La formation des enseignants inuit et des Premières Nations

PROBLÉMATIQUES ET PISTES D'ACTION

Sous la direction de
Gisèle Maheux et **Roberto Gauthier**

Préface de
Louis-Jacques Dorais

Presses de l'Université du Québec

La formation des enseignants inuit et des Premières Nations

Membre de L'ASSOCIATION NATIONALE DES ÉDITEURS DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : 418 657-4399 *Télécopieur :* 418 657-2096
Courriel : puq@puq.ca *Internet :* www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

Canada Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864

France AFPU-D – Association française des Presses d'université
Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77 403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99

Belgique Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847

Suisse Servidis SA, Chemin des Chalets 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32

DANGER LE PHOTOCOPILLAGE TUE LE LIVRE

La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

La formation des enseignants inuit et des Premières Nations

PROBLÉMATIQUES ET PISTES D'ACTION

Sous la direction de
Gisèle Maheux et **Roberto Gauthier**

Presses de l'Université du Québec

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Vedette principale au titre :

La formation des enseignants inuit et des Premières Nations : problématiques et pistes d'action

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-3713-2

1. Enseignants autochtones - Formation - Québec (Province). 2. Enseignants inuits - Formation - Québec (Province). 3. Enseignants indiens d'Amérique - Formation - Québec (Province). 4. Enfants autochtones - Éducation - Québec (Province). 5. Enseignants autochtones - Formation. I. Maheux, Gisèle. II. Gauthier, Roberto, 1960- .

LB1719.C3F67 2013 370.71'1089970714 C2013-940101-6

Les Presses de l'Université du Québec reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

Conception graphique
Vincent Hanrion

Images de couverture
Fred Cattroll
Profoto
Gordon's Life Photo / iStock
Colman Lerner Gerardo / Shutterstock.com

Mise en pages
Info 1000 mots

Dépôt légal : 2e trimestre 2013
› Bibliothèque et Archives nationales du Québec
› Bibliothèque et Archives Canada

© 2013 – Presses de l'Université du Québec
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

PRÉFACE

LOUIS-JACQUES DORAIS
UNIVERSITÉ LAVAL

Il y a plus de cent ans déjà que les populations autochtones d'Amérique du Nord ont accès à l'éducation formelle telle qu'elle est définie par la société majoritaire au sein de laquelle ils vivent. Pendant très longtemps, cet enseignement scolaire a eu pour objectif d'assimiler socialement, culturellement et linguistiquement les premiers occupants du territoire, d'en faire des citoyens comme les autres : des chrétiens anglophones (ou, plus rarement, francophones) aptes au travail salarié (au bas de l'échelle dans la plupart des cas) et partageant les valeurs occidentales dominantes ; des « civilisés », en somme. Il n'est donc pas étonnant que la presque totalité des chercheurs, membres à part entière d'une société allochtone dont ils partageaient généralement les vues, aient longtemps délaissé l'éducation des Autochtones en tant que champ d'études. Les écoles et les pensionnats se livraient allègrement à leur travail d'assimilation, et tout allait pour le mieux dans le meilleur des mondes.

À la fin des années 1960, les choses ont, heureusement, commencé à changer. Les Autochtones qui, en dépit des traumatismes subis, avaient su préserver leur identité, leurs valeurs propres et, souvent, leur langue ont réalisé qu'ils devaient prendre leur éducation en mains s'ils voulaient s'affirmer en tant que nations ou peuples premiers pleinement reconnus, jouant un rôle actif et original sur la scène contemporaine. Cette prise de conscience, doublée d'un activisme politique et culturel en constant développement, se fit ressentir un peu partout dans le monde et mena, en 2007, à la pleine reconnaissance des droits autochtones par les Nations Unies, y compris le droit à un enseignement autocontrôlé. Dans plusieurs pays, dont le Canada, la participation autochtone à l'éducation avait d'ailleurs été en partie reconnue dès les années 1970, et les peuples premiers jouissaient – et jouissent toujours – d'un certain droit de regard sur leurs écoles.

Les chercheurs commencèrent alors à se pencher sur l'éducation en contexte autochtone, et les travaux sur ce thème se multiplièrent. C'est dans cette lignée que s'inscrit le présent ouvrage, qui met l'accent sur la formation des enseignants inuit et des Premières Nations au Québec, tout

en jetant, à titre comparatif, un regard sur la formation des maîtres autochtones mapuches du Chili. Les auteurs se sont fixé trois objectifs complémentaires : faire connaître les situations éducatives et de formation issues tant des pratiques en cours que des travaux de recherche ; mieux comprendre la dimension interculturelle de l'interaction de formation ; mettre en lumière certains aspects de la réalité linguistique des situations de formation.

L'un des traits originaux de l'ouvrage, c'est d'avoir adopté une vision très large des processus de formation. Ceux-ci englobent tant les relations d'apprentissage au sein de la famille que les particularités de l'enseignement scolaire et les défis qu'il présente. Cette vision repose sur des exemples concrets, tirés de pratiques pédagogiques ainsi que d'études portant sur cinq nations autochtones du Québec, auxquelles s'ajoute, tel que nous l'avons déjà mentionné, une nation sud-américaine, les Mapuches du Chili. L'ouvrage combine des analyses parfois pointues – sur les caractéristiques du français parlé dans les communautés autochtones par exemple, ou sur l'épistémologie de la réalité interculturelle des Mapuches – avec des descriptions diversifiées d'expériences concrètes de formation. On y trouve aussi des analyses – parfois basées sur un vécu personnel – du contexte communautaire ou plus général dans lequel s'inscrit la formation des maîtres autochtones. Tous ces textes ont un point en commun : ils incluent toujours des observations concrètes, parfois très pratiques, sur la façon dont la formation des enseignants autochtones et, plus largement, l'éducation chez les Inuit et les Premières Nations peut et doit prendre en compte les particularismes épistémologiques, linguistiques, culturels et sociaux des maîtres et des élèves.

Un esprit de profond respect pour les réalités autochtones anime cet ouvrage. Quelques auteurs appartiennent d'ailleurs à des peuples premiers, et tous bénéficient d'une excellente expérience de la pratique et de la recherche sur les questions d'éducation autochtone, de formation des enseignants en particulier. Il s'agit donc d'un ouvrage important pour l'avancement de nos connaissances dans ce domaine, mais également d'un ouvrage extrêmement utile puisqu'il démontre de diverses manières comment les conclusions des auteurs peuvent s'appliquer pratiquement à des situations pédagogiques très concrètes.

REMERCIEMENTS

La publication de cet ouvrage est le fruit de la collaboration de nombreuses personnes ainsi que d'entités institutionnelles. Nous tenons à les remercier de leur généreuse contribution qui nous permet d'introduire la question de la formation des enseignants inuit et des Premières Nations dans l'univers discursif et pratique de la formation des enseignants.

Plusieurs personnes ont accepté d'évaluer les textes soumis. Nous remercions chaleureusement Marta Anadón, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et Universidad Nacional de Rio Negro (Argentine) ; Lily Bacon, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) ; Évelyne Charlier, Facultés universitaires Notre-Dame de la paix de Namur (FUNDP) ; Sandra Coulombe, UQAC ; Christine Couture, UQAC ; Louis-Jacques Dorais, Université Laval ; Zita De Koninck, Université Laval ; François Guillemette, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) ; Raymond P. Hébert, UQAT ; Corneille Kazadi, UQTR ; Jacques Kurtness, Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones, et réseau DIALOG ; Daniel Martin, UQAT ; Mirela Moldoveanu, Université de Sherbrooke ; Nicole Monney, UQAC ; Joëlle Morrissette, Université de Montréal ; Christiane Pilote, UQAC ; François Ruph, UQAT ; et Suzanne Vincent, Université Laval.

Nous remercions nos institutions respectives, l'UQAC et le Centre Nikanite ainsi que l'UQAT, de leur soutien professionnel et technique, sans lequel la production de cet ouvrage n'aurait pu se concrétiser. Nous remercions également les professeurs-chercheurs, les étudiants gradués et le personnel du Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIÉRA), ainsi que du réseau DIALOG (Institut national de la recherche scientifique [INRS], sciences et cultures) dont les activités ont soutenu de près ou de loin le travail de mise au jour des questions introduites ci-après. Nous tenons également à mentionner le soutien du programme Réalités autochtones du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) au développement d'une recherche collaborative sur la question.

Finalement, cet ouvrage n'aurait pu voir le jour sans le soutien indéfectible de Véronique Paul, qui a accompli un travail de coordination dont nous lui sommes grandement redevables.

TABLE DES MATIÈRES

Préface VII
LOUIS-JACQUES DORAIS

Remerciements IX
GISÈLE MAHEUX ET ROBERTO GAUTHIER

Introduction 1
GISÈLE MAHEUX ET ROBERTO GAUTHIER

PARTIE 1. Les défis de l'apprentissage et de l'enseignement de la petite enfance à l'université : regards de terrain 7

Chapitre 1. L'implication des mères atikamekw dans le jeu symbolique de leur enfant 9
ELISABETH JACOB

1. Le contexte de la recherche 10
1.1. Le jeu symbolique : un outil pour le développement 11
1.2. Le jeu des enfants dans la culture autochtone au Canada 12
1.3. L'importance de la participation de la mère dans le jeu symbolique de son enfant 13
1.4. Les objectifs de l'étude 14
2. L'ancrage théorique 15
2.1. Le jeu symbolique 15
2.2. L'implication des mères dans le jeu symbolique 16
3. La méthodologie de la recherche 18
4. Les résultats 20
4.1. Ce que les mères pensent du jeu symbolique 20
4.2. Ce que les mères disent faire pour s'impliquer dans le jeu symbolique 22
4.3. Ce que nous retenons des observations en situation de jeu 22
5. Une discussion 24
Conclusion 26
Bibliographie 27

Chapitre 2. Le regard d'une enseignante algonquine sur l'éducation dans sa communauté : réflexion sur le vécu des enfants, celui des enseignantes et de leur formation 31
MARGUERITE MOWATT-GAUDREAU

1. Comment l'école est-elle arrivée chez les Abitibiwinnik ? 33
2. Les programmes et les langues d'enseignement 34
3. Des changements dans l'éducation des enfants algonquins 36
4. Le vécu en classe des élèves en regard de la compréhension des consignes et des contenus d'apprentissage présentés en français 37
4.1. La compréhension des consignes 37
4.2. La lecture 38
4.3. L'écriture 38
4.4. Les mathématiques 39
5. Le début d'un cheminement vers l'abandon scolaire ? 39
6. Aimer aller à l'école… est-ce possible ? 41
7. Les défis posés aux enseignantes 42
8. Et si l'on croyait en la réussite scolaire des élèves algonquins ? 43
9. Être algonquine et devenir enseignante… 44
Conclusion 46
Bibliographie 48

Chapitre 3. Le projet de création d'un programme court de français écrit langue seconde adapté à la réalité culturelle des apprenants des Premières Nations entrant à l'université : bilan d'une première expérimentation 49
JOSÉE SIMARD

1. Le projet de français écrit langue seconde 50
2. L'expérimentation du projet 50
3. Les résultats de l'expérimentation 51
4. L'appréciation et les commentaires des apprenants 53
5. Le projet de développement d'un programme court 54
Annexe 3.1. 55
Exemples tirés d'un lexique conçu pour les apprenants des Premières Nations et portant sur la nouvelle grammaire

Annexe 3.2. 56
Tableau comparatif détaillé des résultats obtenus par les étudiants au T1 et au T2

Bibliographie 57

PARTIE 2. Éléments de la problématique de la situation linguistique 59

Chapitre 4. L'enseignement des langues de scolarisation et la réussite à l'école : un portrait du contexte québécois 61
AURÉLIE HOT

1. Les élèves autochtones, les enseignants et la langue de scolarisation : le contexte au Québec 61
1.1. Les paramètres du cheminement scolaire 61
1.2. La raison de se pencher sur la question des langues 63
1.3. La langue de scolarisation des élèves autochtones 64
2. Les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants 65
2.1. Une langue seconde comme langue de scolarisation 66
2.2. Les compétences en écriture et en lecture 67
2.3. Le développement de la littératie et les programmes bilingues 68
3. Des pistes de réflexion sur la formation des enseignants qui œuvrent en contexte autochtone : l'exemple du développement de la littératie 69
3.1. Les attitudes et les attentes des enseignants en formation 69
3.2. Les pistes de différenciation pédagogique à explorer 71
3.3. Des sources d'inspiration pour une approche holistique du développement des compétences 72
Conclusion 73
Bibliographie 74

Chapitre 5. Les caractéristiques linguistiques des enfants des Premières Nations : quelles implications pour la formation des enseignants autochtones ? 79
DIANE DAVIAULT

1. La problématique 79
2. La situation linguistique des enfants des Premières Nations du Québec 80

3. Les caractéristiques linguistiques du français des locuteurs des Premières Nations ... 84
3.1. La méthodologie ... 85
3.2. Les caractéristiques structurales ... 85
3.3. Les caractéristiques pragmatiques ... 90
4. L'incidence des caractéristiques du FPN sur la scolarisation au primaire ... 94
4.1. L'incidence des caractéristiques structurales ... 95
4.2. L'incidence des caractéristiques pragmatiques ... 97
5. Des pistes d'amélioration au programme de formation des futurs enseignants des Premières Nations ... 98
5.1. La sensibilisation à la notion de dialecte ... 98
5.2. La sensibilisation aux particularités linguistiques du FPN ... 98
5.3. La formation à l'application d'un modèle additif ... 101
Conclusion ... 102
Bibliographie ... 102

PARTIE 3. Perspectives d'analyse de la rencontre de deux patrimoines culturels ... 105

Chapitre 6. Les savoirs éducatifs mapuches : des défis pour les enseignants ... 107
DANIEL QUILAQUEO RAPIMÁN

1. Les premiers aperçus des savoirs formatifs mapuches ... 108
2. La typification du *kimeltuwün* ... 111
3. La représentation socioculturelle du *zapinzugu* ... 113
4. Le *kimche* comme enseignant ... 116
5. Des défis épistémologiques interculturels ... 119
Conclusion ... 121
Bibliographie ... 122

Chapitre 7. Le développement bilingue des élèves autochtones : un état de la question ... 125
YVONNE DA SILVEIRA

1. Le contexte historique des contacts des langues autochtones et non autochtones : l'exemple du Nunavik ... 126
1.1. La langue : un élément important de la culture préservé à l'école ... 127

1.2. La socialisation traditionnelle inuit et la socialisation scolaire : deux visions divergentes de la relation de l'individu à la société ... 128
2. L'apprentissage scolaire : un apprentissage ancré dans l'écrit, une confrontation exigeante pour l'élève de culture orale ... 130
3. Le développement bilingue et ses implications ... 132
3.1. La diglossie et le développement langagier en situation de bilinguisme ... 133
3.2. Quelques appuis empiriques de développement bilingue en contexte autochtone ... 135
4. Quelques hypothèses sur le rôle de la perception qu'ont les élèves autochtones des langues en contact dans leur développement identitaire et bilingue ... 137
Conclusion ... 140
Bibliographie ... 140

PARTIE 4. Pratique, recherche et théorisation en formation des enseignants ... 145

Chapitre 8. La formation des futurs enseignants atikamekw : récit d'une expérience ... 147
SYLVIE OUELLET, AVEC LA COLLABORATION DE NICOLE AUDY

1. Le contexte historique et le développement du système d'éducation atikamekw ... 148
1.1. Un bref historique ... 149
1.2. La nature des recommandations pour améliorer l'éducation ... 150
2. La formation de la relève enseignante atikamekw ... 151
2.1. Le programme de formation : certificat et microprogrammes ... 152
2.2. Un soutien pour adapter la pédagogie universitaire ... 152
2.3. Des conditions visant la réussite ... 154
3. L'illustration de ce cheminement ... 154
3.1. La construction de l'identité professionnelle ... 154
3.2. La formation pratique en milieu de pratique ... 156
Conclusion ... 157
Annexe 8.1. ... 159
Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations

Bibliographie ... 160

Chapitre 9. La mise en place d'une approche de soutien à la formation des enseignants inuit de Puvirnituq et d'Ivujivik à l'aide des TIC 163
GLORYA PELLERIN

1. Un bref historique de la formation des enseignants inuit à l'UQAT 163
2. La formation des enseignants inuit à l'UQAT : modalités et contraintes 165
3. Les innovations technologiques dans le Nord québécois 167
4. L'entretien des communications malgré la distance 167
5. Les préparatifs techniques et pédagogiques pour une première expérimentation 169
6. Une description du dispositif d'accompagnement par la vidéoconférence privilégié 169
7. Une méthodologie de type recherche et développement 173
8. Les résultats préliminaires 174
Conclusion 177
Bibliographie 178

Chapitre 10. L'accompagnement d'un groupe d'étudiantes algonquines : de la résolution de problème à l'animation du métier d'étudiant 181
GÉRARD LAVOIE

1. Une mise en contexte 182
2. Le cadre théorique du projet d'accompagnement 185
2.1. Ludwig Wittgenstein : jeux de langage et formes de vie 186
2.2. L'école de Palo Alto : modifier ou recadrer la situation 188
2.3. L'approche orientée vers les solutions : se centrer sur les forces et les ressources 191
3. L'application du programme 193
4. L'incidence de l'accompagnement et discussion 198
Conclusion 199
Bibliographie 202

Chapitre 11. Une réflexion sur la formation des enseignants dans le contexte de la communauté autochtone mapuche au Chili 205
SEGUNDO QUINTRIQUEO MILLÁN

1. La problématique de la formation initiale des enseignants en éducation interculturelle 206
2. La méthodologie 210

3. Les résultats ... 212
4. Une discussion autour du bilan ... 215
Conclusion ... 218
Bibliographie ... 219

Conclusion ... 221
ROBERTO GAUTHIER ET GISÈLE MAHEUX

ANNEXES. Structures de soutien à la formation des enseignants inuit et des Premières Nations ... 225

La contribution de l'UQAT à la formation des enseignants inuit et des Premières Nations ... 227
VÉRONIQUE PAUL, NANCY CRÉPEAU, LYNE LEGAULT ET GISÈLE MAHEUX

1. Le partenariat Puvirnituq-Ivujivik-UQAT : naissance et développement d'une collaboration entre deux mondes ... 228
1.1. La naissance d'un partenariat entre l'Université et deux communautés inuit ... 229
1.2. Le développement d'un processus et de programmes de formation initiale en partenariat dans une perspective de développement professionnel ... 230
1.3. La formation des enseignants inuit et son contexte ... 231
2. La formation d'une cohorte d'enseignants cris en exercice ... 233
3. La mise en place d'une structure de soutien aux activités de formation : URFDEMIA ... 234
4. Une approche intégrée et des actions communes : la contribution du Service Premières Nations au soutien à la réussite des étudiants autochtones en formation des enseignants ... 237
4.1. Les programmes offerts et l'effectif étudiant autochtone ... 237
4.2. Les Premiers Peuples : un enjeu dans le plan de développement de l'UQAT ... 240
5. Un résumé des actions mises en œuvre par l'UQAT en soutien à la réussite ... 244
Conclusion ... 247
Bibliographie ... 249

La contribution du Centre des Premières Nations Nikanite à la formation des maîtres autochtones 253
ROBERTO GAUTHIER, MARCO BACON ET SOPHIE RIVERIN

1. Le rôle historique de l'UQAC dans le cadre de la formation des maîtres autochtones 253
1.1. Sa réponse au mouvement de prise en charge autochtone de l'éducation 253
1.2. L'évolution récente 255
2. Le « nouveau » Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) 256
2.1. Le rôle et la mission du Centre 256
2.2. Le mandat 256
2.3. Les objectifs généraux 256
2.4. Un outil de gestion démocratique crucial : le Conseil pédagogique 257
2.5. Les programmes universitaires élaborés par le CPNN 258
3. Le rôle du Centre dans la formation des enseignants autochtones 259
3.1. Les programmes liés spécifiquement à la formation des enseignants 259
3.2. Les itinéraires possibles pour s'inscrire au programme institutionnel de formation des enseignants 259
3.3. Quelques statistiques 260
3.4. Le service d'aide aux étudiants 261
Conclusion 262
Bibliographie 263

Notices biographiques 265

INTRODUCTION

GISÈLE MAHEUX ET ROBERTO GAUTHIER

Cet ouvrage collectif traite de la formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Il vise à partager récits et analyses de pratique ainsi que projets et résultats de recherches ayant pour objet des situations, des programmes et l'interaction de formation d'enseignants qui œuvrent déjà ou qui œuvreront majoritairement dans les établissements scolaires de niveau primaire des communautés.

Les enseignants des communautés font face à des réalités particulières où le désintéressement et l'abandon de l'école se manifestent au quotidien. Au Québec, les statistiques officielles nous informent qu'au cours des dix dernières années, le taux de diplomation des jeunes Inuit du Nunavik, après sept ans d'études, a tendance à régresser et que celui des jeunes des Premières Nations affiche un taux de réussite nettement inférieur à celui des autres jeunes Hurons-Wendat et Québécois. Si différents ordres de facteurs peuvent aujourd'hui expliquer cet état de fait, on se doit de rappeler que le premier contact de l'école officielle avec les populations autochtones s'inscrivait dans le cadre d'une politique coloniale ayant pour but l'assimilation des populations, c'est-à-dire la disparition de leurs spécificités identitaires et linguistiques propres. Même si la dynamique éducationnelle autochtone est totalement différente aujourd'hui, tout au moins sur le plan structurel, les problématiques identitaires et linguistiques demeurent des éléments fondamentaux à prendre en compte dans la constitution du rapport élèves-école. Tout programme de formation d'enseignants inuit et des Premières Nations qui n'en tiendrait pas compte serait à notre avis lacunaire.

Le présent collectif a voulu accorder une place importante au point de vue des formateurs qui interagissent avec les futurs maîtres dans les situations de formation. Ces personnes dispensent leurs cours selon les normes institutionnelles linguistiques et académiques courantes dans le contexte universitaire. En situation de formation, ils travaillent avec des étudiants qui portent le projet de se former et de devenir enseignants dans leur communauté, mais qui, malgré leurs acquis de formation, peinent à se retrouver dans le discours et les façons de faire manifestes et surtout

implicites inhérentes à la tradition écrite propre à l'université. Traditionnellement, leur rapport à la connaissance développé au cours de l'enfance émane d'un contact familier avec leurs aînés dans des situations de vie en milieu naturel : les connaissances leur ont été transmises selon les codes de la tradition orale, dans une langue première autre qu'une des langues officielles pour la majorité d'entre eux. Or les situations de formation leur proposent d'acquérir des savoirs décontextualisés, de comprendre et de s'approprier des concepts fondamentaux et structurants du développement professionnel enseignant. Ces contenus de cours, conçus et transmis sur la base d'un *a priori* qui postule l'aisance des étudiants à l'écrit, pose donc un défi de médiation de savoirs particuliers peu familier aux formateurs et aux étudiants qui interagissent dans le cadre de situations de formation.

En amont du processus de formation, sous l'angle du rapport de l'étudiant à l'institution, on peut observer que les représentations courantes d'un étudiant qui fait son métier en harmonie avec les cadres de l'institution sont généralement celles d'un individu qui s'est inscrit à l'université pour réaliser son projet personnel de formation et de carrière. Or un coup d'œil à la situation des étudiants inuit et des Premières Nations nous apprend que la demande d'admission à un programme de formation des enseignants n'est pas seulement tributaire des objectifs de réalisation professionnelle d'une personne, elle repose également en partie sur d'autres bases. Il s'agit généralement du projet d'une communauté, d'un regroupement de communautés ou d'une organisation qui portent un projet de développement sociocommunautaire de leur Nation. Ces initiatives de formation s'inscrivent dans un projet à long terme de l'amélioration des situations de vie des personnes et des groupes. Un tel contexte sociocommunautaire, qui réunit des individus dans une démarche de formation, peut apparaître également étranger à la culture universitaire contemporaine où, à l'image de notre société, le succès est plutôt conçu comme étant une responsabilité individuelle.

Un enjeu fondamental de la formation des enseignants concerne les langues. La langue de la formation est au cœur du rapport qui s'établit entre les étudiants autochtones, d'une part, et les formateurs ainsi que l'institution universitaire, d'autre part. Au Québec, les langues officielles de formation sont le français et l'anglais. De plus, au Nunavik et chez les Cris du Moyen-Nord québécois, la Convention de la Baie-James et du Nord québécois reconnaît l'inuktitut et la langue crie comme langues officielles sur ces territoires. Par ailleurs, les autres Premières Nations du Québec ainsi que les Mapuches du Chili affirment haut et fort l'existence et leur

volonté de maintien de leur langue maternelle ainsi que le devoir de la transmettre aux générations qui suivent[1]. Langue et identité sont intimement liées, bien que l'on doive reconnaître la menace de disparition qui plane sur celles-ci. Ceci étant établi, on sait qu'au Québec, l'obtention d'un brevet régulier permanent d'enseignement au terme d'un programme de baccalauréat en enseignement est conditionnelle à la réussite d'un test qui confirme la compétence langagière du futur enseignant dans l'une des deux langues officielles, soit le français ou l'anglais. Comme on le verra, la réussite de ce test, notamment en français, s'avère difficile pour les étudiants, le français ou l'anglais étant une langue seconde ou troisième qui, dans la plupart des cas, leur a été enseignée au primaire et au secondaire selon l'approche et les méthodes de l'enseignement d'une langue première. Il en résulte que les étudiants qui se rendent au terme de leurs études échouent très souvent au test qui évalue leurs compétences langagières dans l'une des deux langues officielles.

Le présent ouvrage collectif veut donc mettre au jour la complexité de l'action de formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Son but consiste à partager les connaissances particulières des situations éducatives et de formation issues de la pratique de la formation et de travaux de recherche. Ce faisant, nous souhaitons qu'il ajoute à la réflexion sur deux enjeux fondamentaux, soit la dimension interculturelle de l'interaction de formation et la réalité linguistique particulière des situations de formation…

L'ouvrage comporte quatre parties. La première donne un aperçu des particularités des situations éducatives et de formation dans les communautés. La deuxième lève le voile sur la complexité des situations linguistiques et de communication. La troisième explore des perspectives d'analyse des questions de langue et d'identité. Finalement, la quatrième partie présente des cas de pratique de formation et de recherche qui, sous des angles, dans des perspectives et au moyen de stratégies contextualisées, illustrent des tentatives de rapprochement interculturel en contexte de formation.

Plus spécifiquement, la première partie présente trois lectures de proximité de situations éducatives dans quelques communautés de Premières Nations. D'abord, l'étudiante Elisabeth Jacob a examiné

1. Nous référons le lecteur aux sites Internet suivants pour plus d'information concernant la localisation des communautés dont il sera question dans cet ouvrage : <http://en.wikipedia.org/wiki/Mapuche> et <http://www.autochtones.gouv.qc.ca/nations/cartes_communautes.htm>, consulté le 27 février 2013.

l'implication des mères atikamekw dans le jeu symbolique de leur enfant. Elle a réalisé son étude à la lumière des théories et des recherches sur le jeu symbolique tel que conçues dans nos sociétés occidentales. Il faut garder à l'esprit, à la lecture des observations et de la compréhension que ce cadre d'analyse dégage de l'implication des mères, que le contexte de cette étude est celui une communauté dont le mode de transmission culturelle s'inscrit dans la tradition orale. Ce texte offre une introduction à la connaissance des particularités et de la complexité du contexte éducatif des enseignants auprès des élèves en début de scolarisation. Marguerite Mowatt-Gaudreau partage le regard qu'elle porte *a posteriori* sur son expérience éducative dans le contexte de la communauté où elle a grandi et ensuite enseigné pendant plus de trente ans. Elle conclut sa réflexion en souhaitant l'avènement d'un discours ambiant qui valorise la fierté identitaire et vienne déjouer celui qui a cours actuellement, lequel a plutôt tendance à mettre l'accent sur l'échec. Finalement, Josée Simard fait état d'une heureuse initiative de création et de mise à l'essai d'un programme court de français écrit langue seconde adapté à la réalité culturelle des apprenants des Premières Nations.

La deuxième partie comporte deux textes qui éclairent, sous des angles différents, la réalité des situations de contact des langues et de bilingualité au cours de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations. Aurélie Hot reprend l'exploration de la question en englobant l'ensemble des nations autochtones du Québec. Elle examine la situation de la langue d'enseignement et en particulier le rapport à l'écrit à travers de nombreuses études réalisées dans les contextes scolaires de plusieurs nations autochtones. Elle propose des pistes de réflexion relatives à la formation des enseignants. Par la suite, Diane Daviault présente les résultats d'une étude des caractéristiques du français parlé des élèves des Premières Nations du Québec. Elle caractérise les situations linguistiques existantes chez les enfants âgés de 4 à 15 ans et reconnaît l'existence d'un français parlé propre. Elle en présente les caractéristiques structurales, phonologiques, grammaticales, lexicales et pragmatiques, et explore l'incidence de chaque type sur la scolarisation des élèves du primaire. L'auteure propose également des pistes d'amélioration au programme de formation des futurs enseignants.

La troisième partie de cet ouvrage présente deux textes que nous jugeons faire office de charnière entre les observations, les réflexions et les questionnements qui précèdent, d'une part, et les récits ou analyses de pratique et projet de recherche-action qui suivent, d'autre part. Daniel

Quilaqueo Rapimán présente en effet une réflexion épistémologique critique de l'interculturalité des situations éducatives et de formation des enseignants autochtones. Il traite des deux objets fondamentaux de l'éducation, soit les savoirs et la langue. Il établit que les langues en présence véhiculent deux patrimoines culturels distincts, celui issu de la tradition orale propre à une nation et celui de l'institution éducative, dans le contexte d'une société globale d'appartenance. Sa démarche s'intéresse à la situation du peuple mapuche du Chili, sa réflexion pouvant s'appliquer à nombre d'autres contextes communautaires autochtones. Yvonne da Silveira propose un ensemble de considérations linguistiques et identitaires du développement bilingue des jeunes Autochtones. Leur langue, issue d'une culture de transmission orale, bien que souvent reconnue et valorisée par l'école, n'est pas la langue officielle du processus et de la réussite scolaires. Son témoignage nous amène à réfléchir sur la consistance de ce développement bilingue et ce qui constitue les plus grands enjeux, notamment dans le cas des jeunes Inuit du Nunavik.

La quatrième et dernière partie présente trois récits et analyses d'expérience ainsi que les données préliminaires d'un projet de recherche et développement en cours de réalisation. Sylvie Ouellet livre un récit d'expérience de formation d'enseignants de la relève des communautés atikamekw au double plan de la construction de l'identité professionnelle et de la formation pratique. Elle situe clairement l'ancrage communautaire de ce projet de formation d' enseignants engagés dans une démarche de développement professionnel. Glorya Pellerin présente ensuite un projet d'accompagnement d'étudiants inuit de deux communautés du Nunavik au moyen de la vidéoconférence. Ce projet s'inscrit dans le contexte d'un projet de formation des enseignants développé et conduit en partenariat université-communautés depuis presque trois décennies. Elle situe ce contexte et fait état de données préliminaires. Gérard Lavoie, de son côté, décrit et analyse une expérience d'accompagnement du cheminement de formation d'une cohorte d'étudiantes algonquines. Les activités d'accompagnement mises en place visent à rendre accessible un soutien personnel et un soutien académique, deux dimensions indissociables de l'expérience des étudiantes impliquées afin de les soutenir personnellement et dans leur démarche de formation. Finalement, Segundo Quintriqueo Millán rend compte de l'évaluation du programme de formation initiale en éducation primaire interculturelle bilingue des enseignants, qui travailleront auprès d'élèves mapuches de la région de l'Araucanie au Chili. Son analyse traite

des liens étroits construits avec le milieu communautaire aux fins de l'intégration de connaissances issues du patrimoine culturel mapuche aux processus de scolarisation et de formation.

En conclusion, à la suite d'une brève synthèse du contenu, nous soulevons deux enjeux fondamentaux qui émergent de la réflexion, soit la problématique de la jonction entre les langues de formation et d'enseignement ainsi que l'identité professionnelle enseignante dans le double contexte de la professionnalisation de la formation à l'enseignement et du cadre de vie rural des étudiants et des enseignants en formation. Nous rappelons aussi que s'il s'est voulu lucide et sans complaisance, le présent collectif n'interdit pas un regard positif sur l'avenir.

L'ouvrage se ferme sur deux textes qui présentent les contributions institutionnelles respectives de l'UQAT et de l'UQAC, deux établissements de formation situés dans le Moyen-Nord québécois, dont le territoire régional correspond aux territoires ancestraux des Algonquins et des Innus. Les structures et les programmes mis en place par ces institutions sont, à notre avis, prometteuses pour les nations autochtones tant sur le plan de l'accessibilité que sur celui de la réussite aux études supérieures, particulièrement dans le domaine de la formation des maîtres.

PARTIE 1

LES DÉFIS DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PETITE ENFANCE À L'UNIVERSITÉ

REGARDS DE TERRAIN

CHAPITRE 1.

L'IMPLICATION DES MÈRES ATIKAMEKW DANS LE JEU SYMBOLIQUE DE LEUR ENFANT

ELISABETH JACOB
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

Depuis une soixantaine d'années, plusieurs chercheurs étudient le jeu. Mais un constat s'impose : le jeu des enfants autochtones est peu documenté. Comme nous le verrons plus loin, deux études seulement se rapprochent de notre sujet de recherche, celle de Gillis (1991) et celle de Larose (1988). Cette recherche, qui s'est déroulée auprès de mères et de leur enfant d'âge préscolaire habitant une communauté atikamekw, explore le jeu dans l'environnement familial. Les résultats peuvent notamment outiller les parents, de même que les intervenants autochtones qui travaillent auprès de jeunes enfants et qui utilisent une pédagogie par le jeu (nous pensons aux enseignants de maternelle ou aux éducateurs en service de garde), puisque ces intervenants doivent tenir compte du milieu familial de l'enfant. Le présent chapitre fait état d'une partie des résultats d'une recherche exploratoire dont l'objectif principal vise à décrire la dimension matérielle et la dimension sociale de l'environnement de jeu de l'enfant atikamekw âgé de deux à quatre ans, selon la perspective de la mère.

Le chapitre est divisé en cinq sections. Dans la première, nous présentons une revue de la littérature, dans la deuxième, l'ancrage théorique de la recherche. La troisième section consiste à décrire les choix méthodologiques et la démarche de la recherche. Quant à la quatrième, elle est consacrée aux résultats, où nous expliquons le sens que les mères donnent au jeu symbolique et la manière dont elles s'impliquent avec leur enfant. Dans la cinquième section, nous présentons une discussion des résultats et nous terminons avec une conclusion.

1. Le contexte de la recherche

Pour mettre en contexte la pertinence de ce projet de recherche, nous faisons un résumé de certaines études qui ont fait ressortir les difficultés d'apprentissage des enfants autochtones. Bien qu'une majorité de ces études porte sur des groupes particuliers et qu'elles soient réparties irrégulièrement parmi les différentes nations autochtones (Marks et Coll, 2007), deux de celles qui portent sur le développement des enfants amérindiens en bas âge démontrent l'existence de difficultés scolaires, de troubles d'apprentissage ou de retards de développement chez les enfants des Premières Nations (Institut culturel et éducatif montagnais, 2004 ; Lavoie, 2000). Selon ces études, les difficultés scolaires débuteraient avant les classes de niveau primaire. Selon les enseignants de maternelle interrogés, plus de la moitié des enfants au préscolaire présenteraient au moins une caractéristique les mettant à risque de vivre des difficultés d'apprentissage ou de comportement[1]. Sur un total de 99 enfants participant à cette étude et fréquentant la maternelle pendant quatre ans, 30,3 % des enfants ont de la difficulté à suivre les consignes formulées par les adultes, 28,3 % présentent un retard de langage expressif, 29,3 % éprouvent des difficultés à sélectionner, à traiter, à retenir et à utiliser l'information, 24,2 % accusent un retard en ce qui a trait à la conscience de l'écrit et du nombre, 21,2 % ont des problèmes de concentration et finalement, 10,1 % présentent un retard global de développement (Institut culturel et éducatif montagnais, 2004). Il importe de souligner que cette étude ne tient pas compte des facteurs socioculturels pour expliquer les retards scolaires chez les enfants, et qu'elle se base sur des normes québécoises de réussite scolaire obtenues par des entretiens avec des enseignants. Lavoie (2000) a aussi interrogé les directeurs d'école et les professionnels au sein des écoles innues du primaire et du secondaire pour comprendre le faible taux de réussite chez les élèves innus. Il fait ressortir différentes raisons, parmi lesquelles se distingue le manque de stimulation à domicile par les parents. Selon lui, ce manque de stimulation peut en partie expliquer pourquoi les enfants n'ont pas suffisamment d'acquis lorsqu'ils entrent au préscolaire. D'autres auteurs américains affirment que l'environnement familial en milieu autochtone ne contribuerait pas toujours au développement optimal de

1. Dans cette étude, neuf indicateurs de risques avaient été retenus par les auteurs : 1) la fréquence des problèmes de discipline ; 2) l'isolement social ; 3) la présence d'un retard de langage expressif ; 4) la difficulté à suivre les consignes formulées par un adulte ; 5) des difficultés à sélectionner, à traiter, à retenir et à utiliser l'information ; 6) un retard en ce qui a trait à la conscience de l'écrit et du nombre ; 7) des problèmes de concentration ; 8) un retard de développement ; 9) des troubles du comportement.

l'enfant (Clarke, 1994 ; Fuchs et Havighurst, 1983). Toutefois, aucun de ces auteurs n'a recueilli de données dans le milieu familial ou auprès des parents et aucun ne s'est intéressé aux conditions matérielles de jeu et aux partenaires de jeu des enfants autochtones. Il nous paraît primordial d'explorer cette situation. Pour cela, nous nous appuyons sur les recherches qui montrent l'importance qu'on doit accorder au jeu, et particulièrement au jeu symbolique, pour le développement, et à l'importance pour la mère d'y participer.

1.1. Le jeu symbolique : un outil pour le développement

L'Association internationale pour l'éducation à l'enfance s'est positionnée et a affirmé que le jeu est essentiel au développement cognitif, affectif et social, quel que soit le contexte culturel (Isenberg et Quisenberry, 2002). Le jeu favorise le développement d'une multitude d'habiletés et de compétences pour les enfants, et préviendrait les retards de développement et les difficultés d'apprentissage (Corrie et Barratt-Pugh, 1997). Par exemple, les enfants d'âge préscolaire qui s'engagent activement dans le jeu durant cette période développent davantage leurs habiletés sociales, ce qui leur permet d'être plus compétents lors de l'entrée à l'école en démontrant plus de collaboration entre pairs (Fantuzzo et Mcwayne, 2002).

Il existe plusieurs formes de jeu, mais le développement cognitif de l'enfant et le développement de son jeu font naître, durant l'âge préscolaire débutant vers deux ans, une nouvelle forme de jeu qui implique des habiletés complexes de pensée, le jeu symbolique (Fein, 1981 ; Piaget, 1964). Ce concept sera davantage expliqué à l'ancrage théorique, mais mentionnons brièvement que dans le jeu symbolique, l'enfant est le créateur de son scénario, qu'il joue différents rôles et qu'il fait semblant (Fein, 1981). Par exemple, il peut reproduire des événements ou encore imiter des personnages. La plupart des chercheurs s'entendent pour dire que le jeu symbolique aide au développement de la représentation mentale, de la pensée divergente, de l'imagination, de la dimension socioémotive, des habiletés cognitives, langagières et motrices des enfants (Bergen, 2002 ; Power, 2000). Plusieurs chercheurs mentionnent son apport au développement cognitif des enfants. D'abord, dans une méta-analyse, Fisher (1992) démontre l'existence d'une corrélation positive entre le jeu sociodramatique (jeu symbolique réalisé en présence d'un groupe d'enfants) et les habiletés de résolution de problème des enfants. Une autre recherche, celle de Wyver et Spence (1999), établit l'existence d'une relation réciproque entre la résolution de problème et le jeu symbolique. Les auteurs ont étudié

deux sortes de résolutions de problèmes, soit les problèmes qui peuvent être divergents, à plusieurs solutions, ou convergents, à une seule solution. Selon les résultats obtenus, les formes de jeux complexes, tel le jeu symbolique, contribuent au développement de résolution de problèmes divergents. Les auteurs concluent que le jeu symbolique favorise l'émergence d'habiletés complexes en résolution de problème et qu'en jouant en collaboration, l'enfant développe de façon plus générale ses habiletés cognitives.

Bodrova (2008) souligne l'importance que prend le jeu symbolique sur les habiletés scolaires en plus de développer chez l'enfant de nombreuses habiletés cognitives nécessaires à son développement. Pellegrini et Galda (1993), dans leur analyse des écrits scientifiques recensés, affirment que le jeu symbolique facilite l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En effet, ce jeu comprend des scénarios similaires à ceux des histoires, et les enfants peuvent développer leurs compétences narratives en jouant (Smith, 2007). Cook (2000), quant à lui, a utilisé deux groupes d'enfants dans une classe pour voir l'effet d'un jeu symbolique sur le développement. Ce jeu comportait une activité de cuisine (une fête) comprenant des symboles mathématiques (comme des moules à biscuits en forme de chiffres et des chiffres magnétiques pour le réfrigérateur). Les enfants participant à l'activité de cuisine utilisent davantage les concepts mathématiques dans leur langage expressif que ceux de l'autre groupe. De ces études, on peut en déduire que plus l'enfant s'adonne au jeu symbolique, plus il développe sa pensée et un langage associé au thème du jeu (Fein, 1981). Penchons-nous maintenant sur quelques études qui décrivent le jeu des enfants autochtones au Canada.

1.2. Le jeu des enfants dans la culture autochtone au Canada

Peu d'études ont été réalisées sur le jeu de l'enfant autochtone dans les provinces canadiennes. Tout d'abord, Larose (1988) a interrogé un groupe de personnes âgées algonquines de la région de l'Abitibi-Témiscamingue au Québec pour démontrer l'utilité de leurs jeux traditionnels. Prendre le point de vue de ces adultes permettait à l'auteur d'émettre des recommandations pour enrichir culturellement le programme d'éducation préscolaire des enfants autochtones d'aujourd'hui. Larose considère que les jouets à caractère symbolique, les contes, les légendes et les jeux sociaux visaient le développement des habiletés cognitives, psychomotrices, sociales et langagières et permettaient aux enfants de s'orienter vers « la reproduction de la cohésion sociale et la transmission des aptitudes techniques permettant la pérennité du groupe » (Larose, 1988, p. 41). Les jeux de poupées, de takinagan (avec un porte-bébé) et les jeux de pêche sont ceux que les

personnes âgées ont indiqués comme étant significatifs dans leur enfance. Gillis (1991), quant à elle, a analysé le jeu des enfants autochtones dans trois communautés de la province de l'Ontario. L'observation des enfants de trois à cinq ans se déroulait dans les centres de la petite enfance (CPE[2]). Au total, 27 enfants âgés de trois ans, 19 de quatre ans et 12 de cinq ans ont participé à l'étude. Les jeux les plus souvent observés chez les enfants étaient les activités motrices qui consistaient pour eux à glisser, à grimper et à conduire un tricycle, tandis que les jeux avec les instruments de musique étaient rarement observés. Selon l'auteure, les activités proposées par l'éducatrice de même que le matériel pédagogique et son accessibilité influençaient la fréquence des jeux observés. Elle a aussi remarqué, grâce à l'observation filmée, que tous les enfants de son étude jouaient fréquemment à des jeux symboliques. Le thème de la famille a été le plus observé chez tous les enfants tandis que les thèmes du magasin et du docteur ont été les moins fréquemment observés. Une des particularités du jeu symbolique observé par l'auteure est qu'il prenait place dans des contextes de groupe et était moins fréquent lorsque les enfants jouaient seuls. Gillis (1991) a constaté que la culture autochtone encourage cette forme de jeu chez ce groupe d'enfants, car dans les méthodes traditionnelles d'apprentissage, on utilise des symboles, des légendes et l'imitation (Larose, 1988). L'enfant peut jouer seul ou avec des partenaires de jeu. Examinons en quoi la mère est un adulte important pour s'impliquer dans le jeu symbolique de son enfant.

1.3. L'importance de la participation de la mère dans le jeu symbolique de son enfant

Les recherches réalisées dans les milieux non autochtones ont fait valoir depuis longtemps l'importance de l'interaction de la mère dans le jeu de son enfant, en vue de favoriser le développement intellectuel, social et émotionnel de ce dernier (MacDonald, 1988 ; O'Connell et Bretherton, 1984). De manière plus spécifique, la contribution de la mère au jeu symbolique de son enfant permet à ce dernier de jouer plus longtemps (Slade, 1987a), d'accroître la complexité de son jeu (Fiese, 1990 ; Slade, 1987b) et la diversité de ses actions (O'Connell et Bretherton, 1984). Par exemple, lors de leur participation au jeu symbolique de leur enfant, les mères utilisent différentes façons de communiquer avec celui-ci selon le contexte du jeu, et cette intervention a une incidence sur le développement du langage de

2. Dans la version originale de l'étude, l'auteure emploie l'expression *day care centers*. Nous l'avons traduite par « centres de la petite enfance » (CPE) plutôt que par le terme *garderies*.

l'enfant (Haight et Miller, 1993). En jouant à faire semblant avec son enfant, la mère l'incite à demeurer dans sa zone proximale de développement, favorisant ainsi son développement cognitif (Vygotski, 1978).

L'implication de la mère dans le jeu symbolique de son enfant est aussi tributaire des connaissances qu'elle possède sur le jeu ou encore de l'importance qu'elle y accorde pour le développement. Selon Damast, Tamis-LeMonda et Bornstein (1996), plus les mères accordent de l'importance au jeu, plus elles suggèrent des jeux plus complexes à leur enfant. D'autres auteurs ont également trouvé une corrélation positive entre la croyance des mères à la valeur du jeu symbolique et leur fréquence à y participer (Haight, Parke et Black, 1997). Finalement, Harwood *et al.* (1999) ont interrogé les mères américaines et les mères portoricaines sur leurs croyances à l'égard des jeux de leur enfant et ont aussi observé les mères lorsqu'elles s'y impliquaient. Les auteurs concluent que des variations culturelles en lien avec les différentes valeurs véhiculées selon la culture des mères se reflètent dans l'interaction de jeu entre celles-ci et leur enfant. En milieu autochtone, l'étude de Gillis (1991) a permis de connaître la perception de 48 parents autochtones vivant dans trois communautés ontariennes relative au jeu de leurs enfants. Ceux-ci considèrent que le jeu est important pour l'enfant, qu'il est éducatif, qu'il permet de pratiquer des habiletés telles que la résolution de problème, qu'il encourage l'imagination, la flexibilité, les habiletés de construction, l'apprentissage des couleurs, des nombres et d'autres habiletés nécessaires aux apprentissages scolaires (Gillis, 1991). Toutefois, nous ne possédons aucune information sur la manière dont la mère s'implique dans le jeu symbolique de son enfant.

1.4. Les objectifs de l'étude

La revue de la littérature qui vient d'être présentée montre en quoi l'étude de l'implication de la mère autochtone dans le jeu symbolique de son enfant revêt une pertinence sur le plan scientifique mais aussi éducatif. En effet, de telles données permettraient d'engager une réflexion portant sur l'environnement familial de jeu et de mieux comprendre l'interaction de la mère dans le jeu avec son enfant. Alors que l'objectif principal de la recherche est de décrire la dimension matérielle et sociale du jeu de l'enfant atikamekw, nous présentons dans cet article les résultats qui concernent particulièrement deux objectifs secondaires, qui sont de décrire le sens que les mères atikamekw donnent au jeu symbolique et de rendre compte de leur implication dans le jeu symbolique de leur enfant. Cette recherche exploratoire approfondit une situation pour un petit groupe d'individus

dans un contexte culturel particulier. Elle décrit en détail les similitudes et les différences entre ces individus, mais l'une de ses limites est qu'elle n'est pas représentative de toute la population autochtone.

Examinons maintenant sur quel cadre conceptuel s'est appuyé le projet de recherche.

2. L'ancrage théorique

Dans cette section, nous présentons le concept du jeu symbolique, selon la théorie de Piaget (1964), puis quelques concepts concernant l'implication de la mère dans le jeu symbolique de son enfant.

2.1. Le jeu symbolique

La théorie piagétienne est pionnière dans l'explication du concept du jeu symbolique. Selon l'évolution cognitive de l'enfant, Piaget a déterminé des formes de jeu allant de la plus simple à la plus complexe : le jeu d'exercice, le jeu symbolique et le jeu de règles. Une quatrième forme, le jeu de construction, occupe une place particulière et s'insère dans chacune des formes de jeu, mais présente des caractéristiques différentes selon le stade de développement cognitif de l'enfant (Piaget, 1964). En opposition avec le jeu d'exercice, qui ne suppose pas la pensée, le jeu symbolique, qui apparaît vers l'âge de deux ans, implique la représentation mentale (*ibid.*). C'est donc vers cet âge que l'on voit naître à proprement parler le « symbole », c'est-à-dire l'objet réel que l'enfant utilise, et sa signification, donc ce que signifie le symbole pour l'enfant (*ibid.*). Lorsque le symbole est constitué, il se développe en plusieurs combinaisons variées, de la plus simple à la plus complexe. L'enfant est maintenant capable de se détacher de la situation réelle et peut se représenter mentalement un événement, un objet ou une personne (*ibid.*). Il s'amuse à reproduire des personnages, à créer des scénarios et à inventer des situations. L'enfant âgé de deux à quatre ans construit des scènes de jeu, de complexité différente selon son âge, empruntées à la vie réelle. Dans ces scènes, il peut intégrer aussi des épisodes imaginaires, sans qu'il y ait nécessairement un ordre logique à toutes ses actions (*ibid.*). L'enfant de cet âge réunit aussi bien des éléments d'imitation de la vie réelle que des éléments d'assimilation déformante (*ibid.*).

Le jeu symbolique a un rôle important à jouer dans le développement cognitif de l'enfant et le développement de sa pensée. Pour Piaget (1964), la représentation mentale élaborée par l'enfant est sa compréhension de l'objet évoqué ou de ce concept. Alors que chez l'adulte, le développement

cognitif permet des opérations mentales complexes, l'enfant ne possède pas encore toutes les habiletés nécessaires pour structurer, représenter des idées et établir des relations entre certains concepts. C'est en agissant que l'enfant exprime toute sa pensée, ce que le jeu symbolique lui permet de faire (*ibid.*). La pensée de l'enfant se construit notamment par le jeu symbolique, puisqu'en jouant, l'enfant donne une signification aux objets et tente de comprendre les événements qui l'entourent. En plus de permettre de structurer la pensée, le jeu symbolique aide aussi au développement du langage. Le langage fournit lui aussi « un système de signifiants et de signifiés, le premier étant constitué par les "signes" collectifs que sont les mots, alors que le signifié est fourni par la signification des mots, c'est-à-dire les concepts » (*ibid.*, p. 172). Or, avant que les concepts ne se forment, le jeu symbolique offre à l'enfant un langage personnel et indispensable qui lui permet de s'exprimer, puisque l'enfant de cet âge possède une pensée individuelle et égocentrique (*ibid.*). L'enfant a besoin du jeu symbolique afin de pouvoir exprimer sa pensée et en même temps développer son langage.

Par définition, le jeu symbolique participe au développement de la capacité à symboliser : devenir soi-même une autre personne ou un animal, comme être un chien et faire semblant de japper, transformer les objets au besoin, comme prendre un cube pour une voiture, ou encore reproduire des séquences comme donner le bain à sa poupée. Si, dans le jeu symbolique, le symbole est individuel, dans le langage, il est collectif, et Piaget (1964) parle alors de signe. Le passage du symbole au signe se fait grâce à la possibilité qui nous est donnée de s'exercer, et le jeu symbolique est un outil remarquable.

2.2. L'implication des mères dans le jeu symbolique

Lorsque la mère s'implique dans le jeu symbolique de son enfant, elle lui procure des stimulations cognitives et favorise le développement de ses compétences et de ses habiletés de jeu (Blundon et Schaefer, 2006 ; Tamis-LeMonda *et al.*, 2004). Les recherches qui portent sur l'implication de la mère dans le jeu symbolique de l'enfant donnent l'occasion de dégager des éléments théoriques qui serviront de balises pour le cadre méthodologique et l'analyse des données. Dans le cadre de sa recherche, Fiese (1990) analyse le comportement de 57 mères selon différentes situations de jeu en laboratoire avec leurs enfants âgés de 15 à 24 mois. Quatre conditions de jeu, filmées pendant six minutes chacune, sont présentées à chaque dyade : l'enfant joue seul, l'enfant joue avec la mère de façon libre, la mère enseigne des tâches précises à l'enfant et l'enfant recommence à jouer avec

la mère de façon libre. Le matériel de jeu utilisé lors des observations est un camion, un jouet-téléphone, une marionnette de chien, des cubes de bois, de la vaisselle, une brosse et un peigne pour jouer, une poupée, un ensemble de poupées représentant une famille avec des accessoires comme une table, une chaise et un lit, puis un train miniature. Les comportements de la mère sont, quant à eux, analysés selon différentes catégories : elle amorce le jeu ; elle poursuit le jeu en réagissant au comportement imaginaire de l'enfant ; elle enrichit le jeu symbolique en y ajoutant des éléments nouveaux (verbalise ou agit), ou encore elle est trop envahissante, car elle amorce un nouveau jeu avant que l'enfant ait fini son activité. Les résultats de cette étude démontrent que le jeu symbolique est davantage observé lorsque l'enfant joue avec sa mère plutôt que lorsqu'il joue seul. De plus, la manière dont la mère s'implique influence le type de jeu de l'enfant. Si celle-ci est envahissante, qu'elle questionne trop son enfant en ne laissant pas de place à l'échange verbal ou qu'elle est simplement observatrice, elle favorise davantage le jeu sensorimoteur plutôt que le jeu symbolique. L'auteur démontre aussi que plus il y a d'échanges verbaux entre la mère et son enfant, plus l'enfant est encouragé à jouer à faire semblant.

D'autres auteurs, Haight et Miller (1993), ont entrepris une étude longitudinale auprès de neuf mères et de leur enfant. Des observations filmées à domicile permettent de connaître l'implication des mères dans le jeu symbolique de leur enfant à l'âge de 12, 24, 36 et 48 mois. Selon ces auteurs, le comportement de la mère peut être qualifié de deux manières : soit qu'elle amorce le jeu, soit qu'elle réagit, par des gestes ou des paroles, au jeu de son enfant. Les résultats démontrent que lorsque les enfants sont âgés d'un an, ce sont davantage les mères qui amorcent des comportements de jeu symbolique. À 24, 36 et 48 mois, les enfants amorcent approximativement la moitié des épisodes de jeu, alors que les mères vont amorcer l'autre moitié. Les auteurs démontrent aussi que la mère encourage le jeu symbolique lorsqu'elle questionne l'enfant sur le thème du jeu ou qu'elle apporte des éléments nouveaux plutôt que de donner des instructions directes ou de reformuler ce que l'enfant a dit.

Bien que la collaboration de la mère au jeu symbolique de son enfant survienne lors des périodes de jeu, elle peut aussi se manifester dans différents contextes comme dans les soins donnés à l'enfant, les périodes de transition, la lecture et les activités domestiques de la mère. La mère peut alors utiliser le jeu symbolique pour conforter l'enfant, pour lui enseigner différentes notions ou encore pour lui apprendre à résoudre des problèmes (Haight et Miller, 1993).

Examinons maintenant la méthodologie, c'est-à-dire les choix théoriques et épistémologiques retenus, pour atteindre les objectifs de la recherche.

3. La méthodologie de la recherche

Cette recherche, de type qualitatif et interprétatif, tient compte « des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 125). Cette étude est avant tout exploratoire, puisqu'elle clarifie un problème qui n'a pas été envisagé de façon précise, et ses résultats pourraient permettre d'entreprendre une étude plus approfondie (Trudel, Simard et Vonarx, 2007). Elle prend aussi la forme d'une étude de cas, puisqu'elle consiste à étudier un groupe d'individus (Roy, 2009). En ce sens, l'étude est descriptive (Merriam, 1998).

Cette recherche vise à répondre à un besoin exprimé par la communauté. Plus précisément, un membre d'une communauté atikamekw de la province du Québec avait fait part au Conseil pédagogique des Premières Nations, lors d'une rencontre de ce conseil organisée par le Centre des Premières Nations Nikanite[3] de l'Université du Québec à Chicoutimi, de son intérêt pour la mise en place d'un projet auprès des mères et des enfants de sa communauté. C'est à partir de cet intérêt commun entre chercheur et praticien qu'est né le projet de recherche. Au total, cinq mères se sont montrées intéressées par le projet et volontaires pour y participer avec leur enfant. Le tableau 1.1 présente les caractéristiques des mères et des enfants participant au projet.

3. Le Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) de l'Université du Québec à Chicoutimi a comme objectif d'offrir un soutien à l'éducation des personnes autochtones en développant des programmes de formation continue, en proposant des activités d'enseignement-apprentissage et en poursuivant des recherches-actions dans les communautés. Le CPNN aide également les étudiants autochtones dans leurs études universitaires en leur offrant du soutien pédagogique et en les préparant aux activités de stage.

Tableau 1.1.
Les caractéristiques des mères et de leur enfant participant au projet

Mère	Âge de la mère (ans)	Scolarité	Occupe un emploi	Nombre d'enfants	Sexe et âge de l'enfant participant au projet
A	25	Sec. III	Oui	1	Garçon-3 ans
B	21	Sec. III	Oui	1	Garçon-3 ans
C	30	Sec. II et formation spécialisée (éducatrice)	Oui	3	Fille-3 ans
D	24	Sec. I	Non	3	Garçon-3 ans
E	22	Sec. V	Oui	1	Fille-1 an

Source : Jacob (2012).

La collecte de données auprès des participantes a nécessité trois séjours dans la communauté autochtone, d'une durée de quatre à cinq jours. Elle s'est effectuée à l'automne 2010 en fonction de la disponibilité des participantes.

Pour chacun des séjours, trois outils de collecte de données ont été utilisés : l'entrevue de groupe, l'entrevue individuelle semi-dirigée et l'observation en situation de jeu. L'entrevue de groupe a été réalisée auprès des mères et portait sur six thèmes : les activités de jeu, l'organisation et l'espace de jeu, le matériel de jeu, le jeu et l'apprentissage, le jeu symbolique, l'implication de la mère dans le jeu. Ensuite, une entrevue individuelle semi-dirigée, comprenant le même canevas d'entretien, a été réalisée auprès de chacune des mères. Quant à l'observation en situation de jeu, elle a permis de mieux comprendre comment la mère s'implique dans le jeu de son enfant. Elle a duré 20 minutes et a été réalisée dans une salle appartenant au CPE de la communauté. Quatre mères sur cinq (A, B, C et D) et leur enfant ont participé à cet outil de collecte de données. La consigne donnée à chacune des mères était de *jouer comme si elle était à la maison avec son enfant*. Le matériel de jeu utilisé[4] pour l'observation a été choisi en vue de favoriser des comportements de jeu imaginaire chez l'enfant et la mère

4. Le matériel de jeu utilisé était : une grande boîte en plastique ; un camion et une voiture ; trois animaux en plastique (ours, orignal, lion) ; une caisse enregistreuse, des aliments en plastique (banane, poulet, fromage, croissant) ; dix cubes de bois et cinq cubes en carton de couleur ; un ensemble à vaisselle comprenant deux tasses, une théière, deux assiettes, des couteaux, des fourchettes, des cuillères ; une petite table et deux petites chaises ; deux poupées avec des accessoires (peigne, couverture, porte-bébé amérindien, vêtement) ; un panier d'épicerie ; deux marionnettes représentant des personnes ; un casque et une veste de pompier.

(Haight et Miller, 1993 ; Damast, Tamis-LeMonda et Bornstein, 1996). Dans le but d'assurer une uniformité entre les observations réalisées, le même matériel de jeu a été utilisé pour les quatre dyades mère-enfant.

Afin de traiter le corpus de données, deux types d'analyse ont été nécessaires. La première, utilisée pour les données provenant des entrevues, est une démarche d'analyse qualitative-interprétative par catégorisation mixte (catégories prédéterminées et émergentes) (L'Écuyer, 1987). Ces données ont été lues intégralement et découpées en unités de sens, puis classées en fonction des différentes catégories. Pour les données provenant de l'observation en situation de jeu, c'est l'analyse des séquences de dialogue de François (1981, 1988) qui a été utilisée. Cette analyse comprend deux étapes : la première étape a d'abord consisté à décrire les périodes de jeu de chacune des dyades et de les diviser en séquences, tout en utilisant le thème comme moyen de les subdiviser ; la seconde étape a été d'analyser chacune des séquences de jeu, en prenant comme appui les éléments retenus de notre cadre théorique. Ainsi, pour chacune des séquences, l'analyse consistait à déterminer qui était l'instigateur du thème du jeu (la mère ou l'enfant) et aussi à voir l'intérêt du partenaire à le poursuivre. Nous analysions également de quelle manière la séquence de jeu se terminait. De plus, l'analyse des séquences de jeu tenait compte du comportement de la mère dans le jeu symbolique : celle-ci utilisait-elle des objets imaginaires ? Transformait-elle la fonction première des objets ? Adoptait-elle un rôle dans le jeu ? Apportait-elle verbalement des éléments nouveaux à la séquence ?

4. Les résultats

Dans cette section, nous présentons d'abord ce que les mères pensent du jeu symbolique et ensuite, ce qu'elles disent faire pour s'impliquer dans cette forme de jeu. Ces résultats proviennent de l'analyse des entrevues (en groupe ou individuelles). La troisième sous-section aborde les résultats provenant de l'observation en situation de jeu.

4.1. Ce que les mères pensent du jeu symbolique

Lorsqu'elles parlent du jeu symbolique, les mères emploient différents termes comme « *jeu de faire semblant* », « *situation non réelle* », « *imagination* » et « *ami imaginaire* », et quatre d'entre elles (A, B, C et E) expriment des sentiments positifs à l'égard de cette forme de jeu. Elles observent régulièrement leur enfant jouer au jeu symbolique à la maison, et ce, à tout

moment de la journée. Durant la semaine culturelle (semaine de congé), la mère C remarque que sa fille joue souvent à faire semblant et qu'elle a souvent recours à son imagination dans ses jeux. Trois particularités du jeu symbolique sont observées par les mères : les rôles joués par leur enfant, la présence d'amis ou d'objets imaginaires et la transformation de la fonction des objets. En effet, toutes les mères remarquent que leur enfant s'attribue des rôles selon le thème du jeu, comme le rôle de mère, de cuisinière, de policier ou encore de chasseur. Ensuite, la présence d'objets imaginaires dans un jeu symbolique est notée par les mères B et C. La mère B raconte comment son enfant fait semblant de cuisiner alors qu'elle prépare à souper. Dans son jeu, l'enfant imite sa mère, il fait semblant de verser de l'eau, mais l'eau est un objet fictif. Quant à la mère C, en plus de préciser que sa fille utilise différents objets imaginaires dans son jeu, par exemple lorsqu'elle l'imite faire la vaisselle, elle ajoute que celle-ci a des amis imaginaires. De plus, plusieurs des enfants transforment la fonction des objets dans la maison selon le thème du jeu. Par exemple, l'enfant A utilise le balai pour faire semblant de travailler, l'enfant B s'assoit sur une chaise et fait semblant d'être sur une motoneige ou encore l'enfant E dépose son biberon sur son oreille, démontrant ainsi une compréhension de la fonction du téléphone.

Les cinq mères atikamekw conçoivent le jeu, de manière générale, comme étant important pour le développement, et particulièrement le développement cognitif de leur enfant, puisqu'il permet à ce dernier d'apprendre beaucoup de choses. Toutefois, lorsque les questions des entrevues portent plus particulièrement sur le jeu symbolique, les mères C et E affirment sa nécessité pour l'imagination et le développement cognitif de leur enfant, sans toutefois justifier leur pensée. Les trois autres doutent de l'utilité du jeu symbolique pour le développement de leur enfant, mais l'associent à de l'amusement. Par exemple, la mère D affirme ne pas savoir pourquoi son enfant joue à des jeux symboliques, mais se questionne puisqu'elle mentionne que d'autres personnes pensent que cette forme de jeu encourage le développement cognitif. De plus, deux mères (A et D) attribuent une valeur moins éducative au jeu symbolique par rapport à d'autres formes de jeu où leur enfant pourrait apprendre les chiffres, les couleurs ou les lettres de l'alphabet. Par ailleurs, les mères A, C et E affirment que le jeu symbolique permet à leur enfant de faire des apprentissages liés aux rôles de la vie d'adulte. Selon elles, les enfants jouent à la poupée pour apprendre le rôle de mère ou encore font semblant de chasser pour apprendre des habiletés requises pour être un chasseur.

Par ailleurs, le discours des mères montre qu'elles se préoccupent de la préparation scolaire de leur enfant. Trois mères (A, B et D) estiment que les activités de leur enfant doivent être orientées vers des jeux éducatifs et qu'elles doivent leur faire apprendre des notions scolaires en vue de mieux les préparer à l'école. Pour ces mères, l'apprentissage des couleurs, des chiffres et des lettres est primordial.

4.2. Ce que les mères disent faire pour s'impliquer dans le jeu symbolique

Même si toutes les mères évoquent le fait qu'elles jouent à faire semblant avec leur enfant, leur discours montre des différences dans leur fréquence de participation. La mère D confie qu'elle joue parfois à faire semblant de parler au téléphone avec ses enfants, mais que la plupart du temps, elle les chatouille, plutôt que de jouer à faire semblant. À l'opposé, la mère C joue souvent à faire semblant avec sa fille. Elle explique qu'elle doit entrer dans le jeu, sinon sa fille devient mécontente. Elle ajoute qu'elle a de la facilité à la suivre dans le jeu symbolique et qu'il est facile de jouer à faire semblant.

L'analyse du discours des mères démontre aussi combien leur implication est spontanée et qu'elles n'hésitent pas à entrer dans le jeu symbolique amorcé par leur enfant. À l'exception de la mère C qui affirme qu'elle amorce le jeu symbolique avec son enfant, toutes les autres mères vont plutôt embarquer dans le jeu symbolique proposé par leur enfant. Ces interventions sont aussi appropriées pour encourager leur enfant à poursuivre le jeu. La mère B illustre une scène de jeu où son fils amorce le thème. Alors qu'il joue dans son bain, il fait semblant de cuisiner un gâteau et invite sa mère à jouer en lui proposant une portion. La mère B s'intéresse au thème du jeu, fait semblant de manger le gâteau et interagit avec son garçon, soit pour répondre à ses questions, soit pour poser des questions en lien avec le thème du jeu.

4.3. Ce que nous retenons des observations en situation de jeu

Dans toutes les observations en situation de jeu, les enfants ont de la facilité à s'adonner au jeu symbolique en présence de matériel de jeu, à l'exception de l'enfant D. Plusieurs thèmes de jeu sont réalisés par les enfants. Les garçons préfèrent jouer avec les cubes, les voitures et les animaux, alors que la fille préfère des thèmes tels que la cuisine, les repas et la poupée.

Lorsque les enfants amorcent le jeu symbolique, dans la majorité des cas, les mères vont poursuivre le jeu qui a été proposé, sauf dans les cas où elles ne manifestent pas d'intérêt à son endroit.

Avec du matériel de jeu symbolique, toutes les mères amorcent le jeu symbolique, mais trois enfants sur quatre (A, B et D) n'embarquent pas toujours dans le jeu qui leur est proposé. Deux éléments expliquent cette situation. D'une part, le thème proposé par la mère ne suscite pas toujours l'intérêt de l'enfant, et ce dernier va jouer à autre chose. D'autre part, les mères ne prennent pas le temps de construire une scène de jeu, et il en résulte que l'enfant ne peut poursuivre le jeu symbolique proposé par elles.

Le langage est un appui important dans le jeu symbolique (Musatti, Veneziano et Mayer, 1998), et toutes les mères ont joué en utilisant la langue atikamekw. Les interactions verbales entre la mère et l'enfant permettent au jeu symbolique de se poursuivre et de se complexifier en petite scène de jeu. Entre chacune des dyades mère-enfant, il y a des différences dans la longueur des scènes de jeu. En général, c'est la mère qui parle le plus, à l'exception de la dyade C, où les échanges sont sensiblement les mêmes entre la mère et son enfant. Dans ce cas-ci, les scènes de jeu sont beaucoup plus longues. Lorsque l'enfant parle peu (comme dans la dyade D), la construction d'une scène de jeu symbolique est plus difficile.

La majorité des mères (trois sur quatre, soit les mères A, B et D) axent leur intervention sur l'enseignement (couleurs, chiffres) plutôt que de poursuivre le jeu symbolique. Dans tous les cas, l'enfant s'intéresse à ce que sa mère lui montre. Leur enseignement n'est pas intégré dans un jeu symbolique (sauf pour la mère C) et fait en sorte que le jeu se termine. Par exemple, lors d'une séquence de jeu de la dyade A, l'enfant sort de la vaisselle en plastique du bac. Il fait semblant de servir le thé. Sa mère se tourne alors vers lui pour lui enseigner les couleurs. Par ce type d'intervention, elle termine le jeu symbolique amorcé.

Finalement, trois mères sur quatre (les mères A, B et C) utilisent différentes techniques pour jouer à faire semblant. Quelques-unes précisent le rôle qu'elles jouent dans le jeu, amènent des déguisements ; deux d'entre elles utilisent des objets imaginaires ; trois verbalisent leur action ; toutes font semblant. Pour illustrer l'une des observations, voici un scénario de jeu où la mère C utilise différentes techniques de jeu. Dans ce scénario, c'est l'enfant C qui amorce le thème du jeu symbolique en indiquant à sa mère qu'elle mange une soupe. La mère poursuit le jeu et encourage son enfant à faire semblant de préparer un repas en utilisant la vaisselle et les ustensiles

qui se trouvent sur la table. La mère et l'enfant font semblant d'imaginer les mets qu'elles ont préparés. Plusieurs échanges ont lieu durant cette séquence et on remarque que la mère s'intéresse au jeu de son enfant :

Mère C-64 C'est quoi tu veux préparer comme soupe ?

Enfant C-52 OK moi je vais manger cette soupe.

Mère C-65 *OK la soupe.*

Enfant C-53 Je vais mettre la soupe sur la table. Moi je vais prendre l'ustensile jaune.

Mère C-66 Pourquoi jaune ? Ce n'est pas jaune, c'est rouge. Ah ! *est bonne la soupe ! Fais des sandwichs.*

Enfant C-53 Il n'y a pas d'ingrédients pour faire les sandwichs.

Mère C-67 OK on va manger ce qu'on a mangé tantôt. Est-ce que tu te souviens ce qu'on a mangé tantôt ?

Enfant C-54 On va faire semblant de faire cuire la viande d'orignal et on va la manger.

Mère C-68 J'ai hâte de manger la viande de l'orignal.

Enfant C-55 Oui on va manger de l'orignal.

Mère C-69 Est-ce que je peux boire du thé en attendant ? Pas de café, mais je veux du thé. Je veux la tasse bleue. Merci. Je veux du *Quick.*

Enfant C-56 On va faire semblant de se servir du *Quick.*

Mère C-70 OK tu veux avoir du *Quick toi aussi.*

Enfant C-57 *Je veux du café.*

Mère C-71 OK, je t'ai préparé du café. Hum ! *c'est bon !*

5. Une discussion

Nous avons tenté, dans cette étude, de cerner le sens que les mères atikamekw donnent au jeu symbolique et à leur implication, d'une part, en analysant leur discours, d'autre part, en les observant jouer avec leur enfant. Le choix d'opter pour une étude de cas nous a permis de bien décrire la situation auprès des mères et de leur enfant participant à l'étude, mais l'une des limites de cette dernière demeure le petit nombre de participantes.

L'un des thèmes émergeant du discours des participantes est le conflit entre le *jeu* et l'*apprentissage*. En effet, même si elles affirment que le jeu est important, certaines mères ne voient pas nécessairement tout son apport au développement de leur enfant. Plutôt que de jouer à faire semblant, trois mères sur quatre mettent l'accent sur l'apprentissage de

notions scolaires (chiffres, couleurs, lettres). Dans l'étude de Gillis (1991), les parents autochtones semblaient avoir plus de facilité à nommer des habiletés cognitives que le jeu permet de développer (comme la créativité ou la résolution de problème) comparativement aux mères participant à notre étude, qui étoffaient peu leur point de vue sur le jeu symbolique. Il se peut que ces différences s'expliquent par leur niveau de scolarité et le manque de connaissances qu'elles ont concernant la valeur du jeu symbolique pour le développement de leur enfant. En effet, dans l'étude de Warash, Markstrom et McDonald (1999), les mères qui ont un niveau d'éducation plus élevé encouragent davantage la créativité et le jeu chez leur enfant. Quatre mères de notre étude n'ont pas obtenu de diplôme d'études secondaires. Toutefois, l'une d'elles a obtenu un diplôme d'éducatrice en service de garde, et la nature de cette formation a probablement eu un effet positif, puisque cette mère valorise le jeu symbolique à la maison pour le développement de son enfant. Aussi, la mère E, qui a obtenu son diplôme d'études secondaires, observe déjà le développement du jeu symbolique de sa fille âgée d'un an, et son discours démontre qu'elle valorise déjà cette forme de jeu. De plus, notre recherche concorde avec d'autres études en milieu non autochtone qui démontrent une relation entre la pratique éducative des mères et leur conception du jeu. Selon Damast, Tamis-LeMonda et Bornstein (1996), les mères dont les connaissances sur le jeu sont plus élevées et qui croient à sa portée éducative suggèrent des jeux plus complexes à leurs enfants. D'autres auteurs ont également trouvé une corrélation positive entre la croyance des mères dans la valeur du jeu symbolique et leur fréquence de participation au jeu symbolique de leur enfant (Haight, Parke et Black, 1997). Dans notre projet de recherche, les mères qui croient à la nécessité pour leur enfant de jouer à faire semblant (comme la mère C) vont davantage jouer de cette manière avec leur enfant.

Dans un autre ordre d'idées, on sait que les séjours des parents dans les pensionnats ont créé de profonds bouleversements dans les communautés et dans l'éducation des enfants autochtones. Le manque de compétences parentales causé par l'effet de séparation enfant-parent semble être présent auprès de la deuxième et de la troisième génération de personnes autochtones (Ing, 2006 ; Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996), mais Ing (2006) remarque que les membres de la quatrième génération sont plus soucieux d'« être de bons parents » pour leurs enfants. Nous remarquons sensiblement le même discours auprès de nos participantes, qui font également partie de cette quatrième génération. Par exemple, toutes les mères de notre étude participent à des activités avec

leur enfant, s'intéressent aux apprentissages que celui-ci réalise à la maison ou à la garderie, sont soucieuses de son développement, s'impliquent lors d'activités parent-enfant à la garderie ou encore, sont préoccupées par sa préparation à l'école. Même si le jeu symbolique est parfois moins valorisé auprès de certaines mères pour le développement de leur enfant, on remarque combien elles ont le souci de développer une bonne relation avec leur enfant en s'intéressant à ce qu'il aime et en participant à des activités avec lui.

Conclusion

Il ne fait aucun doute pour nous que les mères atikamekw de notre étude recherchent ce qu'il y a de mieux pour leur enfant. En dépit du manque de connaissance à l'égard de la valeur du jeu symbolique pour le développement de l'enfant, la majorité d'entre elles jouent spontanément de cette manière avec leur enfant, mais la place qu'elles lui accordent est parfois secondaire par rapport à l'enseignement de notions scolaires. Par conséquent, un premier questionnement que soulève cette étude est la formation des parents en lien avec le développement de l'enfant et de son jeu. Les mères atikamekw doivent être les premières à être mieux informées à propos du développement de leur enfant et à être sensibilisées à l'importance du jeu symbolique pour ce développement. Bien qu'un atelier de jeu ait été réalisé dans cette communauté auprès des mères participantes à la suite du projet, il serait intéressant que les autres parents intéressés puissent en bénéficier. Il serait pertinent de mesurer son incidence sur leur implication. Les ateliers pour les parents sont d'ailleurs une initiative fortement appuyée par les membres des communautés autochtones (Conseil canadien de la santé, 2011).

Aussi, les intervenants qui travaillent à l'éducation des jeunes enfants en milieu autochtone doivent tenir compte du milieu familial d'où provient l'enfant pour intervenir adéquatement auprès de celui-ci. Si à la maison, le jeu symbolique est moins valorisé et que l'enfant a moins d'occasion de s'y adonner, les intervenants peuvent alors l'amener à un niveau de jeu plus complexe. De plus, ces intervenants peuvent faire valoir l'importance du jeu symbolique pour le développement de l'enfant auprès des parents, puisqu'ils connaissent habituellement son importance et son rôle en la matière. Malgré ce rôle pivot des intervenants autochtones à la petite enfance, d'autres questionnements demeurent. Le jeu symbolique est-il un outil pédagogique valorisé et utilisé par ceux-ci, ou demeure-t-il

secondaire dans leur compréhension de la notion d'apprentissage ? Et comment les parents autochtones conçoivent-ils l'apprentissage à l'éducation préscolaire ? Ces pistes de recherche doivent être orientées vers la recherche et le développement ou la recherche collaborative afin d'impliquer les acteurs sur le terrain et de produire un objet matériel utile aux interventions en milieu familial ou aux interventions en éducation préscolaire.

Bibliographie

Bergen, D. (2002). « The role of pretend play in children's cognitive development », *Early Childhood Research and Practice*, vol. 4, nº 1, p. 2-15.

Blundon, J.A. et C.E. Schaefer (2006). « The role of parent-child play in children's development », *Psychology and Education : An Interdisciplinary Journal*, vol. 43, nº 1, p. 1-10.

Bodrova, E. (2008). « Make-believe play versus academic skills : A Vygotskyan approach to today's dilemma of early childhood education », *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 16, nº 3, p. 357-369.

Clarke, A.S. (1994). *OERI Native American Youth at Risk Study*, Bozeman, Montana State University.

Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones (1996). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*, sous la direction de R. Dussault et G. Erasmus, Ottawa, Ministère des Approvisionnements et Services, 5 volumes.

Conseil canadien de la santé (2011). *Comprendre et améliorer la santé maternelle et infantile chez les Autochtones au Canada : conversations sur les pratiques prometteuses au pays*, Toronto, Conseil canadien de la santé, Rapport de recherche, <http://www.conseildelasante.ca>, consulté le 15 janvier 2012.

Cook, D. (2000). « Voice practice : Social and mathematical talk », *Early Child Development and Care,* vol. 162, p. 51-63.

Corrie, L. et C. Barratt-Pugh (1997). « Perceptual-Motor Programs Do Not Facilitate Development : why Not Play ? » *Australian Journal of Early Childhood*, vol. 22, nº 1, p. 30-36.

Cote, L.R. et M.H. Bornstein (2009). « Child and mother play in three U.S. cultural groups : Comparisons and associations », *Journal of Family Psychology*, vol. 23, nº 3, p. 355-363.

Damast, A.M., C.M. Tamis-LeMonda et M.H. Bornstein (1996). « Mother-child play, sequential interactions and the relation between maternal beliefs and behaviors », *Child Development*, vol. 67, nº 4, p. 1752-1766.

Fantuzzo, J. et C. McWayne (2002). « The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children », *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, nº 1, p. 79-87.

Fein, G.G. (1981). « Pretend play in childhood : An integrative review », *Child Development*, vol. 52, nº 4, p. 1095-1118.

Fiese, B.H. (1990). « Playful relationships : A contextual analysis of mother-toddler interaction and symbolic play », *Child Development*, vol. 61, p. 1648-1656.

Fisher, E.P. (1992). « The impact of play on development : A meta-analysis », *Play & Culture*, vol. 5, nº 2, p. 159-181.

François, F. (1981). « Dialogue et mise en mots : dialogue adulte-enfant et enfant-enfant en maternelle », *Journal de psychologie normale et pathologique*, vol. 78, n°s 2-3, p. 241-271.

François, F. (1988). « Continuité et mouvement discursif : un exemple chez des enfants de 3 ans », *Modèle linguistique*, n° 2, p. 17-36.

Fuchs, E.A. et R.J. Havighurst (1983). *To Live on This Earth : American Indian Education*, Albuquerque, University of New Mexico Press.

Gillis, J. (1991). *Play of First Nations Children in Ontario*, Ottawa, Department of National Health and Welfare Canada.

Haight, W.L. et P.J. Miller (1993). *Pretending at Home : Early Development in a Sociocultural Context*, Albany, State University of New York Press.

Haight, W.L., R.D. Parke et J.E. Black (1997). « Mothers' and fathers' beliefs about and spontaneous participation in their toddlers' pretend play », *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 43, n° 2, p. 271-290.

Harwood, R.L., A. Schoelmerich, P.A. Schulze et Z. Gonzalez (1999). « Cultural differences in maternal beliefs and behaviors : A study of middle-class anglo and Puerto Rican mother-infant pairs in four everyday situations », *Child Development*, vol. 70, n° 4, p. 1005-1016.

Ing, R. (2006). « Canada Indian's residential schools and their impacts on mothering », dans D.M. Lavell-Harvard et J.C. Lavell (dir.), *Until Our Hearts Are on The Ground : Aboriginal Mothering, Oppression, Resistance and Rebirth*, Toronto, Demeter Press, p. 157-172.

Institut culturel et éducatif montagnais – ICEM (2004). *Rapport final : étude de nature quantitative sur la situation des jeunes innus inscrits à une école de leur communauté*, Longueuil, Firme Sogémap inc.

Isenberg, J.P. et N. Quisenberry (2002). « Play : Essential for all children. A position paper of the Association for Childhood Education International », *Childhood Education*, vol. 79, n° 1, p. 33-39.

Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*, 3e éd., Sherbrooke, Éditions du CRP.

Larose, F. (1988). « Le jeu traditionnel algonquin au sein du processus d'intégration socioéconomique dans une société semi-nomade et son utilité pédagogique », *Enfance*, vol. 41, n°s 3-4, p. 25-43.

Lavoie, C. (2000). *Étude sur les retards pédagogiques des jeunes Innus : synthèse et recommandations*, Sept-Îles, Institut culturel et éducatif montagnais, Document confidentiel (non publié).

L'Écuyer, R. (1987). « L'analyse de contenu : notion et étapes », dans J.P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 49-65.

MacDonald, K.B. (1988). *Social and Personality Development : An Evolutionary Synthesis*, New York, Plenum Press.

Marks, A.K. et C.G. Coll (2007). « Psychological and demographic correlates of early academic skill development among American Indian and Alaska native youth : A growth modeling study », *Developmental Psychology*, vol. 43, n° 3, p. 663-674.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, San Francisco, Jossey-Bass.

Musatti, T., E. Veneziano et S. Mayer (1998). « Contributions of language to early pretend play », *Cahiers de psychologie cognitive/Current Psychology of Cognition*, vol. 17, n° 2, p. 155-181.

O'Connell, B. et I. Bretherton (1984). « Toddler's play alone and with mother : The role of maternal guidance », dans I. Bretherton (dir.), *Symbolic Play : The Development of Social Understanding*, Orlando, Academic Press, p. 337-368.

Pellegrini, A.D. et L. Galda (1993). « Ten years after : A reexamination of symbolic play and literacy research », *Reading Research Quarterly*, vol. 28, nº 2, p. 162-175.

Piaget, J. (1964). *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*, 3e éd., Berne, Delachaux et Niestlé.

Power, T.G. (2000). *Play and Exploration in Children and Animals*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

Roy, S.N. (2009). « L'étude de cas », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, 5e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 199-225.

Slade, A. (1987a). « A longitudinal study of maternal involvement and symbolic play during the toddler period », *Child Development*, vol. 58, nº 2, p. 367-375.

Slade, A. (1987b). « Quality of attachment and early symbolic play », *Developmental Psychology*, vol. 53, nº 1, p. 78-85.

Smith, P.K. (2007). « Pretend play and children's cognitive and literacy development : Sources of evidence and some lessons from the past », dans K.A. Roskos et J.F. Christie (dir.), *Play and Literacy in Early Childhood : Research from Multiple Perspectives*, 2e édition, New York, Routledge, p. 3-20.

Tamis-LeMonda, C.S., J.D. Shannon, N.J. Cabrera et M.E. Lamb (2004). « Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds : Contributions to language and cognitive development », *Child Development*, vol. 75, nº 6, p. 1806-1820.

Trudel, L., C. Simard et N. Vonarx (2007). « La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? », dans C. Baribeau (dir.), *Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : les questions de l'heure*, *Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative organisé dans le cadre de l'ACFAS*, nº 5, p. 38-45, <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>, consulté le 20 août 2010.

Vygotski, L.S. (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.

Warash, B.G., C.A. Markstrom et S. McDonald (1999). « Issues in education : The relation between socioeconomic status and mothers' attitudes on play and creativity », *Journal of Early Education and Family Review*, vol. 6, nº 5, p. 12-19.

Wyver, S.R. et S.H. Spence (1999). « Play and divergent problem solving : Evidence supporting a reciprocal relationship », *Early Education and Development*, vol. 10, nº 4, p. 419-444.

CHAPITRE 2.

LE REGARD D'UNE ENSEIGNANTE ALGONQUINE SUR L'ÉDUCATION DANS SA COMMUNAUTÉ

RÉFLEXION SUR LE VÉCU DES ENFANTS, CELUI DES ENSEIGNANTES[1] ET DE LEUR FORMATION

MARGUERITE MOWATT-GAUDREAU

L'auteure de ce texte est une enseignante algonquine qui a travaillé pendant plus de trente ans auprès des enfants de la communauté de Pikogan, située à trois kilomètres environ de la ville d'Amos en Abitibi (Conseil de la Première Nation Abitibiwinni, 2013). Ce chapitre émane d'une réflexion personnelle sur l'expérience d'enseignement auprès des élèves amérindiens, qui sont porteurs d'une culture d'une richesse indéniable. Afin de situer le propos, voici un aperçu du contexte de cette pratique en ce qui a trait à la juridiction et à l'administration de l'établissement scolaire ainsi qu'au programme et à la langue d'enseignement.

Dans les communautés amérindiennes du Québec, le financement de l'éducation, comme celui des autres services communautaires, est sous la responsabilité du gouvernement du Canada. L'administration des écoles est de la responsabilité du conseil de bande local. La langue de la scolarisation des élèves est l'une des deux langues officielles, l'anglais ou le français. Au Québec, les contenus d'apprentissage sont ceux du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001). Dans les communautés amérindiennes, tout comme dans le reste du Québec, les enfants doivent fréquenter l'école jusqu'à 16 ans en vertu de la Loi sur l'instruction publique. Au début des années 1970, la Fraternité des Indiens du Canada préconise la préservation

1. Afin d'alléger le texte, le féminin est utilisé ici pour parler des enseignantes et des enseignants (des étudiantes et des étudiants en enseignement) puisque celles-ci sont plus nombreuses à exercer ce métier.

des langues autochtones ainsi que la formation d'enseignants. Malgré tous ces efforts, il demeure que le discours dominant de notre société à propos des Autochtones est plutôt négatif et dévalorisant. Un tel discours n'est pas sans avoir un effet démotivant chez la population en général et sur les jeunes en particulier. Il faut donc tenter de changer la situation. Mon intention ici est de contribuer à l'introduction de ce changement.

L'objectif de ce texte consiste à partager une réflexion inspirée, avec le recul, d'un regard sur la réalité de l'éducation des jeunes dans la communauté d'appartenance de l'auteure et à contribuer à la construction d'un discours social positif et valorisant de l'éducation de la jeunesse autochtone. À titre d'auteure, j'ai partagé mes réflexions avec quelques collègues enseignantes autochtones qui ont suggéré quelques idées pour compléter ce récit. J'ai aussi revu et intégré des éléments d'une recherche exploratoire sur les signes avant-coureurs de l'abandon scolaire réalisée en 2006. De plus, j'ai partagé cette réflexion avec les Anciens, aussi appelés les Sages, de la communauté de Pikogan, dont font partie mes parents.

Je débuterai en rappelant brièvement l'historique de l'arrivée de l'école dans la vie des enfants algonquins, héritiers d'une culture de tradition orale. Je traiterai ensuite du programme d'enseignement et des langues ainsi que de l'évolution des pratiques éducatives intervenues auprès des générations récentes d'enfants algonquins. Je m'arrêterai plus particulièrement à la compréhension des consignes et des contenus d'apprentissage par les élèves en situation de classe. Certaines observations relatives à la compréhension des mots par les élèves en cours d'activités de lecture, d'écriture ainsi que pendant le cours de mathématiques seront présentées, parce qu'elles m'apparaissent particulièrement liées aux difficultés scolaires que les élèves rencontrent. Je présenterai quelques signes avant-coureurs de l'abandon scolaire observés chez les élèves à la fin du primaire et au début du secondaire, tout en exprimant ma croyance en la réussite scolaire des élèves algonquins. Pour terminer, j'apporterai quelques éléments de réflexion en relation avec la formation d'enseignantes algonquines ainsi qu'avec la pratique de toute enseignante, et quelques suggestions qui pourraient soutenir la réussite scolaire malgré l'ampleur des défis qu'elle pose dans ce contexte. Ma réflexion a été enrichie par l'apport de mes parents, de mes collègues et de membres de la communauté, au fil de nos conversations.

1. Comment l'école est-elle arrivée chez les Abitibiwinnik ?

En Abitibi-Témiscamingue, des traces d'une occupation humaine remontent à plus de 6000 ans (Corporation Archéo-08[2], 2012). Les Abitibiwinnik[3], peuple de chasseurs, se déplaçaient sur leur territoire de trappe et de chasse pendant l'hiver et se rassemblaient pendant l'été aux abords du lac Abitibi[4]. Ces populations sont culturellement affiliées à la famille algonquienne (*ibid.*). Au Québec, ceux que l'on appelait les Indiens du lac Abitibi demeurent maintenant à Pikogan, une communauté située près d'Amos. Alors que leur mode de vie se transformait, les Sages énoncèrent clairement leur désir d'envoyer les enfants à l'école et ce désir s'est reflété dans le Traité 9, signé en 1906 par les chefs, en présence de membres de la communauté, selon les dires de mes parents, Albert et Anna Mowatt, qui sont de Pikogan.

Les Anciens nous rappellent qu'au début du XXe siècle, plusieurs familles abitibiwinnik vivaient à la Pointe aux Indiens, surnommée pointe Apitipik, au lac Abitibi. À cette époque, la Compagnie de la Baie d'Hudson avait un comptoir pour le commerce des fourrures à cet emplacement ; en plus de leur travail de marchands, des employés de la compagnie offraient des cours en langue anglaise tout au long de l'année. À la suite de la fermeture du comptoir de traite, qui a eu comme conséquence la dispersion des habitants, les missionnaires ont pris la relève en offrant des cours, pendant un mois seulement, aux familles qui revenaient à la Pointe pendant l'été. Par la suite, les missionnaires furent relayés par une enseignante laïque. Selon les Sages, Albert et Anna Mowatt, le contenu de ces cours était très sommaire : il consistait à enseigner aux enfants à s'exprimer et à orthographier quelques mots. Les dires de mon grand-père, Jean-Baptiste Mapachee, maintenant décédé, éclairent également notre connaissance des débuts de la scolarisation de la communauté algonquine. Celui-ci y a fait une cinquième année du primaire, ce qui lui a permis d'apprendre à lire ; je le voyais lire des journaux comme le *Montreal Star* ou des mensuels comme le *National Geographic* auxquels il était abonné.

L'école est donc relativement nouvelle pour les Amérindiens. En Abitibi, c'est avec l'avènement de l'école résidentielle, autrefois appelée « pensionnat indien », que la scolarisation a vraiment été institutionnalisée

---

2. Archéo-08 est un organisme mis sur pied par des citoyens de l'Abitibi-Témiscamingue afin de développer la recherche archéologique de leur région.
3. Ce qui signifie « Gens de l'Abitibi » en langue algonquine.
4. Récit d'Albert et Anna Mowatt.

dans les années 1950. De 1955 à 1973, les Amérindiens de la région de l'Abitibi ont fréquenté le Pensionnat indien d'Amos à Saint-Marc-de-Figuery. Ce pensionnat, que j'ai fréquenté, était exclusivement réservé aux enfants issus de parents amérindiens ayant un statut d'Indiens inscrits, c'est-à-dire dont le nom figurait dans le registre des Indiens tenu par le ministère des Affaires Indiennes du Canada en vertu de la Loi sur les Indiens (ministère des Affaires indiennes, 1985). « Les Indiens inscrits jouissent de certains droits et avantages auxquels n'ont pas droit les Indiens non inscrits ou les Métis, notamment des mesures d'aide au logement dans les réserves et des services d'éducation » (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2011). Les enfants y apprenaient à lire, à écrire et à communiquer en français (Loiselle et Roy, 2007 ; Mowatt-Gaudreau, 2006). Les élèves y étaient scolarisés à partir de l'âge de 6 ou 7 ans, d'abord en cours préparatoire à la langue française, puis de la première jusqu'à la septième année. Par la suite, tout en demeurant au pensionnat pour quelques-uns, les élèves poursuivaient leur scolarité à la ville d'Amos pour le cours secondaire.

Aujourd'hui, les pensionnats amérindiens n'existent plus au Québec. Après la fermeture graduelle de ces écoles résidentielles, les écoles de bande ont été implantées dans les communautés sous la juridiction du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien (MAINC). Dans le cas de la communauté de Pikogan, les enfants ont alors fréquenté les écoles de la Commission scolaire d'Amos. En 1968, la maternelle fut introduite dans la communauté, puisqu'une enseignante algonquine y habitait. À partir de 1980, la population et les dirigeants du Conseil de bande ont décidé d'y introduire progressivement des classes. Les élèves amérindiens furent alors rapatriés graduellement dans les classes de la communauté au rythme de un degré par année, jusqu'à la sixième année.

L'école Migwan de Pikogan a commencé ses activités dans des locaux temporaires de type modules préfabriqués, offrant de l'enseignement aux élèves du primaire. On a ensuite construit un nouvel établissement destiné aux élèves de tout le primaire et qui a été inauguré en avril 1987.

2. Les programmes et les langues d'enseignement

Depuis la venue des classes dans la communauté, le programme d'enseignement de l'école Migwan est celui de langue française du ministère de l'Éducation du Québec. On y intègre l'enseignement de la langue algonquine pour assurer la préservation de la langue et de la culture.

On remarque que, d'une part, le curriculum de l'école Migwan comprend certaines activités visant à approfondir la maîtrise de la langue française indispensable à la réussite scolaire des élèves. Outre les cours réguliers en français offerts selon les contenus du programme officiel, on met l'accent sur la lecture en groupe, les projets de lecture individuelle ainsi que l'aide individuelle à l'apprentissage. D'autre part, la préservation et la valorisation de la culture et de la langue algonquines constitue aussi une orientation du projet éducatif de l'école Migwan. En conséquence, la langue algonquine est enseignée à raison d'une période d'une trentaine de minutes par jour. Cela fait suite à la demande des membres de la communauté qui ont exprimé le souhait de mettre l'accent sur la visibilité culturelle amérindienne à l'école primaire Migwan. C'est également dans cette perspective que trois journées culturelles sont introduites au calendrier scolaire. Ces journées permettent aux élèves d'aller dans les bois et de participer à des activités traditionnelles et ancestrales pour y développer, notamment, les habilités de survie en forêt. On y pratique par exemple la chasse à l'outarde et au gibier, que l'on apprend à préparer (enlever la peau ou les plumes) et à dépecer selon les rôles traditionnels respectifs des hommes et des femmes. À l'école, les projets pédagogiques à caractère culturel sont mis au premier plan : la journée de la langue anicinape (algonquine), des sorties éducatives liées aux traditions culturelles algonquines. Selon les enseignantes algonquines et des chefs de Nations avec qui j'ai échangé, ces activités permettent des apprentissages signifiants en lien avec l'identité algonquine, tout en respectant les orientations et les intentions de la dernière réforme du *Programme de formation de l'école québécoise* (2001).

À l'école Migwan, il y a une enseignante pour chaque niveau scolaire, deux enseignantes en adaptation scolaire ainsi que deux personnes-ressources en éducation spécialisée pour travailler à la prévention des cas de comportement difficile des élèves. L'école a aussi engagé un enseignant en éducation physique. Ce qu'il convient de relever, c'est que le personnel enseignant et non enseignant qui réalise le projet éducatif de l'école Migwan n'a pas la même origine culturelle : environ la moitié du personnel enseignant n'est pas algonquin. Ainsi, certaines des enseignantes sont parfois étrangères à la culture amérindienne. Néanmoins, toutes les enseignantes, algonquines et non algonquines, doivent s'ajuster, selon leur perspective et leur ancrage culturels propres, aux particularités des élèves amérindiens.

3. Des changements dans l'éducation des enfants algonquins

Autrefois, autant chez les Algonquins de l'Abitibi que chez les autres peuples autochtones, la culture se transmettait et se maintenait par la communication orale. Les situations d'apprentissage impliquaient essentiellement l'apport des parents, souvent des grands-parents ainsi que celui des adultes du clan familial. L'apprenant amérindien exerçait l'écoute active : il apprenait de ses parents en les observant, en les écoutant et en participant aux activités. D'ailleurs, les parents et les grands-parents se préoccupaient de faire participer les enfants aux activités du mode de vie. Ils étaient de véritables bibliothèques. Ils racontaient des légendes qui éveillaient l'imaginaire des jeunes. C'est en apprenant de ces Sages, la plupart du temps des personnes âgées appelées aussi « Aînés », qu'ils s'appropriaient les modes de pensée, la manière de vivre et de s'exprimer (Mowatt-Gaudreau, 2006). Gessain (1953) illustre de façon éloquente cette situation typique d'apprentissage chez les Inuit, qui s'applique également aux Algonquins et aux autres peuples autochtones. Dans son ouvrage intitulé *Les Esquimaux du Groënland à l'Alaska*, il raconte que c'est durant les longues soirées hivernales que la vie sociale s'animait : « Un soir, toute la maison est en réjouissance, on demande à un vieux chasseur de chanter » (p. 63). Cette chanson devient dès lors un outil pédagogique pour favoriser l'apprentissage de la langue ; elle peut aussi mettre l'accent sur les règles de vie. À partir des paroles et des gestes vus et entendus, l'enfant apprend et comprend les enseignements transmis par le vieux chasseur. Les jeunes enfants apprennent rapidement et retiennent facilement l'information, surtout lorsque celle-ci est présentée de façon ludique.

Depuis le passage relativement récent du nomadisme à la sédentarisation, on assiste à un changement de mode de vie. Chez les Inuit, « les familles ont dû s'astreindre à l'obligation de fréquentation scolaire, bouleversant ainsi leur mode de vie basé sur les activités de chasse et de pêche » (Bergeron et Maheux, 2001, p. 274). On observe le même phénomène dans la plupart des communautés autochtones du nord du Québec.

Aujourd'hui, les Amérindiens âgés ont moins l'occasion de raconter des légendes aux jeunes, dont les préoccupations quotidiennes sont manifestement moins traditionnelles. Les enfants d'aujourd'hui possèdent la plupart du temps des ordinateurs dans leur foyer et passent de nombreuses heures à jouer ; ils peuvent facilement se procurer les jeux électroniques qui sont offerts sur le marché. Ces jeux, ainsi que ceux accessibles sur Internet, sont populaires, ce qui vient limiter les contacts intergénérationnels.

De plus, les enfants et les adolescents fréquentent les établissements scolaires : l'apprentissage se fait donc sur les bancs de l'école. On leur propose d'apprendre des matières prévues au curriculum scolaire officiel, ce qui consiste aussi en une transmission culturelle, soit celle de la culture de la société majoritaire. Bref, le contenu culturel que les enfants apprennent ne se limite plus à la culture traditionnelle. Comme tous les autres enfants québécois, ils se socialisent à la culture ambiante de la société globale dont ils font partie. Et ajoutons que c'est une réalité, comme pour tous les enfants de notre époque, qui apparaît inévitable. Ce constat est d'ailleurs exprimé par la communauté.

4. Le vécu en classe des élèves en regard de la compréhension des consignes et des contenus d'apprentissage présentés en français

Il faut savoir que les élèves des classes de l'école Migwan ne sont pas tous de langue maternelle algonquine. Les langues parlées dans les familles de Pikogan peuvent être l'algonquin, le français ou l'anglais, et parce que des élèves arrivent de communautés d'autres Nations, certains parlent le cri ou l'atikamekw. De fait, en classe, quelle que soit la matière enseignée (langue, mathématiques, histoire, sciences, etc.), comprendre les consignes est à la base de tout apprentissage. Pour réaliser une tâche d'apprentissage, l'élève doit comprendre les consignes qui lui sont communiquées soit oralement, soit par écrit. Voici quelques éléments de réflexion en relation avec la compréhension des consignes, la lecture, l'écriture et les mathématiques.

4.1. La compréhension des consignes

Ayant travaillé longtemps avec des élèves amérindiens, j'ai constaté que ces derniers sont très performants lorsqu'ils comprennent clairement ce qui leur est demandé et que cela a du sens pour eux. Un élève qui semble ne rien comprendre peut être confus parce qu'un seul mot est étranger à son vocabulaire. Voici une illustration de cette réalité tirée de notre expérience en classe. Un élève demande à son camarade ce que le mot *choix* veut dire dans l'expression : *Faites un choix parmi ces énoncés*. Après s'être fait expliquer que *choix* vient du verbe *choisir*, cet élève termine rapidement et correctement le travail sur lequel il butait depuis quelques minutes. Ainsi donc, l'incompréhension de l'expression *Faites un choix* empêche la construction du sens nécessaire à la réalisation de toute la tâche.

Le vocabulaire enseigné et certaines expressions de la langue française sont souvent différents ou absents dans la langue d'usage de la communauté. Cet état de fait génère des obstacles à l'apprentissage pour un certain nombre d'élèves. Une enseignante du secondaire que j'ai côtoyée fait le même constat : les difficultés scolaires se situent sur le plan de la compréhension des mots du lexique et de l'aisance à produire un texte écrit.

4.2. La lecture

Lire, ce n'est pas seulement être capable de décoder des syllabes, des sons et des phrases : c'est également comprendre et connaître le contenu, le sens. « Savoir lire » à l'école de Pikogan, c'est savoir décoder un message écrit en français et le comprendre. En lecture, certains élèves algonquins sont bloqués devant des mots inconnus ou abstraits. Plus le texte est long, plus le nombre de mots à comprendre est élevé. Or on sait que reconnaître instantanément les mots et bien les comprendre fait partie intégrante du savoir-lire. La situation laborieuse vécue par plusieurs élèves requiert alors un soutien particulier. On peut donc se poser la question suivante : est-ce que l'élève possède les références culturelles appropriées et assez de vocabulaire pour une compréhension juste des textes proposés en activité de lecture ? Ainsi, une tâche de lecture peut comporter du vocabulaire référant à un contexte culturel étranger au jeune élève amérindien, par exemple un texte qui traite des essences d'arbres, des poissons, des coquillages des îles du Pacifique. Il m'apparaît plus significatif qu'un texte fasse référence à l'univers culturel connu pour l'apprentissage de la lecture.

4.3. L'écriture

En écriture comme en lecture, l'enseignante travaille avec les élèves selon sa représentation du contenu à faire apprendre. Savoir écrire consiste à comprendre la signification des mots et à savoir bien les orthographier, comme dans les dictées par exemple. Certains élèves diront que l'écriture consiste à écrire les mots sans faute, ce qui prend un sens différent quand la tâche à réaliser est une production écrite. Lorsqu'il y a production écrite, écrire consiste aussi à cerner des idées, à les organiser et à écrire les mots qui les expriment. Lorsque le travail demandé est une composition, nombre d'élèves peuvent donc rencontrer des difficultés. On pourrait parler du « syndrome de la page blanche » : l'élève ne sait pas comment commencer son texte ou quoi écrire. On remarque alors qu'il a besoin d'un coup de main. Il suffit parfois d'une brève explication pour le débloquer. Nous avons constaté que nombre d'élèves trouvent l'activité plus facile lorsque le sujet

de leur écriture est en lien avec leur milieu, une expérience vécue, bref leurs connaissances antérieures. Les élèves apprécient également l'aide reçue de la part de l'enseignante dans la réalisation de leurs tâches d'écriture.

4.4. Les mathématiques

J'ai observé que bon nombre d'élèves, surtout des garçons, disent que les cours de mathématiques, sont intéressants et qu'ils réussissent généralement assez bien dans cette matière. Par contre, la compréhension et l'utilisation de différents concepts demeurent un obstacle à franchir au cours des activités d'apprentissage. Selon mon expérience, la résolution de problème exige la réalisation d'opérations qui impliquent la compréhension du vocabulaire et de la syntaxe constitutifs des énoncés, ce qui demeure un grand défi à relever.

Étant donné que les élèves parlent plusieurs langues ou dialectes autres que la langue d'enseignement des mathématiques, des problèmes de compréhension lors de la communication des consignes sont fréquents. Ces situations d'incompréhension apparaissent en lien avec les consignes, mais également avec les contenus d'apprentissage mathématique. Ces situations d'incompréhension génèrent des moments pénibles.

Il convient de reconnaître que les situations d'incompréhension du contenu et des consignes en mathématiques, mais aussi en écriture, en lecture et dans les autres matières au programme, provoquent un certain stress chez les apprenants amérindiens. Ainsi, pour les élèves, le message contenu dans les consignes et la signification des mots nouveaux utilisés par l'enseignante deviennent problématiques quand arrive le moment d'exécuter les tâches demandées. Cette incompréhension les arrête dans la poursuite de leur travail. La langue scolaire étant différente de leur langue maternelle, ces situations vécues au quotidien peuvent amener graduellement certains élèves à s'éloigner de l'école. Le stress et l'inquiétude leur enlèvent graduellement le goût de l'école.

5. Le début d'un cheminement vers l'abandon scolaire ?

L'assiduité à l'école joue un rôle important dans le parcours scolaire de l'élève : être assidu à l'école permet de ne rien perdre de ce qui est enseigné et de réussir. Notre expérience d'enseignement nous a permis de remarquer que les absences peuvent causer des effets néfastes. Ainsi, les retards dans les contenus enseignés s'accumulent, et les élèves concernés sont déphasés par rapport au cheminement de leur groupe-classe. La situation devient

problématique, leur rythme d'acquisition des contenus à venir est ralenti en raison d'absences répétées ou prolongées. Les statistiques révèlent qu'un certain nombre de jeunes Québécois décrochent pendant leur parcours scolaire, ce qui est donc aussi le cas chez les élèves amérindiens, où le phénomène est plus marqué (MELS, 2009).

Selon les recherches de Viau (1999), les causes du décrochage scolaire trouvent leur origine bien avant le moment où l'on abandonne carrément l'école. Viau (1999) souligne que l'élève ne décroche pas de l'école du jour au lendemain. L'abandon scolaire est la conséquence d'un long processus qui s'est manifesté plus tôt dans le vécu scolaire de différentes façons. On retrouve ce portrait également chez certains élèves amérindiens qui présentent des signes avant-coureurs de l'abandon.

Une recherche exploratoire réalisée dans le cadre d'un programme de maîtrise en éducation m'a permis de mieux comprendre le vécu scolaire d'élèves du troisième cycle du primaire et du premier cycle du secondaire. Elle m'a permis d'observer certains signes avant-coureurs de l'abandon scolaire chez les élèves de deux communautés amérindiennes en Abitibi. Les signes qui se dégagent de cette étude sont les suivants : l'incompréhension des mots de la langue française, les devoirs à domicile qui ne sont pas faits, l'absence de la participation parentale et l'absentéisme. Examinons de plus près les données recueillies au moyen d'entrevues auprès des élèves, qui concernent la compréhension des mots en français (Mowatt-Gaudreau, 2006).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le français est la langue d'enseignement dans les écoles algonquines de l'Abitibi. Les enseignants y appliquent le programme de français langue première plutôt que celui de langue seconde. Les données relatives à l'appréciation que les élèves expriment de leur compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignante lors de la communication des consignes et des informations durant le cours de français indiquent que parmi les 110 élèves ayant répondu, 42,7 % ont une appréciation négative, tandis que 52,2 % rapportent une appréciation positive de leur compréhension. Selon les données recueillies, presque la moitié des élèves de cinquième et sixième années de deux écoles algonquines auraient besoin d'un soutien à la compréhension et à la maîtrise de la langue française. Cette situation met en relief, pour plusieurs élèves, des facteurs qui peuvent conduire à un abandon lié à l'incompréhension du langage utilisé pendant le cours de français, et aussi en mathématiques (Mowatt-Gaudreau, 2006).

L'étude des signes avant-coureurs de l'abandon scolaire m'a permis d'observer l'appréciation que les élèves donnent de la compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignante lors des consignes et des informations pendant le cours de mathématiques. Ainsi, on observe globalement que 35,4 % des élèves participants indiquent une appréciation négative, alors que 64,5 % apprécient positivement les consignes et les informations reçues. On observe cependant une légère variation entre le primaire et le secondaire. Selon la variable degré scolaire, on retrouve 33,2 % des élèves du troisième cycle du primaire et 37,1 % des élèves du premier cycle du secondaire qui indiquent une appréciation négative, déclarant ne pas comprendre du tout ou quelquefois le vocabulaire utilisé par l'enseignante durant le cours de mathématiques.

Que penser de ces données selon lesquelles plus du tiers des élèves se retrouveraient en situation d'incompréhension langagière en mathématiques ? La question se pose : lorsqu'on ne comprend pas un mot, surtout un mot clé, il devient évident que la signification du contenu mathématique nommé pose problème. De plus, il semble bien que plus les élèves avancent dans leur scolarité, plus les obstacles se complexifient en raison de la présence d'une multitude de mots étrangers. Ces données nous aident à mieux saisir la problématique de la compréhension des élèves autochtones en mathématiques. Les complications et l'incompréhension vécues peuvent rendre le cours moins intéressant et moins attrayant pour un individu dans un contexte d'apprentissage dont la langue ne lui est pas familière. Par ailleurs, j'ai eu l'occasion d'observer à plusieurs occasions que les élèves sont heureux et fiers lorsqu'ils exécutent convenablement la tâche demandée et qu'ils réussissent.

6. Aimer aller à l'école… est-ce possible ?

Les élèves doivent être dans des conditions favorables pour réussir à l'école. L'une de ces conditions est d'aimer aller à l'école, elle-même assujettie à la condition de pouvoir être fiers de leur réussite. À cette fin, les enseignantes et le personnel de l'école doivent consacrer du temps à l'adaptation des situations d'apprentissage, comme ils le font déjà pour les élèves en difficulté.

Pour aimer son « métier d'élève », dirait Perrenoud (1994), l'élève doit se sentir performant et soutenu. Un suivi individualisé par une personne-ressource spécialisée s'avère souvent nécessaire. L'orthopédagogue, parfois l'orthophoniste et le psychoéducateur, sont des

personnes-ressources dont les services sont nécessaires pour répondre aux besoins particuliers des élèves en situation d'apprentissage dans une école en milieu amérindien. Par exemple, l'orthopédagogie est particulièrement utile dans une situation où, comme à l'école Migwan, plusieurs élèves sont issus de communautés différentes sur le plan linguistique. Ces services d'aide sont d'autant plus importants dans le cas des élèves dont la langue première est autre que l'algonquin ou le français. Il faut préciser que les élèves provenant des communautés cries ou atikamekw sont instruits dans leur langue locale au préscolaire et au début du cours primaire, ce qui complexifie parfois l'adaptation à la scolarisation en français à leur arrivée à l'école Migwan. Les enseignantes notent que ces élèves ne sont pas nécessairement au même niveau scolaire que les autres. La présence des services d'aide à l'apprentissage est primordiale pour répondre aux besoins particuliers de ces élèves, et ce, surtout dans l'enseignement de la langue et en mathématiques.

7. Les défis posés aux enseignantes

Comme nous l'avons déjà mentionné, dans le contexte particulier d'une classe amérindienne, l'élève doit se sentir soutenu par l'enseignante pour réussir. Cela exige donc de la part de cette dernière une attention particulière afin de détecter les situations où les élèves ne comprennent pas ce qu'elle dit. L'enseignante devra alors reformuler ce qu'elle veut dire, en ayant le souci de ne pas embrouiller les élèves. De plus, la prudence est de mise dans l'usage de synonymes : il faut s'assurer que les élèves ont bien compris la signification du synonyme si on l'utilise.

Selon le *Programme de formation de l'école québécoise*, l'école qui reçoit l'élève a trois missions principales : l'instruire, le socialiser et le qualifier (MEQ, 2001). La réforme québécoise de l'éducation du début des années 2000 propose des contenus d'apprentissage qui visent à développer des compétences générales, ainsi que dans chaque matière au programme. Pour ce faire, l'enseignante doit « [c]oncevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (MEQ, 2001, p. 75). Le choix de cette orientation amène à privilégier la pédagogie par projets, parce qu'elle laisse place à la conception et à la création de matériel d'apprentissage qui s'adapte à la réalité culturelle des élèves amérindiens.

Dans le contexte d'une communauté amérindienne, les enseignantes qui travaillent avec les élèves algonquins sont en présence de deux cultures. On leur demande de transmettre deux contenus d'apprentissage : celui propre à la culture amérindienne et celui du programme de l'école québécoise. Cette double exigence met donc souvent l'enseignante de l'école en situation de concevoir et d'élaborer un matériel d'apprentissage adapté à la fois au contexte culturel des élèves et au contenu culturel du programme. Bien sûr, il existe peu de matériel didactique adapté au contexte particulier de l'enseignement en milieu autochtone, encore moins dans la langue autochtone. La tâche d'élaboration du matériel d'apprentissage exige donc connaissance, imagination, temps et énergie de la part de l'enseignante qui veut favoriser la réussite de ses élèves. Pour la réussite commune, toute enseignante fait face à ce défi, mais encore plus si elle est d'une culture et d'une langue différentes de celle des élèves de sa classe. Dans ce cas, la compréhension de leurs particularités culturelles et la reconnaissance du fait que le français est une langue seconde s'imposent.

Bref, pour les enseignantes étrangères à la situation culturelle, une adaptation s'avère nécessaire. Tout comme les enseignantes algonquines, elles doivent être particulièrement attentives aux problèmes de compréhension et d'apprentissage qu'elles constatent chez leurs élèves, afin de tenter de prévenir les risques d'abandon précoce de l'école. Alors, elles devront présenter très précisément les tâches à exécuter en donnant des explications compréhensibles et parfois même en les répétant. Personnellement, il m'arrive de traduire dans d'autres langues (algonquin, cri, anglais), d'expliquer en d'autres termes, de donner un exemple concret ou un modèle de l'exercice afin que l'élève sache quoi faire. Une suggestion : valoriser les efforts et les réalisations des élèves pour les encourager à lire constitue un pas dans la bonne direction, celle de la réussite.

8. Et si l'on croyait en la réussite scolaire des élèves algonquins ?

Les élèves autochtones ont le potentiel nécessaire pour réussir leurs études. Ils sont curieux et ont le goût d'apprendre. Je sais aussi que les élèves sont davantage motivés lorsqu'ils reçoivent des félicitations. Ils ont besoin d'accompagnement et d'encouragements constants afin de persévérer et d'être fiers de leurs accomplissements. À la lumière de mon expérience en enseignement, au risque de me répéter, je sais que les élèves autochtones

apprennent généralement très bien lorsqu'ils comprennent le sens d'une explication ou une consigne et que les approches et les moyens utilisés sont adaptés et arrivent à les mobiliser.

L'expérience suggère que, malgré quelques embûches dans le cours des apprentissages, bon nombre d'élèves sont résilients. J'ai observé que la présence de certaines conditions soutenait et aidait particulièrement les enfants à développer cette résilience. La première condition est en lien avec le rôle que les parents jouent à la maison pendant la scolarisation. Par exemple, les élèves disent apprécier le respect que leurs parents leur manifestent en faisant en sorte qu'ils disposent d'un espace et d'un climat favorables à l'exécution de leur travail scolaire, en leur démontrant de l'intérêt et en les aidant dans leurs devoirs, ainsi qu'en tenant des propos valorisants à l'endroit de l'école.

Une autre condition concerne les enseignantes du primaire, et plus précisément la relation qu'elles établissent avec l'enfant. Celui-ci apprécie que son enseignante soit à son écoute et qu'elle soit disposée à l'aider. Il lui est très utile que l'enseignante lui permette d'acquérir des règles de vie au quotidien, règles qui l'aident à apprendre à se responsabiliser. Il est important que l'enseignante respecte la personnalité de l'enfant en lui montrant comment prendre soin de lui-même, être fier de sa personne. Les enseignantes ont un rôle à jouer pour amener l'enfant à être fier de son identité amérindienne et des valeurs qu'elle comporte, la plus importante d'entre elles étant le respect des personnes et de la nature. Si toutes ces conditions existent, on favorise l'intégrité, la dignité et l'autonomie personnelle de l'élève, et l'élève amérindien réussit très bien à l'école, à l'instar de n'importe quel autre enfant.

Les élèves à qui j'ai enseigné sont des enfants qui possèdent du potentiel et qui ont la volonté de bien apprendre lorsqu'ils reçoivent une appréciation positive. Les données recueillies dans le cadre de mon étude exploratoire des signes avant-coureurs de l'abandon scolaire m'ont permis d'observer qu'un grand nombre d'élèves, soit 86,3 %, disent faire des efforts pour bien écouter afin de réussir en classe.

9. Être algonquine et devenir enseignante…

Pour devenir enseignante au Québec, une étudiante doit être diplômée d'un programme de baccalauréat en enseignement dispensé par une université. Dans le but de s'approprier et d'acquérir des compétences professionnelles, et afin d'obtenir un diplôme reconnu par le ministère de l'Éducation, les

futurs maîtres doivent remplir les exigences du programme et réussir un test de français écrit standardisé. Cette exigence est la même pour les étudiantes autochtones. Cependant, étant donné que le français est la langue seconde de plusieurs d'entre elles, le passage de ce test devient problématique et peut constituer un obstacle à l'accès à la profession. Les étudiantes algonquines ou d'une autre Nation ont une riche histoire et vivent une situation culturelle singulière qui devrait être prise en compte par les universités qui aspirent à former ces enseignantes. C'est-à-dire qu'il faudrait élaborer un programme de formation qui forme des enseignantes qui connaissent la réalité culturelle des élèves, sont capables de la comprendre et de la traduire dans leur pratique enseignante. Une prise en compte de la culture autochtone devrait donc être au programme des futurs maîtres.

Revenons aux années 1980, alors qu'il y a eu la « prise en charge » administrative de l'éducation au niveau communautaire. Ce processus a été amorcé dans la foulée de la publication de la déclaration de principe émise par la Fraternité des Indiens du Canada intitulée *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (1972). Dans cette déclaration, on proposait des mesures concrètes en lien avec la survie de la culture et des langues autochtones, qui avaient été jusque-là écartées du processus de scolarisation. Ainsi, il y a eu le projet d'amérindianisation visant notamment la formation du personnel enseignant autochtone afin que les Amérindiens puissent enseigner aux enfants de leur communauté : c'est ce qu'on peut appeler la « prise en charge ». Le but était que les futurs maîtres soient formés pour prendre en charge une classe régulière tout en maintenant les modes de pensée, la langue et la culture traditionnels.

Des cours dont le contenu faisait place à une visée culturelle amérindienne ont alors vu le jour en vue de l'obtention d'un baccalauréat spécialisé pour enseigner auprès des élèves amérindiens, soit au préscolaire et au primaire. En Abitibi, ces cours furent donnés à temps partiel principalement dans les communautés de Pikogan et du Lac-Simon, à des étudiantes (enseignantes en exercice), après leur journée de travail, et sur le campus de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) pendant l'été. Selon mon expérience de formation, les activités comprenaient des cours de français pour parfaire la langue, des cours de mathématiques, des sciences humaines, etc., ainsi que des cours en lien avec la pédagogie ; leur réussite conduisait à l'obtention d'un baccalauréat spécialisé d'enseignement aux élèves amérindiens. Les contenus de ces cours faisaient place à la culture autochtone, c'est-à-dire qu'ils référaient aux contes et légendes et aux récits des Aînés. La formation permettait de développer des moyens didactiques

pour la transmission des contenus, telles des excursions dans la forêt et des références à la nature qui enrichissaient le contenu et le matériel didactique. Ainsi, les enseignantes en formation avaient l'occasion de reconnaître la valeur de la culture amérindienne et de se sentir de fières héritières et transmettrices de cette culture aux élèves afin qu'eux aussi apprennent à être fiers de leur identité amérindienne.

L'expérience m'a enseigné qu'il est plus approprié aux besoins éducatifs des communautés que la formation des enseignantes soit « amérindianisée », c'est-à-dire que les contenus au programme intègrent la culture amérindienne, soit le mode de vie, la langue, les valeurs, les mœurs, les coutumes et les croyances. La formation à l'enseignement devrait donc préparer la future enseignante à intégrer cette visée culturelle dans son travail quotidien auprès des élèves.

De plus, on sait que les étudiantes auront de meilleures chances de réussite si elles sont inscrites en cohorte et y travaillent en groupe. Les candidates algonquines admises au baccalauréat peuvent alors s'entraider et s'encourager mutuellement selon une visée culturelle commune, et renforcer leur identité anicinape. On tracera et on favorisera ainsi une voie vers la réussite scolaire de futurs élèves amérindiens. Pour y arriver, il me semble que la constitution d'une cohorte qui rassemble des étudiantes amérindiennes et non amérindiennes, dans un programme de baccalauréat de formation à l'enseignement interculturel orienté vers le développement de l'identité et de la fierté amérindiennes, permettrait de contrecarrer la pénurie actuelle d'enseignantes amérindiennes.

Conclusion

Je constate que chez les élèves amérindiens, la réussite scolaire nécessite une bonne compréhension de la langue française. Parfois, les consignes communiquées en français deviennent compliquées à comprendre pour eux, ce qui exige une explication additionnelle en ayant recours au contexte culturel. Nous avons tendance à croire que les difficultés rencontrées sont la conséquence de l'incompréhension du vocabulaire d'une autre culture, celui de la culture francophone québécoise, dans la réalisation des travaux scolaires. Très souvent, l'enseignante se retrouve donc dans des conditions qui ne sont pas faciles à cause de la langue d'enseignement.

Comme on l'a vu, quelle que soit la matière scolaire à l'étude (mathématiques, histoire, sciences), l'élève devra savoir lire et écrire, mais aussi comprendre et connaître le contenu, le sens en français ; en outre, il devra comprendre clairement les consignes données. Cette exigence nécessite des adaptations de la part de l'enseignante, par exemple de parler à l'élève plus lentement. Dans le contexte particulier d'une classe amérindienne, les enseignantes doivent être conscientes de cette possible incompréhension et prendre le temps de communiquer clairement les consignes et les attentes par rapport aux tâches à réaliser. Leurs efforts et leur travail méritent reconnaissance et soutien.

Ajoutons en terminant qu'un jeune qui ne poursuit pas ou ne termine pas ses études constitue une perte pour la collectivité. Au moment où on quitte les bancs de l'école, ce n'est guère dramatique en soi, mais à long terme, l'absence des bénéfices de la scolarisation des jeunes peut se répercuter sur le développement social de la communauté, et à titre d'exemple, compromettre la présence de diplômés de métiers et de professions. Ainsi, combien d'élèves, très à l'aise dans l'apprentissage des matières scolaires, pourraient se retrouver enseignants, dentistes, infirmiers, avocats, chimistes ou autres, pour ne nommer que quelques métiers, et apporter ainsi leurs bienfaits à la communauté locale. Un abandon scolaire prive les nations amérindiennes de talents insoupçonnés et de ressources professionnelles adaptées à la communauté.

Certains parents nous ont confié, au cours d'entretiens exploratoires, avoir le sentiment que leurs enfants perdent leur culture amérindienne lors de la fréquentation scolaire. Ces parents expriment leurs inquiétudes au sujet de la perte d'identité. Il y a donc une sorte de paradoxe entre le besoin de former de jeunes Amérindiens en vue notamment d'un possible retour positif pour la communauté et le fait qu'ils soient susceptibles de perdre leur culture au cours du processus de scolarisation. Cette problématique en lien avec l'évolution de l'identité culturelle des jeunes Amérindiens pourrait faire l'objet de plus amples recherches.

Bibliographie

Affaires autochtones et Développement du Nord Canada (2011). *Le registre des Indiens*, <http://www.aadnc-aandc.gc.ca>, consulté le 6 septembre 2012.

Bergeron, C. et G. Maheux (2001). « L'éducation au tournant du nouveau millénaire », dans G. Lemoyne et C. Lessard (dir.), *Le difficile défi de la scolarisation des Inuit du Québec*, *Actes du VIe Congrès des sciences de l'éducation de langue française* (AFDEC), Montréal, Université de Montréal, p. 271-285.

Bousquet, M.-P. (2002). *Quand nous vivions dans le bois », le changement spatial et sa dimension générationnelle : l'exemple des Algonquins du Canada*, Thèse de doctorat présentée en cotutelle à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval et à l'Université Paris X.

Canada (1906). *Chambre des communes. Documents de la session 1907*, n° 27, Traité de la Baie James, Traité numéro neuf.

Conseil de la Première Nation Abitibiwinni (2013). <http://www.pikogan.com>, consulté le 11 mars 2013.

Corporation Archéo-08 (2012). Présentation, Internet média, <http://www.archeo08.qc.ca/pres.html>, consulté le 6 septembre 2012.

Fraternité des Indiens du Canada (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne :* déclaration de principe, Rapport présenté au ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien, Ottawa, Fraternité des Indiens du Canada.

Gessain, R. (1953). *Les Esquimaux du Groënland à l'Alaska*, Paris, Éditions Bourrelier.

Loiselle, M. et C. Roy (2007). *Un portrait : le pensionnat pour enfants autochtones de Saint-Marc-de-Figuery*, Rapport de recherche, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Ministère de l'Éducation – MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Les Publications du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2004). « L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec », *Bulletin statistique de l'éducation*, mai, n° 30, <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/bulletin/Bulletin_30.pdf>, consulté le 28 février 2013.

Ministère des Affaires indiennes (1985). *Loi sur les indiens*, C31, article 16, Ottawa, Gouvernement du Canada.

Mowatt-Gaudreau, M. (2006). *Étude exploratoire des signes avant-coureurs de l'abandon scolaire auprès des élèves du 3e cycle du primaire et du 1er cycle du secondaire des communautés du Lac Simon et de Pikogan*, Mémoire de maîtrise en éducation, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

Viau, R. (1999). « Apprentissage et socialisation », *Pour une catégorisation des facteurs environnementaux qui influencent la motivation des élèves en contexte scolaire*, vol. 19, n° 2, p. 65-79.

CHAPITRE 3.

LE PROJET DE CRÉATION D'UN PROGRAMME COURT DE FRANÇAIS ÉCRIT LANGUE SECONDE ADAPTÉ À LA RÉALITÉ CULTURELLE DES APPRENANTS DES PREMIÈRES NATIONS ENTRANT À L'UNIVERSITÉ

BILAN D'UNE PREMIÈRE EXPÉRIMENTATION

JOSÉE SIMARD
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

Dans la majorité des communautés des Premières Nations du Québec, l'enseignement débute en langue vernaculaire (langue locale) dès l'éducation préscolaire et s'étend aux premières années du primaire. Par la suite, un choix s'effectue pour une langue d'enseignement autre, soit le français ou l'anglais, selon la situation géographique de la communauté ou la préférence des parents (Gauthier, 2005).

Ces jeunes enfants autochtones acquièrent donc plus tardivement la langue française que les enfants allochtones, et même si le français devient la langue de scolarisation, dans plusieurs communautés, c'est la langue maternelle qui demeure en usage à la maison et dans la cour de récréation, ce qui permet, dans certains cas, de la préserver (*ibid.*).

En plus d'apprendre le français plus tardivement, ajoutons que les communautés autochtones se trouvent très souvent en territoire éloigné et que par le fait même, les ressources compétentes, internes ou externes à la communauté, se font plus rares, ce qui entraîne fréquemment l'embauche de candidats peu ou aucunement expérimentés et dont la formation n'est pas toujours complétée.

1. Le projet de français écrit langue seconde

La faiblesse en français écrit de plusieurs étudiants issus des Premières Nations menace leur réussite scolaire, allant même jusqu'à mettre ceux-ci en situation d'échec. Afin de pallier cette faiblesse, il est primordial d'intervenir rapidement et, si possible, avant le début des études avancées, en offrant aux futurs étudiants universitaires des cours de français écrit langue seconde conçus pour répondre à leurs besoins particuliers. La mention « français langue seconde » est d'une importance capitale, car pour la plupart de ces étudiants, la langue maternelle est une langue autre que le français. Plus tard, celui-ci deviendra la langue de scolarisation et sera utilisé plus souvent en dehors de la communauté. Afin de combler les lacunes linguistiques, il est souhaitable de faire appel à des ressources spécialisées en enseignement du français langue seconde qui peuvent intervenir adéquatement grâce à leur expertise. Ces personnes savent mettre en pratique des stratégies pédagogiques appropriées qui aideront les étudiants à développer une meilleure compétence en français, leur permettant par la suite de répondre aux exigences linguistiques universitaires (examen de français d'admission et autres) en vue de l'obtention d'un diplôme. C'est donc devant ce constat que l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) a décidé de mettre de l'avant un projet de mesure d'aide pour les étudiants issus des Premières Nations afin de favoriser leur réussite.

2. L'expérimentation du projet

La clientèle autochtone inscrite aux différents programmes offerts par le Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) de l'UQAC manifeste un besoin évident et pressant en matière de langue française, besoin auquel l'équipe pédagogique de l'École de langue française et de culture québécoise de l'UQAC est heureuse de pouvoir répondre.

À la suite de nombreuses rencontres durant lesquelles les responsables du CPNN ont clairement déterminé les faiblesses des étudiants en ce qui a trait à la langue française, un partenariat a été établi entre les deux entités susmentionnées et un premier cours, sous forme d'ateliers, a été créé en 2010 et offert à titre expérimental dans la communauté autochtone de Manawan (région de Lanaudière) en mars 2011. Le contenu des ateliers a été établi à partir de l'étude d'un corpus constitué de 20 textes rédigés par des apprenants des Premières Nations. Ces textes étaient, en fait, de type argumentatif, variant entre 400 et 500 mots et constituant l'examen d'entrée de l'UQAC en matière de langue française. Ces textes ont été analysés selon

une grille élaborée par Simard (2007) et ont révélé les principales erreurs commises par cette clientèle, erreurs différentes des locuteurs natifs, ce qui a permis de concevoir un contenu de cours conforme aux besoins réels de ces apprenants pour qui, rappelons-le, le français n'est pas la langue maternelle. Les erreurs d'accord sont nombreuses et s'expliquent souvent par la difficulté qu'ils éprouvent à distinguer le féminin et le masculin en français. En effet, les locuteurs autochtones dont la langue fait partie de la famille linguistique des langues algonquiennes n'ont pas cette notion de genre liée au sexe dans leur langue maternelle respective. Plusieurs écarts ont également été remarqués en ce qui a trait à la concordance des temps, à l'emploi du plus-que-parfait au lieu du passé composé ou de l'imparfait et à la pronominalisation. Le lexique, quant à lui, est relativement pauvre dans un contexte d'études de niveau universitaire.

En plus d'un contenu fort pertinent, les approches pédagogiques utilisées ont été choisies en fonction de la façon d'apprendre des membres des Premières Nations. En effet, une approche plus holistique a été privilégiée ainsi qu'un enseignement plutôt simultané que séquentiel. Dans le domaine de l'enseignement du français langue seconde, les enseignants se gardent bien de présupposer du savoir d'un apprenant et présentent la langue et son système de façon simple et accessible sans toutefois en négliger la qualité et la profondeur. De plus, les apprenants sont fortement sollicités et invités à prendre en charge leur propre apprentissage. Les échanges oraux sont nombreux entre les participants pour favoriser une mise en commun des savoirs qui mène au registre de l'écrit puis à l'atteinte de l'objectif linguistique visé. Afin de faciliter l'acquisition de la matière, des exercices-activités stimulants ont été créés de toutes pièces et font appel à la culture des Premières Nations.

Afin d'adapter l'enseignement aux tendances actuelles, la terminologie qui a été employée lors de l'expérimentation est celle de la nouvelle grammaire. De plus, les rectifications orthographiques ont été prises en compte. Plusieurs éléments grammaticaux ont été exemplifiés à l'aide de phrases représentant des réalités autochtones dans le but de faire en sorte que l'apprenant se sente plus concerné (annexe 3.1).

3. Les résultats de l'expérimentation

Lors de l'expérimentation menée dans la communauté de Manawan, une dictée diagnostique ciblant différents points grammaticaux a été donnée dès le début de la formation. Cette dictée a permis de vérifier la maîtrise,

ou non, des éléments prévus au contenu préalablement établi à la suite de l'analyse du corpus dont il a été question précédemment. Par la suite, chaque point grammatical a été évalué séparément avant et après l'enseignement de celui-ci afin d'en mesurer les acquis.

Il est à noter que les apprenants étaient très impliqués dans leur apprentissage. Il y a eu très peu d'explications magistrales, les étudiants « devinaient » les règles par observation ou mettaient leur savoir en commun pour former un tout. Ils arrivaient à s'expliquer eux-mêmes les règles, allaient au tableau, travaillaient en équipes, utilisaient les dictionnaires mis à leur disposition.

Des progrès considérables évidents ont été notés chez la majorité des apprenants, et plusieurs d'entre eux ont manifesté leur contentement après avoir enfin compris des règles de grammaire, pourtant expliquées à maintes reprises tout au long de leur cheminement scolaire. Nous croyons que le fait de prendre en compte que le français est une langue seconde pour ces apprenants, d'utiliser des approches qui conviennent à cette réalité et de respecter leur façon d'apprendre augmente considérablement les chances d'amélioration du niveau de compétence en français des apprenants des Premières Nations.

Afin d'appuyer nos dires, voici des résultats indiquant les taux d'amélioration portant sur trois éléments grammaticaux enseignés lors de l'expérimentation, soit l'accord du participe passé, l'accord des adjectifs et l'accord du verbe avec son sujet.

Une dictée sur l'accord du participe passé a été donnée comme test diagnostique (T1) au début du deuxième jour de l'expérimentation. Par la suite, les règles ont été enseignées selon les approches utilisées en enseignement du français langue seconde et en considérant le profil des apprenants. Après divers exercices (il est en effet très important de varier les exercices), les étudiants ont été soumis à un post-test (T2), une autre dictée ayant encore comme cible l'accord du participe passé. Après correction et analyse, nous avons pu constater que le taux moyen d'amélioration était de l'ordre de 24,3 % (annexe 3.2). Ce résultat tient également compte des notes élevées obtenues par les étudiants qui, dès la première dictée, ont présenté une bonne maîtrise des règles et pour qui la marge d'amélioration possible était moindre. Par exemple, un apprenant qui a obtenu 90 % lors de la première dictée ne peut espérer améliorer son résultat de plus de 10 %. Donc, ces étudiants qui ont bien réussi à la première dictée ont contribué à faire baisser le pourcentage d'amélioration, qui est tout de même significatif.

La même procédure a été appliquée en ce qui concerne l'accord des adjectifs et l'accord du verbe avec son sujet, qui présentent respectivement des taux d'amélioration de l'ordre de 11,3 % et de 15 % (annexe 3.2). Il est à noter que cette façon de mesurer les progrès réalisés permettait davantage de constater la compréhension des éléments enseignés que leur rétention. En effet, un délai de sept heures environ séparait la dictée diagnostique de la dictée d'évaluation des progrès réalisés.

4. L'appréciation et les commentaires des apprenants

À mi-parcours, le formateur a demandé aux apprenants d'évaluer la formation à laquelle ils participaient. De nombreux commentaires ont été recueillis, et plusieurs apprenants se sont prononcés sur les approches utilisées. Voici quelques commentaires qui confirment, à notre avis, que les apprenants ont non seulement senti une différence en ce qui a trait à l'approche utilisée, mais qu'en plus, celle-ci a été fortement appréciée :

> *La manière de transmettre les connaissances m'a permis de bien comprendre.*
>
> *C'était simple et facile à comprendre avec les explications et les exemples.*
>
> *J'ai aimé comprendre aussi comment on utilise le pronom relatif « dont ».*
>
> *La méthode et les trucs sont très efficaces.*
>
> *J'ai vraiment aimé la façon dont on nous l'a montré.*
>
> *J'ai beaucoup apprécié la façon dont la formatrice nous donnait le cours. C'était simple et facile à comprendre dans ses explications et dans ses exemples.*
>
> *Tu as bien fait de repérer nos principaux problèmes avant d'arriver ici, car à mon avis, tu as débuté le cours avec l'assurance de pouvoir nous aider.*

L'expérimentation s'est poursuivie en avril 2011, et l'accent a été mis sur la production d'un texte argumentatif, exigence du test institutionnel. Malheureusement, les 11 heures passées sur ce sujet ont été nettement insuffisantes. Il faut beaucoup de temps pour apprendre à rédiger une bonne introduction, un développement et une conclusion conformes aux normes du genre demandé. De plus, il y a un travail colossal à faire sur les marqueurs de relation entre les paragraphes et les marqueurs de soutien qui unissent les phrases. Acquérir cette « grammaire du texte » exige un minimum de deux cours de 45 heures afin de bien intégrer les éléments qui la constituent.

Mentionnons que malgré le fait que deux semaines s'étaient écoulées entre la première partie de l'expérimentation et la dernière partie, les apprenants ont fait preuve de rétention dans les compositions quant aux règles enseignées.

5. Le projet de développement d'un programme court

Le CPNN et l'École de langue française et de culture québécoise de l'UQAC en sont présentement à l'élaboration d'un programme court en français écrit langue seconde pour les étudiants des Premières Nations. Bien que l'expérimentation de ce premier cours ait donné des résultats encourageants auprès de la clientèle visée, il n'en demeure pas moins que le contenu de celui-ci se restreint aux règles de grammaire de base. Or la langue est un système organisé qui va bien au-delà de la grammaire de base ; c'est pourquoi il apparaît essentiel d'offrir, dans un proche avenir, des cours davantage axés sur la syntaxe et la rédaction. Il est important de passer de la phrase au paragraphe, puis du paragraphe à la rédaction de textes de niveau universitaire, le tout dans la perspective d'une approche en français langue seconde.

Ces cours sont évidemment créés dans le but de répondre aux besoins particuliers manifestés par la clientèle issue des Premières Nations. Les difficultés rencontrées en matière de langue française sont nombreuses et bien différentes de celles des locuteurs natifs. Cet état de fait se reflète d'ailleurs dans les résultats obtenus au test d'admission de notre établissement d'enseignement, où nous avons pu observer que 26 % des étudiants qui échouent au test proviennent des Premières Nations. Ces apprenants sont alors forcés de s'inscrire à des cours de français écrit destinés à une clientèle dont le français est la langue maternelle, ce qui ne favorise aucunement l'amélioration de la langue cible. De plus, les membres des Premières Nations ont une façon d'apprendre qui leur est propre. On ne peut ignorer ce fait ni même le négliger lorsque l'on a à cœur, en tant que pédagogue, la réussite des apprenants.

Annexe 3.1.
Exemples tirés d'un lexique[1] conçu pour les apprenants des Premières Nations et portant sur la nouvelle grammaire

Groupe adverbial (GAdv)

Le GAdv est un groupe construit avec un adverbe. L'adverbe est le noyau du GAdv. Il est souvent seul dans son groupe.

Exemple : **Demain**, j'irai installer la tente au campement familial.
GAdv

Emploi du pronom relatif dans la subordonnée relative

Le pronom relatif remplit une fonction dans la relative (sujet, CD ou CI). Son emploi est déterminé par cette fonction.

Exemples : P1 : Le sage raconte une légende.
P2 : **Ce sage** doit jouer du tambour ce soir.
Le sage **qui** doit jouer du tambour ce soir raconte une légende.
sujet du verbe « doit »

Coordination et juxtaposition

La coordination et la juxtaposition permettent de lier des éléments, tels des groupes ou des phrases.

› La **coordination** sert à lier des éléments à l'aide d'un coordonnant comme *et*, *ou*.
Exemple : Ernest Dominique peignait **et** dessinait.

› La **juxtaposition** est une forme de coordination. Elle sert à lier des éléments à l'aide d'un signe de ponctuation, employé à la place d'un coordonnant.
Exemple : Ernest peignait beaucoup, sa culture l'inspirait.

Formes de phrases

› **active** ou **passive** :
Exemple : Paul-Arthur Mckenzie a écrit ce cantique. / Ce cantique **a été écrit par** Paul-Arthur Mckenzie.

1. Nous référons à un lexique conçu par l'auteure, une sorte d'outil de travail maison, « sur mesure », qui accompagne et facilite l'enseignement.

Annexe 3.2.
Tableau comparatif détaillé des résultats obtenus par les étudiants au T1 et au T2

ÉTUDIANT	ACCORD PARTICIPE			ACCORD ADJECTIF			ACCORD SUJET-VERBE		
	Test 1 (%)	Test 2 (%)	Différence (%)	Test 1 (%)	Test 2 (%)	Différence (%)	Test 1 (%)	Test 2 (%)	Différence (%)
1	40	63	+57,5	53	62	+16,9	50	63	+26
2	30	80	+166,6	47	82	+74,5	46	80	+73,9
3	90	88	-2,2	100	96	-4	86	88	+2,3
4	80	77	-3,8	80	92	+15	77	77	0
5	30	65	+116,6	–	56	–	–	65	–
6	70	92	+31,4	–	100	–	–	92	–
7	60	68	+13,3	53	–	–	68	68	0
8	90	85	-5,5	–	–	–	–	85	–
9	90	93	+3	–	94	–	–	93	–
10	40	85	+112,5	100	90	-10	91	85	-6,6
11	50	83	+66	–	90	–	–	83	–
12	50	77	+54	60	76	+24,6	50	77	+54
13	90	78	-13,3	100	96	-4	73	78	+6,8
14	10	52	+420	–	–	–	–	52	–
15	40	63	+57,5	86	86	0	73	63	-13,7
16	100	–	–	93	94	+1	91	–	–
17	–	80	–	–	68	–	–	80	–
18	90	–	–	86	–	–	55	–	–
19	–	–	–	53	–	–	41	–	–
MOYENNE	61,8 %	76,8 %		75,9 %	84,4 %		66,8 %	76,8 %	
DIFFÉRENCE			**+24,3 %**			**+11,3 %**			**+15 %**
MOYENNE TOTALE DES DIFFÉRENCES									**+16,9 %**

Remarque : La différence est établie en fonction de la formule : $X_2 - X_1 \times (100) = X\%$

Bibliographie

Alberta Education (2006). *Nos mots, nos façons : enseigner aux apprenants des Premières Nations, des Métis et des Inuit*, Edmonton, Alberta Education, Aboriginal Services Branch.

Colomb, É. (2012). *Premières Nations : essai d'une approche holistique en éducation supérieure. Entre compréhension et réussite*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Crépeau, W.N. (2009). « L'enseignement universitaire et les apprenants autochtones », Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, présentation novembre.

Demers, P. (2010). *Pour un enseignement efficace des langues aux Autochtones : le paradigme radical en didactique des langues secondes et étrangères (L2)*, Paris, L'Harmattan.

École de langue française et de culture québécoise (2012). *Programme court de premier cycle en français écrit langue seconde pour les Premières Nations*, Saguenay, Centre des Premières Nations Nikanite, Université du Québec à Chicoutimi.

Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (s.d.). « Pour changer le cours des choses : l'amélioration de l'accès aux études postsecondaires des peuples Autochtones au Canada », *Note de recherche du millénaire*, nº 2, <http://www.uquebec.ca/capres/Publications/FBM/Doc-complet-FR/Acces-autochtones-sept05.pdf>, consulté le 28 février 2013.

Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes Amérindiens en fin de formation secondaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones*, Thèse de doctorat non publiée, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Mollen, Y. (2009). « Particularités culturelles et linguistiques des élèves innus », *Revue Correspondance*, décembre, vol. 15, nº 2, <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr15-2/Innus.html>, consulté le 15 mars 2013.

Norris, M.-J. (2007). « Langues autochtones au Canada : nouvelles tendances et perspectives sur l'acquisition d'une langue seconde », *Tendances sociales canadiennes*, nº 83, Statistique Canada, p. 21-29.

Profil de l'élève innu, [enregistrement vidéo], ICEM, 2006, <http://www.icem.ca/icem/profil-eleve/ICEM-profil-eleve-francais.html>, consulté le 11 février 2013.

Sarrasin, R. (1998). « L'enseignement du français et en français en milieu amérindien au Québec : une problématique ethnopédagogique », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 1, nºs 1-2, p. 107-125.

Sarrasin, R. (2009). « L'alphacollégisme », *Revue Correspondance*, décembre, vol. 15, nº 2, <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr15-2/Innus.html>, consulté le 15 mars 2013.

Simard, J. (2007). *Étude de quelques cas de ruptures de cohérence présents dans des écrits d'étudiants en français langue seconde de niveau avancé*, Mémoire de maîtrise inédit, Saguenay et Québec, Université du Québec à Chicoutimi et Université Laval.

Tunison, S. (2007). *L'apprentissage chez les Autochtones : une analyse des indicateurs de réussite actuels*, Ottawa, Saskatoon et Calgary, Conseil canadien sur l'apprentissage.

PARTIE 2

ÉLÉMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE DE LA SITUATION LINGUISTIQUE

CHAPITRE 4.

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES DE SCOLARISATION ET LA RÉUSSITE À L'ÉCOLE

UN PORTRAIT DU CONTEXTE QUÉBÉCOIS

AURÉLIE HOT
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Quelles stratégies d'enseignement des langues peuvent soutenir la réussite scolaire des élèves autochtones ? Pourquoi intégrer cette question dans la formation des enseignants qui œuvrent dans les écoles inuit et des Premières Nations ? Pour répondre à ces deux questions, un ensemble d'écrits et de statistiques sur ce sujet seront présentés ci-dessous. Ce chapitre vise avant tout à proposer un éclairage nouveau sur le thème de la réussite scolaire en abordant une problématique rarement approfondie en contexte québécois. Pourtant, la question de la langue d'enseignement est très certainement un enjeu de société dans la province. Historiquement, le choix des langues utilisées à l'école a également fait l'objet d'un investissement identitaire important dans les communautés autochtones. La formation des enseignants inuit et des Premières Nations, et de ceux qui vont travailler avec des élèves autochtones, ne peut que s'enrichir d'une réflexion visant cette question en particulier.

1. Les élèves autochtones, les enseignants et la langue de scolarisation : le contexte au Québec

1.1. Les paramètres du cheminement scolaire

La population scolaire autochtone du Québec ne forme pas un tout homogène, et il est important de tempérer certaines généralisations statistiques grâce à une meilleure connaissance de ce contexte éducatif. Les quelques

éléments d'introduction ci-dessous visent à dresser un bref portrait des types d'écoles fréquentées par les jeunes autochtones, de la population enseignante qui les encadre et de la question du cheminement scolaire de ces jeunes.

La population autochtone, selon le Recensement de 2006 (Statistique Canada, 2008), s'élève à 80 150 habitants au Québec. Ce nombre comprend 10 402 Inuit qui résident pour une très large majorité dans les villages du Nunavik et 69 749 membres des Premières Nations qui résident à 70 % dans des réserves ou des territoires conventionnés. Les enfants Autochtones d'âge scolaire peuvent ainsi fréquenter des établissements dont le cadre administratif varie en fonction de leur lieu de résidence. Les jeunes Inuit et Cris dépendent, en vertu de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois de 1975, de deux commissions scolaires autonomes : la Commission scolaire Kativik et la Commission scolaire crie. L'école naskapie, qui se trouve également sur un territoire conventionné, est gérée par la communauté bien qu'elle soit affiliée à la Commission scolaire Central Quebec. Quant aux enfants des autres nations autochtones (Abénaquis, Algonquins, Atikamekw, Hurons-Wendat, Innus, Malécites, Micmacs et Mohawks), la plupart fréquentent des écoles de bande, c'est-à-dire des écoles qui sont gérées par les communautés elles-mêmes. D'autres vont fréquenter des écoles publiques ou privées du Québec. De façon plus précise, en ce qui concerne le primaire et le secondaire pendant l'année scolaire 2007-2008, 86,7 % des élèves autochtones au Québec fréquentaient une école autochtone (de bande ou d'une commission scolaire autochtone) et 13,3 % étudiaient dans une autre école publique ou privée (MELS, 2009, p. 5). Cette répartition s'explique en partie par le lieu de résidence des parents (résidents des villes, par exemple), mais aussi par le fait que, pour une petite minorité de communautés des Premières Nations, tous les niveaux d'enseignement ne se retrouvent pas forcément dans le village autochtone. En effet, certaines communautés sont situées à proximité de centres urbains, et les enfants fréquentent l'école à la ville. D'autres villages ne disposent que d'une école primaire et non d'une école secondaire (Hot, 2010a).

Depuis une quarantaine d'années et l'époque des pensionnats fédéraux, la prise en main par les nations autochtones de leur éducation s'est manifestée notamment par une augmentation du personnel enseignant d'origine autochtone. Par exemple, les chiffres disponibles sur le personnel enseignant dans la Commission scolaire crie et la Commission scolaire Kativik indiquent que 43 % du personnel enseignant de ces commissions a comme langue maternelle une langue autochtone. Le pourcentage est

de 55 % du personnel dans les écoles primaires et de 25 % du personnel dans les écoles secondaires (MELS, 2009, p. 7). Il reste donc un effort important à fournir en ce qui concerne la formation du personnel autochtone, surtout pour les écoles secondaires, afin que l'équipe enseignante reflète adéquatement la composition de la population scolaire qu'elle dessert.

Enseignants autochtones et non autochtones sont préoccupés par le besoin constant de soutenir la réussite et la persévérance scolaires des enfants autochtones. Les chiffres du décrochage scolaire démontrent la nécessité d'agir de toute urgence dans ce domaine. En effet, d'après le Recensement de 2006, « le taux de décrochage global chez les Autochtones québécois pour la cohorte âgée de 20 à 24 ans est de 43 %, soit 28 points de plus que celui des non-Autochtones québécois » (Richards, 2011, p. 1). En ce qui concerne les écoles cries, inuit et l'école naskapie, pour lesquelles des données sont disponibles dans ce domaine, 88,4 % des jeunes quittant l'école secondaire le faisaient sans diplôme ou qualification, contre 25,3 % pour l'ensemble du Québec (MELS, 2009, p. 12). Ces taux de décrochage peuvent en partie être expliqués par un cheminement plus difficile des élèves autochtones en comparaison de leurs pairs non autochtones : un plus grand nombre d'élèves autochtones accumulent un retard notable par rapport à l'âge usuel d'entrée dans les classes dès le troisième cycle du primaire (*ibid.*, p.11).

1.2. La raison de se pencher sur la question des langues

Les raisons de ce difficile parcours dans le système scolaire sont complexes. L'une d'entre elles est rarement abordée dans les études sur la question, bien qu'elle mérite une attention toute particulière : il s'agit des difficultés que peut représenter pour les élèves autochtones la maîtrise de la langue de scolarisation.

Selon le Recensement de 2006, près de 40 % des personnes qui déclarent une identité autochtone au Québec connaissent une langue autochtone et 37 % l'ont comme langue maternelle (Statistique Canada, 2006a). Ce chiffre cache une réalité assez disparate pour les neuf langues autochtones parlées au Québec (Hot et Terraza, 2011). La situation est différente pour les Autochtones résidant en ville et dans les communautés autochtones, et diffère également en fonction des communautés pour une même nation. Très brièvement, si la quasi-totalité des Inuit du Nunavik, des Atikamekw de Manawan, Obedjiwan et Wemotaci, des Cris de la Baie-James et des Naskapis ont une langue autochtone comme langue

maternelle, la situation est beaucoup plus contrastée pour d'autres nations (Innus, Algonquins et Micmacs, par exemple). Certaines langues ne sont plus ou presque plus parlées au Québec (abénaquis et malécite). Le nombre de locuteurs du mohawk est très limité (Statistique Canada, 2006b). Quant au huron-wendat, il fait l'objet d'un très intéressant programme de revitalisation (Dorais, Lukaniec et Sioui, 2011).

Il se dessine dans ces chiffres une réalité linguistique qui influence sans aucun doute la scolarisation des jeunes Autochtones. On peut en effet estimer qu'environ un tiers d'entre eux à l'échelle de tout le Québec (et un nombre très majoritaire d'entre eux dans certaines régions) n'auront pas l'anglais ou le français comme première langue quand ils commenceront à fréquenter l'école. Pourtant, certains rapports et documents qui émettent des recommandations pour favoriser la réussite scolaire des jeunes Autochtones passent sous silence cette question linguistique (Richards, 2011). Sans affirmer ici que c'est une problématique qui s'applique à tous les jeunes Autochtones (ce que les chiffres ci-dessous tentent d'exprimer), ce chapitre vise à approfondir les conséquences de cet état de fait, notamment en ce qui concerne la formation des enseignants.

1.3. La langue de scolarisation des élèves autochtones

Historiquement, le choix du français ou de l'anglais comme langue d'enseignement dans les écoles autochtones a fait partie d'une politique éducative qui avait pour but l'assimilation des Inuit et des membres des Premières Nations, politique dont l'institution phare était le pensionnat religieux. Pourtant, à plusieurs reprises, les autorités fédérales ont souligné l'échec scolaire qui régnait dans ces institutions (Hawthorn *et al.*, 1967 ; Barman, Hébert et McCaskill, 1986). Au Québec, six pensionnats seront en activité de 1934 à 1980. Loiselle et Roy (2007) décrivent l'expérience des nouveaux arrivants au pensionnat de Saint-Marc-de-Figuery à Amos comme celle d'un choc culturel brutal. Les enfants y ont l'obligation de ne parler qu'une seule langue, étrangère pour eux : le français.

Depuis l'époque des pensionnats, et le texte décisif qu'a été *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (Fraternité des Indiens du Canada, 1972), la question de la langue de scolarisation dans les écoles a fait son chemin, en lien avec la dynamique d'appropriation de l'institution scolaire par les nations autochtones.

Dès les années 1970 au Québec, et en même temps que l'établissement d'écoles de bande dans les communautés, la langue autochtone fait une entrée timide à l'école : des cours d'innu à l'école de Betsiamites (Paul, 1983) ou des cours de langue mohawk à Kahnawake (Jacobs, 1998). De ces débuts modestes naîtront de véritables programmes d'enseignement bilingue dans ces communautés ; citons également le Cree Language of Instruction Project (CLIP) dans les années 1980 (Burnaby, MacKenzie et Salt, 1999) ou encore l'enseignement en inuktitut pour les premières années dans les écoles de la Commission scolaire Kativik (Vick-Westgate, 2002).

Soulignons que l'article 97 de la Charte de la langue française exempte les réserves autochtones du Québec de la disposition selon laquelle le français est la langue d'enseignement. Pour les commissions scolaires crie et inuit, l'article 88 indique que les langues d'enseignement sont le cri et l'inuktitut respectivement ainsi que les langues en usage dans la communauté, soit l'anglais et dans une moindre mesure le français (MELS, 2009, p. 6). Par conséquent, en fonction de plusieurs facteurs historiques et géographiques, les écoles autochtones offrent leur enseignement en langue autochtone (souvent pour les premières années du primaire), en français ou en anglais.

Ces développements dans les domaines de l'enseignement des langues ont entraîné la nécessité de former rapidement des enseignants autochtones. Aujourd'hui, les commissions scolaires autochtones travaillent en partenariat avec les universités québécoises pour élaborer des certificats ou des baccalauréats en éducation et soutenir la formation d'enseignants autochtones. Des cours de langues autochtones sont également dispensés. Des instituts culturels et éducatifs peuvent aussi participer à cet effort, comme l'Institut Tshakapesh qui élabore conjointement avec l'UQAC des formations pour les professeurs de langue innue. L'Institut est aussi un pionnier dans l'élaboration de matériel pédagogique et a produit un guide complet d'enseignement de cette langue au primaire (Institut Tshakapesh, 2009).

2. Les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants

Le contexte présenté ci-dessus montre à la fois la diversité des milieux scolaires autochtones et les nuances qu'il est nécessaire de faire quand on étudie le profil de scolarisation des jeunes Autochtones. La complexité de la question de l'enseignement des langues apparaît en lien avec les langues en usage dans la communauté linguistique des enfants ainsi qu'avec les choix

des langues d'enseignement dans les écoles. Les défis que cela peut impliquer pour les enseignants seront présentés ici selon trois axes : la langue de scolarisation comme langue seconde, les compétences en écriture et en lecture, et le développement de la littératie dans le cadre de programmes bilingues.

2.1. Une langue seconde comme langue de scolarisation

Dans la communauté algonquine de Pikogan, en Abitibi-Témiscamingue, 50 % de la population a une langue autochtone comme première langue (Statistique Canada, 2006a). Les enfants peuvent suivre une scolarisation de niveaux préscolaire et primaire dans la communauté, mais doivent fréquenter l'école secondaire dans la région d'Amos (la ville d'Amos est à quelques kilomètres). Des cours d'anichinabé sont offerts à l'école primaire Migwan de la communauté, mais la langue de scolarisation est le français.

Une enseignante œuvrant depuis de longues années à l'école Migwan a étudié les paramètres du cheminement scolaire des enfants autochtones (Mowatt-Gaudreau et Maheux, 2009). Elle rappelle l'importance de considérer les liens entre langue de scolarisation et réussite éducative :

> La compréhension de la langue d'enseignement ressort comme étant une difficulté évidente. Bon nombre d'élèves interrogés, soit 29,4 % du primaire et 38,8 % du secondaire, ont indiqué ne comprendre que très peu ou pas du tout les consignes et les informations données par l'enseignante ou l'enseignant en classe.

Selon Mowatt-Gaudreau, deux éléments importants expliquent ces difficultés de compréhension. D'une part, pour un nombre important d'élèves, la langue de scolarisation n'est qu'une langue seconde ; d'autre part, le français en usage dans la communauté est différent du français scolaire, en ce qui concerne le lexique utilisé ou encore l'accent mis sur la production écrite.

Dans un autre contexte, celui de six écoles primaires de la Côte-Nord, Morris et O'Sullivan (2007) explorent la question de l'acquisition du français langue seconde par les élèves innus du primaire. Comme dans l'exemple précédent, les auteurs déplorent l'absence de stratégies d'enseignement qui prennent en compte le fait que le français, langue de scolarisation, est une langue seconde pour beaucoup d'élèves. Ils expliquent que ceux-ci se retrouvent par la force des choses dans une situation qui favorise l'échec scolaire, car ils doivent assimiler à la fois langue et contenu d'apprentissage, d'autant plus qu'entre en jeu le développement du lexique et de la

compétence à l'écrit. Les élèves étant en situation d'échec, cela hypothèque leur confiance en eux, ce qui fait évidemment le jeu du décrochage. Les auteurs recommandent de renforcer les compétences en langue première (langue innue) et de s'appuyer sur les savoirs acquis pour effectuer une transition vers les apprentissages en langue seconde (le français). Presseau (2006, p. 89) tire des conclusions similaires dans une recherche portant sur deux communautés autochtones du Québec : les difficultés liées à la langue d'enseignement et à la lecture sont récurrentes ; les pratiques pédagogiques et les programmes traitent le plus souvent le français comme une première langue ; et enfin, il existe peu de programmes précoces tournés vers le développement des compétences en langue première.

2.2. Les compétences en écriture et en lecture

Dans les contextes ci-dessus, le développement de la littératie et des habiletés langagières en langue première apparaît comme un des critères à prendre en compte. L'éducation scolaire en français ou en anglais impose une réinterprétation du rapport à l'écrit en contexte autochtone. En effet, l'ouverture des pensionnats religieux et des écoles visant la scolarisation des enfants autochtones s'est accompagnée de l'imposition d'une idéologie linguistique occidentale selon laquelle les pratiques écrites seraient bien supérieures aux pratiques orales (Battiste, 1986). Rappelons qu'en contexte autochtone, les pratiques privilégiées dans le répertoire communicatif sont les pratiques orales. La réinterprétation du rapport à l'écrit mise de l'avant par l'école connaît un bilan mitigé, notamment en raison du faible volume d'écrits en langues autochtones (Baraby, 2011 ; Hot, 2010b). On se trouve certainement devant des modes d'apprentissage différents : alors que l'apprentissage en contexte autochtone implique plutôt plusieurs types de pratiques textuelles (écriture alphabétique ou syllabique, par exemple, mais pas seulement) et une dynamique collective d'acquisition et d'interprétation des savoirs, privilégiant le dialogue (Battiste, 1984 ; Hare, 2003 ; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009), l'écrit en contexte scolaire se révèle souvent être un exercice individuel et décontextualisé, qui vise l'acquisition de savoirs abstraits (Stairs, 1990, 1995).

En plus de ces contextes d'utilisation de l'écrit très différents, Morris et O'Sullivan (2007) indiquent que les jeunes Innus n'ont pas développé de sensibilité graphique (Baraby, 2011) en langue innue et doivent donc améliorer leurs habiletés à la lecture en langue seconde sans pouvoir s'appuyer sur des connaissances en langue maternelle. De nombreux travaux théoriques et empiriques sur les transferts des habiletés en lecture et en

écriture en contexte de bilinguisme montrent que le développement des compétences à écrire et à lire dans la première langue peuvent soutenir l'apprentissage de ces mêmes compétences en langue seconde, et ce, d'autant plus si la langue première et la langue seconde utilisent le même alphabet (Cummins, 2000 ; Garcia, 2003 ; Tagoilelagi-LeotaGlynn *et al.*, 2008 ; Goldenberg et Friedlander, 2011).

2.3. Le développement de la littératie et les programmes bilingues

Depuis l'appropriation de l'institution scolaire par les communautés autochtones au Québec, des programmes novateurs ont été développés afin de favoriser le développement de la littératie, notamment dans le cadre d'un enseignement bilingue. La complexité de l'effort de développement de la littératie en langue autochtone est décrite dans de nombreuses études, notamment en contexte cri (Burnaby, MacKenzie et Salt, 1999 ; Burnaby et MacKenzie, 2001) et innu (Mailhot, 1985 ; Drapeau, 1994). Chez les Cris du Nord québécois, Burnaby, MacKenzie et Salt (1999) montrent, par exemple, que l'introduction dans les années 1980 de l'écriture en langue autochtone à l'école s'est heurtée à la réticence de nombreux parents. La langue dominante (l'anglais) et son écriture étaient fortement liées à l'idée de réussite économique, ce qui invalidait l'utilisation de la langue crie en contexte scolaire. Ces attitudes linguistiques découlaient d'une inégalité sociale et économique réelle, en plus de s'appuyer sur l'idée selon laquelle l'apprentissage d'une langue se ferait nécessairement au détriment de l'autre. Pourtant, un volume de recherche imposant (May, 2008) démontre que des programmes bilingues équilibrés (qui favorisent le développement des habiletés à parts égales dans les deux langues) sont associés à un bon succès scolaire. Cependant, la mise en œuvre de tels programmes représente un investissement très important, sur les plans financiers, de formation du personnel, de création de matériel, etc.

Au Nunavik, une suite d'études empiriques et longitudinales ont permis de mieux cerner les différentes conséquences de l'utilisation de l'inuktitut à l'école (Taylor et Wright, 2004 ; Wright, Taylor et MacArthur, 2000 ; De La Sablonnière, Usborne et Taylor, 2011). La mise en place de programmes bilingues d'éducation représente une mission d'importance et un défi majeur. Rappelons que, dans les écoles de la commission scolaire Kativik, l'inuktitut est utilisé au préscolaire et jusqu'à la troisième année comme langue d'enseignement. L'utilisation de la langue autochtone a des avantages très importants : avantages psychologiques sur l'estime de soi des enfants, mais aussi avantages linguistiques, car cela contribue

au développement des habiletés langagières dans les années scolaires suivantes et favorise la maîtrise de la langue seconde. L'introduction de la langue autochtone peut donc soutenir la réussite scolaire des enfants autochtones. Néanmoins, les programmes d'éducation bilingue aujourd'hui en place au Nunavik entraînent une transition rapide vers la langue seconde (l'anglais ou le français), au lieu d'offrir un enseignement à parts égales avec la langue autochtone. Cette transition ne permet pas de capitaliser au maximum sur les connaissances en inuktitut, ce qui limiterait le transfert des habiletés langagières (Usborne *et al.*, 2009), alors qu'un bilinguisme équilibré favoriserait la réussite scolaire.

3. Des pistes de réflexion sur la formation des enseignants qui œuvrent en contexte autochtone : l'exemple du développement de la littératie

Depuis plusieurs décennies, les communautés elles-mêmes façonnent leurs stratégies en lien avec cette problématique de l'enseignement des langues. Si le choix des langues d'enseignement leur appartient, force est de constater que les enseignants qui travaillent avec de jeunes Autochtones doivent mesurer l'importance de cette question et son influence sur la réussite scolaire de leurs élèves. En prenant comme exemple la question du développement de la littératie, on essaiera ici d'ébaucher trois pistes de réflexion quant à leur formation : leurs attentes ou attitudes à ce sujet, des pistes de différenciation pédagogique à considérer et enfin des sources d'inspiration pour adopter une approche holistique de l'enseignement des langues.

3.1. Les attitudes et les attentes des enseignants en formation

Comme l'ont souligné plusieurs des auteurs précités, le développement des habiletés langagières, et en particulier des compétences en lecture et en écriture, constitue un des nœuds de la problématique de la réussite scolaire pour les élèves autochtones. Ceux-ci évoluent dans des contextes sociolinguistiques particuliers où la langue de scolarisation peut être une langue seconde et où les pratiques écrites restent limitées face à un riche répertoire qui privilégie les pratiques orales. Il est donc avant tout question d'une approche créative et flexible pour définir un enseignement de la littératie pertinent aujourd'hui en contexte autochtone. Dans cette optique, il est certainement important d'évaluer la distance entre la littératie fonctionnelle (faire des exercices mécaniques, épeler des mots, remplir des

feuilles d'activité) et la littératie critique (être activement impliqué dans l'acte d'écrire, partager ses idées, en apprendre plus sur sa communauté, etc.), la seconde permettant d'ouvrir l'apprentissage sur un environnement linguistique et culturel très riche. Cette distinction entre littératie fonctionnelle et littératie critique est formulée par Cummins (Baker et Prys Jones, 1998, p. 598). Le développement de la littératie devient ainsi sensible aux réalités culturelles des élèves.

Néanmoins, les attentes de formation des enseignants en ce qui concerne le développement de la littératie sont peut-être assez éloignées de ces constats. À cet égard, une étude réalisée auprès d'enseignants d'une école autochtone en Ontario est éclairante. Heydon et Stooke (2012) ont documenté les besoins formulés par ces enseignants au sujet de leur formation à des pratiques de développement de la littératie. Ces auteures remarquent l'absence de réflexion sur la littératie critique, multimodale et bilingue ainsi que sur un apprentissage holistique pour s'appuyer sur les richesses de la communauté. Les résultats de leur recherche montrent par ailleurs que la plupart des enseignants définissent une façon normée et vue comme correcte d'enseigner la littératie : avec du matériel pédagogique commercial et standard (qui ne prend pas en compte la réalité autochtone), en suivant les programmes provinciaux et selon les méthodes des enseignants qui travaillent dans les écoles non autochtones. Les enseignants qui œuvrent dans les écoles autochtones dévalorisent leurs propres pratiques et ressources en les comparant à celles des écoles non autochtones. Paradoxalement, ils indiquent bien que cette « bonne façon » d'enseigner cadre difficilement avec la réalité de leur classe. En plus d'un contexte très différent, ils doivent composer par exemple, pour chaque niveau, avec des groupes d'élèves dont les habiletés à écrire et à lire sont très inégales, ce qui rend les ressources pédagogiques ciblant un seul niveau de compétence peu appropriées. Les auteures concluent cette étude exploratoire en soulignant la nécessité de meilleures ressources financières pour les enseignants autochtones ainsi que d'une formation spécialisée pour comprendre ce qu'est la littératie en contexte autochtone.

Il semble ainsi important de cerner les attentes des enseignants autochtones et non autochtones et leurs besoins comme préalable à une formation efficace sur la question du développement de la littératie. Les enseignants doivent être encouragés à adopter la flexibilité nécessaire pour s'adapter aux demandes du contexte autochtone ou minoritaire, et notamment en réinterprétant, s'il y a lieu, les façons d'enseigner présentées dans le matériel pédagogique commercial dont ils disposeraient ou auraient

appris à se servir. Bref, il s'agit de légitimer la capacité des enseignants et de les encourager à établir des ponts avec le milieu d'appartenance de leurs élèves grâce à des pratiques d'enseignement différenciées.

3.2. Les pistes de différenciation pédagogique à explorer

Une meilleure préparation à l'enseignement de la langue de scolarisation en milieu autochtone peut se concrétiser par une réflexion préalable sur des pratiques d'enseignement différenciées. La différenciation pédagogique renvoie à l'effort de synthèse des connaissances sur les caractéristiques des élèves, leur milieu ainsi que différentes formules pédagogiques, le tout afin de proposer des situations d'apprentissage optimales (Guay, 2006). En contexte autochtone québécois, certaines pistes de différenciation qui visent une meilleure maîtrise de l'écrit ont déjà été mises de l'avant (ICEM, 2006 ; Morris et O'Sullivan, 2007). Citons, par exemple, les faiblesses lexicales des élèves en langue de scolarisation et en langue autochtone, les difficultés liées à la conscience phonologique et à la relation entre phonèmes et graphèmes. Ces textes soulignent aussi l'importance de connaître les modes d'apprentissage privilégiés par les élèves autochtones ainsi que des stratégies d'encadrement et d'évaluation plus efficaces (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009 ; Borgia, 2009, en dehors du contexte québécois).

Ajoutons que les enseignants bénéficieraient d'une formation qui porte sur les apprentissages linguistiques en situation de langue seconde : les liens potentiels entre les compétences dans les deux langues, le poids de l'anxiété et des attitudes sur l'apprentissage, le traitement des erreurs, les stratégies d'apprentissage des langues secondes, etc. En ce qui concerne les langues de scolarisation, il est nécessaire de prendre en compte l'écart qui existe entre les compétences « conversationnelles » et « académiques » qui demandent une maîtrise de l'écrit particulière (Cummins, 2000), et de proposer des tâches adaptées aux compétences ciblées. Ces différentes notions seraient autant de clés de compréhension ou d'outils pour aborder les difficultés rencontrées par certains élèves.

Enfin, des connaissances même sommaires des caractéristiques de la langue autochtone et de son système d'écriture, ainsi que des attitudes et pratiques linguistiques du milieu d'appartenance des élèves, seraient certainement un atout pour les enseignants qui travaillent en français ou en anglais.

Une sensibilisation à ces différents points permettrait aux enseignants de proposer des situations d'apprentissage appropriées aux élèves, en adoptant une approche holistique des compétences langagières.

3.3. Des sources d'inspiration pour une approche holistique du développement des compétences

En ce qui concerne la formation des enseignants, s'appuyer sur des études de cas qui portent sur le développement de la littératie dans un but de revitalisation des langues autochtones (avec une perspective géographique large) permettrait d'ouvrir et d'enrichir le débat sur des pratiques renouvelées. En effet, les situations d'apprentissage de l'écrit qui y sont présentées constituent une bonne source d'inspiration pour l'apprentissage de la langue de scolarisation.

Le domaine de la revitalisation des langues foisonne d'exemples qui font preuve d'une grande créativité. L'aspect ludique et l'approche holistique s'avèrent dans bien des cas une démarche gagnante pour le développement de la littératie. Les différentes méthodes s'appuient sur une conception de l'apprentissage vu comme un développement personnel, culturel et communautaire, et visent à diversifier les modes de connaissance et d'expression par le biais de médias variés. Le contenu de l'enseignement porte sur des thèmes d'intérêt pour la communauté, comme les déplacements sur le territoire (Schreyer et Gordon, 2007) ou encore l'art narratif et les contes (McKeough *et al.*, 2008 ; Timmons et Walton, 2006). Certaines initiatives présentées décrivent seulement un outil (par exemple les sacs à histoire mis au point par le Nunavut Literacy Council[1]) ; d'autres présentent la création de programmes entiers bilingues et biculturels (Watahomigie et McCarty, 1997, chez les Hualapai en Arizona). Cet ensemble d'actions donne certainement une matière première riche qui permettrait de sensibiliser les futurs enseignants à un effort de développement de la littératie s'appuyant sur les spécificités du milieu.

Quant au développement de la littératie dans une langue non autochtone, certains cas bien documentés de partenariat avec les familles démontrent l'importance d'une approche qui implique l'ensemble de la communauté. Deux exemples de programmes courts qui s'appuient sur le milieu familial semblent avoir fait leurs preuves. Bien qu'il ne s'agisse pas d'initiatives qui se déroulent à l'école, ces efforts constituent à nouveau

1. « Storysacks promo sheet », <http://www.nunavutliteracy.ca/english/resource/resource.htm>, consulté le 1er avril 2012.

de bonnes sources d'inspiration pour les futurs enseignants dans un souci d'implication parentale accrue. Timmons et Walton (2006) décrivent ainsi un programme de 10 semaines qui a pour but le développement de la littératie en famille. Le programme cible des enfants âgés de 6 à 10 ans de communautés micmacs des provinces Maritimes. Le projet est mené par des facilitateurs autochtones, et le contenu des modules d'instruction naît d'une consultation au sein des familles. Il y est également question de soutenir les compétences parentales en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture et de la lecture, avec des modules tels que : « Oral Traditions–Ways to Include Writing in the Form of Family Stories in Your Child Routine », ou encore « Native Pride and Culture–Guided Reading and Word Recognition ». L'évaluation du programme indique que les compétences des enfants se sont grandement améliorées après ces 10 semaines.

Dans le contexte néo-zélandais, Glynn *et al.* (2005) documentent un programme communautaire et scolaire de transition qui vise le développement de la littératie en anglais par des élèves précédemment scolarisés en maori. Il s'agit également d'un programme de lecture et d'écriture de 10 semaines, où les enfants sont soutenus activement par leur enseignant, leur communauté et leur famille grâce à diverses stratégies de tutorat et d'accompagnement. Le programme qui s'intègre ainsi harmonieusement dans le contexte social a vu les compétences en anglais des enfants se développer grandement. Les enfants pouvaient s'appuyer sur une bonne connaissance de l'écriture et de la lecture en maori, et donc transférer un ensemble de connaissances dans leurs expérimentations en langue anglaise.

Bien qu'elles prennent place dans des milieux très différents, ces deux études de cas montrent le potentiel de programmes qui dépassent le strict cadre scolaire et permettent d'impliquer la communauté. Dans des situations postcoloniales où, historiquement, l'institution scolaire a dénigré les savoirs communautaires, il est certainement intéressant de disposer d'exemples concrets d'apprentissages qui promeuvent une interaction harmonieuse avec les familles.

Conclusion

L'enseignement des langues en contexte autochtone et la maîtrise de la langue de scolarisation constituent une problématique complexe qui est trop souvent passée sous silence alors qu'elle a une influence majeure sur le cheminement scolaire des élèves. Un nombre non négligeable d'entre

eux n'ont ni l'anglais ni le français comme première langue. Leur scolarisation s'effectue pourtant dans une de ces deux langues ; elle peut aussi débuter en langue autochtone. Qu'ils travaillent en langue autochtone, en anglais ou en français, les enseignants doivent pouvoir s'appuyer sur une formation adaptée à ce contexte sociolinguistique. Certaines des difficultés qu'ils peuvent rencontrer ont été présentées ici, notamment l'apprentissage de la langue de scolarisation comme langue seconde, les compétences en écriture et en lecture, et la transition entre les langues d'enseignement dans les programmes bilingues. De façon plus spécifique, la question du développement de la littératie représente une variable importante de l'enseignement des langues avec des caractéristiques propres au contexte autochtone. Dans ce domaine, il est utile de faire le point sur les attitudes des futurs enseignants et de les encourager à mesurer le fort potentiel d'un développement global des compétences langagières qui s'appuie sur la communauté. En ce qui concerne l'enseignement des langues, comme pour d'autres disciplines, une approche holistique soutiendrait sans aucun doute la réussite scolaire des élèves autochtones.

Bibliographie

Baker, C. et S. Prys Jones (1998). « Literacy among bilingual students », *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Toronto, OISE, p. 596-607.

Baraby, A.-M. (2011). « L'écrit dans une langue de tradition orale : le cas de l'innu », dans L. Drapeau (dir.), *Les langues autochtones du Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 45-66.

Barman J., Y. Hébert et D. McCaskill (1986). « The legacy of the past : An overview », dans J. Barman, Y. Hébert et D. McCaskill (dir.), *Indian Education in Canada, vol. 1 : The Legacy*, Vancouver, University of British Columbia Press, p. 1-22.

Battiste, M.A. (1984). *An Historical Investigation of the Social and Cultural Consequences of Micmac Literacy*, Ann Arbor, University Microfilms International.

Battiste, M.A. (1986). « Micmac literacy and cognitive assimilation », dans J. Barman, Y. Hébert et D. McCaskill (dir.), *Indian Education in Canada, vol. 1 : The Legacy*, Vancouver, University of British Columbia Press, p. 23-44.

Borgia, M. (2009). « Modifying assessment tools for Ganöhsesge :kha : Hë :nödeyë :stha A Seneca culture-language school », dans J. Reyhner et L. Lockard (dir.), *Indigenous Language Revitalization : Encouragement, Guidance & Lessons Learned*, Flagstaff, Northern Arizona University, p. 191-210.

Burnaby, B. et M. MacKenzie (2001). « Cree decision making concerning language », *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* vol. 22, nº 3, p. 191-209.

Burnaby, B., M. MacKenzie et L.B. Salt (1999). « Native language for every subject : The Cree language of instruction project », dans J. Reyhner *et al.* (dir.), *Revitalizing Indigenous Languages*, Flagstaff, Northern Arizona University, <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/Burnaby.html>, consulté le 1er avril 2012.

Conseil canadien sur l'apprentissage (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : une approche holistique de l'évaluation de la réussite*, Ottawa, <http://www.ccl-cca.ca/ccl/Reports/StateofAboriginalLearning-2.html>, consulté le 1er avril 2012.

Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy : Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.

De La Sablonnière, R., E. Usborne et D.M. Taylor (2011). « Revivifier les langues autochtones meurtries : éliminer la discrimination systématique par l'enseignement », dans L. Drapeau (dir.), *Les langues autochtones du Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 67-83.

Dorais, L.-J., M. Lukaniec et L. Sioui (2011). « Onsäayionnhont de onywawenda', ''Nous redonnons vie à notre voix'' : la revitalisation de la langue huronne-wendat », dans L. Drapeau (dir.), *Les langues autochtones du Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 107-125.

Drapeau, L. (1994). « L'utilisation des langues autochtones en milieu scolaire », *Vie pédagogique*, vol. 87, p. 15-18.

Fraternité des Indiens du Canada (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne, déclaration de principe*, Gatineau, Fraternité des Indiens du Canada.

Garcia, G.E. (2003). « The reading comprehension development and instruction of English-language learners », dans A.P. Sweet et C.E. Snow (dir.), *Rethinking Reading Comprehension*, New York, Guilford Press, p. 30-50.

Glynn, T. *et al.* (2005). « From literacy in Māori to biliteracy in Māori and English : A community and school transition programme », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 8, nº 5, p. 433-454.

Goldenberg, C. et E. Friedlander (2011). « Reading instruction for English language learners », *Encyclopedia of Language and Literacy Development*, London, Canadian Language and Literacy Research Network, <http://literacyencyclopedia.ca/index.php ? fa=items.show&topicId=296>, consulté le 1er avril 2012.

Guay, M.H. (2006). « Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique », *Vie pédagogique*, nº 14, p. 1-4.

Hare, J. (2003). *Aboriginal Literacy : Making Meaning across Three Generations in an Anishinabe Community*, Thèse de doctorat, Vancouver, University of British Columbia.

Hawthorn, H.B. *et al.* (1967). *Étude sur les indiens contemporains du Canada : besoins et mesures d'ordre économique, politique et éducatif*, Ottawa, Indian Affairs Branch.

Heydon, R. et R. Stooke (2012). « Border work : Teachers' expressions of their literacy-related professional development needs in a First Nations school », *Teaching and Teacher Education*, nº 28, p. 11-20.

Hot, A. (2010a). *L'école des Premières Nations au Québec : rapport de recherche*, Montréal, Cahier DIALOG, nº 2010-01.

Hot, A. (2010b). *Écrire et lire la langue inuit : choix linguistiques contemporains à Iqaluit et Igloolik, Nunavut*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.

Hot, A. et J. Terraza (2011). « Résistance et résilience linguistiques chez les Autochtones du Québec », dans L. Drapeau (dir.), *Les langues autochtones du Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 19-41.

Institut culturel et éducatif montagnais – ICEM (2006). *Le profil d'apprentissage de l'élève innu*, Direction des services de l'adaptation scolaire, <http//206.162.187.69/documents/ profileleveinnu.pdf>, consulté le 1er avril 2012.

Institut Tshakapesh (2009). *Programme de langue innue au primaire*, Institut Tshakapesh, <http://www.icem.ca/documents/Programme %20langue %20innue.pdf>, consulté le 1er avril 2012.

Jacobs, K.A. (1998). « A chronology of Mohawk language instruction at Kahnawà :ke », dans L.A. Grenoble et L.J. Whaley (dir.), *Endangered Languages : Current Issues and Future Prospects*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 117-123.

Loiselle, M. et C. Roy (2007). *Le pensionnat pour enfants autochtones de Saint-Marc-de-Figuery : un portrait*, Rapport de recherche, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Mailhot, J. (1985). « Implementation of mother-tongue literacy among the Montagnais : Myth or reality ? », dans B. Burnaby (dir.), *Promoting Native Writing Systems in Canada*, Toronto, OISE, p. 17-26.

May, S. (2008). « Bilingual/Immersion education : What the research tells us », dans J. Cummins et N.H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2e édition, Volume 5, Bilingual Education, Berlin, Springer, p. 19-34.

McKeough, A. *et al.* (2008). « Storytelling as a foundation to literacy development for Aboriginal children : Culturally and developmentally appropriate practices », *Canadian Psychology*, vol. 49, nº 2, p. 148-154.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2009). « L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec », *Bulletin statistique de l'éducation*, nº 39, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/ publications/ index.asp ?page=fiche&id=1416>, consulté le 1er avril 2012.

Morris, L. et D. O'Sullivan (2007). « L'acquisition du français ou de l'anglais langues secondes par les élèves autochtones de la maternelle à la 6e année du primaire : les défis à relever », *Rapport de recherche de projet (Actions concertées du FQRSC en partenariat avec le MELS et l'ICEM)*, <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF_Lori_20Morris.pdf>, consulté le 1er avril 2012.

Mowatt-Gaudreau, M. et G. Maheux (2009). « Réflexion d'une enseignante sur l'école en milieu autochtone », *Vie pédagogique*, nº 151, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/151/index.asp ?page=dossierC_8>, consulté le 1er avril 2012.

Paul, L. (1983). « La résistance culturelle des Montagnais et le cas de Betsiamites », *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 13, nº 1, p. 5-11.

Presseau, A. (2006). « Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires », *Rapport de recherche final soumis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC)*, <https ://depot.erudit.org/id/002943dd>, consulté le 1er avril 2012.

Richards, J. (2011). « L'éducation des Autochtones au Québec : un exercice d'analyse comparative », *Cahiers sur l'éducation*, nº 328, Institut C.D. Howe, <http://www.cdhowe.org/leducation-des-autochtones-au-quebec-un-exercice-danalyse-comparative/12429>, consulté le 1er avril 2012.

Schreyer C. et L. Gordon (2007). « ''Parcourir les sentiers de nos ancêtres'' : un projet de revitalisation linguistique par le jeu », *Anthropologie et sociétés*, vol. 31, nº 1, p. 143-162.

Stairs, A. (1990). « Questions behind the question of vernacular education : A study in literacy, native language and english », *English Quarterly*, nº 22, p. 103-124.

Stairs, A. (1995). « Learning processes and teaching roles in native education : Cultural base and cultural brokerage », dans M. Battiste et J. Barman (dir.), *First Nations Education in Canada : The Circle Unfolds*, Vancouver, University of British Columbia Press, p. 139-153.

Statistique Canada (2006a). « Profil de la population autochtone », *Recensement de 2006*, nº 92-594-XWF au catalogue, <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/prof/92-594/Index.cfm ?Lang=F>, consulté le 1er avril 2012.

Statistique Canada (2006b). « Tableau thématique (Québec), Connaissance de diverses langues (147), groupes d'âge (17A) et sexe (3) pour la population, pour le Canada, les provinces, les territoires, les régions métropolitaines de recensement et les agglomérations de recensement », *Recensement de 2006* – Données-échantillon (20 %), nº 97-555-XCB2006010 au catalogue.

Statistique Canada (2008). « Peuples autochtones du Canada en 2006 : Inuit, Métis et Premières Nations », *Recensement de 2006*, nº 92-558-XIF au catalogue.

Tagoilelagi-LeotaGlynn, F. *et al.* (2008). « Bilingual and biliteracy development over the transition to school », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 8, nº 5, p. 455-479.

Taylor, D.M. et S.C. Wright (2004). « Do Aboriginal students benefit from education in their heritage language ? Results from a ten-year program of research in Nunavik », *The Canadian Journal of Native Studies*, vol. 23, nº 1, p. 1-24.

Timmons, V. et F. Walton (2006). *A family literacy program for the Mi'kmaq communities in Atlantic Canada*, *Final Report*, présenté au National Literacy Secretariat, Ottawa, Ontario.

Usborne, E. *et al.* (2009). « Bilingual education in an Aboriginal context : Examining the transfer of language skills from Inuktitut to English or French », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 12, nº 6, p. 667-685.

Vick-Westgate, A. (2002). *Nunavik : Inuit-Controlled Education in Arctic Quebec*, Calgary, University of Calgary Press.

Watahomigie, L.J. et T.L. McCarty (1997). « Literacy for what ? Hualapai literacy and language maintenance », dans N.H. Hornberger (dir.), *Indigenous Literacies in the Americas : Language Planning from the Bottom up*, Berlin, Mouton de Gruyter, p. 95-113.

Wright, S.C., D.M. Taylor et J. MacArthur (2000). « Subtractive bilingualism and the survival of the Inuit language : Heritage versus second language education », *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, nº 1, p. 63-84.

CHAPITRE 5.

LES CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES DES ENFANTS DES PREMIÈRES NATIONS

QUELLES IMPLICATIONS POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AUTOCHTONES ?

DIANE DAVIAULT
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

Dans la première partie de ce chapitre, nous montrerons que les enfants des Premières Nations du Québec ont une façon suffisamment particulière de parler le français pour que celle-ci soit considérée comme un dialecte. Par la suite, nous exposerons les différentes caractéristiques linguistiques de ce dialecte ; nous ferons ensuite ressortir l'incidence négative de celui-ci sur la scolarisation des enfants des Premières Nations. Finalement, nous présenterons des pistes d'amélioration de la formation des futurs enseignants autochtones qui permettront à leurs élèves d'améliorer leurs compétences linguistiques et conséquemment d'améliorer notablement leur rendement scolaire.

1. La problématique

Les enfants des Premières Nations du Québec (noté « PN » par la suite) ont un taux d'échec scolaire beaucoup plus élevé que celui de l'ensemble des enfants allochtones[1] de la province. À titre d'exemple, seulement la moitié d'entre eux obtiennent un diplôme d'études secondaires comparativement à 80 % pour l'ensemble de la population (Haldane, 2012). Cet écart dans les résultats scolaires entre les enfants autochtones et les enfants allochtones commence à s'observer dès la première année du primaire, et

1. Qui parle une langue autre qu'une langue autochtone.

il se creuse en la défaveur des enfants des PN en continuant de s'accentuer progressivement tout au long de la scolarité de ces derniers (Richards et Scott, 2009). Les causes de cet écart sont nombreuses, mais parmi celles-ci, nous croyons que des facteurs linguistiques et sociolinguistiques jouent un rôle prépondérant. Un examen de la variété de français parlé par les enfants des PN permet de constater que celle-ci présente un ensemble de caractéristiques qui la différencient de façon importante du français dit standard, soit celui qui est parlé par la population québécoise allochtone. Nous verrons dans ce chapitre que ces caractéristiques sont suffisamment déterminantes, tant du point de vue qualitatif que du point de vue quantitatif, pour que nous puissions nous référer à cette façon de parler comme au « français des PN » (noté « FPN » par la suite). Malgré leur importance, ces caractéristiques n'ont jamais fait l'objet d'une description linguistique. En conséquence, elles sont généralement passées sous silence. Pourtant, une prise de conscience de l'ensemble des caractéristiques propres à cette façon de parler le français constitue la première étape vers la compréhension de leurs effets pernicieux sur la scolarisation des enfants des PN. La variante du français parlé par ces derniers hypothèque en effet de façon importante leurs chances de succès scolaire et d'insertion sociale. Dans ce chapitre, nous présentons les diverses caractéristiques de cette variété de français ainsi qu'une explication de leurs effets sur la scolarisation des enfants des PN. Cette démarche permettra de mieux comprendre de quelle façon le fait de parler une variante non standard du français rend plus difficile un parcours scolaire conçu pour et par des locuteurs du français langue première dans sa version standard. Elle permettra aussi de constater à quel point les enfants du Québec ne sont pas égaux face à la scolarisation. La compréhension des effets négatifs de la réalité linguistique des enfants des PN nous conduira aussi à suggérer des pistes d'amélioration de la formation des futurs enseignants des PN ; de telles améliorations de la formation seraient susceptibles d'entraîner une hausse de la performance scolaire des enfants des PN et de contribuer à combler le retard qu'ils affichent par rapport à l'ensemble des élèves du Québec.

2. La situation linguistique des enfants des Premières Nations du Québec

La situation linguistique des enfants des PN du Québec varie beaucoup d'une communauté à l'autre. Selon le Recensement canadien de 2001, 80 % des membres des PN du Québec déclaraient avoir le français comme langue première (Richards, 2011) et seule une proportion de 20 % affirmaient

avoir une langue autochtone comme langue maternelle (Norris, 2006). Les langues ancestrales des PN du Québec sont donc dans une situation de déperdition rapide comme partout en Amérique, car ce sont surtout des aînés qui les parlent encore. La province de Québec compte neuf Nations autochtones[2], dont trois où, tout à la fois, la langue ancestrale est encore parlée, et le français est traditionnellement la langue seconde : ce sont les Nations algonquine[3], atikamekw et innue, dont les langues font partie de la grande famille des langues algonquiennes. (Les données présentées dans ce texte proviennent de ces trois Nations selon une méthodologie présentée un peu plus loin.) Chacune de ces Nations possède une langue et une culture qui lui sont propres, tout en partageant avec les deux autres plusieurs caractéristiques linguistiques et culturelles. Par ailleurs, chacune d'entre elles comprend plusieurs communautés entre lesquelles on peut observer certaines différences, notamment sur le plan linguistique. Plus particulièrement, la situation linguistique des enfants peut varier de façon importante d'une communauté à l'autre. Ainsi, nous pouvons compter au Québec sept types de situations linguistiques possibles chez les enfants d'âge préscolaire. Tout d'abord, il arrive que l'enfant soit monolingue dans sa langue ancestrale. Ceci se produit principalement dans les communautés éloignées qui ont peu de contacts avec la population allochtone. D'autres enfants sont monolingues en français standard. Cela peut être le cas dans les communautés qui entretiennent depuis longtemps des rapports étroits avec les francophones. Dans certaines communautés, l'enfant a le français des PN comme langue première, et c'est la seule langue qu'il connaît ; cette situation est celle de la vaste majorité des enfants. Ailleurs, l'enfant peut être bilingue « français (variante FPN)/langue ancestrale ». Par ailleurs, de plus en plus d'enfants, bien que ne parlant pas la langue ancestrale, en ont une bonne connaissance passive : dans ces cas, ils ont le français (généralement la variante FPN) comme langue première et peuvent répondre dans cette langue à un ancien qui s'adresse à eux dans une langue algonquienne. Dans d'autres cas, l'enfant parle une langue ancestrale comme langue première, mais connaît des rudiments de français ; dans ces cas, les éléments de français connus sont en FPN. Finalement, d'autres parlent le FPN et ont quelques connaissances de leur langue ancestrale.

---

2. Nous utilisons ici les expressions « Premières Nations » et « Autochtones » de façon synonyme pour désigner les peuples indigènes du Québec à l'exception des Inuit.
3. Les Algonquins sont répartis en plusieurs communautés dont une partie a l'anglais comme langue seconde et l'autre, le français.

Il convient de noter que le français est la seule langue commune entre les Nations algonquine, atikamekw et innue. Or le français parlé par une grande partie des locuteurs de ces Nations comporte des caractéristiques particulières qui le distinguent du français généralement parlé par les autres citoyens du Québec. Si l'usage de cette variante du français a été observé chez les locuteurs dont la langue première est une langue ancestrale, il convient de noter qu'elle est aussi utilisée par une proportion importante des membres des PN qui ont le français comme langue première. Pour plusieurs locuteurs, parler FPN résulte d'un choix. Cette variété de français ne dépend donc plus du bilinguisme. Elle résulte néanmoins de l'influence de la langue ancestrale sur le français, et à ce titre, dans le contexte du degré avancé de déperdition des langues ancestrales, elle devient une marque identitaire. Un phénomène similaire a été observé pour l'anglais, où l'existence d'un dialecte d'anglais « autochtone » a été abondamment décrite (Mulder, 1982 ; Darnell, 1993 ; Heit et Blair, 1993 ; Leap, 1993 ; Bernhardt, Ball et Deby, 2007 ; Peltier, 2008 ; Sterzuk, 2008 ; Wiltse, 2011). Or Krauss (2007) a constaté en effet que plus le degré de déperdition de la langue ancestrale est élevé, plus le *native English* devient important du point de vue identitaire. Le dialecte autochtone de la langue de la majorité (francophone ou anglophone) devient en effet le seul lien de l'individu avec une langue algonquienne.

Aussi pouvons-nous dire de certains locuteurs qu'ils sont bilingues français standard/FPN puisqu'ils peuvent en effet parler un français très proche du français dit standard à l'extérieur de leur communauté, mais pratiquer un français typiquement autochtone à l'intérieur de celle-ci. Une des conséquences de cette situation réside dans le fait que plusieurs enfants sont exposés dès leur naissance à la variante FPN du français et le développent comme langue maternelle.

Nous avons remarqué par ailleurs que de façon assez généralisée, les locuteurs des PN qui s'expriment en français (tant en FPN qu'en français standard) le font en utilisant les règles pragmatiques (c'est-à-dire communicationnelles[4] et discursives[5]) caractéristiques des langues algonquiennes. Pour cette raison, certains locuteurs des PN ayant le français standard comme langue première donnent tout de même l'impression de parler celui-ci comme une langue seconde.

---

4. Les règles communicationnelles sont celles qui régissent implicitement les normes d'usage des conduites de communication dans une langue et une culture données.
5. Les règles discursives sont celles qui régissent implicitement l'organisation des différents types de discours, récit, explication, description, etc.

Le FPN présente suffisamment de caractéristiques particulières pour être considéré comme un dialecte du français, différent du français standard, au même titre que le dialecte du français parlé dans la région du Bassin aux îles de la Madeleine. Rappelons que d'un point de vue scientifique, la notion de dialecte ne comporte aucune connotation négative, contrairement aux idées parfois véhiculées dans la population en général. En fait, toute façon particulière de parler une langue donnée correspond à un dialecte (Calvet, 1993). La notion de dialecte est parfois étroitement liée à celle de territoire, comme c'est le cas dans les façons de parler le français à Paris ou en Louisiane ; elle peut aussi être associée à des groupes ethniques particuliers, comme c'est le cas pour l'anglais parlé par les Afro-Américains (Labov, 1972), comparativement à l'anglais parlé par la population d'ascendance britannique. Il arrive que deux communautés, parlant au départ la même langue, en viennent à développer des différences sur le plan de la prononciation ; les linguistes disent alors des communautés concernées qu'elles ont des accents différents. Par comparaison, lorsque deux variantes d'une même langue présentent des différences tant sur le plan du vocabulaire, de la grammaire, de la prononciation que de la pragmatique, les linguistes considèrent alors qu'il s'agit de deux dialectes de la même langue. C'est le cas, par exemple, des variétés de français parlées respectivement à Montréal et en Louisiane, dont on dit qu'elles sont deux dialectes du français.

Les différents locuteurs d'une même variante dialectale en utilisent les caractéristiques particulières à des degrés divers. Ainsi, dans le cas des membres des PN, certains individus s'exprimeront en utilisant toutes les caractéristiques du FPN, alors que d'autres n'en utiliseront que quelques-unes. Cette situation est comparable à celle de n'importe quelle communauté linguistique. Prenons l'exemple des Acadiens, dont nous disons parfois que certains ont davantage l'accent acadien que d'autres.

Il y a aussi des variations dans la façon de parler au sein d'une même variante dialectale. Ces variations dépendent, entre autres, du milieu socioéconomique des locuteurs ainsi que des situations de communication (Hymes, 2003 ; Labov, 1972). Ainsi les locuteurs d'une même communauté s'expriment-ils de façon différente selon leur niveau de culture et d'éducation, leur type d'occupation et leur niveau de revenu. Ces facteurs permettent de distinguer les classes sociales, lesquelles sont généralement divisées en trois, soit la classe défavorisée, la classe moyenne et la classe aisée (ou favorisée). La façon de parler varie aussi en fonction du type de situation de communication. Ainsi, une personne donnant une conférence

à la télévision de Radio-Canada ne s'exprimera pas dans le même registre de langue que lorsqu'elle est en situation d'échanges informels avec des amis. Dans le premier cas, la personne utilisera un registre soutenu, et, dans le second, elle sera plus susceptible d'utiliser un registre familier (Labov, 1972). Le registre soutenu est caractérisé par une prononciation très soignée, un vocabulaire recherché et une syntaxe élaborée. À l'opposé, le registre familier utilise un vocabulaire restreint et peu précis (on réfère souvent à quelque chose en disant « une affaire »), une prononciation très relâchée (par exemple, l'usage des contractions telles que « chus » pour dire « je suis » et l'effacement des consonnes en finale de mot comme dans « l'aut' fenêt' » plutôt que « l'autre fenêtre ») et une syntaxe se caractérisant par l'usage fréquent de postpositions de constituants comme dans « i mange du spaghetti mon p'tit frère » au lieu de « mon petit frère mange du spaghetti ») et de phrases simples (c'est-à-dire ne contenant qu'un seul verbe conjugué).

Le type de langage utilisé dans le registre soutenu correspond à la variante de la langue qui est considérée informellement par l'ensemble de la communauté comme étant « le bon parler *français* » et se rapproche du style utilisé dans le langage écrit. Il est généralement utilisé par les gens de la classe aisée, ainsi que par les gens de la classe moyenne lorsqu'ils se trouvent en situation formelle. Cependant, ces mêmes personnes sont aussi en mesure d'utiliser un registre de langue familier selon le type de situation de communication (Boyer, 2001). Par contre, les locuteurs des milieux défavorisés n'utilisent que le registre familier.

3. Les caractéristiques linguistiques du français des locuteurs des Premières Nations

Les particularités du FPN se retrouvent autant sur le plan structural que sur le plan pragmatique. Sur le plan structural, on observe des caractéristiques phonologiques, grammaticales et lexicales, alors que sur le plan pragmatique, on note des caractéristiques régissant les usages communicationnels et discursifs. Ces caractéristiques du FPN n'ont fait l'objet d'aucune description à ce jour, alors que l'anglais parlé par des locuteurs d'origine autochtone a fait l'objet de nombreuses descriptions (Mulder, 1982 ; Darnell, 1993 ; Heit et Blair, 1993 ; Leap, 1993 ; Bernhardt, Ball et Deby, 2007 ; Peltier, 2008 ; Sterzuk, 2008 ; Wiltse, 2011). Nous présentons dans les lignes qui suivent ce qui caractérise ce dialecte du français sans toutefois prétendre à l'exhaustivité.

3.1. La méthodologie

Les données sur lesquelles est basée notre analyse ont été recueillies auprès de 91 enfants âgés de 4 à 15 ans provenant des communautés du Lac-Simon et de Pikogan pour ce qui est de la Nation algonquine, des communautés de Pessamit, Mashteuiatsh, Uashat et Mingan en ce qui concerne la Nation innue, et des communautés de Manawan, Obedjiwan et Wemotaci pour ce qui est de la Nation atikamekw. Ces enfants participaient volontairement à la collecte de données à la seule condition de parler français, que ce soit comme langue seconde (80 % des cas) ou comme langue première (20 % des cas). Ces enfants étaient enregistrés alors qu'ils s'exprimaient de façon informelle et en petits groupes (maximum 4 personnes) sur divers sujets qui les intéressaient. Au total, on a enregistré 150 heures de témoignages entre les années 1978 et 2007, témoignages qui ont fait l'objet d'une transcription phonétique[6].

Aux fins de la présente analyse, nous n'avons tenu compte que des caractéristiques linguistiques qui étaient communes aux locuteurs des trois Nations susmentionnées.

3.2. Les caractéristiques structurales

Plusieurs caractéristiques structurales distinguent le FPN, notamment la prononciation, phénomène qui relève de la phonologie.

3.2.1. Les caractéristiques phonologiques

Les caractéristiques phonologiques du FPN sur le plan segmental constituent la façon dont les différents sons du français sont produits et compris. La nature des différences entre les systèmes phonologiques respectifs du français et des langues algonquiennes[7] déterminent ces particularités. Le système vocalique du FPN demeure fortement teinté par la structure du système vocalique des langues ancestrales des PN ; ce phénomène tend à se maintenir même lorsque le français est la langue première du locuteur. Notons que l'ensemble des langues algonquiennes partagent

6. Aux fins de comparaison, nous avons aussi enregistré des adultes originaires de ces mêmes Nations, alors qu'ils s'exprimaient en français sur leur culture ou sur l'état de déperdition de leur langue ancestrale. Ces individus, qui avaient le français comme langue première dans 40 % des cas et comme langue seconde dans une proportion de 60 %, étaient âgés de 20 à 62 ans. Trente d'entre eux étaient d'origine atikamekw, 43 d'origine innue et 9 d'origine algonquine. Ces enregistrements ont eu lieu entre 1998 et 2008. Notons que nous n'avons pas observé de différences notables entre les enfants et les adultes.
7. Il est plus particulièrement question ici de l'algonquin, de l'atikamekw et de l'innu.

grosso modo le même système vocalique (Bloomfield, 1946), et que celui-ci présente plusieurs différences importantes par rapport à celui du français. Premièrement, le français possède un répertoire beaucoup plus étendu. Il compte en effet 16 voyelles phonémiques, alors que les langues algonquiennes en comptent 8 au maximum. Les caractéristiques vocaliques du FPN sont les suivantes. Nous observons tout d'abord une forte tendance à la neutralisation entre /o/ et /u/ se réalisant en [ʊ]. Ceci est dû au fait que les langues des PN possèdent une seule voyelle postérieure (entre haute et mi-haute) qui se situe exactement entre ces deux voyelles du français. Ceci a pour conséquence que les locuteurs du FPN produisent [ʊ] à la place de [o] et de [u] conformément à ce qu'on trouve dans le système phonologique de leur langue ancestrale. De plus, ces locuteurs ont tendance à ne pas remarquer la différence entre [o] et [u], percevant par exemple « chaud » et « chou » de la même façon. Ceci entraîne aussi chez eux une prononciation identique des voyelles [o] et [u], prononciation se situant à mi-chemin entre ces deux voyelles. Ainsi, la prononciation en FPN ressemble à [otard] et [botɛj] pour « outarde » et « bouteille ». Nous observons la même tendance à la neutralisation des voyelles /i/ et /e/ qui ne sont pas bien discriminées par les locuteurs des PN ; ainsi, toutes les finales de verbes en « er/é » sont prononcées en une voyelle se situant à mi-chemin entre [i] et [e], c'est-à-dire [ɪ]. À titre d'exemple, la prononciation de « les enfants » s'approche davantage de [li z afa] que de [le z ɑ̀fɑ̀]. Il en est de même en ce qui concerne la tendance à la neutralisation entre les voyelles nasales et les voyelles orales correspondantes : « an/a, on/o, in/è » ; ceci est dû à l'absence de voyelle nasale dans le système phonologique des langues algonquiennes considérées. Les locuteurs autochtones ont ainsi une forte tendance à confondre des mots qui ne diffèrent que par le caractère nasal ou non nasal d'une des voyelles, comme dans « entend » et « attend », ou « grammaire » et « grand-mère », ces deux paires de mots étant souvent perçues et prononcées de la même façon. Les locuteurs du FPN ont une forte tendance à dénasaliser les voyelles nasales, prononçant par exemple [kopri] pour « compris » ou [mɛ] pour « main ».

En ce qui concerne le système consonantique, les principales différences sur le plan du répertoire des sons réside en ceci que le français possède quelques consonnes qu'on ne retrouve pas dans les langues algonquiennes du Québec, soit « f, v, gn, l et r » ; notons cependant que l'atikamekw comporte un *r* et que la variante de Pessamit de l'innu comporte un *l*. Les langues algonquiennes ont aussi recours à quelques consonnes qui sont absentes du répertoire du français, comme le *k* labialisé ([k^{w}]) et

le *n* syllabique. En dépit de ces quelques différences, c'est surtout la valeur des oppositions phonologiques qui distingue les composantes phonologiques du français standard de celles du FPN, à cause de l'importante influence des langues ancestrales. Ainsi, nous remarquons en FPN une forte tendance à ne pas contraster les consonnes « p/b, t/d, k/g, ch/j » et « s/sh/z », contrairement à la prononciation en français standard. Ceci est dû au fait qu'il n'y a généralement pas d'opposition phonologique entre consonne sourde et consonne sonore dans les langues des PN. Ainsi, la prononciation en FPN du mot « habiller » peut indifféremment être [abije] ou [apije], alors que celle de « Barbie » et « garder » est généralement [Papi] et [kate] ; de même, nous avons noté que le mot « maison » peut indifféremment être prononcé [mɛsõ], [mɛzõ] ou [mɛʃõ]. Nous avons observé par ailleurs que le *r* du français est souvent remplacé par *n*, principalement dans les noms propres (comme dans « Mani » pour « Marie ») ou carrément élidé, particulièrement devant une consonne comme dans [mato] pour « marteau ». Par ailleurs, lorsque le *r* est prononcé, il est fortement roulé à l'avant de la bouche, donnant lieu à une prononciation du mot « rapide » en « rrapide ». Ceci correspond à la prononciation du *r* de l'atikamekw, la seule des trois langues algonquiennes susmentionnées à posséder un *r* (Daviault, 1994). Les locuteurs atikamekw transposent donc cette prononciation du *r* en français, et les locuteurs originaires des autres Nations tendent à prononcer le *r* français sur le modèle du *r* atikamekw. Quant au *l* du français, il est généralement rendu par *n* en FPN, comme dans « na na na na » pour la suite chantée « la la la la ». Nous avons aussi remarqué une forte tendance à remplacer les fricatives labiales *f* et *v* par l'occlusive bilabiale *p* comme [Pijonɛt] pour « Violette », ou [Peaʃwe] pour « François ». Ce changement phonétique est principalement utilisé dans les noms de personnes. Par ailleurs, la prononciation du *w* se situe souvent entre les sons [w] et [ɥ[8]]. Nous avons aussi remarqué qu'il y a neutralisation des affriquées sourdes et sonores, et qu'en conséquence, les sons [ts] et [dz] ont tendance à être prononcés en [tʃ] et [dʒ] comme dans [dʒir] pour « dire » (qui est prononcé [dᶻir] en français québécois standard). Mais on observe aussi que les sons [tʃ] ou [dʒ], comme dans « chips » et « jeans », sont parfois prononcés en [ts] ou en [dz], faisant [tsIp] pour « chips » et [dzi :n] pour « jeans ». Nous avons aussi observé une forte tendance à ne pas prononcer de séquences consonantiques.

8. [ɥ] est le premier son du mot « huile ».

Enfin, le FPN se distingue aussi du français standard sur le plan de ses caractéristiques suprasegmentales ou prosodiques. Ainsi, la musicalité des phrases est différente, et les règles de placement de l'accentuation et de l'intonation affichent une certaine interférence avec celles des langues ancestrales. Nous avons noté, par exemple, que les contours intonatoires sont moins marqués (qu'en français standard), ce qui est souvent perçu par les allochtones comme une façon de parler plus monotone. Il y a aussi beaucoup moins de changements d'accentuation qu'en français standard.

3.2.2. Les caractéristiques grammaticales

L'une des principales caractéristiques grammaticales du FPN consiste à utiliser indifféremment le pronom de reprise tantôt au masculin, tantôt au féminin, indépendamment du genre de son référent. Des phrases telles que : *a*) « ma femme il va revenir » et *b*) « son grand-père elle est en retard » sont des exemples classiques de ce phénomène. Dans la phrase en *a*), le pronom de reprise « il » réfère au nom « femme » même s'il est utilisé au masculin, alors que dans la phrase en *b*), le pronom de reprise est féminin en dépit du genre masculin de son référent. Cette caractéristique est due à l'absence de distinction entre les genres « masculin » et « féminin » dans les langues algonquiennes ; ces langues distinguent plutôt les genres (grammaticaux) « animé » et « inanimé ».

Par ailleurs, il arrive que certains pronoms, obligatoires en français, soient omis ; ceci survient plus particulièrement avec le pronom sujet. Par exemple, dans une phrase où le référent du pronom semble évident, celui-ci tend à être omis, comme dans le cas suivant : « Ma mère fait des gâteaux ; après _____ les décore » au lieu de « Ma mère fait des gâteaux ; après **elle** les décore ».

Nous avons aussi remarqué une absence assez fréquente des marques d'accord entre le sujet et le verbe, de même que l'absence des marques de temps dans la conjugaison des verbes. Nous avons d'ailleurs noté que lorsque celles-ci sont utilisées, elles respectent rarement la concordance des temps. Par exemple, le passé est souvent utilisé dans un contexte exigeant le présent, comme dans l'exemple suivant : « Depuis que je vais à l'école je mangeais un lunch chaque jour. » La même phrase en français standard serait : « Depuis que je vais à l'école, je mange un lunch chaque jour. »

La conjugaison des verbes irréguliers a tendance à être régularisée, comme le cas suivant : « Je vais le tiendre pour toi » où la forme du verbe est plutôt « tenir » en français standard. Il arrive aussi que les noms de masse

et les noms comptables ne soient pas distingués et qu'ils soient tous traités comme des noms comptables. Les déterminants sont souvent manquants, et lorsqu'ils sont utilisés, ils le sont avec une nette prédominance de l'article défini (par opposition à l'article indéfini). Ceci s'explique par l'absence d'élément correspondants dans les langues algonquiennes ; en FPN, les déterminants ont une tendance à ne pas marquer le genre, masculin ou féminin, reflétant le fait que les langues ancestrales des PN ne font pas cette distinction. Ces langues distinguent par contre le possessif inaliénable (obligatoirement possédé) du possessif aliénable ; les noms des parties du corps par exemple sont nécessairement possédés ; ce trait grammatical semble se refléter dans la surutilisation des adjectifs possessifs en FPN, ce qui est illustré dans l'exemple suivant : « Il **s**'est frappé <u>son</u> bras » au lieu de « Il s'est frappé le bras ».

Par ailleurs, les prépositions sont souvent omises ou utilisées de façon erronée. Nous avons observé aussi une certaine tendance à utiliser la double négation, comme dans la phrase « Je ne veux pas rien » au lieu de « Je ne veux rien ». De plus, les phrases sont souvent organisées selon la structure « focus » et « commentaire » plutôt que selon l'ordre canonique sujet, verbe, objet du français standard. L'ordre des mots utilisé en FPN a ainsi tendance à se conformer à l'usage syntaxique des langues ancestrales.

3.2.3. Les caractéristiques lexicales

Le FPN comporte aussi des caractéristiques sur le plan lexical. Ainsi, nous avons observé une tendance à l'utilisation d'archaïsmes ; notons, à titre d'exemple, « mouiller » au lieu de « pleuvoir », « char » au lieu d'« auto », « piler » au lieu de « piétiner », « frette » au lieu de « froid ». Nous avons aussi remarqué que le vocabulaire est le plus souvent emprunté au registre familier du français standard, comme l'illustre l'utilisation du mot « criard » plutôt que « klaxon ». Certaines particularités concernant les contextes d'utilisation de certains mots sont aussi ressorties ; c'est le cas de certains adjectifs décrivant des caractéristiques spatiales s'appliquant à des objets qui sont utilisés pour qualifier aussi des dimensions de personnes, comme dans l'exemple « Tu es trop épais » en référence aux dimensions physiques de quelqu'un. Le contenu des connaissances lexicales est sensiblement différent entre le français standard et le FPN, particulièrement lorsque celui-ci est parlé par des enfants vivant dans des communautés éloignées des grands centres. Ainsi, le vocabulaire relatif à la nature et à la chasse sera généralement beaucoup plus élaboré en FPN qu'en français standard, et moins riche en ce qui concerne les termes relatifs aux technologies récentes

(comme tous ceux relatifs à l'informatique, à la téléphonie intelligente, aux tablettes électroniques) ou à la vie urbaine (métro, autobus, trottoir, boîte à lettres, etc.). Nous avons aussi noté l'usage de métaphores traduisant des concepts issus des langues ancestrales, comme « Je suis positive » pour signifier « Je suis enceinte », ou « Il se conduit comme le caribou de tête » pour dire de quelqu'un qu'il s'arroge le leadership dans une situation donnée.

Ces caractéristiques du FPN ne sont pas exhaustives, et des recherches plus poussées sur le sujet sont souhaitables.

3.3. Les caractéristiques pragmatiques

La connaissance d'une langue comprend non seulement la maîtrise de sa phonologie, de son lexique et de sa grammaire, mais aussi celle de ses règles pragmatiques, c'est-à-dire les règles qui en balisent les usages interactionnels et discursifs. La communication ne se fait pas seulement par le biais des mots en soi, mais aussi par le respect des normes d'utilisation du langage, celles-ci *étant* propres à chaque culture. Il y a en effet une étroite interpénétration entre langue, discours et culture. C'est dire que c'est toute une vision du monde qui s'exprime par les règles communicationnelles de chaque communauté humaine (Daviault, 2002). Or une méconnaissance des différences entre les façons d'utiliser le langage selon la communauté d'appartenance entraîne de profonds problèmes de communication, et les situations pédagogiques n'échappent pas à cette réalité. Les caractéristiques pragmatiques se divisent en caractéristiques communicationnelles et en caractéristiques discursives.

3.3.1. Les caractéristiques communicationnelles

Le FPN se distingue du français standard par ses caractéristiques communicationnelles. En effet, les membres des PN utilisent le français en se conformant aux règles communicationnelles de leurs langues ancestrales[9]. Il appert même qu'une grande partie des locuteurs des PN qui ont le français comme seule langue ou encore comme langue première l'utilisent selon les règles pragmatiques et discursives caractéristiques d'une langue autochtone. La valeur accordée au langage et la façon de l'utiliser sont très différentes entre les communautés autochtones et allochtones, et cette réalité

9. Notons que plusieurs des caractéristiques communicationnelles des PN sont aussi partagées par les Inuit, c'est pourquoi il sera aussi fait référence à des études portant sur ces communautés.

est souvent méconnue ou sous-estimée par les deux parties. Il en découle de nombreux problèmes de communication entre les représentants des deux cultures, et ceci est particulièrement le cas à l'école. Nous présentons ici quelques-unes de ces différences.

L'usage et la valeur du silence

L'usage du silence et la valeur qui lui est accordée diffèrent de façon importante entre la culture des PN et celle de la société québécoise non autochtone. Dans cette dernière, le silence est souvent considéré comme traduisant un malaise lorsqu'il se produit au cours d'une interaction entre deux ou plusieurs personnes. Dans la culture des PN, il est au contraire fortement valorisé. Dans cette culture, le silence traduit le respect et est considéré comme une marque d'intérêt et d'attention envers l'interlocuteur. Ainsi, lors d'un échange verbal entre deux personnes des PN, la longueur du silence entre chaque prise de parole traduit le respect du locuteur pour l'interlocuteur et le degré d'attention porté aux propos de ce dernier. La façon dont chacune de ces communautés perçoit le moment du début de l'acquisition du langage chez l'enfant illustre bien aussi la divergence de point de vue entre les deux cultures. Ainsi, chez les Québécois allochtones, les adultes considèrent qu'un jeune enfant commence à acquérir le langage au moment où il prononce ses premiers mots (Daviault, 2011), alors que les membres des PN estiment que cette acquisition commence lorsque l'enfant se tait en présence des adultes, indiquant de cette façon qu'il a compris l'importance du langage et du respect qu'il convient de porter aux propos de ses aînés. Cette même réalité a aussi été observée chez les Inuit (Crago et Allen, 1998).

Le contact visuel

Dans la culture québécoise non autochtone, le fait de fixer quelqu'un dans les yeux est tout à la fois perçu comme une marque de franchise et comme un signe d'intérêt envers cette personne. À l'opposé, dans les cultures des PN, regarder un aîné, un supérieur ou un inconnu dans les yeux est considéré comme un profond manque de respect, voire une marque d'agressivité. Par exemple, lors d'une négociation entre deux adultes, chacun s'adresse à son interlocuteur en évitant de le fixer dans les yeux afin d'indiquer le respect qu'il lui porte. Cette signification du contact visuel est inculquée très tôt aux enfants, si bien que ceux-ci ont bien intégré la nécessité de l'évitement du regard au moment d'entrer à l'école, et ceci donne lieu à de nombreux problèmes d'interprétation de la part des non-Autochtones. Nous y reviendrons.

L'écoute et l'observation

De façon générale, les membres des PN sont beaucoup plus silencieux que ceux de la population allochtone ; ils ont tendance à prendre la parole beaucoup moins souvent et à parler moins longtemps. Considérons deux manifestations de ce phénomène. Tout d'abord, la culture des PN valorise l'écoute et l'observation comme source d'apprentissage chez l'enfant plutôt que le fait de poser des questions ou de faire des commentaires. Dans la culture non autochtone, par contre, il est très valorisé et fortement encouragé qu'un enfant pose des questions (notamment en classe) : ceci est considéré comme une manifestation de son intérêt et de son désir d'apprendre. Cette attitude est mal vue par les membres des PN, qui la considèrent comme impolie et irrespectueuse. Par ailleurs, dans sa communauté, l'adulte autochtone a peu tendance à donner des directives à l'enfant au sujet d'actions ou de séries d'actions à exécuter, contrairement à la pratique usuelle dans la culture blanche nord-américaine. En conséquence, les enfants allochtones démontrent dès la maternelle de meilleures habiletés que les enfants des PN dans la compréhension de directives verbales données par l'adulte ; Peltier (2011) rapporte la même différence entre les enfants des PN et les jeunes anglophones non autochtones.

L'identité communautaire versus l'identité individuelle

Dans la culture des PN, tous les individus se considèrent comme égaux et inextricablement liés les uns aux autres, et chacun se conçoit comme une partie de l'ensemble que forme sa communauté. Selon cette vision du monde, toute façon de se singulariser en tant qu'individu est perçue négativement (Daviault, 2002). Par comparaison, la société occidentale est basée sur l'individualisme, et toutes les façons de se distinguer des autres sont fortement valorisées. L'école québécoise véhicule cette culture notamment en encourageant vivement les enfants à se démarquer de leurs camarades : par exemple, en levant la main pour répondre à des questions de l'enseignante.

La réaction aux questions

Alors que dans la société québécoise non autochtone, le fait de poser des questions à quelqu'un sur sa vie, son travail, sa famille, est considéré comme une marque d'intérêt, le même comportement est perçu comme agressif et impoli par un membre des PN. Pour cette raison, les questions

n'obtiennent souvent pas de réponse de leur part, ou alors des réponses qui sont jugées, dans la culture non autochtone, comme non satisfaisantes, et qui sont souvent considérées comme des esquives.

L'évidence est… évidente

Dans l'ensemble des langues des PN, il va de soi qu'on ne parle pas de… ce qui va de soi. On ne dit pas, par exemple, que quelqu'un a l'air triste alors que la situation parle d'elle-même. Certaines façons de s'exprimer relèvent aussi de ce principe pragmatique. En voici un exemple : un jour, ayant demandé à un informateur algonquin de me traduire dans sa langue la phrase « Les arbres poussent le long de la rivière », celui-ci traduisit plutôt la phrase comme suit : « Il y a des arbres le long de la rivière. » Comme je réitérais ma demande de traduire « Ils poussent », mon interlocuteur me répondit : « S'ils sont là, c'est parce qu'ils poussent ! » Il était donc, à ses yeux, inutile de le spécifier.

Ces quelques caractéristiques illustrent le paradoxe linguistique existant entre la langue utilisée par les locuteurs des PN (le français) et l'usage qu'ils en font, qui relève de règles communicationnelles de leur langue ancestrale. La différence entre les règles qui régissent les interactions langagières entre les deux groupes ethniques entraîne de nombreux malentendus sur lesquels nous reviendrons dans la section suivante.

3.3.2. Les caractéristiques discursives

Le FPN se distingue aussi par ses caractéristiques discursives. Nous en présentons ici quelques-unes tout en considérant que ce domaine demande à être exploré davantage. Ce qui est tout d'abord remarquable sur le plan discursif concerne la rareté du pronom « je ». Alors que celui-ci est omniprésent dans les récits des francophones non autochtones, il se fait très rare dans les récits de locuteurs du FPN. La façon d'organiser le récit est elle aussi différente ; alors qu'en français standard, tout récit est présenté selon un ordre chronologique, celui des locuteurs des PN suit plutôt une séquence thématique. Le français standard est aussi caractérisé par le caractère explicite de la connexion entre les idées, alors que ces liens demeurent implicites chez les locuteurs de FPN. Enfin, en français standard, l'élaboration des idées est fortement encouragée, alors qu'en FPN, c'est plutôt la brièveté du discours qui est valorisée.

4. L'incidence des caractéristiques du FPN sur la scolarisation au primaire

La recherche a montré que la réussite scolaire de l'enfant est largement tributaire de la qualité de ses connaissances langagières au moment de son entrée à l'école. Plus particulièrement, la richesse de son vocabulaire et son niveau de conscience phonologique semblent avoir un fort effet prédictif relativement à son accès à la littératie (Biemiller, 2007 ; Hogan et Catts, 2004). Qui plus est, il a aussi été démontré que ces habiletés permettent de prédire le niveau de compréhension en lecture en quatrième année du primaire et même au secondaire (National Reading Panel, 2000). Or, lorsqu'un enfant éprouve des difficultés dans son apprentissage de la lecture et de l'écriture, c'est son avenir scolaire et social qui est hypothéqué (Cunningham et Stanovich, 1997). Il est désormais prouvé que les insuffisances langagières au moment de commencer l'école, en engendrant des problèmes relatifs à l'accès à la littératie, condamnent les enfants à décrocher avant la fin de leur secondaire de façon presque automatique, avec tout le cortège de problèmes sociaux que cela implique (Neuman et Dickinson, 2002). Hoddinott, Lethbridge et Phipps (2002) estiment en effet que seulement 4 % des enfants ayant des difficultés en lecture en première année termineront leurs études secondaires. Cependant, toutes ces considérations sont basées sur des cas où l'enfant est scolarisé dans sa langue première. Or cette situation idéale n'est généralement pas celle des enfants des PN. Ceux-ci sont scolarisés en français dès la première année du primaire, sans égard à leur situation linguistique. Ils sont alors soumis au programme du MELS, qui est un programme d'enseignement en français langue première. Pourtant, la vaste majorité des enfants des PN parlent le FPN au moment d'entrer à l'école : ils entreprennent donc leur première année scolaire dans une variante dialectale qui ne correspond pas à celle qu'ils parlent à la maison, puisque la langue de l'école est le français standard[10]. Bien qu'il y ait toujours une différence entre la langue de l'école et celle de la maison, son importance n'est pas la même pour tous les enfants. Ainsi, pour les enfants francophones (non autochtones) de milieu favorisé, la langue de l'école est assez semblable à celle parlée à la maison. Par contre, pour les enfants des PN, l'écart entre la langue de l'école et celle de la maison est très important, et la recherche a montré que l'étendue de cette différence prédit le degré de difficulté d'accession à l'écrit (Ravid et Tolchinsky, 2002 ;

10. Ceci est le cas même lorsque l'école se trouve sur le territoire de la communauté : nous y reviendrons.

Corson, 1997). Or, comme nous l'avons mentionné précédemment, nous savons désormais qu'une difficulté d'accession à la littératie prédit à son tour un risque d'échec et de décrochage scolaire.

Examinons maintenant les différents types de difficultés éprouvées par les enfants qui ont le FPN comme langue première au moment de leur arrivée en première année. Nous considérerons tout d'abord l'effet des aspects structuraux du FPN sur les apprentissages scolaires et nous présenterons par la suite l'effet de ses aspects pragmatiques.

4.1. L'incidence des caractéristiques structurales

4.1.1. Les aspects phonologiques et l'accès à la littératie

Les caractéristiques phonologiques du FPN compromettent de façon importante les processus d'appropriation de la lecture et de l'écriture, ces deux piliers de la réussite scolaire. Nous avons vu en 3.2.1 que les locuteurs du FPN perçoivent mal certains contrastes vocaliques du français standard et qu'ils ne considèrent pas toujours les mêmes oppositions phonémiques (que celles du français standard) parmi les consonnes. Chez les jeunes enfants, ceci implique nécessairement une lacune en ce qui concerne la conscience phonologique nécessaire à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La condition préalable et nécessaire au développement de la conscience phonologique relative au français standard repose sur la perception précise de ses différents phonèmes. Or si l'enseignant n'a pas conscience des particularités de la perception des sons du français par les enfants, il ne peut anticiper les difficultés qu'ils éprouveront nécessairement lors de l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes ; le fait pour l'enseignant de s'exprimer en français standard ou en FPN importe peu. La représentation phonologique du répertoire des sons du FPN chez les enfants des PN leur rend opaques, voire incongrues, les correspondances graphèmes-phonèmes qu'on leur enseigne. Dans ce cas, les tensions non expliquées entre le répertoire des sons du FPN et celui du français standard hypothèquent lourdement le succès de leur apprentissage de la lecture et de l'écriture, ce qui explique en grande partie leur taux élevé d'échec en première année.

4.1.2. L'incidence des particularités grammaticales

Nous avons vu dans la sous-section 3.2.2 quelques caractéristiques grammaticales du FPN. Parmi celles-ci, nous avons noté la particularité que représente l'emploi du genre masculin du pronom personnel sans égard

au genre de son référent. Ceci reflète la difficulté pour les enfants des PN à utiliser et peut-être même à interpréter correctement le pronom personnel de la 3e personne. Cette particularité peut fausser leur interprétation d'un récit lu ou entendu et peut aussi laisser croire à tort qu'ils ne l'ont pas compris. Ceci peut avoir des répercussions importantes sur la compréhension tant du langage qui est adressé aux enfants des PN que des textes qu'ils lisent. De plus, l'incapacité à tenir compte du genre dans l'utilisation du pronom référentiel faussera les résultats qu'ils obtiennent lors de la production de leurs récits, ces derniers pouvant être considérés à tort comme incohérents. Par ailleurs, une compréhension approximative des différents termes relationnels, telles les conjonctions et les prépositions, peut avoir un effet désastreux sur l'interprétation tant des consignes de l'enseignant que des textes à lire. Contrairement aux autres mots, l'enfant ne peut extrapoler leur signification à partir des contextes où ils sont lus ou entendus, puisque ce sont ces mots qui, justement, vont donner leur sens au contexte de la phrase dans laquelle ils apparaissent. Considérons par exemple les deux phrases suivantes, qui ne diffèrent que par la conjonction et dont le sens est complètement différent :0

a) Marie écrit tandis que Jean lit.

b) Marie écrit pour que Jean lise.

Il convient de noter ici que durant les premières années du primaire, l'enfant utilisant le FPN ne se servira pas du mode de conjugaison du verbe de la phrase en *b*) comme indice pour son interprétation. Nous avons vu en effet que la conjugaison des verbes pose aussi problème.

4.1.3. L'incidence des particularités lexicales

Les particularités du lexique de l'enfant locuteur du FPN ont aussi des répercussions sur le processus de sa scolarisation, intervenant notamment (mais pas seulement) dans son apprentissage de la lecture. Stanovich (1986) a en effet démontré que durant les premiers stades d'appropriation de la lecture, l'enfant apprend à reconnaître sous leur forme écrite les mots qu'il connaît déjà. Or comme nous l'avons déjà mentionné, le vocabulaire de l'enfant des PN a tendance à se rapprocher beaucoup de celui des enfants non autochtones vivant en milieu défavorisé, lequel a été reconnu comme étant beaucoup moins riche tant qualitativement que quantitativement, au point que l'enfant peut éprouver des difficultés à comprendre le langage de l'enseignante (Biemiller, 2007 ; Corson, 1997). Par ailleurs, comme l'enfant vit dans les communautés, loin des grandes villes, il ne

connaît généralement qu'une très petite partie des mots utilisés dans les manuels scolaires, lesquels reflètent davantage la vie urbaine. La langue des manuels reflète aussi un registre plus soutenu qui est étranger aux enfants locuteurs du FPN. Ce registre langagier est caractéristique de celui de l'école, et ces enfants doivent se l'approprier afin de pouvoir apprendre (Corson, 1997).

4.2. L'incidence des caractéristiques pragmatiques

Le fait d'utiliser le français selon les règles communicationnelles des langues ancestrales a une incidence marquée à l'école et a trop souvent pour résultat que les enfants des PN se sentent marginalisés, voire rejetés. Ces caractéristiques de leur culture communicationnelle demeurent trop souvent dans le domaine du non-dit et faussent inévitablement leurs rapports avec tous les représentants du système scolaire. Les différences dans les usages communicationnels engendrent beaucoup de malentendus.

4.2.1. L'incidence des particularités du silence

Nous avons vu combien le silence se voit attribuer, dans les communautés des PN, une valeur différente de celle qui lui est assignée dans les communautés québécoises non autochtones. Malheureusement, les enseignants interprètent trop souvent le silence d'un enfant issu des PN de façon négative. En effet, un enfant qui ne répond pas à une question est trop souvent considéré comme ne la comprenant pas, ou alors, comme manifestant de l'inattention et du désintérêt face à la matière ; très souvent, l'enseignant le croit incapable de formuler correctement une réponse, voire impoli, alors qu'il est simplement mal à l'aise de se démarquer du groupe en étalant ses connaissances et de prendre la parole en présence d'adultes parce que ce type de comportement va à l'encontre de sa culture (Daviault, 2002). De plus, très souvent, l'enfant aurait répondu à la question… si on lui en avait laissé le temps ! La perception du temps de silence est très différente entre les deux communautés ; si l'enfant des PN observe un silence plus long, c'est souvent pour manifester son respect à l'égard de l'enseignant.

4.2.2. L'incidence des particularités du contact visuel

Très souvent, les enseignants non autochtones portent un jugement négatif sur les élèves des PN qui évitent de les fixer du regard : ils les considèrent comme fuyants, et manquant de franchise, alors qu'il s'agit, ici encore, d'une marque de respect. Dans la culture québécoise non autochtone, les

règles implicites de la conversation impliquent un contact visuel entre les deux interlocuteurs, alors que cela est mal vu dans la culture des PN, particulièrement dans les échanges ayant lieu entre élève et enseignant.

5. Des pistes d'amélioration au programme de formation des futurs enseignants des Premières Nations

Afin d'éviter les effets négatifs vécus à l'école par les enfants qui sont locuteurs du FPN, tels que leurs taux d'échec et d'abandon élevés, il serait important d'apporter quelques améliorations aux programmes scolaires des futurs enseignants. Nous en présentons ici un résumé en trois points, soit la sensibilisation à la notion de dialecte, la sensibilisation aux particularités linguistiques du FPN et la formation à l'application d'un modèle additif.

5.1. La sensibilisation à la notion de dialecte

Il conviendrait en premier lieu d'offrir une sensibilisation à la réalité objective de la notion de dialecte. Les futurs enseignants et professionnels scolaires (orthopédagogue, orthophoniste, etc.) manquent de connaissances élémentaires concernant cette réalité. Il faudrait tout d'abord les amener à comprendre que chaque variante d'une langue constitue un dialecte, et que ces différentes variantes sont déterminées par les origines géographiques, socioéconomiques, éducationnelles ou ethniques de leurs locuteurs. À cela, il convient d'ajouter que toute langue comporte plusieurs dialectes. Une compréhension approfondie de ce phénomène les habilitera à éliminer toute la connotation négative souvent rattachée à cette notion. Ils pourront dès lors être amenés à comprendre que plusieurs des effets négatifs vécus par les élèves parlant le FPN sont dus à une méconnaissance de la normalité des variations dialectales.

5.2. La sensibilisation aux particularités linguistiques du FPN

Une partie importante de l'amélioration de la formation des futurs enseignants autochtones consisterait à les habiliter à reconnaître de façon explicite les diverses particularités linguistiques du FPN (tant sur les plans structuraux que pragmatiques) et à les outiller de façon à ce qu'ils soient en mesure de répondre aux besoins particuliers des enfants locuteurs de ce dialecte. Les futurs enseignants devraient aussi être amenés à comprendre l'origine des particularités du FPN ainsi qu'à pouvoir les comparer avec celles du français standard. Cette formation constituerait une base solide à

partir de laquelle ils pourraient être préparés à intervenir adéquatement afin de parer aux nombreuses difficultés auxquelles font face les enfants des PN dans tous les aspects de leur parcours scolaire.

5.2.1. L'identification des sons de la langue

Il conviendrait tout d'abord de travailler à augmenter leur perception de la différence entre les systèmes phonologiques du FPN et du français standard. Pour ce faire, des exercices de reconnaissance, de discrimination, de transcription et de production des différents sons utilisés dans chacun de ces dialectes devraient être mis en place. Ceci devrait être fait en mettant l'accent sur les sons qui diffèrent entre les deux dialectes, ainsi que sur les paires minimales intra- et interdialectales. À titre d'exemple, les futurs enseignants devraient avoir à travailler sur la différence entre [o] et [u] (voyelles du français standard) d'une part et sur la différence entre ces deux voyelles et [ʊ] (voyelle du FPN) d'autre part. Le même travail de discrimination devrait s'appliquer aux autres paires minimales caractéristiques du français standard (i/e, V nasale/V orale, b/p, d/t, etc.) et aux différences (ou non-opposition phonémique) entre ces sons et ceux du FPN. Une meilleure compréhension des particularités phonologiques du FPN chez les futurs enseignants améliorerait grandement leur compréhension des difficultés auxquelles se heurtent les enfants des PN qui entreprennent l'apprentissage de la lecture. Basée sur ces nouvelles connaissances, une formation supplémentaire concernant leurs stratégies d'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes devrait entraîner une augmentation sensible de la réussite de l'apprentissage de la lecture chez les enfants des PN.

5.2.2. Les particularités grammaticales

Une formation adéquate des futurs enseignants autochtones devrait également inclure une connaissance explicite des particularités grammaticales du FPN qui leur permette d'en comprendre les origines et le fonctionnement. Il est important en effet que les futurs enseignants prennent conscience que l'organisation de la phrase et du récit en FPN n'a rien de « primitif » et qu'elle est régie par un système de règles qui reposent sur la grammaire[11] des langues ancestrales des Premières Nations. Une connaissance approfondie des règles grammaticales du français standard est aussi nécessaire afin de s'assurer de donner des explications exactes

11. Nous utilisons ici le mot *grammaire* au sens de « connaissance implicite de l'organisation de la langue » tel qu'il est utilisé en grammaire générative.

et précises des correspondances entre les deux systèmes. Il est cependant primordial que les futurs enseignants comprennent que l'intégration des connaissances de la grammaire du français standard ne se fera pas sans un enseignement explicite de celles-ci. Considérons à titre d'exemple l'utilisation des pronoms personnels référentiels. Nous avons vu qu'en FPN, ceux-ci sont utilisés tantôt au féminin, tantôt au masculin, et ce, sans rapport avec le genre de leur référent. Les futurs enseignants devront être en mesure d'expliquer que dans les langues ancestrales, le genre des noms était animé ou inanimé, et que la différence entre le masculin et le féminin (au sens grammatical) n'existait pas, d'où l'utilisation aléatoire de cette différence en français par les locuteurs des PN. Ils devraient aussi pouvoir expliquer que le recours aux pronoms anaphoriques[12] n'était pas nécessaire dans le système linguistique traditionnel à cause de la richesse de la morphologie verbale. Il conviendrait que les futurs enseignants soient d'abord en mesure d'expliquer la référence pronominale s'appliquant aux êtres humains en faisant remarquer qu'on utilise toujours le pronom « il » pour référer aux êtres masculins et le pronom « elle » comme référant à des êtres féminins. Ils pourraient ensuite expliquer que les pronoms utilisés en référence à des objets doivent se conformer au genre de ces derniers, tout en faisant ressortir leur caractère arbitraire. S'ils s'adressent à des élèves qui ont des connaissances de leur langue ancestrale, ils pourront avoir recours aux exemples des mots *odeimin* (« fraise ») et *miskomin* (« framboise ») dont le premier est inanimé alors que le second est animé, ce qui illustre bien le caractère arbitraire du genre grammatical, quelle que soit la langue utilisée.

Une démarche explicite et détaillée devrait aussi s'appliquer aux autres aspects des différences grammaticales entre le FPN et le français standard comme l'usage des prépositions, l'utilisation des pronoms sujets, la concordance des temps, etc.

5.2.3. Les particularités lexicales

Les futurs enseignants des Premières Nations devraient aussi recevoir une formation explicite concernant les différences lexicales entre le FPN et le français standard. Cette formation devrait comprendre une explication des origines de ces différences ; elle devrait aussi habiliter les futurs enseignants à cibler le vocabulaire du français standard à enseigner aux enfants

12. Un pronom est dit anaphorique lorsqu'il réfère à un nom (ou à un GN) qui apparaît antérieurement.

des PN et les amener à comprendre la pertinence et la nécessité de ces ajouts. Ils devront, entre autres, être amenés à comprendre le lien entre les connaissances lexicales et le succès de l'apprentissage de la lecture.

5.2.4. Les aspects pragmatiques

Une formation améliorée des futurs enseignants autochtones devrait aussi comprendre un enseignement explicite des différences entre les usages communicationnels des membres des PN et des autres citoyens du Québec ; une meilleure compréhension de ces phénomènes contribuera à diminuer, voire éliminer, les malentendus entre les deux communautés ainsi qu'à surmonter de nombreux préjugés négatifs ayant cours dans les écoles à l'égard des enfants des Premières Nations. Cette formation devrait prendre la forme d'un examen précis de chacun des aspects de ces différences, comme la perception et l'usage du silence, du regard, etc., en ayant recours à des exemples concrets dans chacun des cas.

Bien que plus difficile parce que moins étudié, le sujet des différences entre les deux variantes du français sur le plan des règles discursives devra aussi être examiné de manière explicite.

5.3. La formation à l'application d'un modèle additif

La formation des futurs enseignants devrait aussi amener ceux-ci à développer des stratégies éducatives visant l'application d'un modèle additif en matière de langue, plutôt qu'un modèle visant le remplacement d'un dialecte (le FPN) par un autre (celui du français standard). L'instauration d'un modèle additif a pour but de préserver l'estime de soi et l'identité culturelle des enfants des PN tout en élargissant leurs connaissances linguistiques. Il conviendrait donc de former les futurs enseignants à conscientiser leurs élèves à la normalité de parler plus d'un dialecte. Ceux-ci devraient pouvoir, dans la foulée, amener les enfants à reconnaître les différents registres de la langue et à en comprendre les contextes d'utilisation. Plus concrètement, l'enseignant pourrait, par exemple, en introduisant un mot nouveau, spécifier qu'on utilise le mot « X » à la maison alors que l'école ou la langue écrite privilégie le mot « Y ». Il en va de même pour la prononciation : celle caractéristique du FPN pourrait être soulignée comme étant celle utilisée à la maison, tout en spécifiant celle qui devrait idéalement être utilisée à l'école. L'application d'un modèle additif devrait concerner tous les aspects structuraux de la langue (phonologie, grammaire, lexique,

discours). La préservation de l'estime de soi des enfants constitue l'un des facteurs augmentant leurs chances de réussite scolaire. Cette façon de faire constitue une façon concrète de respecter le dialecte du FPN.

Conclusion

Nous avons fait ressortir que les membres des Premières Nations du Québec parlent une variété de français qui leur est propre, et dont les caractéristiques sont suffisantes, tant qualitativement que quantitativement pour qu'elle soit considérée comme un dialecte à part entière. Nous avons également montré que le fait de parler cette variété de français constitue l'une des causes des difficultés scolaires des enfants autochtones, parce que ceux-ci sont scolarisés en français standard en tant que langue première. Nous avons proposé des pistes de solution en réponse à cette situation, pistes qui prendraient la forme de certaines modifications dans la formation des futurs enseignants appelés à œuvrer auprès des enfants des Premières Nations. Nous suggérons également, en terminant, une augmentation des travaux portant sur la création de moyens pédagogiques propres aux balises de formation suggérées. De même, nous croyons que davantage de recherches devraient être consacrées à l'examen de la (ou des) variété(s) de français parlée(s) par les membres des Premières Nations.

Bibliographie

Bernhardt, B.M.H., J. Ball et J. Deby (2007). « Cross-cultural interaction and children's speech acquisition », dans S. McLeod (dir.), *The International Guide to Speech Acquisition,* New York, Thomson Delmar Learning, p. 101-113.

Biemiller, A. (2007). « The Influence of Vocabulary on Reading Acquisition », *Encyclopedia of Language and Literacy Development*, p. 1-10, London, Canadian Language and Literacy Research Network, <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php ?topId=19>, consulté le 15 février 2007.

Bloomfield, L. (1946). « Algonquian, linguistic studies of Native America », dans H. Hoijer *et al*. (dir.), *Viking Fund Publications in Anthropology*, nº 6, p. 85-129.

Boyer, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod.

Calvet, L.J. (1993). *La sociolinguistique*, Paris, Presses universitaires de France.

Corson, D. (1997). « The learning and use of academic English words », *Language Learning*, vol. 47, nº 4, p. 671-718.

Crago, M. et S. Allen (1998). « Acquiring Inuktitut », dans O. Taylor et L. Leonard (dir.), *Language Acquisition in North America : Cross-Cultural and Cross-Linguistic Perspectives,* San Diego, Singular Publishing, p. 245-279.

Cunningham, A.E. et K.E. Stanovich (1997). « Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later », *Developmental Psychology*, vol. 33, p. 934-945.

Darnell, R. (1993). « Functions of English in Southwestern Ontario native discourse : The basis in traditional language maintenance and revival », dans W. Cowan (dir.), *Papers of the Twenty-Fourth Algonquian Conference*, Ottawa, Carleton University, p. 81-96.

Daviault, D. (1994). *L'algonquin au XVIIe siècle : une édition critique analysée et commentée de la grammaire algonquine du Père Louis Nicolas*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Daviault, D. (2002). « Langue, discours et ethnopédagogie en contexte amérindien », *Cahiers de praxématique*, vol. 38, p. 199-219.

Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Montréal, Chenelière Éducation.

Desrosiers, H. et A. Ducharme (2006). « Commencer l'école du bon pied : facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010)*, Québec, Institut de la statistique du Québec, <http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/publications/feuillet/fascicule_ecole_bon_pied.pdf>, consulté le 28 février 2013.

Haldane, S. (2012). *Le panel national sur l'éducation primaire et secondaire des PN*, Rapport commandé par le Secrétariat d'État aux Affaires autochtones et l'Assemblée des Premières Nations.

Heit, M. et H. Blair (1993). « Language needs and characteristics of Saskatchewan Indian and Metis students : Implications for educators », dans M. Danesi, K.A. McLeod et S. Morris (dir.), *Aboriginal Languages and Education : The Canadian Experience*, Oakville, Mosaic, p. 103-128.

Hoddinott, J., L. Lethbridge et S. Phipps (2002). *Is History Destiny ? Resources, Transitions, and Child Education Attainments in Canada*, Final Report, Human Resources Development Canada, SP-551-12-02E.

Hogan, T.P. et H.W. Catts (2004). *Phonological Awareness Test Items : Lexical and Phonological Characteristics Affect Performance*, Paper presented at the Annual Convention of the American Speech-Language-Hearing Association, Philadelphie.

Hymes, D. (2003). « Models of the interaction of language and social life : Sociolinguistics », dans C.B. Paulston et G.R. Tucker (dir.), *Sociolinguistics : The Essential Readings*, Mississauga, Wiley-Blackwell, p. 30-47.

Jones, D. (1977). *A Basic Algonquin Grammar*, Miméo, Maniwaki.

Krauss, M. (2007). « Status of Native American language endangerment », dans G. Cantoni (dir.), *Stabilizing Indigenous Languages*, 2e édition, Arizona, Flagstaff, p. 15-20.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*, Blackwell, Oxford.

Leap, W. (1993). *American Indian English,* Salt Lake City, University of Utah Press.

Mulder, J. (1982). « The Tsimshian English dialect : The result of language interference », dans H.G. Bartelt, S.P. Jasper et B.L. Hoffer (dir.), *Essays in Native American English,* San Antonio, Trinity University Press, tome X, p. 95-112.

National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read : An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*, Washington, D.C., National Institute of Child Health and Human Development.

Neuman, S.B. et D.K. Dickinson (2002). *Handbook for Research on Early Literacy*, New York, The Guilford Press.

Norris, M.J. (2006). « Aboriginal languages in Canada : Trends and perspectives on maintenance and revitalization », dans J. White, D. Beavon et S. Wingert (dir.), *Indigenous Policy Research, Moving Forward : Making a Difference*, Toronto, Thompson Educational, vol. 3, p. 197-228.

Peltier, S. (2008). « Preface », *Clinical Linguistics & Phonetics,* vol. 22, nº 8, p. 567-569.

Peltier, S. (2011). « Providing culturally sensitive and linguistically appropriate services : An insider construct », *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, vol. 35, nº 2, p. 126-134.

Piggott, G. et J. Kaye (1973). *Odawa Language Project, Second Report*, Centre for Linguistic Studies, Toronto, University of Toronto, Linguistic Series, nº 1.

Ravid, D. et L. Tolchinsky (2002). « Investigating literacy development and language acquisition. Reply to commentaries on "Developing linguistic literacy : a comprehensive model" », *Journal of child language*, vol. 29, nº 2, p. 489-494.

Richards, J. (2011). « Aboriginal education in Quebec : A benchmarking exercise », *The Education Papers*, Toronto, C.D. Howe Institute, nº 328.

Richards, J. et M. Scott (2009). *Aboriginal Education : Strengthening the Foundations*, Ottawa, Canadian Policy Research Networks.

Stanovich, K.E. (1986). « Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy », *Reading Research Quarterly*, vol. 21, p. 360-407.

Sterzuk, A. (2008). « Whose English counts ? Indigenous English in Saskatchewan schools », *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 43, nº 1, p. 9-19.

Storch, S.A. et G.J. Whitehurst (2002). « Oral language and code-related precursors to reading : Evidence from a longitudinal structural model », *Developmental Psychology*, vol. 38, p. 934-947.

Wiltse, L. (2011). « "But my students all speak English" : Ethical research issues of Aboriginal english », *TESL Canada Journal/ Revue TESL du Canada*, nº 5, p. 53-71.

PARTIE 3

PERSPECTIVES D'ANALYSE DE LA RENCONTRE DE DEUX PATRIMOINES CULTURELS

CHAPITRE 6.

LES SAVOIRS ÉDUCATIFS MAPUCHES

DES DÉFIS POUR LES ENSEIGNANTS[1]

DANIEL QUILAQUEO RAPIMÁN
UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE TEMUCO

Les savoirs formatifs mapuches sont appréhendés par les *kimches*, ou sages, à partir de la mémoire sociale. En effet, le *kimche* a recours à la mémoire sociale mapuche pour développer la formation des enfants et des jeunes, en s'appuyant sur le principe de relation homme-nature-spiritualité. Celle-ci est la relation qui permet d'expliquer le concept qui est à la base de la construction du savoir (Quilaqueo, 2005 ; Quilaqueo *et al.*, 2010). Dans les communautés, on trouve des hommes et des femmes considérés comme *kimches* qui continuent à s'occuper de la formation de leurs enfants depuis une éducation familiale se fondant sur cette relation. De même, ils encouragent leurs enfants pour que ceux-ci accèdent au savoir scolaire et arrivent aussi à se former depuis la rationalité dispensée par l'école, car eux-mêmes ont été scolarisés. C'est-à-dire que nous nous trouvons face à des personnes qui agissent au quotidien, tant dans leur communauté que dans la société chilienne, avec la rationalité mapuche et occidentale.

Cependant, cette double rationalité présente des difficultés pour le développement des savoirs formatifs mapuches, autant dans les relations intraethniques qu'interethniques. Les difficultés se rapportent à la scolarisation monoculturelle et à l'émigration de la grande majorité de la population mapuche vers les centres urbains. Cela a provoqué, par exemple, un affaiblissement des connaissances culturelles et de la langue mapuche chez les jeunes. Tandis que, dans les relations interethniques avec les institutions

1. Ce travail a été financé par des fonds du projet Fondecyt 1110677 – Typification des méthodes éducatives mapuches : base d'une éducation interculturelle (Quilaqueo, Quintriqueo et Cárcamo, 2011).

sociales chiliennes, le modèle de réduction[2] de la population mapuche est toujours sous-jacent. Ce modèle fut imposé pendant la colonisation espagnole et soutenu ensuite par l'État chilien. Cela se remarque dans les conflits pour la défense des territoires occupés depuis longtemps et dans l'idée de l'incorporation des savoirs socioculturels mapuches à l'école, s'appuyant sur le concept homme-nature-spiritualité (Quilaqueo, 2012).

Le but de cet article est de révéler les principales catégories et méthodes de formation mapuches, en apport à la contextualisation du cursus scolaire sur la base du défi épistémologique qui se présente aux enseignants. Les témoignages cités correspondent aux résultats de recherches obtenus dans le cadre du projet Typification de méthodes éducatives mapuches : base d'une éducation interculturelle (Quilaqueo, Quintriqueo et Cárcamo, 2011).

1. Les premiers aperçus des savoirs formatifs mapuches

Dès les premiers contacts entre les Mapuches et les conquistadors espagnols au XVIe siècle, ces derniers qualifièrent les premiers de « barbares qui devaient être incorporés à la civilisation espagnole et à la religion chrétienne » (Orellana, 1994, p. 23). Cependant, au XVIIIe siècle, les chroniqueurs et les missionnaires décrivent certains aspects de l'éducation des familles, mais les présentent d'un point de vue ethnocentriste qui s'appuie sur l'idéologie du racialisme européen de l'époque (Todorov, 1991 ; Merino et Quilaqueo, 2003). Selon Ignacio Molina (1789), l'éducation des enfants mapuches était d'une certaine manière exemplaire, mais n'avait pas l'approbation des Espagnols. Cet auteur explique que les familles enseignaient à leurs enfants à parler leur propre langue avec élégance. En ce qui concerne le processus formatif suivi par les enfants, D'Orbigny (1999) affirme que la formation va depuis la naissance jusqu'à environ 15 ans.

Plus tard, au XXe siècle, dans des travaux de Tomás Guevara, il est signalé que

> tant les contes que les conversations sont un enseignement pour les enfants. Les parents, qui ont l'obligation d'initier leurs enfants à tout ce qui concerne la race, les obligent à assister à ces exercices du verbe et des traditions orales (1911, p. 97).

---

2. La *réduction* se réfère au type de possession des terres créé par l'État chilien pour regrouper les Mapuches ayant survécu à la guerre dite « de pacification de l'Araucanie ». Aujourd'hui, une partie de la population mapuche habite en milieu rural et occupe des terres dans de *nouvelles communautés*, comme résultat de l'organisation sociopolitique créée par l'État (Loi indigène n° 19.253), mais la majorité habite en milieu urbain.

De son côté, Ricardo Latcham fait ressortir le fait que :

> [l]e totémisme dans la vie quotidienne des Mapuches était une coutume et une forme d'éducation en rapport avec leur provenance familiale, d'où leur venait leur nom de famille et leur parenté, ce qui leur imposait certains interdits et devoirs à caractère personnel. Leurs maîtres leur enseignaient l'art de parler en public, à voix haute, sans erreurs et en particulier à cultiver leur mémoire et la répétition, mot à mot, de messages après les avoir entendus une seule fois (1924, p. 233).

Ainsi, la culture de la mémoire sociale est la méthode sur laquelle les *kimches* ont été formés en rapport avec leur provenance familiale et aujourd'hui, c'est le principal contenu de formation attitudinal de l'identité mapuche des enfants. Le missionnaire Émile Housse (1939) signale que les enfants et les adolescents apprenaient à se comporter comme les membres d'une famille à partir des exemples des mythes historiques transmis de génération en génération par les grands-parents. Cet auteur fait ressortir les éléments suivants de la formation mapuche : l'orgueil de la race, l'amour de la liberté, le goût pour les soins corporels, la fidélité aux coutumes, le soin apporté au discours et l'aide inconditionnelle aux parents, faisant remarquer que « [c]es enseignements, légués par la chronique familiale aux générations successives se poursuivent plusieurs années durant. Ils se répètent pour les cadets devant les aînés, et beaucoup parmi eux en tirent profit pour leur avenir » (Housse, 1939, p. 261).

Parmi les premières recherches d'anthropologues, en référence à l'éducation familiale mapuche, Bradford en 1976 et Bengoa en 1987 décrivent les enseignements que les filles et les garçons mapuches recevaient traditionnellement au foyer. Parmi ceux-ci, Bradford fait allusion aux valeurs comme le respect et la capacité d'observation du milieu naturel et social, résumées dans la façon dont elles sont enseignées par la démonstration et encourageant le garçon ou la fille à apprendre à observer. De son côté, José Bengoa, en référence aux anciennes familles mapuches, signale que leur éducation consistait à exercer leur mémoire, le culte des détails, la précision pour décrire les caractéristiques d'objets et de situations depuis le *mapunzugun* (langue mapuche), qui a pour caractéristique la richesse descriptive (Moesbach, 1962 ; Alonqueo, 1989). En effet, le garçon ou la fille s'exerçait à décrire de façon détaillée les montagnes, les animaux, les plantes et les divers éléments de la vie quotidienne, c'est-à-dire à classifier pour se former petit à petit à partir de la connaissance de sa famille et de l'entourage de la communauté au moyen de processus qui ont été enseignés au cours de l'histoire par des personnes reconnues comme faisant partie de la catégorie sociale *kimche*.

Aujourd'hui, on peut définir la catégorie sociale *kimche* comme le statut de la personne qui possède des connaissances mapuches et non mapuches, et dont l'objectif est d'argumenter un discours formatif (Quilaqueo *et al*., 2004). On observe la présence d'un discours sur la formation des personnes dans les différentes communautés, où des hommes et des femmes possèdent et expriment des connaissances sur l'éducation familiale mapuche (Quintriqueo et Maheux, 2004). Effectivement, ces hommes et ces femmes démontrent leur expérience de méthodes d'enseignement ainsi que des valeurs sur lesquelles sont fondés les savoirs mapuches, par exemple l'attitude d'ouverture à l'apprentissage de la part d'un garçon ou d'une fille face à la personne qui assume les caractéristiques de *kimche*. Cette disponibilité à l'apprentissage se manifeste par l'attitude de respect et dans la manière de saisir les savoirs issus de la mémoire sociale (Quilaqueo, Fernández et Quintriqueo, 2010). Mémoire sociale qui, entre les *kimches*, se trouve par segment et que chacun d'eux utilise en ayant recours à la méthode de recherche sociohistorique appelée *inatuzugu*. Ce sont des connaissances qui ont des traits communs comme produits humains externes à l'individu et accessibles aux membres de la communauté. En effet, la mémoire n'est pas seulement un patrimoine de connaissances individuelles, elle se projette à l'extérieur et devient collective et intersubjective quand elle est partagée, puisqu'elle va au-delà de son objectivation (Berger et Luckmann, 2004 ; Montesperelli, 2004).

Dans le cadre de l'éducation familiale, la notion de savoir s'exprime par le mot *kimün*, mot qui s'associe aussi aux termes connaître, apprendre, sentir et découvrir. Cette expression provient de la racine *kim*, qui en tant qu'adjectif signifie « su et compris ». De Augusta (1903), dans sa grammaire mapuche, signale que la première syllabe *kim* a au moins trois champs de signification. L'une de ces significations est liée à la connaissance et au savoir qui, comme substantif, voudrait dire « savoir » ; un deuxième champ sémantique est lié au formatif, qui inclut le binôme « enseigner » et « apprendre » ; et enfin, le troisième est lié à l'idée de la prise de conscience. En s'appuyant sur les sciences sociales, Foucault (1997, p. 306) décrit la notion de savoir comme étant « … ce dont on peut parler dans une pratique discursive… », tandis que Lyotard (1994), en référence au savoir scientifique, remarque que cela n'est pas tout le savoir, car il a toujours été en excédent, en compétition, en conflit avec un autre type de savoir qu'il qualifie de « savoir narratif ». Pour sa part, Ogien (2008) conceptualise le savoir comme celui du sens commun et des connaissances courantes, car pour lui, ce sont deux notions que la sociologie emploie souvent comme si elles étaient analogues.

De cette façon, les problèmes et les hypothèses abordés au cours de nos projets de recherche ou Projets FONDECYT (Quilaqueo, 2005-2013), font l'objet d'investigations depuis une perspective sociologique, interculturelle et pédagogique, car cela permet de cerner les savoirs formatifs dans des contextes de diversité culturelle (Molina, 2002). De plus, selon le Mineduc (2005), les résultats de recherches empiriques sur les savoirs indigènes et le dialogue culturel sont admis dans la définition de contenus et de finalités éducatifs. Pour résumer, lorsqu'on fait des recherches sur le savoir formatif mapuche depuis la perspective des *kimches*, on considère des contenus conceptuels, procéduraux et attitudinaux (Bixio, 1997), afin de révéler ce qu'ils décrivent comme des savoirs vitaux qui stimulent le développement de l'éducation familiale.

2. La typification du *kimeltuwün*

Les recherches des auteurs Quilaqueo et Quintriqueo (2010) ont révélé la catégorie de connaissances formatives *kimeltuwün.* Celles-ci se réfèrent à des contenus formatifs qui, traités par le biais d'un dialogue culturel mapuche-non mapuche, peuvent favoriser la contextualisation de la scolarisation des élèves des écoles situées dans les communautés et dans les nouveaux contextes de vie mapuche en milieu urbain. Le *kimeltuwün* se définit à partir des concepts suivants : *gübam*, enseignement intrafamilial, attitude d'apprentissage, enseignement *kimche*, attitude d'enseignement, enseignement du *mapunzugun* et être mapuche. Parmi les catégories qui présentent la plus grande fréquence d'usage dans le discours des *kimches* (Fairclough et Wodak, 2000), on trouve le *gübam* et l'enseignement intrafamilial, avec respectivement 25,6 % et 22,5 % (Quilaqueo, Quintriqueo et San Martín, 2011). Le *gübam*, chez les *kimches* de communautés de territorialité *Wenteche* (de la vallée), est la forme sous laquelle sont enseignés et renforcés les savoirs sur les coutumes. Autrement dit, c'est une méthode qui prend en considération un discours attitudinal soutenu par des valeurs propres cultivées au moyen d'idées qui se sont développées en considérant un contenu socioculturel et psychosocial, car « il s'adresse au comportement des personnes dans une communauté et a permis le développement du savoir mapuche » (*ibid.*, p. 237). À partir de ce point de vue, est considérée comme formée ou bien éduquée toute personne qui démontre en privé comme en public les savoirs et les connaissances acquis dans un *gübam*, dont les contenus sont orientés vers le développement de l'apprentissage

à écouter, du respect et de l'obéissance que les enfants doivent avoir pour les personnes adultes de la communauté, les membres du tronc parental et les membres de la société en général.

En ce qui concerne l'importance de l'acquisition de nouvelles connaissances au moyen du *kimeltuwün*, la sagesse des *kimches* est décrite ainsi par les pères de famille :

> Ils ont leurs connaissances dans la tête aussi bien que dans les livres. Ils ont tout le temps fait *weupin* pour développer la connaissance, car un *kimche* compare ses connaissances avec un autre *kimche* pour apprendre et valider ce qu'il pense (Quilaqueo *et al*., 2011, p. 239).

Cependant, dans le contexte actuel des familles et de leur communauté, la nécessité d'acquérir de nouvelles connaissances sur la société occidentale afin de comprendre les nouveaux contextes de la vie mapuche est sous-jacente dans leur discours. Parmi les *kimches* des communautés de territorialités distinctes, le *kimeltuwün* est compris comme un processus « d'apprentissage et d'enseignement de contenus sociaux et culturels » (Quilaqueo, 2006, p. 76). L'accent sur les contenus culturels mapuches est présenté comme l'argument principal pour être *che* ou une personne. Cela signifie que la formation est orientée de façon que les garçons, filles et jeunes interagissent avec leur famille, leur communauté et la société chilienne. C'est une approche formative qui vise à donner une formation sur la base de contenus et d'apprentissages réglés par le *az* ou coutume consuétudinaire mapuche (Housse, 1939 ; Quilaqueo, 2005).

L'*az* est le trait ou la caractéristique qui répond à des normes et à des règles socioculturelles latentes dans la mémoire sociale des familles et des communautés. La mémoire sociale familiale est une référence pour établir les relations interpersonnelles avec le milieu naturel, symbolique et spirituel, où le sujet en formation peut construire son *az* en accord avec ses propres capacités. Ainsi, le processus de construction du *az* peut s'expliquer selon la représentation socioculturelle mapuche en un modèle formatif appelé *zapinzugu*. Ce modèle a intégré des dimensions méthodologiques et des catégories de contenus pour la formation socioculturelle où s'articulent la connaissance formative mapuche, les connaissances d'autres peuples indigènes comme les Incas, et les connaissances scolaires (Mideplan, 2009).

3. La représentation socioculturelle du *zapinzugu*

Le *zapinzugu* est un modèle socioculturel comparable à un modèle didactique qui tient compte de l'aspect épistémologique des connaissances culturelles et sociales mapuches. Il englobe un processus de formation qui se déroule par étapes, où chacune d'elles est aussi un procédé particulier de l'apprentissage-enseignement. Le terme *zapinzugu* se compose des mots *zapin* et *zugu*. Selon les témoignages apportés par les *kimches*, le *zapinzugu* se réfère au savoir sur les soins nécessaires à la construction et à la culture d'une connaissance. Il s'utilise aussi comme concept pour se référer aux soins du corps, à la préoccupation d'élever un animal, de cultiver une plante ou de respecter la nature. La finalité est l'apprentissage et l'enseignement d'un contenu à partir d'une situation concrète depuis une idée ou un sujet appelé *zugu*, créant ainsi un cadre de représentation socioculturelle depuis la relation homme-nature-spiritualité sur laquelle s'appuie le modèle. Le *zapinzugu* place le sujet en formation et l'enseignant dans une intention et une action éducative permanente ; ils sont engagés dans un processus d'exploration des possibilités, conditions et attitudes des personnes à se cultiver et à apprendre. Par conséquent, l'objectif est d'une part, d'apprendre à entrer en relation avec d'autres personnes et à développer le savoir cognitif désiré pour vivre dans sa communauté et d'autre part, d'être un *che* ou une personne depuis l'interaction établie avec le milieu socioculturel et naturel. Pour sa part, le terme *zapin* exprime une façon de prendre soin de ce qui est enseigné ou de le cultiver afin d'atteindre le but formatif et de fournir aux enfants et aux jeunes un ensemble de savoirs qui leur permette de construire des connaissances et d'avoir des rapports adéquats avec les membres de leur famille et de la communauté. En d'autres termes, l'individu arrive à réfléchir de manière autonome et critique sur ce qu'il comprend. Ce processus est une dimension formative appelée *kimeltuwün* et correspond, en grande partie, au concept d'éducation scolaire.

Le *kimeltuwün* peut se décrire comme une méthode de construction de la connaissance entre une personne adulte, qui connaît la base socioculturelle mapuche, et les enfants et jeunes gens. Cette méthode comprend les procédures formatives suivantes : *zugu* (idée), *zuam* (thème), *konümpazugu* (analyse thématique) et *günezuam* (métacognition), pour en arriver à une nouvelle connaissance ou *kimün*. Sa finalité est d'exposer un thème, un fait, un problème ou une idée en général. Par exemple, l'identité familiale : la personne est formée par un membre adulte de la famille ou de la communauté qui possède la connaissance des contenus du *tuwün* et du *küpan* (compris, respectivement, comme lignes d'ascendance maternelle

et paternelle d'une famille). Au cours de ce processus, les personnes impliquées font un parcours ou « voyage d'apprentissage-enseignement », où l'éducateur apprend autant que l'éduqué. Pour résumer, le *kimeltuwün* correspond au modèle de formation *zapinzugu* et entraîne les processus suivants :

› D'abord, aussi bien celui qui apprend que celui qui enseigne doivent savoir se situer simultanément dans le temps et dans l'espace de la mémoire sociale, où le *kimeltuwün* s'exprime par la méthode *ajkütual ta zugu*, traduit comme « savoir s'écouter pour comprendre » ; ce qui constitue un cadre pour évaluer un garçon ou une fille quand il ou elle est capable de poser des questions, d'être attentif et de comprendre ce qui lui est enseigné.

› Ensuite, il s'agit de donner à celui que l'on éduque des contenus précis, appelés en général *zugu*, pour qu'il puisse en extraire un *zuam* et arriver à un *rakizuam* et un *günezuam*, selon la connaissance qu'il a construit. Cela s'exprime au cours du processus *zugutumekekiy ta che*, dans lequel les concepts *rakizuam* et *günezuam* se réfèrent respectivement au raisonnement et à la métacognition. En conséquence, *zugutumekekiy ta che* fait allusion à l'évaluation à laquelle toute personne en formation doit faire face pour démontrer des compétences et des connaissances en relation avec une action dialogique avec une autre personne au moment d'aborder un nouveau processus d'apprentissage.

› Enfin, il faut guider et faire un suivi constant de la personne qui apprend selon sa capacité de compréhension, ce qui s'exprime dans les méthodes *che ta zapitugekey*, *gübamtugekey*, *wülzugugekey* et *ka kimeltugekey*. Selon la méthode *che ta zapitugekey*, toute personne peut cultiver de nouvelles connaissances. Le *gübamtugekey* se réfère à l'attitude qu'adopte autant la personne en formation que celle qui dispense cette formation, où le *wülzugugekey* indique qu'il faut laisser à la personne l'espace et le temps de construire ses propres connaissances en relation avec un thème déterminé. Finalement, *ka kimeltugekey* indique qu'il faut appliquer à l'enfant ou à l'adolescent le processus d'apprentissage-enseignement pour qu'il devienne une personne (Quilaqueo *et al.*, 2004 ; Quintriqueo, 2005).

Le concept *zugu* correspond à un niveau d'apprentissage à partir d'un problème, d'un fait social ou d'idées liés à une connaissance nécessaire à une action donnée. Ce niveau d'apprentissage constitue la base de

toute réflexion formative pour l'éducation de personnes dans le cadre de la famille-communauté. D'un point de vue didactique et pédagogique, cet apprentissage correspond à un savoir sur lequel se base tout processus qui a pour objet la formation des personnes. Ainsi, le *zugu* fait partie des idées et des savoirs de toute personne qui désire commencer un processus d'apprentissage et d'enseignement en relation avec un contenu. Au cours de nos recherches, nous avons observé que la motivation, pour appréhender un contenu, doit être le fait aussi bien de la personne qui apprend que de celle qui enseigne. Le point de départ est le niveau de connaissance de chaque personne ; par exemple, l'apprentissage de l'enfant commence à partir d'un *zuam* en relation avec la parentèle, comme la connaissance pour la construction de son identité personnelle, sociale et culturelle.

Pour sa part, le concept de *zuam* indique le début d'un processus de formation où, en accord avec le *kimeltuwün*, il doit toujours y avoir une intention et un besoin d'apprendre pour la formation d'une personne. Cette intention a pour but de mettre en route un processus de formation en relation avec un objet de connaissance qui s'appuie sur la relation homme-nature-spiritualité, où se définissent des contenus et des finalités qui orientent l'action formative. Dans ce sens, le *zuam* consiste en une intention liée à un besoin de comprendre un ensemble de savoirs qui permettent à l'apprenti et à l'enseignant une meilleure compréhension d'un contenu culturel ; par exemple, la connaissance des valeurs de respect et d'affection au sein de la famille et de la communauté (Cavieres *et al.*, 2005 ; Quilaqueo, 2006). De cette façon, le concept de *zuam* considère la nécessité pour chaque individu de s'approprier progressivement les principales connaissances qui existent dans son entourage social et naturel pour avancer dans un processus de formation. Donc, le *zugu* et le *zuam* sont deux catégories conceptuelles du modèle d'apprentissage-enseignement qui mettent toujours en relation dialogique deux personnes ou plus dans le *kimeltuwün* avec le milieu social, naturel et avec la relation espace-temps. L'objectif est la considération des connaissances désirables pour la formation d'une personne. Le composant formatif qui comprend ces connaissances est appelé *konünpazugu*.

Le *konünpazugu* se réfère aux contenus nécessaires à la formation des sujets impliqués dans l'action éducative *kimeltuwün*. En premier lieu, ce processus a pour but de développer des compétences pour des fonctions déterminées et, en second lieu, de faire attention à ce que les connaissances construites dans la vie quotidienne constituent des apprentissages et aient des relations avec des aspects culturels permettant de

comprendre le parcours que fait l'apprenti ainsi que l'enseignant. Depuis cette perspective, le parcours d'apprentissage-enseignement des personnes continue avec le *zuam*, ce qui mène à considérer les motivations sociales internes et externes du sujet pour générer un apprentissage. De cette manière, le *konünpazugu* se réfère aux premières explications sur la situation apprentissage-enseignement face à un contenu et à un processus dont la finalité est de donner forme à un objet de connaissance et à ses caractéristiques décrites comme *az kimün*. Il se complète par la recherche dans la mémoire sociale du savoir sur la parentèle et l'histoire de la communauté (Quintriqueo et Maheux, 2004), par exemple la construction de l'identité de l'enfant par rapport à la connaissance du tronc parental. L'éducateur doit ainsi être capable de situer l'apprenti dans une réflexion en relation avec une catégorie de contenu socioculturel pour générer un *rakizuam*.

Le *rakizuam* se réfère au raisonnement qui considère la logique de la relation homme-nature-spiritualité comme une pensée critique qui oriente l'action apprentissage-enseignement, sur les plans individuel et social. Dans ce sens, le *rakizuam* unit l'apprenti avec des types de savoirs, normes, conceptions et visions du monde qui organisent la connaissance et orientent la formation de la personne. Ainsi, le *rakizuam* considère les attitudes de valeurs exprimées par le biais du *gülam* et du *zapin* comme des méthodes pour acculturer les personnes en considérant la dimension naturelle, sociale et symbolique-spirituelle, car il se réfère à *günechen*, ou l'être suprême, pour réussir un *günezuam*.

Le *günezuam* est un raisonnement de l'action de formation d'une personne qui implique de se rendre compte des relations entre le contenu et la connaissance qui se construit. Cela permet de conclure que le processus de formation de la personne, avec la compréhension et l'apprentissage d'une nouvelle connaissance, débute sur la base d'un *zugu* et d'un *zuam*. Ce raisonnement est aussi en relation avec la notion de *kimkonün*, conçue comme un processus qui explique l'approfondissement d'un contenu dont le but est d'atteindre une nouvelle connaissance ou *kimün*.

4. Le *kimche* comme enseignant

Les *kimches* mettent l'accent sur l'apprentissage-enseignement, parce que celui-ci se planifie comme une action formative dans le but d'enseigner les contenus et les procédures socioculturelles des familles et des communautés. Ils font ressortir que la formation a une finalité en relation avec les

actions formatives que réaliseront les générations futures pour le développement et la construction de connaissances. Pour sa part, une mère parmi les familles précise que

> dans une communauté, il y a toujours une personne sage qui a beaucoup de connaissances et une bonne façon de penser. On la reconnaît et on la prend comme exemple parce qu'elle a été formée comme mapuche (Quilaqueo, Quintriqueo et San Martín, 2011, p. 241).

Ce témoignage est directement lié à l'existence d'hommes et de femmes auxquels on reconnaît le statut social de *kimche*. Les *kimches* signalent que la formation est menée à bien en accord avec le développement intellectuel et physique de chaque garçon, fille ou jeune, car « au fur et à mesure qu'ils grandissent, on les incorpore aux activités pratiquées par les personnes adultes pour qu'il soit ainsi possible d'évaluer leur développement et déceler s'il raisonnent bien ou mal » (Quilaqueo, Quintriqueo et San Martín, 2011, p. 239). À partir de cela, on peut hasarder l'hypothèse que l'évaluation exprimée par les *kimches* est principalement attitudinale, puisqu'il est indiqué que « une fois adultes, ils pourront agir en fonction des normes des communautés et de la société occidentale apprises à l'école » (*ibid.*, p. 240). Dans cette dernière affirmation, les *kimches* font allusion à l'école, préoccupés par l'éducation qui est dispensée face aux nouveaux contextes sociaux et culturels dans lesquels ils vivent actuellement.

Les *kimches* confirment que l'apprentissage des garçons, filles et jeunes est réalisé par une interaction avec le milieu social, naturel et spirituel, faisant remarquer que c'est un processus qui a lieu dans le milieu familial, comparable à la fonction que remplit l'école. Quand ils font référence à l'école, on perçoit dans leur discours la socialisation et le type de scolarisation qu'ils ont eux-mêmes reçus et le défi que cela représente actuellement. De cette façon, la scolarisation est comprise comme l'occasion d'acquérir des connaissances sur les valeurs et les normes nécessaires à leur intégration dans la société chilienne (Quilaqueo et Quintriqueo, 2008). Cependant, les connaissances formatives des Mapuches dans les manuels scolaires sont discriminées explicitement et implicitement, étant présentées avec des stéréotypes dont souffrent les élèves d'origine mapuche au moment de se former à un métier (Quilaqueo, Merino et Saiz, 2007). En accord avec la critique épistémologique exprimée par Van Haecht (1999), un problème de paradigme se présente pour analyser la connaissance des savoirs formatifs mapuches. En effet, le traitement discriminatoire des connaissances indigènes mène au manque d'enseignants formés aux connaissances culturelles et sociales des communautés pour travailler

avec les élèves d'origine mapuche (Quilaqueo et Quintriqueo, 2008). Cela implique que, bien qu'il y ait une contextualisation normative du ministère de l'Éducation, la scolarisation continue de présenter « une série de limitations qu'il n'a pas été possible de surmonter en ne faisant pas abstraction, en dernier lieu, de l'idéologie mono-culturelle et, d'une certaine manière, ethnocentrique » (Molina, 2002, p. 67). Effectivement, il est nécessaire que la scolarisation change la monoculturalité utilisée comme méthode de colonisation des peuples indigènes du pays, en contextualisant le cursus scolaire avec des connaissances socioculturelles indigènes (Quilaqueo, Fernández et Quintriqueo, 2010 ; pour connaître et comprendre le cas des pays d'Amérique latine, voir Gasché, 2010 ; Walsh, 2005, 2007, 2008). Car le cursus monoculturel a été la cause d'une diminution de l'usage des savoirs formatifs mapuches dans le milieu familial, provoquant dans de nombreux cas l'autonégation de l'identité mapuche de la part des jeunes, afin qu'ils puissent s'intégrer aux institutions sociales de la société chilienne (Quilaqueo et San Martín, 2008).

Dans les études réalisées sur l'éducation familiale mapuche, il est souligné que celle-ci crée des espaces d'interaction entre les personnes comme moyen de socialisation, laquelle est comprise comme une action qui facilite la compréhension des normes et des croyances établies par la société (Quilaqueo et Quintriqueo, 2008). Cette interaction s'exprime comme une comparaison des savoirs et s'associe dans certains cas au concept de *weupin*, dont la finalité est de réaliser la confrontation des savoirs entre *kimches* pour leur compréhension et leur validation. La comparaison des savoirs est exprimée comme l'échange et la construction de connaissances de manière réitérative avec le soutien de la mémoire sociale *kuyfike zugu* (Quilaqueo, 2006). Au cours de ce processus, les enfants et les jeunes sont incités à utiliser le principe d'« apprendre à écouter » comme outil de formation. Cependant, l'on peut constater aussi que la comparaison mentionnée, entre personnes adultes et jeunes gens, inclut des connaissances de type occidental et mapuche pour comparer leur contenu et la valeur qu'elles représentent pour eux. Parmi les valeurs, l'on cite l'environnement naturel avec un lien étroit entre la personne, le territoire et la spiritualité exprimé par l'attitude de respect envers la nature. En *mapunzugun*, ce respect est appelé *ekuwün* et se réfère autant au respect pour les personnes qu'à la façon d'avoir des relations avec le milieu naturel (Paillalef, 2003). Il est souligné que la nature a son propre *newen*, ou force de vie, et un *gen*, ou esprit qui la protège ; par exemple, il est commun d'observer une attitude de respect envers un *mawiza* ou montagne, un *menoko* ou ruisseau, un *lewfü* ou rivière, le *lafken* ou mer et un *zegün* ou volcan.

5. Des défis épistémologiques interculturels

Depuis le point de vue de l'épistémologie, l'interculturel peut se définir, d'après l'expression de Kuhn (2002), comme un ensemble de propositions formant la base d'un accord à partir duquel se développe une tradition de recherche. Tradition qu'Abdallah-Pretceille (1999) reprend en signalant que le premier axe de cette définition repose sur la reconnaissance des données interculturelles comme étant des données construites et qui correspondent à des attributs des personnes. Elle situe dans cette conceptualisation des rapports humains les discours, problématique ou approche, où l'interculturel dépend d'un mode d'interrogation particulier et non d'un champ d'application particulier. Il est fait mention, en relation avec l'idée de méthode, du danger de réduire l'interculturel à un outil méthodologique, surtout dans la comparaison sans référence à une philosophie, ce qui se définit comme une réalité d'expérience et non comme une expérience doctrinale, soit, pour reprendre les termes de Fornet-Betancourt (2001), en recherchant la transfiguration du propre et de l'étranger sur la base du commun et en vue de la création d'un espace commun déterminé par la convivialité.

D'un point de vue conceptuel (et épistémologique), la base phénoménologique de l'interculturel se fonde sur une philosophie du sujet, c'est-à-dire sur une phénoménologie qui construit le concept du sujet comme un être libre et responsable dans une communauté d'égaux. De cette façon, l'approche interculturelle s'éloigne du point de vue objectiviste et structuraliste, parce qu'elle s'intéresse à la production de la culture par le même sujet et par des stratégies développées sans arriver à postuler que l'individu a toujours conscience (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1999). Ainsi, le terme interculturel implique une recherche de sens, car ce n'est pas seulement une méthode mais aussi une ontologie, non dans le sens d'une théorie *a priori*, mais d'une ontologie qui se construit sur l'observation et l'interprétation en relation avec les autres. Donc, quand on introduit le point de vue du sujet, il ne s'agit pas de réclamer la résurgence des théories individualistes, mais de tenir compte du réseau de subjectivités dans lequel il se trouve. De ce qui précède, il ressort que le réseau d'intersubjectivités et la logique de la différence essaient de quantifier l'altérité en la fixant là où le discours interculturel s'arrête sur les interactions dans le sens d'une approche communicationnelle de la personne (voir Abdallah-Pretceille, 1999). Pour résumer, le préfix *inter* du mot interculturel renvoie à la manière dont nous voyons l'Autre et dont nous nous voyons nous-mêmes. Cette perception ne dépend ni des caractéristiques de l'autre ni des miennes, mais des relations qui existent entre moi et l'Autre.

Or depuis une perspective critique de l'interculturalité, Gasché (2008) met l'accent sur le fait que la domination-soumission des peuples indigènes s'exprime aussi bien en termes objectifs que subjectifs, quand il dit que « parler de l'interculturalité comme d'une relation horizontale n'est qu'un euphémisme pour déguiser les relations verticales » (p. 273). Cela s'est reflété constamment dans l'absence de reconnaissance constitutionnelle des peuples indigènes, comme entités de droit public et non seulement comme sujets d'intérêt public. On peut également le remarquer subjectivement dans la conduite des personnes indigènes qui, quand elles se trouvent en milieu urbain ou quand elles se mettent en rapport avec d'autres, ont souvent honte de parler leur langue d'origine et d'avoir des pratiques culturelles propres (Sartorello, 2009). Il faut ajouter ici un élément qui accentue le développement des personnes indigènes, soit l'approche des programmes d'éducation interculturelle qui ont été « destinés aux couches sociales dominées, en particulier les indigènes, afin qu'ils "respectent" et "tolèrent" – qui ? – ceux qui les dominent, les méprisent, les trompent, les exploitent » (Gasché, 2010, p. 115). On tourne ainsi autour de pratiques centrées sur les dominés au lieu de concevoir des programmes pour modifier les attitudes et les conduites des dominants.

L'aspect épistémologique du cursus met en question les connaissances et les formes d'expérience qui sont les plus satisfaisantes, examinant « la nature de la connaissance, du savoir et sa justification » (Beyer, 2001, p. 15). La relation entre les connaissances existe dans une dimension interpersonnelle, où la connaissance se construit toujours et ne se découvre pas. Dans ce processus, les capacités, les expériences de vie, les tendances psychosociales des individus pour interpréter et donner un sens aux formes de connaissance sont fondamentales dans le cadre du cursus scolaire. Dans son aspect éthique, tout cadre qui a trait au cursus touche les relations humaines et sociales dans le processus de formation par le biais de la définition des contenus, des intentionnalités éducatives et des expériences de formation qui se développent dans la salle de classe. Ainsi, la nature et la valeur de la connaissance varient comme varient la dimension individuelle et les différences sociales des acteurs du processus formatif. Pour l'aspect culturel, prendre en compte les variations de différents groupes sociaux et ethnicoculturels dans le cadre du cursus signifie « différentes formes de langage, valeurs, priorités et positions structurelles dans le sein plus ample de la société » (*ibid.*, p. 17). Ces différences socioculturelles peuvent modifier de façon significative les modes de compréhension et d'interprétation de la connaissance et des valeurs transmises par le cursus scolaire dans des écoles situées dans un contexte indigène.

Conclusion

Les *kimches* se réfèrent aux savoirs formatifs comme un discours social direct qui est fondé sur une argumentation en relation avec le *kuyfike zugu*, ou temps passé, qui englobe la mémoire sociale. En effet, il s'agit d'un récit argumentatif dont le point de départ est constitué par le *zugu* ou sujet, sur lequel est réalisé le *rakizuam* ou raisonnement critique appuyé sur un contenu formatif. Le contenu se développe sur la base d'un ou de plusieurs faits, chacun se présentant comme un problème accompagné de la manière de le résoudre. La présentation des faits se termine avec une conclusion ou morale, que les garçons, filles et jeunes en formation peuvent évaluer et dont ils peuvent tirer une leçon. Chaque fait se produit dans un contexte déterminé, une situation, un lieu et des circonstances qui sont localisés soit dans le temps présent, soit dans le passé, grâce à la mémoire sociale ancestrale. Il s'agit de conseils, de valeurs, d'habitudes et de coutumes dont le rôle est de développer la culture, la langue mapuche, et d'enseigner aux plus jeunes à avoir des relations sans renoncer à leur identité. Car les savoirs formatifs mapuches, considérés comme vitaux pour le développement de l'éducation familiale, sont en danger. Danger qui proviendrait principalement, selon le point de vue des *kimches*, de la domination de l'État chilien au moyen de l'école monoculturelle et de la discrimination sociale dont ils font l'objet. Ils imputent à l'école les problèmes auxquels ils font face avec l'affaiblissement de l'éducation familiale et de ses savoirs formatifs. Effectivement, on observe que les problèmes remontent au type de colonisation où l'espagnolisation et la monoculturalité ont été les principales politiques de scolarisation, ce qui a provoqué l'abandon de leurs coutumes et l'usage de leur langue, le *mapunzugun*. Depuis lors, cela serait le risque principal pour la vitalité de la connaissance culturelle et formative mapuche et de son importance pour la formation des personnes.

L'analyse des discours des *kimches* révèle des contenus formatifs qui montrent l'existence de catégories de méthodes et de connaissances mapuches pour la formation des garçons, filles et jeunes à partir de l'action éducative *kimeltuwün*. Les connaissances qui prévalent se réfèrent à la formation qui met l'accent sur la relation entre les êtres humains, leur entourage naturel et spirituel. À ce stade de l'éducation familiale, il est nécessaire de considérer les aspects spirituels, fondamentalement ceux qui sont liés au milieu social et naturel, puisque les *kimches* déduisent qu'ils donnent raison aux personnes qui construisent des connaissances dans leur relation avec le milieu social et naturel. On peut donc en conclure que

ce sont les aspects spirituel, social et le rapport à la nature qui définissent la relation essentielle à la base de tout processus de construction de savoirs et de connaissances mapuches, car elle leur permet d'avoir une conception du monde qui les distingue d'autres communautés. Cette conception du monde est créée et recréée grâce à une logique propre à partir de la relation personne-spiritualité et milieu naturel, dont l'objectif est de donner un sens aux connaissances propres et à celles des autres.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (1999*). L'éducation interculturelle*, Paris, Presses universitaires de France.

Abdallah-Pretceille, M. et L. Porcher (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*, Paris, Anthropos.

Alonqueo, M. (1989). *El habla de mi tierra*, Temuco, Ediciones Kolping P. Las Casas.

Beillerot, J. (1998). *Saber y relación con el saber*, Buenos Aires, Piadós SAICF.

Bengoa, J. (1987). *Historia del Pueblo Mapuche, siglos XIX y XX*, Santiago de Chile, Ediciones Sur, coll. « Estudios Históricos ».

Berger, P. et T. Luckmann (2004). *La Construcción Social de la Realidad*, Madrid, Amorrortu Editores.

Beyer, L. (2001). *El currículo en conflicto*, Madrid, AKAL.

Bonfil, G. (1993). « Implicaciones éticas del sistema de control cultural », dans L. Olivé (dir.), *Ética y diversidad cultural*, México, Fondo de cultura económica, p. 195-204.

Bixio, C. (1997). *Contenidos procedimentales. Los procedimientos : su enseñanza, aprendizaje y evaluación*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Bradford, M. (1976). *El sistema de valores del mapuche, Estudios antropológicos sobre los mapuches de Chile sur-central*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Cavieres, I., R. Macheo, A. Meza et E. Pañinao (2005). *Valores formativos mapuches para la formación de persona, en el contexto familia-escuela-comunidad, desde la concepción que subyace en el discurso de los kimches y docentes de origen mapuche*, Tesis de licenciatura en educación, Temuco, Escuela de pedagogía básica, Universidad Católica de Temuco.

De Augusta, F. (1903). *Lecturas Araucanas*, Temuco, Editorial Kushe.

D'Orbigny, A. (1999). *Viaje por América Meridional II*, Buenos Aires, Emecé.

Fairclough, N. et R. Wodak (2000). « Análisis crítico del discurso », dans T.A. Van Dijk (dir.), *El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa, p. 367-404.

Fornet-Betancourt, R. (2001). « Filosofía e interculturalidad en América Latina, Intento de introducción no filosófica », dans M. Heise (dir.), *Interculturalidad ; Creacción de un concepto y desarrollo de una actitud*, Lima, Inversiones Hathuey S.A.C., p. 63-73.

Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*, México DF, Siglo XXI editores.

Gasché, J. (2008). « Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales : un modelo sintáctico de cultura », dans M. Bertely, J. Gasché et R. Podestá (dir.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales bilingües*, Quito, Abya Yala, p. 279-365.

Gasché, J. (2010). « De hablar de la educación intercultural a hacerla », *Mundo Amazónico*, nº 1, p. 111-134.

Guevara, T. (1911). *Folklore Araucano : Refranes, cuentos, cantos, procedimientos industriales, costumbres prehispánicas*, Santiago, Cervantes.

Housse, E. (1939). *Une épopée indienne : les Araucans du Chili*, Paris, Librairie Plon.

Instituto nacional de estadísticas (2003). *Síntesis de resultados censo 2002*, Chile, Comisión nacional del XVII Censo de Población y VI de Vivienda.

Kuhn T. (2002). *El camino desde la estructura*, Barcelone, Ediciones Paidós Ibérica.

Lahire, B. (1999). « La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs », *Éducation et sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation*, nº 4, p. 15-28.

Latcham, R. (1924). *La organización social y las creencias religiosas de los antiguos araucanos*, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes.

Ley Indígena (1993). *Ley nº 19, 253 D. of. 5° 10° 1993*, Temuco, Conadi.

Lyotard, J.F. (1994). *La condición postmoderna*, Madrid, Ediciones Cátedra.

Merino, M. et D. Quilaqueo (2003). « Ethnic prejudice against the Mapuche in Chilean society as a reflection of the racist ideology of the Spanish Conquistadors », *American Indian Culture and Research Journal*, vol. 27, nº 4, p. 105-116.

Mideplan (2009). *Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*, Santiago de Chile, Ministerio de Planificación.

Mineduc (2005). *Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

Moesbach, E. (1962). *Idioma Mapuche*, San Francisco, Padre Las Casas.

Molina, F. (2002). *Sociología de la educación intercultural. Vías alternativas de investigación y debate*, Buenos Aires, Grupo Editorial Lumen Humanitas.

Molina, I. (1789). *Compendio de la historia geográfica, natural y civil del reyno de Chile*, Madrid, Antonio de Sacha.

Montesperelli, P. (2004). *Sociología de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Ogien, A. (2008). *Las formas sociales del pensamiento. La sociología después de Wittgenstein*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Orellana, M. (1994). *Prehistoria y etnología de Chile*, Santiago, Bravo y Allende, coll. « Ciencias sociales ».

Paillalef, J. (2003). *Los mapuches y el proceso que los convirtió en indios. Psicología de la discriminación*, Santiago, Universidad Tecnológica Metropolitana.

Quilaqueo, D. (dir.) (2005-2013). *Proyectos FONDECYT*, nº 1051039 (2005-2007), nº 1085293 (2008-2010) et nº 1110677 (2011-2013), Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco.

Quilaqueo, D. (2005). « Educación Intercultural desde la Teoría del Control Cultural en Contexto de diversidad sociocultural Mapuch », *Cuadernos Interculturales*, vol. 3, nº 4, Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP), Universidad de Valparaíso, p. 37-50.

Quilaqueo, D. (2006). « Valores formativos mapuches para la formación de persona desde el discurso de kimches », *Estudios Pedagógicos,* vol. XXXII, nº 2, p. 73-86.

Quilaqueo, D. (2012). « Saberes educativos mapuches : racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches », *Atenea*, nº 505, p. 79-102.

Quilaqueo, D., C. Fernández et S. Quintriqueo (2010). *Interculturalidad en contexto mapuche*, Neuquén, Argentina, EDUCO-Universidad Nacional del Comahue.

Quilaqueo, D. et M.E. Merino (2003). « Estereotipos y prejuicio étnico hacia los mapuches en textos complementarios a la asignatura de Historia », *Revista Campo Abierto*, nº 23, Universidad de Extremadura, España, p. 119-135.

Quilaqueo, D., M.E. Merino et J.L. Saiz (2007). « Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida », *Revista Atenea*, nº 496, p. 81-103.

Quilaqueo, D. et S. Quintriqueo (2008). « Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile », *Cuadernos Interculturales*, vol. 6, nº 10, Viña del Mar, Universidad de Valparaíso, p. 91-110.

Quilaqueo, D. et S. Quintriqueo (2010). « Saberes formativos mapuches : un análisis desde la perspectiva de los kimches », *Polis*, vol. 9, nº 26, p. 337-360.

Quilaqueo, D., S. Quintriqueo et S. Cárcamo (2011). « Tipificación de los métodos educativos mapuches : bases para una educación Intercultural », *Proyecto Fondecyt Regular*, nº 1110677, p. 5-17.

Quilaqueo, D., S. Quintriqueo et P. Cárdenas (2005). *Educación, currículo e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*, Facultad de Educación, Santiago, Frasis, Universidad Católica de Temuco.

Quilaqueo, D., S. Quintriqueo, D. Catriquir et G. Llanquinao (2004). « Kimeltuwün mew amukey ta zugu : Una didáctica para abordar conocimientos mapuches en el proceso de formación inicial en educación intercultural », dans *Cuatro estudios para mejorar la formación inicial docente*, Temuco, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, p. 53-148.

Quilaqueo, D., S. Quintriqueo et D. San Martín (2011). « Mapuche educational learning contents for a conceptual frame of a cross-cultural school curriculum », *Estudios Pedagógicos*, vol. 37, nº 2, p. 233-248.

Quilaqueo, D. et D. San Martin (2008). « Categorización de saberes educativos mapuche mediante la theoría fundamentada », *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIV, nº 2, p. 151-168.

Quintriqueo, S. (2005). « Implicancias de la escolarización en la construcción de la identidad cultural de alumnos mapunche en el medio escolar de la IX Región », dans D. Quilaqueo *Quintriqueo Segundo y Cárdenas Prosperino*. *Educación, currículum e interculturalidad*, Santiago (Chili), FRASIS Editores, p. 191-248.

Quintriqueo, S. et G. Maheux (2004). « Exploración del conocimiento sobre la relación de parentesco como contenido formativo para un currículum escolar intercultural en comunidades mapuche », *Revista de Psicología*, vol. XIII, nº 1, p. 73-91.

Sartorello, S. (2009). « Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe : El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas », *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, nº 2, p. 77-90.

Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*, México, Siglo Veintiuno Editores.

Van Haecht, A. (1999). *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Walsh, C. (2005). « Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad », *Signo y Pensamiento*, vol. 24, nº 46, p. 39-50.

Walsh, C. (2007). « Interculturalidad, colonialidad y educación », *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 19, nº 48, p. 25-35.

Walsh, C. (2008). « Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad : las insurgencias político epistémicas de refundar el Estado », *Tabula Rasa*, nº 9, p. 131-152.

CHAPITRE 7.

LE DÉVELOPPEMENT BILINGUE DES ÉLÈVES AUTOCHTONES

UN ÉTAT DE LA QUESTION

YVONNE DA SILVEIRA
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Pour bon nombre d'enfants des pays industrialisés, le développement de la langue maternelle se fait au foyer et se poursuit à l'école qui en consolide les acquis, notamment par le développement de l'écrit. L'apprentissage scolaire d'une langue seconde se fait plus tard et ne semble pas représenter un enjeu d'ordre politique ou social par rapport à l'existence de la langue première, tant il apparaît comme une richesse qui s'ajoute au premier bagage linguistique et culturel. La situation est tout autre dans un environnement où se côtoient des langues à statuts différents, les usages langagiers reflétant l'histoire et les rapports entretenus par leurs locuteurs. Le Québec en est un exemple éloquent. Étant dans une mer anglophone, cette province, par son histoire et sa situation géographique, a été et est encore dans une situation de bilinguisme anglais-français. Si la Charte de la langue française ou Loi 101 promulguée en 1977 lui a permis de sauvegarder sa langue, des appréhensions subsistent encore dans la population quant à sa perte de terrain au profit de l'anglais. Aussi, dans le domaine de l'éducation, la place de l'anglais langue seconde est-elle un objet de débat récurrent dans la société quant à l'année de son introduction à l'école primaire ? L'idée d'une éventuelle législation afin de rendre les études collégiales obligatoires en français se situe dans cette même veine.

Contrairement à la situation québécoise, dans les communautés autochtones du Québec et du Canada, une fois passée la période coloniale d'imposition d'une langue dominante, le français ou l'anglais, par le biais de la scolarisation forcée, le bilinguisme ou même le trilinguisme a été adopté comme une façon de préserver la langue et la culture première en

même temps que de participer à la modernité. C'est le cas des communautés inuit et de plusieurs des Premières Nations qui parlent encore leur langue maternelle. Ainsi, ces communautés sont constituées de générations unilingue, bilingue et trilingue selon l'âge et la fréquentation scolaire de leurs membres. Ce profil linguistique signifie que, dans ces communautés où le lien avec la famille élargie est très fort, les jeunes se retrouvent dans une situation complexe de développement identitaire bilingue ou trilingue, où les langues autochtones et non autochtones en contact et même d'autres formes émergentes et moins valorisées de ces langues (Stairs, 1994 ; Patrick, 2007) sont en usage. Ils développent ainsi leur identité culturelle par des interactions extrascolaires et scolaires intégrant des valeurs associées aux langues dans un contexte de transformation rapide sur les plans économique, social et culturel.

Comment ces jeunes composent-ils avec ces usages, témoins d'une transformation de leur culture de base, qu'ils côtoient et qui fondent leur identité culturelle ? Quel type de bilinguisme développent-ils dans cette situation ? Quels sont les éléments des socialisations première et scolaire qui contribuent au développement scolaire dans ce contexte ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous décrivons le contexte des contacts des langues dans lequel vivent les jeunes Autochtones en nous basant sur l'exemple du Nunavik. Nous montrons l'ampleur du défi auquel fait face l'élève de culture orale en apprentissage scolaire ancré dans l'écrit. Nous rapportons ensuite une synthèse de la recherche sur le développement bilingue qui nous amène à souligner les formes de bilingualité et ce qu'elles impliquent. Enfin, nous émettons des hypothèses sur le rôle de la perception qu'ont les élèves autochtones des cultures en contact dans leur développement identitaire.

1. Le contexte historique des contacts des langues autochtones et non autochtones : l'exemple du Nunavik

La littérature consacrée aux réalités autochtones du Canada et du Québec souligne depuis quelques années des changements culturels profonds intervenus chez les Autochtones à partir de leurs contacts avec les cultures euro-canadiennes (Vick-Westgate, 2002 ; Dorais, 1979, entre autres). Les moteurs importants de ces changements sont le rôle des missionnaires à travers l'évangélisation et l'alphabétisation dans les années 1850, la prise en charge de l'éducation scolaire par ces mêmes missionnaires ainsi que par les gouvernements fédéral et provinciaux en vue de l'assimilation des

Autochtones (Hot et Terraza, 2011 ; Douglas, 2009). Un des signes importants de ces changements est la sédentarisation de ces populations. Celles-ci étaient jadis nomades et vivaient selon un mode de vie traditionnel adapté à leurs besoins ; elles sont aujourd'hui contraintes de vivre selon un mode de vie social et économique occidental. Les autres changements abondamment décrits dans la littérature touchent des aspects cruciaux de l'identité culturelle[1] tels que la langue et l'éducation, la socialisation des enfants entre autres (voir Laugrand et Oosten, 2009, pour une synthèse substantielle de cet aperçu historique). D'ailleurs, soulignant le rôle particulier de la langue dans la société, Patrick (2007, p. 126) note qu'« il convient d'envisager la langue comme un ensemble de ressources linguistiques liées à des configurations politiques, économiques et culturelles, que l'on ne peut donc dissocier des contextes historiques et sociaux dans lesquels vivent les locuteurs ».

1.1. La langue : un élément important de la culture préservé à l'école

Jusqu'à leur sédentarisation, les Inuit[2] vivaient dans une culture de l'oralité dans laquelle les savoirs traditionnels et la langue se transmettaient oralement d'une génération à l'autre, en famille élargie. C'est par des liens étroits avec les parents et la communauté que les enfants développaient leurs apprentissages en contexte (Stairs, 1994). Cette première culture a donc été profondément touchée par les effets de la colonisation menée par les missionnaires et les représentants du gouvernement ainsi que par l'avènement de l'école. Cependant, la langue inuit (inuktitut) a été préservée par le biais de la scolarisation, et ce, grâce au contrôle de l'éducation scolaire détenu par ces communautés en vertu de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois (1975). Cette convention, signée entre le gouvernement québécois et les communautés inuit et cries constitue en effet un élément important en matière de pouvoir politique, économique et social de ces communautés (Dorais, 1990). Ainsi, au Nunavik, l'élève est généralement scolarisé dans sa langue maternelle au préscolaire et durant ses deux premières années du cours primaire avant de passer à l'école en français ou en anglais langue seconde en troisième année selon le choix de ses parents. Environ la moitié des élèves du Nunavik étudient en français au

1. Identité culturelle : « Ensemble de traits propres à une communauté (langue, religion, art, etc.) qui lui confèrent son individualité et qui génèrent, chez un individu, un sentiment d'appartenance à cette communauté » (gouvernement du Québec, 2001, p. 225).
2. En accord avec Dorais (2004), nous avons choisi d'appliquer la règle de l'invariabilité du mot *inuit* dans notre article, ce terme désignant déjà plusieurs personnes en inuktitut. Pour plus d'explications, se reporter à cet auteur.

primaire et au secondaire, l'observation des parents étant que leurs enfants apprendront de toute façon l'anglais, *lingua franca*, en dehors de l'école (Petit, 2003, cité dans Daveluy, 2007). Selon Daveluy (2007), la signature de la Convention a favorisé le maintien de l'inuktitut, le multilinguisme individuel et sociétal ainsi que le trilinguisme institutionnel. De plus, un nombre élevé des jeunes Inuit de 15 ans et plus (deux tiers de cette population) ont fréquenté l'école secondaire et postsecondaire. Cependant, « le fait que peu d'entre eux aient réussi à obtenir un diplôme […] pose problème » (Daveluy, 2007, p. 15).

Parmi les causes à la base des difficultés scolaires des élèves inuit se trouve le choix d'un système scolaire conçu pour des élèves du Sud et surimposé au Nord quant à sa structure et à son contenu. Ce choix amène une confrontation des modes d'apprentissage traditionnel et scolaire ainsi qu'une intrusion de l'école dans la vie familiale qui ne facilite pas le développement scolaire des jeunes.

1.2. La socialisation traditionnelle inuit et la socialisation scolaire : deux visions divergentes de la relation de l'individu à la société

Partant de réflexions de nombreux chercheurs sur la notion de « personne sociale[3] » et de ses implications socioculturelles, Douglas (2009, p. 37) décrit deux types de lien d'attachement possibles de l'individu à la société, qui expliquent certains schèmes d'action ou de comportement en société :

> L'une, l'orientation sociocentrique caractérise, les gens qui valorisent les liens et les responsabilités sociaux par-dessus l'individualité ; l'autre, l'orientation égocentrique, est propre aux gens qui valorisent l'inverse. Des logiques de raisonnement spécifiques correspondent à ces orientations dans le domaine de la pratique du savoir et des modes d'expérience émotionnelle. Par exemple, l'orientation sociocentrique implique l'effacement de soi, alors que l'égocentrique promeut la compétitivité et la neutralité affective […]. Ces orientations sont en fait des types de lien idéaux et, dans toute société, la personne sociale reflète un équilibre entre l'intégration sociale et l'individuation (traduction libre).

Dans cette optique, ajoute Douglas, des régulations impersonnelles semblent plus à l'œuvre dans la société canadienne dominante, qui est orientée vers des objectifs de croissance économique et de compétition

---

3. Nous retenons l'expression « personne sociale » que nous a suggérée Louis-Jacques Dorais (nous profitons de l'occasion pour l'en remercier sincèrement) pour traduire *Personhood*, mot utilisé par Douglas (2009, p. 37) dans sa définition : « *Personhood is the socially oriented part of the self* » (Fortes, 1973, dans Dorais et Searles, 2001, p. 17). « *Its expression is interdependent with society and explains "a wide range of behaviour, emotions and events"* » (La Fontaine, 1985, p. 126)

individuelle. Une indépendance sociale y prévaut par le biais de choix personnels faits dans la vie privée. Dans ce contexte, l'école sert de pont entre la famille et la société, en tant qu'institution désignée pour l'intégration et la socialisation souhaitées, c'est-à-dire de lieu d'apprentissage de la personnalité sociale standard attendue dans tout espace public. Contrairement à cette orientation, la société inuit privilégie une organisation sociocentrique dans laquelle la parenté constitue l'ancrage social. Elle est régie par des règles de conduite particulières quant au respect, à l'obéissance et à la coopération. Dans ce contexte, les enfants sont initiés aux obligations de la parenté dès leur jeune âge grâce à une socialisation prise en charge par les parents et la famille élargie. Ils apprennent par observation et par imitation de la parenté expérimentée, des aînés en particulier, comme le fait un apprenti qui développe des habiletés et des concepts en situation authentique. Cette socialisation est holistique. Ses méthodes mettent l'accent simultanément sur une variété d'attributs inculquant l'interdépendance de la parenté en même temps que les principes d'autonomie et d'autosuffisance individuelle.

> La logique à la base de cette socialisation veut que le développement et l'atteinte d'une habileté aident à devenir plus responsable envers et pour les autres, l'autosuffisance personnelle ne devant pas signifier une indépendance sociale (Douglas, 2009, p. 38 ; traduction libre).

Bref, de nos jours, l'école et l'écrit tout comme les langues anglaise et française font partie des réalités inuit et autochtones. La rencontre de ces univers fait de la société inuit une communauté dans laquelle se retrouvent aujourd'hui divers modes de socialisation qu'on peut situer sur un continuum où toutes les configurations sont possibles (Douglas, 2009 ; Dorais et Colette, 2006). En ce qui concerne les pratiques écrites, on observe d'ailleurs qu'elles sont intégrées dans un répertoire de l'oralité, et qu'une écriture oralisée semble même préférée des jeunes dans leur adoption des médias de communication électronique (Hot, 2008, 2010 ; Baraby, 2011), malgré des appréhensions exprimées notamment par certains aînés quant à l'appauvrissement qu'amène la transcription de leurs traditions vivantes (Laugrand, 2002).

Toujours est-il que c'est à l'école que les enfants inuit apprennent généralement les connaissances abstraites décontextualisées propres à ce contexte, un apprentissage très exigeant pour eux à cause des discontinuités culturelles entre les modes de socialisations première et seconde, l'un holistique, contextualisé et ancré dans les liens familiaux et communautaires, l'autre plutôt morcelé, décontextualisé et impersonnel.

Dans la dynamique d'apprentissage scolaire où l'école sert de pont entre la famille et la société, l'école a des attentes face aux parents et vice versa. Mais les socialisations de part et d'autre peuvent être conflictuelles, et l'école, plutôt que de les rapprocher, creuse parfois un fossé entre les enfants et leur famille. Douglas (2009, p. 48) rapporte d'ailleurs à ce sujet :

> Une enseignante inuit expérimentée, Morty Alooloo, trouvait intimidant le style de communication des enseignants Qallunaat. Elle disait que les Inuit sont sensibles au langage corporel et que la prédisposition de ces enseignants à regarder les parents droit dans les yeux les rend mal à l'aise. Elle notait également que de nombreux Inuit sont effrayés par le ton de voix et la manière autoritaire de parler des Qallunaat (traduction libre).

C'est donc dans cet univers de socialisation à la première culture (soumise à des changements importants) et à la culture scolaire que l'élève doit intégrer les valeurs associées aux langues et développer son identité culturelle ainsi que sa scolarité. Comment la confrontation des deux cultures s'opère-t-elle ? L'école étant ancrée dans l'écrit, une lecture du phénomène de discontinuité culturelle entre le milieu familial et l'école tel qu'il est vécu par les élèves dans un environnement unilingue occidental nous aidera à prendre conscience du double défi que peut représenter la scolarisation pour l'élève autochtone socialisé dans cette culture de l'oralité et devant développer ses apprentissages scolaires en langue seconde dominante.

2. L'apprentissage scolaire : un apprentissage ancré dans l'écrit, une confrontation exigeante pour l'élève de culture orale

Dans le domaine de l'apprentissage scolaire, des études sociolinguistiques ont depuis longtemps montré que des facteurs linguistiques (différences de variétés linguistiques) et non linguistiques (culture, classes sociales, attitudes de l'environnement, etc.) influencent la compréhension de la langue scolaire ainsi que les attitudes et la motivation de l'élève à apprendre cette langue (par exemple Bernstein, 1971, 1972). D'après ces études, les différences linguistiques peuvent engendrer des difficultés chez certains enfants issus de milieux défavorisés et parlant une variété linguistique autre que celle de l'école. Ces difficultés ont pour effet de compromettre leur apprentissage général basé sur la transmission des connaissances par le biais de la langue scolaire, surtout écrite (Bernstein, 1971 ; Cummins, 1984 ; Pierre, 2003, entre autres). Notons toutefois que pour Labov (1978, p. 11),

« il faut avant tout chercher la cause de ces échecs dans les conflits culturels et politiques à l'intérieur de la classe […] Les différences dialectales sont importantes en tant que symboles de ces conflits ».

En effet, l'école est une « sphère d'activité où se déploient des pratiques spécifiques autour de savoirs spécifiques » (Lahire, 2008, p. 24). La forme d'apprentissage scolaire s'oppose selon Lahire à l'apprentissage par et dans la pratique sans recours à l'écriture ainsi qu'à l'apprentissage du « lire » et de « l'écrire » en soi. Le rapport au langage exigé par l'école est un rapport réflexif, qui appelle une mise à distance d'un langage-objet, étudié en lui-même et pour lui-même à partir de divers savoirs scripturaux constitués sur la langue (Lahire, 2008 ; Schneuwly et Bronckart, 1985 ; Holdaway, 1979). Ce point de vue rejoint la définition classique du concept de littératie, à savoir une « [m]aîtrise de discours variés de la langue écrite nécessaire pour atteindre les objectifs personnels, sociaux et professionnels dans une société technologiquement avancée » (Legendre, 2005, p. 841). Il est à noter d'ailleurs que cette vision de la littératie est généralement « présentée comme un instrument idéologique de légitimation de la supériorité des sociétés industrielles occidentales dans l'ordre mondial, ayant acquis un niveau élevé de "littératie" dont [elles] sont [elles-mêmes] les artisans et les promoteurs » (Fernandez, 2005, non paginé). Elle sous-tend des organisations et des programmes scolaires en vue d'une éducation ciblée.

Or de nombreux élèves en difficulté d'apprentissage au cours primaire n'ont pas pu vivre avant ou parallèlement à leur cheminement scolaire et surtout en famille, « faute de capital scolaire accumulé d'une génération à l'autre », des formes de relations sociales et de pratiques langagières semblables à celles de l'école. Lahire (2008, p. 13) insiste : « L'"oral" dans une culture écrite n'est pas l'"oral" dans une culture orale. » Ces enfants possèdent une langue orale très éloignée de celle de l'école.

> Ne craignons pas de le dire : ils parlent une langue étrangère à celle sur laquelle va reposer leur apprentissage de la lecture et de l'écriture : syntaxe approximative, système de temps désordonné, logiques désorganisées […]. Pour certains enfants, la maîtresse est leur seule chance d'observer « en action » un adulte qui leur adresse un discours explicatif, argumentatif ou narratif suffisamment structuré, organisé et précis pour leur apporter une information qu'ils ignorent (Bentolila, 2007, p. 56)

Ce type de discours est à la base de l'apprentissage scolaire, intégrant la distance et dépassant la connivence. Pour Bentolila, la réussite scolaire de l'enfant ayant ce profil dépend donc de la capacité de l'école maternelle à lui faire développer une relation plus lucide et plus confiante avec la langue

orale et écrite. L'école et la famille doivent faire de la maîtrise de la communication leur objectif principal. Or « l'école s'est fort peu préoccupée de la maîtrise de la communication orale » (Bentolila, 2007, p. 50 ; voir aussi Lafontaine, Bergeron et Plessis-Bélair, 2008).

Bref, la probabilité de difficultés scolaires est donc forte chez des élèves dotés d'une socialisation familiale de culture orale, en discordance avec celle de l'école en contexte monolingue. *A fortiori* l'est-elle chez leurs pairs autochtones vivant en contexte bilingue où les langues en contact ne jouissent pas d'un même statut. Rappelons que si la fréquentation scolaire des jeunes de moins de 15 ans est forte chez les Inuit, celle d'une génération à l'autre est encore une réalité très récente en contexte inuit ou autochtone en général. De ce fait, de nombreux parents et familles démunis en matière scolaire n'ont pas la capacité d'accompagner leurs enfants dans leurs études. À ce propos, les témoignages suivants indiquent des préoccupations d'Inuit quant au rôle qu'exige l'école de leur part : « Paunarjuk Enoogoo […] confiait "Nous n'avons pas l'habitude d'apprendre en parlant". Comme le mettait en question un parent lors d'une réunion de la CEC, en 1992, "Comment puis-je savoir si ce qui est écrit sur un bout de papier est complet ?" » (Douglas, 2009, p. 47 ; traduction libre).

Ce qui semble rapprocher cependant les élèves de ces deux contextes est le processus d'intégration des valeurs associées aux langues ou aux variétés linguistiques, un processus semblable selon Hamers et Blanc (2000).

3. Le développement bilingue et ses implications

Une langue

> est beaucoup plus qu'un simple assemblage de mots. Elle est pour tout individu l'expression la plus extérieure et, en même temps la plus secrète de sa personnalité. Car si toute langue est instrument de communication, elle est également ce qui nous renvoie au plus profond de nous-mêmes, c'est-à-dire à toute notre structure mentale […] En outre, la langue comporte un aspect collectif […] C'est l'expression de [notre] identité (Legendre, 2005, p. 825).

L'identité inuit, comme celle du jeune monolingue parlant un registre de langue différent, se développe en situation de diglossie[4]. Dans le domaine du développement bilingue, Lambert (1974, 1977) souligne le rôle du milieu social et de la perception qu'en a l'apprenant comme étant des sources d'influence majeures sur le type de bilinguisme développé.

3.1. La diglossie et le développement langagier en situation de bilinguisme

Les travaux de Lambert publiés en 1974 et en 1977 (voir Hamers et Blanc, 2000 ; da Silveira et da Cruz, 2012 pour une synthèse de ces travaux) ont mis en relief le rôle déterminant du contexte socioculturel dans lequel se fait le développement bilingue pour le développement cognitif. Ce rôle et la perception qu'en a l'apprenant influencent l'état de bilingualité dont il convient de distinguer deux types : la forme additive et la forme soustractive. Par bilingualité, nous entendons un état psychologique d'accessibilité à plus d'un code linguistique ; il s'agit d'un phénomène multidimensionnel qui implique non seulement la compétence dans au moins deux langues, mais aussi les corrélats psychologiques associés à un tel état (Hamers et Blanc, 2000 ; da Silveira et Hamers, 1990). Dans la forme additive, le développement d'une langue seconde valorisée par le milieu social représente pour l'enfant un outil de communication et de pensée complémentaire à son premier bagage culturel, y compris la langue maternelle fortement valorisée et maintenue. L'enfant développe alors un haut niveau de compétence dans ses deux langues ainsi que certains avantages cognitifs et métalinguistiques (plus grande capacité d'abstraction, flexibilité cognitive et pensée divergente). Contrairement à cette situation, la forme soustractive est une forme où le développement d'une langue seconde culturellement et socio-économiquement plus prestigieuse se fait au détriment de la langue maternelle peu valorisée dans la société, la langue seconde, en concurrence avec elle, ayant tendance à la remplacer. Le degré de bilingualité reflète alors une étape de soustraction entre les deux langues et cultures en contact.

---

4. La diglossie réfère à « une situation linguistique dans laquelle, en plus des principaux dialectes de la langue […], il existe une variété surimposée très divergente, hautement codifiée […], le véhicule d'un corpus vaste et respecté de littérature écrite, provenant d'une période antérieure ou d'une communauté linguistique, qui est surtout apprise par le biais de l'éducation formelle et utilisée à l'écrit ou en contexte formel de communication orale et non dans les conversations ordinaires » (Fishman, 1971, p. 16). « Le sens de ce concept s'est élargi et désigne également une situation bilingue ou multilingue dans laquelle les langues en contact ont des fonctions et des prestiges différents (Fishman, 1967 ; Gumperz, 1971) » (Da Silveira, 2009, p. 246).

Partant de ce modèle explicatif, Hamers et Blanc (2000) et Hamers (1991) suggèrent que le développement de la bilingualité ne diffère pas fondamentalement du développement du langage, qui relève des interactions adulte-enfant à la base du processus de socialisation. Pour développer sa compétence langagière, l'enfant doit intérioriser les valeurs positives ou négatives associées aux fonctions langagières et à chacun des outils linguistiques de son entourage, et leur attacher une valeur personnelle, c'est-à-dire élaborer sa propre représentation sociale de la langue. Celle-ci comprend toutes les fonctions langagières utilisées et valorisées autour de l'enfant et en interaction avec lui par les membres de son réseau social et la communauté en général. Cette représentation détermine l'usage que l'enfant fera du langage comme moyen de communication, outil cognitif et objet d'analyse, trois aspects du langage qui, selon ces auteurs, sont essentiels au développement d'une compétence langagière générale et, par ce biais, aux avantages cognitifs associés à l'expérience bilingue.

Sur le plan cognitif, Cummins (1984, 2000, 2001) suggère que le niveau de compétence atteint en langue seconde dépend en partie de celui développé en langue première avant l'introduction de la langue seconde. Il existerait donc une interdépendance entre les deux langues en contact quant aux compétences cognitivo-académiques, celles-ci étant des manifestations d'une compétence commune. D'après Cummins, l'échec de l'éducation en langue scolaire majoritaire en contexte de domination serait dû, au moins en partie, au fait que certains aspects de la connaissance linguistique de l'enfant ne seraient pas complètement développés avant son entrée à l'école.

Faisant une synthèse des études empiriques sur le développement bilingue de groupes minoritaires provenant surtout de populations immigrantes, Cummins (2001) souligne que les programmes de scolarisation des élèves bilingues les plus efficaces semblent être ceux qui prennent en considération la langue première de ces jeunes. Il propose d'ailleurs un modèle interactionnel de développement bilingue qui met l'accent sur les rôles des langues et cultures en contact, des facteurs contextuels, motivationnels et éducationnels qui mènent à des résultats cognitivo-académiques et affectifs. Ce modèle rejoint un autre modèle de l'auteur portant sur la dynamique d'émancipation (*empowerment*) d'élèves issus de groupes minoritaires et poursuivant une scolarisation en langue seconde dominante. Selon Cummins, ces élèves minoritaires sont démobilisés par le système scolaire de la même façon que leurs communautés le sont à travers leurs interactions avec les institutions sociales. Quatre éléments

structurels de l'organisation scolaire contribuent à l'émancipation ou à la démobilisation de ces élèves : l'inclusion versus l'exclusion de leur langue et de leur culture ; la participation ou la non-participation de leur communauté à leur éducation ; les fondements et les pratiques pédagogiques ayant cours dans la classe, un modèle de transmission versus un modèle d'interaction réciproque ; l'évaluation des élèves orientée vers le soutien versus orientée vers la légitimation.

3.2. Quelques appuis empiriques de développement bilingue en contexte autochtone

La littérature concernant le développement bilingue en contexte minoritaire, autochtone ou similaire, semble appuyer des aspects de ce cadre de référence (Taylor, Usborne et De La Sablonnière, 2009 ; da Silveira et Hamers, 1990 ; da Silveira et da Cruz, 2012 ; Cummins, 2001 ; McCarthy, 2002). Rappelons que ces aspects mettent l'accent sur l'importance de la valorisation de la culture première afin d'aboutir à un développement bilingue et scolaire positif. Commentant les résultats des expériences éducatives des 20 dernières années concernant les groupes minoritaires, Drapeau et Corbeil (1992, p. 11) notent qu'ils sont loin de faire l'unanimité et que le débat se poursuit, mais que

> [q]uelle que soit l'issue de ce débat, il reste que ces efforts d'utilisation des langues autochtones pour l'enseignement méritent notre appui, et [que] tout doit être mis en œuvre pour trouver les formules éducatives qui garantiront l'atteinte des objectifs que les populations autochtones se fixeront.

Rappelons que le Nunavik fait partie des régions autochtones où la langue maternelle est encore parlée par la majorité de la population, même si les langues dominantes gagnent du terrain et que l'anglais est *lingua franca* (Dorais et Colette, 2006 ; Hot et Terraza, 2011). L'isolement géographique des Inuit dans le Grand Nord et le maintien de l'inuktitut comme langue d'enseignement semblent expliquer en partie la situation de cette langue. Cependant, il est à noter que l'inuktitut n'occupe qu'une partie du programme scolaire comme langue d'enseignement (généralement langue d'enseignement pendant les deux ou trois premières années selon le cas et, par la suite, langue d'enseignement de matières propres à la culture inuit et matière d'enseignement) et qu'il cède le pas à la langue seconde dans la suite du cheminement scolaire selon le choix des parents. L'anglais et le français sont donc pour ainsi dire les langues dont la maîtrise est essentielle pour poursuivre une scolarité la plus complète possible. De plus, bien que de nombreux Inuit considèrent leur langue comme un élément

important de leur culture, certains préfèrent que l'éducation scolaire se fasse directement en langue seconde, afin d'aider, croient-ils, leur enfant à développer plus efficacement la langue dominante sans perte de temps. Ces parents ne diffèrent pas en cela de ceux d'autres contextes minoritaires du monde qui ont peur que l'enseignement de la langue maternelle se fasse au détriment de celui de la langue dominante. Cependant, la recension de recherches empiriques atteste le contraire (Cummins, 2000, 2001). En effet, un programme bilingue bien conçu amène les élèves à bien maîtriser leur langue maternelle, mais aussi une langue seconde, puisqu'ils font des transferts des apprentissages faits dans une langue dans l'autre et vice versa. En apprenant leur langue première, les enfants ne l'apprennent pas dans le sens étroit du terme, ils apprennent également

> des notions, des compétences intellectuelles, qui sont tout aussi importantes pour leur aptitude à fonctionner dans la langue de la majorité […] On observe de la même façon, à des niveaux plus avancés, le transfert d'une langue à l'autre des compétences académiques, des compétences de lecture ; comment par exemple, distinguer entre idées principales et détails accessoires dans un passage ou une histoire… (Cummins, 2001, p. 18).

Par ailleurs, environ deux ou trois ans de scolarisation en langue seconde majoritaire suffisent pour qu'un enfant perde sa langue maternelle si celle-ci n'est pas en usage intense dans son environnement.

En contextes autochtones canadiens, les recherches empiriques sur le développement bilingue et ses conséquences sont plutôt rares. Taylor, Usborne et De La Sablonnière (2009) ont mené une série d'études longitudinales d'une dizaine d'années dans plusieurs communautés du Nunavik auprès d'élèves de niveau préscolaire et primaire afin de vérifier l'effet de l'utilisation de l'inuktitut comme langue d'enseignement sur l'amélioration des habiletés des jeunes dans leur langue maternelle, leur maîtrise de la langue seconde (anglais ou français), leurs sentiments de fierté et d'estime de soi. L'une des études, ayant comparé des enfants participant ou non à un programme d'immersion[5] en inuktitut (Wright, Taylor et McArthur, 2000), indique que les élèves du programme d'immersion ont connu un

5. L'immersion est un programme d'éducation bilingue dans lequel des élèves d'une même communauté ethnolinguistique, généralement dominante ou majoritaire, sont scolarisés dans au moins deux langues, dont leur langue maternelle. Ce programme a pour but de faire développer à ces élèves une compétence scolaire et fonctionnelle dans les langues concernées (Braun et Hamers, 2008). Ce terme connaît de plus en plus un sens galvaudé dans lequel il est généralisé à de nombreux programmes d'enseignement bilingue sans distinction (*ibid.*). Généralement, dans les contextes autochtones canadiens, on a affaire à un programme de transition dans lequel les jeunes sont scolarisés en langue maternelle dans les premières années en attendant de passer à une éducation en langue seconde majoritaire.

fort développement de leurs habiletés langagières en langue maternelle ainsi qu'une certaine amélioration de leurs compétences en français ou en anglais langue seconde, alors que c'est le contraire qui s'est produit pour leurs camarades uniquement scolarisés en langue seconde. De plus, on note qu'un transfert des habiletés scolaires développées en inuktitut se fait vers la langue seconde en position très puissante, confirmant ainsi les vues de Cummins sur la peur non fondée d'un retard en langue seconde (Taylor et Wright, 2003). En fait, selon ces auteurs, l'éducation devrait plutôt se centrer sur le soutien de la langue autochtone, le français et l'anglais étant des langues en position très puissante. Plus les élèves réussissent en inuktitut au cours de leurs trois premières années de scolarité, mieux ils réussissent en anglais et en français ainsi qu'en inuktitut par la suite (Usborne *et al.*, 2009). Ce résultat rejoint d'ailleurs celui d'une autre étude menée par Smith *et al.* (2008) auprès d'enfants micmacs à l'île du Cap-Breton en Nouvelle-Écosse. Enfin, Wright et Taylor (1995) constatent que les élèves autochtones scolarisés dans leur langue développent une meilleure estime de soi et une fierté culturelle par rapport à leurs camarades scolarisés uniquement en langue seconde.

Bref, ces études sont des appuis empiriques importants relativement au cadre de référence rapporté ci-dessus. Elles indiquent que les élèves dont la langue maternelle a été maintenue dans la scolarisation développent cette langue, et qu'ils réussissent mieux à l'école en langue seconde que leurs camarades directement scolarisés en langue seconde. Autrement dit, ces résultats de recherche montrent qu'en milieu minoritaire, le développement d'une bilingualité additive est possible lorsque l'on renforce le développement de la langue maternelle. La consolidation de la langue maternelle semble donc avoir aidé ces jeunes à s'épanouir sur le plan scolaire et personnel. Il y a lieu de se demander cependant quel est le processus à la base de cet état de choses dans ce contexte diglossique, de première culture orale et de langue seconde très puissante.

4. Quelques hypothèses sur le rôle de la perception qu'ont les élèves autochtones des langues en contact dans leur développement identitaire et bilingue

Rappelons que dans les cas d'améliorations observées (réussite scolaire en langue seconde ; fierté et identité culturelle), la consolidation de la langue maternelle s'est faite par le biais d'un programme qui a utilisé la langue autochtone exclusivement comme langue de scolarisation pendant

les premières années avant l'introduction de la langue seconde majoritaire dans les années subséquentes. Contrairement à cette situation, les cas de réussite scolaire moins évidente concernent des élèves inscrits directement en langue seconde, donc en programme de submersion. La submersion (« *sink or swim* ») n'est pas un programme d'éducation bilingue. Dans cette situation, l'élève est scolarisé en langue seconde dans une école qui ignore sa langue maternelle. La langue maternelle n'est donc pas valorisée. Généralement, ces élèves obtiennent de moins bons résultats solaires que les premiers.

Selon Hamers et Blanc (2000) mais aussi Hamers (2005), toute forme de valorisation de la langue maternelle sera bénéfique pour le développement de la langue seconde. Pour développer ses compétences linguistiques, l'enfant doit d'abord intérioriser les valeurs positives ou négatives attribuées à la langue dans son entourage et y attacher une valeur personnelle, laquelle serait à la base du processus motivationnel menant au développement des compétences langagières. Est-ce le cas ici ? Nos hypothèses sont que l'introduction de la langue maternelle à l'école a dû la valoriser et que la perception de cette valorisation a dû modifier la représentation qu'ont les élèves de leur langue maternelle. Une telle perception a pu ensuite influencer leurs attitudes face à la langue maternelle et à son apprentissage (amélioration de leur fierté et de leur identité). À cet égard, Troike (1984, p. 49 ; traduction libre) commentait en ces termes des résultats de recherche sur le bilinguisme : « Les facteurs sociaux et culturels peuvent avoir beaucoup plus d'influence sur la réussite scolaire… reléguant ainsi les facteurs linguistiques à un deuxième ou à un troisième ordre d'influence du contexte socioculturel de l'école. »

De plus, en ce qui concerne l'écrit, on en reconnaît une forme oralisée dans la culture inuit (Hot et Terraza, 2011). On a également noté depuis longtemps la présence de différents types de littératie dans cette culture. Pour reprendre les termes de Stairs (1994, cité dans da Silveira, 2009), il s'agit des littératies suivantes : l'interactive de foyer pour la correspondance et les messages, la scolaire en inuktitut modernisant, l'essayiste anglaise de ceux qui ont un niveau d'éducation officielle élevé, la vernaculaire anglaise des jeunes et celle apparentée au parler quotidien des enfants. Ces faits de langue reflètent sans doute une dimension des changements culturels en cours dans les communautés inuit que d'aucuns interprètent comme une adaptation créative à la culture majoritaire, et d'autres, comme un pas de plus vers la perte de la culture traditionnelle (Daveluy, 2007 ; Dorais et Colette, 2006). D'ailleurs, la définition classique de la notion de littératie

axée sur le développement et le rapport à l'écrit de l'individu (Legendre, 2005) est de plus en plus remise en question pour son exclusion de types de littératie autres que scolaire ou ne menant pas à une intégration dans le marché de travail actuel mondialisé (Fernandez, 2005). Dans un rapport d'atelier organisé par le Conseil de littératie du Nunavut sur le sujet, Wortsman (2009, p. 6) parle plutôt de littératies vivantes contrairement à la conception statique occidentale (anglaise) du terme. Les Inuit conçoivent davantage la littératie comme

> une pratique sociale qui tient compte de la culture et du contexte local et qui est modelée par l'histoire. Le texte y est interprété comme un système de symboles complexes qui ne se restreint pas à la langue et à l'imprimé, mais qui peut intégrer le visuel, l'oral, le gestuel ainsi que les jeux, les danses, l'art et les chants (traduction libre).

Il y a lieu de se demander cependant comment concilier de façon harmonieuse cette remise en question de la définition de « littératie » et ses conséquences quant aux orientations du système scolaire actuel.

Bref, les réalités autochtones d'aujourd'hui décrites ci-dessus, et le fossé intergénérationnel qui découle des changements majeurs survenus dans les communautés inuit et autochtones en général, les résultats de recherche rapportés notamment par Taylor et ses collaborateurs nous portent à penser qu'il est possible que les enfants développent dans ces contextes une bilingualité additive basée sur la valorisation de leur langue maternelle. Cependant, si l'inuktitut est encore aujourd'hui la langue parlée par la majorité des Inuit, le sera-t-il pendant longtemps encore ? Cette question s'adresse à toutes les communautés autochtones dont les langues sont de plus en plus fragilisées face aux langues majoritaires. S'il existe différentes formes de socialisation première dans ces communautés et un fossé intergénérationnel, quelle politique linguistique adoptera-t-on ? Quels seront le sens et le rôle que les Autochtones accorderont à l'école dans leur culture ? Qu'en sera-t-il du rôle des parents et de la communauté dans les première et seconde socialisations ? Des réponses à ces questions dépendront les représentations sociales des enfants autochtones, c'est-à-dire la somme des connaissances partagées par leur collectivité. Les représentations sociales sont des systèmes de pratiques, d'idées, d'attitudes et de valeurs transmises d'une génération à l'autre et portant de ce fait l'empreinte des expériences et des croyances qui ont cours dans la société. Étant donné que toute représentation a une caractéristique sociale, l'organisation de la connaissance complexe chez l'individu sera dépendante de son interaction sociale, dont les traits saillants sont la culture et la langue. La représentation sociale

de la langue inclut aussi un code pour l'interaction sociale, une façon d'organiser la connaissance par le biais d'un code linguistique de façon à ce que cette connaissance soit accessible aux autres ; puisque les représentations complexes font appel au langage, elles demeurent à la fois sociales et propositionnelles (Vygotski, 1981, dans Schneuwly et Bronckart, 1985 ; Moscovici, 1984, dans da Silveira, 1988).

Conclusion

Nyerere (1974, cité dans Mhina, 1976) disait de l'anglais et du français qu'ils sont des langues africaines très utiles. Nous osons affirmer, à l'instar de cet ancien président de la Tanzanie, que ces langues sont devenues avec l'histoire des langues autochtones. C'est donc aux Autochtones de les aménager de la façon la plus judicieuse qu'ils souhaitent.

Bibliographie

Baker, C. et N.H. Hornberger (2001). *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*, Clevedon, Multilingual Matters.

Baraby, A.-M. (2011). « L'écrit dans une langue de tradition orale : le cas de l'innu », dans L. Drapeau (dir.), *Les langues autochtones du Québec : un patrimoine en danger*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 46-66.

Bentolila, A. (2007). *Urgence école : le droit d'apprendre, le devoir de transmettre*, Paris, Odile Jacob.

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control : Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

Bernstein, B. (1972). *Class, Codes and Control : Applied Studies Towards a Sociology of Language,* Londres, Routledge and Kegan Paul.

Braun, A. et J.F. Hamers (2008). *L'enseignement en immersion : 50 questions/réponses*, Bruxelles, Kluwer.

Burnaby, B. (1984) « Réflexions en marge du développement de l'écrit en langue autochtone », *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 14, nº 4, p. 62-65.

Cummins, J. (1976). « The influence of bilingualism on cognitive growth : A synthesis of research findings and explanatory hypotheses », *Working Papers on Bilingualism,* vol. 9, p.1-43.

Cummins, J. (1979). « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children », *Review of Educational Research,* vol. 49, nº 2, p. 222-251.

Cummins, J. (1981). *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students : A Theoretical Framework,* Los Angeles, California State Department of Education, Evaluation, Assessment and Dissemination Center.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education : Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters, 6.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy : Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.

Cummins, J. (2001). « La langue maternelle des enfants bilingues : qu'est-ce qui est important dans leurs études ? », *Sprogforum*, nº 19, <http://www.inet.dpb.dk/infodok/sprogforum/Frspr19/Cummins.pdf>, consulté le 28 février 2013.

Da Silveira, Y. (1988). *Développement de la bilingualité chez l'élève fon de Cotonou*, Thèse de doctorat non publiée, Québec, Université Laval.

Da Silveira, Y. (2009). « Le rapport à l'écrit d'enseignants inuit en formation », *Études/Inuit/Studies*, vol. 33, nos 1-2, p. 245-259.

Da Silveira, Y. et M. Da Cruz (2012). « L'introduction des langues nationales en Afrique, un défi de taille et des résistances : le cas du Bénin », dans A. El Mountassir et L.-J. Dorais (dir.), *L'enseignement des langues vernaculaires : défis linguistiques, méthodologiques et socioéconomiques,* Paris, L'Harmattan, p. 125-161.

Da Silveira, Y. et J.F. Hamers (1990). « Scolarité et bilingualité en contexte africain : un défi ? », *Langue et société*, juin, nº 52, p. 23-58.

Daveluy, M. (2007). « Le français et la scolarisation des Inuit du Nunavik (Canada) », dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie, minorité et pédagogie*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 1-28, <http://www.makivik.org/fr/media_centre/ nunavik_maps.htm>, consulté le 19 mars 2012.

Dorais, L.-J. (1979). « The dynamics of contact between French nationalism and Inuktitut in Northern Quebec », dans B. Basse et K. Jensen (dir.), *Eskimo Languages : Their Present-Day Conditions*, Aarhus, Arkona, p. 69-76.

Dorais, L.-J. (1990). « *Inuit uqausiqatigiit* » *: Inuit Languages and Dialects*, Iqaluit, Arctic College.

Dorais, L.-J. (1997). *Quaqtaq : Modernity and Identity in an Inuit Community*, Toronto, University of Toronto Press.

Dorais, L.-J. (2004). « Rectitude politique ou rectitude linguistique ? Comment orthographier ''inuit'' en français », *Études/Inuit/Studies*, vol. 28, nº 1, p. 155-159.

Dorais, L.-J. et V. Colette (2006). *Inuit Discourse and Identity after the Advent of Nunavut*, Québec, CIÉRA.

Dorais, L.-J. et E. Searles (2001). « Inuit Identities », *Études/Inuit/Studies*, 25 nos 1-2, p. 17-35.

Douglas, A.S. (2009). « "It's like they have two parents" : Consequences of the inconsistent socialization of Inuit children **»,** *Études/Inuit/Studies*, vol. 33, nos 1-2, p. 35-54.

Drapeau, L. (dir.) (2011). *Les langues autochtones du Québec : un patrimoine en danger*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Drapeau, L. et J.-C. Corbeil (1992). « Les langues autochtones dans la perspective de l'aménagement linguistique », dans J. Maurais (dir.), *Les langues autochtones du Québec*, Québec, Publications du Québec, p. 389-414.

Fernandez, B. (2005). *L'alphabétisation dans les pays francophones : situations et concepts*, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report, New York, UNESCO.

Gouvernement du Québec (2001). *Le français, une langue pour tout le monde : une nouvelle approche stratégique et citoyenne*, Rapport de la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, Québec, Gouvernement du Québec.

Hamers, J.F. (1991). « L'ontogénèse de la bilingualité : dimensions sociales et transculturelles », dans A.G. Reynolds (dir.), *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, p. 127-144.

Hamers, J.F. (2005). « Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures », dans L.F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école*, Berne, Peter Lang, p. 271-292.

Hamers J.F. et M.H.A. Blanc (2000). *Bilinguality and Bilingualism*, 2e édition, Cambridge, Cambridge University Press.

Hofstätter, V. (2010). *Parlez-vous inuktitut ? Droits linguistiques des Inuit au Québec*, Maîtrise de philosophie, Vienne, Université de Vienne.

Holdaway, D. (1979). *The Foundations of Literacy*, Sidney, Ashton Scholastic.

Hot, A. (2008). « Un bilinguisme stable est-il possible à Iqaluit ? », *Études/Inuit/Studies,* vol. 32, nº 1, p. 117-136.

Hot, A. (2010). « L'appropriation communautaire des médias au Nunavut : l'exemple du site de réseaux sociaux Bebo », *Les Cahiers du CIÉRA, Cyberespaces et médiation des cultures*, avril, nº 5, p. 51-72.

Hot, A. et J. Terraza (2011). « Résistance et résilience linguistiques chez les Autochtones du Québec », dans L. Drapeau (dir.), *Les langues autochtones du Québec : un patrimoine en danger*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 19-41.

Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire*, Paris, Éditions de Minuit.

La Fontaine (1985). *The category of the Person : Anthropology, Philosophy, History,* dans M. Carrithers, S. Collins et S. Lukes (dir.), Cambridge, Cambridge University Press, p. 126.

Lafontaine, L., R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (2008). *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, coll. « Éducation intervention ».

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Lambert, W.E. (1974). « Culture and language as factors in learning and education », dans F.E. Aboud et R.D. Meade (dir.), *Cultural Factors in Learning*, Bellingham, Fifth Western Washington Symposium on Learning, p. 65-98.

Lambert, W.E. (1977). « Effects of bilingualism on the individual », dans P.A. Hornby (dir.), *Bilingualism : Psychological, Social, and Educational Implications*, New York, Academic Press, p. 15-27.

Laugrand, F. (2002). « Écrire pour prendre la parole : conscience historique, mémoires d'aînés et régimes d'historicité au Nunavut », *Anthropologie et sociétés,* vol. 26, nos 2-3, p. 91-116, <http://erudit.org/iderudit/007050ar>, consulté le 8 mars 2012.

Laugrand, F. et J. Oosten (2009). « Éducation et transmission des savoirs inuit au Canada », *Études/Inuit/Studies*, vol. 33, nos 1-2, p. 7-20.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e éd., Montréal, Guérin.

McCarthy, T.L. (2002). « Bilingual/bicultural schooling and indigenous students : A response to Eugene Garcia », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 155-156, p. 161-174.

Mhina, G.A. (1976). *La planification linguistique en Tanzanie : défense et illustration du kiswahili*, Paris, Unesco.

Patrick, D. (2007). « Les langues autochtones en péril au Canada », *Anthropologie et sociétés*, vol. 31, nº 1, p. 125-141, <http://id.erudit.org/iderudit/051985ar>, consulté le 19 mars 2012.

Pierre, R. (2003). « Introduction : l'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, nº 1, p. 3-35.

Schneuwly, B. et J.-P. Bronckart (dir.) (1985). *Vygotski aujourd'hui : textes de base en psychologie*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Nestlé.

Smith *et al.* (2008). *Mi'kmaw Kina'matnewey longitudinal research project background and test results*, Cap-Breton, Rapport présenté aux membres du Mi'kmaw Kina'matnewey Longitudingal Research Project.

Stairs, A. (1994). « Indigenous way to go to school : Exploring many visions », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 15, nº 1, p. 63-76.

Taylor, D.M., E. Usborne et R. de la Sablonnière (2009*). L'enseignement bilingue dans les collectivités autochtones pour une identité autochtone vivante*, Publication en ligne, 24 avril 2009, p. 1-8, <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topld=260&fr=true>, consulté le 20 mars 2012.

Taylor, D.M. et S.C. Wright (2003). « Do Aboriginal students benefit from education in their heritage language ? Results from a ten-year program of research in Nunavik », *The Canadian Journal of Native Studies,* vol. XXIII, nº 1, p. 1-24.

Troike, R. C. (1984). « SCALP : Social and cultural aspects of language proficiency », *Language proficiency and academic achievement*, Urbana-Champaign, University of Illinois, p. 45-50.

Usborne, E., J. Caouette, Q. Qumaaluk, et D.M. Taylor (2009). « Bilingual education in an Aboriginal context : Examining the transfer of language skills from Inuktitut to English or French », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 12, nº 6, p. 667-684.

Vick-Westgate, A. (2002). *Nunavik Inuit-Controlled Education in Arctic Quebec*, Calgary, University of Calgary Press.

Wortsman, A. (2009). *Making the Links : Language Acquisition and Literacy Development in the Inuit Language. Workshop Proceedings*, Written for the Nunavut Literacy Council, mars, nº 31.

Wright, S.C. et D.M. Taylor (1995). « Identity and the language in the classroom : Investigating the impact of heritage versus second language instruction on personal and collective self-esteem », *Journal of Educational Psychology*, vol. 87, nº 2, p. 241-252.

Wright, S.C., D.M. Taylor et J. McArthur (2000). « Subtractive bilingualism and the survival of the Inuit language : Heritage versus second language education », *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, nº 1, p. 63-84.

PARTIE 4

PRATIQUE, RECHERCHE ET THÉORISATION EN FORMATION DES ENSEIGNANTS

CHAPITRE 8.

LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS ATIKAMEKW

RÉCIT D'UNE EXPÉRIENCE

SYLVIE OUELLET
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

Avec la collaboration de **NICOLE AUDY**
DIRECTRICE INTÉRIMAIRE DES SERVICES ÉDUCATIFS,
LINGUISTIQUES ET CULTURELS
CONSEIL DE LA NATION ATIKAMEKW

Ce chapitre met en lumière la formation des enseignants autochtones et présente deux expériences vécues par les étudiants atikamekw : le processus de la construction de l'identité professionnelle et celui de la formation pratique (stage III). En premier lieu, le contexte historique nous permet de comprendre la situation de l'éducation de ces communautés. Notons qu'au tournant des années 2000, une réflexion a permis aux communautés autochtones de discuter de l'éducation de leurs enfants et de prendre des décisions quant à la nature des changements qu'elles souhaitaient mettre en œuvre. Ainsi, les actions issues de colloques et d'une série de forums communautaires, soutenues par le Conseil de la Nation Atikamekw (CNA, 2002a-e et 2003), visent, entre autres, la formation de la relève enseignante atikamekw. En parallèle, les priorités fixées par le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien (MAINC, 2003) orientent les choix à venir des communautés en matière d'éducation en ciblant l'importance de la culture et de l'autonomie pour les communautés des Premières Nations. Les orientations mises de l'avant visent un but commun, soit un système d'éducation répondant aux besoins des jeunes Autochtones atikamekw.

Les principaux défis mentionnés lors des forums régionaux sur l'École (CNA, 2002a-e, 2003) ciblent trois grands domaines : 1) l'identité culturelle et le lien avec la tradition ; 2) la mission de l'école pour que celle-ci réponde aux besoins des communautés ; et 3) l'engagement ou l'implication des parents dans l'éducation des jeunes.

À partir de ces rencontres et pour répondre à ces défis, les principaux décideurs des communautés ont proposé un projet de formation de la relève enseignante atikamekw (CNA, 2000). Une des recommandations vise la transmission culturelle par le milieu scolaire ; il s'agit donc de former les enseignants autochtones pour qu'ils influent positivement sur la réussite scolaire des enfants de leur communauté. À cet effet, depuis 2005, un groupe initial de 35 étudiants, issus des communautés de Wemotaci et de Manawan, se sont inscrits en formation à l'UQTR dans un programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP). En 2011, 16 d'entre eux ont terminé leurs études ou étaient sur le point d'obtenir leur diplôme. Mentionnons que cette formation a été précédée d'un certificat en français pour non-francophones (2003-2004) et que la majorité des étudiants ont obtenu le Certificat personnalisé en éducation.

Dans le présent chapitre, le lecteur sera d'abord soumis à un bref aperçu du contexte historique et du développement du système d'éducation atikamekw. Ensuite, la formation en enseignement et ses ajustements pour répondre aux besoins des étudiants seront abordés. Pour finir, deux exemples d'une démarche d'enseignement-apprentissage seront illustrés, soit le processus de construction de l'identité professionnelle (PPG-1012-PPG1013) et la formation pratique en milieu (stage III).

1. Le contexte historique et le développement du système d'éducation atikamekw

Les difficultés et les défis vécus dans les milieux autochtones font souvent l'objet de coups d'éclat dans les médias, ces derniers mettant généralement l'accent sur la pauvreté, le décrochage scolaire, la consommation de drogues, la violence, le suicide (Beauregard, 2008 ; Radio-Canada, 2002). Il y a quelques années, la communauté de Manawan faisait les manchettes des nouvelles télévisées. À cet égard, les étudiants atikamekw soulignent que lorsque les réalités de ces communautés sont perçues avec le regard

d'un non-autochtone, les solutions ne sont pas adaptées à leur culture. Voici quelques faits historiques permettant de mieux comprendre le contexte actuel de l'éducation dans les communautés autochtones atikamekw.

1.1. Un bref historique

Aux XVIIe et XVIIIe siècles, les Atikamekw étaient un peuple nomade. L'éducation se faisait principalement dans les familles élargies, et ce, au rythme des saisons. Les Atikamekw vivaient de cueillette et de chasse et possédaient un savoir expérientiel qu'ils transmettaient de génération en génération. En 1876, la Loi sur les Indiens est promulguée par le gouvernement fédéral canadien. Le peuple des Premières Nations sera dès lors sous tutelle. Cette loi, toujours en vigueur de nos jours, marque le début d'une transformation menant à une perte identitaire qui aura des répercussions majeures, en particulier sur l'éducation des enfants autochtones (Gélinas, 2007 ; gouvernement du Canada, 1995). De 1900 à 1950, ce sont les missionnaires qui s'occupent de l'éducation et qui sont responsables des cours d'été. À partir de 1942, l'école primaire de Manawan est gérée par les communautés religieuses. Pour les élèves du secondaire de Manawan et pour tous les élèves du primaire et du secondaire de Wemotaci et d'Opitciwan, cette période des pensionnats, durant laquelle les enfants sont arrachés à leur communauté, commence dès 1955 et prendra fin au début des années 1970.

À l'aube des années 1980, une nouvelle réalité transforme l'éducation dans les communautés de Wemotaci et de Manawan. En effet, dès 1972, l'école primaire de Wemotaci est gérée par des laïcs. En 1982, on assiste à la fondation du Conseil de la Nation Atikamekw (CNA), secteur éducation. Le CNA assure la gestion des écoles primaires à partir de 1985, et c'est à ce moment que débute l'implantation graduelle de l'enseignement secondaire dans ces deux communautés.

Dans le but de développer un milieu éducatif répondant aux besoins des élèves atikamekw de ces communautés, le Conseil régional éducatif, linguistique et culturel (CRELC, 2004) est reconnu et s'affirme comme autorité commune en éducation dès 1988. Au tournant du millénaire, le CNA soutient les communautés en matière de programmes scolaires. Et, comme cela a été mentionné précédemment, un colloque et une série de forums régionaux en éducation sont organisés (CNA, 2002a-e, 2003).

Un tel aperçu historique de l'évolution de l'éducation atikamekw fait ressortir la rapidité des récents changements de culture, de paradigme et d'orientation éducative. Il n'est donc pas surprenant que les questions concernant l'école atikamekw, et en particulier la formation de ses enseignants, soient à l'ordre du jour des communautés autochtones.

1.2. La nature des recommandations pour améliorer l'éducation

Pour ce chapitre, nous retiendrons les recommandations du colloque de Manawan (2000), associées aux priorités proposées par le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien (MAINC, 2003). Plus de 325 recommandations y sont réparties autour de 3 principaux thèmes : 1) la pédagogie ; 2) les implications parentales ; et 3) les langues, cultures et traditions (Conseil des Atikamekw de Manawan, 2000). De plus, le Ministère propose quatre priorités qui vont dans le même sens que les recommandations susmentionnées (MAINC, 2003). Celles-ci visent tous les services connexes de la communauté : le milieu de garde, les loisirs, le CNA, le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) et plusieurs autres organismes. Tous les membres de la communauté sont donc invités à partager leur vision, leur réflexion et leurs solutions sur l'éducation des jeunes Atikamekw. On peut déjà constater qu'il y a une orientation commune, un désir collectif et une vision de l'éducation qui se dégagent de ce processus de réflexion. Le tableau 8.1 présente quelques recommandations issues de ce colloque[1].

Parallèlement, la réforme amorcée par le programme Nouveaux sentiers en éducation vise les quatre priorités suivantes : 1) renforcer la capacité de gestion et de gouvernance des Premières Nations ; 2) accroître l'efficacité de l'instruction en classe ; 3) favoriser la participation des parents et de la collectivité aux efforts d'éducation ; 4) faciliter le passage de l'école au monde du travail (site Web du MAINC).

Ainsi se dégage un consensus sur des situations-problèmes afin de réfléchir sur les pistes de solutions pour orienter les actions à venir. À la lumière de cette chronologie d'événements façonnant l'histoire de l'éducation atikamekw et des recommandations provenant des membres de la communauté, la formation de la relève enseignante atikamekw apparaît comme la clé de la solution.

1. Les recommandations sont fidèlement transcrites à partir du rapport du Conseil des Atikamekw de Manawan (2000).

Tableau 8.1.
Les principales recommandations du colloque de Manawan présentées sous trois volets

Participation de l'école (pédagogie)	Participation des parents	Participation de la communauté
Mieux préparer l'élève pour le passage du primaire au secondaire S'adapter aux élèves et non le contraire Limiter le nombre d'élèves à 15 dans une classe régulière afin de tenir compte des élèves handicapés ou en difficulté Se familiariser avec les réformes passées pour mieux évaluer les changements à venir et leur implication Bien cibler les besoins de nos jeunes pour mieux appliquer les programmes Favoriser le travail d'équipe et le partage d'informations (enseignants-parents-intervenants)	Améliorer la communication entre parents et écoles Instaurer une collaboration entre parent-élève-enseignant avant de prendre une décision au sujet du redoublement Trouver des occasions de discuter davantage de l'éducation de leur enfant Favoriser le retour des aînés dans la classe Revaloriser l'estime de soi des parents	Mettre de l'avant « Culture, langues et traditions » Enseigner des légendes et tout ce qui est en rapport avec la culture à l'école Réinculquer les valeurs autochtones par l'enseignement Faire participer les aînés à la transmission des valeurs Réformer le calendrier scolaire en fonction des six saisons atikamekw Protéger notre authenticité et l'authenticité de notre culture

Source : Conseil des Atikamekw de Manawan (2000).

2. La formation de la relève enseignante atikamekw

Redéfinir l'école et amorcer un changement significatif en éducation fait partie des recommandations que vise un projet de formation de la relève enseignante atikamekw. Cette importante recommandation veut assurer la qualité de l'enseignement et la stabilité du personnel dans les communautés autochtones. Si l'on adopte le programme d'enseignement bilingue (atikamekw-français), une nécessité semble s'imposer : former des enseignants atikamekw maîtrisant parfaitement ces deux langues. Ainsi, le programme du BEPEP a été réparti en certificat et microprogrammes afin de respecter le rythme d'apprentissage des étudiants et de respecter les conditions établies par l'entente UQTR-CNA. À cet effet, des mesures ont été discutées entre les deux parties afin de mettre en place une démarche axée sur le bien-être et le respect de la culture des étudiants autochtones.

2.1. Le programme de formation : certificat et microprogrammes

La formation de la relève enseignante atikamekw est structurée selon une séquence de certificats et de microprogrammes pour répondre aux besoins des étudiants et leur permettre de cheminer à l'intérieur d'une grille horaire répartie annuellement sur trois sessions (été-automne-hiver). Préalablement, le Certificat en français pour non-francophones est exigé par le Département des sciences de l'éducation pour s'assurer de la qualité de la langue d'apprentissage des étudiants. La formation compte également le Certificat personnalisé en éducation ainsi que les quatre attestations de microprogrammes en fondements et didactique, comprenant de 12 à 18 crédits chacune, incluant la formation en milieu de pratique constituée de trois stages. Ces différentes certifications complémentaires correspondent aux trois premières années du cheminement régulier du Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP), à l'exception du cours Fondements de la langue maternelle atikamekw, commandé spécifiquement par le milieu et les futurs étudiants. Ce cheminement de formation est inséré dans une dernière étape comprenant, entre autres, le stage IV qui conduit à une qualification légale (brevet régulier).

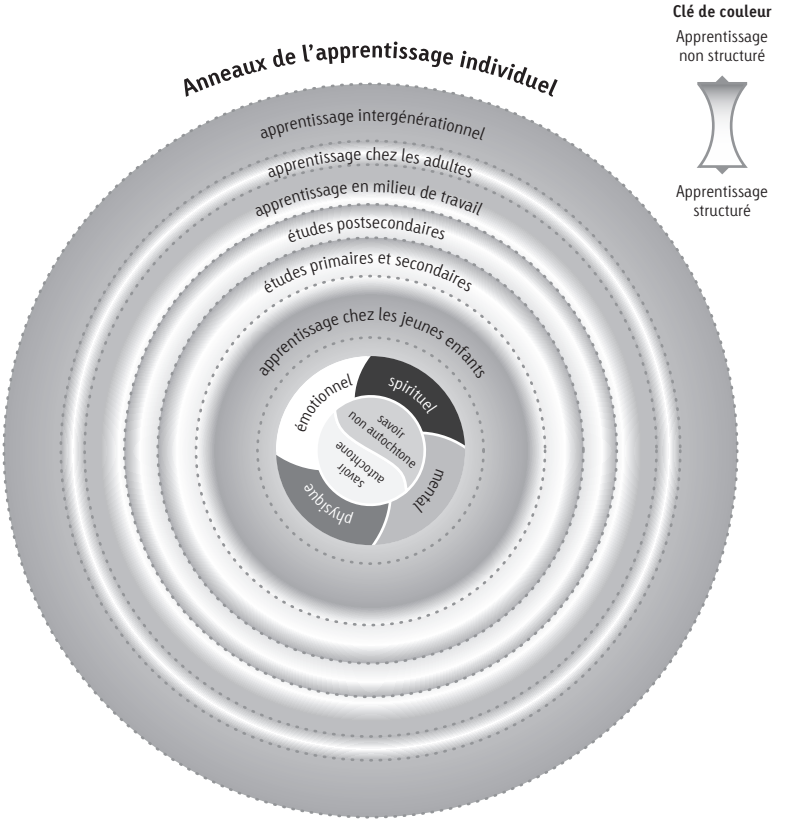
2.2. Un soutien pour adapter la pédagogie universitaire

Afin de mettre en place une démarche respectueuse et rigoureuse pour l'encadrement des étudiants, plusieurs documents ont été fournis par le CNA aux professeurs et chargés de cours. Ces documents invitent, entre autres, à saisir l'importance accordée aux aspects culturels des Premières Nations et en particulier des communautés atikamekw. Dans le but de se connaître et de reconnaître nos différences, un document illustrant les particularités dans la façon d'apprendre a été distribué et utilisé dans le processus de construction identitaire des futurs enseignants.

Dans la figure 8.1, les différents anneaux illustrent les processus d'apprentissage de la naissance à l'âge adulte. Le centre de la figure précise la nature des savoirs, autochtone et non autochtone, ainsi que les dimensions impliquées dans un processus d'apprentissage, structuré ou non structuré, voire les dimensions mentale, physique, psychologique, émotionnelle et spirituelle. Cette figure met en perspective l'importance des savoirs formels et des savoirs expérientiels, et nous rappelle l'importance de reconnaître l'ensemble de ces aspects dans nos actes pédagogiques. Parallèlement, plusieurs rencontres entre les différents acteurs impliqués

dans la formation, responsables du CNA, professeurs et chargés de cours, ont permis de discuter des enjeux qui se dessinent lorsqu'on enseigne aux étudiants autochtones et des défis d'apprentissage qui sont les leurs. Finalement, un comité de suivi a chapeauté l'ensemble du cheminement tout au long de la formation. Ce comité était formé de responsables de différents dossiers de l'éducation provenant des deux communautés impliquées, intervenants responsables du programme provenant du CNA et de l'UQTR.

Figure 8.1.
Anneaux de l'apprentissage individuel



Source : CCA/CCL (2007).

2.3. Des conditions visant la réussite

Pour accroître et bonifier les moyens et les outils mis à la disposition des personnes concernées, des conditions favorables ont été mises en place. Les formateurs, tout comme les étudiants, ont eu la possibilité de bénéficier des services d'un agent d'aide pour soutenir les étudiants. En plus de les aider dans la gestion des études et d'assurer le suivi du cheminement de chacun, cette personne-ressource favorisait le lien entre les formateurs et les étudiants pour s'assurer de la compréhension des différentes difficultés rencontrées par ces derniers.

À partir du stage II, afin de favoriser une intégration de la théorie et de la pratique, une responsable pédagogique a été en charge de l'organisation des stages, en communauté autochtone et en milieu urbain, de la formation des maîtres associés et des superviseurs de stage ainsi que de la supervision pédagogique des stagiaires. La formation des maîtres associés comprenait non seulement un ensemble de dispositifs pour l'encadrement des stagiaires, mais aussi des rencontres favorisant la création de liens pédagogiques, facilitant ainsi le rapprochement des cultures.

3. L'illustration de ce cheminement

Pour témoigner de cette expérience, deux exemples seront utilisés pour illustrer les processus de chacun. Dans un premier temps, le cheminement de la construction de l'identité professionnelle (CIP 3 et 4), où le processus des étudiants sera particulièrement ciblé. Dans un second temps, l'expérience comme superviseur de stage donnera accès à un autre aspect de ce processus, soit celui du formateur-accompagnateur.

3.1. La construction de l'identité professionnelle

La notion de l'identité est complexe et recouvre plusieurs dimensions. Comme le mentionne Gohier (1993), l'identité répond à la question du double statut constitutif de la personne, qui est à la fois individu et être social. L'auteure définit l'identité par « une singularité qui ne peut se construire qu'au sein du réseau de relations qui forme le tissu social » (p. 22). Ici, le processus de construction de l'identité professionnelle met en lumière le lien à établir entre l'identité culturelle et l'identité professionnelle. En effet, l'objectif général de ce séminaire d'intégration à la formation professionnelle propose de poursuivre une réflexion sur des enjeux plus

pédagogiques que didactiques. Il s'agit d'analyser les actes liés aux situations d'enseignement-apprentissage et particulièrement, à la nécessité d'innover, d'adapter et de porter un regard culturel sur les contenus scolaires.

S'engager, agir et réfléchir sur ses propres initiatives, ses actes professionnels, c'est prendre le risque de se créer professionnellement. C'est aussi s'adapter à chaque situation d'enseignement-apprentissage pour la rendre ajustable, disponible, flexible aux réalités des élèves et de la classe. Comprendre cet effort, dans ses visées et sa portée éducative, est aussi une partie intégrante de la construction de sa personnalité professionnelle et du développement de compétences professionnelles.

Le processus portant sur la construction de l'identité professionnelle offre un contexte favorable à l'enseignant en formation pour réfléchir, examiner et ajuster les attitudes, les façons de faire et les stratégies qu'il déploie dans l'action. Les cours centrés sur l'intégration des apprentissages, une intégration essentielle au développement de ses compétences, visent plus spécifiquement les compétences professionnelles suivantes :

> Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions (compétence 1) ; S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (compétence 11) (MEQ, 2001b).

Une démarche d'accompagnement visant à saisir le concept de l'approche culturelle en enseignement et à porter un regard critique sur la définition de l'enseignant « héritier de culture » (MEQ, 2001b) a permis aux étudiants de cheminer individuellement et collectivement vers l'élaboration de leur conception pédagogique. À partir des notions enseignées dans les autres cours et d'une réflexion quant au développement d'une personnalité professionnelle et des compétences qui s'y rattachent, ils ont eu la possibilité de faire un lien avec la culture dans laquelle s'ancre la profession enseignante dans leur communauté. Une expérience illustre ce chemin collectif où les étudiants ont revisité leur compréhension des domaines généraux de formation et des compétences transversales présentés dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001a). Chacune des notions du programme laissait place à la discussion, à l'échange, à des débats et à des prises de position. Au final, ils ont suggéré une adaptation atikamekw de ces notions, en ajoutant tout particulièrement des aspects de leur culture, tels les savoirs autochtones (l'organisation des six saisons, par exemple). Cette adaptation suggère d'ajouter un volet autochtone au modèle existant, de s'approprier le programme et de le modifier selon les besoins et la culture

des élèves et des communautés. Un document a été réalisé par l'ensemble des étudiants de la classe (sous forme d'acétates électroniques) et diffusé auprès des personnes intéressées.

Un autre point abordé dans le cadre de ce processus porte sur les ressemblances et les différences des styles d'apprentissage perçus chez les enfants autochtones et non autochtones. Peu à peu, le modèle holistique d'apprentissage autochtone, proposé par le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones (CCA/CCL, 2007), s'est imposé pour ainsi permettre aux futurs enseignants d'ajuster, d'adapter et d'intégrer leur propre vision à la pratique pédagogique. À partir des anneaux d'apprentissage (voir figure 8.1), chacun avait la possibilité de comprendre la portée d'une approche culturelle sur le processus d'apprentissage. Cet espace d'échange et de partage a aussi contribué à créer un climat favorisant l'esprit d'une communauté éducative. L'analyse du modèle d'apprentissage nous a permis, entre autres, de nommer des visions pédagogiques à actualiser dans une pratique professionnelle. On observe par l'image qui soutient le modèle la force de celui-ci, force rendue explicite par le choix des symboles (annexe 8.1). L'arbre en soi est plein de vie, ses racines sont sources et domaines du savoir provenant des éléments culturels des Premières Nations. Les branches portent un bien-être collectif selon cinq dimensions nourries par les guides représentés par des personnes phares, incluant les professeurs. Ce cheminement sur la construction de l'identité professionnelle a eu un effet indéniable sur la formation pratique.

3.2. La formation pratique en milieu de pratique

La formation pratique pour cette section concerne plus spécifiquement le stage III du parcours de formation proposé. Ce stage de six semaines est stratégique, puisqu'il permet de consolider les apprentissages réalisés précédemment et de préparer le stage d'insertion professionnelle[2] pour les futurs enseignants atikamekw. Une partie du groupe a réalisé le stage en milieu urbain et l'autre partie à l'école primaire de sa communauté. Pour les stagiaires, les objectifs et les exigences sont de poursuivre la réflexion sur la réalité scolaire et de procéder à une analyse réflexive des défis liés à l'adaptation culturelle de leur enseignement. Tout au long du stage, ils assument des prises en charge et en mesurent les exigences. L'ouverture à l'autre et la compréhension des visées pédagogiques,

2. Le stage IV a été réalisé dans le cadre du règlement des autorisations d'enseigner (article 48 – voies d'accès à la profession enseignante) du MELS, c'est-à-dire, la possibilité de faire le stage IV en lien d'emploi.

didactiques et éducatives sont prioritaires et exigent une démarche critique des interventions en fonction des apprentissages réalisés par les élèves autant que par eux-mêmes. La relation authentique nécessite beaucoup de dialogue et de respect de la part de tous les membres de la triade, que ce soit le stagiaire, le maître associé ou le superviseur universitaire, impliqués dans cette expérience.

Au plan de l'enseignement en classe, l'ensemble des stagiaires a montré lors de ce stage une pratique en classe manifestement supérieure à la moyenne des stagiaires faisant partie d'un programme en enseignement. Nous avons pu observer que la majorité des stagiaires étaient de très bons enseignants et qu'ils créaient des liens significatifs avec les élèves de l'école, ce qui semble parfaitement conforme au but recherché. Il faut rappeler ici la finalité de la recommandation mentionnée au début de ce texte, qui visait à former les enseignants autochtones pour qu'ils influent positivement sur la réussite scolaire des enfants de leur communauté.

Par ailleurs, les défis des formateurs se définissent plus particulièrement dans la relation de confiance à établir avec les stagiaires et la compréhension culturelle des réalités des deux milieux (urbain et autochtone). D'une part, l'ajustement est nécessaire entre les maîtres associés des milieux scolaires atikamekw pour l'accueil d'un futur collègue et pour l'ouverture à cet agent de changement qui souhaite enseigner dans leur communauté. D'autre part, l'enseignant associé de l'école en milieu urbain doit ajuster son rythme de communication et son encadrement. Cette expérience a été riche d'apprentissage pour les étudiants atikamekw tout autant que pour le formateur qui a accompagné le développement professionnel de ces derniers. Les apprentissages réalisés sont les suivants : une meilleure compréhension des enjeux et des défis des milieux autochtones, une écoute plus sensible aux différences culturelles dans un cadre d'accompagnement en triade, un regard critique plus nuancé quant à l'atteinte d'objectifs dans des contextes scolaires complexes, une attitude d'ouverture à la compréhension du métier d'enseignant en milieu éloigné.

Conclusion

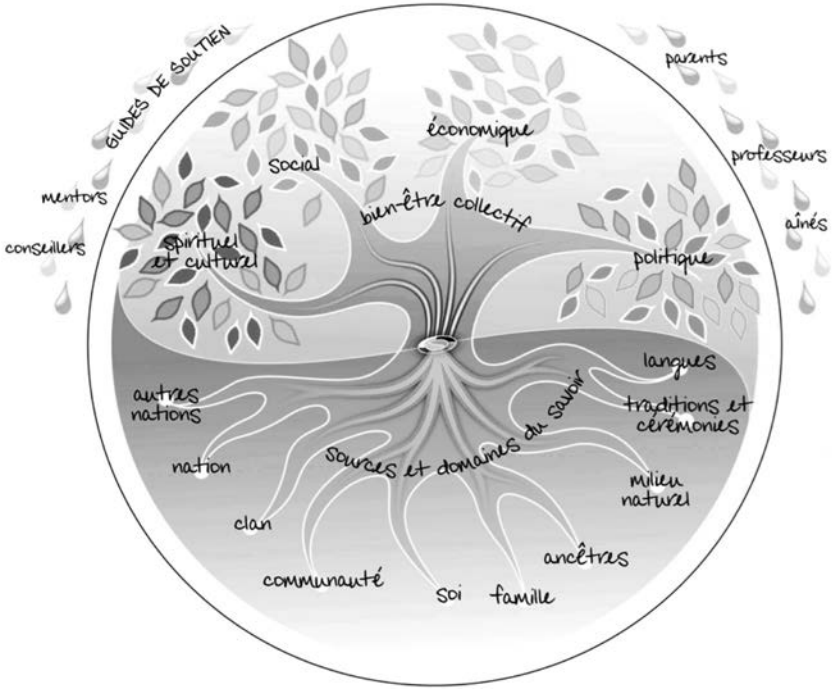
L'école représente une microsociété pour apprendre le vivre-ensemble. Elle doit être un lieu qui permet de développer des modèles de réussite qui influenceront les jeunes en leur donnant le goût d'apprendre et surtout le goût de l'école. En prenant la décision de former la relève enseignante

atikamekw, les communautés ont choisi l'option qui leur permettait de fournir des modèles de réussite à leurs jeunes. Les défis qui attendent les nouveaux enseignants sont de taille, entre autres dans les communautés où les enfants n'ont pas tous les soins essentiels à leur épanouissement. Pour les membres de la communauté, il est important de reconnaître ces modèles et de créer des conditions gagnantes pour s'assurer de garder ces enseignants dans la profession et faciliter leur insertion professionnelle (Riopel, 2004).

En mettant l'accent sur la construction de l'identité professionnelle, l'objectif sous-jacent était de valoriser l'autonomie professionnelle dès le début de la formation des futurs enseignants atikamekw (Blanchette, 2007). Les enseignants partagent la responsabilité de la vie scolaire, de l'innovation, du développement et de l'épanouissement des élèves avec l'ensemble du personnel scolaire. Ils sont aussi le lien entre la communauté, les parents et l'école (Deslandes, Ouellet et Rivard, 2008). Les retombées de ces prises de conscience sur l'identité professionnelle et la vision pédagogique pourront s'observer dans quelques années, lorsque l'expérience aura porté ses fruits dans les pratiques du quotidien.

La rencontre de deux cultures, basée sur le respect des différences, est une première étape pour un travail collaboratif entre les enseignants autochtones et non autochtones. La création d'une communauté de pratique professionnelle est une des voies suggérées pour consolider les acquis vécus par cette expérience de formation.

Annexe 8.1.
Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations



Source : CCA/CCL (2007).

Bibliographie

Beauregard, F. (2008). « Un obstacle majeur pour les Premières Nations », *Nouvelles CSQ*, p. 30.

Blanchette, S. (2007). « Le renforcement de l'autonomie professionnelle en début de carrière », dans L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 53-66.

CCA/CCL (2007). *Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations* (version préliminaire), Saskatoon, Centre du savoir sur l'apprentissage chez les autochtones, Université de Saskatchewan, <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/RedefiningSuccessInAboriginalLearning/>, consulté le 20 janvier 2012.

Conseil de la Nation Atikamekw – CNA (2000). *L'éducation en milieu atikamekw versus l'éducation en milieu québécois*, Document inédit.

Conseil de la Nation Atikamekw – CNA (2002a). *KIKICAWATCIHIKANINO*, *Repères*, Journal du Conseil de la Nation Atikamekw, avril, vol. 1, nº1.

Conseil de la Nation Atikamekw – CNA (2002b). *KIKICAWATCIHIKANINO*, *Repères*, Journal du Conseil de la Nation Atikamekw, mai, vol. 1, nº 2.

Conseil de la Nation Atikamekw – CNA (2002c). *KIKICAWATCIHIKANINO*, *Repères*, Journal du Conseil de la Nation Atikamekw, août, vol. 1, nº 3.

Conseil de la Nation Atikamekw – CNA (2002d). *KIKICAWATCIHIKANINO*, *Repères*, Journal du Conseil de la Nation Atikamekw, septembre, vol. 1, nº 4.

Conseil de la Nation Atikamekw – CNA (2002e). *KIKICAWATCIHIKANINO*, *Repères*, Journal du Conseil de la Nation Atikamekw, novembre, vol. 1, nº 5.

Conseil de la Nation Atikamekw – CNA (2003). *KIKICAWATCIHIKANINO*, *Repères*, Journal du Conseil de la Nation Atikamekw, vol. 1, nº 6.

Conseil de l'Éducation des Premières Nations (2007). *Nouveau sentier en éducation : programme de financement*, <http://www.cepn-fnec.com/p_prog/index_f.html>, consulté le 22 octobre 2007.

Conseil des Atikamekw de Manawan (2000). *Les recommandations du Colloque sur l'éducation*, Document inédit.

Conseil régional éducatif, linguistique et culturel – CRELC (2004). *Politique de développement communautaire, section Éducation*, <http://manawan.connexion-lanaudiere.ca/documents/politique.html#education>, consulté le 15 mars 2012.

Deslandes, R., S. Ouellet et M.-C. Rivard (2008). « Interactions parents-adolescents liées au développement de l'identité du jeune », dans R. Deslandes (dir.), *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté d'apprentissage*, Montréal, ACFAS, p. 65-82.

Gélinas, C. (2007). *Les autochtones dans le Québec post-confédéral*, *1867-1970*, Québec, Éditions du Septentrion.

Gohier, C. (1993). « Étude des rapports entre les dimensions psychologique et sociale de l'identité chez la personne : implication pour l'éducation interculturelle », dans C. Gohier et M. Schleifer (dir.), *La question de l'identité : qui suis-je ? Qui est l'autre ?*, Montréal, Éditions Logiques, p. 21-40.

Gouvernement du Canada (1995). *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones*, <http://www.ainc-inac.qc.ca/ch/rcap/sg/cg_f.html>, consulté le 3 mars 2008.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien – MAINC (2003). *Plan d'action en matière d'éducation*, p. 14, <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/>, consulté le 22 mars 2012.

Radio-Canada (2002). *Les autochtones du Québec*, <http://www.radio-canada.ca/nouvelles/dossier/autochtones/mal-d.html>, consulté le 29 mars 2008.

Riopel, M.-C. (2004). « Obstacles et facteurs d'aide à l'insertion professionnelle d'enseignants d'école primaire de Montréal », *Actes du colloque Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action*, <http://www.cslaval.qc.ca/colloqueip>, consulté le 22 novembre 2011.

CHAPITRE 9.

LA MISE EN PLACE D'UNE APPROCHE DE SOUTIEN À LA FORMATION DES ENSEIGNANTS INUIT DE PUVIRNITUQ ET D'IVUJIVIK À L'AIDE DES TIC

GLORYA PELLERIN
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

1. Un bref historique de la formation des enseignants inuit à l'UQAT[1]

Au Nunavik, les Inuit sont regroupés en 14 villages accessibles uniquement par avion. Le mode de vie est adapté à la rigueur du climat nordique, ainsi qu'à l'immensité et à l'isolement du territoire. Les Inuit parlent une langue toujours vivante qui leur est propre, l'inuktitut, celle-ci étant la langue d'enseignement au préscolaire et au premier cycle, soit en première et deuxième année du primaire. En troisième année, ils choisissent le français ou l'anglais comme langue d'enseignement et reçoivent alors une éducation bilingue. À partir de la quatrième année, ils reçoivent leur formation dans la langue seconde choisie l'année précédente. Le régime d'études prévoit alors des plages horaires pour l'apprentissage de la langue maternelle et de la culture traditionnelle (Commission scolaire Kativik, 2010). En 2006-2007, sur un total de 515 enseignants travaillant à la CSK, on en compte 215, soit 42 %, qui sont d'origine inuit (gouvernement du Québec, 2007). L'enseignement de l'ensemble des matières en langue inuktitut au premier cycle du primaire ainsi que les cours de langue et de culture enseignés à partir de la quatrième année exigent l'embauche d'enseignants inuit. Au moment de leur embauche, ces derniers ne sont généralement pas qualifiés

1. Des extraits de cette section sont tirés d'un document inédit qui a été rédigé en 2010 en collaboration avec Véronique Paul, agente de recherche à l'Unité de recherche, de formation et de développement en éducation en milieu inuit et amérindien (URFDEMIA).

selon les règles en vigueur au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Ils doivent donc s'engager dans une démarche de formation initiale à l'enseignement tout en occupant la fonction d'enseignant.

Pour mieux saisir ce qui justifie la situation observée dans le Nord québécois, il faut comprendre que l'école ne s'y est implantée que très tardivement. Il s'agit d'une population qui, en quelques décennies, est passée d'une fréquentation scolaire presque inexistante à une scolarisation généralisée dans chacun des villages. Lors des premiers contacts avec les Blancs, soit les employés de la Compagnie de la Baie d'Hudson (CBH) qui installèrent leur premier poste de traite en 1830 à Kuujjuaq, ces populations vivaient en bandes d'environ 50 personnes, constituées de 2 à 5 familles. À cette époque, l'éducation se faisait par mimétisme et se transmettait au sein des familles. Les enfants apprenaient de leurs parents et à leur propre rythme (Vick-Westgate, 2002). Puis, à partir de 1850, les premiers missionnaires commencèrent eux aussi à se rendre jusqu'au Nord. Dans leurs écoles, les enfants apprenaient à fonctionner dans un monde non inuit, selon la perspective et les méthodes européennes. Jusqu'en 1950, l'enseignement dépendait donc du missionnaire en poste (Callaghan, 1992). Entre 1850 et 1960, les histoires d'enfants arrachés à leurs parents pendant des années pour être envoyés à l'école sont fréquentes.

Soulignons ici que globalement, les Inuit de tout le Canada accusent des retards notoires en ce qui a trait au nombre d'élèves, tant au primaire qu'au secondaire, qui terminent leurs cycles d'études de scolarisation obligatoire, ainsi que postsecondaire, avec succès (Roberson, 2008). Depuis l'ouverture des écoles secondaires en milieu inuit, environ un élève sur cinq obtient un diplôme d'études secondaires. Les progrès à réaliser demeurent très importants. Des données récentes indiquent que seulement 17,8 % des étudiants inuit ont obtenu un diplôme de cinquième secondaire en 2007, après sept années d'études, contre 71,9 % pour l'ensemble du Québec (tableau 9.1).

Tableau 9.1.
Taux d'obtention d'un premier diplôme des élèves à l'enseignement secondaire après sept ans d'études, cohortes 1996 à 2001

Cohortes	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Taux de diplomation de la Commission scolaire Kativik	19,3 %	25,5 %	20,9 %	23,7 %	17,8 %	15,4 %
Taux de diplomation pour l'ensemble du Québec	71,7 %	70,9 %	70,4 %	71,2 %	71,9 %	72,3 %

Source : MELS, SPSG, DSID – Bulletin statistique n° 39, septembre 2009.

À l'examen de l'évolution et de la situation actuelle de la scolarisation au Nunavik, un premier constat s'impose : il s'agit d'une population qui, en quelques décennies, est passée d'une fréquentation scolaire presque inexistante à une scolarisation généralisée dans chacun des villages. L'école des communautés inuit est par conséquent une institution en développement.

2. La formation des enseignants inuit à l'UQAT : modalités et contraintes[2]

Depuis plus de 25 ans, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) dispense une formation en enseignement en milieu nordique aux enseignants inuit de deux communautés du Nunavik, Puvirnituq et Ivujivik, et ce, sous la forme de trois certificats distincts, mais complémentaires. Dans les deux communautés inuit avec lesquelles l'UQAT travaille en partenariat, comme c'est le cas dans plusieurs collectivités autochtones du Québec, les cours sont dispensés directement dans les communautés, selon un régime de temps partiel. Les ressources professorales sont dépêchées sur place, et ce, à raison de deux déplacements d'une semaine par activité compte tenu de contraintes budgétaires. Le calendrier annuel prévoit trois à quatre cours de trois crédits chacun offerts par des professeurs et des chargés de cours de l'UQAT. Les cours sont conçus et développés à l'UQAT par les professeurs et chargés de cours qui travaillent en collaboration avec un coenseignant inuit dont la langue seconde est l'anglais. Ce dernier traduit les documents en inuktitut pour les étudiants. Les cours sont transmis en anglais et traduits simultanément en inuktitut par le coenseignant. Certains étudiants ayant complété leur scolarité de base en français, il arrive que l'usage de cette troisième langue s'ajoute aux deux premières.

Au cours des semaines de formation, les étudiants assistent à environ 23 heures de cours et sont appelés à réaliser certains travaux avant le départ du professeur. Des tâches leur sont aussi demandées entre deux séjours (travaux pratiques d'observation et d'analyse, mise en application, réflexions…), et jusqu'à récemment, outre les conversations téléphoniques, aucun moyen ne permettait un suivi du cheminement des étudiants dans la réalisation de leurs tâches. Une telle concentration de la formation et la limitation des formules pédagogiques générée par la distance qui sépare l'étudiant de son formateur créent des insatisfactions de part et d'autre,

2. Des extraits de cette section sont tirés d'un document inédit qui a été rédigé en 2010 en collaboration avec Véronique Paul, agente de recherche à l'Unité de recherche, formation et développement en éducation en milieu inuit et amérindien (URFDEMIA).

causant des retards dans la remise des travaux ou des incompréhensions devant être réajustées lors du séjour suivant, et ce, dans un laps de temps très court et déjà surchargé.

Pour la ressource professorale de l'UQAT, les cours dans les communautés impliquent aussi deux jours de déplacement et au minimum une nuitée à Dorval. Arrivé sur place, le professeur est logé à l'hôtel et doit prendre en charge ses repas, aucun service de restauration n'étant offert. Les calendriers scolaires des établissements, les contraintes familiales et communautaires des étudiants inuit, ainsi que les aléas climatiques exigent des professeurs, des gestionnaires et des partenaires beaucoup de souplesse et une bonne capacité d'adaptation. De plus, la réalité territoriale rend la réalisation des travaux d'équipe ardue, compte tenu que la cohorte est formée d'étudiants provenant de deux villages distincts et isolés l'un de l'autre.

La majorité des étudiants inuit sont admis aux trois certificats en enseignement nordique offerts à l'UQAT sur la « base adulte (21 ans) et avec expérience pertinente[3] ». Pour les professeurs, il s'agit d'une situation difficile, un écart important existant entre les acquis de la formation antérieure des étudiants et les savoirs requis pour leur réussite au cours du cheminement scolaire dans un programme. Cet écart se manifeste, entre autres, sur le plan de la compétence de la langue de formation, soit une langue seconde pour la plupart d'entre eux. Il se manifeste également sur le plan des compétences attendues en lien avec le métier d'étudiant : maîtrise de la langue de formation, méthodologie de travail, organisation du temps, responsabilisation vis-à-vis de sa réussite.

Cet historique de la scolarisation des Inuit du Nunavik nous amène à un second constat : la formation des enseignants inuit doit être prioritaire et nécessite une implication importante de la part des formateurs. Toutefois, les difficultés liées à l'éducation sont nombreuses, et les jeunes Inuit ont besoin d'une solide formation de base, ils ont besoin de professeurs compétents et bien outillés pour leur enseigner. Des approches adaptées à la situation doivent être mises sur pied et développées. En ce sens, un projet de recherche a récemment été lancé par des chercheurs de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) visant à transformer et à enrichir, par la mise en place de la vidéoconférence, les formations actuellement

3. Selon le guide d'admission 2009, *L'UQAT, mon monde*, les conditions générales d'admission aux études de 1er cycle sont : 1) posséder un diplôme d'études collégiales (DEC) ou l'équivalent ou 2) posséder des connaissances appropriées, une expérience jugée pertinente et être âgé de 21 ans et plus avant la fin de la première session suivant l'inscription.

offertes en présentiel par l'UQAT aux enseignants de Puvirnituq et d'Ivujivik, et ce, en maintenant l'esprit de partenariat déjà présent et en assurant le respect de l'identité culturelle des communautés.

3. Les innovations technologiques dans le Nord québécois

Comme nous l'avons mentionné précédemment, outre les conversations téléphoniques et l'utilisation des télécopieurs, aucun moyen ne permet un accompagnement ponctuel des étudiants dans leur cheminement ou dans la réalisation de leurs travaux. Cette situation difficile, tant pour les formateurs que pour les étudiants, rend la formation vulnérable.

En 2009, l'idée d'introduire une technologie permettant d'améliorer la qualité de la formation existante a émergé au sein d'une équipe de chercheurs de l'UQAT. Dans un premier temps, le souci était d'assurer une continuité du processus de formation entre deux rencontres en présentiel par, notamment, des rencontres ponctuelles à distance entre les formateurs et les étudiants afin d'assurer à ces derniers un suivi efficient du développement de leurs compétences professionnelles. Dans un deuxième temps, par la mise en place d'une telle technologie, l'offre d'un baccalauréat aux jeunes Inuit pourrait être envisagée selon un régime d'alternance entre le présentiel sur le campus de l'UQAT et la formation en distanciel.

Afin de concrétiser ce projet novateur, différentes démarches ont été entreprises. Tout d'abord, des tests techniques ont été menés par l'équipe du service d'audiovisuel et de la formation à distance de l'UQAT afin de valider les possibilités d'utilisation d'un matériel de formation à distance dans les communautés inuit. Un partenariat a alors été rapidement établi avec le service technique de la Commission scolaire Kativik (CSK) et le fournisseur de services Internet sans fil Tamaani de l'Administration régionale Kativik (ARK) afin de déterminer les possibilités techniques d'un tel projet.

4. L'entretien des communications malgré la distance

Outre les aspects techniques, une préoccupation pédagogique et relationnelle a été au cœur des échanges. Selon Oillo et Barraqué,

> un des freins majeurs à la pénétration des TIC dans l'enseignement est le facteur humain. […] En formation à distance, l'absence de relation en face à face et la transmission de connaissances à l'aide de supports multimédias modifient complètement la nature de la relation pédagogique (2000, p. 31).

Les chercheurs impliqués dans ce projet considèrent qu'il faut pallier cette absence physique en misant sur une communication qui tienne compte de cette dimension humaine importante (Oillo et Barraqué, 2000 ; Ouvrard, Uggeri et De Bryas, 2007). De plus, l'adoption de toute nouvelle technologie est conditionnée par les perceptions de l'utilisateur à la fois en ce qui concerne l'utilité de ce nouvel outil et sa facilité d'utilisation (Davis, 1989, cité par Depover *et al*., 2004). Au regard de la compétence professionnelle liée à l'intégration des TIC à l'enseignement (MEQ, 2001), une étude récente démontre que les futurs enseignants québécois sont généralement très branchés, maîtrisent de belle façon les logiciels de base et utilisent en proportion acceptable les TIC aux fins de préparation de leurs cours. Par contre, ils utilisent très peu les TIC dans leur enseignement en classe, et la communication par les TIC se limite généralement à l'utilisation du courriel (Karsenti *et al*., 2006). En contexte inuit, bien que l'utilisation des sites de réseaux sociaux ou d'autres outils en ligne soit bien implantée dans les communautés de l'Arctique de l'Est canadien, surtout chez les jeunes (Hot, 2010 ; Dupré, 2011), l'intégration des TIC dans l'enseignement est certainement un phénomène en émergence.

Le projet d'utilisation de la vidéoconférence en soutien à la formation des enseignants inuit permettra d'influer sur cet état de fait dans une perspective d'amélioration de la formation offerte. Il est basé sur un modèle de mise en place d'une approche de formation hybride (présentiel/distanciel) en différentes étapes : 1) la prise d'information auprès du public dans le cadre de l'analyse des besoins ; 2) la compréhension en profondeur du contexte dans lequel le dispositif sera utilisé (clarification du contexte d'usage) ; et 3) la mise au point d'un dispositif original et respectueux du contexte interculturel (Depover *et al.*, 2004). Les deux premières étapes ont été menées en partie au printemps 2010, grâce à l'obtention de deux subventions de recherche (UQAT, CEFRIO). Une rencontre des acteurs des milieux scolaires (directions, enseignants) et des partenaires (CSK et Tamaani) a permis de réaliser une première analyse qui a contribué à s'assurer de la faisabilité technique du projet et de la volonté des partenaires de mettre à l'essai une nouvelle « approche d'accompagnement à la formation » pratique à l'aide des TIC (Pellerin, 2010a) dans la formation des enseignants inuit. La principale inquiétude du milieu a été celle de s'assurer du maintien des relations humaines entre les formateurs et les étudiants.

5. Les préparatifs techniques et pédagogiques pour une première expérimentation

Les conclusions des travaux menés depuis le début de cette aventure permettent d'entrevoir un avenir prometteur. Les directions d'établissement des écoles de Puvirnituq et d'Ivujivik ainsi que les membres du comité de cogestion[4] des programmes de formation en milieu nordique de l'UQAT ont vu dans cette initiative un potentiel certain pour améliorer la qualité de la formation existante. Des équipements de vidéoconférence ont alors été installés dans chacune des écoles ainsi que du matériel permettant la captation des signaux satellites nécessaires à l'utilisation d'un tel équipement. Cette installation était déjà prévue par l'ARK pour permettre à différents services des communautés (hôpitaux, service de police, bureaux municipaux…) de communiquer à distance. À l'automne 2010, une demande de subvention de développement de partenariat a été déposée auprès du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) et obtenue au printemps suivant. Dès lors, une première expérimentation a pu être menée auprès de deux étudiantes inuit qui devaient réaliser un stage en milieu de pratique, et par conséquent être accompagnées dans le développement de leurs compétences professionnelles par le biais de rencontres de supervision. L'activité s'est inscrite dans un cadre de référence basé sur le modèle de la supervision clinique (Goldhammer, 1969 ; Acheson et Gall, 1993) et sur un modèle d'accompagnement à la formation pratique à l'aide des TIC (Pellerin, 2010b). Nous conclurons d'ailleurs le présent texte par une présentation des fondements, du déroulement ainsi que de quelques résultats préliminaires obtenus à la suite de cette première utilisation officielle du système de vidéoconférence en soutien à la formation d'étudiants inuit des communautés de Puvirnituq et d'Ivujivik.

6. Une description du dispositif d'accompagnement par la vidéoconférence privilégié

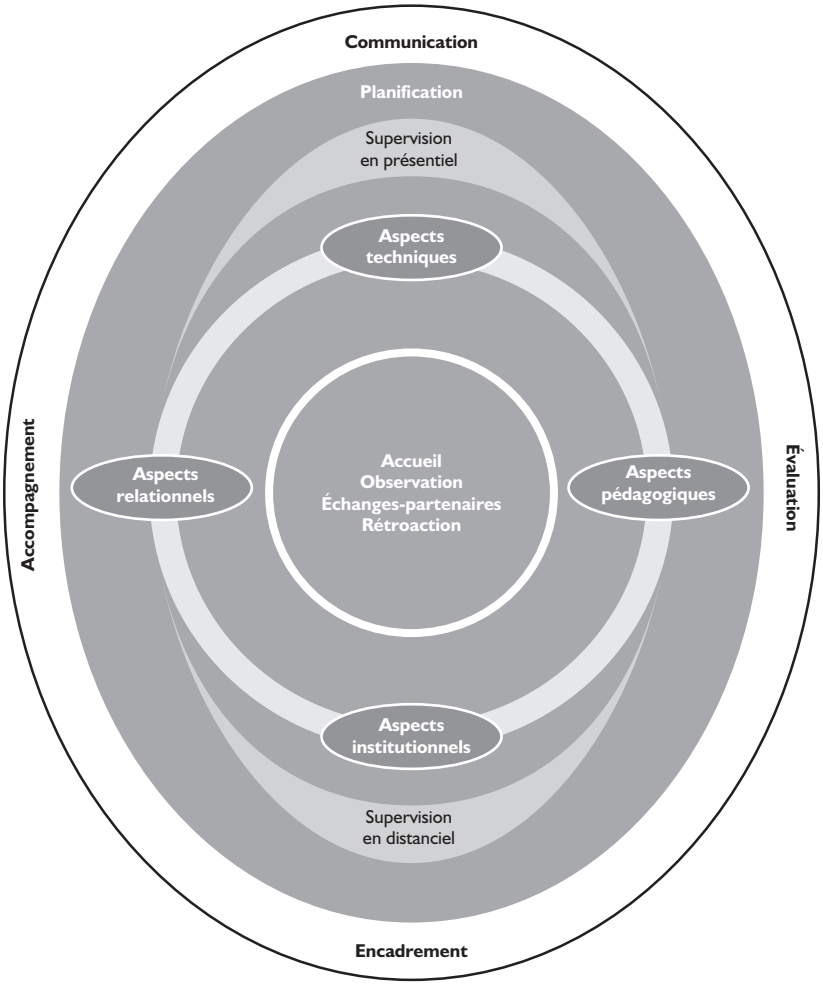
Selon *Le Nouveau Petit Robert de la langue française* (2008), superviser, c'est « contrôler sans entrer dans les détails » (p. 2463). Toutefois, quand on parle de supervision pédagogique, on la définit plutôt comme « toute activité de relation d'aide destinée à améliorer le processus

4. Les certificats en enseignement en milieu nordique offerts à l'UQAT sont élaborés, menés et gérés en partenariat avec les intervenants (enseignants, conseillers pédagogiques, directions) des communautés de Puvirnituq et d'Ivujivik par un comité de cogestion formé de membres de l'UQAT et de membres de chacune des communautés concernées. Ce comité se réunit mensuellement.

enseignement-apprentissage » (Bouchamma, 2004, p. 1). Après avoir réalisé une large recension de la littérature du domaine, Gbongué (2000) rapporte que la supervision pédagogique se définit pour plusieurs chercheurs comme « un processus coopératif, collaboratif, continu d'aide et de support à l'enseignant permettant à celui-ci d'améliorer ses compétences professionnelles en classe » et comme « un processus interactif qui […] permet d'élaborer une analyse réflexive autour de l'objet de travail » (p. 63). Enfin, pour Acheson et Gall (1993, p. 43), la supervision pédagogique « vise à favoriser le développement professionnel des enseignants, en mettant l'accent sur l'amélioration de leurs compétences professionnelles en classe ». Il appert qu'il n'existe pas de modèle unique de supervision (Acheson et Gall, 1993 ; ASCA, 2007 ; Bouchamma, 2004 ; Bujold, 2002 ; Gbongué, 2000 ; MELS, 2008). Au Québec, « il appartient aux universités, en collaboration avec le milieu scolaire, d'élaborer, d'expérimenter et d'évaluer des formes diversifiées de stages et d'accompagnement des stagiaires afin de bien préparer ces derniers à la profession enseignante » (MELS, 2008, p. 6). Dans la littérature consultée, on relève deux grandes catégories de supervision : la supervision dite traditionnelle ou classique et la supervision clinique ou clinico-pédagogique. La supervision pédagogique classique est axée davantage sur le contrôle, l'acquisition de connaissances et l'évaluation, alors que la supervision clinique vise plutôt l'établissement d'une relation entre le supervisé et le superviseur (Bouchamma, 2004). C'est ce dernier modèle qui a été retenu pour la présente expérimentation, soit une supervision qui permet une interaction en face à face (en présence ou à l'aide de la vidéoconférence) entre la superviseure et l'étudiante inuit, une supervision de proximité permettant d'améliorer l'enseignement (Goldhammer, 1969) et qui prône un processus d'aide et de soutien (Acheson et Gall, 1993).

Pellerin (2010b), dans le cadre de ses études doctorales, a développé une approche de supervision clinique hybride qui permet d'accompagner un stagiaire à distance dans le développement de ses compétences professionnelles (figure 9.1). Cette approche emprunte aux modèles de supervision d'Acheson et Gall (1993) et de Bujold (2002) ainsi qu'aux approches recensées par Gervais et Desrosiers (2005).

Figure 9.1.
Modèle de supervision clinique à distance appuyée par les TIC



Source : Pellerin (2010b).

Le modèle prévoit cinq étapes dont la première, la *planification*, englobe les aspects à considérer lors d'une supervision de stage (relationnels, institutionnels, pédagogiques et techniques) tant lorsque celle-ci est réalisée en présentiel qu'en distanciel. Dans le cas qui nous intéresse, comme l'ensemble des supervisions ont été réalisées à distance, cette

première étape de planification a consisté à s'assurer d'obtenir les autorisations requises pour ce type d'accompagnement par vidéoconférence par la direction d'établissement, à préparer les étudiantes à vivre une observation par l'entremise d'un tel système, à les rassurer quant à l'utilisation qui en serait faite, à s'assurer des faisabilités techniques et à réaliser les réservations d'usage de la bande passante Internet auprès des services techniques de la CSK, à former les étudiantes à l'utilisation technique du système en leur fournissant, entre autres, un procédurier imagé d'ouverture et de fermeture du système, à prévoir deux rencontres préparatoires afin de revoir les différentes compétences professionnelles et de valider leurs acquis en ce sens. Bref, l'intention de cette étape de planification est de s'assurer d'optimiser la qualité des rencontres de supervision. Il est à noter que la coenseignante inuit a fait partie intégrante de tout ce processus, particulièrement au moment des rencontres préparatoires avec les stagiaires. Il est aussi prévu dans le modèle de Pellerin (2010b) que les quatre autres étapes se déroulent immédiatement avant, pendant et après la supervision de la stagiaire lors de la prise en charge de sa classe. Ces étapes sont l'accueil, l'observation, les échanges-partenaires et la rétroaction.

L'*accueil*, très bref, constitue la première prise de contact par l'entremise du système de vidéoconférence au moment où la stagiaire active les contrôles. C'est le moment de réaliser de petits tests techniques, de valider le bon fonctionnement audio et vidéo du système. Lorsque tout est fonctionnel, la stagiaire peut commencer son activité avec son groupe d'élèves sans trop se soucier de la présence de la superviseure (autant que possible), cette dernière étant présente par l'entremise du téléviseur qui accompagne le système de vidéoconférence. Dans le cas de notre expérimentation, la coenseignante inuit était aussi présente physiquement dans la classe et observait la stagiaire d'un autre angle.

L'étape d'*observation* consiste, comme son nom l'indique, à observer la pratique de la stagiaire par l'entremise du système de vidéoconférence. Ce système permet à la superviseure de suivre les mouvements de la stagiaire par des commandes à distance. Ici, comme la langue d'enseignement est l'inuktitut, la présence de la coenseignante a été primordiale. En plus de mettre à profit son regard de pédagogue et d'experte de la culture, elle a permis d'assurer la présence de l'oreille attentive que la superviseure ne pouvait porter en raison de la barrière de la langue, lui rapportant, à l'étape des échanges-partenaires, l'essentiel des propos évoqués par la stagiaire qui n'avaient pu être saisis par la superviseure.

À l'étape des échanges-partenaires, la superviseure et la coenseignante comparent leurs observations et discutent, toujours en vidéoconférence ou par téléphone, des forces et des défis de la stagiaire en lien avec le développement des compétences professionnelles. Elles rédigent un rapport commun qui est transmis à la stagiaire au moment de l'étape de la *rétroaction*. À ce dernier moment de la supervision, la stagiaire est appelée à se prononcer sur sa pratique par une brève autoévaluation. Son regard est alors confronté à celui de ses deux formatrices. On fixe enfin des défis pour la prochaine supervision à la lumière du rapport rédigé préalablement et des échanges encourus. Encore une fois, la présence de la coenseignante inuit est essentielle pour assurer la traduction des propos des stagiaires et maximiser la compréhension des informations fournies par la superviseure en langue seconde.

Finalement, le modèle de supervision à distance appuyée par les TIC (Pellerin, 2010b), par l'articulation de ses étapes, permet de répondre aux attentes des différentes fonctions de la supervision pédagogique préconisées par le MELS (2008), soit celles de l'accompagnement, de l'encadrement et de l'évaluation des stagiaires. Le modèle assure aussi une communication bidirectionnelle aux différentes étapes de la supervision entre les acteurs, communication primordiale dans un contexte de supervision clinique. Notre expérimentation auprès de deux étudiantes et d'une coenseignante inuit a permis d'assurer de façon positive chacune de ces fonctions ainsi qu'une communication fluide entre les stagiaires, la coenseignante et la superviseure, et ce, malgré la distance physique qui séparaient tous ces acteurs.

7. Une méthodologie de type recherche et développement

Même si la faisabilité technique d'une telle approche a été démontrée, certains obstacles ont été rencontrés, et des pistes de solution devront être trouvées et mises à l'essai lors d'une prochaine expérimentation. Comme le projet repose sur une méthodologie de recherche et développement (Loiselle et Harvey, 2007), des allers-retours entre expérimentation et analyse seront réalisés. En effet, ce type de recherche s'intéresse, entre autres, au « développement de stratégies, de méthodes, de modèles ou de programmes ayant une incidence sur l'action éducative » (*ibid.*, p. 42). Un des objectifs poursuivis est d'améliorer ou de perfectionner des dispositifs existants. Selon Nonnon (2002), qui propose une démarche de recherche et développement technologique, il est possible, dans une telle approche, de « dériver des idées et des explications plausibles pour construire un modèle

d'action en incluant les contraintes liées à la fois à l'environnement technologique et aux règles de l'apprentissage » (p. 1). La créativité et l'innovation ont ainsi toute leur raison d'être dans une telle approche (Leroux, 2008). Dans le cas du présent projet, l'accompagnement des étudiants inuit n'est pas chose nouvelle. Toutefois, l'approche privilégiée par l'utilisation de la vidéoconférence l'est et vise non pas à remplacer la première, mais plutôt à en améliorer la qualité. Pour cette raison, nous adoptons la posture de Loiselle et Harvey (2007) où « le chercheur est engagé à la fois dans des activités de développement et dans l'analyse de ces activités » (p. 44). Pour chacun des cours offerts dans le cadre des certificats 4340, 4740 et 4840[5], le professeur de l'UQAT et le coenseignant inuit seront initiés à l'utilisation de la vidéoconférence en soutien à la formation des enseignants inuit. À chacun des cours, le même processus sera répété, soit celui de travailler avec les étudiants en présence et de recourir à la vidéoconférence entre deux séjours afin d'assurer un suivi dans la formation (analyse réflexive sur la pratique en classe, discussion sur un objet lié au cours). Au cours du dernier séjour qui clôture le cours, une évaluation de la portée des interventions à distance aura lieu. Lors des rencontres en distanciel, les étudiants auront en main un procédurier imagé afin de suivre les étapes pas à pas leur permettant d'assurer la communication.

8. Les résultats préliminaires

Au cours du printemps 2010, une première expérimentation a été concrétisée grâce à l'implication de deux participantes inuit qui ont accepté de réaliser une activité de formation de trois crédits par l'entremise de la vidéoconférence (DID1431 – Practicum : Evaluation of Educational Practice). Le type d'accompagnement privilégié des étudiantes inuit a permis de cerner certains avantages, mais également de reconnaître la présence d'obstacles et de défis à relever.

Bien qu'il s'agisse d'une expérimentation préliminaire, un journal de bord a été tenu par la chercheure, et une entrevue semi-dirigée a été menée auprès des participantes afin de valider leur perception de l'approche d'accompagnement privilégiée. Nous sommes consciente que le nombre de participants interrogé est négligeable. C'est pour cette raison que nous présentons les résultats de cette expérimentation non pas comme

5. Certificat d'enseignement au préscolaire et au primaire en milieu nordique (4340) : 45 crédits ; Certificat en enseignement au préscolaire et au primaire en milieu nordique II (4740) : 30 crédits ; Certificat de développement de la pratique enseignante en milieu nordique (4840) : 30 crédits.

des données empiriques, mais plutôt comme des pistes pour réajuster le projet en développement. Des questions sur le niveau de compétence quant à l'utilisation des TIC des participantes, sur leur appréciation de l'approche technopédagogique privilégiée, sur les limites et les avantages perçus ont, entre autres, fait partie du protocole d'entrevue.

Une des premières observations faites a été que les deux participantes n'avaient pas la même aisance avec les technologies de l'information et de la communication (TIC) au moment de l'expérimentation, bien qu'en entrevue, elles se soient dites toutes les deux compétentes avec les TIC. Les deux apprécient le travail réalisé à l'ordinateur, mais l'une avoue faire appel à ses collègues pour créer des affiches ou d'autres tâches, alors que l'autre précise faire une utilisation régulière de l'outil à des fins personnelles et professionnelles, faire des recherches et être autonome par rapport à l'intégration qu'elle souhaite en faire sur le plan professionnel. D'ailleurs, c'est cette dernière qui a été formée dans l'école pour effectuer les branchements du système de vidéoconférence. Malgré leurs différentes habiletés au regard de l'utilisation des TIC, les deux ont prétendu être intéressées à l'idée d'être supervisées à distance par caméra, bien qu'une des deux avoue avoir été un peu nerveuse au début. Lorsqu'elles ont été interrogées sur leur volonté de reprendre l'expérience, elles ont acquiescé en précisant qu'elles trouvaient l'approche utile pour leur formation.

Les étudiantes ont aussi été interrogées sur leur perception de la compatibilité d'une telle approche avec les particularités culturelles et linguistiques de la formation. Il a alors été question du défi de confronter la réalité du bilinguisme et celle de la distance qui sépare le formateur et les étudiantes, distance palliée en partie par la vidéoconférence : « […] *for those who are not speaking English, it will be hard for them* » (E1) ; « *If we work together, we could do it.* […] *Yes, we usually ask one and other when we don't understand. When we do that, it is easier* » (E2). En fait, on comprend par ces propos qu'elles anticipent une perte de liberté dans les échanges entre elles dans un mode de formation par la vidéoconférence, d'une part, en raison de la barrière de la langue (sera-t-elle accentuée par la distance ?) et d'autre part, par le fait que le formateur ne sera pas dans la même salle qu'elles. Comme la présente expérimentation portait sur un cours de supervision de stage, il est dès lors impossible de prédire l'état que prendront les échanges dans un cours de contenu. La réponse des deux étudiantes est donc hypothétique mais toutefois très intéressante. Espérons qu'on trouvera des éléments de réponse dans une prochaine expérimentation en contexte de cours-groupe, et que le professeur pourra tenir compte de cette inquiétude

dans la dispensation du cours. Par ailleurs, il est clair que le modèle de formation hybride (présentiel/distanciel) préconisé dans ce projet devrait avoir une incidence positive en ce sens qu'une partie de la formation sera offerte en présentiel, permettant de tisser des liens entre les participants et le formateur avant de poursuivre la formation en vidéoconférence.

Interrogées sur leur appréciation de l'approche de supervision qui a été privilégiée et sur la qualité de la communication, les deux étudiantes avouent s'être senties mal à l'aise avec la vidéoconférence lors des premières supervisions, d'une part en raison de l'apparition des problèmes techniques et d'autre part, en raison du temps limité accordé aux rencontres préparatoires. Dans le premier cas, elles précisent qu'un soutien technique sur place aurait été apprécié et dans l'autre, que de bénéficier d'une plus grande plage horaire leur aurait permis d'apprécier davantage la formation et de mieux approfondir les points travaillés : « *We had to do it in a rush, because of the timing* » (E1) ; « *It was understandable, but it was too fast* » (E2). Malheureusement, le contexte de la réalité nordique des étudiantes, qui sont à la fois mères de famille et enseignantes à temps plein, leurs contraintes familiales et le fait que les rencontres devaient avoir lieu après l'école ont limité les moments d'échanges. Malgré tout, une des participantes avoue être autodidacte et que la situation ne l'a pas perturbée : « *It was very useful for me that we had very short period of course, because I was able to do my own research instead of waiting for the teacher* » (E1). Nous entendons tout de même que l'utilisation de la vidéoconférence ne doit pas provoquer une accélération de la dispensation des cours, au contraire. Un réajustement de ce temps de préparation a déjà été prévu pour la prochaine expérimentation du même genre.

Questionnées sur les effets possibles de l'utilisation de la vidéoconférence dans la formation, les participantes anticipent que ce sera plus facile pour les étudiants bilingues (inuktitut et anglais) que pour les étudiants unilingues en inuktitut : « *I'm sure that it will be very useful for those who are bilingual. If we start using this technology and if they have a good translation, it will be good* » (E1). Elles avouent aussi apprécier être à l'avant-garde en matière de technologie.

Enfin, sur le plan technique, il semble que le système du procédurier est facile à utiliser, tout comme la méthode de documentation produite.

Conclusion

La formation des maîtres inuit se greffe sur la problématique d'une pédagogie qui tient compte du contexte linguistique et culturel des communautés autochtones (Stairs, 1995). La nécessité de développer des pratiques pédagogiques et de communication flexibles (Brophy et Crago, 2003) ainsi que des programmes d'enseignement novateurs n'est en aucun cas limitée aux seuls élèves, mais inclut sans aucun doute la formation des enseignants inuit (Maheux, 2009 ; Da Silveira, 2009).

C'est dans cet esprit que l'objectif principal poursuivi par le projet qui a été déposé auprès du CRSH, et d'où découle l'expérimentation présentée dans le présent chapitre, est de créer un pôle d'expertise sur les questions de formation à l'enseignement dans les communautés inuit du Nord québécois. Trois objectifs particuliers guident cette recherche : 1) Déterminer les conditions optimales de formation des enseignants inuit par une expérience pratique d'utilisation de la vidéoconférence en complément à la formation offerte en présentiel ; 2) Développer une expertise de recherche inuit ancrée dans les communautés et approfondir les connaissances et les pratiques professionnelles des enseignants par leur mise en réseau ; 3) Décrire une pratique exemplaire de formation du personnel enseignant inuit dans le Nord québécois.

À long terme, par l'atteinte de ces objectifs, le projet soutiendra le développement social et économique grâce à l'approche technopédagogique développée, tout en créant de nouvelles occasions d'expression de l'identité inuit par une inclusion des villages, selon leurs propres critères, dans de nouveaux réseaux d'échanges. Un tel projet est crucial pour le développement communautaire nordique, parce qu'il permettra d'augmenter le nombre de personnes qualifiées et d'améliorer la qualité de la formation des enseignants.

Aussi, grâce à une approche respectueuse des particularités culturelles et sociales des communautés inuit et au développement d'un programme d'enseignement flexible étroitement associé aux besoins des milieux scolaires concernés, cette recherche et développement a pour but général d'accroître la présence du personnel enseignant inuit et par conséquent de mieux ancrer l'institution scolaire dans les dynamiques communautaires afin de contribuer à améliorer le taux de diplomation des élèves inuit.

Bibliographie

Acheson, K.A. et M.D. Gall (1993). *La supervision pédagogique : méthodes et secrets d'un superviseur clinicien* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.), Montréal, Éditions Logiques.

Americain School Counselor Association – ASCA (2007). « American School Counselor Association National Model : The Foundation for Supervision of Practicum and Internship Students, <http://www.schoolcounselor.org/>, consulté le 10 septembre 2010.

Bouchamma, Y. (2004). *Supervision de l'enseignement et réformes*, Communication présentée à la 7e Biennale des sciences de l'éducation, <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/7300.pdf>, consulté le 10 septembre 2010.

Brophy, A.E. et M. Crago (2003). « Variation in instructional discourse features : Cultural or linguistic ? Evidence from Inuit and non-Inuit teachers of Nunavik », *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 34, nº 4, p. 1-25.

Bujold, N. (2002). « La supervision pédagogique : vue d'ensemble », dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 9-22.

Callaghan, B. (1992). *Inuit Educational and Language Programs in Nouveau Québec*, *1912-1991,* Mémoire de maîtrise, Edmonton, University of Alberta.

Commission Scolaire Kativik – CSK (2010). *Notre organisation : de la maternelle au secondaire*, <http://www.kativik.qc.ca/fr/le-cheminement-scolaire-regulier>, consulté le 4 octobre 2010.

Da Silveira, Y. (2009). « Le rapport à l'écrit d'enseignants inuit en formation », *Études/Inuit/Studies*, vol. 33, nos 1-2, p. 245-259.

Davis, F.D. (1989). « Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology », *MIS Quarterly*, vol. 13, nº 3, p. 319-340.

Depover, C., J.-J. Quintin, A. Braun et S. Decamps (2004). « D'un modèle présentiel vers un modèle hybride : étapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux », *Distances et savoirs*, vol. 2, p. 39-52.

Dupré, F. (2011). « Réseaux de parentés virtuels et transmission des savoirs chez les Inuit des îles Belcher (Nunavut) », *Anthropologies et sociétés*, vol. 35, nos1-2, p. 87-110.

Gbongué, X. (2000). *La supervision pédagogique dans les écoles secondaires, techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire : une expérience de modélisation*, Thèse de doctorat, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi.

Gervais, C. et P. Desrosiers (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, Laval, Les Presses de l'Université Laval.

Goldhammer, R. (1969). *Clinical Supervision : Special Methods for the Supervision of Teachers*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

Gouvernement du Québec (2007). *Personnel enseignant, à temps plein et à temps partiel, dans la Commission scolaire crie et la Commission scolaire Kativik, selon la langue maternelle et l'ordre d'enseignement*, données annuelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, juin 2007.

Gouvernement du Québec (2008). *Taux de diplomation selon la cohorte, la durée des études et le sexe, par région administrative et par commission scolaire*, publication officielle du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour les cohortes de 1999 et 2000. Chiffres recueillis auprès des agents de recherche du MELS pour les cohortes 1996-1997-1998.

Gouvernement du Québec (2009). « L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec », *Bulletin statistique de l'éducation*, Québec, Publication officielle du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, mai, nº 30, <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/bulletin/Bulletin_30.pdf>, consulté le 28 février 2013..

Hot, A. (2010). « L'appropriation communautaire des médias au Nunavut : l'exemple du site de réseaux sociaux Bebo », *Cahiers du CIÉRA*, nº 5, p. 51-72.

Karsenti, T., C. Raby, S. Villeneuve et C. Gauthier (2006). *Les futurs enseignants du Québec et la compétence professionnelle à intégrer les TIC dans l'enseignement : synthèse des résultats d'une enquête panquébécoise*, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Montréal, Québec.

Leroux, P. (2008). « La conception d'environnement informatique d'apprentissage fondée sur une démarche de recherche-développement », *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, vol. 4, nº 2, p. 217-227.

Loiselle, J. et S. Harvey (2007). « La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites », *Recherches qualitatives,* vol. 27, nº 1, p. 40-59.

Maheux, G. (2009). « La médiation des savoirs par les enseignants inuit en formation », *Études/Inuit/Studies*, vol. 33, nºs 1-2, p. 209-224.

Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, ministère de l'Éducation, <http://www. mels. gouv.qc.ca/sections/publications/publications/anterieur/formation_ens.pdf>, consulté le 11 mars 2013.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2008). *La formation à l'enseignement : les orientations relatives à la formation en milieu de pratique,* Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Nonnon, P. (2002). *Considérations sur la R & D en éducation et l'ExAO*, Communication présentée au Symposium international sur les technologies informatiques (TI) en éducation : perspectives de recherche, problématiques et questions vives, Paris, France, 31 janvier-1er février.

Oillo, D. et P. Barraqué (2000). « Universités virtuelles, universités plurielles », dans H. Samier (dir.), *Les Cahiers du Numérique*, Paris, Hermes, Science Publications, Université Virtuelle, vol. 1, p. 17-36.

Ouvrard, M., M. Uggeri et S. de Bryas (2007). *Personnaliser la pédagogie dans le e-learning*, Aix-Marseille, dans Colloque TICE Méditerranée 07.

Pellerin, G. (2010a). *Mise en place d'une approche de support à la formation des enseignants inuit de Puvirnituq et d'Ivujivik à l'aide des TIC*, Communication présentée au XVIIe Congrès d'études inuit, Val-d'Or, Québec, 28-30 octobre.

Pellerin, G. (2010b). *Une étude descriptive d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université*, Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.

Pellerin, G. et V. Paul (2010). *Veille de recherche. La formation et l'accompagnement à distance des étudiants inuit : contexte et pertinence du projet*, Document inédit déposé au CEFRIO.

Roberson, E. (2008). *Le développement inégal et la production des conditions de vie : le cas des Inuit de l'Arctique canadien*, Thèse de Doctorat, Québec, Université Laval.

Stairs, A. (1995). « Learning processes and teaching roles in native education : Cultural base and cultural brokerage », dans M. Battiste et J. Barman (dir.), *First Nations Education in Canada : The Circle Unfolds*, Vancouver, University of British Columbia Press, p. 139-153.

Vick-Westgate, A. (2002). *Nunavik Inuit-Controlled Education in Arctic Quebec*, Calgary, University of Calgary Press.

CHAPITRE 10.

L'ACCOMPAGNEMENT D'UN GROUPE D'ÉTUDIANTES ALGONQUINES

DE LA RÉSOLUTION DE PROBLÈME À L'ANIMATION DU MÉTIER D'ÉTUDIANT

GÉRARD LAVOIE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Ce chapitre présente le sommaire d'une expérience de gestion et d'accompagnement d'une cohorte d'étudiantes algonquines au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. En réponse aux difficultés diverses et récurrentes qui se sont présentées au cours des deux premières années de leur parcours universitaire, un projet a été conçu et mis en œuvre, lequel s'est inspiré de principes et de stratégies issus de la thérapie brève, notamment de l'approche orientée vers les solutions et du modèle stratégique développé à l'école de Palo Alto. À cela s'ajoute la référence à certains aspects de la philosophie de Ludwig Wittgenstein. La démarche privilégiée mettait l'accent sur l'animation du métier d'étudiant, ce qui la démarquait d'une approche plus classique centrée sur la résolution de problème. L'idée leitmotiv au cœur de ce projet se résume ainsi : On ne règle pas de problèmes, on anime le changement ! Pour ce faire, tant lors des rencontres de planification qu'au cours des interventions réalisées au quotidien auprès des étudiantes, une sensibilité à toute information susceptible d'être stratégiquement mise à profit de l'animation désirée était encouragée.

1. Une mise en contexte

À l'automne 2002, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) accueillait un groupe de 26 étudiants algonquins au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP[1]). L'intention initiale de la communauté de Lac-Simon était de former des aides-enseignants et, à cette fin, un certificat devait s'avérer suffisant. Cependant, face au refus du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien de financer un tel programme, une seconde admission au baccalauréat a été décidée. Cette réorientation permettait certes de répondre aux besoins de la communauté, mais les compétences à développer dans ce programme (MEQ, 2001) s'avéraient beaucoup plus imposantes. Précisons que ces étudiants ont été admis à l'université en raison du critère de l'âge et de l'expérience jugée pertinente, et qu'au moment de leur première inscription, leur niveau de diplomation était en moyenne de 9,6 années d'études (Roy, 2004). En comparaison, il est à noter que l'exigence requise pour l'admission d'un étudiant régulier dans un programme universitaire est de 13 ans de scolarité.

Afin de soutenir le groupe dans l'apprentissage du métier d'étudiant et de compenser l'écart important au plan des acquis scolaires, différentes mesures ont été envisagées et mises en œuvre. Précisément à cette intention, le cours optionnel Atelier d'efficience cognitive a d'abord été inscrit à leur horaire dès leur premier semestre. Ensuite, les cours Introduction à l'ordinateur (1 crédit) et Méthodologie et communication écrite ont été ajoutés à leur programme, respectivement au semestre d'été et d'automne 2003. De plus, au cours de leur première année de formation, une période d'une heure et demie de soutien leur était dispensée par leurs professeurs à la suite de chacune des rencontres. Diverses autres interventions ponctuelles ont aussi été planifiées par la responsable du programme selon les besoins observés. Ajoutons le soutien assuré en matière linguistique par une étudiante finissante autochtone (premier semestre ; 3 h/sem.) et l'apport de deux intervenants, l'un de la communauté de Lac-Simon[2] et l'autre du campus de l'UQAT à Val-d'Or, lesquels étaient appelés à répondre à certains problèmes d'ordre personnel ou social des étudiants.

---

1. Cette cohorte initiale était composée de 22 étudiants de sexe féminin et de 4 de sexe masculin. Précisons que deux des étudiantes étaient membres de la Nation crie.
2. On s'y référait à l'occasion au cours des deux premiers semestres.

Au cours de la deuxième année de cheminement, un service d'encadrement pédagogique à mi-temps a été mis en place afin de répondre à des besoins individuels ou de groupe de diverses natures. Les objectifs de ce service étaient de trois ordres, soit pédagogique, méthodologique ou personnel et social. Or, bien que le service ait particulièrement pris pour cible les besoins d'ordre pédagogique et méthodologique, le rapport d'activité soumis par la professionnelle (Roy, 2004) qui en a assumé la responsabilité fait davantage état des problèmes personnels manifestés par les étudiants. En effet, alors qu'elle dresse une liste de neuf problèmes rencontrés au cours de l'année 2003-2004, seulement deux d'entre eux concernent précisément le volet des apprentissages, soit la « planification et gestion du temps » et le « manque au niveau des connaissances » (p. 5). Ainsi, en plus de ses interventions visant la compréhension des contenus de cours ou l'acquisition d'outils méthodologiques, elle a dû leur offrir un soutien encore plus important sur le plan de leur « appropriation du métier d'étudiant ». Pensons notamment à l'aide apportée à certains dans la « planification de la vie familiale dans un contexte d'études » (p. 6) et au service de rattrapage offert à d'autres en raison de leur absence aux cours pour diverses raisons justifiables (maladie, grossesse, problèmes familiaux, présence en cour, etc.) ou non.

Outre les acquis scolaires initiaux des étudiants, qui laissaient présager des difficultés, d'autres facteurs d'influence s'y ajoutaient. Précisons d'abord que peu de ressources étaient disponibles au Lac-Simon pour des étudiants qui entreprenaient des études de niveau universitaire (bibliothèque, ordinateurs, lieux propices à l'étude, etc.). Lors du démarrage des activités, même le local prévu pour la classe a dû être totalement aménagé (tableau, tables de travail, chaises). Pour la deuxième année du programme, la décision a été prise de déplacer graduellement les activités d'enseignement dans les locaux du campus de l'UQAT à Val-d'Or[3]. Il s'agissait certes d'offrir aux étudiants un meilleur environnement de travail, mais le but principal de l'opération était de leur permettre de vivre pleinement ce qu'implique le cheminement dans un programme universitaire. Cette orientation s'est avérée positive pour les étudiants, qui ont alors pu profiter d'un contexte plus favorable aux études et de périodes d'encadrement réservées à leurs occupations estudiantines (études, lectures et travaux).

3. À l'automne 2003, un cours sur quatre y a été dispensé et, dès l'hiver 2004, ce fut l'ensemble de leurs activités.

Par ailleurs, en raison du taux plus élevé de natalité chez les femmes autochtones (Statistique Canada, 2006[4]), il est à noter que les étudiantes du groupe initial devaient concilier leurs études avec leurs responsabilités parentales. En effet, au début de leur programme, donc à l'automne 2002, elles avaient la charge de 3,36 enfants en moyenne, sans compter les grossesses et les naissances à venir ! Roy (2004) y voit d'ailleurs une explication des absences plus fréquentes des étudiantes, notamment en raison de la maladie d'un enfant, d'une visite au centre de santé ou d'une rencontre à l'école avec un enseignant. Sur ce point, les périodes d'encadrement et de travail offertes à l'université leur permettaient de s'affairer à leurs tâches estudiantines, de façon à compenser, au moins partiellement, leurs retards au cours ou leurs absences et à ne pas trop devoir puiser en soirée dans le temps à consacrer à leur famille.

Malgré les contraintes liées à la formation des étudiants de la cohorte, un constat tout de même positif peut être dégagé des deux premières années de cheminement. En effet, « la cohorte de Lac-Simon a cumulé un total de 930 crédits, et ce, avec une moyenne de 2,59[5] » (Lavoie, 2007, p. 4). Considérons de plus que 19 étudiantes du groupe initial ont reçu avec fierté un diplôme de certificat multidisciplinaire en éducation lors d'une cérémonie officielle tenue dans leur communauté à l'automne 2004. Autre retombée notable de leur parcours universitaire, leurs compétences ont aussi été reconnues par le Conseil de la Nation Anishnabe de Lac-Simon, qui a embauché cinq d'entre elles pour la prise en charge du projet de camp d'été 2004 et pour la conception d'un lexique algonquin visant la préservation de la langue et de la culture. Une autre étudiante a été sélectionnée pour intervenir au Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or. Il s'agit là de quelques exemples de ce qu'une scolarisation accrue est susceptible d'entraîner au profit des communautés autochtones. Après deux ans de cheminement, donc au début du semestre d'automne 2004, seulement 16 étudiantes étaient toujours actives dans le BEPEP.

Bien que le constat soit positif, la responsabilité de la gestion de la cohorte impliquait toutefois la réalisation de tâches multiples et très exigeantes. Aussi, au moment du transfert du dossier en juin 2004, le portrait présenté faisait davantage état des difficultés rencontrées.

---

4. Pour les années 1996 à 2001, le taux de fécondité des femmes autochtones était de 2,6 enfants alors que celui de l'ensemble des Canadiennes était de 1,5 enfant.
5. Les mentions 2 et 3 pour un cours correspondent respectivement à *Bien* et *Très bien*. La moyenne calculée ne tient cependant pas compte des mentions *Échec*, lesquelles s'expliquent davantage par des abandons de cours ou du programme.

À l'instar du *Rapport d'activité du service d'encadrement pédagogique* affecté au groupe (Roy, 2004), les problèmes sur le plan pédagogique et méthodologique ont certes été mentionnés, mais ceux d'ordre personnel et social ont été mis en exergue en raison des préoccupations qu'ils généraient et de la difficulté à y répondre avec efficacité. La responsable d'alors a donc insisté sur divers types de difficultés manifestes : retards ou absences aux cours, travaux non réalisés ou remis en retard, problèmes divers sur le plan personnel ou social, manque de motivation ou d'organisation… Ajoutons la gestion de dossiers devenue de plus en plus individualisée en raison de cours échoués ou abandonnés et de la restriction de l'accès aux stages pour certaines étudiantes n'ayant pas cumulé une moyenne suffisante[6]. Le nouveau responsable devait donc envisager une ligne d'action en réponse à une situation qui, après deux ans, était devenue particulièrement problématique.

2. Le cadre théorique du projet d'accompagnement

Telle qu'elle se présentait en juin 2004, la situation de la cohorte était préoccupante et justifiait une révision des modalités de l'accompagnement offert aux étudiantes. À cette fin, diverses cibles s'offraient au nouveau responsable. Il pouvait certes penser à l'ajout de nouvelles mesures de mise à niveau et au renforcement des interventions visant à résoudre les problèmes personnels et sociaux qui se présentaient. Sans être totalement écartée, cette cible ne pouvait constituer l'essentiel de la réponse recherchée. Dans la mesure où les difficultés perduraient après de nombreuses interventions en ce sens, cette voie d'action s'inscrivait dans la logique du « faire toujours plus de la même chose » (Marc et Picard, 2002, p. 91) qui s'était avérée insuffisante. Une deuxième cible potentielle concernait une adaptation accrue du programme et des enseignements à la réalité culturelle des étudiantes. Bien que louable et à ne pas négliger, et malgré l'effet favorable sur le plan de la motivation qu'elle aurait assurément entraîné, cette cible n'a pas été retenue car partageant avec la précédente une même insistance sur le volet des apprentissages. Il en est de même du soutien « aux étudiants en raison des difficultés que pose la non maîtrise de la langue de formation » (Maheux, Bacon et Simard, 2005, p. 5), un chantier certes important mais aussi centré sur l'ajout de mesures ciblant l'apprentissage. Compte tenu de la nature des difficultés qui se posaient, un

6. Pour avoir accès aux stages II, III et IV, les étudiants doivent avoir une moyenne cumulative de 2,5.

préalable devait d'abord être traité, soit l'engagement des étudiantes envers leurs études, et la décision a été prise d'en faire l'objet principal du service d'accompagnement[7]. La personne qui serait embauchée était donc appelée à se focaliser en priorité sur l'animation de leur métier d'étudiant, les autres cibles devant aussi être activées, mais à la mesure de leur engagement. Le cadre théorique qui sera maintenant introduit a servi de toile de fond à la planification et à la conduite du projet S'affairer aux études qui a été conçu à cette fin.

2.1. Ludwig Wittgenstein : jeux de langage et formes de vie

> La solution du problème que tu vois dans la vie, c'est une manière de vivre qui fasse disparaître le problème (Wittgenstein, 1984, p. 38).
>
> Le monde de l'homme heureux est un autre monde que celui de l'homme malheureux (Wittgenstein, 1922/1993[8], §6.43).

Dans un sondage réalisé auprès de philosophes professionnels en 2000, *Recherches philosophiques* de Ludwig Wittgenstein (1953/2004) a été reconnu comme l'ouvrage de philosophie le plus important du XXe siècle (Kanterian, 2007). C'est précisément en raison de la perspective pragmatique que le philosophe y adopte que cet écrit a servi de toile de fond au projet d'accompagnement mis en œuvre au profit du groupe de Lac-Simon. En effet, tout comme son père, un homme d'affaires prospère, s'il devait faire de la philosophie, celle-ci devait avoir une incidence concrète sur le monde. De cet ouvrage important, deux chantiers d'intervention ont été dégagés : l'un ciblant la « manière de vivre » le métier d'étudiant qui, tel que nous l'avons mentionné dans le premier extrait précédent, « fasse disparaître le problème », et l'autre, qui réfère à la conception pragmatique du langage du philosophe, concerne l'utilisation des mots à des fins non pas de représentation ou d'évaluation des problèmes mais bien de transformation.

Dans ce qui est reconnu comme sa seconde philosophie, Wittgenstein a pris ses distances de la tradition philosophique qui cherche à expliquer le fond ou l'essence profonde des choses. Selon lui, en passant d'une explication à une autre sans prendre le temps de s'arrêter, les philosophes s'enfoncent dans un trou sans fin, générant ainsi plus de confusion que de

---

7. Cette décision tenait compte de la ressource octroyée pour ce service au responsable de programme, soit un professionnel à mi-temps.
8. La référence à certains ouvrages de Wittgenstein comporte deux années. Lorsque tel est le cas, la première réfère à sa publication initiale, alors que la seconde désigne l'édition consultée.

clarté. Dans sa remarque §89[9], il se réfère à saint Augustin qui cherchait à comprendre ce qu'est le temps. Alors que celui-ci faisait manifestement preuve de sa maîtrise du temps dans le cadre de ses activités quotidiennes, ses pensées s'embrouillaient au fil de ses réflexions sur la notion de temps. À tenter de l'expliquer, il s'éloignait en quelque sorte du temps qu'il maîtrisait et s'engageait en « terrain glissant [sur lequel] nous ne pouvons plus marcher » (§107). Selon Wittgenstein, pour être utilisé de façon efficace, le langage doit éviter de s'enliser dans une recherche d'explications et demeurer plutôt à proximité des choses telles qu'elles se présentent au quotidien (§116). Pour se donner une « meilleure traction », Wittgenstein préconise une approche où la description est nettement privilégiée par rapport à l'explication. Ainsi, dans la mise en œuvre du projet S'affairer aux études, au lieu de tenter d'expliquer le *pourquoi* des problèmes que les étudiantes présentaient, l'attention a été canalisée vers l'observation minutieuse de leur quotidien universitaire, de façon à en dégager le *comment* il était possible de mettre en place les conditions susceptibles de favoriser une vie étudiante plus confortable et motivante.

Dans son *Tractatus logico-philosophicus,* Wittgenstein (1922/1993) soutenait une conception représentationnelle du langage. Selon celle-ci, les mots et leur agencement logique permettent de rendre compte ou de refléter fidèlement la réalité. Il en serait ainsi de l'évaluation d'une situation problématique qui, conduite professionnellement et prenant appui sur un langage et un corpus théorique spécialisé, serait considérée comme un reflet fidèle des choses. Le philosophe a par la suite lui-même récusé ce point de vue en adoptant une approche pragmatique du langage. Dans ses *Recherches philosophiques* (1953/2004), il en est ainsi venu à considérer les mots comme des outils (§17) ou des instruments (§421 et §569) qui sont utilisés pour réaliser des opérations (§449) en fonction d'un but déterminé (§127 et §132). Le changement est majeur en ce sens qu'à la quête d'une compréhension visant à refléter la réalité, le philosophe relie plutôt l'usage du langage aux buts ou aux intentions poursuivis. Selon cette conception, le langage est pleinement considéré comme action ou intervention[10] et, dans le projet S'affairer aux études, il a été minutieusement utilisé à des fins d'amélioration de la vie universitaire des étudiantes.

---

9. L'ouvrage *Recherches philosophiques* (1953/2004) est divisé en plusieurs remarques indiquées par le caractère §.
10. Pour de plus amples renseignements sur l'incidence de cette conception du langage sur l'intervention éducative ou thérapeutique, voir Lavoie (2009, 2012).

Deux notions importantes chez Wittgenstein permettent de cerner les deux cibles principales du service d'accompagnement offert aux étudiantes, celles de formes de vie et de jeux de langage. Selon lui, dans un contexte donné ou « forme de vie », des échanges ou « jeux de langage » sont réalisés par les personnes impliquées en fonction des règles qu'elles partagent et des buts ou intentions qu'elles poursuivent. Le philosophe attire ainsi notre attention sur le lien étroit qui unit « le langage et les activités avec lesquelles il est entrelacé » (§7). Jeux de langage et formes de vie sont donc considérés en résonance, ce qui explique qu'une intervention sur l'un ou l'autre a une influence sur l'ensemble de la situation. Alors qu'une amélioration du contexte trouve son pendant dans le jeu de langage qu'on y observe, un langage plus motivant et dynamisant est aussi à même d'avoir du même coup des conséquences pratiques heureuses sur le contexte. Une action à ces deux niveaux était donc à encourager et, dans le projet S'affairer aux études, l'énoncé leitmotiv suivant a servi de directive générale : On ne règle pas de problème, on anime le changement !, et ce, par des interventions ciblant à la fois la forme de vie universitaire des étudiantes et l'utilisation à bon escient des jeux de langage qui y ont cours. Ainsi, l'attention ne devait pas être portée sur les problèmes et leur résolution, mais plutôt sur la mise en place d'un contexte d'études susceptible d'entraîner leur dissolution[11].

2.2. L'école de Palo Alto : modifier ou recadrer la situation

> [L']une des stratégies de changement […] consiste à changer de contexte […] ou à modifier la perception qu'a le sujet du contexte (ce qui produit le même résultat) […] (Marc et Picard, 2002, p. 74).

L'école de Palo Alto est reconnue à la fois pour ses études sur la communication et pour la pratique originale d'intervention qui en découle. Dans les écrits des fondateurs de cette école, notamment dans ceux de Paul Watzlawick, Maurice (2006) a recensé une vingtaine de citations sur Wittgenstein. Cette démarche lui a permis de faire un constat d'affinité « dans la posture et dans la méthode entre les deux approches » (p. 2). Watzlawick (1988, 1991) a d'ailleurs consacré deux chapitres entiers de ses ouvrages au philosophe, lesquels insistent sur leur manière commune de concevoir le développement d'un problème. Dans l'un de ces écrits (1988), il reprend même l'image du piège à mouches de Wittgenstein pour montrer de quelle

11. Alors que l'idée de dissolution de problèmes est présente chez Wittgenstein, concernant bien évidemment des problèmes philosophiques, on trouve aussi cette idée en pratique managériale (Ackoff, 1994), en thérapie (Anderson, 2005) et en intervention scolaire (Lavoie, 2005).

façon une personne parvient à se piéger elle-même dans son problème en invoquant des explications qui, même si elles sont raisonnables, attrayantes et logiques, ont pour effet de justifier ses façons récurrentes d'y réagir et, ce faisant, d'entretenir malencontreusement la situation dont elle se plaint. Au plan de l'intervention, l'issue de l'impasse consiste selon lui dans la mise en place d'un nouveau cadre, ou façon de voir la situation[12], lequel cadre est susceptible d'entraîner des actions ou réactions tout aussi nouvelles. Face aux divers problèmes qui se présentaient à l'automne 2004, le programme S'affairer aux études se donnait donc comme objectif la mise en œuvre auprès des étudiantes d'un tout nouveau cadre constitué d'actions et de points de vue plus bénéfiques portés sur les situations.

Plusieurs explications pouvaient être invoquées pour rendre compte des situations problématiques auxquelles les étudiantes de la cohorte faisaient face. En effet, maintes raisons d'ordre historique, culturel, social et personnel se conjuguent pour expliquer les difficultés ou les souffrances sous-jacentes aux problèmes manifestes qui se présentaient. Selon le modèle théorique développé à l'école de Palo Alto, même si l'idée que de tels facteurs sont bel et bien en cause, l'utilité d'en faire l'investigation pour enclencher une démarche d'aide demeure tout de même discutable. À ce sujet, dans leur ouvrage synthèse sur cette école, Marc et Picard (2002) précisent que « leurs caractéristiques actuelles relèvent plus de la structure d'interaction qui est la leur dans le présent que de leur état initial passé » (p. 27). Ainsi, si sur le plan méthodologique une démarche d'observation et d'évaluation s'est avérée nécessaire au fil de l'accompagnement des étudiantes, celle-ci avait précisément pour cible ce qui était manifeste au quotidien et non la genèse plus ou moins lointaine de leurs problèmes. Si un changement devait se produire, c'est bien dans l'ici et maintenant de leur vécu étudiant. Weakland *et al.* (1981, p. 361) affirment d'ailleurs l'intérêt de l'adoption de ce point de vue pour l'intervention :

> Quelles que soient leurs origines […], [les] problèmes […] ne *persistent* que [s'ils] sont maintenus par le comportement actuel, continu, [de la personne] et de ceux avec qui [elle] est en interaction. En conséquence, si ce type de comportement qui maintient le problème est changé ou éliminé de façon adéquate, le problème sera résolu ou disparaîtra, quelle que soit sa nature, son origine ou sa durée.

12. À ce sujet, il y a une parenté théorique entre la technique de recadrage de l'école de Palo Alto (Watzlawick, Weakland et Fisch, 1975) et la notion de changement d'aspect chez Wittgenstein (Pastorini, 2011).

L'approche d'intervention développée à l'école de Palo Alto prend appui sur l'étude du phénomène de la communication (Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972). Selon les chercheurs de cette école, tout comportement, qu'il soit de l'ordre du langage verbal, de l'action ou de l'attitude, « a la valeur d'un message, c'est-à-dire qu'il est une communication » (p. 46). En reliant ainsi le comportement et la communication, les tenants de cette approche déterminaient précisément le terrain sur lequel devait se déployer l'intervention. En effet, un tournant radical a été opéré en ce sens qu'un problème n'y était plus considéré sous l'angle unique de la personne qui le manifeste, mais bien sous celui du système qui le circonscrit, lequel est constitué d'interactions et de communications diverses. Or considérer un problème sous le prisme de la communication, c'est reconnaître que l'intervention doit aussi prendre celle-ci pour cible. Le programme mis en œuvre auprès de la cohorte à compter de septembre 2004 allait trouver dans cette conception une référence majeure. Il est utile de préciser ici que l'approche d'intervention de l'école de Palo Alto est dite stratégique et qu'ainsi, toutes les ressources d'influence à même de contribuer à améliorer une situation y sont activement utilisées. Il en était ainsi du programme S'affairer aux études qui, sur la base d'observations dégagées du quotidien des étudiantes, s'activait à tisser stratégiquement des communications et des interactions plus favorables aux intentions poursuivies, soit le développement d'une vie étudiante plus satisfaisante et motivante. À cette fin, il va sans dire que l'orchestration des interventions à mettre en œuvre au jour le jour nécessitait de fréquentes rencontres entre la professionnelle affectée au service d'accompagnement et le responsable du programme.

Dans ses *Recherches philosophiques*, Wittgenstein (1953/2004) insistait sur la prise en compte des réalités – souvent négligées car jugées anodines et banales – telles qu'elles se présentent au quotidien. Wittgenstein considère en effet comme une illusion de voir la profondeur loin derrière ou en dessous des réalités quotidiennes, alors que c'est précisément le plus simple et le plus familier qui devrait être l'objet de notre attention. Il en est de même pour l'école de Palo Alto, qui stipule que le changement est plus à même de se réaliser si l'accent est mis « sur des problèmes apparemment mineurs voire tout à fait banals, et sur des détails qui en apparence n'ont aucune importance » (Nardone et Watzlawick, 1993, p. 89). Conformément à cette valorisation de ce qui se passe au quotidien, c'est bien l'anodin estudiantin qui était l'objet des observations de la responsable du service, et il en était de même des interventions qui, même si elles pouvaient sembler banales à première vue, concouraient à mettre en place une vie étudiante

de plus en plus dynamique. Il n'y avait donc rien de mystérieux à rechercher comme explication, mais bien des actions réalisées dans la simplicité du quotidien au profit d'un vécu étudiant plus attrayant.

2.3. L'approche orientée vers les solutions : se centrer sur les forces et les ressources

> Le langage servant à développer des solutions est différent de celui dont on a besoin pour décrire un problème. Le langage des problèmes tend à être très différent de celui des solutions (De Shazer et Dolan, 2007, p. 3 ; traduction libre).

Le programme S'affairer aux études avait pour cible principale l'animation du métier d'étudiant. Pour ce faire, conformément aux enseignements de Ludwig Wittgenstein et de l'approche développée à l'école de Palo Alto, les interventions mises en œuvre portaient sur l'anodin du quotidien, sur ce qui s'y passe et s'y dit concrètement. Une référence à l'approche orientée vers les solutions complétait ce tableau. Alors qu'il est usuel face à une situation problématique d'en examiner les tenants et les aboutissants, donc de mettre le problème au centre de l'attention, une orientation bien différente motivait la responsable du service. En effet, au lieu de s'intéresser au problème, de le décortiquer et de tenter de l'expliquer, elle devait plutôt se centrer sur les solutions, c'est-à-dire sur les forces et les ressources susceptibles de servir de levier pour l'intervention. Au problème à régler et à la recherche des causes passées ou présentes, ou d'un diagnostic, elle privilégiait la voie des acquis des étudiantes, de leurs points forts, de leurs champs d'intérêt, de leurs habiletés et autres opportunités d'ordre personnel ou présentes dans leur milieu. En ce qui concerne cette approche, O'Hanlon et Weiner-Davis (1995) précisent : « Il s'agit d'une méthode qui s'appuie sur les compétences des personnes plutôt que sur leurs insuffisances, sur leurs points forts plutôt que sur leurs faiblesses, sur leurs aptitudes plutôt que sur leurs limites » (p. 1). Bref, en écho à la perspective pragmatique du philosophe Wittgenstein, au pourquoi ou à l'explication du problème, on passe au comment améliorer les choses par la mise à l'avant-plan et l'utilisation des ressources déterminées, lesquelles demeurent souvent inaperçues en raison de l'aveuglement qui résulte de la présence trop souvent exclusive du problème.

Bien qu'une telle approche centrée sur les solutions soit attrayante, celle-ci ne va cependant pas de soi. Une attitude de vigilance positive s'avère nécessaire en ce sens qu'un même souci du détail généralement porté à l'investigation des problèmes doit plutôt être orienté vers l'exploration des forces et des ressources. À ce sujet, tant au fil du quotidien partagé avec

les étudiantes que lors des rencontres de planification, une attention minutieuse à tout levier offrant un potentiel de stimulation de la vie étudiante était de règle. À l'instar du titre de l'ouvrage de Peacock (1999), l'intention qui guidait la démarche du service était bel et bien d'arroser les fleurs, pas les mauvaises herbes ! (p. 2). À l'automne 2004, une diversité de problèmes aurait pu justifier le recours à de nombreux intervenants spécialisés. L'observation au quotidien des forces et des ressources nécessitait certes une disposition et un doigté particuliers, mais cette orientation s'avérait moins exigeante en expertise et beaucoup plus simple et économique à appliquer. Précisons qu'un effet favorable sur la motivation des étudiantes était attendu comme résultat d'une telle centration positive.

L'approche orientée vers les solutions est certes reconnue pour l'attention qu'elle porte aux aspects positifs de toute situation, même problématique. Cependant, l'un de ses principaux artisans, Steve De Shazer (1996, 1999 ; De Shazer et Dolan, 2007), a ajouté un complément essentiel à cette conception de l'intervention, et ce, en affirmant la place prépondérante du langage dans la coconstruction de toute réalité. Sur ce point, il s'inspire de Wittgenstein et s'y réfère largement dans ses ouvrages. Selon lui, plus une relation d'aide est centrée sur le problème, plus on s'en préoccupe et on en discute de long en large, plus celui-ci s'amplifie et prend de l'espace. En dépit des bonnes intentions qu'il poursuit, l'aidant court ce faisant le risque de contribuer malencontreusement à l'expansion du problème dont il cherche le soulagement. Cette importance accordée aux pratiques langagières prend appui sur l'idée selon laquelle le langage solution est d'une nature différente du langage problème et que, dans la mesure où l'un se développe, l'autre est parallèlement réduit au silence, limitant ainsi son influence sur la situation.

En conclusion, pour influer favorablement sur la dynamique motivationnelle des étudiantes, le projet S'affairer aux études s'est donné une ligne directrice, laquelle s'est traduite dans deux chantiers prioritaires. Pour le premier, alors que Wittgenstein a introduit la notion de jeux de langage qui se développent en contexte et que les tenants de l'école de Palo Alto insistent sur l'utilisation stratégique de la communication, l'approche orientée vers les solutions affirme pour sa part l'importance du déploiement d'un langage d'une texture particulière, positive et dynamisante. En ce qui concerne le second chantier, Wittgenstein nous invite à pleinement considérer l'anodin de ce qui se passe au quotidien, et ce, tout en évitant de nous engager dans des explications susceptibles de nous égarer, voire de nous aveugler. Adoptant une même posture pragmatique, les tenants de l'école de Palo Alto

privilégient eux aussi la description plutôt que l'explication et, par la prescription d'actions nouvelles et stratégiquement planifiées, adoptent une approche active visant à influer concrètement sur le cours des choses. En ce qui concerne l'approche orientée vers les solutions, la démarche est tout aussi active et, par la mise en évidence et l'utilisation des forces et des ressources en présence, elle poursuit une même intention de contribuer à l'amélioration de ce qui se passe au quotidien. Il s'agit là de l'essentiel de la démarche visant à « animer le changement » qui a été mise en œuvre auprès des étudiantes de Lac-Simon.

3. L'application du programme

Dès sa conception, et ce, conformément au cadre théorique du projet, un parti pris très clair pour l'anodin du quotidien a été affirmé. Ainsi, l'animation désirée, bien que fondée sur des idées et des balises abstraites issues de la philosophie et de la thérapie, s'est traduite dans de menues actions réalisées au fil des situations concrètes qui se produisaient ou étaient orchestrées au quotidien. Nous allons maintenant tenter de présenter dans cette section cet anodin, voire cet inessentiel (en apparence) qui s'est produit au jour le jour, ce qui ne va pas de soi. Faisant le constat des limites du langage à rendre compte de la réalité, ainsi que des pièges qu'il nous tend[13], Wittgenstein (1922/1993) conclut ainsi son *Tractatus logico-philosophicus* : « Sur ce dont on ne peut parler, il faut garder le silence » (p. 112). Le philosophe soutient toutefois qu'il est possible de montrer les choses, de les faire voir, de les illustrer. C'est précisément la visée de cette section, faire image ou faire saisir ce qui s'est déroulé au fil du projet S'affairer aux études, et ce, conformément aux orientations théoriques privilégiées.

Prenant appui sur les deux premières années de cheminement du groupe, la responsable du projet s'est d'abord souciée du développement de la dynamique du groupe. Pour ce faire, elle a installé son bureau dans le Salon des Premières Nations, ce qui lui a permis de partager plus intensément le vécu des étudiantes au centre universitaire et de tisser les liens devant lui permettre d'acquérir un statut d'influence. C'est dans ce local que les étudiantes conservaient leurs dossiers, leurs dictionnaires, le nécessaire pour leurs repas ou leurs collations, etc., et c'est là qu'elles étaient accueillies comme des universitaires à part entière. Tout s'y déroulait dans un contexte de vécu partagé et avec l'intention de faire en sorte qu'elles profitent d'un milieu invitant, attrayant et propice au travail intellectuel. La

13. Lavoie (2012) présente quatre de ces pièges du langage.

responsable[14] précise les objectifs qu'elle poursuivait : « *Il a fallu que je lutte pour gagner la confiance de certaines filles* [et] *je voulais leur montrer qu'il y a quelqu'un qui est là pour elles !* » Au semestre d'automne 2004, quelques rencontres en conseil de coopération ont été l'occasion de raffermir sa relation avec les étudiantes, de même que celle qui avait cours entre les étudiantes. Certes, des contenus divers ont été abordés, et des décisions importantes ont été prises lors de ces rencontres, mais c'est avant tout sur le plan de la dynamique de groupe qui se renforçait graduellement que les crédits s'accumulaient.

Les rencontres individuelles réalisées avec les étudiantes au sujet de leur dossier scolaire s'enlisaient le plus souvent dans une « histoire saturée de problèmes[15] », ce qui n'était certes pas en conformité avec la visée du projet. La décision a donc été prise de procéder autrement et, à ce moment, plusieurs observations ont convergé vers le constat d'une cible beaucoup plus prometteuse, celle de l'importance que revêtait le groupe pour ces étudiantes. À ce propos, sur la lancée du conseil de coopération qui arrivait alors à son terme, le café du vendredi matin est devenu un événement rassembleur très prisé des étudiantes. Son attrait était tel qu'il les motivait à venir à l'université le vendredi et, par les échanges réalisés sur un ton léger et toujours agréable, il s'est avéré une occasion fructueuse de discuter de leurs cours et de sujets divers, de tout et de rien ou de choses très sérieuses, tels les droits de la femme, l'éducation des enfants, la violence familiale… La proximité émotive recherchée par la responsable y trouvait un terrain fertile et, conséquence encore plus heureuse, le groupe se renforçait et acquérait une force d'attraction sur laquelle le projet allait pouvoir s'appuyer de plus en plus. Sur cette même lancée, ajoutons l'organisation de dîners-partages qui regroupaient bien sûr les étudiantes et les responsables du projet, mais aussi des professeurs et autres membres du personnel de l'université. Une ambiance sympathique y régnait et, outre le repas qui était l'occasion d'un partage culturel, la prière y a parfois suscité de vives émotions chez certains convives. Bref, il s'agissait là d'événements heureux qui avaient en outre pour effet de compenser quelque peu les difficultés vécues par certaines étudiantes.

---

14. Ce projet n'ayant pas fait l'objet d'une démarche formalisée de recherche, la responsable de l'accompagnement a été interrogée le 9 mars 2012 dans le cadre d'une entrevue afin de colliger ses observations et ses réflexions. Toutes les citations de la présente section sont puisées à même cette entrevue.

15. La notion d'« histoire saturée de problèmes » est empruntée de la thérapie narrative (White et Epston, 2003 ; White, 2009). En thérapie, l'expansion d'une telle histoire aurait pour effet malheureux de limiter le développement de « narrations alternatives » plus motivantes.

Avec une même intention d'animation d'un contexte le plus favorable possible à leur engagement envers le métier d'étudiant, la responsable du projet s'est inscrite à un cours avec le groupe à chaque semestre. Cela lui permettait d'effectuer un travail direct de médiation avec le professeur, notamment en rapport à l'adaptation du cours aux caractéristiques de ses étudiantes autochtones. Il s'agissait en outre d'animer et de développer encore davantage l'esprit de groupe, et ce, tout en renforçant l'attraction que le milieu universitaire exerçait de plus en plus sur elles. Cette intention s'est aussi traduite par la mise en place de diverses mesures visant à les mettre en contact avec des étudiants allochtones et de parfaire ainsi leur intégration. Quelques cours ont donc été planifiés avec des groupes réguliers, et une saine compétition s'est d'ailleurs établie à quelques occasions. Pensons en outre à l'embauche d'étudiants allochtones comme ressources aidantes pour certains cours, ce qui s'est toujours avéré un prétexte concret et judicieux pour favoriser l'intégration recherchée. La responsable est aussi intervenue à plusieurs reprises dans le but d'encourager les étudiantes à sortir du Salon des Premières Nations et à fréquenter d'autres endroits dans l'université, notamment le café étudiant, la bibliothèque et la salle de classe informatique.

Conformément à la visée du programme, une vigilance active à tout levier potentiel d'intervention était de mise. Qu'il s'agisse d'un point fort repéré chez une étudiante, d'une ressource potentielle du milieu, d'un cours particulièrement engageant ou d'un projet prometteur, la responsable de l'accompagnement s'affairait à en tirer tous les profits possibles dans son animation. À ce sujet, citons le cours Utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication qui a été une occasion de choix pour stimuler la dynamique motivationnelle du groupe. En effet, l'apprentissage du logiciel Photoshop leur offrait la possibilité de faire des liens concrets avec leur vie personnelle par le biais du traitement de photos de famille. L'enthousiasme était visiblement au rendez-vous, et le professeur s'est dit fort impressionné de la performance des étudiantes. Lorsque le sujet les intéressait, elles pouvaient donc s'impliquer véritablement. Elles étaient certes fières de leurs réalisations dans ce cours, mais cette fierté a été particulièrement manifeste lors de la remise des diplômes du certificat multidisciplinaire en éducation à l'automne 2004. On peut en effet dégager deux mots de cette cérémonie : reconnaissance et fierté ! Cet événement, qui a été célébré au Lac-Simon selon le protocole habituel, regroupait plusieurs membres de la communauté et de l'université. L'émotion des étudiantes était palpable. Pensons à l'une d'elles récemment touchée par un drame particulièrement douloureux et qui a su prononcer avec une émotion à

peine voilée la courte allocution prévue au moment de la remise de son diplôme et à cette autre qui s'est dite totalement dépassée par l'intensité de ce que cet événement l'a amenée à éprouver. L'animation de la dynamique estudiantine recherchée a alors profité d'un carburant de première qualité !

Le cours Littérature jeunesse et stratégies d'enseignement s'est aussi avéré une belle occasion de stimuler la motivation du groupe[16]. Concernant l'intérêt grandissant des étudiantes pour la lecture, la responsable du projet rapporte que l'une d'elles « *a lu son premier livre à un âge avancé et* [qu'] *elle l'a beaucoup aimé. Devenue une lectrice de tout ce qu'elle pouvait se mettre sous la main, même si c'étaient des romans savons* ». La professeure insistait d'ailleurs pour que chaque étudiante puisse avoir ses propres livres de façon à se les approprier, à les signer, à les manipuler à sa convenance et à les annoter. La motivation qui s'observait dans le groupe était telle que la professeure a organisé une visite du Salon annuel du livre de Rouyn-Noranda[17], cette activité devant permettre aux étudiantes de se choisir un nouveau livre. Au Salon du livre, elles ont en outre participé à une table ronde avec deux auteurs, l'écrivain Bryan Perro et l'anthropologue Serge Bouchard. Une belle occasion leur a alors été offerte d'exprimer leurs préoccupations pour leur communauté, et la question d'une étudiante concernant le sort réservé aux Algonquins dans l'avenir a été l'objet d'interventions très à propos et émouvantes, notamment celle de Serge Bouchard, empreinte de reconnaissance des réalités autochtones. Pensons de nouveau aux retombées d'une telle activité sur le plan du vécu de groupe, de l'intégration au milieu universitaire, de la fierté d'être autochtone et de la reconnaissance !

Entre autres événements particulièrement heureux, mentionnons le voyage en France de neuf étudiantes du groupe en mai 2006. Cette expérience restera assurément gravée pour longtemps dans leur mémoire et demeure, en tant que rêve réalisé, un modèle indéniable pour leurs familles et leur communauté. Ce voyage s'inscrit dans une démarche d'ouverture sur le monde, en ce sens qu'il leur a permis de faire le constat de différences culturelles par rapport à la société nord-américaine dans laquelle elles ont toujours baigné. De plus, il leur a offert l'opportunité de faire rayonner leur culture algonquine lors de rencontres avec des groupes d'élèves et d'enseignants français, lesquels étaient réellement désireux d'apprendre à mieux

16. Précisons que l'influence de la chargée d'enseignement de ce cours sur les étudiantes était telle que la responsable du programme a encouragé son engagement dans différents autres cours du programme pour lesquels elle était qualifiée.

17. Précisons que cette ville se situe à 108 kilomètres de Val-d'Or. L'activité nécessitait donc l'organisation d'un déplacement.

les connaître. À ce sujet, l'expérience a été particulièrement marquante. En effet, « *les étudiantes sont passées du regard discréditant de l'Indienne de seconde classe à celui de l'autochtone à qui on demande de signer des autographes* ». Bien qu'elles aient expérimenté leur présentation dans deux classes du primaire avant leur départ, cela ne les avait certainement pas préparées à pareille réception. Entre autres profits, ajoutons l'effet positif sur la dynamique du groupe qui s'est installé au fil des activités et des démarches requises par la planification de leur voyage, ainsi qu'une connaissance accrue de ce pays qu'elles s'apprêtaient à visiter. « *Fait*[e] *de défis, d'écueils, de rêves, de tiraillements et de déceptions* », cette aventure concluait en beauté la deuxième année du projet S'affairer aux études.

Plusieurs circonstances du vécu universitaire, parfois anodines et parfois non, ont donc été activement utilisées pour animer le changement désiré. Cependant, ce qui était recherché allait bien au-delà d'un café ou d'un cours partagé, ou d'un événement officiel… sans toutefois minimiser leur importance. Telle qu'elle était conçue, l'intervention devait être pilotée avec l'intention d'une plus grande teneur ! À ce sujet, rappelons la formule de Wittgenstein (1984, p. 38) : « La solution du problème que tu vois dans la vie, c'est une manière de vivre qui fasse disparaître le problème. » Par-delà les situations concrètes qui se présentaient au quotidien, c'est bel et bien la forme de vie étudiante dans son ensemble qui était dans le collimateur de l'intervention et qui devait être soigneusement orchestrée. Quelle que soit l'activité ou l'événement, il y avait avant tout un vécu partagé, des rencontres réelles, des valeurs discutées et affirmées, des apprentissages réalisés, et c'est de cet ensemble difficilement pondérable que la dynamique recherchée a pu émerger. Comme pour le magicien, alors que la main droite opère en pleine lumière, la magie se produit ailleurs, sous l'effet dissimulé de la main gauche ! C'est donc par le biais d'un anodin bien orchestré que la responsable du projet a su tirer tous les profits de « *la relation vraie qui s'est établie entre* [elle] *et les filles,* [de] *l'affirmation de* [ses] *valeurs profondes de respect, d'entraide, de partage, de responsabilité, d'honnêteté et de franchise* » ! C'est ce contexte de qualité qui a permis à une étudiante de témoigner, avec l'assurance d'être écoutée et comprise, des événements malheureux de violence survenus dans son village. De même, au décès accidentel et éprouvant d'une jeune fille de la communauté, c'est ce même esprit qui s'est avéré garant du soutien mutuel qui s'est établi dans le groupe.

4. L'incidence de l'accompagnement et discussion

Ce rapport serait incomplet s'il ne comprenait pas quelques informations quant à l'efficacité du projet. Précisons d'abord qu'aucune des 16 étudiantes du groupe n'a été diplômée au BEPEP. Ce résultat n'est pas surprenant. Si l'on considère leur niveau d'études au début du programme et leurs charges familiales, ainsi que les exigences élevées d'une formation en enseignement, qui plus est dans une langue différente de leur langue maternelle, c'est plutôt la diplomation qui aurait pu surprendre. D'ailleurs, pour ce qui est du niveau des exigences, le message des autorités des Premiers Peuples, selon lequel les normes de formation doivent être les mêmes que pour les étudiants allochtones, a été affirmé et répété à tous les professeurs qui intervenaient auprès de la cohorte. Bien que désolant à première vue, ce constat ne permet toutefois pas de conclure à l'échec, en ce sens qu'une relance des ex-étudiantes effectuée en mars 2012 a permis au contraire de constater que l'entreprise a su largement porter ses fruits dans leur communauté. En effet, les étudiantes ayant cheminé dans le programme occupent actuellement des fonctions requérant des compétences particulières, et leur passage à l'UQAT n'est assurément pas étranger à leur développement. Onze d'entre elles interviennent auprès d'enfants, soit à titre d'enseignante (5) ou d'aide-enseignante (1), de suppléante (3) ou d'éducatrice (2). Trois occupent un poste de technicienne dans un service de première ligne du réseau des affaires sociales, et une dernière a récemment été embauchée pour réaliser un sondage sur les besoins de formation dans la communauté de Lac-Simon[18].

Pour ce qui est de la cible prioritaire de la démarche, soit la mise en place d'une dynamique motivationnelle, il est intéressant de noter qu'aucun abandon du programme n'a été enregistré au cours des deux premières années de réalisation du projet S'affairer aux études. Bien qu'à l'automne 2006, le groupe ait été réduit à 11 étudiantes, la baisse observée ne s'explique pas par des abandons volontaires. En effet, en août 2006, à la suite de l'analyse de chacun des dossiers académiques, la décision a été prise de procéder au retrait de celles dont la moyenne cumulative était trop faible pour pouvoir anticiper une éventuelle diplomation au BEPEP ou au baccalauréat ès arts en éducation. La cible de la motivation des étudiantes aurait probablement été doublement atteinte si le chantier important de l'adaptation du programme de formation aux particularités culturelles et langagières des étudiantes avait davantage été activé. Sur ce point, une

18. La seizième étudiante n'a pas été retrouvée.

approche mixte serait certainement souhaitable, mais telle que la situation se présentait, le responsable de programme devait en quelque sorte faire un pari en misant sur le service qui lui semblait le plus profitable, compte tenu de la limite des ressources qui lui étaient consenties. À ce sujet, sans prétendre à l'idéal, le pari du projet S'affairer aux études s'est avéré rentable, à tout le moins en regard de l'intention qui le motivait.

Une question demeure concernant ce qui explique le succès du projet. Quelle est la part attribuable au programme en tant que tel et celle à mettre plutôt au crédit de la qualité des professionnels qui l'ont mis en œuvre ? Pensons au concepteur et responsable du programme, qui a une longue expérience du type d'interventions qui ont été réalisées, et à l'excellence de l'intervenante du projet, qui a su tisser au fil du quotidien des relations particulièrement humaines et chaleureuses avec les étudiantes. Selon cette dernière, les deux responsables formaient une bonne équipe et, sur ce point, elle précise : « *L'orientation était bien tracée et, par chance, j'étais bien "enlignée" sinon j'aurais souvent été submergée par les problèmes*. » Ajoutons le choix des ressources professorales, lorsque la latitude le permettait, qui a été guidé par la même intention d'influer sur une vie d'étudiant la plus motivante possible. Tant pour le choix des ressources humaines que pour toutes autres décisions, l'animation du changement désiré s'imposait comme cible prioritaire. Ainsi, dans la mesure où on envisagerait de reproduire un tel projet, il faudrait certainement en tenir compte. Sur ce point, alors que le matériel à privilégier doit être constitué de forces et de ressources, s'il y a un écueil à éviter, c'est l'adoption d'une approche largement prédominante en intervention et qui focalise au contraire l'attention sur les limites, les faiblesses et les difficultés, donc sur un matériau tout à fait différent. Il est indiqué de préciser que malgré la perspective adoptée dans le projet, la responsable a tout de même parfois procédé à la référence d'étudiantes à des services spécialisés, non pas en raison d'une limite de l'approche préconisée mais plutôt lorsque les problèmes présentés débordaient, en raison de leur gravité, le cadre de ses compétences ou celui des prérogatives du projet qu'elle pilotait.

Conclusion

Le projet S'affairer aux études s'est avéré un choix pertinent en réponse à la situation problématique que présentait la gestion d'une cohorte d'étudiantes algonquines qui s'engageait dans sa troisième année de formation au BEPEP. Face à cette situation, le nouveau responsable s'est préoccupé

de concevoir une toute nouvelle piste de solution, excluant celles qui auraient consisté, selon lui, à « *faire toujours plus de la même chose* ». Le pari d'influer sur la dynamique motivationnelle des étudiantes par le biais de l'animation de leur vécu universitaire quotidien a ainsi été décidé, ce qui s'est traduit dans l'ensemble des décisions prises eu égard au soutien et à l'accompagnement qui seraient dorénavant offerts à la cohorte. Il s'agit donc bien d'un pari et, à tout le moins selon l'intention qu'il poursuivait, d'un pari qui a su porter ses fruits. En effet, la dynamique recherchée s'est bel et bien installée, d'ailleurs plus rapidement que prévu, ce qui ne signifie pas cependant que toutes les difficultés du groupe se soient volatilisées sous l'effet d'un vécu universitaire devenu plus attrayant et confortable. Être à l'université, s'y engager et y faire des apprentissages, c'est une chose ; mener à terme son projet d'études en est une autre. Sur ce point, le pari demeure toujours ouvert !

Afin d'éviter une répétition des difficultés rencontrées dans la gestion de la cohorte de la communauté de Lac-Simon, il serait important de déterminer clairement les acquis minimaux que les futurs étudiants autochtones devraient avoir au moment de leur admission. Il est d'ailleurs à noter que des difficultés similaires ont été observées dans les deux cohortes anglophones cries qui ont respectivement entamé leur programme de BEPEP à l'automne 2005 et 2009. Si, comme l'affirment Maheux, Bacon et Simard (2005), « la grande majorité des étudiants inuit et des Premières Nations actuels n'ont pas complété leurs études secondaires [et que] la mise à niveau est un besoin récurrent tout au long de la formation » (p. 16), il ne faut tout de même pas perdre de vue que toute activité de mise à niveau doit s'ajouter à un parcours régulier qui s'avère déjà très exigeant en engagement, en temps et en aptitudes pour des études universitaires. Comme option, il serait possible d'envisager que la mise à niveau nécessaire soit réalisée avant même l'admission à l'université. On pourrait aussi penser à une formule de certificats qui, cumulés, conduiraient à un diplôme de baccalauréat. Chacune des étapes serait ainsi plus aisée à réaliser, donc la réussite plus probable, avec pour certains l'obtention d'un certificat et pour d'autres éventuellement celle d'un baccalauréat.

En ce qui concerne le niveau des objectifs poursuivis, et ce, à la demande formelle des autorités des Premiers Peuples, ainsi que par respect des compétences attendues des futurs enseignants et enseignantes (MEQ, 2001) et des finalités des études du 1er cycle (Université du Québec, 2001), on s'attend à ce que les normes de formation soient maintenues. Cependant, en ce qui concerne les moyens déployés en vue de les atteindre, il faut

savoir faire preuve de beaucoup de flexibilité. En effet, divers problèmes de gestion sont susceptibles d'émerger de façon récurrente, que ce soit relativement à des dossiers individuels ou de groupe. À titre d'exemple, pensons aux fréquentes modifications apportées au cheminement type du programme, ainsi qu'au cheminement individuel de plusieurs étudiantes de la cohorte. Pensons aussi à l'horaire des cours qu'il faut parfois revoir en raison d'événements divers, par exemple, une semaine culturelle en forêt organisée chaque année par la communauté de Lac-Simon. Concernant la flexibilité dont il faut savoir faire preuve, Maheux, Bacon et Simard (2005, p. 11) précisent : « La gestion des programmes de formation des enseignants des communautés autochtones est une situation complexe où les règles et façons habituelles de fonctionnement de l'université doivent être révisées. »

L'objectif d'un responsable de programme est d'amener le plus d'étudiants possible à la réussite. À cette fin, aux tâches usuelles qui lui incombent dans le cadre de la gestion d'une cohorte d'étudiants autochtones s'ajoutent diverses interventions visant à permettre aux étudiants de répondre aux exigences de leur parcours scolaire. En effet, des difficultés de différents types sollicitent des solutions qu'il n'est pas toujours aisé de générer. Une démarche de recherche est d'ailleurs actuellement en cours auprès de différents acteurs concernés (responsables de programme, professeurs et intervenants du Service Premières Nations), laquelle se propose précisément de cerner les difficultés les plus saillantes et les pistes potentielles de solution qu'il serait souhaitable de mettre en œuvre pour y parer. Outre l'apprentissage du métier d'étudiant, auquel le responsable de programme doit apporter une réponse, pensons à la difficulté que pose l'échec ou l'abandon d'un cours lorsqu'une seule cohorte d'étudiants est en cheminement. Comment reprendre ce cours ? Et s'il s'avère préalable à un cours du semestre qui suit ? Pensons aux normes de formation auxquelles les étudiants doivent se conformer, certes dans chacun de leurs cours, mais aussi dans le cadre de leur formation en milieu de pratique, ainsi qu'en regard des exigences relatives à la politique de la langue. Il y a là matière à maintes interventions : planification de services d'aide ponctuels, organisation d'ateliers, ajout de cours hors programme (politique de la langue), modification au cheminement individuel ou de groupe, etc. Pensons aussi au fait que ces difficultés se posent dans le cadre de la gestion d'une cohorte souvent restreinte, ce qui fait en sorte que l'abandon ou le retrait d'un seul étudiant représente parfois une baisse de plus de 10 % du groupe. Il s'agit

là de quelques pièces du casse-tête auquel le responsable de programme doit faire face, soit d'assurer le maintien d'une cohorte viable sur le plan administratif, tout en offrant aux étudiants un cheminement de qualité sur le plan académique.

Bibliographie

Ackoff, R. (1994). « Systems thinking and thinking systems », *System Dynamics Review*, vol. 10, n°s 2-3, p. 175-188.

Anderson, H. (2005). *Conversation, langage et possibilités : une approche postmoderne de la thérapie*, Bruxelles, Édition Satas.

De Shazer, S. (1996). *Différence : changement et thérapie brève*, Bruxelles, Éditions Satas.

De Shazer, S. (1999). *Les mots étaient à l'origine magiques*, Bruxelles, Éditions Satas.

De Shazer, S. et Y. Dolan (2007). *More than Miracles : The State of Art of Solution-Focused Brief Therapy,* New York, The Haworth Press.

Kanterian, E. (2007). *Ludwig Wittgenstein*, Londres, Reaktion Books.

Lavoie, G. (2005). *Implications d'une perspective constructiviste sur l'intervention auprès des élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental*, <http://www.adaptationscolaire.net/themes/dico/documents/paradig.pdf>, consulté le 10 décembre 2012.

Lavoie, G. (2007). *Historique du cheminement du groupe de Lac-Simon et considérations relatives à la gestion et à l'accompagnement de cohortes d'étudiants/es des Premières Nations*, Rapport inédit, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Lavoie, G. (2009). « Philosophie du langage de Ludwig Wittgenstein : implication sur la démarche d'intervention au profit des élèves présentant des difficultés comportementales », *Diotime : Revue internationale de didactique de la philosophie*, n° 41, <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>, consulté le 10 décembre 2012.

Lavoie, G. (2012). « Le langage qui nous piège selon le philosophe Ludwig Wittgenstein : de l'explication à la description », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 33, n° 1, p. 291-314.

Maheux, G., L. Bacon et D. Simard (2005). *Énoncés de faits de gestion de programme de formation des enseignants inuit et des Premières Nations*, Rapport inédit, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Marc, E. et D. Picard (2002). *L'école de Palo Alto : un nouveau regard sur les relations humaines*, Paris, Éditions Retz.

Maurice, M. (2006). *Wittgenstein et Palo Alto*, Conférence prononcée dans le cadre des Journées de rencontre de l'Association pour la recherche et le développement en thérapie brève et intervention systémique, octobre, Paris, <http://www.paradoxes.asso.fr/J51.htm>, consulté le 10 décembre 2012.

Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Ministère de l'Éducation, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/anterieur/formation_ens.pdf>, consulté le 15 octobre 2012.

Nardone, G. et P. Watzlawick (1993). *L'art du changement : thérapie stratégique et hypnothérapie sans transe*, Bordeaux-Le-Bouscat, Éditions L'Esprit du Temps.

O'Hanlon, W.H. et M. Weiner-Davis (1995). *L'orientation vers les solutions : une approche nouvelle en psychothérapie*, Bruxelles, Éditions SATAS.

Pastorini, C. (2011). *Ludwig Wittgenstein : une introduction*, Paris, Pocket.

Peacock, F. (1999). *Arrosez les fleurs, pas les mauvaises herbes !*, Montréal, Les Éditions de l'Homme.

Roy, N. (2004). *Rapport d'activité du service d'encadrement pédagogique*, Rapport inédit, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Statistique Canada (2006). *Peuples autochtones du Canada en 2006 : Inuit, Métis et Premières nations, Recensement de 2006*, <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-558/p4-fra.cfm>, consulté le 11 janvier 2012.

Université du Québec (2001). *Politiques et règlements : les études de 1e cycle*, 6e éd., Québec, Université du Québec.

Watzlawick, P. (1988). « La mouche et la bouteille à mouches », dans P. Watzlawick, *L'invention de la réalité : contributions au constructivisme*, Paris, Éditions du Seuil, p. 269-276.

Watzlawick, P. (1991). *Les cheveux du baron de Münchhausen : psychothérapie et « réalité »*, Paris, Éditions du Seuil.

Watzlawick, P., J.H. Beavin et D.D. Jackson (1972). *Une logique de la communication*, Paris, Éditions du Seuil.

Watzlawick, P., J.H. Weakland et R. Fisch (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Éditions du Seuil.

Weakland, J.H., R. Fisch, P. Watzlawick et A.M. Bodin (1981). « Thérapie courte : résolution d'un problème circonscrit », dans P. Watzlawick et J.H. Weakland (dir.), *Sur l'interaction : Palo Alto 1965-1974, une nouvelle approche thérapeutique*, Paris, Éditions du Seuil, p. 356-389.

White, M. (2009). *Cartes des pratiques narratives*, Bruxelles, Éditions Satas.

White, M. et D. Epston (2003). *Les moyens narratifs au service de la thérapie*, Bruxelles, Éditions Satas.

Wittgenstein, L. (1984). *Remarques mêlées*, Mauvezin, Trans-Europ-Repress (TER).

Wittgenstein, L. (1922/1993). *Tractatus logico-philosophicus*, Paris, Gallimard.

Wittgenstein, L. (1953/2004). *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard.

CHAPITRE 11.

UNE RÉFLEXION SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS LE CONTEXTE DE LA COMMUNAUTÉ AUTOCHTONE MAPUCHE AU CHILI

SEGUNDO QUINTRIQUEO MILLÁN
UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE TEMUCO

Les peuples autochtones d'Amérique latine présentent des caractéristiques ethniques et culturelles qui se distinguent de celles des Européens et de leurs descendants. Ils parlent des langues qui n'appartiennent pas à la famille linguistique indo-européenne à laquelle appartient la majorité des langues parlées en Occident. Le cadre de référence culturel et social dans lequel s'inscrivent ces communautés est constitué de structures qui leur sont propres et qui sont différentes de celles qui leur ont été imposées et dont elles ont hérité des Européens depuis le XVIe siècle (Quintriqueo, 2010). Selon Bengoa (1996), les peuples autochtones de la république du Chili se différencient du reste des habitants en tant que groupes qui existent à l'intérieur du territoire national depuis l'époque précolombienne et qui conservent des caractéristiques ethniques et culturelles qui leur sont propres. En effet, ces peuples sont autonomes, car ils maintiennent intactes toutes formes de manifestations culturelles qui leur appartiennent en relation avec leur mode de vie, leurs normes de cohabitation, leurs coutumes, leur façon de travailler, leur langue et leur religion. Ces communautés sont des organisations naturelles qui vivent dans un territoire ancestral qu'ils considèrent à eux (Bengoa, 1996 ; Mideplan, 2004).

Par le biais de la Loi sur les Autochtones de 1993, l'État chilien a officiellement reconnu l'existence de ces peuples au Chili. L'article 1 de la loi cite nommément les Aymara, les Colla, les Kawasqar, les Likan Antai, les Mapuches, les Quechua, les Rapa Nui, les Yagán et les Diaguita (Ley Indígena, 1993). Selon les données portant sur la caractérisation socioéconomique nationale (CASEN), la partie de la population qui s'est identifiée comme

autochtone atteint 1 060 786 personnes, ce qui représente 6,6 % de la population nationale. De plus, on y précise que 87,2 % de la population autochtone chilienne est mapuche (Mideplan, 2006).

Les Mapuches vivent dans leur territoire ancestral du centre-sud du Chili et de l'Argentine. Les habitants des villages mapuches, au Chili, parlent la langue mapuche, le *mapunzugun*. En famille et en communauté, ils conservent leurs savoirs et leurs coutumes, que ce soit en milieu rural ou urbain. Dans ce sens, le recensement CASEN effectué en 2006 signale que 30,6 % de la population autochtone du Chili vit en milieu rural, tandis que 69,4 % se situe en milieu urbain. En ordre décroissant, les régions où vit la majeure partie de la population mapuche sont : la région métropolitaine, l'Araucanie, le Bio-Bio, Los Rios et Los Lagos (*ibid.*, p. 6-7). En ce qui concerne les langues autochtones, la langue mapuche (*mapunzugun*) est celle qui présente le plus grand nombre de locuteurs (210 584), étant donné que les Mapuches représentent la population ancestrale la plus nombreuse. Toutefois, le recensement CASEN indique que seulement 22,8 % d'entre eux parlent ou comprennent le *mapunzugun* (Mideplan, 2006).

L'étude présentée ici part du postulat que, en matière d'éducation, l'identité culturelle de la population mapuche a été fondamentalement niée et l'objet de préjugés au cours de l'histoire : la scolarisation offerte a été monoculturelle et unilingue castillane (espagnol). De ce processus résulte la perte progressive des savoirs culturels, de la langue vernaculaire et de l'identité sociale de ce peuple. Ainsi, la négation et les préjugés existent dans le domaine de l'éducation même si, à des degrés différents, les Chiliens trouvent en général leur origine dans le métissage entre mapuches et non mapuches (Paillalef, 2003 ; Kusch, 2008 ; Quintriqueo, 2010). Ainsi que l'exprime la Comisión nacional de pastoral indígena (2002, p. 12) : « Dans notre sud, il est quasiment impossible que ceux qui y sont nés soient exempts de sang autochtone dans leurs veines ou de paysages mapuches dans leurs yeux. »

1. La problématique de la formation initiale des enseignants en éducation interculturelle

Un regard sur l'histoire de l'éducation nous apprend que le système d'éducation du Chili a été créé en 1813. Par la suite, les dispositions fondamentales relatives aux matières à enseigner et à la formation des enseignants, incluant la création d'écoles de formation, ont été édictées en 1928 (Egaña, 2000). L'institution de formation des enseignants a été établie dans le but

de fournir une formation aux personnes qui se chargeront de diriger les écoles primaires du pays ; on les forme à l'enseignement de la lecture, de l'écriture ainsi qu'aux méthodes d'enseignement (Durán et Cárdenas, 1983). La Loi sur l'enseignement obligatoire est instaurée au Chili en 1920. Dans la région de l'Araucanie, l'éducation s'implantera seulement dans les années 1930 ; dans le cas des communes les plus éloignées, il faudra attendre les années 1960 (Canales, 1998 ; Quintriqueo, 2010). Pendant la colonisation de la région de l'Araucanie, les missions religieuses assument une double fonction : civiliser les jeunes afin d'assurer l'unité nationale et l'homogénéité sociale. Quelques-unes de ces missions sont subventionnées par l'État et administrées par l'Église afin de soutenir l'atteinte des objectifs visés auprès des communautés autochtones (Poblete, 2009). Cependant, le rapport que les Mapuches établissent avec l'école, ainsi que les outils qu'ils y développent, a généré des changements quantitatifs, soit une augmentation du nombre d'étudiants mapuches dans le système scolaire. On observe aussi des changements qualitatifs dans la société chilienne et mapuche par rapport aux résultats et aux conséquences de l'éducation monoculturelle (Cano, 2010). En effet, une des conséquences est la perte de la langue et de l'identité socioculturelle d'enfants et d'adolescents mapuches. À plus grande échelle, on assiste à l'altération et à la perte de la « dignité ethnique » lors du processus de scolarisation monoculturelle (Quintriqueo et McGinity, 2009 ; Palma, 2011).

La réponse au besoin de former des ressources enseignantes autochtones se concrétise par l'avènement de la Fundación Instituto Indígena, sous la responsabilité de l'évêché d'Araucanie, de 1980 à 1990. Cette institution réalise des études qui démontrent la nécessité de développer un curriculum socialement pertinent dans les institutions chargées de la formation des enseignants. Ces recherches ont pour but l'adaptation des institutions de formation aux exigences de formation selon les normes de la *Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza*, la loi qui reconnaît le niveau universitaire pour la formation pédagogique (Universidad Católica de Temuco, 1992). Parallèlement, les organisations autochtones prennent conscience de la nécessité de la formation universitaire des nouvelles générations de Mapuches. Elles en voient l'importance principalement dans les domaines de l'histoire, de la création artistique, des nouvelles technologies, mais aussi sur le plan de l'accès à la scolarisation et à la formation en général de la population. Ces demandes ont été formellement acceptées par la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI), créée avec le retour de la démocratie en 1989. De même, cette commission a pour but de répondre aux besoins éducationnels des familles et des communautés autochtones du Chili.

Au Chili, c'est seulement en 1992 que le programme d'études en pédagogie de l'éducation primaire interculturelle en contexte mapuche voit le jour à l'université catholique de Temuco. L'objectif de ce programme est de former des enseignants capables de tenir compte des différences linguistiques et socioculturelles des élèves dans leur pratique. La formation des enseignants en éducation primaire interculturelle bilingue en contexte mapuche a permis la reconnaissance de la diversité culturelle et la coexistence des savoirs et des connaissances des patrimoines culturels mapuche et occidental dans le milieu scolaire. Dans ce cadre, le but principal du programme de formation est de former des enseignants qui peuvent découvrir, reconnaître et valoriser les différences culturelles pour ainsi instaurer un dialogue entre les sujets qui appartiennent aux deux cultures (Quilaqueo et Quintriqueo, 2008). Donc, le programme de formation des enseignants implique nécessairement une analyse complète du phénomène complexe que représente la coexistence des rationalités mapuche et non mapuche dans le milieu scolaire, en tant que mode de construction de savoirs pour comprendre et s'expliquer le monde.

Le but de la formation en éducation interculturelle est de connaître la culture et la société mapuche en vue de devenir un acteur social des processus éducatifs qui permettent l'apport du patrimoine culturel des étudiants mapuches en tant que contenu et objectif éducatifs. Les orientations de la formation des enseignants consistent à contribuer au développement entier de l'identité socioculturelle des étudiants mapuches et non mapuches. De plus, dans ce même processus, une attention particulière sera portée sur la compréhension et la valorisation de l'importance des autres cultures afin d'améliorer la qualité de l'éducation en contexte interculturel. Ainsi, le futur enseignant, dans sa représentation des savoirs éducatifs, pourra orienter son intérêt vers les Mapuches et, en corollaire, vers l'application d'une approche éducative interculturelle. Cette posture permettra d'observer, d'analyser et de comprendre les attitudes stéréotypées à l'égard de sujets qui proviennent de cultures et de sociétés différentes (Universidad Católica de Temuco, 2004).

En conséquence, le profil de formation d'un étudiant qui obtiendra un diplôme en pédagogie de l'éducation primaire interculturelle en contexte mapuche est défini selon différents encadrements, soit : *a*) les normes de formation établies par la Commission nationale de l'accréditation des programmes de premier cycle (CNAP) ; *b*) l'inclusion de la reconnaissance

des diversités socioculturelles dans le système éducatif national ; et *c*) la mission et la vision de l'université et de la faculté par rapport aux objectifs du programme. Ainsi, les domaines de formation sont les suivants :

1. Le domaine des connaissances scientifiques et professionnelles est en lien avec la connaissance des sciences de l'éducation pour l'analyse et l'interprétation adéquates du milieu social, naturel et culturel. Ce domaine est en lien avec les connaissances des fondements du travail pédagogique impliquant le développement d'une attitude critique par rapport aux pratiques pédagogiques, aux connaissances éducatives mapuches et aux connaissances scolaires.
2. Le domaine de formation générale du programme réfère à la connaissance des contenus, des méthodes, du matériel et des ressources pour l'enseignement. L'appropriation de ces connaissances permettra de créer un climat de relation interpersonnelle facilitant la conceptualisation des activités d'apprentissage et des stratégies d'évaluation requises pour comprendre le processus d'enseignement et d'apprentissage et ainsi générer une autoévaluation du processus pédagogique et du développement des compétences de travail interdisciplinaires.
3. Le domaine de la formation spécialisée valorise le savoir et la capacité de générer des propositions curriculaires en contexte interculturel dans le but de concevoir, de développer et d'évaluer les différentes composantes de l'enseignement. En ce sens, la spécialisation du programme relative au fait d'assumer la revitalisation des valeurs et des connaissances socioculturelles des Mapuches est liée aux savoirs disciplinaires en tant que contenu de formation.
4. Le domaine des attitudes et des valeurs du programme de formation est en lien avec l'élaboration d'attitudes positives par rapport à la diversité ethnoculturelle, dans la mise en pratique des principes éducatifs interculturels. Ces attitudes et ces valeurs réfèrent au développement d'une pensée critique et réflexive quant aux pratiques pédagogiques dans les écoles situées en contexte interculturel et à l'adoption d'une vision chrétienne du monde et de l'éducation en tant que processus humaniste.
5. Le domaine de formation pratique comprend une séquence d'activités qui sont en lien avec l'apprentissage de l'enseignement et la réflexion sur la pratique même, conçue et organisée sous forme de processus évolutif dans le cheminement scolaire de la formation

enseignante. Les expériences pratiques sont des activités réalisées sur le terrain, qui incluent la participation des principaux responsables de la formation disciplinaire et professionnelle. Ces expériences pratiques impliquent également des associations entre les écoles et les enseignants. Une expérience pratique intensive de deux semestres complète le cheminement de formation. Le candidat à l'enseignement doit démontrer des compétences méthodologiques et théoriques de compréhension de la réalité éducative, de la culture, du curriculum, de la socialisation scolaire et du travail pédagogique en contexte de relation interculturelle (Universidad Católica de Temuco, 2004).

L'équipe des professeurs du programme de pédagogie de l'éducation primaire interculturelle a réalisé une étude de la pratique concrète de la formation et de son contexte immédiat. L'étude porte sur l'ensemble du processus de formation des enseignants en contexte mapuche dispensé par l'Université catholique de Temuco. Les résultats de cette analyse rendent compte de l'évaluation du programme d'éducation primaire interculturelle bilingue. La démarche d'évaluation met au jour deux grandes dimensions : 1) la description des caractéristiques générales des étudiants et des diplômés du programme de pédagogie de l'éducation primaire interculturelle et 2) l'évaluation de l'importance et de la valeur du processus formatif dans le programme d'études du point de vue respectif des étudiants, des diplômés, des professeurs d'université et des employeurs.

2. La méthodologie

La méthodologie utilisée est évaluative et qualitative. Il s'agit d'une démarche d'analyse descriptive d'une pratique concrète, en fonction de valeurs prioritaires dans les situations particulières où elle est réalisée.

Les données de cette analyse sont communiquées dans un langage concret facilitant ainsi un réinvestissement immédiat dans les situations à l'étude en vue de leur amélioration. Ces données ne sont donc pas généralisables à d'autres programmes de formation (McMillan et Schumacher, 2005). L'adoption de ce point de vue est justifiée par le besoin de recherche systématique de nouvelles connaissances qui peuvent être utilisées pour comprendre les processus éducatifs soumis à une amélioration constante (Bisquerra, 2004).

L'instrument de collecte de données utilisé pour effectuer cette autoévaluation est un questionnaire utilisant l'échelle d'évaluation de Lickert, tel que l'a suggéré la Commission nationale de l'accréditation du Chili (CNA). Cette échelle a été adaptée aux caractéristiques particulières du programme. Les dimensions qui seront considérées dans le questionnaire sont les suivantes : le but, l'intégrité, la structure organisationnelle, la structure curriculaire, les savoirs spécialisés, les ressources humaines et les relations avec le milieu professionnel. Ce texte ne rend compte cependant que de deux dimensions : l'intégrité et la formation de savoirs spécialisés. De plus, la CNA nous a demandé de constituer un échantillon conforme d'étudiants, de diplômés, de professeurs d'université et d'employeurs qui ont tous un rôle à jouer dans le programme et qui consentent à participer à la démarche d'évaluation. En ce sens, le questionnaire a été rempli par un échantillon de 90 étudiants réguliers du programme sur 131, ce qui représente 68,7 % des étudiants. Il a aussi été rempli par 46 diplômés sur 91 entre les années 2004 et 2008, ce qui représente 50,5 % des diplômés au total. Le questionnaire a également été soumis à 15 professeurs d'université qui dispensent l'enseignement au premier semestre, sur les 24 nommés dans le plan annuel, ce qui représente tout de même 62,5 % de l'ensemble. Finalement, le questionnaire a pu être rempli par 12 employeurs des diplômés du programme sur 20, représentant ainsi 60 % de ce groupe d'acteurs.

La collecte des données a fait appel à des groupes de discussion formés respectivement d'étudiants, de diplômés et de professeurs d'université actifs dans le programme ainsi que d'employeurs qui ont accueilli des diplômés. Les données recueillies auprès de chacun des groupes concernent les mêmes dimensions, et les questions tiennent compte des particularités de leur fonction dans le programme. De plus, il a été possible de réaliser des entrevues avec deux *kimches* (sages) de familles de la communauté. Ces sages sont considérés comme des transmetteurs de savoirs et de connaissances éducatives de la culture du peuple mapuche dans la formation des professeurs en milieu universitaire.

Les données recueillies ont été soumises à une analyse descriptive à l'aide du logiciel SPSS. Cette analyse a permis d'établir les valeurs des données recueillies par rapport aux dimensions proposées par la CNA. Les informations ont aussi été soumises à une analyse de contenu (Krippendorff, 1990 ; Quivy et Campenhoudt, 1998). Cette opération a été réalisée en combinant la méthode classique d'analyse de contenu et les procédures de quantification des codes de contenu du corpus. L'ensemble

de la démarche d'analyse a permis de dégager les principaux éléments du contenu, leur sens et leur signification en faisant ressortir la perspective des producteurs du discours qui se sont exprimés.

3. Les résultats

Le processus formatif et les plans curriculaires du programme de formation ont été modifiés afin de faciliter une démarche d'amélioration permanente du programme. Les changements observés dans les plans indiquent qu'ils ont été modifiés en fonction du profil d'enseignant en éducation primaire interculturelle en contexte mapuche, tel que susmentionné. Par exemple, les propositions originales attiraient l'attention sur les notions de contexte « pluriethnique et pluriculturel » pour arriver à implanter une éducation « interculturelle » selon le programme d'études de 1999. Le premier terme réfère au contexte national caractérisé par la diversité des cultures et des groupes ethniques, qui requiert un traitement particulier afin d'améliorer la qualité de l'éducation. Le second terme, « interculturel », est utilisé dans le contexte régional pour répondre aux demandes éducatives des peuples autochtones, particulièrement celles du peuple mapuche, dans l'intention d'améliorer leur participation à la société ainsi que la relation entre les Mapuches et les non-Mapuches dans le milieu scolaire et social. Cet aspect a été explicité et précisé dans le programme d'études de 2004. On y fait la proposition prioritaire suivante : clarifier la nécessité d'établir un dialogue interculturel entre les connaissances scolaires et les connaissances socio-culturelles mapuches. Ceci suppose d'inclure les connaissances mapuches aux processus éducatifs interculturels, en collaboration avec la communauté, dans la formation de futurs enseignants mapuches et non mapuches. Finalement, dans le plan d'études de 2009, on vise une compréhension approfondie des compétences relatives à la gestion du curriculum interculturel, et ce, des points de vue respectifs de la formation initiale et du milieu scolaire. On observe également une amélioration de la compréhension du domaine des connaissances disciplinaires, tant mapuches que scolaires, découlant du processus de construction épistémologique d'un dialogue interculturel à partir des pratiques pédagogiques.

Plusieurs constatations se sont dégagées de cette étude. Tout d'abord, il a été observé que 85,4 % des étudiants sont en accord avec le fait que le programme contienne un projet interculturel cohérent, ce qui signifie qu'il existe une articulation adéquate entre les orientations et les objectifs de l'éducation de la société chilienne en général et le rôle attendu

des enseignants en éducation primaire interculturelle. Ensuite, 91,5 % des diplômés indiquent que les objectifs de leur profil de formation étaient clairs. De même, les professeurs d'université mentionnent que le profil des diplômés du programme est clairement défini. L'analyse des données permet donc de conclure que le profil du diplômé du programme est connu par les étudiants, les diplômés et les professeurs d'université.

En ce qui a trait à la définition institutionnelle du corpus des connaissances minimales qu'un étudiant doit maîtriser pour avoir accès au diplôme, il a été observé que 80,9 % des diplômés et 86,7 % des professeurs d'université considèrent que ces connaissances sont définies avec clarté. De plus, 100 % des employeurs se disent d'accord pour affirmer que le profil représente bien les caractéristiques d'un diplômé du programme, car ce dernier doit pouvoir mettre ses acquis de formation en pratique dans un contexte interculturel. Bref, selon l'opinion des acteurs qui ont participé à cette recherche, la clarté des connaissances générales et professionnelles requises pour accomplir leur rôle dans l'éducation interculturelle est évidemment nécessaire.

Les données analysées permettent d'établir un portrait des capacités particulières des étudiants et des diplômés, par rapport aux critères de la CNA, selon la classification de 1 à 7, où 1 signifie « insuffisant », 4 « suffisant », 5 « bon », 6 « très bon » et 7 « excellent ».

Le tableau 11.1 présente un résumé des données compilées. La compétence de la *communication* fait référence aux connaissances que les étudiants et les diplômés possèdent pour s'exprimer de façon efficace en utilisant les langages oral, écrit, technique et informatique nécessaires à l'exercice de leur profession. Ensuite, l'aptitude à la *pensée critique* réfère à l'utilisation des connaissances, des expériences et du raisonnement pour émettre des jugements fondés, selon la perspective occidentale ainsi que celle des connaissances culturelles mapuches. Pour ce qui est de la dimension de la *résolution de problème*, elle se définit par la capacité à cerner des problèmes, à planifier des stratégies et à les résoudre. La propension à *travailler en équipe* renvoie à l'idée de faire partie d'une équipe de travail et de participer à des activités de groupe qui impliquent la reconnaissance de l'autre. La compétence de l'*apprentissage autonome* est liée à la disposition à la recherche permanente de nouvelles connaissances ainsi qu'à l'habileté de les appliquer et de les perfectionner dans son environnement professionnel. En ce qui a trait à la *formation de la conscience éthique*, elle consiste à assumer des principes éthiques et à respecter les principes de l'autre comme une norme de coexistence sociale et interculturelle. De

même, la formation de la *pensée complexe* consiste à comprendre l'interdépendance des réalités dans un monde de plus en plus globalisé. La dimension de la *formation citoyenne* réfère à l'intégration à la communauté et à une participation responsable en tant que partie intégrante de la vie d'un citoyen. La dimension de la compétence de *systématisation* du contenu éducatif interculturel réfère à la construction de connaissances pédagogiques basées à la fois sur les connaissances occidentales et autochtones (mapuches) en vue de leur intégration aux travaux scolaires. Enfin, l'aptitude au *développement de projets éducatifs interculturels* fait référence aux stratégies et aux méthodes de collaboration entre l'école, la famille et la communauté pour définir les objectifs et les contenus éducatifs interculturels.

Tableau 11.1.
Les compétences particulières et moyennes selon les acteurs du processus

	GROUPE DE RÉPONDANTS			
Domaine de compétences	Professeurs	Diplômés	Employeurs	Étudiants
Communication	5,3	5,5	6,2	5,2
Pensée critique	5,5	5,9	6,5	5,3
Résolution de problème	5,4	5,6	5,6	5,1
Travail en équipe	5,5	5,9	6,3	5,5
Apprentissage autonome	5,3	5,9	6,0	5,2
Formation de conscience éthique	5,5	6,0	6,3	5,7
Pensée complexe	5,3	5,8	6,1	5,2
Formation citoyenne	5,6	5,8	6,6	5,5
Systématisation	5,8	5,6	6,3	5,4
Développement de projets éducatifs interculturels	6,1	5,8	6,3	5,3

Source : Sáez (2009a).

On observe que globalement, les diplômés et les employeurs apprécient les compétences particulières développées tandis que les étudiants et les professeurs en font une évaluation satisfaisante. Ceci pourrait trouver une explication dans le modèle de formation sociocritique du programme ainsi que dans l'approche pédagogique interculturelle qui demande aux étudiants de toujours être à la recherche de meilleures pratiques éducatives et d'améliorer en permanence leur capacité d'analyse critique. D'ailleurs, en ce qui a respectivement trait aux contenus et à la construction d'une base de nouvelles connaissances, le positionnement des étudiants et des diplômés

semble dévoiler un cadre épistémologique qui permettrait de surmonter les problèmes de relations interculturelles. Ce résultat s'avère conforme à la grande valeur attribuée systématiquement aux compétences particulières par les diplômés et les employeurs en raison du lien privilégié que ces acteurs ont avec les contextes réels dans lesquels les diplômés peuvent mettre en pratique ces compétences dans la résolution de problèmes associés à la profession enseignante en contexte d'interculturalité.

À ce sujet, 75,3 % des étudiants, 76 % des diplômés, 86,7 % des professeurs et 100 % des employeurs évaluent positivement l'intégration progressive d'activités théoriques éducatives interculturelles dans des pratiques professionnelles. Ainsi, les pratiques pédagogiques intègrent progressivement un mécanisme qui permet d'articuler adéquatement les connaissances scolaires et les connaissances culturelles mapuches dans les pratiques éducatives en contexte interculturel.

4. Une discussion autour du bilan

Dans le processus d'autoévaluation, les professeurs d'université font ressortir la réflexion constante des étudiants par rapport à l'intérêt d'apprendre des connaissances mapuches. Par ailleurs, les compétences de recherche ont aussi été évaluées comme une force de la formation initiale qui est associée au lien permanent qui unit les étudiants et la communauté scolaire. Plus précisément, il est possible d'affirmer l'existence d'un lien avec les communautés mapuches dans lequel se manifeste clairement le travail d'équipe entre l'école, la famille et la communauté : « Les enfants acquièrent plus de connaissances en contexte, dans la communauté » (Sáez, 2009b). Ainsi, on constate l'intérêt exprimé par les étudiants pour apprendre les connaissances mapuches. Cet intérêt est observé dans les efforts mis pour aller dans les communautés en investissant leurs ressources et leur temps parascolaire et en en faisant une expérience vitale de leur formation. D'ailleurs, un professeur a souligné que « les étudiants sont constamment à la recherche de moyens pour rapprocher les gens de la communauté » (*ibid.*).

La faiblesse indiquée par les professeurs se situe sur le plan de la planification. En fait, ils signalent qu'il existe des difficultés dans la planification de l'enseignement de la part des étudiants ; selon eux, « ça demande beaucoup de temps, ça m'a toujours demandé un effort de faire des rétroactions par rapport à la façon d'identifier des objectifs et de concevoir les activités. En plus, ce doit être fait dans le cadre d'un bon enseignement et selon les *normes de la formation initiale* » (Grupo focal Académicos, p. 29).

Ce témoignage confirme une certaine difficulté de la part des professeurs quant à la rétroaction concrète de la planification en tant que compétence professionnelle et transversale dans la formation disciplinaire et didactique des étudiants.

Par ailleurs, les diplômés indiquent que le recours à la langue *mapunzugun* est bénéfique pour déterminer la qualité de l'enseignement de cette langue dans un futur rapproché :

> Si je n'avais pas eu de *mapunzugun* dans ma formation, je n'aurais pas su l'enseigner, car même si je sais le parler, les compétences s'acquièrent dans la formation pour maîtriser les méthodes d'enseignement du *mapunzugun* dans la classe (Grupo focal egresados, p. 67).

D'ailleurs, cette compétence permet d'établir de meilleures relations avec les communautés dans lesquelles se déroule la formation des professionnels. La langue mapuche permet d'établir des espaces de communication, et il est même possible de l'enseigner à des gens de la communauté qui, pour une raison ou une autre, l'auraient oubliée. Par exemple, une diplômée rapporte :

> Parce que plusieurs se sont rendu compte que le *mapunzugun* n'était pas enseigné dans les communautés, qu'il s'apprenait seulement par la communication orale… Et maintenant, dans quelques communautés, les gens ne le parlent plus. Alors, quand il y a quelqu'un qui sait le parler, il se doit de l'enseigner, et cette compétence langagière s'acquiert dans cette formation (Grupo focal egresados, p. 67).

Le lien établi par cette diplômée avec la communauté constitue une des forces de l'enseignant de pratique interculturelle.

Un *kimche* (sage) a dit : « Quand les étudiants viennent à mon bureau, nous ne parlons qu'en mapunzugun » (Entrevista 01 kimche, p. 119). Par conséquent, la maîtrise de la langue *mapunzugun* et du castillan (espagnol) fournit aux étudiants des connaissances supérieures. Un autre *kimche* rapporte : « Maintenant que nous vivons avec les non-Mapuches, nous devons apprendre le castillan, mais aussi le *mapunzugun*. Le bilinguisme est favorable à l'apprentissage de connaissances » (Entrevista 02 Kimche, p. 245). Dans ce contexte, l'utilisation du *mapunzugun* facilite l'accès aux familles, aux processus de systématisation des connaissances éducatives sur les Mapuches et son incorporation dans l'enseignement scolaire.

Dans cette même perspective, comprendre la relation qui existe entre l'école et la communauté apparaît comme un aspect d'importance primordiale. Cela permettrait d'intégrer la signification qui est attribuée à

l'éducation scolaire, aux savoirs et aux compétences interculturelles. Selon Abdallah-Pretceille (2001), l'éducation interculturelle a le potentiel d'être concrétisée dans les contenus et dans les objectifs éducatifs. Selon cette auteure, en éducation interculturelle, les connaissances ne peuvent être présentées comme vraies, immuables et universelles. La pédagogie interculturelle exige une confrontation permanente des points de vue. Ceci implique une capacité de décentralisation qui relève d'une systématisation et d'une structuration des contenus éducatifs fondés sur les savoirs et les connaissances de la communauté autochtone elle-même (Quilaqueo, Fernández et Quintriqueo, 2010). Ainsi, d'une part, l'éducation interculturelle est conçue comme une stratégie didactique qui prend en compte plusieurs logiques sociales et culturelles qui sont en interrelation et définissent le paradigme socioculturel des relations entre les Mapuches et les Occidentaux, dans le cadre de leurs origines épistémologiques respectives qui sont la base du processus de la construction des connaissances éducatives. D'autre part, l'approche de l'éducation interculturelle permet l'étude et la compréhension d'un rapport de confrontation, de débats entre personnes appartenant à différentes sphères culturelles, ce qui relativise, d'une certaine manière, la compréhension des connaissances, de la culture et de l'identité socioculturelles (Ouellet, 1991 ; Abdallah-Pretceille, 2001). Ainsi, le curriculum interculturel implique l'explicitation des fondements respectifs de l'épistémologie contextuelle de la connaissance scolaire et mapuche afin de générer des relations interculturelles plus équilibrées (Loslier, 1997 ; Quilaqueo, Fernández et Quintriqueo, 2010). Le processus d'explicitation des contenus et des buts éducatifs mapuches permet donc de comprendre et d'améliorer la pratique de scolarisation par l'entremise des processus de contextualisation curriculaire.

À cet égard, une proposition d'éducation interculturelle en contexte mapuche devrait prendre en considération les demandes sociales et éducationnelles fondées sur les hypothèses suivantes : 1) l'enseignement et l'apprentissage sont considérés comme des processus dans lesquels les personnes acquièrent des habiletés et des compétences qui leur permettent de vivre dans une communauté déterminée et dans laquelle elles sont immergées ; 2) les habiletés et les compétences sont en relation avec des systèmes de signifiants qui permettent aux personnes de communiquer entre elles au moyen d'activités pratiques qui s'orientent vers la transformation du monde naturel, social et culturel ; 3) tous ceux qui participent aux pratiques éducatives le font à partir de perspectives et d'objectifs qui peuvent être différents de ceux de la famille et de la

communauté ; 4) les personnes apprennent en étant plongées dans un monde social, même si l'acte d'apprendre est considéré comme un fait à proprement parler individuel ; 5) les personnes apprennent dans la différence en considérant ces différences comme des richesses de la production humaine pour améliorer la qualité des apprentissages, les opportunités et la coexistence sociale ; et 6) les pratiques pédagogiques ont pour but de créer une relation de dialogue entre les savoirs populaires, les savoirs autochtones et la connaissance scolaire. En effet, l'implantation de l'éducation interculturelle requiert nécessairement la reconnaissance et la légitimation des minorités ethniques en tant que peuples ayant une culture et un patrimoine qui leur sont propres et qui devraient être pris en considération dans le curriculum scolaire ainsi que de la part de l'État chilien.

Dans cette recherche, l'interculturalité est présentée comme un projet basé sur la nécessité de produire un dialogue entre des sujets de cultures différentes, tout en tenant compte d'une relativisation des catégories, des traditions et des univers symboliques dans le but de pouvoir incorporer les apports d'autres cultures aux changements sociaux. C'est un dialogue qui ne ferme pas les yeux sur les relations de pouvoir existantes, mais qui, au contraire, cherche à les rendre visibles, à les expliciter, à les intégrer au dialogue et à la construction collective. Aussi, ce dialogue cherche à assumer les relations d'oppression entre les cultures et pas seulement à les constater. Le but ultime est de réussir à réduire la banalisation des identités historiques des personnes et des groupes en Amérique latine. Ce processus permettrait de construire des systèmes de relations plus humains, plus compréhensifs, capables de reconnaître les différences, les avantages et les désavantages par la configuration d'un nouveau paradigme, l'interculturalité (Fornet-Betancourt, 2001 ; Chiodi et Bahamondes, 2002 ; Quintrinqueo et McGinity, 2009).

Conclusion

Pour conclure, il est possible d'affirmer qu'effectivement, le programme de formation d'enseignants en éducation interculturelle en contexte mapuche est un projet clairement défini, ce qui apparaît une évidence dans l'évaluation de la formation et de la performance de nos diplômés. Ceci est directement lié au plan curriculaire dans lequel les cours à caractère théorique, didactique et pratique permettent une articulation à partir d'une approche éducative et interculturelle. D'une part, on peut noter l'existence d'une autocritique chez des acteurs de la formation des étudiants de premier cycle,

principalement de la part des professeurs et des étudiants. D'autre part, selon l'évaluation des employeurs et des diplômés, les bons résultats du processus de formation professionnelle en éducation interculturelle sont évidents. Il existe cependant encore plusieurs défis à relever pour améliorer plusieurs domaines du programme, et ce, dans la double perspective du perfectionnement de la formation de nos étudiants et du renforcement d'un programme de formation en enseignement nécessaire et central pour des changements en éducation dans la neuvième région du Chili, l'Araucanie. Dans ce contexte, l'éducation interculturelle n'est pas ni ne doit être une éducation pour les groupes qui se différencient culturellement, mais elle doit être orientée vers la communauté éducative dans son ensemble pour la scolarisation de sujets de descendance mapuche et non mapuche.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*, Barcelone, Idea Books.

Bengoa, J. (1996). *Historia del Pueblo Mapuche*, Santiago de Chile, Ediciones Sur, coll. « Estudios Históricos ».

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla.

Canales, P. (1998). « Escuelas chilenas en contexto mapuche. Integración y resistencia, 1860-1950 », *Revista Última Década*, nº 9, p. 9-23.

Cano, D. (2010). **«** La demanda educacional mapuche en el periodo reduccional (1883-1930) **»**, *Pensamiento Educativo*, vol. 46-47, p. 317-335.

Chiodi, F. et M. Bahamondes (2002). *Una escuela : diferentes culturas*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.

Comisión nacional de pastoral indígena (2002). « Al servicio de un nuevo trato con el Pueblo Mapuche », *Conferencia Episcopal de Chile y Preparada por los Obispos del Sur, sobre reparación social e histórica del Pueblo Mapuche*.

Durán, T.Y. et P. Cárdenas (1983). *Naturaleza social de la Educación Básica chilena. Configuración e inserción del sistema*, Santiago de Chile, Informe de investigación presentado a la Pontificia Universidad Católica de Chile, Departamento de Educación.

Egaña, M. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile : una práctica de política estatal*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.

Fornet-Betancourt, R. (2001). **«** Filosofía e interculturalidad en América Latina, Intento de introducción no filosófica **»**, dans M. Heise (dir.), *Interculturalidad ; Creacción de un concepto y desarrollo de una actitud*, Lima, Inversiones Hathuey S.A.C., p. 63-73.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Barcelone, Paidós.

Kusch, R. (2008). *La negación en el pensamiento popular*, Buenos Aires, Editorial Las Cuarenta.

Ley Indígena (1993). *Ley nº 19, 253 D. of. 5° 10° 1993*, Temuco, Conadi.

Loslier, S. (1997). *Des relations interculturelles*, Québec, Éditions Liber.

McMillan, J. et S. Schumacher (2005). *Investigación educativa*, Madrid, Editorial Pearson Educación.

Merino, M. (2006-2008). « La discriminación percibida por adultos Mapuches en Temuco y Santiago a través de su discurso oral, y los efectos psicosociales de la discriminación », *Proyecto FONDECYT*, nº 1051047, p. 8-9.

Mideplan (2004). *Verdad Histórica en la relación mapuche y no mapuche*, Santiago de Chile, Ministerio de Planificación de Chile.

Mideplan (2006). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional* (CASEN), Santiago de Chile, Ministerio de Planificación de Chile.

Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres,* Paris, L'Harmattan.

Paillalef, E. (2003). *Los mapuches y el proceso que los convirtió en indios*, Santiago de Chile, Universidad Tecnológica Metropolitana.

Palma, I. (2011). « ¿Cómo fomentar competencias interculturales, en la educación formal, en un país racista que teme a la otredad ? », *Synergies*, nº 7, p. 137-155.

Pérez, G. (2002). *Investigación cualitativa. II Técnica de análisis de datos*, Madrid, Editorial La Muralla S.A.

Poblete, M. (2009). **«** Praticás educativas misionales franciscanas, Creaci**ó**n de escuelas en territorio mapuche y significado de la educaci**ó**n para los mapuche-huilliche, del siglo XVIII y XIX **»**, *Revista de Estudios Sociales*, vol. 2, nº 6, p. 23-33.

Quilaqueo, D., C. Fernández et S. Quintriqueo (2010). *Interculturalidad en contexto mapuche*, Neuquén, Editorial Educo.

Quilaqueo, D. et S. Quintriqueo (2008). « Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile », *Revista Cuadernos Interculturales*, vol. 6, nº 10, p. 91-110.

Quilaqueo, D., S. Quintriqueo et P. Cárdenas (2005). *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*, Santiago de Chile, Frasis Editores.

Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*, Santiago, LOM Editores.

Quintriqueo, S. et M. McGinity (2009). « Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos mapuches de la IX región de La Araucanía », *Estudios Pedagógicos*, vol. 35, nº 2, p. 173-188.

Quivy, R. et L. Campenhoudt (1998). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*, México, Edición Limusa.

Sáez, D. (2009a). *Informe Autoevaluación, Pedagogía en Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche*, Temuco, Facultad de Educación.

Sáez, D. (2009b). « Informe presentación de resultados : interpretación de grupos focales », *Informe de Autoevaluación, Pedagogía en Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche*, Temuco, UC Temuco, Facultad de Educación.

Universidad Católica de Temuco (1992). *Plan Curricular, carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural Bilingüe*, Temuco, Facultad de Educación.

Universidad Católica de Temuco (2004). *Plan Curricular, carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural*, Temuco, Facultad de Educación.

CONCLUSION

ROBERTO GAUTHIER ET GISÈLE MAHEUX

Comme nous le mentionnons en introduction, le présent ouvrage se veut un état des lieux de la formation des maîtres autochtones, touchant plus particulièrement quelques Nations et plusieurs communautés du Québec et du Chili. Il se veut un exercice non complaisant, dépeignant une réalité complexe, et réfléchissant le plus réalistement possible sur les contextes d'apprentissage et de pratique des futurs enseignants autochtones, ainsi que sur la réalité vécue par leurs formateurs.

Si, à travers les textes, on peut percevoir que les points de tension historiques émergeant habituellement de la réflexion sur les peuples autochtones sont toujours présents (langue vernaculaire/langue de formation, tradition orale/tradition écrite, éducation tribale/éducation formelle, savoir issu de la tradition orale/savoir scolaire, valeurs traditionnelles/valeurs occidentales, coutumes ancestrales/modernisme, etc.), on sent bien en même temps qu'ils sont mieux cernés, peut-être plus réfléchis, tout au moins en ce qui concerne leur incidence sur la formation des maîtres autochtones. La charge émotive du choc historico-culturel semble un peu moins lourde, les enjeux sont bien ciblés, et des stratégies d'amélioration pertinentes peuvent être envisagées, ce qui ne veut toutefois pas dire déjà *réalisées* ni même réalisables à court terme !

Le portrait présenté permet ainsi de constater que le contexte de vie, de communication et d'éducation des jeunes enfants dans les communautés pose toujours d'énormes défis aux futurs enseignants qui sortent des écoles de formation. Malgré la vigilance dont il faut faire preuve face aux interprétations de recherches inspirées de cadres théoriques sans réelle adaptation interculturelle, il ne fait pas de doute que les caractéristiques culturelles, psychosociales et socioéducationnelles des jeunes Autochtones sont différentes de celles des jeunes occidentaux en général, et bien entendu plus critiques sous certains aspects. Au-delà du rappel des défis de la pratique enseignante en milieu autochtone, ces faits nous amènent aussi à nous interroger sur la composition et la logique des programmes de formation des maîtres autochtones. Malgré d'encourageantes collaborations structurelles avec les universités et d'intéressantes initiatives de formation en contexte,

on peut se demander si ces programmes, ces cours correspondent vraiment tous aux besoins des futurs maîtres autochtones, et surtout si leurs contenus sont suffisamment adaptés pour permettre une réelle couverture de la réalité psychosociale autochtone. Si ce n'est pas le cas, une question fondamentale se pose concernant le développement d'un rapport positif au projet de formation du futur enseignant autochtone : comment ce dernier arrive-t-il à donner un maximum de sens à sa formation – ce qui est pourtant une condition importante reconnue de réussite et de persévérance aux études –, s'il comprend mal le contenu ou ne fait pas de lien avec son vécu ? Nous pensons qu'il est urgent d'approfondir cette problématique cruciale de la formation des enseignants autochtones, impliquant une coordination et une concertation pédagogiques et curriculaires fines entre les milieux de pratique et les programmes de formation.

Sans surprise, l'enjeu linguistique dans la formation des maîtres autochtones est largement abordé dans les différents textes présentés. Si les difficultés liées à la biculturalité linguistique sont ainsi exposées sous plusieurs angles, nous permettant de mieux en saisir la portée et les défis, nous voulons surtout insister en conclusion sur les intéressants tableaux de réussite, particulièrement en ce qui concerne le programme d'enseignement du français dans une perspective de langue seconde dispensé à l'Université du Québec à Chicoutimi. Inspirée d'une approche culturelle de l'enseignement, il s'agit à notre connaissance de l'une des rares et réelles applications des principes ethnopédagogiques en éducation supérieure, tout au moins en contexte universitaire québécois. Non seulement l'approche pédagogique instaurée est-elle culturellement sensible, mais en outre, chaque contenu d'apprentissage s'inspire de la réalité socio-identitaire des étudiants atikamekw qui ont fait partie de l'expérience. Bien que les résultats soient à interpréter avec précaution, considérant qu'ils n'ont pas été soumis à un protocole d'analyse scientifique, il semble assez clair d'une part, que la méthode pédagogique s'est avérée très efficace et, d'autre part, que la formation a été très appréciée par les étudiants, qui ont notamment souligné l'apport positif du cours suivi sur leur estime de soi. Rappelons que la responsable du projet recense depuis longtemps les « erreurs » linguistiques récurrentes des étudiants universitaires autochtones, les leur explique selon les principes didactiques de l'apprentissage d'une langue seconde, puis tente de les déconstruire avec eux. En quelque sorte, l'image du « mauvais étudiant » en français est remplacée par celle du « bon étudiant » de langue seconde. Fait à souligner, d'autres textes du présent collectif corroborent la nature de ces difficultés d'adaptation

linguistique dès le plus bas âge chez les jeunes Autochtones. Nous pensons qu'il faut absolument étudier rigoureusement et méticuleusement les principes et le mode d'application de cette approche pédagogique, et en analyser le potentiel de transférabilité aux autres ordres d'enseignement.

Allons un peu plus loin maintenant : les études montrent donc que ces difficultés linguistiques, qui interfèrent sur le sens et la compréhension du monde, résultent de la complexité du passage de l'apprentissage d'une langue autochtone à celle d'une langue occidentale, bien plus que d'un problème d'application technique de règles grammaticales ou syntaxiques, qui en serait *grosso modo* une conséquence. Dès lors, sans remettre totalement en question la pertinence de l'apprentissage de la langue seconde, par l'introduction progressive de celle-ci en enseignement à l'école primaire, nous pensons qu'il faut absolument se pencher sur les conséquences cognitives de l'application d'une telle politique. Comment s'approprier adéquatement un langage mathématique, par exemple, quand les outils de réflexion pour y parvenir ne sont pas convenablement assimilés et articulés dans la structure cognitive de l'apprenant ? Il est clair en tout cas que les réflexions sur le degré de maîtrise attendu de la langue d'enseignement chez les Autochtones doivent déborder du délicat problème linguistique proprement dit ; cela concerne en fait les démarches d'apprentissage de toutes les disciplines.

Enfin, une fois convenu que la formation des maîtres autochtones s'articule en toile de fond sur le terrain de l'interculturalité, ou plus précisément sur celui du détour obligé de populations minoritaires vers des écoles de formation des maîtres plus ou moins étrangères, le débat sur les dangers de l'assimilation est inévitable, et sur plusieurs plans, de même que son corollaire portant sur l'importance du déploiement de mesures institutionnelles de valorisation identitaire des peuples autochtones. À cet égard, nous estimons que le Service Premières Nations (SPN), l'Unité de recherche, de formation et de développement en éducation en milieu inuit et amérindien (URFDEMIA) et l'Unité de formation et de développement des programmes autochtones (UFDPA) de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, de même que le Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) associé à l'Université du Québec à Chicoutimi, lequel Centre développe et administre de nombreux programmes universitaires de formation destinés aux jeunes Autochtones, sont des exemples probants de l'avancée au Québec d'une vision du développement et de l'émancipation des peuples autochtones, qui passe par leur propre prise en charge, leur autodéveloppement, la reconnaissance institutionnelle de leur différence.

Il en va de même des programmes de formation en éducation interculturelle de l'Université catholique de Temuco. Dans cet esprit d'amitié, de solidarité et de collaboration avec les peuples autochtones, nous pensons que les sociétés euro-occidentales d'appartenance et leurs institutions, en l'occurrence les institutions d'éducation supérieure, doivent faire une plus grande place aux acteurs sociaux de l'éducation, notamment en prenant en compte leur point de vue dans les processus d'élaboration de critères particuliers de sélection, d'admission et d'inscription de leurs jeunes aux principaux programmes universitaires sollicités, et qui pourraient être utiles au développement de leur communauté. Il va de soi qu'une telle politique d'ouverture doit s'accompagner de mesures d'adaptation méthodologiques, linguistiques et culturelles destinées aux jeunes étudiants autochtones. S'il faut dire que cela se fait déjà relativement bien dans les universités du Québec à Chicoutimi et en Abitibi-Témiscamingue ainsi qu'à l'Université catholique de Temuco au Chili, nous pensons qu'il y a encore place à amélioration, non seulement dans les institutions universitaires situées en région, mais aussi dans celles des grands centres urbains.

ANNEXES

STRUCTURES DE SOUTIEN À LA FORMATION DES ENSEIGNANTS INUIT ET DES PREMIÈRES NATIONS

LA CONTRIBUTION DE L'UQAT À LA FORMATION DES ENSEIGNANTS INUIT ET DES PREMIÈRES NATIONS

VÉRONIQUE PAUL, NANCY CRÉPEAU, LYNE LEGAULT ET GISÈLE MAHEUX
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) est une jeune université francophone régionale fondée en 1983, au service des diverses communautés situées sur le vaste territoire du nord-ouest du Québec. L'UQAT possède trois campus principaux dans la région, l'un à Rouyn-Noranda, l'autre à Val-d'Or[1] et le dernier à Amos, ainsi que plusieurs centres de service en Abitibi-Témiscamingue, en Jamésie et dans la MRC Antoine-Labelle. Des locaux sont également mis à la disposition de l'Université pour dispenser des activités de formation dans les communautés autochtones. La présence de l'UQAT auprès des Autochtones (principalement Anishnabe, Eeyou et Inuit) date de la fin des années 1970. La population de l'Abitibi-Témiscamingue étant majoritairement francophone, les trois communautés algonquines de l'Abitibi (Kitcisakik, Lac-Simon et Pikogan) privilégient donc le français comme langue seconde. Les Algonquins du Témiscamingue, les Cris de la Baie-James et les Inuit du Nunavik utilisent surtout l'anglais comme langue seconde. L'offre de services aux Premiers Peuples constitue l'un des enjeux du plan de développement quinquennal de l'UQAT (UQAT, 2009a).

La population de l'Abitibi-Témiscamingue s'élève à près de 146 000 habitants, incluant 10 405 Algonquins. La population crie de la Baie-James, dont le territoire se situe à la limite nord de celui de l'Abitibi-Témiscamingue et du Saguenay–Lac-Saint-Jean, compte 17 176 habitants (Secrétariat aux affaires autochtones, 2011). Le niveau de scolarité de l'ensemble de la population présente des variations significatives. Les statistiques de 2007-2008 montrent que 37,5 % de la population de l'Abitibi-Témiscamingue possède un diplôme d'études collégiales ou d'études universitaires inférieures au baccalauréat, tandis qu'à l'échelle provinciale, ce chiffre est de 34,5 %. Le pourcentage de la population de l'Abitibi-Témiscamingue possédant un grade universitaire est de 8,6 %, ce qui est nettement en deçà de la moyenne

1. Depuis 2009, tous les étudiants de l'UQAT bénéficient également d'un Pavillon des Premiers-Peuples au campus de Val-d'Or.

provinciale qui se situe à 17,7 % (ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2011). La population autochtone de l'Abitibi-Témiscamingue présente cependant un niveau de scolarité inférieur à celui de la population régionale allochtone et à la population autochtone du Québec. Selon les données disponibles, 11 % de la population autochtone de l'Abitibi-Témiscamingue et de la Jamésie possèderait un diplôme d'études collégiales et 7 %, un diplôme ou grade universitaire (Loiselle et Legault, 2010).

La population inuit du Nunavik, quant à elle, compte au-delà de 11 300 habitants, dont 34,8 % sont des jeunes de moins de 15 ans (ministère de la Culture et des Communications, 2012). L'inuktitut est la langue maternelle des Inuit du Nunavik ; l'anglais est la langue seconde la plus utilisée, le français faisant office de troisième langue (da Silveira, 2009). Les statistiques montrent que 17,8 % des étudiants ont obtenu un diplôme de cinquième secondaire en 2007, après sept années d'études, alors que pour l'ensemble du Québec, la diplomation au niveau secondaire se situe à 71,9 % (gouvernement du Québec, 2008). Force est de constater qu'il existe un état de sous-scolarisation marqué au Nunavik.

Les structures et les activités de formation, de collaboration et d'accompagnement des étudiants autochtones à l'UQAT se sont développées et institutionnalisées sous différentes formes depuis les premiers contacts. Aujourd'hui, les programmes de formation qui accueillent les étudiants des Premières Nations sur campus sont principalement offerts au Pavillon des Premiers-Peuples au campus de Val-d'Or. De plus, des ententes de partenariats particuliers amènent les professeurs de l'UQAT à se rendre directement dans les communautés, ou encore à utiliser des moyens de communication à distance, pour offrir des activités de formation qui tiennent compte des réalités des étudiants à temps partiel. Nous présentons ici les principales structures de soutien aux activités de formation des enseignants inuit et des Premières Nations mises en place au sein de l'UQAT.

1. Le partenariat Puvirnituq-Ivujivik-UQAT : naissance et développement d'une collaboration entre deux mondes

Avant de présenter le partenariat qui a été instauré entre deux villages du Nunavik et l'UQAT à partir de 1984, rappelons brièvement que l'avènement de l'institution scolaire est récent dans cette région nordique. C'est entre 1950 et 1960 que le mode de vie des Inuit est passé du nomadisme au sédentarisme (gouvernement du Canada, 1996a). Cette transformation radicale implique alors le début de la fréquentation scolaire pour les enfants

inuit. Dans ce contexte, deux systèmes scolaires sont successivement mis en place. Entre 1950 et 1963, le gouvernement canadien ouvre une école fédérale primaire dans la plupart des communautés (Commission scolaire Kativik, 2012). Puis, à partir de 1963, c'est au tour du gouvernement du Québec d'intensifier son implication dans l'éducation des populations du Nord : en 1970, on trouve une école provinciale offrant l'enseignement en français et en inuktitut dans chacun des villages (Vick-Westgate, 2002).

Les Inuit du Nunavik commencent à exercer la fonction d'enseignant à l'école de leur communauté au début des années 1970 (*ibid.*). On leur confie alors l'enseignement de leur langue et de leur culture, qu'ils assument encore aujourd'hui. Afin de répondre à l'exigence de qualification légale des enseignants inuit, leur formation est amorcée par la Commission scolaire du Nouveau-Québec et consolidée dans la mouvance de la signature de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois (CBJNQ) en 1975, dans le cadre de la création de la Commission scolaire Kativik (CSK). La mission de la commission scolaire consiste à assurer les services éducatifs à la population du Nunavik. Cette mission inclut la responsabilité d'assurer la formation initiale des enseignants inuit en exercice en vertu de la CBJNQ (*ibid.*).

1.1. La naissance d'un partenariat entre l'Université et deux communautés inuit

Les communautés d'Ivujivik et de Puvirnituq ne reconnaissant pas la légitimité de la CBJNQ et donc des institutions qui en découlent, elles conviennent d'une entente en délégation de pouvoir avec la CSK. Les pouvoirs en jeu concernent l'administration de leurs écoles et des services éducatifs, y compris la formation initiale des enseignants inuit. Cette entente sera en vigueur de 1983 à 1986. En 1984, les Comités d'école (IPUIT[2]) demandent le soutien de l'UQAT pour le développement de leur projet de prise en charge de l'éducation dans leurs communautés. Ces dernières souhaitent instaurer une école contribuant au maintien de leur identité culturelle tout en permettant aux élèves d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à la vie dans la société contemporaine (Ivujivik et Puvirnituq, 1995). Plusieurs rencontres de clarification et de mise en œuvre du projet ont lieu entre les représentants d'IPUIT, les directions d'école et les conseillers pédagogiques, d'une part, et des professeurs d'université d'autre part.

2. Sigle de Comités d'école d'Ivujivik et de Puvirnituq. De plus, en inuktitut, IPUIT veut dire « poignée » qui sert à tenir un outil. En ce sens, l'école comme institution représente un outil de développement personnel et collectif.

Un processus et un mécanisme de cogestion des activités de formation des enseignants sont mis en place à la demande explicite des partenaires inuit, ces derniers souhaitant que cette coopération respecte la volonté de leur communauté de définir les orientations de leur école et de baser le développement de l'éducation sur les besoins des communautés (Maheux *et al.*, 1996). Un des principes à la base du partenariat est la reconnaissance de l'égalité de statut et de l'interdépendance des deux groupes de partenaires, soit les Inuit et les formateurs universitaires (professeurs réguliers et chargés de cours) dans le processus. L'établissement d'un dialogue interculturel est indispensable à la réalisation de toute activité (Amittu *et al.*, 1988).

Notons que la communication entre les ressources universitaires et les ressources du milieu est une réalité complexe. L'anglais est utilisé comme langue véhiculaire, puisque c'est la langue seconde de tous les locuteurs. Cependant, les étudiants s'approprient les contenus de formation en inuktitut, d'une part, tandis que les formateurs, de langue première française, conçoivent les contenus de formation afin de les communiquer d'abord en anglais au coenseignant inuit. Ces contenus sont alors présentés en classe prioritairement en inuktitut. Depuis quelques années, l'utilisation de la langue française est requise au cours des activités, puisqu'un nombre croissant d'étudiants ont été scolarisés au secteur primaire et secondaire francophone, selon le choix de leurs parents. La démarche continue d'interprétation et de traduction constitue donc une composante essentielle de toute activité de formation d'enseignants qui travaillent avec leurs élèves en inuktitut (Maheux, 2001). Les cours de trois crédits (45 heures) sont organisés sous forme de sessions intensives de travail qui se déroulaient en alternance à Puvirnituq et à Ivujivik, mais qui ont lieu depuis quelques années dans la communauté où le nombre d'étudiants est le plus élevé, soit à Puvirnituq.

1.2. Le développement d'un processus et de programmes de formation initiale en partenariat dans une perspective de développement professionnel

Les programmes de formation constituent l'objet majeur des interactions entre les personnes engagées dans ce partenariat, à savoir les activités de formation elles-mêmes, d'une part, et leur développement et leur gestion, d'autre part. La responsabilité première des enseignants inuit dans l'exercice de leurs fonctions est la scolarisation des élèves âgés de 5 à 8 ans en inuktitut, et la dispensation des cours de langue et de culture inuit à ceux

âgés de 9 à 17 ans, eu égard aux orientations du projet éducatif de l'école. Néanmoins, au début de la collaboration entre les professeurs de l'UQAT et les partenaires des communautés, les besoins de formation de ces enseignants étaient inconnus. Un premier exercice d'analyse des besoins a donc été effectué en partenariat auprès des enseignants inuit des deux communautés afin de jeter les bases d'un programme de formation à l'enseignement.

Les orientations du projet éducatif communautaire font l'objet d'une compréhension commune dès le début de la conception d'une démarche de formation pertinente, en réponse aux besoins de formation et de développement exprimés par les partenaires inuit. La conduite du projet en partenariat prend la forme d'un processus de mise à l'essai et d'analyse évaluative au fil des années. Un processus de résolution de problème mettant l'accent sur la complexité des systèmes d'activités humaines (Checkland, 1981) a été utilisé comme cadre de référence pour la réalisation de cette démarche. Le groupe de cogestion du projet assure le suivi du plan d'action et, de ce fait, le maintien de la pertinence des actions de formation mises en œuvre dans ce contexte particulier d'éducation interculturelle. L'analyse des besoins résulte alors en l'élaboration d'une programmation d'activités concrétisée par une séquence de programmes de certificat en enseignement.

1.3. La formation des enseignants inuit et son contexte

La définition des contenus des activités de formation s'inscrit dans les orientations de la formation professionnelle à l'enseignement qui s'inscrivent dans la mouvance de la professionnalisation du métier, tout en étant ancrée dans la réalité culturelle des enseignants. Le développement de programmes est donc le résultat d'un processus cogéré de recherche-formation et de développement amorcé et réalisé en étroite collaboration université-milieu.

Le premier programme, qui a vu le jour en 1987, est intitulé Certificat d'enseignement au préscolaire et au primaire en milieu nordique (4340). Il a pour objet la formation pédagogique des enseignants et des autres agents d'éducation, acteurs du projet éducatif du secteur préscolaire et primaire des communautés. Le cheminement de formation prévu favorise le développement de connaissances et d'habiletés psychopédagogiques et sociopédagogiques dans la perspective de l'intégration des savoirs d'expérience et des savoirs théoriques. Dans ce cheminement, le concept de recherche-action soutient une intervention qui s'inspire d'une approche

interculturelle et tente de concrétiser la volonté de prise en charge de leur pratique par les individus engagés dans la démarche de formation. Une caractéristique importante de ce programme est la reconnaissance de l'identité culturelle des populations auxquelles il s'adresse (UQAT, 2002a). L'enseignant qui réussit le programme obtient un permis d'enseignement qui autorise l'inscription au stage probatoire dont la réussite conduit à l'obtention du brevet d'enseignement avec limites[3] (MELS, 2011).

Une première cohorte d'enseignants, qui avaient suivi le programme à temps partiel dans un contexte d'éloignement extrême, ont obtenu leur diplôme en 1993, soit neuf ans après le début des activités de formation. Le programme est demeuré ouvert aux inscriptions afin de répondre à l'évolution des besoins de formation d'enseignants dans les deux communautés inuit. L'expérience de formation a permis aux partenaires inuit et universitaires d'affiner leur prise de conscience respective des besoins de formation et de la nécessité de poursuivre le développement d'outils, d'un ou des programmes, qui permettraient aux enseignants de soutenir leur développement professionnel.

En 2000, une évaluation du programme de Certificat d'enseignement au préscolaire et au primaire en milieu nordique (4340) a été effectuée afin de faire les modifications requises et de concevoir la suite du processus de formation, selon les besoins inhérents à la situation et les attentes des communautés. La suite du processus a pris la forme de deux certificats successifs, soit le Certificat en enseignement au préscolaire et au primaire en milieu nordique II (4740) et le Certificat de développement de la pratique enseignante en milieu nordique (4840). Cette option a été retenue afin de répondre aux besoins de reconnaissance de leurs études, besoins exprimés par les étudiants à temps partiel, dans le respect des règles administratives de l'université et des normes de formation professionnelle à l'enseignement dans le contexte inuit (UQAT, 2002b).

Le deuxième certificat, Certificat en enseignement au préscolaire et au primaire en milieu nordique II (4740), en continuité avec le premier, vise le développement des compétences des enseignants et des autres ressources en éducation en tant qu'acteurs de première ligne du projet d'école. Plus précisément, il permet aux enseignants et aux autres ressources en éducation de renforcer leurs outils d'analyse conceptuels, d'affiner leur compréhension des situations éducatives et de consolider leurs compétences en

3. Les limites s'appliquent au territoire, le Nord québécois, et à l'ordre d'enseignement, le préscolaire et le primaire.

rapport avec les contenus d'apprentissage et l'enseignement de la langue et des mathématiques. La mise en œuvre des activités de ce programme permet ainsi de faire le point sur le développement professionnel des enseignants en formation en vue de déterminer les besoins pour la poursuite de la formation. Elle permet également aux responsables de la formation de développer des connaissances essentielles à l'analyse et à la compréhension des interactions entre les groupes de personnes appartenant à des groupes culturels différents et distincts (UQAT, 2002b).

Dans la continuité des programmes précédents, le troisième certificat, Certificat de développement de la pratique enseignante en milieu nordique (4840), vise l'amélioration de la pratique professionnelle des enseignants et des autres ressources en éducation en tant qu'acteurs du projet d'école de la communauté. Les compétences professionnelles visées dans le cadre de ce programme d'études sont de deux ordres : des compétences liées à l'acquisition de savoirs propres aux différentes disciplines scolaires enseignées en inuktitut, en vue de l'amélioration de leur enseignement, ainsi que des compétences en matière de création ou d'adaptation de méthodes et de moyens pour faciliter l'enseignement des diverses disciplines scolaires en inuktitut (UQAT, 2002b).

L'effectif étudiant et le nombre de diplômés des programmes de formation en milieu inuit se présente comme suit : 19 étudiants sont actuellement inscrits au Certificat d'enseignement au préscolaire et au primaire en milieu nordique (4340), et 26 en sont diplômés, tandis que 8 étudiants sont actuellement inscrits au Certificat en enseignement au préscolaire et au primaire en milieu nordique II (4740), et que 10 ont obtenu leur diplôme. Le Certificat de développement de la pratique enseignante en milieu nordique (4840) est offert depuis l'automne 2011 ; 12 étudiants y sont actuellement inscrits. La réussite de la séquence des trois programmes permet l'obtention d'un grade de bachelier ès art (B.A.) par cumul de certificats.

2. La formation d'une cohorte d'enseignants cris en exercice

Inspirée de la pratique et du modèle de cogestion de programme développé avec les partenaires inuit, l'UQAT a accepté de travailler en collaboration avec la Commission scolaire crie (CSC[4]), à la demande de cette dernière, à l'automne 2003. La demande concernait la formation d'étudiants,

4. Tout comme pour la CSK, la CSC a été instituée à la suite de la signature de la CBJNQ en 1975.

enseignants en exercice en langue crie, dans les communautés cries. Des discussions entre les partenaires cris et des professeurs de l'UQAT ont permis de convenir d'une compréhension commune de la situation et des besoins de formation. Responsable d'assurer la formation initiale des enseignants cris en vertu de la CBJNQ, les représentants de la CSC sollicitaient une offre de formation qui conduirait non pas à une titularisation à caractère spécial, mais bien au brevet régulier d'enseignement comme pour tout enseignant au Québec. À la suite d'une étude approfondie de la situation, des représentants de la Commission scolaire crie et de l'UQAT ont signé en 1995 un protocole d'entente dont le but était d'offrir un programme de formation professionnelle conduisant à l'obtention d'un brevet régulier aux enseignants cris (CSC et UQAT, 2005).

Au cours de l'été 2004, les étudiants-maîtres ont amorcé leur démarche par une activité d'analyse et d'intégration de leurs acquis de formation, ce qui a permis de cerner plus finement les besoins et de préciser la programmation des cheminements de formation. Les activités de formation étaient dispensées en anglais aux enseignants qui enseignent dans leur langue maternelle, soit la langue crie. Les activités de formation, à l'exception des stages et de quelques cours, se donnaient principalement sur les campus de l'UQAT à Rouyn-Noranda ou à Val-d'Or. Entre 2004 et 2010, 10 étudiants cris ont obtenu leur diplôme et leur brevet régulier d'enseignement.

Bref, la formation d'enseignants inuit et cris en exercice constitue une situation particulière en raison des contextes historiques, politiques et administratifs qui entourent les rapports actuels et en devenir entre ces Premiers Peuples et la société québécoise. Concevoir, mettre en œuvre et évaluer une réponse pertinente aux besoins de formation des enseignants, exprimés par les responsables de l'éducation de leur communauté, exige forcément des remises en question ainsi que la conception et la mise à l'essai de stratégies novatrices qui permettront l'atteinte des objectifs communs d'éducation et de formation tout en prenant en compte les particularités des réalités géographiques et culturelles des populations.

3. La mise en place d'une structure de soutien aux activités de formation : URFDEMIA

L'Unité de recherche, de formation et de développement en éducation en milieu inuit et amérindien (URFDEMIA) a été créée le 20 novembre 1990. La nature du travail en partenariat accompli par les professeurs, les chargés

de cours, le personnel de recherche et de soutien de l'Unité d'enseignement et de recherche (UER) en sciences de l'éducation, en collaboration avec les responsables de l'éducation et les enseignants inuit en exercice, ainsi que les exigences inhérentes aux situations de formation dans un contexte biculturel et trilingue en région nordique, ont mis en évidence la nécessité de créer une structure de soutien à ce type de projets en éducation au sein de l'UQAT.

L'unité intervient dans un contexte interculturel, et la vision qui motive les personnes qui y collaborent privilégie la prise en charge du développement du projet éducatif de leur école par les acteurs locaux. L'approche collaborative mise en œuvre permet l'émergence d'un véritable dialogue entre les cultures en présence, dialogue indispensable à la réalisation et somme toute à la réussite des activités de formation (Maheux, da Silveira et Simard, 2004). Les activités de l'URFDEMIA sont guidées avant tout par le souci de participer à la formation des ressources éducatives des communautés, qui seront à même de contribuer au développement et au mieux-être de leur communauté (UQAT, 2002b).

Les activités de l'URFDEMIA en relation avec le projet de développement de l'éducation des communautés inuit consistent essentiellement en des activités de soutien au développement, à la formation et à la recherche en relation avec le rôle et les orientations de l'école communautaire, le développement du curriculum scolaire en inuktitut, la formation des ressources humaines inuit en éducation et la gestion des activités en partenariat.

L'équipe de l'URFDEMIA est formée de professeurs-chercheurs qui interviennent dans les activités qui se déroulent auprès des communautés locales. Dans les faits, le professeur responsable des programmes de formation en milieu inuit assume également la direction de l'URFDEMIA. L'équipe inclut un personnel professionnel et technique à temps partiel dont les principaux objets de travail sont : 1) les communications avec les partenaires de cogestion du projet global, les étudiants et les ressources inuit de coenseignement afin d'assurer et de maintenir le bon déroulement des activités de formation dans les communautés concernées, ainsi que 2) les communications et la coordination des activités de gestion académique et de gestion des dossiers étudiants avec les instances de l'université.

Le groupe de cogestion, réunissant les représentants de l'université et des communautés, constitue le lieu de prise de décision concernant la planification, l'organisation et l'évaluation des activités de formation dans les communautés inuit. Les programmes de formation constituent l'objet

majeur des interactions des membres du groupe de cogestion, à savoir la réalisation des activités de formation ainsi que leur développement et leur gestion. Les partenaires universitaires et inuit travaillent par conférence téléphonique sur une base régulière tout au long de l'année scolaire. Une ou deux rencontres, soit de planification et d'évaluation annuelle ou encore de traitement de problématiques complexes, ont généralement lieu en présentiel chaque année.

Des projets de recherche sont engagés en collaboration avec les communautés. Ils donnent suite au repérage de problématiques qui requièrent une compréhension plus approfondie que celle émanant de l'analyse déjà effectuée en cours d'activités de formation ou de gestion. La formation à l'enseignement, le curriculum scolaire et la langue en contexte interculturel et diglossique constituent trois objets prioritaires d'investigation, dont les observations éclairent les actions de formation et de développement[5].

Des projets de développement sont également soutenus par des ressources professorales et professionnelles. Dans les communautés inuit, des groupes de travail, composés d'enseignants et d'autres ressources éducatives du milieu, ont pour mission de développer et d'améliorer sans cesse le curriculum scolaire de la communauté. L'URFDEMIA participe aux activités mises en place par ces groupes, qui élaborent ensemble des programmes d'études, des guides pédagogiques ou du matériel de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage en inuktitut. Par exemple, un groupe de travail formé de partenaires inuit et universitaires se consacre au développement d'un lexique sur l'éducation. La terminologie scientifique utilisée dans le cadre de la formation des enseignants inuit est généralement inexistante en inuktitut. Ce groupe de travail développe donc un lexique à l'intention des étudiants grâce à l'expertise de spécialistes de la langue des écoles des communautés[6].

Bref, les activités de soutien à la formation, au développement et à la recherche qui définissent l'URFDEMIA s'incarnent dans le processus de partenariat université-communautés développé et consolidé au fil des ans dans le but d'améliorer l'action d'éducation des jeunes inuit que les responsables des communautés mettent en place et font vivre au quotidien. La formation d'enseignants inuit professionnels constitue le moteur de

5. Les professeurs-chercheurs sont aussi liés et participent activement aux activités du Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIÉRA) de l'Université Laval, notamment en relation avec l'axe « éducation » de ce centre.

6. Les membres du *Lexical Group* ont présenté une communication dans le cadre du 17e Congrès d'études inuit (Uitangak *et al*., 2010).

ce processus de partenariat. Afin d'illustrer la centralité de ce processus, mentionnons le Projet de mise en place d'une approche d'accompagnement à la formation des enseignants inuit par la vidéoconférence, qui est en cours[7].

L'utilisation de ce nouvel outil de communication permettrait d'anticiper un enrichissement et une bonification des actions de formation en facilitant les communications entre les professeurs-formateurs de l'université et les étudiants et les coenseignants inuit des communautés. L'ajout de la vidéoconférence comme outil de communication permet aux professeurs et aux étudiants de se rencontrer en distanciel et ainsi de soutenir l'appropriation des contenus de formation déjà offerts en présentiel ; l'accompagnement des étudiants tout au long du processus d'un cours ne peut que laisser entrevoir la possibilité d'une action de formation professionnelle à l'enseignement plus soutenue et mieux intégrée. En matière de développement et de recherche, on anticipe que l'introduction de cette technologie facilitera aussi les rencontres entre les partenaires des communautés du Nunavik et ceux de l'UQAT ou d'ailleurs.

4. Une approche intégrée et des actions communes : la contribution du Service Premières Nations au soutien à la réussite des étudiants autochtones en formation des enseignants

Cette nouvelle section relate le développement de la dernière décennie concernant les programmes et les services offerts par l'UQAT aux étudiants issus des Premiers Peuples au campus de Val-d'Or. Les projets et les engagements réciproques entre les partenaires à la réalisation de programmes d'études et d'offres de choix de cours ponctuels impliquent des moyens de recrutement, de soutien et d'accompagnement des étudiants, ainsi que des communications constantes entre l'UQAT et les instances ou organismes autochtones.

4.1. Les programmes offerts et l'effectif étudiant autochtone

Des programmes de formation des enseignants des Premières Nations sont offerts sur campus. On y offre également des programmes de formation dans les autres disciplines telles que les sciences de la gestion et les sciences du développement humain et social. Un service de soutien

7. Pellerin *et al.* (2011). Voir le texte de Glorya Pellerin dans le présent ouvrage pour de plus amples détails à ce sujet.

aux études universitaires est offert à tous les étudiants. Des activités de formation spécifiques sont développées afin de répondre aux besoins des étudiants, majoritairement adultes, des Premiers Peuples sur campus et dans les communautés. La réussite de microprogrammes et de programmes de certificat offre, dans certains cas, la possibilité d'obtenir un diplôme de baccalauréat par cumul selon les normes en vigueur. On observe que ce type de cheminement de formation répond plus adéquatement aux besoins des étudiants que celui d'un programme de baccalauréat.

Les étudiants sont majoritairement admis dans les programmes selon un statut d'étudiants adultes, c'est-à-dire qu'ils sont âgés d'au moins 21 ans et possèdent au moins une année d'expérience de travail pertinente à la discipline choisie. Plusieurs d'entre eux ont entamé ou complété les études conduisant à une attestation d'études collégiales en éducation à l'enfance autochtone. Une autre particularité dont il importe de faire mention : une grande majorité des étudiants autochtones sont des femmes, dont la moyenne d'âge se situe dans la trentaine, et ont des responsabilités familiales. Finalement, une très grande proportion des étudiants appartiennent à la première génération de leur famille à fréquenter une institution universitaire.

4.1.1. Des programmes de formation à l'enseignement

L'UQAT a offert pour une première fois le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP) d'une durée de quatre ans et demi en français en 2002. En langue anglaise, une cohorte a débuté à l'automne 2005. Pour les cohortes à temps complet, les cours sont répartis sur trois trimestres (automne, hiver, été) et un stage pratique en enseignement débute au deuxième trimestre de leur programme. En ce qui concerne la cohorte inscrite au BEPEP en anglais au campus de l'UQAT à Val-d'Or, les étudiants sont associés à une école anglophone locale pour la réalisation de leurs travaux pratiques, dont des stages. Ils ont la possibilité de compléter leur dernier stage long dans leur communauté d'origine ou dans une autre communauté autochtone.

À l'automne 2002, 37 étudiants autochtones s'engageaient dans le programme de certificat multidisciplinaire en éducation, soit une cohorte de 26 étudiants essentiellement issus de la communauté de Lac-Simon et une autre composée de 11 étudiants de celle de Pikogan. Sur les 26 étudiants de la cohorte du Lac-Simon, 19 ont reçu leur certificat multidisciplinaire en éducation à l'automne 2004 (Lavoie, 2007). En ce qui concerne les 11 étudiants de Pikogan, 8 d'entre eux ont obtenu un certificat

multidisciplinaire, et 2 sont finissantes au BEPEP. Un sous-groupe de 16 étudiants de la cohorte de départ poursuivait des cours du programme BEPEP, une étudiante a obtenu son baccalauréat ès arts. Bien que ces étudiants ne cheminent plus dans le programme en 2012, 14 d'entre eux œuvrent présentement dans leur communauté, et ce, dans le domaine de l'éducation ou des services sociaux.

Au cours des cinq dernières années, soit de 2006 à 2012, le nombre d'étudiants autochtones inscrits à des programmes de premier cycle variait entre 100 et 190. Au deuxième cycle, ce nombre variait entre 3 et 6 pendant la même période (UQAT, 2012a). Au troisième cycle, il y a une doctorante en sciences de l'environnement.

4.1.2. Les programmes de formation d'autres disciplines

Il importe de souligner que plusieurs autres étudiants autochtones poursuivent leurs études individuellement dans les cohortes générales en langue française, dans les différents campus et centres de l'UQAT. Ces programmes de formation universitaire relèvent du domaine des sciences de la gestion (p. ex. baccalauréat en sciences comptables, certificat en administration, certificat en comptabilité), des sciences de l'éducation (p. ex. BEPEP, certificat multidisciplinaire en éducation, certificat en arts plastiques), du développement humain et social (p. ex. baccalauréat en travail social, microprogramme en résolution de conflit), des sciences de la santé (p. ex. baccalauréat en sciences infirmières) ainsi qu'en création et nouveaux médias (p. ex. le certificat en création numérique). Par ailleurs, l'UQAT entretient des liens privilégiés avec les communautés et observe que l'approche par certificat semble faciliter la réussite universitaire.

Selon les statistiques du Service Premières Nations (SPN), il ressort que 138 des diplômés autochtones entre 2006 et 2012 à l'UQAT sont titulaires d'un diplôme de certificat en sciences de la gestion, ce qui représente 61 % des diplômés autochtones à l'UQAT. Plus de 147 étudiants autochtones possèdent un certificat, toutes disciplines confondues (UQAT, 2012a). Cette approche par certificat en éducation, tout en tenant compte des normes du MELS, est-elle une possibilité à envisager pour l'avenir ?

4.1.3. La réussite des études

L'UQAT compte plus de 228 diplômés autochtones depuis 2006 (UQAT, 2012a). Parmi ceux-ci, il y a un diplômé du programme de diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en administration scolaire et

deux de niveau maîtrise (un en éducation et un autre en psychoéducation). En 2005, une cohorte de 15 étudiantes autochtones s'inscrivait au programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP) en langue anglaise à Val-d'Or. Parmi ces étudiantes, trois ont reçu un certificat multidisciplinaire, six un baccalauréat ès arts et deux le BEPEP. Une deuxième cohorte de 10 étudiantes autochtones a commencé le programme de BEPEP en anglais en 2009. Une partie d'entre elles poursuivent actuellement leur formation.

En somme, ce bilan qui dresse le portrait de la réussite des étudiants autochtones à l'UQAT révèle que 50 des 228 diplômés, soit 22 %, possèdent un diplôme en sciences de l'éducation, et que 9 % de ces 228 diplômés sont titulaires du BEPEP.

4.2. Les Premiers Peuples : un enjeu dans le plan de développement de l'UQAT

Outre le développement de programmes, l'UQAT a su mettre en place des structures internes aux fonctions diverses et ciblées afin de répondre aux projets et aux demandes provenant des communautés autochtones. Il s'agit du Service Premières Nations (SPN) et de l'Unité de formation et de développement des programmes autochtones (UFDPA), dont le soutien au quotidien contribue à mener à bien la mission éducative qui caractérise ces deux instances.

4.2.1. Le Service Premières Nations (SPN)

L'équipe du SPN est composée de cinq membres : une coordonnatrice, une conseillère au soutien pédagogique, une agente de relations humaines, une conseillère à la vie étudiante et une secrétaire de direction (également à mi-temps pour l'UFDPA). Les services sont offerts dans les deux langues officielles (en français et en anglais).

Le SPN, mis sur pied en 2002, est coordonné par une personne autochtone et offre des services à l'ensemble des étudiants du campus de Val-d'Or. À ses débuts, le SPN avait été créé pour répondre aux besoins des étudiants autochtones fréquentant le campus de Val-d'Or. Progressivement, les services ont également été offerts à la population étudiante allochtone, puisque des besoins de soutien se sont aussi manifestés chez ces étudiants. Le SPN propose une approche intégrée qui repose sur une vision globale de l'individu, dont la finalité est le mieux-être et la recherche d'un équilibre entre les différentes dimensions de la personne (spirituelle, physique,

intellectuelle, émotionnelle), en vue de la réussite de ses études universitaires. Le travail de concertation entre les membres de l'équipe du SPN ainsi qu'avec le corps professoral est essentiel pour la mise en œuvre de cette approche inclusive. En effet, cette approche est pertinente dans un contexte universitaire où la présence d'étudiants autochtones est importante, car elle se veut un modèle de solutions aidant les individus à maintenir un équilibre et permet de travailler sur plusieurs éléments problématiques en même temps (Mark, 2004). La responsabilisation de l'étudiant en tant qu'individu (*empowerment*) est au cœur des interventions, c'est-à-dire qu'il est essentiel de croire que l'étudiant peut réussir si on veut l'amener à développer une forme d'autonomie au cours de ses études universitaires. Pour ce faire, l'approche consiste à amener l'étudiant à recourir aux différentes ressources mises à sa disposition[8] pour l'aider à réussir. Elle incite d'abord l'étudiant à utiliser ses propres ressources[9] et surtout à le soutenir dans le développement d'un fort sentiment de compétence. Le SPN a su développer des méthodes de recrutement, d'accueil et de soutien aux étudiants autochtones, les motivant à persévérer dans leurs études.

De façon sommaire, les fonctions des services sont les suivantes : le service de soutien pédagogique propose différents ateliers de groupe ou des rencontres individuelles sur le métier d'étudiant (gestion du temps, rédaction, prise de notes, recherche documentaire, communication orale, etc.). Le Projet Partage est un projet de mentorat par les pairs qui a pour objectif de faciliter l'intégration[10] des nouveaux étudiants et d'encourager la persévérance dans les études. Le service d'aide personnalisée vise à soutenir les étudiants dans leurs études, en leur offrant une écoute attentive face à leurs défis personnels et familiaux. Il assure un suivi individuel et de groupe pour les aider à répondre à différents besoins, par exemple la recherche de logement ou de places en garderie. L'animation à la vie étudiante met l'accent sur la réalisation d'activités socioculturelles, favorisant ainsi le maintien d'un milieu d'études stimulant et convivial pour tous les étudiants. Un répertoire des bourses destinées aux étudiants autochtones est aussi mis à

8. Nous référons ici aux services offerts à l'UQAT pour soutenir la persévérance des étudiants ou ceux qui le sont à l'externe, par exemple, les services de l'agente de relations humaines de l'UQAT, le Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or, etc.
9. Nous référons aux moyens dont l'étudiant dispose personnellement dans son réseau de soutien. Ces moyens peuvent prendre la forme de stratégies d'apprentissage ou de résolution de problèmes liés à la vie en général.
10. L'équipe du SPN définit le concept d'intégration comme étant un processus qui permet à l'étudiant de se sentir inclus, de trouver sa place et de s'épanouir dans son milieu tout en tenant compte de ses particularités et de ses différences.

jour régulièrement. Un des événements marquants au début de la session d'automne est la semaine d'accueil et d'orientation, qui consiste à amener les étudiants à s'approprier leur nouvel environnement d'études.

En ce qui a trait à la pédagogie universitaire, un séminaire d'accueil pour les nouveaux professeurs et chargés de cours est présenté chaque début d'année universitaire. Son but est de promouvoir une meilleure connaissance des étudiants autochtones, d'inviter le corps professoral à une réflexion sur la décentration de sa propre culture pour laisser place à l'apprentissage et à la découverte des cadres de référence de l'Autre. À la fin de cette rencontre, un professeur ou un chargé de cours de l'UQAT partage son expérience auprès d'étudiants autochtones. D'autres événements d'éducation populaire prennent aussi forme à l'UQAT et sont destinés à un public plus large : le Colloque des Premiers Peuples et les dîners-conférences autochtones. D'autres projets, tels que Synergie Cégep-Université[11], viennent appuyer la mission éducative autochtone de l'UQAT.

4.2.2. L'Unité de formation et de développement des programmes autochtones (UFDPA)

Depuis les 10 dernières années, l'UQAT a connu une augmentation rapide des demandes provenant des communautés autochtones, en particulier des communautés algonquines et cries, ce qui l'a amenée à mettre en œuvre des moyens pour apporter des réponses appropriées aux besoins exprimés (UQAT, 2005). La création d'une entité administrative connue sous le nom d'Unité de formation et de développement des programmes autochtones (UFDPA) a été jugée nécessaire pour « assurer le développement des programmes dans le respect des besoins et des cultures des Premiers Peuples » (UQAT, 2012a, p. 4), et ce, « tout en leur permettant de participer à l'élaboration, à la gestion et à l'offre de programmes et services qui les concernent » (UQAT, 2005, p. 8). C'est ainsi que le conseil d'administration a adopté, dans sa résolution du 20 mars 2007, le rapport du Comité de stratégie sur la mission d'enseignement et de recherche auprès des Premières Nations ainsi que la mise en œuvre des stratégies qui y sont inscrites. L'une de ces stratégies consistait notamment en la création de l'UFDPA.

11. Le projet Synergie Cégep-Université est une initiative de l'UQAT et du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue pour développer des programmes passerelles et consolider les mesures d'aide à la réussite pour les étudiants autochtones. Ce projet est soutenu financièrement par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Le 19 janvier 2010, une autre résolution a été adoptée afin d'autoriser l'UFDPA à créer et à gérer son propre patrimoine académique, ce qui a amené la création d'un conseil pédagogique au sein de l'UFDPA.

Le développement des programmes, dont les contenus et les approches pédagogiques tiennent compte des perspectives autochtones, découle de deux analyses des besoins de formation[12] (2003, 2008) réalisées auprès des Premières Nations.

Composée d'un comité de direction qui inclut un conseil pédagogique[13], l'UFDPA a donc pour mission de cerner les besoins de formation des communautés autochtones et de développer des programmes et des activités de formation pertinents (UQAT, 2008b). Une chargée de projet de dossiers autochtones est en poste depuis 2008. Cette unité maintient des liens étroits avec le SPN ainsi qu'avec les communautés et instances autochtones afin de développer ces programmes, et ce, dans une perspective de prise en charge. En effet, « l'UQAT et les Premiers Peuples se sont donné comme mission de créer une instance autonome d'enseignement supérieur » (UQAT, 2009a, p. 10). L'UFDPA porte aussi une attention particulière aux projets de recherche et encourage le respect des principes et des démarches de recherche éthique préconisés par les Autochtones (UQAT, 2009b, p. 3).

Deux programmes ont été récemment développés par l'UFDPA en partenariat avec des communautés autochtones : un programme préparatoire aux études universitaires (qui est offert depuis 2010) et un certificat en études autochtones[14] (créé en février 2012). D'autres programmes sont présentement en développement, tels que le Certificat en gestion du tourisme autochtone, le Certificat en toxicomanie et le Microprogramme en soutien auprès des familles en contexte autochtone.

---

12. Une première analyse des besoins de formation auprès des Premières Nations a été effectuée par Janet Mark (2003), et une seconde a été réalisée par le Service Premières Nations en 2008.
13. Ce conseil pédagogique est composé des trois membres du comité de direction de l'UFDPA ; d'un représentant des étudiants autochtones ou d'un diplômé autochtone de chaque module ; d'un professeur représentant chaque module intervenant dans des programmes offerts aux Autochtones, y compris celui faisant partie du comité de direction ; de trois représentants socioéconomiques autochtones ; d'un membre observateur du secteur de la formation continue et du vice-recteur à l'enseignement et à la recherche ou de son représentant.
14. Ce certificat de 30 crédits a été créé à partir de l'actuel microprogramme en études autochtones qui comprend 5 cours et qui est offert depuis 2007.

5. Un résumé des actions mises en œuvre par l'UQAT en soutien à la réussite

Depuis que l'UQAT travaille avec les Premiers Peuples, les membres du personnel et du corps professoral sont attentifs aux processus et aux contextes de la formation. Des données d'observation et d'expériences relevées et consignées, notamment dans les rapports d'activité annuels, fournissent des éléments probants, voire indispensables au soutien à la réussite des étudiants autochtones à l'UQAT. Les responsables et les intervenants du SPN réfèrent aux recommandations du rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones (gouvernement du Canada, 1996b) afin d'éclairer et comprendre adéquatement les besoins et les conditions requises pour assurer la réussite des étudiants autochtones dans les établissements postsecondaires. De cette analyse découle l'énonciation d'actions à mettre en œuvre. Ces actions et ces conditions sont regroupées par catégories, et un résumé des initiatives mises de l'avant par l'UQAT sont présentées dans le tableau A.1 ; suivra la formulation de quelques constats se rapportant, d'une part, aux étudiants autochtones et, d'autre part, à l'institution elle-même.

Tableau A.1.
Des actions et des conditions de soutien à la réussite des étudiants issus des Premiers Peuples aux études supérieures

	Les actions mises de l'avant par l'UQAT
Un climat accueillant pour les étudiants autochtones	La mise en place d'une équipe de cogestion des programmes : Puvirnituq-Ivujivik-UQAT
	Le démarrage de cohortes autochtones pour des programmes ciblés par les communautés ou les instances autochtones et qui répondent aux besoins exprimés
	La mise en place du Service Premières Nations (SPN) et l'application d'une approche holistique au sein de ses interventions
	La mise en place d'un Pavillon des Premiers-Peuples
	L'élaboration d'une philosophie en lien avec les Premiers Peuples en tant qu'institution (Logo)
Un contenu et des perspectives culturelles autochtones dans les cours offerts dans les diverses disciplines	L'implication du SPN pour la présentation des conférences dans certains cours
	La tenue d'une liste de suggestions d'achat de livres ou de ressources électroniques gratuites pour la bibliothèque du CÉSL-C (Cégep-Université) portant sur les questions autochtones

(*suite*)

	Les actions mises de l'avant par l'UQAT
Des perspectives autochtones intégrées aux programmes généraux de l'établissement	Le microprogramme de 1er cycle Formation à l'enseignement d'une langue seconde en contexte autochtone
	Le développement, la dispensation et l'évaluation de programmes de formation selon les normes de la formation aux enseignants (4340, 4740, 4840)
	Le programme préparatoire aux études universitaires (5995)
	Le microprogramme et le certificat en études autochtones (pour tous les étudiants)
	L'offre de programmes de certificat (santé, études autochtones), de microprogrammes (gestion du tourisme autochtone, enfance-famille en contexte autochtone) et de programmes de 2e cycle (M.B.A., gouvernance autochtone)
La présence de représentants des Premiers Peuples dans les instances institutionnelles de l'UQAT	Le Comité consultatif Premiers Peuples (CCPP) de l'UQAT et du Cégep-AT assure une interaction continue entre l'UQAT et les Nations
	L'UFDPA développe des programmes de formation universitaire dans plusieurs disciplines avec les partenaires autochtones et les autres UER à l'UQAT
	Le Comité de cogestion Puvirnituq-Ivujivik-UQAT assume les fonctions de gestion des programmes de formation en enseignement en partenariat avec les communautés
	Au Comité d'éthique de la recherche (CÉR), deux sièges sont réservés pour deux Autochtones. Les projets de recherche sur les Premiers Peuples sont développés, implantés et réalisés en partenariat avec les communautés autochtones
	Une représentante autochtone siège au Comité du plan de développement 2009-2014
	Une représentante autochtone, diplômée de l'UQAT, a présidé le Conseil d'administration de l'UQAT pendant un mandat de quatre ans
	Une représentante autochtone est membre de l'Association des diplômés de l'UQAT (ADUQAT)
Le recrutement actif d'étudiants autochtones	La promotion des programmes et des services universitaires dans les communautés autochtones
	Le développement de matériel promotionnel ciblé
	Un site Internet avec onglet *Premiers Peuples* (<http://uqat.ca/services/premierspeuples/>, consulté le 28 février 2013) et bilingue (<http://uqat.ca/en/>, consulté le 28 février 2013).
	L'implication de l'UQAT à l'Expo-sciences autochtone, organisée par l'Association québécoise autochtone en science et en ingénierie (AQASI)
	Les représentants qui siègent au sein du CCPP et de l'Unité de formation et de développement des programmes autochtones (UFDPA) font également la promotion des études supérieures

(*suite*)

Tableau A.1.
Des actions et des conditions de soutien à la réussite des étudiants issus des Premiers Peuples aux études supérieures (*suite*)

	Les actions mises de l'avant par l'UQAT
Des politiques d'inscription qui encouragent les candidats autochtones à se présenter	Des admissions aux programmes selon un statut d'étudiant adulte âgé d'au moins 21 ans, possédant au moins une année d'expérience de travail dans le domaine disciplinaire choisi
	Un calendrier universitaire flexible pour encourager la poursuite des études
	Le soutien et le suivi de la secrétaire de direction auprès des étudiants potentiels
Des locaux où les étudiants autochtones peuvent se réunir	Le Salon des Premières Nations : salle de travail, repas communautaires, groupe de femmes (*Women's Group*), semaine interculturelle, rencontres de modèles autochtones, etc.
	Une salle aux usages multiples : exposition d'art autochtone, accueil d'événements autochtones
	Les formations offertes aux Inuit le sont directement dans la communauté (dans les écoles où les étudiants œuvrent comme enseignants).
Des associations d'étudiants autochtones	Un Comité de vie étudiante autochtone à Val-d'Or (*Student Life Committee*) s'implique dans l'organisation d'activités sociales, culturelles et sportives
	Un siège est attribué à un représentant autochtone à l'association étudiante de l'UQAT
Le recrutement de professeurs autochtones	Des Autochtones font partie du corps professoral et des chargés de cours. Leur présence permet un contact privilégié entre les étudiants autochtones et le milieu universitaire
Des services de soutien pour l'orientation scolaire et personnelle assurés par des Autochtones	Le SPN est composé de personnel autochtone bilingue possédant des formations universitaires diversifiées. Il collabore avec les instances universitaires pour le suivi des cheminements
	Il offre ses services fondés sur une approche holistique, centrée sur la personne et ses besoins d'ordre physique, mental, spirituel et affectif : soutien pédagogique, aide psychosociale, vie étudiante
	Un encadrement et un accompagnement à distance et en présence des étudiants inuit de chacune des communautés par les membres du Comité de cogestion Puvirnituq-Ivujivik-UQAT
La sensibilisation du corps professoral et du personnel aux différences culturelles	La formation et le soutien pédagogique offerts par le SPN aux professeurs
	Des dîners-conférences autochtones abordant des sujets qui concernent les Premiers Peuples
	Des activités de sensibilisation à l'intention du corps professoral, par le SPN, à l'importance de référer à l'histoire, à la culture et à la réalité autochtones dans le cadre des activités de formation
	Le Colloque Premiers Peuples de l'UQAT est organisé chaque année
	La participation des professeurs et des chargés de cours à différents congrès liés aux questions autochtones (p. ex. Réseau DIALOG)

Les actions mises en place et consolidées par l'avènement du Pavillon des Premiers-Peuples au campus de Val-d'Or vise à créer un milieu d'apprentissage optimal pour les étudiants autochtones, ou en d'autres termes, comme le mentionnent Loiselle et Legault (2010), une « zone de confort » visant à favoriser la réussite de leur formation aux études supérieures. Ceci étant, d'autres préoccupations s'imposent concernant l'exploration de pistes d'amélioration de l'offre de programmes et de services aux étudiants autochtones dans le contexte de leurs études universitaires. Toutes ces actions sont en émergence ou en développement. Ces pistes concernent la conception du programme de formation des enseignants ainsi que les fonctions de coordination internes entre les services et instances de l'UQAT en lien avec les particularités des situations de formation des étudiants des Premiers Peuples. L'aide à l'hébergement, en lien avec la communauté environnante, constitue pour les étudiants, tant sur le plan du soutien personnel à la recherche d'hébergement que de la sensibilisation du milieu de Val-d'Or, une réponse à ce besoin.

Conclusion

La contribution de l'UQAT à la formation des enseignants inuit et des Premières Nations a pris graduellement forme, institutionnellement, depuis une trentaine d'années. En Abitibi-Témiscamingue, comme dans plusieurs autres régions du Québec, Autochtones et non-Autochtones sont présents les uns aux autres dans leur milieu de vie. Cette contribution de l'UQAT est d'abord née d'une collaboration entre des personnes, les unes œuvrant à l'université et les autres engagées dans le développement de l'éducation de leur communauté, qui se sont rencontrées, ont partagé leur compréhension des problématiques en jeu et ont convenu de conjuguer leurs efforts dans des projets d'amélioration des situations éducatives, notamment en matière de formation des enseignants.

Dans la foulée des actions amorcées par ces personnes, l'institution a fait le choix de travailler en partenariat avec les communautés et les organismes. Des programmes de formation ont été développés, ou adaptés, en réponse aux besoins de formation des populations dans la perspective de leur réussite éducative. Il s'agit d'un processus continu où l'innovation est présente tant sur le plan de l'approche des contenus de formation que des pratiques. À ce moment de l'évolution du projet global de formation des enseignants inuit et des Premières Nations à l'UQAT, trois problématiques se posent à l'institution dans la poursuite de sa mission : celle

de la formation professionnelle des enseignants, celle du soutien dont les étudiants ont besoin de la part des différents acteurs de l'institution et de leur famille, ainsi que celle de l'accès au logement à Val-d'Or.

Force est de constater que très peu d'étudiants des Premiers Peuples obtiennent le BEPEP et donc le brevet d'enseignement qui lui est associé dans le cadre des exigences actuelles de professionnalisation de l'enseignement. On observe un phénomène d'abandon croissant tout au long du processus de formation du programme en anglais à temps complet, phénomène particulièrement marqué à la fin de la première année. Cette diminution rend la cohorte vulnérable et a un effet d'entraînement chez les autres étudiants. Parmi ceux qui résistent à une première vague de décrochage, certains abandonneront aussi leurs études tandis que d'autres s'orienteront vers un autre programme. Ce constat nous invite à réfléchir à l'étude des besoins de formation et à la conception du programme lui-même ainsi qu'au développement des cursus, les questions de culture et de langue se posant alors au premier chef.

Ainsi, on observe que l'espace consenti aux liens avec la culture et les réalités autochtones dans les contenus de cours, d'une part, et que les difficultés langagières des étudiants, d'autre part, sont des éléments à examiner de plus près au sein de l'institution. Dans sa forme actuelle, le programme de baccalauréat en enseignement primaire ne comprend pas non plus de cours portant sur l'enseignement des langues autochtones, qui offrirait la possibilité d'approfondir cette compétence alors que, dès leur retour dans leur communauté, ces futurs enseignants auront à communiquer, voire à enseigner dans leur langue ancestrale en milieu scolaire. En ce qui concerne les stages, sauf dans le cas des cohortes d'étudiants à temps partiel, lesquels sont généralement des praticiens, peu de partenariats sont établis avec les écoles des communautés pour l'organisation et la réalisation de la supervision des stages des étudiants. Un des défis consiste donc à réexaminer l'offre de formation au regard des besoins afin de concevoir et de moduler des stratégies de formation, des programmes et des cours, en conformité avec les normes de la formation professionnelle des enseignants au Québec, tout en prenant en compte les particularités culturelles, linguistiques, pédagogiques et organisationnelles des écoles des communautés, en vue de faciliter le transfert des compétences dans les milieux de pratique.

Enfin, un autre défi majeur auquel font face les étudiants autochtones qui viennent étudier au Pavillon des Premiers-Peuples à Val-d'Or est l'accès au logement (Cazin, 2005 ; Dugré *et al*., 2009). Pour avoir accès aux études supérieures, les étudiants autochtones déménagent à Val-d'Or

accompagnés de leur famille. Par ailleurs, la construction d'une résidence étudiante en 2010 n'a pas suffi à satisfaire les besoins des familles autochtones. Faute de ne pas trouver de logement, ces derniers doivent retourner dans leur communauté et donc n'entament pas ou ne poursuivent pas leur formation. Il faut également mentionner que lors de leur recherche de logement, les Autochtones font parfois face à des préjugés en raison de leur appartenance ethnique et à une certaine hostilité du fait qu'ils ne parlent pas français (Cazin, Épenda et Sauvageau, 2006). Bref, l'accès physique aux études à temps plein peut s'avérer compromis dès le départ. Il est à noter cependant que le SPN offre à ses étudiants un accompagnement dans leur démarche de recherche de logement.

Pour terminer, il importe de rappeler que les étudiants autochtones ont besoin du soutien et de l'encouragement de leur famille, de leur communauté et de différents intervenants au sein de l'université afin de réussir leurs études (Loiselle et Legault, 2010). Les professeurs jouent un rôle important par la reconnaissance et l'acceptation des différences culturelles, l'accueil des étudiants, leurs attentes élevées et le maintien de bonne relations avec eux, tant sur le plan personnel que professionnel. Du côté institutionnel, les acteurs d'autres structures de soutien tels que le SPN, l'UFDPA, l'URFDEMIA ainsi que des instances universitaires, des départements et des modules, se soucient de la création d'interface entre les cadres administratifs de l'institution, d'une part, et les réalités humaines et contextuelles de la formation des étudiants des Premiers Peuples, d'autre part.

Bibliographie

Amittu, A., D. Mark, C. Bergeron, J.-P. Marquis et G. McKenzie (1988). *An Approach of Cooperation for the Development on Educational Services in Two Inuit Communities in Quebec, Canada*, Communication orale présentée au colloque Sixth Inuit Studies Conference, Copenhague, 17-20 octobre.

Cazin, A. (2005). *Bilan de deux enquêtes auprès d'étudiants autochtones anglophones admis à l'UQAT à un programme à temps plein à l'automne 2004*, Rouyn-Noranda, Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Cazin, A., A. Épenda et A. Sauvageau (2006). *Survey on the Economic Relations Between Aboriginal People and the Business of Abitibi-Témiscamingue*, Rouyn-Noranda, Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés et Chaire Desjardins en développement des petites collectivités, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or (2011). « La crise du logement à Val-d'Or mérite la mobilisation de tous ! », *Internet média*, <http://www.ctjae.qc.ca/MediaHandler.ashx?MediaId=9480d459-dd93-4a79-85ff-ab60d926e0c3>, consulté le 7 avril 2012.

Checkland, P. (1981). *Systems Thinking, Systems Practice*, Toronto, John Wiley & Sons.

Commission scolaire crie [CSC] et Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue [UQAT] (2005). *Memorandum of Understanding*.

Commission scolaire Kativik (2012). « L'histoire de l'éducation au Nunavik », *Internet média*, <http://www.kativik.qc.ca/fr/histoire-de-leducation-au-nunavik>, consulté le 29 août 2012.

Da Silveira, Y. (2009). « Le rapport à l'écrit d'enseignants inuit en formation », *Études/Inuit/Studies*, vol. 33, n°s 1-2, p. 245-259.

Dugré, S., A. Gagnon, P. LeBlanc, B. Sioui et D. Thomas (2009). *Autochtones et non-Autochtones à Val-d'Or, bon voisins ?*, Rouyn-Noranda, Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Gouvernement du Canada (1996a). *Vers un ressourcement*, Volume 3, Ottawa, Commission royale sur les peuples autochtones, Approvisionnements et Services Canada.

Gouvernement du Canada (1996b). *À l'aube d'un rapprochement : points saillants du Rapport de la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones*, Ottawa, Commission royale sur les peuples autochtones.

Gouvernement du Québec (2008). *Taux de diplomation selon la cohorte, la durée des études et le sexe, par région administrative et par commission scolaire*, Québec, Publication officielle du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Ivujivik et Puvirnituq (1995). *The Whole School Project of Ivujivik and Puvirnituq Communities Assessment and Perspective*, Document interne soumis aux Comités d'école en janvier 1995.

Lavoie, G. (2007). *Historique du cheminement du groupe du Lac-Simon et considérations relatives à la gestion et à l'accompagnement de cohortes d'étudiants/es des Premières Nations*, Rouyn-Noranda, UER des sciences de l'éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Loiselle, M. en collaboration avec L. Legault (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Maheux, G. (2009). « La médiation des savoirs auprès des enseignants inuit en formation », *Études/Inuit/Studies*, vol. 33, n°s 1-2, p. 209-224.

Maheux, G. (2001). « Le développement professionnel et institutionnel de l'éducation en milieu inuit : analyse d'une pratique de construction de savoirs en contexte biculturel », dans A. Beauchesne *et al.* (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*, Actes du 13e Congrès de l'AMSE, Éditions du CRP, p. 21-26.

Maheux, G., Y. Da Silveira et D. Simard (2004). « La question de l'inuktitut en formation des enseignants inuit : analyse d'une expérience de travail depuis 1984 », *Cahiers d'histoire*, vol. XXIV, n° 1, p. 107-129.

Maheux, G. *et al.* (1996). *Stratégie de collaboration au développement de l'école communautaire en milieu inuit : le projet des écoles de Puvirnituq et d'Ivujivik*, Allocution présentée lors du colloque Relations de voisinage entre autochtones et allochtones, 64e Congrès de l'ACFAS, Montréal, 14-15 mai.

Mark, J. (2003). *Analyse des besoins de formation chez les Premières Nations*, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Mark, J. (2004). *L'approche holistique vue par les Premières Nations*, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Ministère de la Culture et des Communications (2012). « Village nordique du Nunavik », *Internet média*, <http://www.mcccf.gouv.qc.ca/index.php?id=2074>, consulté le 13 juin 2012.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2011). « Les différentes voies d'accès menant à la profession enseignante », *Internet média*, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1150>, consulté le 1er juin 2012.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2011). « Le Québec mobilisé contre la pauvreté, Profil statistique régional », *Internet média*, <http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN_Profil_abitibi-temiscamingue.pdf>, consulté le 10 avril 2012.

Pellerin, G., S. Allaire, Y. Da Silveira, A. Hot et G. Maheux (2011). *Projet de mise en place d'une approche d'accompagnement à la formation des enseignants inuit par la vidéoconférence*, Rouyn-Noranda, CRSH, UQAT.

Secrétariat aux affaires autochtones (2011). « Statistiques des populations autochtones du Québec », *Internet média*, <http://www.autochtones.gouv.qc.ca/nations/population.htm>, consulté le 10 avril 2012.

Uitangak, E., T. Alasuak et S. Mangiuk (2010). *The Development of an Inuit Educational Lexical by a Group of Persons Already Involved in the Teachers Training*, Communication présentée dans le cadre du 17e Congrès d'études inuit, Val-d'Or, le 29 octobre.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue – UQAT (2002a). *Justification of Change Brought to the Program Entitled : Evaluation of the Undergraduate Certificate in Pre-School and Elementary Teaching in a Northern Context*, Vice-recteur Éducation et recherche, Module d'éducation.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue – UQAT (2002b). *Two Certificates in a Northern Context : Certificate in Pre-School and Elementary Teaching in a Northern Context II and Certificate in Practice Teaching Development in a Northern Context*, Vice-recteur Éducation et recherche, Module d'éducation.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue – UQAT (2005). *Stratégie d'intervention : mission d'enseignement et de recherche auprès des peuples autochtones*, Rouyn-Noranda.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue – UQAT (2008a). *Résultats de l'analyse des besoins de formation chez les Premières Nations*, Val-d'Or, Service Premières Nations.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue – UQAT (2008b). *La mise sur pied de l'Unité de formation et de développement des programmes autochtones*, Rapport du comité provisoire présenté au conseil d'administration.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue – UQAT (2009a). *Plan de développement 2009-2014*, Rouyn-Noranda.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue – UQAT (2009b). *L'UQAT aux couleurs des Premiers Peuples*, Rouyn-Noranda.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue – UQAT (2012a). *La rétention et la réussite des étudiants autochtones au premier cycle et aux cycles supérieurs*, Val-d'Or, Service Premières Nations.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue – UQAT (2012b). *École d'études autochtones*, Val-d'Or, Unité de formation et de développement des autochtones (UFDPA).

Vick-Westgate, A. (2002). *Nunavik : Inuit-Controlled Education in Arctic Quebec*, Calgary, University of Calgary Press.

LA CONTRIBUTION DU CENTRE DES PREMIÈRES NATIONS NIKANITE À LA FORMATION DES MAÎTRES AUTOCHTONES

ROBERTO GAUTHIER, MARCO BACON ET SOPHIE RIVERIN
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

1. Le rôle historique de l'UQAC dans le cadre de la formation des maîtres autochtones

1.1. Sa réponse au mouvement de prise en charge autochtone de l'éducation

Dès les premières années de sa création, l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), parfois maladroitement il faut le dire, a démontré une réelle préoccupation pour la question de l'éducation en milieu autochtone, particulièrement en ce qui concerne la formation des maîtres autochtones. Elle s'est impliquée à une période où prenait forme le mouvement autonomiste autochtone au Canada, lequel produisait déjà des documents réclamant officiellement une pleine participation aux décisions concernant l'éducation des jeunes. Ainsi, deux ans après le triste exposé de Cardinal (1970) intitulé *La tragédie des Indiens du Canada*, la Fraternité des Indiens du Canada (1972), ancêtre de l'Assemblée des Premières Nations, présentait au ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien une déclaration de principe au titre explicite : *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Cette position semblait alors la seule voie légitime à suivre dans la gestion de l'éducation scolaire des jeunes Amérindiens et la plus pertinente pour améliorer éventuellement leurs conditions socioéconomiques.

Rappelons que, de prime abord, les revendications formalisées par la Fraternité des Indiens du Canada en 1972 (mais déjà émises par d'autres groupes et dans d'autres documents, notamment dans le rapport Hawthorn-Tremblay en 1967) sont entendues positivement par les différents responsables gouvernementaux de la problématique amérindienne[1]. Ainsi, du côté du gouvernement fédéral, le ministère des Affaires indiennes

1. Dans un discours prononcé en 1973, le ministre fédéral des Affaires indiennes donne officiellement son accord aux revendications autochtones et promet la pleine collaboration de son Ministère (Cardinal, 1977).

et du Nord canadien (MAINC) élabore un projet de prise en charge et d'amérindianisation des écoles dont la version préliminaire d'un plan quinquennal apparaît dès 1972. Ce projet cible particulièrement trois aspects de l'éducation : la formation de maîtres autochtones, la valorisation et l'enseignement des langues autochtones, et le développement de matériel pédagogique et de contenu de programmes autochtones. C'est en se basant sur ces perspectives que l'UQAC développe un projet particulier de formation des maîtres associé à la démarche du Collège Manitou, après que Renaud (1972) eut recommandé au MAINC d'y localiser la formation des maîtres autochtones, auparavant surtout fournie par l'Université McGill. De 1972 à 1976, des cours en formation des maîtres sont offerts durant l'été à La Macaza, notamment à de futurs enseignants de langue crie, tandis que la supervision des stages se fait l'hiver dans les communautés (Burnaby et MacKenzie, 2001). Le Collège Manitou est un ambitieux projet de développement de l'éducation supérieure (collégiale et universitaire) administré pour et, autant que possible, par les Autochtones de l'ensemble du Canada, projet dont l'initiative est saluée par les gens qui y participent : étudiants, professeurs, administrateurs (Vincelette et Cartier, 1975). Toutefois, l'orientation autonomiste, voire subversive pour certains, que cherchent à développer les administrateurs du Collège inquiètent les responsables du MAINC, qui décident en 1978 de mettre fin à son financement, ce qui conduira à sa fermeture. Dès 1976, plusieurs activités sont décentralisées vers les communautés, et l'UQAC assume à distance la gestion administrative de certains projets (Bourque, 1979[2]). Cette première tentative d'implication plus ou moins réussie de l'UQAC dans le champ de l'éducation supérieure en formation des maîtres autochtones annonce un court moment de latence dans la collaboration entre l'institution d'éducation supérieure et les Nations autochtones qu'elle dessert naturellement, soit les Atikamekw et les Innus. En 1985, en collaboration avec l'Institut éducatif et culturel atikamekw-montagnais (IECAM), l'UQAC élabore un service de formation intégrée qui développera 11 programmes, dont plusieurs en formation des maîtres, afin d'accompagner les Autochtones de ces Nations dans leur processus de prise en charge. Parmi les 250 étudiants inscrits répertoriés, 161 obtiendront un diplôme,

2. Aujourd'hui, le Centre des études amérindiennes de l'UQAC gère la formation des maîtres de plusieurs communautés amérindiennes innues et atikamekw en collaboration avec le système officiel de l'institution. L'enseignement s'effectue parfois dans les localités autochtones, mais aussi à l'intérieur de l'UQAC, de façon intégrée au reste de la population étudiante universitaire.

généralement un certificat. L'UQAC cessera toutefois l'expérience en 1990 en raison de ce qui semble être une mésentente administrative entre elle et son partenaire d'origine (l'IECAM), sinon une volonté de centralisation (Beaudoin, 1991).

En 1991, le système d'inscription ainsi que les programmes sont rapatriés au campus principal de l'UQAC. Le conseil d'administration de l'UQAC décide de créer un Centre d'études amérindiennes dans le but officiel d'établir un lieu de coordination et d'affermir les liens entre l'Université et les communautés autochtones. Le mandat du Centre est d'assurer une liaison avec les communautés, de créer des programmes adaptés au contexte autochtone et d'offrir un accompagnement adéquat, surtout administratif, aux étudiants autochtones qui décident de s'inscrire dans un cheminement d'études supérieures à l'UQAC. L'administration est centralisée au campus principal de Chicoutimi par des professionnels de l'institution.

1.2. L'évolution récente

Si la mission officielle du Centre a peu changé depuis, on peut considérer qu'il s'est produit un tournant idéologique important à l'UQAC à partir de 2007. Sous l'initiative de la vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche, l'institution a créé un groupe de réflexion sur l'avenir de ses relations avec les Nations autochtones, qui s'est conclu par une vaste consultation effectuée auprès de l'ensemble des responsables en éducation des 12 communautés atikamekw et innues, soit les deux Nations géographiquement proches du campus universitaire principal. Tout en reconnaissant le dévouement de ses dirigeants et les apports du Centre d'études amérindiennes au développement des études supérieures chez les Premières Nations, l'une des demandes récurrentes des responsables éducatifs autochtones était que le Centre adopte une couleur plus autochtone et qu'il reflète physiquement et mentalement le principe tant défendu depuis des décennies par les leaders autochtones de la « maîtrise indienne de l'éducation indienne ». La demande fut entendue et dès la fin de la consultation, un appel de candidatures pour le poste de direction du Centre fut lancé, ayant comme visée l'engagement d'une directrice ou d'un directeur autochtone compétent. Depuis, l'organe universitaire est dirigé par des membres des Premières Nations qui ont vu à bien exprimer cette volonté d'affirmation nationale. Tout en étant tenue de respecter des règles générales, la direction jouit d'une relative liberté administrative et pédagogique. À la suite d'un concours d'appella-

tion et de représentation graphique, il est devenu en 2009 le Centre des Premières Nations Nikanite, terme qui signifie « va de l'avant » ou « tourné vers l'avenir », tant en innu qu'en atikamekw ; cela reflète bien l'état d'esprit qui règne actuellement au Centre.

2. Le « nouveau » Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN)

2.1. Le rôle et la mission du Centre

L'un des principaux mandats du CPNN est d'assurer la formation universitaire des populations des Premières Nations du Québec, sans discrimination nationale, bien qu'il travaille davantage avec les membres des Nations atikamekw et innues, qui sont géographiquement plus proches.

La direction du CPNN remplit à la fois des fonctions administratives et pédagogiques. Tout en développant de nouveaux créneaux, elle continue le travail amorcé par le Centre d'études amérindiennes depuis plusieurs années, entretenant des partenariats avec les communautés des Premières Nations qui ont recours à l'UQAC pour la formation universitaire de leur population adulte.

2.2. Le mandat

Le mandat du CPNN vise quatre buts :

› la formation universitaire des Autochtones du Québec ;

› la création de programmes répondant à leurs attentes ;

› la recherche spécialisée liée à leur culture et la diffusion des résultats ;

› la qualité des services jugés nécessaires ou utiles à leur formation.

Le CPNN est aussi un lieu d'accueil, d'encadrement et de consultation pour tous les étudiants des Premières Nations qui fréquentent l'UQAC. Ils y trouvent l'information générale et le soutien pédagogique qui favorisent la réussite de leurs études.

2.3. Les objectifs généraux

L'équipe du CPNN a comme principaux objectifs de :

› développer des programmes de formation ;

› offrir des activités d'enseignement-apprentissage ;

- réaliser des projets de recherche/création et en publier les résultats ;
- préparer les étudiants admis en sciences de l'éducation à l'accomplissement de stages ;
- apporter un soutien pédagogique aux étudiants des Premières Nations qui éprouvent des besoins particuliers.

2.4. Un outil de gestion démocratique crucial : le Conseil pédagogique

Soucieux d'être à l'écoute des besoins de chacune des principales communautés qu'il dessert, le CPNN dispose d'un outil de gestion démocratique crucial, soit le Conseil pédagogique. Celui-ci se réunit au moins deux fois par année afin d'écouter les responsables de l'éducation de chacune des 12 communautés principalement desservies et d'échanger sur les problématiques soulevées par les membres des Premières Nations concernant l'éducation supérieure et les problèmes éducationnels et sociaux en général dans leurs communautés respectives. Le Conseil pédagogique étudie ensuite la façon dont il peut contribuer à solutionner les problèmes soulevés. Il est composé des membres suivants :

- le directeur du CPNN qui le préside ;
- la doyenne des études de premier cycle (ou son représentant) ;
- trois professeurs enseignant dans les programmes offerts aux Autochtones ;
- deux étudiants des Premières Nations, inscrits dans les programmes de formation offerts à l'UQAC ;
- des représentants en éducation de chacune des principales communautés autochtones, dont des étudiants fréquentant l'UQAC.

Le directeur du CPNN et la doyenne des études de premier cycle sont membres d'office. Le mandat des professeurs, des étudiants et des représentants autochtones est d'une durée de un an renouvelable consécutivement une seule fois.

Les principales responsabilités du Conseil pédagogique se résument ainsi :

- voir au développement et à la réalisation de nouveaux programmes d'études correspondant aux besoins exprimés par les représentants des communautés ;

- s'assurer, en étroite collaboration avec les directeurs de module et les responsables de programmes, de l'atteinte des objectifs des programmes d'études destinés aux Autochtones ;
- contribuer à l'évaluation et à la révision des programmes de formation offerts aux Autochtones, en tenant compte des orientations institutionnelles, et ce, en conformité avec les politiques de l'UQAC ;
- voir à ce que les étudiants admis et inscrits aux programmes de formation soient conseillés quant au choix de leurs cours et au rythme de leurs études ;
- participer à l'évaluation par les étudiants des enseignements qui leur sont donnés, conformément aux politiques de l'institution ;
- assurer une liaison avec les différents organismes autochtones bénéficiaires de la formation universitaire des Autochtones ;
- assurer l'accueil des étudiants inscrits aux activités pédagogiques et voir à la promotion des programmes offerts dans les communautés autochtones ;
- faire des recommandations au Conseil de gestion sur les décisions à prendre dans le cadre de l'organisation des activités d'enseignement et de l'offre de programmes, et l'informer de toute modification relativement à l'offre de cours.

2.5. Les programmes universitaires élaborés par le CPNN

Développée en collaboration avec différents représentants et spécialistes des Premières Nations, la variété de programmes touche les disciplines suivantes :

- l'enseignement en milieu scolaire des Premières Nations ;
- la technolinguistique autochtone ;
- les études pluridisciplinaires ;
- la relation d'aide ;
- le développement socioéconomique ;
- la comptabilité financière ;
- le français écrit ;
- l'histoire et la culture des Premières Nations.

Tous ces programmes qui précèdent mènent à l'obtention d'un diplôme ou d'une attestation d'études.

3. Le rôle du Centre dans la formation des enseignants autochtones

3.1. Les programmes liés spécifiquement à la formation des enseignants

Il y a plusieurs programmes qui touchent de près ou de loin à l'enseignement, mais en ce qui concerne la formation en enseignement au préscolaire et au primaire, on retrouve trois programmes particuliers, dont le cumul conduit à l'obtention du permis d'enseignement. Il y a deux programmes de certificats, correspondant aux deux premières années d'un baccalauréat :

› Certificat en formation d'aides-enseignants en milieu autochtone (portant le numéro de programme 4659), dont les cours correspondent en tout point à la 1re année du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

› Certificat en formation de suppléants en milieu scolaire autochtone (portant le numéro de programme 4660), dont les cours correspondent en tout point à la 2e année du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

Et un programme de baccalauréat final, soit le :

› Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (portant le numéro de programme 7992), qui correspond en tout point au programme général en éducation préscolaire et en enseignement primaire offert à l'UQAC (portant le numéro de programme 7991). La différence de numéro, qui désigne le 7992 comme un programme autochtone, permet tout simplement que l'admission et la gestion des dossiers soient localisées au CPNN. De cette façon, les administrateurs du CPNN appliquent leurs propres règles d'admission et peuvent suivre le cheminement des étudiants et leur offrir de l'aide personnalisée.

3.2. Les itinéraires possibles pour s'inscrire au programme institutionnel de formation des enseignants

Ces trois programmes ont été intégrés aux programmes du CPNN pour répondre aux besoins de relève en enseignants des communautés des Premières Nations et éviter, par exemple, que des étudiants autochtones

soient rejetés en raison d'une cote R insuffisante lorsqu'ils s'inscrivent au programme général de l'UQAC. Ils permettent également à des étudiants admis sur une base adulte (expériences et connaissances) d'intégrer les programmes selon des critères particuliers établis par le CPNN. Des cours d'appoint sont alors requis et ajoutés à leur cheminement pour leur permettre d'intégrer l'un des trois programmes. Il est actuellement envisagé de créer une année supplémentaire d'intégration des étudiants autochtones afin qu'ils puissent mieux se préparer à la formation universitaire dans une langue seconde. En outre, il faut savoir qu'afin de répondre au besoin d'encadrement particulier de ses étudiants, le CPNN reçoit une aide financière de l'institution et du MAINC en fonction du nombre d'inscriptions dans ses programmes.

Ainsi, comprenons que les deux premiers certificats permettent de faire un suivi personnalisé des étudiants des Premières Nations qui doivent améliorer leur niveau en français afin de répondre aux exigences de l'institution en la matière. Une fois qu'il a obtenu son deuxième certificat, l'étudiant en éducation préscolaire et enseignement primaire reçoit un permis temporaire de cinq ans lui permettant d'enseigner dans une communauté des Premières Nations. Il peut aussi choisir d'intégrer le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire pour compléter sa formation, qui lui permettra alors d'obtenir le même permis d'enseigner que les autres étudiants inscrits au programme institutionnel. Il pourra ainsi enseigner autant dans une communauté autochtone que partout ailleurs au Québec. Il faut insister sur le fait que l'étudiant qui obtient son permis d'enseignement est soumis aux mêmes exigences que tout autre étudiant du programme institutionnel général : il doit réussir tous ses cours et tous ses stages ainsi que tous les tests de français. Il ne s'agit donc pas d'un itinéraire à rabais, bien au contraire.

3.3. Quelques statistiques

De 2005 à 2011, il y a eu 198 étudiants actifs dans l'un ou l'autre des trois programmes du CPNN en formation des maîtres précités, programmes portant les numéros administratifs 4659, 4660 et 7992. Dans ce même laps de temps, 38 étudiants ont été diplômés en formation des maîtres dans les programmes du CPNN.

Ces données ne tiennent pas compte des étudiants des Premières Nations qui passent directement au programme institutionnel général de formation des maîtres (le 7991) dès le départ, soit au moment de leur demande d'admission universitaire initiale ; chacun est évidement libre de suivre le chemin qu'il désire.

3.4. Le service d'aide aux étudiants

Comme nous l'avons expliqué précédemment, le fait de diriger les dossiers étudiants autochtones vers le CPNN permet de leur offrir une panoplie d'outils de gestion et de formation parallèle qui les aide à réussir leurs études. Actuellement, l'aide en « français langue seconde » est une priorité, mais on trouve également plusieurs outils de responsabilisation, de méthode de travail, de discipline et de valorisation identitaire. En outre, les étudiants autochtones ont également accès à tous les services offerts par l'UQAC à l'ensemble de ses étudiants. Voici la majorité des outils dont les étudiants autochtones disposent.

3.4.1. L'acquisition et l'amélioration de la langue seconde

Un programme court de français langue seconde pour les apprenants des Premières Nations débutera à l'hiver 2013. Ce programme a été élaboré pour répondre à la problématique du français langue seconde qui touche la majorité de notre clientèle, laquelle est inscrite aux cours généraux de français offerts par l'institution à tous les étudiants du campus. Les cours du programme ont été montés à partir des principales difficultés auxquelles se heurtent les étudiants des Premières Nations en français et basés sur un corpus de textes et d'examens des étudiants des Premières Nations admis à l'UQAC provenant de plusieurs communautés.

3.4.2. La responsabilisation, la méthode de travail, la discipline, la valorisation identitaire

Le CPNN offre aux étudiants plusieurs outils visant la réussite scolaire et l'intégration de tous dans la vie universitaire. Afin de tisser des liens, il se préoccupe également de valoriser l'identité autochtone et de sensibiliser la communauté universitaire à la culture et à la langue des Nations autochtones. Voici les principaux services que l'on peut inclure dans cette catégorie :

› les journées de sensibilisation à la culture des Premières Nations ;

› l'encadrement individuel avec ressources qualifiées ;

- la bourse d'études Jean-Paul Simard (dédiée aux étudiants des Premières Nations) ;
- le groupe de partage, accompagné d'une intervenante sociale ;
- le mentorat entre les pairs ;
- les activités sociales (accueil, Noël, fin d'année).

Le service d'aide aux étudiants de l'UQAC offre aussi des services de soutien particulier à des groupes d'étudiants autochtones selon la demande qui en est faite par le CPNN et sur différents sujets :

- l'atelier préparatoire au test de français de l'UQAC ;
- la meilleure façon d'apprendre à apprendre (métacognition) ;
- la gestion du temps ;
- la gestion du stress ;
- la réussite de son retour aux études ;
- le service d'initiation en informatique ;
- le service d'aide en mathématique ;
- le service d'aide en français ;
- le service d'aide au métier d'étudiant.

Conclusion

En conclusion, on peut dire que le CPNN de l'UQAC correspond de plus en plus à une structure favorisant réellement la « maîtrise indienne de l'éducation (supérieure) indienne », revendiquée par la Fraternité des Indiens du Canada il y a déjà plus de 40 ans. Ses dirigeants et le personnel sont majoritairement autochtones et disposent d'un pouvoir de décision incomparable avec ce qui existait auparavant. Tout en respectant les critères de rigueur et de réussite établis par l'institution, le CPNN peut, grâce à la relative autonomie administrative qu'on lui accorde, inscrire ses étudiants dans un processus qui sied mieux à la réalité autochtone. Au bout du compte, ceux-ci arrivent au même objectif de réussite que la clientèle générale de l'UQAC ; ils suivent simplement un cheminement différent. Cette structure se rapproche finalement beaucoup des recommandations faites il y a 25 ans dans le rapport de la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones (1996) concernant la mise en place d'organes d'études supérieures spécifiquement autochtones, élaborés et dirigés par des Autochtones. Il

reste que l'histoire nous oblige à la prudence avant de célébrer une telle réussite. Comme en témoignent la fermeture du Collège Manitou et la fin du partenariat entre l'UQAC et l'IECAM dans le programme de formation intégrée, les grandes structures craignent toujours une perte de contrôle lorsqu'elles décentralisent les décisions. Comme le mentionne Charest (1992), très souvent, « le pouvoir d'administrer et de gérer (que l'on octroie aux Autochtones) est un pouvoir délégué, subordonné ou dépendant » (p. 70). On doit toutefois admettre qu'ici, le processus de consultation piloté par le vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche de l'UQAC et les décisions subséquentes laissent présager un avenir prometteur, un véritable exemple de prise en charge et de maîtrise de l'éducation supérieure.

Bibliographie

Beaudoin, P. (1991). *La formation universitaire des autochtones : contexte et vision du développement*, Document de travail, Wendake (Village-des-Hurons), Institut culturel et éducatif montagnais.

Bourque, V. (1979). *Projet amérindianisation* : *rapport 1972-1979*, Québec, Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien.

Burnaby, B. et M. MacKenzie (2001). « Cree decision making concerning language : A case study », *Journal of Multilanguage and Multicultural Development*, vol. 22, nº 3, p. 191-209.

Cardinal, H. (1970). *La tragédie des Indiens du Canada*, Montréal, Éditions du Jour.

Cardinal, H. (1977). *The Rebirth of Canada's Indians*, Edmonton, Hurtig Publishers.

Charest, P. (1992). « La prise en charge donne-t-elle du pouvoir ? L'exemple des Atikamekw et des Montagnais », *Anthropologie et sociétés*, vol. 16, nº 3, p. 55-76.

Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones (1996). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones* (sous la direction de R. Dussault et G. Erasmus), Ottawa, Ministère des Approvisionnements et Services, 5 volumes.

Fraternité des Indiens du Canada (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, Ottawa, Fraternité des Indiens du Canada.

Hawthorn, H.B et M.A. Tremblay (1967). *Étude sur les Indiens contemporains du Canada : besoins et mesures d'ordre économique, politique et éducatif*, 2e partie, Ottawa, Direction des affaires indiennes.

Renaud, A. (1972). *Projet en éducation des indiens et esquimaux du Québec*, Chicoutimi, Centre de recherche du Moyen-Nord, Université du Québec à Chicoutimi.

Vincelette, M. et L. Cartier (1975). « Vu et entendu au Collège Manitou », *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. V, nº 5, p. 85-97.

NOTICES BIOGRAPHIQUES

Marco Bacon, Innu de Mashteuiatsh, est titulaire d'une maîtrise en arts (volet transmission) et d'un baccalauréat en enseignement des arts de l'Université du Québec à Chicoutimi. Il a œuvré plusieurs années dans le domaine de l'éducation pour le Conseil des Montagnais du Lac-Saint-Jean. Depuis septembre 2009, il occupe la fonction de directeur du Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC. Il a comme principale responsabilité d'assurer le lien entre les communautés des Premières Nations et l'Université dans les domaines liés à l'enseignement et à la recherche tout en développant des partenariats dans divers projets tels qu'Innu Meshkenu (le « chemin innu »).

Nancy Crépeau est coordonnatrice par intérim du Service Premières Nations de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue depuis octobre 2011. Elle a complété sa maîtrise en éducation en 2012. Le sujet de sa recherche portait sur les stratégies de lecture d'étudiants autochtones en première année de formation universitaire. Elle est aussi chargée de cours à l'UQAT dans le domaine des stratégies de lecture et d'apprentissage, et celui des compétences informationnelles.

Yvonne da Silveira est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université Laval de Québec (1988). Elle est professeure titulaire à l'Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et responsable de programmes de formation d'enseignants inuit ainsi que d'un microprogramme de formation à l'enseignement d'une langue seconde en contexte autochtone. Ses recherches portent sur le développement scolaire en langue seconde en contexte de diglossie, la formation et la pratique enseignante en milieu autochtone ainsi que la préservation de l'identité culturelle.

Diane Daviault est professeure à l'UQAC depuis 1990. Elle est titulaire d'un doctorat en linguistique amérindienne de l'Université de Montréal. Ses principaux champs d'enseignement et de recherche sont les langues algonquiennes, le développement du langage chez l'enfant, l'enseignement-apprentissage chez les peuples des Premières Nations et la didactique des langues algonquiennes.

Roberto Gauthier est professeur-chercheur à l'Université du Québec à Chicoutimi. Il est actuellement directeur du Module d'éducation préscolaire et d'enseignement au primaire de cette institution. Il y assume également la responsabilité des échanges interculturels et des stages internationaux au Département des sciences de l'éducation. Il collabore depuis longtemps avec les communautés autochtones du Québec sur les plans de la recherche et de la formation. Il a notamment été directeur du Consortium de recherches amérindiennes et siège depuis plusieurs années au Conseil pédagogique des études amérindiennes, coordonné par le Centre des Premières Nations Nikanite.

Aurélie Hot est anthropologue. Ses intérêts de recherche portent sur les dynamiques sociolinguistiques et l'enseignement en contexte autochtone. En 2010, elle a complété un doctorat en anthropologie à l'Université Laval, lequel traitait des questions liées à l'utilisation et à la promotion de l'inuktitut au Nunavut. Elle participe actuellement à plusieurs projets de recherche sur l'enseignement en contexte autochtone au Québec.

Elisabeth Jacob est ergothérapeute et travaille à titre de consultante auprès de communautés autochtones. Elle poursuit des études de doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Sa thèse porte sur l'accompagnement des enseignants autochtones de maternelle afin de favoriser l'émergence de l'écrit par le jeu symbolique. Elle est étudiante-chercheuse au sein de l'équipe de recherche Qualité éducative en services de garde et petite enfance.

Gérard Lavoie est professeur titulaire en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Son champ spécialisé de recherche concerne l'intervention éducative auprès des enfants et des adolescents qui présentent des difficultés d'ordre comportemental. Il s'intéresse tout spécialement à l'adaptation pour le milieu scolaire d'idées et de pratiques d'intervention issues de la thérapie brève. Ses travaux actuels portent sur la philosophie de Ludwig Wittgenstein et sur ce qu'on peut en tirer au profit de la démarche d'évaluation-intervention. Le professeur Lavoie est membre du Groupe de recherche sur le handicap (Réseau Éducation Formation ou REF). Précisons que depuis 2004, il a assumé la responsabilité de trois cohortes d'étudiants autochtones admis dans un programme de formation à l'enseignement.

Lyne Legault est professeure en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, campus Val-d'Or. Elle est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie et s'intéresse à l'intervention préventive en littératie, à l'orthopédagogie ainsi qu'à la formation des enseignants au niveau primaire. Son expertise professionnelle l'a amenée à travailler aux niveaux national et international dans ces domaines. Elle possède plus de 15 années d'expérience en enseignement du français langue seconde dans les programmes d'immersion sur la côte ouest canadienne. Depuis son retour en Abitibi, elle s'intéresse au développement des communautés autochtones de sa région sur le plan de l'éducation.

Gisèle Maheux est professeure associée à l'Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et au Département des fondements et pratiques en éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Elle s'intéresse aux questions de la formation des enseignants inuit et des Premières nations et du curriculum scolaire sous l'angle de l'acte d'enseigner dans des établissements scolaires communautaires des premiers peuples, lieu de rencontre d'une culture de tradition orale et de celle de la scolarisation.

Marguerite Mowatt-Gaudreau est une autochtone algonquine anichinabée. Elle a enseigné pendant une trentaine d'années au sein de sa communauté d'origine, Pikogan. Elle a complété une maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Maintenant à la retraite, elle continue de s'impliquer dans de nombreux projets de recherche. À l'UQAT, elle siège au Comité d'éthique de la recherche et elle est chargée de cours dans le cadre de l'introduction aux langues algonquiennes. Elle s'intéresse particulièrement à la sauvegarde de la culture amérindienne. Enfin, elle aime s'occuper à l'occasion de ses trois petits-enfants.

Sylvie Ouellet est professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle possède un doctorat et une maîtrise en psychopédagogie de l'Université Laval. Ses recherches portent sur la relation authentique et sur le développement d'habiletés de communication à l'aide d'approches créatives. Musicothérapeute accréditée (MTA) de l'Association de musicothérapie du Canada, formée à la

California State University of Long Beach, elle est membre chercheure de la Chaire Normand-Maurice et du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS).

Véronique Paul est agente de recherche à l'Unité de recherche, de formation et de développement en éducation en milieu inuit et amérindien (URFDEMIA) et chargée de cours à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Titulaire d'un baccalauréat en histoire et d'une maîtrise en études internationales, elle s'intéresse principalement à la rencontre des cultures et à ses effets à l'heure de la mondialisation. Elle participe actuellement à des projets de recherche touchant l'enseignement en contexte autochtone au Québec.

Glorya Pellerin est professeure en technologies de l'information et de la communication et en formation pratique à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, chercheure associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et au Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations (CEFRIO). Elle pilote présentement un projet de développement de partenariat subventionné par le Centre de recherches en sciences humaines (CRSH) sur la mise en place de la vidéoconférence en soutien à la formation des enseignants inuit dans deux communautés du Nunavik. Elle est responsable de la maîtrise en éducation de l'UQAT.

Daniel Quilaqueo Rapimán est titulaire d'un doctorat en sociologie de l'Université Paris III. Professeur titulaire de la Faculté d'éducation de l'Université catholique de Temuco, il y est directeur du Centre de recherche en éducation en contexte indigène et interculturels (CIECII), soutenu par la Millenium Science Initiative (MSI). Il est également chercheur titulaire à l'Unité études interethniques et interculturelles (NEII) de l'Université catholique de Temuco et chercheur associé du Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIÉRA) de l'Université Laval. Ses travaux portent sur les connaissances et les préjugés dans l'éducation mapuche, sur la discrimination perçue chez le Mapuche chilien ainsi que sur l'éducation interculturelle. Le professeur Quilaqueo enseigne la recherche en éducation et la sociologie de l'éducation.

Segundo Quintriqueo Millán est professeur associé à l'Université catholique de Temuco (UCT) au Chili. Il est chercheur principal du projet sur l'épistémologie des connaissances mapuches financé par FONDECYT n° 1110489, chercheur au Centre de recherche en éducation en contexte indigène et interculturel (CIECII), soutenu par la Millennium Science Initiative (MSI). Il est chercheur de l'Unité d'études interethniques et interculturelles (NEII) de l'UCT et chercheur associé au Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIÉRA) de l'Université Laval.

Sophie Riverin est chargée de gestion au Centre des Premières Nations Nikanite depuis 2008, mais y travaille depuis 2003. Membre de la Nation micmac de Gespeg, Sophie est également responsable de la formation pratique en enseignement en milieu autochtone pour le CPNN en collaboration avec le Bureau de la formation pratique de l'UQAC. Titulaire d'un baccalauréat en théologie, elle souhaite compléter sa maîtrise traitant du processus de guérison à travers les rituels traditionnels des Premières Nations.

Josée Simard est titulaire depuis 2007 d'une maîtrise en lettres, spécialisation en linguistique, de l'Université Laval et de l'Université du Québec à Chicoutimi. Elle possède plus de 21 années d'expérience en enseignement du français langue seconde, dont quatre à titre de responsable pédagogique à l'École de langue française et de culture québécoise de l'UQAC. Elle a été auxiliaire d'enseignement au Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC, a dispensé des cours de français et de didactique dans trois communautés autochtones du Québec entre 2003 et 2012. Elle a également œuvré à titre de responsable de l'élaboration d'un programme court de français écrit langue seconde destiné aux Premières Nations pour le compte de l'UQAC (Centre des Premières Nations Nikanite et École de langue française).

La formation des enseignants inuit et des Premières Nations

PROBLÉMATIQUES ET PISTES D'ACTION

Les étudiants autochtones en enseignement ont pour la plupart une langue maternelle vernaculaire, laquelle est de tradition orale. Ils vivent dans une communauté généralement isolée des grands centres urbains. Leur rapport à la connaissance émane d'un contact familier avec leurs aînés. Leur demande d'admission à un programme de formation des enseignants n'est pas seulement liée à des objectifs de réalisation personnelle, mais aussi à ceux des communautés qui portent un projet de développement de leur Nation.

Aussi les programmes de formation à l'enseignement s'adressant aux autochtones sont-ils conçus en référence à la littératie scolaire de tradition écrite et visent la transmission du patrimoine culturel et scientifique valorisé dans nos sociétés euro-occidentales. Former ces étudiants prend ainsi la forme d'un processus de médiation culturelle nécessaire à la construction de l'identité professionnelle et des savoirs enseignants en cause. Cet ouvrage met au jour la complexité de l'action de formation des enseignants inuit et des Premières Nations en exposant différents points de vue : celui des formateurs universitaires, celui des étudiants ainsi que celui des partenaires des communautés.

À titre comparatif, il comprend également des textes portant sur la formation des maîtres autochtones mapuche du Chili. S'adressant aux formateurs, aux chercheurs et aux décideurs concernés par la formation des enseignants des communautés autochtones, il contribue à la formalisation du dialogue université-milieu et présente des conclusions pratiques qui peuvent s'appliquer à des situations pédagogiques concrètes.

Avec la collaboration de

Marco Bacon
Nancy Crépeau
Yvonne da Silveira
Diane Daviault
Roberto Gauthier
Aurélie Hot
Elisabeth Jacob
Gérard Lavoie
Lyne Legault
Gisèle Maheux
Marguerite Mowatt-Gaudreau
Sylvie Ouellet
Véronique Paul
Glorya Pellerin
Daniel Quilaqueo Rapimán
Segundo Quintriqueo Millán
Sophie Riverin
Josée Simard

GISÈLE MAHEUX est professeure associée à l'Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et au Département des fondements et pratiques en éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Elle est chercheure émérite au Ciéra.

ROBERTO GAUTHIER est professeur-chercheur à l'Université du Québec à Chicoutimi, où il est actuellement directeur du Module d'éducation préscolaire et d'enseignement au primaire de cette institution. Il y assume également la responsabilité des échanges interculturels et des stages internationaux au Département des sciences de l'éducation.

PUQ.CA

ISBN 978-2-7605-3713-2