes orthogonaux (x, y) progressifs (- à +), et de placer dans cette matrice des tâches de valeurs variables (on mesure la difficulté de la tâche, non l'aptitude de l'apprenant, afin d'expliquer les processus qu'elles impliquent).

Le domaine **oral** est défini selon un critère d'attention au sens et d'aisance (*fluency*). Les différences dans les conversations entre L1 et L2 est le contrôle exigé (+ en L2). La conclusion de l'auteur est que l'enfant bilingue, devant l'exigence d'un contrôle accru pour converser en L2, développe la composante « contrôle » plus que l'unilingue. Le domaine de la **littératie** exige généralement plus de capacité d'analyse et de contrôle que le domaine oral. De plus, la correspondance graphème/phonème doit être maîtrisée. Parfois les enfants peuvent trop se concentrer sur la forme au détriment du sens ou au contraire, trop se concentrer sur le sens et substituer des mots possibles plutôt que de lire ce qui est là. Les bons lecteurs, selon Bialystok, différencient les styles de lecture selon l'objectif. Cette aptitude se développe en fonction du contrôle. Le domaine **métalinguistique** : On a vu avec les domaines oral et de littératie que les composantes peuvent se développer à des rythmes différents entre l'enfant bilingue et l'enfant unilingue. Si l'enfant bilingue aborde les tâches métalinguistiques avec des degrés d'aptitude (d'analyse et de contrôle) différents de ceux de l'enfant unilingue, il résoudra les problèmes métalinguistiques différemment. Une étude a démontré qu'en général l'âge et la littératie se corrélaient avec les processus d'analyse, alors que le bilinguisme se corrélait avec les processus de contrôle. L'enfant écrivant deux langues semble donc avantagé. Ce qui distingue les solutions aux problèmes métalinguistiques n'est pas une de nature, mais de degré.

Comment donc la maîtrise de l'analyse et du contrôle par l'apprenant bilingue détermine les façons dont la langue est traitée, apprise et utilisée ? Les différentes méthodes font appel aux deux composantes de façon différentes, privilégiant l'une ou l'autre. Un choix de méthodes déterminera donc le développement de certaines aptitudes plutôt que d'autres. La variabilité entre apprenants peut être de deux types : cognitive (qui reflète les changements des représentations mentales – analyse, diachronique) ou performative (qui reflète les variations des situations – contrôle, synchronique) : « *All language users are subject to synchronic variability. Only children and second-language learners are subject to diachronic variability.* » (p. 137)

En conclusion, les processus d'analyse et de contrôle sont les processus du traitement langagier en général et de la dimension métalinguistique. Ces processus se développent différemment chez l'enfant bilingue que chez l'unilingue, mais sans offrir d'avantage ou d'inconvénient : « *There are no universal advantages, nor are there universal liabilities in being bilingual.* » (p. 138).

Bialystok, E., & Cummins, J. (1991). Language, cognition, and education of bilingual children. In E. Bialystok (Ed), *Language processing in bilingual children* (222-232). Cambridge, New York : Cambridge University Press. ([Retour](#))

Ce chapitre qui clôt le livre tente de dresser le bilan de la recherche sur les liens possibles entre le développement cognitif et le bilinguisme. D'importantes distinctions ont été établies : type de bilinguisme, type de tâches évaluées, type d'aptitudes. La planification linguistique et l'éducation des enfants bilingues devront tenir compte du statut et des fonctions des langues. Une attention particulière devra être portée aux mouvements démographiques. Lorsqu'on examine les résultats d'élèves « minoritaires », on constate

une grande variabilité, il faut donc tenir compte de la diversité de situations pour l'expliquer. Les programmes bilingues qui s'adressent aux jeunes issus de la majorité linguistique ont des résultats très positifs, mais ce n'est pas nécessairement le cas pour des jeunes issus de milieux minoritaires.

Lorsqu'ils examinent les résultats des études du volume les auteurs y voient une grande convergence de certains principes. On compare les enfants (bilingues vs. unilingues) selon 2 critères : similarité de la performance dans certaines situations ou dans la façon de résoudre des problèmes, et la façon d'aborder une tâche (dans l'une et l'autre langue). On espère ainsi isoler ce qui est spécifique aux enfants bilingues, et aussi déduire des principes généraux du développement cognitif. « *The central finding in all the studies reported in this volume is the need for a more differentiated conception of the competencies of bilingual children.* » (p. 228) Ce qui nous dirige vers le débat sur la modularité des processus mentaux. S'il y a interaction entre les aptitudes linguistiques en L1 et L2 (cf. Cummins, 1991a, 1991b), il y a aussi spécialisation.

La recherche sur le bilinguisme se fonde sur la comparaison de bilingues avec des unilingues; si certaines différences peuvent être trouvées, il y a aussi des différences chez les bilingues entre eux.

Cummins, J. (1991a). Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. *AILA Review* 8, 75-89. ([Retour](#))

Cummins définit le but de cet article comme étant une réflexion sur la pertinence des concepts liés, 1) aux aptitudes langagières quotidiennes (*conversational*) et académiques; 2) la relation entre les aptitudes en L1 et L2; 3) l'impact du bilinguisme sur les facultés cognitives. Les recherches antérieures ont démontré que les aptitudes langagières académiques sont plus longues à développer; la scolarisation en une L1 (minoritaire) ne retarde pas l'acquisition de la L2 (majoritaire); le développement simultané des L1 et L2 semble avoir des effets positifs aux niveaux métalinguistique et cognitif. Cummins nomme les aptitudes quotidiennes *basic interpersonal communicative skills (BICS)* et les aptitudes académiques, *cognitive academic language proficiency (CALP)*. Ces théories ou modèles ne font cependant pas l'unanimité. Le principe du **seuil** tente d'expliquer la divergence entre les études voyant un effet négatif du bilinguisme sur la cognition et celles y trouvant des effets positifs : un certain niveau de bilinguisme devant être atteint pour bénéficier des avantages sur la cognition.

**L'hypothèse de l'interdépendance** tenta d'expliquer les corrélations entre les aptitudes en lecture en L1 et en L2. Il semblerait que les aptitudes académiques en L1 et L2 étaient sous-tendues d'une aptitude commune. Cela permet de comprendre l'importance du statut des langues : « *...instruction through a minority language will usually result in transfer to the majority language but the opposite is seldom the case because of the lower status of the minority language.* » (p. 77). D'autre part Cummins note au sujet du transfert : « *It is important to note that what is transferred is primarily conceptual knowledge rather than specific linguistic elements.* » (p. 77). Afin d'expliquer la prédominance du transfert d'une Lminoritaire à une Lmajoritaire, Cummins a recours au statut inférieur et à l'absence de la Lminoritaire dans l'environnement social; ainsi la motivation pour apprendre la Lminoritaire est déficiente et l'exposition à la Lminoritaire est réduite.

**La distinction BICS vs. CALP** se révéla pertinente puisqu'on constata que pour un locuteur L2, ça prenait 2 ans pour développer les compétences en BICS et de 5 à 7 ans pour les CALP. Quoique Cummins reconnaisse l'impact de facteurs socioéconomiques et

politiques sur l'apprentissage, cette réflexion se limite aux facteurs psycho éducationnels. Il situe la distinction BICS/CALP selon deux autres facteurs : contexte (*context embedded-reduced*) et exigences cognitives (*cognitively undemanding - demanding*). Il cherche à caractériser les 2 types de langage selon l'analyse factorielle de Biber (1986). Biber trouva 3 dimensions : texte interactif vs. contrôlé; contenu abstrait vs. contextualisé; style direct vs. rapporté. (p. 80).

L'hypothèse de seuil : Les études de Ricciardelli (1989) corroborent cette hypothèse, i.e. ceux qui ont atteint un certain niveau de bilinguisme réussissent mieux sur des tests mesurant la créativité, l'éveil métalinguistique et les aptitudes verbales et non verbales, que les enfants unilingues ou avec une L2 déficiente. Plusieurs études (Swain & Lapkin 91, Bild & Swain 89, Swain et al 91) concluent qu'il y a transfert de connaissances et que l'acquisition de la littératie en langues officielles a des bénéfices pour l'apprentissage d'autres langues. Par contre, Diaz (1985) observe le contraire, les avantages se trouvent au début de l'apprentissage de la L2. Cummins explique que c'est dans une situation de bilinguisme additif, où on poursuit l'étude des deux langues, que les avantages se feront sentir.

Pour conclure, Cummins réitère que malgré quelques lacunes, ces hypothèses indiquent que, « ... *bilingualism is associated with enhanced metalinguistic functioning...* » (p.86) Il termine en exhortant les écoles, « ...*to encourage minority students to develop their L1 abilities to as great an extent as possible both to stimulate transfer to L2 and to reap the significant personal and more subtle educational benefits of additive bilingualism.* » (p. 86).

Cummins, J. (1991b). Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed), *Language processing in bilingual children* (70-89). Cambridge, New York : Cambridge University Press. ([Retour](#))

Cummins distingue d'abord deux dimensions aux aptitudes nécessaires à l'ALS : celle, relativement stable, des caractéristiques de l'apprenant (*attribute-based*), et celle concernant l'input (*input-based*). L'objectif de l'article est de déterminer quels aspects des aptitudes de la L1 et de la L2 sont reliés dans l'apprentissage de la L2. Une autre distinction de Cummins est celle entre le langage contextualisé (*context-embedded, conversational*) et décontextualisé (*context-reduced, academic*). Il cite également Biber (1986) qui décrit les variations textuelles selon 3 facteurs : *interactive vs. edited text, abstract vs. situated content, reported vs. immediate style*.

Ces distinctions sont pertinentes en ALS, les aptitudes conversationnelles (en L2) prenant environ 2 ans à développer, alors que les aptitudes « académiques » prennent environ 5 ans à développer. Cummins cherche à savoir dans quelle mesure les enfants démontrant de très bonnes aptitudes de langage contextualisé et décontextualisé en L1 développeront un degré comparable d'aptitudes en leur L2. Il examine plusieurs études faites auprès d'étudiants bilingues : Finlandais en Suède : des études de Skutnabb-Kangas et Toukouma, de Linde et Lofgren concluent que les étudiants ayant été scolarisé d'abord en finnois réussissaient mieux (à l'école) que les enfants finlandais ayant eu toute leur scolarisation en suédois, et on trouva des corrélations positives entre les aptitudes en finnois et celles en suédois. Globalement ces études suggèrent qu'un transfert d'aptitudes langagières scolaires s'opère, faisant preuve d'un, « ... *moderate degree of interdependence between L1 and L2 verbal academic proficiency in the L2 acquisition process* (p. 74). Des études sur des hispanophones aux USA (Ramirez (1985), Gonzalez



(1986), Carlisle (1986), Goldman (1985) ont trouvé que les élèves avec de bonnes aptitudes scolaires en espagnol développaient de bonnes aptitudes scolaires en anglais et que les étudiants de programmes bilingues étaient avantagés. Des études sur des asiatiques au Canada et aux USA trouvèrent que, malgré des différences de systèmes d'écriture, les aptitudes en littérature de la L1 contribuent à l'acquisition de certains aspects de la L2. Une étude trouva que les variables concernant les aptitudes cognitives et de lecture en L1 contribuaient significativement au développement des aptitudes cognitives et à la littérature en L2, alors que les dimensions interactionnelles étaient liées plutôt à la personnalité de l'étudiant. D'autres études avec Japonais et Chinois confirment que la relation entre aptitudes de lecture en L1 et L2 est significative plus la « distance » entre les langues est grande (Genesee, 1979).

Plusieurs autres études indiquent la même tendance, les corrélations entre aptitudes contextualisées ou décontextualisées étaient plus fortes entre langues qu'à l'intérieur d'une même langue. Ceci suggère qu'il y a une forte interrelation dans le développement des langues de l'enfant bilingue, et que les concepts et stratégies discursives développés dans la L1 se transfèrent à la L2 (p. 83). Cummins a également passé en revue plusieurs études avec des adultes. Leurs habilités grammaticales dans la L1 étaient prédicteurs de cette même habilité en L2. On trouva la même chose en écriture.

En conclusion, et les aspects individuels et la qualité de l'input contribuent au développement d'aptitudes en L2. La quantité de l'input est particulièrement importante (mesurée par temps de résidence) pour les aptitudes orales, alors que les attributs individuels sont plus importants quand il s'agit d'aptitudes scolaires. Les aptitudes en langage décontextualisé sont plutôt un reflet d'aptitudes cognitives de l'individu.

Diaz, R. M., & Klinger, C. (1991). Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. In E. Bialystok (Ed), *Language processing in bilingual children* (167-192). Cambridge, New York : Cambridge University Press.

D'emblée les auteurs affirment que les recherches des 20 dernières années démontrent que le bilinguisme chez les enfants est associé positivement à la formation de concepts, la classification, la créativité, le raisonnement analogique et des aptitudes spatio-visuelles ainsi qu'à des aptitudes métalinguistiques (p. 167). Cet article propose un modèle explicatif de la relation bilinguisme/aptitudes cognitives.

Les auteurs s'inspirent de Vygotsky : le lien qu'il fait entre langue et développement cognitif; l'aspect évolutif; *private speech* comme manifestation de l'autorégulation et du contrôle; le lien entre le social et le psychologique. Avec ce cadre ils analysent six ensembles de données. Ils comparent des enfants unilingues à des enfants bilingues et ils comparent également des enfants de différents degrés de bilinguisme entre eux. (Hakuta & Diaz, 1985). Sur le plan des aptitudes métalinguistiques, la recherche démontre que le bilinguisme a des effets positifs sur : la distinction mot/référent précoce, la sensibilité à la structure, la détection d'ambiguïtés et de tautologies, la correction grammaticale, le contrôle du traitement, l'orientation syntaxique, la compréhension de l'arbitraire de la langue. Les auteurs se réfèrent à Bialystok (1991) et à ses conclusions concernant le contrôle. Ils citent la substitution de symbole et d'autres tests qui confirment les conclusions de Bialystok, permettant de conclure que le bilinguisme a un effet positif sur le « contrôle exécutif » dans le traitement du langage.

Les auteurs ont également trouvé que les effets positifs du bilinguisme s'observaient plutôt dans les contextes de bilinguisme « additif ». Dans les situations « soustractives »,

les enfants arrivent souvent à un stade où ils sont limités dans les deux langues (p. 175). Cummins (1976) a proposé l'hypothèse du seuil. Ceci est contredit d'une part par des études qui montrent des effets positifs du bilinguisme dans une situation soustractive (Hakuta, 1987, Diaz 1985) et d'autre part par des études montrant que c'est plutôt au début du développement du bilinguisme que les effets positifs se font sentir (p. 177). L'étude de Hakuta (1987) sur 200 enfants portoricains inscrits à des programmes bilingues démontra une forte influence du bilinguisme sur le développement cognitif des enfants de maternelle et première année, mais une décroissance progressive de l'effet avec le temps. Les auteurs offrent deux explications, l'âge vs. le niveau de bilinguisme. Une étude de Diaz (1985) suggère que c'est plutôt le niveau de bilinguisme qui est en jeu et il propose une hypothèse du seuil inverse à celle de Cummins.

En ce qui a trait au *private speech* (monologue), les auteurs proposent **l'hypothèse de la médiation verbale**. Pour eux, le monologue signale que la fonction autorégulatoire est active. Ils voulurent tester l'hypothèse de l'alternance de code dans des monologues d'enfants bilingues. Les monologues avaient peu d'instances d'alternance de code. Les auteurs concluent que l'alternance de code est un phénomène qui apparaît plus dans des échanges entre interlocuteurs bilingues que dans les monologues. Ils conclurent également aux effets bénéfiques du bilinguisme sur des activités verbales et non verbales, et sur les aptitudes métalinguistiques; les effets du bilinguisme apparaissent tôt dans l'apprentissage, les enfants bilingues ont plus souvent recours au monologue (médiation verbale), ces avantages apparaissent dans les contextes où les deux langues sont parlées couramment ou en milieu d'éducation bilingue (p. 183-4). Un bilinguisme précoce favoriserait, selon eux, une objectivation (conscience des règles et des fonctions) précoce du langage.

Ils résumèrent finalement leur modèle à 3 propositions : 1) l'exposition précoce et systématique à deux langues mène à une conscience objective du langage; 2) une plus grande conscience et compréhension des fonctions cognitives du langage mène à une plus grande utilisation du langage comme outil de la pensée et à une autorégulation accrue; 3) les enfants bilingues ont un avantage pour le développement des fonctions cognitives. Ils proposent ce modèle comme cadre aux recherches futures.

D'Onofrio, M. (1993). The Development of early biliteracy skills in the home and in the pre-school : Implications for heritage language classes. In M. Danesi, K. A. McLeod, & S. Morris (Eds). *Heritage languages and education : The Canadian experience* (71-78). Oakville, New York, London : Mosaic Press.

Cummins et d'autres affirment, selon l'auteur, que les aptitudes métalinguistiques des enfants connaissant plus d'une langue sont supérieures à celles des unilingues. Le bilinguisme aurait aussi des avantages cognitifs. L'auteure, équipée de son préjugé favorable au bilinguisme, examine donc la question de la littératie bilingue préscolaire. Apprendre les associations graphèmes/phonèmes développe encore plus la conscience métalinguistique. L'auteur a par ailleurs constaté une amélioration des aptitudes verbales à la suite de l'apprentissage de la lecture. Selon elle, un enfant ayant appris la littératie dans sa langue maternelle pourra transférer ses connaissances lorsqu'il apprendra à lire la langue majoritaire. L'impact d'une approche bilingue à la littératie n'est pas uniquement linguistique. L'auteure note que le simple fait que la langue puisse être une matière à étudier à l'école rehausse la valeur de la langue aux yeux de l'enfant.

Gass, S., & Selinker, L. (1993). Introduction. In S. Gass, & L. Selinker (Eds), *Language transfer in language learning*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Co.

Introduction à 11 études et essais sur la question de transfert. Les auteurs soulignent le rôle joué par l'analyse contrastive de langues dans le développement d'une pédagogie d'acquisition de L2. Ils revoient le développement de cette approche, reposant les questions d'interférence et de « transférabilité », notant que des facteurs autres que linguistiques doivent être identifiés. Ils revoient également l'approche « développementale » de Dulay et Burt (L2=L1) et concluent qu'on peut considérer l'acquisition d'une L2 comme, « ...a process of hypothesis testing in which learners create bodies of knowledge from the second language data... while at the same time viewing it as a process of utilizing first language knowledge as well as knowledge of other languages known to learners... » (p. 6). Les auteurs notent également le travail de S. Gass et E. Kellerman et leurs efforts pour mieux préciser la « transférabilité » des éléments et les conditions de ces transferts. La notion d'éloignement perçue entre les langues est centrale au travail de Kellerman.

Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. B. (2004). *Dual language development and disorders : A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore : Brookes Publishing Company.

Ce livre, qui répond à plusieurs questions concernant le bilinguisme, s'adresse autant aux enseignants qu'aux parents ou aux étudiants de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles. Divisé en trois sections, le livre traite du lien entre langue et culture, des implications qu'a l'apprentissage des langues sur la cognition, de l'alternance de code, de l'ALS chez les enfants, de la scolarisation en L2 et des troubles d'apprentissage.

Kenner, C. (2004). *Becoming biliterate : Young children learning different writing systems*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Charmian Kenner défend dans ce livre l'idée qu'il est aisé et bénéfique pour un jeune enfant d'apprendre simultanément à écrire plus d'une langue, même si ces langues emploient des systèmes d'écriture différents (alphabétiques ou idéographiques). Le projet consistait à suivre six enfants de 5 ans d'origine chinoise, arabe et latino-américaine, qui fréquentaient l'école régulière à Londres et qui suivaient des cours de leur langue d'origine le samedi à l'école communautaire. L'auteure a observé les enfants dans leur famille, à l'école régulière et à l'école de la communauté pendant un an.

Dans les six cas, les familles ont démontré un grand attachement à la langue d'origine ainsi que la conscience que l'apprentissage de l'anglais était primordial. Les six enfants recevaient également de l'instruction en langue maternelle à la maison, soit de la mère, la grand-mère, un oncle ou une tante ou encore un grand frère ou sœur. La langue maternelle était parlée couramment à la maison, avec des chaînes de télé en langue maternelle, ou des vidéos. Dans un cas, la famille habitait une coopérative avec de nombreuses familles de même origine, créant donc un milieu où la langue était parlée quotidiennement.

L'auteure rend compte de la façon dont les enfants exprimaient leur conscience des différences dans les systèmes d'écriture anglais et de leur langue d'origine, notamment les notions de directionnalité, de compositionnalité, de précision du trait, de différence de sons. Elle relève de nombreux indices portant à croire à une conscience métalinguistique très développée chez ces jeunes enfants (plus développé chez les bilingues que les monolingues affirme l'auteure). Pour vérifier cette connaissance métalinguistique, l'auteure a demandé aux enfants d'enseigner leur langue à leurs amis anglais. Ils adoptèrent alors des



« techniques » utilisées par les professeurs des écoles communautaires pour souligner les différences entre les langues. Cette approche a également permis de voir la perception que les enfants ont de ces différences.

Sans être un guide pédagogique, l'auteur clôt chaque chapitre avec des conseils et suggestions destinés aux professeurs afin d'encourager les enfants d'origine étrangère à parler de leur culture et de leur langue. L'implication des familles est nécessaire pour que les enfants accèdent à une bi littératie fonctionnelle. (p. 128). Kenner voit la famille comme un écosystème de littératie, où chaque membre joue un rôle pour atteindre le double objectif du succès scolaire de l'enfant, et la survie de la langue familiale (p. 130).

En conclusion, l'auteure suggère que les écoles pourraient mieux varier le curriculum en offrant l'apprentissage de langues différentes, qu'elles devraient entretenir des liens avec les écoles communautaires et mieux les soutenir en leur offrant des services, et qu'elles devraient reconnaître les efforts des familles dans l'apprentissage des enfants. Comme il s'agit d'une étude purement qualitative avec un très petit nombre de sujets, on peut tout au plus accorder la valeur de témoignage à cette étude. Si l'auteure a perçu chez les six enfants des attitudes très positives dans leur acquisition d'une bi littératie, il faut souligner qu'ils étaient tous fortement encouragés par leur milieu qui déployait pas mal d'efforts et d'argent pour que les enfants apprennent la langue d'origine.

Leseman, P. P. M. (2000). Bilingual vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21(2), 93-112.

Les enfants d'origine turque résidant au Pays Bas ont le turc comme langue maternelle et n'ont de contact avec le néerlandais qu'à leur entrée à l'école ou à la garderie. Les écoles sont très majoritairement unilingues néerlandaises. Quoiqu'il est de l'opinion de plusieurs éducateurs et experts qu'une exposition précoce facilite l'apprentissage d'une L2, l'auteur trouve que, selon l'hypothèse d'interdépendance bilingue, « ... there is a risk that development in both first and second language will be hampered » (p. 94). L'objectif de l'étude était de déterminer l'influence du préscolaire et de la maternelle sur le développement bilingue.

Plusieurs études prétendent que les aptitudes acquises en L1 aident à l'acquisition d'une 2<sup>e</sup> langue (Cummins). D'autres études prétendent que l'acquisition précoce d'une L2 (majoritaire) nuit au développement de la première (minoritaire - Ogbu, Skutnabb-Kangas). On considère généralement que les langues sont séparées dans le cerveau, mais que des aptitudes cognitives plus générales les sous-tendent. Ce sont ces aptitudes qui agissent lors du « transfert ». Plus la pratique de la L1 est indépendante du contexte, mieux se fera le transfert. On suppose que l'enfant provenant d'un milieu désavantagé socio économiquement, avec des parents peu éduqués, aura donc plus de difficulté à acquérir une L2. Récemment la recherche en ALS s'est tournée vers le développement lexico conceptuel et son rapport à la réussite scolaire. Deux problèmes assaillent les jeunes en immersion : leur connaissance lexico conceptuelle de base en L1 est encore peu développée, et ne sera pas renforcée par un apprentissage formel; de plus ils devront à la fois acquérir le vocabulaire de la L2 et l'utiliser pour leur apprentissage général. Cela risque de mener à un bilinguisme soustractif selon l'auteur. De plus, les écoles étant unilingues, ces enfants ne reçoivent pas d'instruction formelle en turc.

L'étude d'une durée d'un an comprenait 31 enfants turcs. 3 mesures furent prises, au début, au milieu et à la fin. Ces mesures furent effectuées à la maison en présence de la mère et consistaient en tests pour évaluer la compréhension et la production en néerlandais

et en turc. Lors de la première rencontre, des tests pour mesurer l'intelligence non verbale, logicomathématique et les aptitudes cognitives furent administrés. De plus, un questionnaire fut rempli par les mères pour évaluer la langue utilisée, le statut socioéconomique (SSÉ) et la fréquence d'utilisation de langage de littératie (rapporter des événements, raconter des histoires, lire des histoires, etc. – *high level interaction* : HL). Ces résultats furent comparés avec les résultats d'enfants néerlandais unilingues de statut socioéconomique bas et élevé.

En ce qui concerne le questionnaire, les familles turques parlent surtout turc à la maison, mais les interactions HL se faisaient plus souvent en néerlandais ou en un mélange de turc et de néerlandais; dans l'ensemble ces échanges étaient moins fréquents dans les familles turques. Une corrélation importante fut trouvée entre le SSÉ et l'usage du néerlandais, ainsi qu'avec les HL. Les résultats des tests de vocabulaire en turc corrôlaient avec les aptitudes cognitives et dans une moindre mesure avec la fréquence d'HL; aucune corrélation significative avec le statut socioéconomique (SSÉ) ne fut trouvée. Pour le vocabulaire néerlandais des corrôlations avec le SSÉ, la fréquence du néerlandais à la maison et la fréquence d'HL furent trouvées. Une conclusion provisoire est que les HL contribuent au développement d'un bilinguisme équilibré.

Les corrôlations trans-langues indiquent qu'à un développement plus élevé en L1 correspond un développement plus élevé en L2. Ceci est interprété comme un transfert trans-langues positif.

En conclusion, Leseman note que les enfants turcs accusent un retard vis-à-vis les enfants néerlandais dans le développement de leur vocabulaire en turc et en néerlandais. Le développement de leur vocabulaire s'accélère lors de leur entrée à l'école ou à la garderie. Rien n'indique que l'immersion en néerlandais nuit au développement de leur L1, quoique leur développement de vocabulaire soit plus lent, qu'il semble y avoir peu ou pas de « transfert » en compréhension et en production, et qu'il y avait peu d'échanges HL dans les familles turques. D'autre part, si le développement de vocabulaire en turc est fortement lié aux aptitudes cognitives, ce n'est pas le cas pour le néerlandais. On trouva que l'efficacité de l'apprentissage du néerlandais dépendait de leur connaissance antérieure de cette langue. L'école n'aide pas du tout pour le développement du vocabulaire turc, la famille étant le lieu principal pour ce développement, et celle-ci ne fournissant pas toujours les conditions nécessaires (interactions HL). L'auteur suppose que les enfants turcs ont été placés à l'école trop tôt, avant que leur L1 soit suffisamment développé en fonction d'une langue décontextualisée, des connaissances lexico conceptuelles et des aptitudes métalinguistiques. De plus leur L1 ne pouvait pas bénéficier de la stimulation fournie par l'environnement scolaire, leurs connaissances de la L2 étant insuffisantes. Mais, note Lesemann, ce n'est pas uniquement une question d'âge, la qualité des interactions en L1 est aussi à considérer. Une solution proposée par Lesemann est un programme de transition bilingue au préscolaire, avec instruction en aptitudes pré littéraires et métacognitives; une autre proposition est d'appuyer les familles pour promouvoir un meilleur apprentissage de la L1 à la maison.

Rolstad, K., Mahoney, K. S., & Glass, G. V. (2005). Weighing the evidence : A meta-analysis of bilingual education in Arizona. *Bilingual Research Journal*, 29,(1), 43 – 67.

Cette méta analyse de 4 études évaluant l'efficacité de l'instruction bilingue par rapport à l'immersion en langue seconde contredit les conclusions d'études précédentes qui ont favorisé l'adoption de *Proposition 203*. À la suite de l'adoption de cette proposition, les

programmes bilingues ont été interdits en Arizona. Les auteurs présentent d'abord les difficultés à évaluer l'efficacité des programmes d'immersion ou bilingues, surtout parce que mal définis et aussi parce que ces programmes ne sont pas toujours implantés selon les normes établies. D'autre part, le nombre élevé de variables dont il faut tenir compte rend la tâche fort complexe. Finalement la notion même d'efficacité est sujette à des interprétations diverses. Les auteurs critiquent également la méthodologie de synthèses précédentes (*narrative reviews*). Ils présentent quelques méta analyses ayant des critères de sélection plus rigoureux. Ainsi, selon ces études de Ann Willig et Slavin & Cheung tout indique que l'éducation bilingue favorise de meilleurs résultats que l'approche en immersion. Pour leur propre analyse, Rolstad et al ont choisi, parmi 300 études portant sur l'Arizona et selon des critères stricts, quatre études. Ils ont analysé la valeur de l'effet (*effect size*) pour arriver à une meilleure synthèse. Les résultats positifs en anglais et très positifs dans les langues maternelles plaident en faveur des programmes bilingues, surtout qu'ils démontrent le développement de compétences académiques dans deux langues. L'article conclut en remettant en question le bien fondé de *Proposition 203*, stipulant que, « *Policy that forbids bilingual education cannot be defended on empirical grounds.* » (p. 64).

Sharwood Smith, M. (1991). Language modules and bilingual processing.. In E. Bialystok (Ed), *Language processing in bilingual children (10-24)*. Cambridge, New York : Cambridge University Press.

L'auteur distingue d'abord deux types de traitement du langage : *developmental processing* (traitement de l'input pour former des représentations des connaissances) & *knowledge processing* (traitement des représentations des connaissances dans la pratique langagière). Il aborde la question de la connaissance de façon « modulaire » et traitera de bilinguismes simultané et consécutif.

Dans l'approche « modulaire », le module langagier traite obligatoirement l'input pertinent indépendamment des autres systèmes de connaissances. De la même façon, la production langagière est largement automatique. La connaissance linguistique se distingue donc des connaissances encyclopédiques dans le sens que ces dernières sont acquises, traitées et manipulées consciemment. On peut supposer qu'une part des connaissances nécessaires au langage ne fait pas partie de la grammaire mentale; l'auteur propose que les connaissances linguistiques seraient modulaires. Certains aspects de la langue pourraient ainsi être appris consciemment selon d'autres principes cognitifs.

Sharwood Smith présente le modèle de langage modulaire de S. Forster (1979) selon lequel l'input est analysé par des modules distincts, et tant que tous les modules n'ont pas fait leur travail le signal demeure ambigu. Ce processus, selon Forster, était linéaire. Frazier (1988) s'inspire du modèle de Forster, mais rejette la linéarité de l'analyse. L'analyse se fait simultanément par des sous-systèmes de la grammaire. La coexistence de deux systèmes distincts chez le sujet bilingue semble à l'auteur improbable. La question est de savoir si la connaissance de la L2 est encyclopédique ou « syntaxique ». Si encyclopédique, l'influence translinguistique ne pourrait se faire que sur ces aspects de la langue. Par contre, si « syntaxique », il pourrait y avoir des transferts à tous les niveaux.

L'alternance de code rapide chez les bilingues démontre que les deux systèmes opèrent simultanément. En réception, la question est de savoir s'il faut prédéterminer la langue d'usage pour l'interpréter, ou si les deux systèmes demeurent actifs. Sharwood Smith propose que l'analyse phonologique cherchera dans le lexique l'information pertinente.

Pour les fins de segmentation, le français est sensible aux syllabes (*syllable-timed*) alors que l'anglais est sensible à l'accent (*stress-timed*). En analysant des locuteurs parlant français et anglais, Cutler et al (1989) ont trouvé que les locuteurs dominants en français n'avait pas de difficulté à segmenter l'anglais de façon *native like*, alors que les locuteurs dominants en anglais avaient plus de difficulté à segmenter le français (*non native like*). L'observation des processus de traitement langagier pourrait contribuer à une meilleure compréhension du lien entre les langues chez les bilingues, par exemple l'étude de bilingues avec une langue strictement configurationnelle et l'autre non-configurationnelle.

Le rôle de la conscience métalinguistique chez les enfants bilingues offre également des pistes intéressantes. L'auteur distingue d'abord la « conscience » métalinguistique de la « connaissance ». D'autre part, l'une et l'autre sont à distinguer des aptitudes linguistiques. Cette connaissance est plutôt encyclopédique et « volontaire » (ironie, politesse). Certains suggèrent que la connaissance métalinguistique est plus grande chez les bilingues puisqu'ils ont l'occasion d'observer comment deux langues diffèrent dans leur fonctionnement. L'impact sur l'acquisition sera limité aux domaines où la manipulation consciente est possible. L'approche modulaire peut donc être utile dans l'examen du bilinguisme, conclut l'auteur.

Snow, C. E., Cancino, H., de Temple, J., & Schley, S. (1991). Giving definitions : A linguistic or metalinguistic skill. In E. Bialystok (Ed), *Language processing in bilingual children* (90-112). Cambridge, New York : Cambridge University Press.

L'examen de la capacité des enfants de fournir des définitions nous donne une idée de leurs aptitudes à traiter le langage décontextualisé. Définir est une tâche métalinguistique exigeant **l'analyse des connaissances** et le **contrôle du traitement**. L'étude de Tapia-Urbe (1988) démontre une relation entre habilité à donner une définition et les années de scolarité. On risque également d'être plus habile à donner des définitions dans la langue d'instruction, même si ce n'est pas la langue maternelle.

Les enfants produisant de bonnes définitions faisaient des faux départs, hésitaient et restructuraient leurs phrases, alors que le discours des enfants donnant des définitions moins formelles était plus coulant. Pour bien comprendre la relation entre les aptitudes orales et de littératie (chez les enfants bilingues), le contexte d'acquisition doit être considéré. Les aptitudes de conversation peuvent être améliorées par l'usage de la langue maternelle, mais il ne semble pas que cet usage aide avec les aptitudes « scolaires ». Ce sont ces aptitudes qui forment les prédicteurs de succès les plus fiables.

Verhallen, M., & Schoonen, R. (1998). Lexical knowledge in L1 and L2 of third and fifth graders. *Applied Linguistics*, 19( 4), 452-470.

Les auteurs constatent d'abord que les enfants provenant de minorités font souvent preuve d'un retard scolaire. Une raison pour cela est leur manque de maîtrise de la langue majoritaire; ils accusent un retard sur les enfants majoritaires, retard qu'ils ne rattraperont jamais (p. 453). Une difficulté majeure pour ces enfants est qu'ils n'ont pas assez de vocabulaire en L2. Mais il n'est pas seulement question de quantité, il faut aussi considérer la profondeur de la connaissance : « *A superficial knowledge of words is very unlikely to be of much help to children in their schooling, during which each year more abstract and in-depth knowledge of word meanings is required and presupposed.* » (p. 453). Les auteurs notent en plus qu'avec le début de la scolarisation, la structure du lexique dans le cerveau change. Une structure syntagmatique associerait chien-jappe, alors qu'une structure

paradigmatique associerait chien-animal. Une première étude des auteurs (1993) révèle que des enfants (L1 turc) testés en néerlandais (leur L2) ont une connaissance lexicale inférieure aux enfants néerlandais. La question était de savoir si ce déficit lexical se retrouverait dans leur L1.

Selon les auteurs, acquérir le vocabulaire n'est pas uniquement une question d'apprendre de nouveaux mots, c'est aussi associer de nouveaux sens à des mots connus. En apprenant un mot l'enfant d'abord **associe** une forme (son) et un concept (sens), c'est l'aspect symbolique du langage; puis il **catégorise** le mot, le plaçant dans sa classe (labrador=chien=canidé=mammifère), retenant les traits pertinents et ignorant les autres; finalement l'enfant **structure** son lexique, créant des réseaux entre mots et sens : « *Words or word concepts derive their meaning from their place in the lexical-semantic system. Word meanings become more elaborated by new and different connections with other word concepts.* » (p. 456). Cette dernière étape se développe surtout à l'âge scolaire et est facilitée par la scolarisation. Pour des enfants apprenant une L2 en submersion à l'école, leur lexique en L2 est plus pauvre aux niveaux du nombre de mots et de la profondeur de la connaissance. Une explication est que leur L1 est de peu de secours en développant le vocabulaire L2. De plus leur L1 ne bénéficie pas de l'approfondissement du lexique que la scolarisation facilite,

L'étude porte sur 40 enfants d'origine turque de 9 à 11 ans, nés aux Pays Bas, parlant surtout ou exclusivement le turc à la maison. Comparés à des enfants unilingues turcs de Turquie, ils accusèrent un retard d'environ un an par rapport à l'étendu du vocabulaire. Les enfants furent interviewés à 2 reprises, une fois en néerlandais, l'autre en turc; ils devaient donner autant de sens qu'ils pouvaient à six mots turcs et leur version néerlandaise. Les résultats furent tabulés afin de distinguer quantité et type de sens (paradigmatiques, syntagmatiques et subjectif). Une table de 5 contingences (langue, niveau, âge, mots, type de sens) fut utilisée pour déterminer les variables ayant un effet sur le nombre et le type de sens trouvés.

En résumant les résultats, les auteurs notent que les enfants avaient de meilleurs résultats dans leur L2 que leur L1 tant dans la quantité que la qualité lexicales. Il faut noter que leur connaissance du lexique néerlandais (leur L2) est inférieure à celle pour qui le néerlandais est la L1. S'agit-il, se demandent les auteurs, d'un manque de transfert de la L1 vers la L2, ou s'agit-il d'une non équivalence (*mismatch*) entre L1 et L2 qui occasionne une rupture (*serious break*) dans le développement des enfants bilingues. Ils optent pour la 2<sup>e</sup> hypothèse, puisque la L1 n'est pas assez bien structurée pour qu'il y ait transfert.

Malgré les limites de l'étude (seulement 6 mots stimuli; une tâche de production peut ne pas révéler le vrai état des connaissances), les auteurs défendent leurs conclusions : déficit du lexique en L1 et en L2. Ils poursuivent en évaluant les conséquences que ces résultats pourraient avoir sur les pratiques en classe avec ces enfants.

Verhoeven, L. (1987). *Ethnic minority children acquiring literacy: Studies on language acquisition*. Dordrecht/Providence : Foris Publications.

Ce livre, divisé en trois parties, tente d'arriver à une meilleure compréhension de l'acquisition de la littéracie chez les enfants faisant partie de groupes minoritaires. La première partie revoit différents aspects théoriques de la question. D'abord Verhoeven distingue six approches, ou modèles, à l'enseignement de la littéracie, puis l'auteur résume les arguments principaux des défenseurs et détracteurs de l'apprentissage de la littéracie unilingue et bilingue. Les aspects éducatifs, linguistiques, psychologiques, socioculturels et

politiques sont discutés. Pour clore le premier chapitre, l'auteur souligne la nécessité de développer une théorie de l'acquisition de la littéracie chez les enfants minoritaires dans leur L1 et L2. Il propose deux axes de recherche : le premier concerne la structure des processus d'acquisition de la littéracie en L2, ce qui implique une comparaison avec son acquisition en L1. Il est tenu pour acquis que certains de ces processus sont universaux, mais que d'autres sont spécifiques aux langues. Le deuxième chapitre compare les processus d'acquisition en L1 et L2, et ressemblances et différences sont discutées. La littérature sur la littéracie en L2 est examinée : l'auteur conclut que l'état de la question est loin d'être clair, entre autres l'impact des contextes linguistiques et socioculturels des enfants sur leur apprentissage est méconnu. L'auteur note en plus l'absence généralisée d'une approche « développementale » aux processus d'acquisition de la littéracie en L2. Au chapitre 3, l'auteur s'attarde à la recherche sur les variations dans le temps d'acquisition de la littéracie d'un individu à l'autre dans un contexte bilingue. Trois types de variables furent étudiés : éducatif, de l'apprenant, du contexte (milieu de vie). Parmi les variables éducatives la langue s'est montrée une des plus déterminantes. En ce qui a trait aux variables se rapportant à l'apprenant, la conscience métalinguistique, les aptitudes orales en L1 et L2, les capacités intellectuelles ainsi que l'orientation culturelle se sont avérées déterminantes. Les variables touchant au milieu de vie les plus pertinentes sont la classe sociale, la langue parlée à la maison, et l'attitude des parents envers la culture d'accueil. Cette section se termine avec la présentation d'un modèle interactionnel, prenant en compte toutes les variables mentionnées plus haut, qui tente d'expliquer les variations individuelles dans l'apprentissage.

La deuxième partie du livre consiste en un rapport d'une étude longitudinale faite avec des enfants turcs aux Pays-Bas. Dans la plupart des écoles néerlandaises, l'acquisition de la littéracie se fait en néerlandais, mais quelques écoles adoptent une politique de transition; il sera donc possible de comparer ces deux approches. L'auteur a suivi une centaine d'enfants turcs et une quarantaine d'enfants néerlandais sur une période de deux ans, les testant au départ, et après 5, 10 et 20 mois. Trois questions principales furent posées : 1) Quelles sont les différences de comportement entre les Turcs acquérant la littéracie dans leur L2 et les Néerlandais l'acquérant dans leur L1? 2) Quelles variables rendent compte des variations dans le temps d'acquisition d'un individu à l'autre chez les Turcs en contexte de submersion? 3) Y a-t-il une différence entre les processus de littéracie et les résultats en littéracie chez les enfants turcs en contexte de submersion?

Chapitre cinq étudie les aspects structuraux de l'acquisition de la littéracie au niveau du mot. On compara les comportements d'acquisition (*learning behaviours*) des enfants turcs et néerlandais dans le but de découvrir leurs stratégies pour apprendre à lire et à écrire des mots isolés. Pour les deux groupes on trouva que l'accès direct au mot s'améliora avec le temps. Si les stratégies des deux groupes étaient comparables, les enfants turcs étaient plus lents à atteindre une lecture efficace. Chapitre six étudie les aptitudes discursives. On compara les comportements d'apprentissage des Turcs et des Néerlandais pour contraster les stratégies intralingues avec les stratégies interlingues. Si avec le temps, les deux groupes améliorèrent leur utilisation du contexte, les Néerlandais réussirent mieux à le faire. Peu d'indices d'interférence interlangue furent trouvés chez les Turcs. Sur le plan de la compréhension, les enfants turcs étaient nettement en retard sur leurs pairs néerlandais. Un examen de leurs erreurs révéla des stratégies intralingues plutôt qu'interlangue.

Au chapitre sept, l'auteur tenta de découvrir les variables déterminant les variations individuelles dans l'apprentissage de la littéracie. En utilisant Lisrel on découvrit que les

processus *bottom-up* étaient partiellement remplacés par une combinaison de processus *top-down* et d'influences socioculturelles. On examina également les variables de l'apprenant et de son milieu socioculturel des enfants redoublant la 1<sup>ère</sup> année. On trouva que la décision de les faire redoubler s'appuyait plus sur leurs aptitudes en néerlandais que sur leurs aptitudes cognitives générales

Au chapitre huit on compare les résultats de l'acquisition de la littéracie des programmes de submersion avec deux programmes de transition. On détermina d'abord que les enfants turcs s'apprêtant à débiter l'école paraissaient, « *dominant in their first language* » (p. 275). Sur cette base l'auteur conclut que le contexte de submersion en L2 n'est pas favorable. L'examen des enfants turcs dans des programmes de transition où ils acquièrent la littéracie dans leur L1, démontra que cela n'avait pas retardé leur acquisition du néerlandais. En comparant les deux groupes, les enfants en transition réussirent mieux dans leur L1, alors que les résultats dans la L2 étaient comparables. L'approche de transition semblait, d'autre part, encourager une attitude plus positive vis-à-vis la culture minoritaire et une meilleure motivation vis-à-vis la littéracie en général. De plus, on trouva que les aptitudes en littéracie acquises avec la L1 étaient aisément transférables à la L2.

En conclusion, d'après cette étude, les enfants turcs sont moins efficaces en néerlandais aux niveaux lexical et du discours que leurs vis-à-vis hollandais. Lors de l'acquisition les deux groupes utilisent des stratégies intralingues, et il y a peu d'interférence interlangue. Longueur et fréquence de mots sont déterminants. En orthographe on a observé très peu d'interférence de la L1 sur la performance en L2. Les enfants turcs ont cependant moins de vocabulaire que les petits Hollandais, ce qui peut leur nuire dans la compréhension d'instructions et dans leur compréhension métalinguistique du néerlandais. (p. 264) Après cinq mois, le retard des Turcs peut être expliqué par le fait qu'ils n'arrivent pas toujours à bien distinguer tous les phonèmes néerlandais. Après 10 mois, c'est leur retard à utiliser les contraintes orthographiques qui retarde les Turcs. Ils retardent également au niveau de l'accès lexical direct des mots écrits; leur système de représentation visuelle des mots étant plus pauvre, vu leur manque de connaissances lexicales. Les petits Néerlandais se sont montrés plus efficaces à utiliser les indices contextuels. On a trouvé que l'efficacité dans la lecture de mots et la compréhension sont influencées par les aptitudes métalinguistiques et les distinctions phonémiques. La connaissance du lexique est un bon indicateur prévisionnel d'efficacité dans la lecture de mots. À la fin de la 1<sup>ère</sup> année les connaissances lexicales et syntaxiques se sont avérées de bons prédicteurs de compréhension, avec les connaissances syntaxiques prenant un rôle plus important à la fin de la 2<sup>e</sup> année.

Selon l'auteur, la préférence des enfants pour leur culture plaide pour une approche de transition à la littéracie. L'étude démontra que l'acquisition de la littéracie en L1 des Turcs n'a pas nuit ou retardé leur acquisition du néerlandais oral ou écrit; les enfants ayant eu un programme de transition ont eu de meilleurs résultats en L1 que les enfants en submersion (L2), et des résultats comparables en L2. De plus, les enfants des programmes de transition démontrèrent une attitude plus positive vis-à-vis la culture minoritaire et une meilleure motivation vis-à-vis la littéracie en général. Afin de mieux arrimer élèves et écoles, l'auteur recommande de tester les enfants pour déterminer leur langue dominante, puisqu'il faut de bonnes connaissances phonologiques, lexicales et syntaxiques à l'oral pour bien acquérir la littéracie. Il est aussi important, selon Verhoeven, de lier l'instruction en L1 et en L2, et d'aborder la question de la littéracie d'un point de vue multiculturel et multilingue. Les habiletés orales devraient être développées puisque, « *The better oral skills are developed,*

*the greater the chance for a child to make correct inferences from literacy instruction. »* (P.267).

L'auteur recommande de tenir compte de certains principes pédagogiques dans l'acquisition de la littératie : i) Lier les tâches à l'expérience de l'enfant; choisir des textes culturellement pertinents pour lui. ii) Les activités d'écriture devraient viser la communication au quotidien. iii) Les exercices de lecture devraient s'arrimer au niveau des aptitudes orales de l'enfant. iv) Les activités de lecture devraient être précédées d'exercices de pré lecture. v) Les éducateurs devraient faire l'analyse d'erreurs dans la production écrite. La bi littératie permettrait au jeune minoritaire de mieux connaître ses origines et mieux accéder à ce que la société majoritaire a à offrir (éducation, travail). L'étude démontre qu'acquérir la littératie en une L2 a des effets négatifs : c'est plus long qu'en une L1, les variations individuelles en habileté sont plus grandes. Par contre, l'approche de transition semble améliorer la performance des étudiants, sans nuire à leur apprentissage de la L2. Toutefois, plus d'études longitudinales mesurant les aptitudes dans les deux langues sont nécessaires.

Watson, I. (1991). Phonological processing in two languages. In E. Bialystok (Ed), *Language processing in bilingual children* (25-48). Cambridge, New York : Cambridge University Press.

L'auteur signale au départ l'importance de distinguer phonologie de phonétique tout en soulignant leur grande interdépendance. L'apprenant d'une langue doit reconnaître les régularités sonores, en déduire le système phonologique et maîtriser la production des sons; l'enfant bilingue devra, en plus, pouvoir distinguer deux systèmes phonologiques. Malgré tout, certains bilingues atteignent une prononciation égale à celle d'un locuteur unilingue dans ses deux langues. L'étude aborde 3 questions : Est-ce que le bilingue a deux systèmes phonologiques distincts, ou s'agit-il d'un système partiellement fusionné? Quelle est la relation entre production et perception? Comment l'acquisition de la phonologie chez le bilingue se compare-t-elle à celle d'un unilingue? (p. 29)

Plusieurs études démontrent qu'à la naissance l'enfant peut produire le plein répertoire phonétique humain, mais avec le temps (jusqu'à 18 mois) réduit les sons à ceux du (des) système(s) phonétique(s) de la (des) langue(s) de son environnement (Locke, 1986). Lorsqu'il apprend ses premiers mots, l'enfant les intègre entiers, mais lorsque son vocabulaire augmente, il doit apprendre à les segmenter et à les analyser. Les enfants démontrent beaucoup de variabilité dans l'ordre et la vitesse d'acquisition du système phonologique. Les bilingues simultanés ne semblent pas prendre plus de temps pour apprendre les deux systèmes que les unilingues, mais ce n'est que vers 2 ans qu'ils semblent commencer à comprendre qu'il s'agit de deux langues. À partir de cet instant, ils font les distinctions entre les langues. Les études démontrent que souvent une des langues domine malgré tout. L'étude de W. P. Leopold sur sa fille suggère que la langue dominante peut changer au fil des ans selon le temps d'exposition (p. 35). Watson suggère que deux stratégies peuvent être adoptées : une où un système dominant sert de base à l'acquisition du second, et l'autre avec un système contrastif d'abord intermédiaire qui s'étend vers les différences dont chacune des langue fait preuve. Les enfants bilingues successifs utiliseraient la première stratégie, avec influence de la L1 sur la prononciation. C'est vers 4 ans que l'enfant maîtrise son système phonologique, même si celui-ci n'a pas atteint le même degré que celui d'un adulte. L'étude d'enfants francophones et anglophones, unilingues et bilingues (Simon & Fourcin, 1978) montra que malgré une production très



près de leurs contreparties unilingues, les bilingues manifestaient des différences mesurables, suggérant des procédures différentes dans la production de sons entre bilingues et unilingues.

En conclusion, Watson nous rappelle que l'obligation qu'a l'enfant bilingue de différencier, d'éviter l'interférence et d'apprendre à catégoriser l'input acoustique de deux façons distinctes suggère qu'il devra adopter des stratégies d'acquisition dont l'unilingue n'aura pas besoin. Les études revues dans cet article suggèrent que le bilingue possède deux systèmes, mais qu'ils diffèrent de ceux des unilingues.

Wong Fillmore, L. (1991). Second-language learning in children : A model of language learning in social context. In E. Bialystok (Ed), *Language processing in bilingual children* (49-69). Cambridge, New York : Cambridge University Press.

L'auteure s'intéresse aux variations qu'il y a entre apprenants, surtout en ce qui concerne l'interaction de facteurs cognitifs avec des facteurs sociaux. Elle a au préalable examiné les caractéristiques des apprenants selon des études antérieures. Elle a tenu compte de facteurs de personnalité et de « style » social tels sociabilité, besoin de communication, confiance, prise de risques, ainsi que de facteurs cognitifs tels raisonnement inductif, mémoire verbale, reconnaissance de régularités. L'hypothèse était que ces caractéristiques étaient déterminantes en acquisition des langues et que prises collectivement elles constituaient de bons prédicteurs de vitesse et de précision. Les résultats de ces recherches obligent à plus de nuances. On trouva que les caractéristiques de sociabilité, par exemple, ne valent que lorsque les contacts avec des locuteurs de la langue cible sont faciles et fréquents et que ces locuteurs sont en plus grands nombre. Le style d'enseignement peut également influencer sur la pertinence d'une variable. Ces recherches démontrèrent également que les variations entre apprenants ne s'expliquent pas par les seules caractéristiques individuelles; il faut tenir compte de facteurs contextuels.

3 ingrédients sont nécessaires pour l'ALS : des apprenants motivés, des locuteurs de langue cible généreux, un contexte social qui offre l'occasion de rencontres fréquentes. 3 types de processus sont à considérer : social, linguistique, cognitif. Les processus sociaux sont les mesures prises par apprenants et locuteurs natifs pour créer le contexte social qui favorisera la communication réelle (*meaningful*), nécessaire à l'apprentissage. Les processus linguistiques sont par exemple la façon dont les locuteurs natifs adaptent leur parler pour communiquer avec un étranger, ou encore les idées a priori sur la langue qu'ont les apprenants. Un autre processus linguistique consiste à inférer le sens à partir du contexte social. Les processus cognitifs sont les procédures et opérations analytiques qui se déroulent dans le cerveau de l'apprenant. La segmentation est une opération importante, et diverses facultés vont entrer en jeu : la mémoire, les aptitudes à faire des associations et des inférences, à reconnaître les régularités, à catégoriser, à induire, etc.

L'auteure suggère que les variations entre apprenants peuvent être dues aux facteurs cognitifs qui entrent en jeu, puisque ces aptitudes cognitives varient beaucoup entre individus. Un âge plus avancé peut être avantageux puisque les aptitudes cognitives sont plus développées qu'à l'enfance, par contre il ne faut pas que les besoins communicationnels interfèrent. La rigidité mentale, la « peur » du risque, peuvent nuire à l'apprentissage en inhibant la faculté d'inférer. En ce qui concerne les contextes d'apprentissage, l'interaction entre apprenants et locuteurs natifs dans une langue adaptée à l'apprenant est nécessaire, quoiqu'il a été constaté que certains apprennent bien simplement

en observant. Les aptitudes, attitudes et croyances des locuteurs sont donc également des facteurs à considérer dans la variabilité individuelle.

#### **4. Lecture, littératie et intervention scolaire**

Cette dernière section traite plus spécifiquement de l'apprentissage de la lecture et de la littératie dans un contexte de scolarisation en langue seconde (Aarts, & Verhoeven, 1999; Araujo, 2002; August, & Shanahan, 2006; Calero-Breckheimer, & Goetz, 1993; D'Anguilli, Siegel, & Serra, 2001; Da Fortoura, & Siegel, 1995; Davies, 1991; Francis, 2000; Jimenez, Garcia, & Pearson, 1996; Shin, & Milroy, 1999; Stevens, Butler, & Castellon-Wellington, 2000; Verhoeven, 2000; Verhoeven, 1994). Les oeuvres en question traitent de système orthographique (Arab-Moghaddam, & Sénéchal, 2001; Bialystok, 1997), de l'importance de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la littératie (Chiappe, & Siegel, 1999; Côté, Crête, Gagnon, Godard, & Martin, 2006; Durgonoglu, Nagy, & Hancin-Bhatt, 1993; Dufva, & Voeten, 1999; Godard, 2007; Holm, Dodd, Stow, & Pert, 1999; Jackson, Holm, & Dodd, 1998; Stuart, 1999), ainsi que du développement du vocabulaire (Beech, & Keys, 1997) et de la conscience métalinguistique (Carlisle, Beeman, Davis, & Spharim, 1999; Garcia, 1998; Schoonen, Hulstijn, & Bossers, 1998). Les aspects socioculturels de l'apprentissage de la littératie sont également abordés (Au, & Carroll, 1997; Buriel, & Cardosa, 1988; Chilora, & Harris, 2001; Fernandez, & Neilson, 1986; Goldenberg, Reese, & Gallimore, 1992; Gregory, 1994).

Aarts, R., & Verhoeven, L. (1999). Literacy attainment in a second language submersion context. *Applied Psycholinguistics*, 20(3), 377-393.

Les auteurs évaluent la performance en lecture des élèves d'origine turque scolarisés en hollandais aux Pays Bas en les comparant aux élèves néerlandais. Ils arrivent à la conclusion qu'après huit ans de scolarité, les élèves L2 n'ont pas rattrapé leurs homologues hollandais en termes de littératie, que ce soit sur le plan scolaire ou tout simplement sur le plan fonctionnel. Les résultats de cette recherche vont donc à l'encontre des propos de certains chercheurs qui soutiennent que les élèves allophones rattrapent leurs pairs francophones au bout d'une période qui est habituellement fixée à moins de 8 ans.

Arab-Moghaddam, N., & Sénéchal, M. (2001). Orthographic and phonological processing skills in reading and spelling in Persian-English bilinguals. *International Journal of Behavioral Development*, 25(2), 140-147.

Cette recherche est particulièrement pertinente pour ceux qui font face à la problématique du passage d'un système orthographique à un autre (cas des Cris et des Inuits). Les chercheurs ont suivi le développement de la lecture et de l'orthographe dans le cas de 65 enfants bilingues farsi-anglais en 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année. Les résultats indiquent que les traitements orthographique et phonologique expliquent une variance unique en anglais et en farsi. En anglais, la compétence orthographique s'expliquait par le traitement phonologique et par le traitement orthographique. En farsi, c'est exclusivement le traitement orthographique qui explique les résultats en orthographe.

Araujo, L. (2002). The literacy development of kindergarten English language learners. *The Journal of Research in Childhood Education*, 16(2), 232-247.

Il s'agit d'une intervention, d'une durée d'un an, pendant laquelle 20 élèves inscrits dans un programme bilingue anglais-portugais ont eu des activités de conscience phonologique et ont travaillé sur l'extraction du sens des textes. Le fait que les enfants avaient une compétence limitée en anglais n'a pas nui à leur développement en littératie.

Au, K. H., & Carroll, J. H. (1997). Improving literacy achievement through a constructivist approach : The KEEP demonstration classroom project. *Elementary School Journal*, 97(3), 203-221.

Cet article parle des résultats d'une intervention à grande échelle auprès d'élèves autochtones de Hawaïi. 281 élèves ont participé au *Kamehameha Early Education Program* lors de la première année et 608 lors de la deuxième. Le programme de littératie globale (*Whole Literacy*) s'est avéré difficile à mettre en place mais a généralement donné des résultats positifs selon les chercheurs. Les enseignants avaient peu d'expérience en évaluation de portfolios et avaient besoin d'aide de la part des chercheurs.

August, D., & Shanahan, T. (Eds). (2006). *Developing literacy in second-language learners : Report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates. ([Retour](#))

Les éditeurs de cette publication américaine avait pour mandat de recenser et évaluer la recherche faite depuis 1980 dans le domaine du développement de la littératie chez les enfants et les adolescents (3 à 18 ans) qui avaient une langue autre que l'anglais (ou que la langue de la majorité dans le pays où la recherche s'est réalisée) comme langue maternelle (*language-minority children* pour les auteurs et *allophones* pour les Québécois). L'analyse de la recherche est présentée en cinq volets : le développement de la littératie chez les allophones; les rapports entre le développement de l'oral et de l'écrit dans une seule et même langue et entre deux langues; l'impact de l'immigration sur le développement de la littératie (section moins pertinentes pour ceux qui s'intéressent aux élèves autochtones); l'impact de l'enseignement sur le développement de la littératie des allophones; l'évaluation des allophones en milieu scolaire.

Ce livre constitue une source de première qualité. Toutes les recherches retenues par l'équipe éditoriale ont été évaluées en termes de validité et de fiabilité. Donc, les commentaires formés par les auteurs se basent sur les résultats obtenus lors des recherches d'une très grande valeur scientifique. Malheureusement, les auteurs ne se préoccupent pas directement des apprenants autochtones, mais plusieurs sections sont néanmoins très pertinentes pour ceux qui travaillent dans le milieu autochtone.

Points saillants : le développement de la littératie chez les allophones :

- peu de différence entre allophones et L1 en ce qui concerne la conscience phonologique, la lecture des mots et l'orthographe;
- différence importante en lecture;
- la compétence en lecture en L2 est déterminée en grande partie par leur compétence en lecture en L1;
- la performance en écriture en L2 est influencée par les connaissances lexicales et par la compréhension de l'oral en L2; elle est également influencée par la qualité de l'écrit en L1.

Beech, J. R., & Keys, A. (1997). Reading, vocabulary and language preference in 7 or 8-year-old Asian children. *British Journal of Educational Psychology*, 67(4), 405-414.

Les auteurs ont évalué le vocabulaire et les habiletés en lecture de 64 enfants bilingues de milieux pauvres en Angleterre. Ils ont ensuite étudié les préférences linguistiques de ces mêmes enfants pour former deux groupes d'élèves : ceux qui préféraient s'exprimer en anglais et ceux qui préféraient s'exprimer dans la langue d'origine. Ceux qui avaient une préférence marquée pour l'anglais ont réussi beaucoup mieux que les autres aux tests.

Bialystok, E. (1997). Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. *Developmental Psychology*, 33(3), 429-440.

L'auteur a évalué la conscience de l'écrit (*print awareness*) de trois groupes d'enfants de 4-5 ans : un groupe monolingue anglophone, un groupe bilingue français-anglais et un troisième groupe bilingue chinois-anglais. Les enfants bilingues ont mieux saisi que les unilingues l'idée que l'écrit est une représentation symbolique. Les enfants bilingues chinois-anglais étaient les plus forts dans la connaissance de certaines correspondances en anglais (longueur des mots).

Buriel, R., & Cardoso, D. (1988). Sociocultural correlates of achievement among first-, second- and third generation Mexican-American high school seniors. *American Educational Research Journal*, 25(2), 177-192.

Recherche qui a étudié les rapports entre plusieurs facteurs (statut SÉ, éducation des parents, situation linguistique, attentes de la mère et de l'élève vis-à-vis des études et de la vie ultérieure des jeunes) et les habiletés en lecture, en vocabulaire et en mathématiques. Les attentes (espoirs) des élèves étaient les meilleurs indicateurs de performance scolaire. Le fait d'avoir beaucoup d'espagnol dans leur vie n'a pas nui aux élèves les plus attachés à leur langue d'origine.

Calero-Breckheimer, A., & Goetz, E. T. (1993). Reading strategies of biliterate children for English and Spanish texts. *Reading Psychology*, 14(3), 177-204.

Les chercheurs ont exploré les stratégies déployées en lecture en anglais et en espagnol par 32 élèves bilingues de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> année du primaire. Les résultats indiquent qu'il y a une corrélation étroite ( $r =$  autour de .90) entre les stratégies de lecture utilisées en anglais et celles qui sont utilisées en espagnol.

Carlisle, J. F., Beeman, M. M., Davis, L-H., & Spharim, G. (1999). Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Psycholinguistics*, 20(4), 459-478. ([Retour](#))

Les auteurs ont étudié 57 enfants hispanophones du primaire (2e et 3e années) qui accusaient des faiblesses en lecture. Leur objectif était d'explorer les rapports entre le développement métalinguistique (tel que mesuré par une tâche de définition donnée dans les deux langues) et les connaissances lexicales et la conscience phonologique en espagnol et en anglais, ainsi que le rôle joué par ces facteurs en lecture en L2 (anglais). Les chercheurs ont trouvé que le vocabulaire et la conscience phonologique en L1 et en L2 contribuent indépendamment à la performance en lecture en anglais. Ils soulignent l'importance de travailler le vocabulaire et la conscience phonologique en L1 et en L2 pour faciliter la lecture en L2.

Chiappe, P., & Siegel, L. S. (1999). Phonological awareness and reading acquisition in English- and Punjabi-speaking Canadian children. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 20-28.

Les auteurs ont fait une analyse très détaillée de la conscience phonologique et de la compétence en lecture de 50 anglophones et de 38 allophones (punjabi). Certains des élèves étaient à risque en lecture et les autres étaient des lecteurs normaux. Les chercheurs ont pu séparer les mauvais lecteurs des bons lecteurs avec plusieurs mesures de conscience phonologique, mais ces mêmes tests n'ont pas discriminé les enfants par groupe linguistique. On peut conclure que les mesures de conscience phonologiques peuvent s'avérer utiles dans le dépistage d'élèves à risque en lecture peu importe leur langue maternelle.

Chiappe, P., Siegel, L. S., & Wade-Woolley, L. (2002). Linguistic diversity and the development of reading skills : A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 6(4), 369-400.

Les chercheurs ont évalué 857 élèves de la maternelle, dont 727 anglophones (L1) et 131 allophones pour déterminer leurs habiletés phonologiques, la force des composantes de la littératie, leur mémoire verbale, leurs habiletés syntaxiques, etc. Alors que les enfants allophones étaient généralement plus faibles que les élèves L1, les habiletés mesurées se développaient de la même manière dans les deux groupes. Les connaissances alphabétiques et la sophistication du traitement phonologique des enfants des deux groupes se sont avérées particulièrement importantes.

Chilora, H., & Harris, A. (2001). *Investigating the role of teachers' home language in mother tongue policy implementation : Evidence from IEQ research findings in Malawi*. Washington, DC : American Institute for Research/US Aid, Improving Educational Quality Project.

Il s'agit d'une étude très complexe sur les rapports entre la langue maternelle des enseignants, des élèves, la politique linguistique de l'école et le résultat des élèves. La recherche implique 2000 élèves provenant de 65 écoles différentes, leurs parents, 188 enseignants et 65 directeurs d'école. Les conclusions sont nombreuses. Voici les plus pertinentes pour ceux qui travaillent auprès des élèves autochtones : Lorsque la L1 des enseignants s'alignait avec la L1 de la majorité des élèves, les élèves apprenaient mieux; les élèves apprenaient également mieux quand les enseignants intervenaient en leur L1; il n'y avait pas de manuel en L1; les enseignants n'ont jamais été formé pour utiliser la L1 des élèves en milieu scolaire; peu de parents suivaient de près ce que leurs enfants faisaient à l'école.

Côté, N., Crête, F., Gagnon, A., Godard, L., & Martin, L. (2006). *Rapport de recherche : Un parti pris pour la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Ministère d'Éducation du Loisir et du Sport : Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire, 2004-2005. ([Retour](#))

Ce document est le rapport de recherche qui décrit l'intervention en conscience phonologique à la CS des Patriotes. Il s'agit d'une intervention à la maternelle qui a donné des résultats extrêmement positifs en première année. Les enfants des groupes expérimentaux, y compris les enfants à risque, se sont avérés mieux préparés pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en première année que leurs camarades des groupes de contrôle.

Cronnell, B. (1985). Language influences in the English writing of third- and sixth-grade Mexican-American students. *Journal of Educational Research*, 78(3), 168-173.

Les auteurs ont évalué l'écriture de 170 élèves bilingues espagnol-anglais d'un milieu très défavorisé, dont 78 en 3<sup>e</sup> année et 92 en 6<sup>e</sup> année. Les chercheurs concluent que beaucoup d'erreurs notées étaient causées par une mauvaise compréhension de la prononciation des mots en anglais. D'autres erreurs étaient fort probablement attribuables à l'influence de l'espagnol.

Da Fortoura, H. A., Siegel, L. S. (1995). Reading, syntactic and working memory skills of bilingual Portuguese-English Canadian children. *Reading and Writing*, 7(1), 139-153.

Les auteurs ont évalué 37 enfants bilingues (anglais-portugais) en lecture de mots et de non-mots, en mémoire de travail et par le biais de tâches de manipulation langagière. Les résultats ont indiqué qu'il n'y avait pas de différence par langues. Les enfants faibles en portugais étaient également faibles en anglais et vice versa. Les différences entre les lecteurs forts et faibles étaient plus attribuables aux différences sur le plan du traitement phonologique qu'à d'autres facteurs.

D'Anguilli, A., Siegel, L. S., & Serra, E. (2001). The development of reading in English and Italian bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 22, 479-507.

Les chercheurs ont évalué les habilités en traitement phonologique, lecture, syntaxe et mémoire de travail de 81 élèves bilingues (anglais-italien) de 9 ans à 13 ans. Il y a avait une corrélation significative entre la performance en anglais et la performance en italien pour les tâches phonologiques. Il n'y avait pas de corrélation entre les langues en syntaxe et en mémoire de travail. Les lecteurs les plus habiles avaient les résultats les plus forts en traitement phonologique. Les élèves bilingues ont mieux réussi que les unilingues anglophones en lecture, en orthographe, en conscience syntaxique et en mémoire de travail.

Davidson, F. (1994). Norms appropriacy of achievement tests : Spanish-speaking children and English children's norms. *Language Testing*, 11(1), 83-95.

Le chercheur a regardé les résultats au test 3-R donné à 59,066 élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année pour déterminer si un test développé pour les anglophones est encore valide lorsque de plus en plus d'élèves allophones sont appelés à le passer. Davidson trouve qu'en général le test demeure valide, même pour les élèves allophones. Le chercheur suggère toutefois qu'on intègre plus de mesures avec des critères adaptés à la population visée pour contrer l'unidimensionalité d'un test normalisé.

Davies, A. (1991). Performance of children from non-English-speaking background on the New South Wales Basic Skills Tests in literacy and numeracy. *Language Culture and Curriculum*, 4(2), 149-161. ([Retour](#))

Cette recherche à très grande échelle compare la performance scolaire (littératie et numératie) de 52,353 élèves anglophones et 1,397 élèves allophones inscrits en troisième et en sixième année dans des écoles de New South Wales en Australie. Les élèves anglophones ont mieux réussi que les élèves allophones en littératie et en numératie. Les deux groupes ont bien ou mal réussi aux mêmes items. La plupart des difficultés des allophones seraient attribuables à leur faiblesse lexicale relative. L'auteur suggère que les écoles qui accueillent les élèves allophones consacrent plus d'effort à améliorer leurs

habiletés linguistiques dans le but d'améliorer leur rendement scolaire une fois l'anglais bien en place.

Davis, L. H., Carlisle, J. F., & Beeman, M. (1999). Hispanic children's writing in English and Spanish when English is the language of instruction. *Yearbook of the National Reading Conference*, 48, 238-248.

Les auteurs ont voulu examiner le degré de transfert d'un enseignement de la littératie en L2 à la L2 et à la L1 des élèves. Ils ont suivi le développement en L1 (espagnol) et en L2 (anglais) de 51 enfants de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année. Les résultats indiquent que l'enseignement en L2 a un impact sur les deux langues. Les chercheurs suggèrent que les habiletés et processus de traitement de l'information sur lesquelles la littératie se construit sont largement indépendants des langues.

Dianda, M. R., & Flaherty, J. F. (1995). *Report on workstation uses: Effects of Success for All on the reading achievement of first graders in California bilingual programs*. Los Alamitos, CA: Southwest Regional Laboratory. ([Retour](#))

Cette étude d'une durée de deux ans a suivi le développement de la littératie en espagnol de 313 enfants inscrits dans trois écoles en Californie où le programme *Success for All* est implanté. Au bout de deux ans d'intervention, les enfants de ces écoles étaient beaucoup plus performants à presque toutes les tâches (identification de lettres, identification de mots, compréhension, etc.) que les élèves comparables inscrits dans une école sans *Success for All*. Les enfants ont été évalués en espagnol, leur L1. Il n'y a pas de résultats donnés en ce qui concerne la performance des enfants en anglais.

Droop, M., & Verhoeven, L. (1998). Background knowledge, linguistic complexity, and second-language reading comprehension. *Journal of Literacy Research*, 30(2), 253-271.

Les auteurs ont mesuré l'impact de la lecture de textes culturellement pertinents sur des enfants de L1 néerlandaise et L2 turque et marocaine. Les sujets partageaient des caractéristiques socio économiques, d'âge (3<sup>e</sup> année), de genre, et d'aptitudes générales. La familiarité culturelle avait un effet facilitant pour tous dans les textes linguistiquement simples, et dans les textes plus complexes pour les enfants néerlandais

Durgonoglu, A. Y., Nagy, W. E., & Hancin-Bhatt, B. J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 453-465.

Les auteurs ont évalué la conscience phonologique en espagnol et en anglais de 27 élèves hispanophones en première année. Les élèves provenaient de milieux défavorisés. La conscience phonologique et la reconnaissance des mots en espagnol étaient prédicteurs de performance en anglais (reconnaissance de mots et de non mots). Il s'agit encore d'une recherche qui démontre que la conscience phonologique joue un rôle important en lecture, tant en L1 qu'en L2.

Dufva, M., & Voeten, M. J. M. (1999). Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign language. *Applied Psycholinguistics*, 20(3), 329-348. ([Retour](#))

Les auteurs ont examiné les rapports entre la mémoire phonologique et l'acquisition de la littératie en L1 (finnois) de 160 élèves de première année en Finlande et le développement de leur compétence en L2 (anglais). Les auteurs sont arrivés à la conclusion



que les deux facteurs (mémoire phonologique et littératie en L1) avaient un effet positif sur l'acquisition de la L2.

Escamilla, K. (1994). Discubriendo la lectura : an early intervention literacy program in Spanish. *Literacy Teaching and Learning*, 1(1), 57-70.

L'auteur a suivi 3 groupes d'élèves hispanophones aux États-Unis qui recevaient leur première formation en littératie en espagnol. Un groupe utilisait un programme de préparation à la lecture inspiré du programme développé par Marie Clay. Il y avait également un groupe témoin et un groupe comparatif. Alors que les trois groupes ont fait des progrès au cours de l'expérience, ce sont les élèves du groupe *Discubriendo la lectura* qui se sont avérés les plus forts.

Everett, J., Smythe, I, Adams, E., & Ocampo, D. (2000). Dyslexia screening measures and bilingualism. *Dyslexia*, 6(1), 42-61.

Cette étude a été réalisée auprès d'un petit nombre d'enfants, d'où une de ses limites. Ceci dit, les auteurs ont trouvé qu'une performance faible aux tâches phonologiques était une bonne indication des élèves à risque de dyslexie dans la population L2 comme dans la population L1.

Fawcett, A. J., & Lynch, L. (2000). Systematic identification and intervention for reading difficulty : Case studies of children with EAL. *Dyslexia*, 6(1), 57-71.

Les chercheurs croient qu'il est plus difficile d'intervenir et d'effectuer un changement positif dans le cas des élèves dyslexiques allophones, parfois parce que ces enfants sont diagnostiqués plus tard que les autres, parfois à cause de leurs faiblesses linguistiques. Dans cet article, les auteurs proposent des stratégies de dépistage et d'intervention auprès des élèves allophones souffrant de difficulté en lecture.

Fernandez, R. M., & Neilson, F. (1986). Bilingualism and Hispanic scholastic achievement. Some baseline results. *Social Science Research*, 15(1), 43-70. ([Retour](#))

Les chercheurs ont évalué l'impact de certains facteurs socioéconomiques et linguistiques sur la performance scolaire de 4 groupes d'élèves du secondaire aux États-unis : 1,876 bilingues (anglais-espagnol) d'origine hispanique, 474 monolingues (anglais) d'origine hispanique, 1,260 bilingues (anglais-espagnol) d'origine américaine, et 13,434 monolingues (anglais) d'origine américaine. Les informations sur le statut linguistique ont été recueillies par le biais d'un questionnaire. Dans le cas des sujets bilingues, il y avait une corrélation positive entre la compétence linguistique dans chacune des deux langues et la performance scolaire mais les bilingues qui avaient le plus recours à l'espagnol étaient plus faibles à l'école que les autres. Les élèves d'origine hispanique provenaient souvent des familles plus pauvres que les élèves américains.

Ferris, M. R., & Politzer, R. L. (1981). Effects of early and delayed second language acquisition : Composition skills of Spanish-speaking junior high school students. *TESOL Quarterly*, 15(3), 263-274.

Les auteurs ont comparé la performance de 30 élèves hispanophones nés aux États-Unis et scolarisés en anglais dès la maternelle à celle de 30 élèves nés au Mexique, scolarisés en espagnol jusqu'à la fin de la 2<sup>e</sup> ou de la 3<sup>e</sup> année et puis intégrés dans le système scolaire américain. Rendus en 8<sup>e</sup> année, les élèves nés au Mexique rédigeaient des textes de qualité



équivalente à ceux de leurs homologues nés aux États-Unis. Sur d'autres mesures (résultats scolaires, attitude envers l'école, interaction positive avec les enseignants), les élèves nés au Mexique dépassaient les élèves nés aux États-Unis.

Francis, N. (2000). The shared conceptual system and language processing in bilingual children : Findings from literacy assessment in Spanish and Nahuatl. *Applied Linguistics*, 21(2), 170-204.

Cette étude est très pertinente car elle porte sur une population qui s'apparente aux élèves autochtones du Québec. L'auteur a évalué la littératie en espagnol (langue de l'école) et en nahuatl (la L1) des élèves de 3<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année. Tout comme les élèves innus du Québec, les élèves nahuatl de la région de Puebla au Mexique n'ont pas beaucoup de contact avec la forme écrite de leur langue maternelle. Les élèves sont donc contraints d'appliquer les stratégies de littératie en L2 à leur L1. L'auteur souligne l'intérêt scientifique que représente cette situation. Alors qu'il y avait interaction entre les deux langues pour certaines habiletés et un transfert sur le plan phonologique, l'auteur juge que les résultats obtenus et la situation unique des élèves autochtones indiquent qu'il faudra repenser les modèles traditionnels de transfert.

Francis, N. (2002). Literacy, second-language learning and the development of metalinguistic awareness : A study of bilingual children's perceptions of focus on form. *Linguistics and Education*, 13(3), 373-403. ([Retour](#))

Cet article est particulièrement pertinent parce que l'auteur a étudié des enfants autochtones. La recherche examine les corrections réalisées par les enfants bilingues nahuatl-espagnol de 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année. Les plus jeunes enfants s'occupaient surtout des fautes orthographiques. Les plus âgés allaient au-delà de l'orthographe. Les élèves avec les meilleurs scores en cognition métalinguistique faisaient les corrections les plus efficaces et performaient mieux en écriture académique.

Garcia, G. E. (1991). Factors influencing the English reading test performance of Spanish-speaking Hispanic children. *Reading Research Quarterly*, 26(4), 371-392.

Cette recherche compare la performance de 53 élèves anglophones avec celle de 51 élèves hispanophones de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année à un test de lecture en anglais. Le chercheur fait sa comparaison à partir des données quantitatives (tests) et qualitatives (commentaires des élèves en entrevue post test). Il trouve que les difficultés en lecture des élèves hispanophones, qui se sont avérés beaucoup plus faibles que les anglophones, sont souvent le produit des faiblesses sur le plan de leurs connaissances antérieures et des faiblesses lexicales. Si le chercheur contrôlait les connaissances antérieures, les différences en lecture entre les deux groupes linguistiques disparaissaient.

Garcia, G. E. (1998). Mexican-American bilingual students' metacognitive reading strategies : What's transferred, unique, problematic? *National Reading Conference Yearbook*, 47, 253-263.

Cette recherche n'implique que 4 élèves. Elle présente une exploration détaillée des stratégies déployées par les élèves bilingues lors des tâches de lecture. Garcia démontre clairement que les enfants ont recours à la traduction et passent fréquemment d'une langue à l'autre pour mieux comprendre un texte. Les enfants forts en anglais étaient également

forts en espagnol. Les stratégies utilisées par les enfants semblaient dépendre plus du type de texte à lire que de la langue dans laquelle le texte était rédigé.

Godard, L. (2007). Effets d'un programme d'intervention pour la prévention des difficultés de langage écrit auprès d'élèves à risque du préscolaire. *Fréquences*, 18(4), 12-16. ([Retour](#))

Cet article explique les effets positifs d'un programme de conscience phonologique piloté à la maternelle par quelques écoles de la CS des Patriotes dans le but de réduire le nombre d'enfants accusant un retard en lecture. L'expérience a été menée auprès de 130 élèves, dont 71 dans les groupes expérimentaux et 59 dans les groupes témoins.

Goldenberg, C., Reese, L., & Gallimore, R. (1992). Effects of literacy materials from school on Latino children's home experiences and early reading achievement. *American Journal of Education*, 100(4), 497-536.

L'expérience menée par les chercheurs impliquait relativement peu d'enfants, mais l'étude est pertinente car elle est un des seuls projets d'intervention auprès des parents d'élèves allophones défavorisés. Il y avait deux groupes de 5 enfants dans l'expérience. Un groupe a reçu les petits livrets à regarder à la maison avec les parents et l'autre groupe a reçu les feuilles d'exercices pour la maison. Les chercheurs ont fait 12 visites à domicile dans chacune des familles. Les chercheurs ont trouvé que le fait que les enfants étaient scolarisés a eu un effet positif dans la famille et sur le développement de la littératie. Les feuilles d'exercices ont eu plus d'impact sur le développement de la littératie que les livrets.

Goldman, S. R., Reyes, M., & Varnhagen, C. K. (1984). Understanding fables in first and second languages. *NABE Journal*, 8, 835-866.

Cette recherche explore la performance de 211 enfants (maternelle à 6e année). Certains élèves étaient bilingues (espagnol L1 + anglais L2 ou encore anglais L1 + espagnol L2) et d'autres monolingues anglophones. Les enfants ont lu des fables en anglais et en espagnol. Les chercheurs ont évalué leur compréhension et leur capacité de saisir le sens plus profond des fables. Les chercheurs ont trouvé que les élèves transféraient leurs acquis d'une langue à l'autre. Si les élèves étaient suffisamment forts en L2, les habiletés en lecture en L1 étaient corrélées avec les habiletés en L2 et les enfants comprenaient les fables.

Gottardo, A. (2002). The relationship between language and reading skills in bilingual Spanish-English speakers. *Topics in Language Disorders*, 22(5), 46-70.

Le chercheur a évalué les habiletés en lecture, en traitement de la phonologie et en traitement de la langue orale en espagnol et en anglais de 85 enfants bilingues scolarisés en anglais (1<sup>ère</sup> année) dans l'état de Michigan. Selon les résultats, la lecture et le traitement de l'oral étaient en corrélation entre eux et entre les deux langues. L'auteur suggère qu'une évaluation du traitement phonologique et du vocabulaire oral soit fait pour les deux langues dans le cas de tous les enfants bilingues.

Gottardo, A., Yan, B., Siegel, L. S., & Wade-Woolley, L. (2001). Factors related to English reading performance in children with Chinese as a first language : More evidence of cross-language transfer of phonological processing. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 530-542.

Les auteurs ont évalué le traitement phonologique, syntaxique et orthographique de 65 élèves (1<sup>ère</sup> à 8<sup>e</sup> année) dont la langue maternelle était le cantonais. Comme dans beaucoup d'autres recherches, les résultats suggèrent que le traitement phonologique est largement indépendant de la langue parlée et donc transférable d'une langue à l'autre.

Gregory, E. (1994). Cultural assumptions and early years' pedagogy : the effect of the home culture on minority children's interpretation of reading in school. *Language Culture and Curriculum*, 7(2), 111-124.

Étude effectuée en Angleterre auprès de la communauté bangladaise. Les chercheurs ont interrogé six familles pour mieux comprendre leur perception de la lecture et de la place de l'écrit. Ils ont également exploré comment la lecture en L1 se fait en dehors de l'école. Les auteurs tirent la conclusion que l'efficacité d'une intervention en lecture peut dépendre de la manière dont la lecture est présentée et du respect des traditions littéraires dans la culture d'origine.

Gunn, B., Biglan, A., Smolkowsky, K., & Ary, D. (2000). The efficacy of supplemental instruction in decoding skills for Hispanic and non-Hispanic students in early elementary school. *Journal of Special Education*, 34(2), 90-103.

Cette recherche expérimentale a évalué l'impact d'une intervention supplémentaire en décodage sur la performance en lecture des élèves du début du primaire. 256 élèves, dont 156 hispanophones et 98 non hispanophones de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année ont été évalués en littératie et pré littératie. La population a été par la suite divisée en deux groupes (expérimental et témoin). Les élèves du groupe expérimental ont reçu une formation supplémentaire en décodage. Au bout de deux ans, lors de la troisième évaluation des élèves, ceux qui ont reçu la formation supplémentaire se sont avérés supérieurs aux élèves du groupe témoin en identification de mots, en lecture à haute voix, en vocabulaire, en compréhension de l'oral et en vitesse de lecture. Il n'y avait pas de distinction entre les gains des hispanophones et des non hispanophones.

Hacquebord, H. (1994). L2 reading in the content areas : Text comprehension in secondary education in the Netherlands. *Journal of Research in Reading*, 17(2), 83-98.

Cette étude longitudinale a suivi 88 élèves L2 d'origine turque et 89 élèves L1 (hollandais) pendant trois ans au début du secondaire. L'auteur arrive à la conclusion que les élèves turcs se fiaient beaucoup plus que les élèves L1 à une stratégie « *top down* » en lecture. Même si les élèves turcs ont fait des progrès importants en connaissances lexicales et ont amélioré leur QI non verbal pendant la durée de l'étude, ils n'ont pas fait de progrès parallèle en compréhension de l'écrit. Le chercheur conseille aux écoles de porter plus d'attention au facteur « L2 ».

Hancin-Bhatt, B., & Nagy, W. E. (1994). Lexical transfer and second-language morphological development. *Applied Psycholinguistics*, 15(3), 289-310.

Les auteurs ont évalué 190 enfants bilingues (espagnol-anglais) d'un milieu défavorisé en 4<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année. Ils voulaient déterminer à quel point les élèves étaient capables de 1) reconnaître les racines de mots apparentés et 2) profiter des morphèmes apparentés. Les résultats suggèrent que ce serait l'âge plus que le niveau de connaissances lexicales qui détermine à quel point les élèves tirent profit des racines et des morphèmes congénères.

Hancock, D. R. (2002). The effects of native language books on the preliteracy skill development of language minority kindergartners. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 62-68.

Le chercheur a formé trois groupes d'élèves à la maternelle (N = 77 en tout) : deux groupes d'élèves hispanophones qui entraient dans le système scolaire en anglais et un groupe d'anglophones. À un groupe d'hispanophones, il a donné des livres en espagnol et à l'autre groupe d'hispanophones et au groupe d'anglophones, il a donné des livres en anglais. Les hispanophones qui ont eu le contact avec les livres en espagnol ont mieux réussi à une évaluation de leurs habiletés pré littéraires que les hispanophones exposés aux livres anglais. Les hispanophones qui ont reçu des livres en espagnol ont réussi au même niveau que les anglophones qui ont reçu des livres en anglais.

Hannon, P., & McNally, J. (1986). Children's understanding and cultural factors in reading test performance. *Educational Review*, 38(3), 237-246.

Les chercheurs ont soumis trois groupes d'enfants, 24 élèves de classe ouvrière, 24 élèves de classe moyenne et 24 élèves allophones (pas d'indication de classe, enfants hispanophones) à un test de lecture. Ils ont trouvé que les performances plus faibles des allophones et des élèves moins favorisés étaient plus attribuables aux facteurs culturels qu'aux difficultés en lecture proprement dites.

Hansen, D. A. (1989). Locating learning : Second language gains and language use in family, peer, and classroom contexts. *The Journal for the National Association of Bilingual Education*, 13(2), 161-180.

L'auteur a suivi 117 élèves bilingues (espagnol-anglais) de 5<sup>e</sup> année du primaire pour mesurer leurs gains à l'oral et à l'écrit pendant l'année scolaire et pendant l'été. Les résultats montrent que les habiletés productives à l'oral des enfants progressaient au même rythme pendant l'été que pendant l'année scolaire. Par contre, ils n'ont pas fait de gains en compréhension pendant l'été. Les résultats suggèrent que les élèves allophones ont besoin de plus qu'une simple utilisation informelle de la langue pour faire des progrès linguistiques.

Hastings-Gongora, B. (1993). The effects of reading aloud on vocabulary development : Teacher insights. *Bilingual Research Journal*, 17(1-2), 135-138.

Il s'agit ici d'une recherche qui est à petite échelle (11 enfants et leurs parents) et qui souffre de certains problèmes de fiabilité mais l'idée de départ est quand même intéressante. Le chercheur a formé 6 parents hispanophones pour les aider à lire à leurs enfants en espagnol à la maison. Il a également donné aux parents des livres. L'expérience n'a duré que 5 semaines. Il est donc peu étonnant qu'il n'y ait pas eu de gains significatifs en vocabulaire. Par contre, les enseignants ont parlé d'un plus grand engagement parental après l'expérience, ainsi que d'une plus grande attention portée à la littérature à la maison.

Holm, A., Dodd, B., Stow, C., & Pert, S. (1999). Identification and differential diagnosis of phonological disorder in bilingual children. *Language Testing*, 16(3), 271-292.

Cette recherche a analysé la performance de 35 élèves bilingues (urdu/panjabi/mirpuri-anglais), dont certains à risque et les autres normaux, à une série d'épreuves de conscience phonologique. Les résultats suggèrent que les facteurs en cause dans les troubles phonologiques sont indépendants des langues parlées par les enfants.

Jackson, N., Holm, A., & Dodd, B. (1998). Phonological awareness and spelling abilities of Cantonese-English bilingual children. *Asia Pacific Journal of Speech, Language and Hearing*, 3(2), 79-96.

Alors que beaucoup de recherches ont trouvé que la conscience phonologique des enfants bilingues est plus développée que celle de leurs homologues unilingues, ce sont les enfants unilingues anglais (N=36) qui ont mieux réussi que les bilingues cantonais-anglais (N=36) du même âge en identification des fautes d'orthographe, l'orthographe des non mots, la reconnaissance visuelle des rimes, la lecture des non mots et les manipulations phonémiques. Les auteurs proposent que les différences entre la structure phonologique et l'orthographe des deux langues, ainsi que les différentes stratégies utilisées pour développer la littératie, contribuent aux résultats observés.

Jimenez, R. T., Garcia, G. E., & Pearson, D. P. (1996). The reading strategies of bilingual Latina(o) students who are successful English readers. Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 90-112.

Cet article est particulièrement intéressant parce qu'il présente les caractéristiques des élèves allophones (d'origine hispanophone) qui ont réussi en lecture en anglais. L'échantillon était très petit (14 élèves en tout) et les résultats ne sont pas représentatifs d'une grande population. Les auteurs ont trouvé que les bons lecteurs bilingues transféraient l'information d'une langue à l'autre, avaient recours à la traduction (surtout de l'espagnol vers l'anglais) et profitaient des mots apparentés qu'ils reconnaissaient.

Laesch, K. B., & Van Kleeck, A. (1987). The cloze test as an alternative measure of language proficiency for children considered for exit from bilingual education programs. *Language Learning*, 37(2), 171-189.

Les chercheurs ont corrélé les résultats de 30 élèves hispanophones à deux épreuves normalisées - *Language Assessment Scales* et le *California Test of Basic Skills* – avec les résultats obtenus à un test de closure. Les corrélations entre les scores du test de closure et les scores des diverses parties du *California Test of Basic Skills* étaient significatives. Une analyse plus détaillée des résultats du test de closure indique qu'au fur et à mesure que les enfants s'améliorent au test, les mauvaises interprétations syntaxiques diminuent proportionnellement. Les chercheurs suggèrent que nous aurions intérêt à prêter plus d'attention au test de closure en tant qu'instrument d'évaluation pour les élèves de langue seconde.

Lanauze, M., & Snow, C. E. (1989). The relationship between first- and second-language writing skills : Evidence from Puerto Rican elementary school children in bilingual programs. *Linguistics and Education*, 4, 323-339.

Cette recherche évalue les habiletés en anglais L2 et en espagnol L1 de 38 élèves portoricains inscrits en 4<sup>e</sup> ou en 5<sup>e</sup> année d'un programme bilingue. Les résultats indiquent que les habiletés en L1 doivent dépasser un certain seuil avant de pouvoir faciliter la performance en L2. De plus, les chercheurs ont trouvé qu'il n'y a pas toujours une corrélation importante entre les habiletés linguistiques en L2 et la réussite scolaire. Les élèves forts en espagnol mais faibles en anglais ont pu écrire en anglais aussi bien que leurs pairs évalués bons en anglais. Autrement dit, les faiblesses à l'oral en L2 n'entraînent pas forcément des faiblesses à l'écrit.

Limbos, M., & Geva, E. (2001). Accuracy of teacher assessments of second-language students at risk for reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 34(2), 136-151.

Les chercheurs ont évalué la capacité des enseignants à identifier les élèves allophones dans leur classe qui sont à risque en lecture. Lors de l'étude, les chercheurs ont évalué 249 allophones et 120 anglophones au début de la première année et à la fin de la deuxième année (conscience phonologique, orthographe, reconnaissance des mots, production de noms, etc.). Ils ont invité les enseignants qui accompagnaient ces mêmes élèves à identifier ceux qui étaient à risque en lecture. En fin de compte, les enseignants se sont avérés peu sensibles aux allophones à risque.

Liow, S. J. R., & Poon, K. K. L. (1998). Phonological Awareness in multilingual Chinese children. *Applied Psycholinguistics*, 19(3), 339-362.

Les auteurs ont regardé le rôle joué par la conscience phonologique dans l'acquisition de la lecture en anglais et en chinois de trois groupes d'élèves multilingues, dont un groupe à dominance anglaise (N=22), un à dominance chinoise (mandarin) (N=20), et l'autre à dominance bahasa indonésienne (N=15). Le groupe qui était habitué à un système d'orthographe transparent (bahasa indonésien) a dominé aux épreuves en anglais, suivi des élèves à dominance anglaise, qui eux étaient suivis par les élèves à dominance chinoise. Les résultats en chinois suggèrent que la conscience tonique est indépendante de la conscience orthographique.

McCarty, T. L. (1993). Language, literacy and the image of the child in American Indian classrooms. *Language Arts*, 70(3), 182-192.

La valeur scientifique de cette recherche reste à confirmer (méthodologie plutôt vague, pas de groupe témoin), mais les résultats suggèrent que les élèves qui ont eu une formation en navajo en parallèle avec l'anglais ont fait des gains importants en anglais (compréhension de l'écrit, vocabulaire), tout en restant en dessous des normes nationales. Ce qui est important ici est l'amélioration sur le plan de la confiance dont parlent les chercheurs.

McCarty, T. L., Wallace, S., Lynch, H. R., & Benally, A. (1991). Classroom inquiry and Navajo learning styles : A call for reassessment. *Anthropology and Education Quarterly*, 22(1), 42-59.

Ce rapport de recherche décrit les résultats observés dans une école d'une réserve navajo après la création d'un programme bilingue et biculturel navajo-anglais dans le cadre duquel les enseignants encourageaient les élèves à raisonner, à analyser, à formuler des questions, et à prendre la parole. Les élèves et les enseignants ont répondu positivement à la nouvelle approche, plus près des principes culturels navajo. Rien n'est dit à propos de la performance scolaire des élèves.

McCollum, P. (1999). Learning to value English : Cultural capital in a two-way bilingual program. *Bilingual Research Journal*, 23(2-3), 133-134.

Le chercheur a suivi 29 élèves inscrits dans un programme bilingue (espagnol-anglais). Après avoir suivi les élèves pendant 3 ans, le chercheur arrive à la conclusion que les élèves d'origine mexicaine ont appris que l'anglais est plus important que l'espagnol à l'école. Ce court article rappelle au lecteur que peu de programmes bilingues, même les

programmes bilatéraux, arrivent à valoriser également les deux langues d'enseignement auprès des élèves.

Mumtaz, S. H., & Humphreys, G. W. (2002). The effect of Urdu vocabulary size on the acquisition of single-word reading in English. *Educational Psychology*, 22(2), 165-190.

Les auteurs ont comparé la performance de deux groupes d'élèves bilingues (urdu-anglais, avec dominance en urdu) dans une tâche de lecture de mots anglais. Ils ont trouvé que les élèves avec les meilleurs vocabulaire et conscience phonologique en urdu étaient les plus forts en lecture de mots anglais.

Muter, V., & Diethelm, K. (2001). The contribution of phonological skills and letter knowledge to early reading development in a multilingual population. *Language Learning*, 51(2), 187-219.

Les chercheurs ont suivi 55 enfants multilingues inscrits dans une école en Suisse (milieu favorisé) pendant deux ans. La capacité des enfants à segmenter des syllabes et leur connaissance des lettres à la première année de l'étude étaient prédicteurs de performance en lecture à la deuxième année.

Nagy, W. E., McClure, E. F., & Mir, M. (1997). Linguistic transfer and the use of context by Spanish-English bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 18(4), 431-452.

Les chercheurs ont évalué 134 élèves de 7<sup>e</sup> et de 8<sup>e</sup> année, dont 86 élèves bilingues (espagnol-anglais) et 48 élèves unilingues anglophones avec l'objectif de mesurer l'impact des connaissances syntaxiques en L1 sur l'interprétation du sens des mots en L2 (anglais pour le groupe expérimental). Les résultats démontrent que les erreurs de transfert étaient en corrélation positive avec la lecture en espagnol et n'avait pas d'incidence sur la lecture en anglais. Par contre, les erreurs qui n'étaient pas attribuable à l'influence de l'espagnol étaient en corrélation négative avec la lecture dans les deux langues. Les auteurs arrivent à la conclusion que la connaissance syntaxique de la L1 a un impact sur la compréhension des textes en L2.

Nguyen, A., Shin, F., & Krashen, S. (2001). Development of the first language is not a barrier to second-language acquisition : Evidence from Vietnamese immigrants to the United States. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(3), 159-164.

Par le biais d'un questionnaire, les chercheurs ont évalué l'utilisation de la L1 (vietnamien) de 588 élèves de la 1<sup>ère</sup> à la 8<sup>e</sup> année. Ils ont ensuite comparé les résultats du questionnaire avec la performance des mêmes élèves aux tests standardisés. Ils ont trouvé que le maintien de la L1 ne nuit pas à l'anglais oral. Il n'y avait aucune corrélation entre la compétence à l'écrit en anglais et les connaissances du vietnamien.

Ordonez, C. L., Carlo, M. S., Snow, C. E., & McLaughlin, B. (2002). Depth and breadth of vocabulary in two languages : Which vocabulary skills transfer? *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 719-728.

Cette recherche évalue en étendue et en profondeur les connaissances lexicales des élèves bilingues en espagnol et en anglais. 88 élèves ont participé à la recherche, dont 38 en 4<sup>e</sup> année et 50 en 5<sup>e</sup> année. Il y avait une corrélation significative entre les deux langues en ce qui concerne la profondeur du vocabulaire (en contrôlant l'étendue du vocabulaire). La qualité des définitions données et la richesse de la description des entités auxquelles

renvoient des noms à définir dépendait plus des connaissances lexicales spécifiques en anglais que des autres facteurs.

Peregoy, S. F., & Boyle, O. F. (1991). Second language oral proficiency characteristics of low, intermediate and high second-language readers. *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, 13(1), 35-47.

Cette recherche examine le rapport entre la compétence orale et la compétence en lecture de 57 élèves hispanophones de milieux défavorisés, dont 38 dans un programme bilingue et 19 dans un programme unilingue anglophone. Les chercheurs ont trouvé une forte correspondance entre les habiletés orales et les habiletés en lecture.

Perez, E. (1981). Oral language competence improves reading of Mexican-American Third-Graders. *Reading Teacher*, 35(1), 24-27.

Cette recherche menée en milieu scolaire auprès de 75 enfants hispanophones de milieux pauvres a montré qu'une intervention sur le plan de la langue orale (20 minutes par jour avec une bonne concentration lexicale) a aidé les enfants à mieux réussir en lecture.

Pucci, S. L., & Ulanoff, S. H. (1998). What predicts second-language reading success? A study of home and school variables. *International Review of Applied Linguistics*, 121-122, 1-18.

Après avoir formé un groupe de lecteurs forts (N = 12) et un groupe de lecteurs faibles (N = 11) à partir d'une population d'élèves hispanophones de la Californie, les chercheurs ont évalué plusieurs variables qui pourraient avoir un impact sur le succès en lecture. Ils ont trouvé que les élèves les plus forts en lecture étaient ceux qui avaient accès à un plus grand nombre de livres à la maison et qui reconnaissaient un plus grand nombre de livres et d'auteurs. Les auteurs tirent la conclusion que l'accessibilité des livres est un facteur très important.

Reese, L., Garnier, H., Gallimore, R., & Goldenberg, C. (2000). Longitudinal analysis of the antecedents of emergent Spanish literacy and middle-school English reading achievement of Spanish-speaking students. *American Educational Research Journal*, 37(3), 633-662.

Cette recherche a suivi le développement de 66 enfants hispanophones de milieux pauvres de la maternelle à la septième année. Les auteurs ont trouvé que la connaissance des lettres, la reconnaissance des graphèmes et les habiletés de décodage en espagnol étaient en corrélation significative avec les performances subséquentes en lecture en anglais.

Royer, J. M., & Carlo, M. S. (1991). Transfer of comprehension skills from native to second language. *Journal of Reading*, 34(6), 450-455.

Les chercheurs ont suivi 49 élèves hispanophones inscrits dans un programme bilingue aux États-Unis. Les élèves ont été évalués en compréhension de l'oral et de l'écrit en espagnol et en anglais à trois reprises en 17 mois. Selon les résultats, les scores en compréhension de l'écrit en espagnol à la première évaluation corrélaient le plus avec la compréhension de l'écrit en anglais lors de l'évaluation finale. Les chercheurs tirent la conclusion que leurs résultats s'alignent avec tous ceux qui proposent un transfert de connaissance de la L1 à la L2.



Saldade, M., Mishra, S. T., & Medina, M. Jr. (1985). Bilingual instruction and academic achievement : A longitudinal study. *Journal of Instructional Psychology*, 12(1), 24-30.

Les chercheurs ont créé un groupe expérimental de 31 enfants hispanophones inscrits dans un programme bilingue et un groupe témoin de 31 enfants hispanophones inscrits dans un programme régulier (enseignement exclusivement en anglais). Chaque enfant du groupe expérimental était jumelé avec un enfant du groupe témoin possédant les mêmes capacités intellectuelles et linguistiques. Les chercheurs ont suivi les enfants pendant trois ans pour mesurer l'impact du programme bilingue. Au bout de la troisième année, les enfants du programme bilingue obtenaient de meilleurs résultats que le groupe témoin en mathématique et en lecture.

Schoonen, R., Hulstijn, J., & Bossers, B. (1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign-language reading comprehension : An empiric study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, 48(1), 71-106.

Les auteurs ont évalué 685 élèves hollandais en 6<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année qui étudiaient l'anglais langue étrangère à l'école. Ils ont trouvé que chez les élèves les plus âgés de l'échantillon les connaissances métalinguistiques jouaient un rôle plus important dans le succès en L2 que chez les plus jeunes. Les chercheurs suggèrent que les enfants les plus faibles pourraient profiter d'un enseignement explicite de la métacognition à condition que les élèves aient acquis une base suffisante en L2 (confirmation de la *Threshold Hypothesis*).

Shin, S. J., & Milroy, L. (1999). Bilingual acquisition by Korean schoolchildren in New York City. *Bilingualism*, 2(2), 147-167.

Les auteurs cherchent à savoir si les jeunes coréens acquièrent les morphèmes de l'anglais et du coréen dans le même ordre que les locuteurs natifs. À cette fin, ils ont suivi 12 enfants et ils ont trouvé que l'ordre d'acquisition différait de celui des locuteurs natifs. Le petit nombre de participants a peut-être joué un rôle car ce résultat va à l'encontre de ce que les chercheurs trouvent habituellement, c'est-à-dire, le même ordre avec un retard.

Stevens, R. A., Butler, F. A., & Castellon-Wellington, M. (2000). *Academic language and content assessment: Measuring the progress of English language learners*. Los Angeles : University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.

Les chercheurs prennent comme point de départ l'idée que les compétences linguistiques évaluées par les tests de langue ne sont pas identiques à celles exigées lors de la passation de tests de contenu dans les matières, surtout lorsque l'élève qui passe les tests n'est pas L1. Afin d'explorer cette problématique, les chercheurs ont demandé à 102 allophones et à 19 anglophones de 7<sup>e</sup> année de passer quelques volets du *Language Assessment Scale* et du *Iowa Test of Basic Skills*. Les résultats indiquent que le *Iowa Test of Basic Skills* est beaucoup plus exigeant sur le plan lexical et syntaxique que le *Language Assessment Scale* et que, par conséquent, des mesures plus raffinées que le LAS seraient nécessaires pour prendre des décisions sur la capacité des allophones à passer le *Iowa Test of Basic Skills* et obtenir un résultat fiable.

Stuart, M. (1999). Getting ready for reading : Early phoneme awareness and phonics teaching improves reading and spelling in inner-city second language learners. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 587-605.

Cette recherche est d'une grande pertinence parce que certaines des problématiques adressées sont semblables à celles des élèves autochtones. Les chercheurs ont tenté une intervention à grande échelle (112 enfants) auprès des élèves allophones vivant dans la pauvreté. L'idée était d'utiliser un programme déjà commercialisé qui demandait un minimum de formation spécialisée de la part des enseignants pour intervenir auprès des classes complètes d'enfants. L'expérience a porté fruit et les enfants allophones du groupe expérimental ont fait des gains considérables dans les habiletés qui les préparaient à la lecture. Un an après la fin de l'intervention, les élèves du groupe expérimental étaient toujours plus performants que les élèves du groupe témoin en lecture et en orthographe.

Tharp, R. G. (1982). The effective instruction of comprehension : Results and descriptions of the Kamehameha Early Education Program. *Reading Research Quarterly*, 17(4), 503-527.

Il s'agit d'un programme d'intervention utilisé à Hawaï auprès des enfants autochtones. Les chercheurs signalent un avantage modeste en ce qui concerne la littératie des enfants. Selon eux, c'est très difficile d'identifier avec précision les facteurs qui contribuent indépendamment à la réussite des élèves, mais ils proposent que le fait que l'approche utilisée respecte les traditions culturelles des enfants joue un rôle important.

Ulanoff, S. H., & Pucci, S. L. (1999). Learning words from books : The effects of read aloud on second-language vocabulary acquisition. *Bilingual Research Journal*, 23(4), 409-422.

Les chercheurs ont créé trois groupes à partir d'un échantillon de départ de 60 enfants hispanophones de 3<sup>e</sup> année qui apprenaient l'anglais. Un groupe (N = 16) a servi de groupe témoin. Les élèves de ce groupe ont écouté une histoire en anglais mais n'ont pas reçu d'autre forme de soutien. Un autre groupe (N = 21) a eu la lecture du texte et la traduction en espagnol. Le troisième groupe (N = 23) a eu droit à une préparation au texte donné en espagnol avant d'écouter et une petite synthèse par la suite, également en espagnol. Les résultats indiquent que le traitement « préparation/synthèse » en espagnol a abouti au meilleur rendement en termes d'acquisition lexicale.

Verhoeven, L. T. (1990). Acquisition of reading in a second language. *Reading Research Quarterly*, 25(2), 90-114.

Verhoeven compare l'acquisition de la lecture par 74 élèves d'origine turque (L2) et 105 élèves hollandais (L1). Après 5 mois de formation les élèves turcs avaient plus de difficultés avec les correspondances graphème-phonème que les élèves hollandais et étaient moins efficaces en lecture. En première et en deuxième année du primaire, le niveau de vocabulaire oral jouait un rôle important dans l'acquisition de la lecture. L'auteur conclut que les écoles auraient intérêt à aider les élèves L2 à améliorer leurs connaissances lexicales de la langue d'enseignement.

Verhoeven, L. T. (1994). Transfer in bilingual development : The Linguistic Interdependence Hypothesis revisited. *Language Learning*, 44(3), 381-415.

Verhoeven a suivi 98 élèves bilingues (turc-hollandais) provenant d'un milieu pauvre et scolarisés en hollandais dans le but de déterminer à quel point il y avait transfert des

compétences dans une langue vers l'autre. Il a trouvé un transfert indépendant partiel des habiletés en pragmatique, phonologie et littératie.

Verhoeven, L. T. (2000). Components in early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4(4), 313-330.

Il s'agit ici d'une recherche importante (N=2143) portant sur les processus de lecture et d'orthographe chez les lecteurs et scripteurs débutants en hollandais (1,812 hollandais L1 et 331 allophones). Les élèves allophones ont pu réussir au même niveau que les élèves L1 en combinaison de mots et en décodage. Par contre, en orthographe et en compréhension de l'écrit, les allophones se sont avérés plus faibles. Les connaissances lexicales ont joué un plus grand rôle dans la compréhension de l'écrit des allophones que des L1.

Wade-Woolley, L., & Siegel, L. S. (1997). The spelling performance of ESL and native speakers of English as a function of reading skill. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 9(506), 387-406.

Cette étude évalue la précision orthographique de 37 élèves de 2<sup>e</sup> année, dont 21 L2 et 16 L1 (anglais). Les lecteurs faibles se sont avérés faibles en orthographe et les lecteurs forts, forts en orthographe. Les élèves L2 se sont généralement comportés de la même manière que les élèves L1. Les lecteurs faibles des deux groupes linguistiques accusaient des faiblesses phonologiques.

## **Formation d'étudiants**

Dennis O'Sullivan (3<sup>e</sup> cycle), co-auteur du rapport de recherche, a défini le sujet de sa recherche doctorale en fonction des lectures et d'un voyage de recherche effectués dans le cadre du projet.

Catherine Duranleau (2<sup>e</sup> cycle) a fait un mémoire de maîtrise, *L'exposition à la langue française et à la langue innue dans l'environnement des jeunes innus en relation avec leur capacité à accomplir des tâches écrites en français*, dans le cadre du projet.

Florence Augustin (1<sup>e</sup> cycle) a participé à l'entrée et à l'analyse de données.

## **Publications, Présentations**

Comme le projet était d'une durée d'un an, nous n'avons pas eu beaucoup de temps pour publier nos résultats.

Nous sommes invités par l'ICEM présenter les résultats du projet au Colloque des enseignants et des enseignantes des écoles innues partenaires de l'ICEM à Sept-Îles le 5 octobre 2007.

Des données du projet seront intégrées dans une présentation que nous préparons en collaboration avec Lucie Godard et Line Laplante pour le colloque annuel de la International Dyslexia Association à Dallas au mois de février.