

# **L'enseignement du français et en français en milieu amérindien au Québec : une problématique ethnopédagogique\***

**Robert Sarrasin**

*Conseil de la nation atikamekw*

Ce texte expose la situation du français en milieu amérindien au Québec. Historiquement, le français a été une langue d'assimilation. Aujourd'hui, beaucoup d'Amérindiens sont des francophones de naissance, mais la langue ancestrale subsiste encore. Chez les Atikamekw en particulier, presque tout le monde a encore l'atikamekw comme langue maternelle. Cette situation a amené les autorités à implanter dans leurs écoles un programme d'enseignement bilingue atikamekw-français, où l'atikamekw est la langue d'enseignement de la maternelle jusqu'en 4<sup>e</sup> année du primaire. Ce régime constitue un défi de société, car ce qui est en jeu, c'est non seulement le bilinguisme mais l'implantation de toute une culture scolaire. En rapport avec cette problématique, on discute ici de la difficulté que posent pour les élèves certaines tâches verbales et de la nécessité de tenir compte en didactique de la langue, tant en L1 qu'en L2, des caractéristiques ethnolinguistiques du milieu social des élèves, l'approche ethnologique s'avérant, du reste, pertinente pour la didactique en général.

This paper examines the situation of French in Quebec's First Nations setting. Historically, French was a cause of assimilation. Today, many Indian people are francophones by birth, but the original language may still be very much alive. Among the Atikamekw especially, close to the entire population has Atikamekw as its L1. A situation that has led the educational authorities to implement an Atikamekw-French bilingual program in their schools, in which pupils are taught in Atikamekw from preschool to the 4th grade. Such a system represents a real social challenge, since what is at stake is not just a matter of bilingualism *per se*, but the promotion of a new culture of formal education. In light of this, the problems raised by certain verbal tasks required of the students are discussed, where it appears that language pedagogy, that of the L1 as well as that of the L2, must take into account the ethnolinguistic characteristics of the students' social background. It is suggested, in fact, that an ethnological perspective may be pertinent to numerous pedagogical contexts.

---

\*Une partie de cet article a fait l'objet d'une présentation au Séminaire nord-américain «Les assises de l'enseignement du et en français», organisé par l'Agence francophone pour l'enseignement supérieur et la recherche, Association des universités entièrement ou partiellement de langue française, Magog (Québec), juin 1997.

En mars 1997, le Québec autochtone comptait 58 640 Amérindiens et 8 560 Inuits, selon le Registre des Indiens et Inuits du ministère canadien des Affaires indiennes et du Nord (qui dénombre pour l'ensemble du Canada 610 874 Amérindiens et 58 3000 Inuits), répartis en 10 ethnies et 54 communautés. De ce nombre, une vingtaine de communautés gravitent dans le monde francophone, c'est-à-dire les Abénaquis, les Atikamekw, les Hurons, les Micmacs de Gaspésie, les Montagnais, et trois communautés algonquines. Le français et l'anglais cohabitent dans deux autres communautés algonquines et une communauté mohawk. Mais la majorité des Mohawk sont anglophones, ainsi que les Cris, les Inuits et les Naskapis, mais une minorité d'enfants cris est scolarisée en français langue seconde (FL2). Cette situation prévalait aussi chez Inuits, mais depuis quelques années, c'est l'inverse : actuellement, les deux tiers des élèves Inuits étudient en FL2.

### **Quelques données démolinguistiques**

Dans les trois communautés atikamekw et dans sept des neuf communautés montagnaises, celles de la Basse-Côte-Nord, la langue autochtone est encore la langue maternelle de la majorité des personnes, incluant les enfants, et la langue de communication courante. Dans ce contexte, le français est une langue seconde. Dans d'autres communautés, la majorité des locuteurs amérindianophones ont 35 ans et plus, comme chez les Montagnais du Lac-St-Jean, de sorte que pour les 35 ans et moins, c'est le français qui est la langue maternelle. Enfin, les Hurons, dont la langue ancestrale est éteinte depuis presque un siècle, et les Abénaquis, dont la langue est en voie d'extinction, sont des francophones de naissance. L'ensemble de cette vingtaine de communautés comprend entre 20 000 et 25 000 personnes, et parmi elles, environ 70 à 80% de francophones à un titre ou un autre, les autres étant soit des aînés qui parlent peu ou pas du tout le français et les enfants d'âge préscolaire.

Ces quelques données nous permettent de constater que malgré un nombre d'individus relativement restreint, l'univers amérindien en lien avec la francophonie québécoise constitue un microcosme linguistique complexe, qui va de l'unilinguisme en langue indienne à l'unilinguisme en français, en passant par tous les stades intermédiaires, y compris pour certains, le trilinguisme (amérindien-français-anglais, français-atikamekw-montagnais, etc.)<sup>1</sup>.

### **Le statut du français dans les communautés autochtones**

Le statut du français n'est pas sans ambiguïté en milieu amérindien. On peut, du reste, en dire autant de l'anglais, de l'espagnol et du portugais chez beaucoup d'autochtones dans les régions exposées à ces langues, de même que du français dans certaines anciennes colonies françaises. En effet, si le français est la langue de la scolarisation, de la modernité et, de nos jours, la langue maternelle de

plusieurs Amérindiens, historiquement c'est aussi la langue de l'oppression coloniale<sup>2</sup>. Cette oppression s'est manifestée notamment par le triste épisode des pensionnats indiens, mis sur pied progressivement par le gouvernement canadien à partir de la fin du 19<sup>e</sup> siècle et dont la mission très officielle était de « civiliser » — c'est-à-dire « désindianiser » — les jeunes autochtones, qu'on enlevait de force à leurs familles (sous peine de représailles) et qu'on soumettait à une discipline coercitive, en leur interdisant de parler leur langue et en dévalorisant leur culture. Cette coupure radicale entre l'éducation et le milieu d'origine a provoqué une profonde et durable déstabilisation sociale et culturelle dans les communautés. En janvier 1998, le gouvernement canadien a d'ailleurs reconnu cette situation en présentant des excuses officielles et en prévoyant un fonds d'indemnisation de 350 millions de dollars pour aider les Autochtones à surmonter les séquelles de ce régime.

Au Québec, l'ère des pensionnats a duré de 1950 jusque dans les années 1970. S'il est vrai que ce régime a tout de même permis à plusieurs élèves d'acquérir une bonne scolarité (la génération actuelle de dirigeants autochtones en est issue, de même que les enseignants de 35 ans et plus) et que bien des autochtones n'en gardent pas uniquement de mauvais souvenirs, rien n'empêche qu'il s'agissait d'une entreprise d'assimilation culturelle et linguistique. Des politiques similaires à l'égard des Autochtones furent appliquées aux États-Unis (dès après la guerre civile : Geherin, 1994), en Amérique du Sud et de façon générale, presque partout dans le monde. Dans le reste du Canada, les langues autochtones ont pratiquement disparu, au profit de l'anglais, car ce régime y a prévalu pendant plus longtemps qu'au Québec.

Cependant, nonobstant le régime des pensionnats, il existe au départ un énorme déséquilibre démographique et économique entre le français et les langues amérindiennes. Le français est donc en position dominante et pour les quelques communautés où la préservation de la langue ancestrale — ou sa réintroduction comme langue seconde — constitue encore un objectif collectif avoué (car ce n'est pas le cas de toutes), l'enjeu est à la fois de promouvoir le français . . . tout en freinant son pouvoir d'assimilation. C'est un renversement de perspective pour les Québécois francophones (2% de la population d'Amérique du Nord) qui, plongés qu'ils sont dans un continent d'anglophones, n'ont pas l'habitude de se percevoir comme des dominants linguistiques. Bref, les Amérindiens sont par rapport au français dans une situation comparable à celles des petites minorités francophones du Canada par rapport à l'anglais, mais en plus défavorisés.

De nos jours, il y a surtout lieu de distinguer le sentiment d'aliénation culturelle et l'attitude vis-à-vis du français comme langue et non plus comme symbole culturel. Plusieurs Autochtones, nous l'avons dit, sont maintenant des francophones unilingues. Quant aux Atikamekw, leur perception et leur situation est à mettre en parallèle avec ce que rapporte Daff (1996, p. 145) à

propos du français au Sénégal : «Le français n'est plus senti comme langue du colonisateur, langue de l'assimilation culturelle et politique mais plutôt comme un outil de communication utile [ . . . ] le français n'est plus une langue étrangère au Sénégal mais plutôt une langue toujours présente dans les interactions quotidiennes entre Sénégalais. [ . . . ] son statut réel aujourd'hui est celui d'une langue seconde».

### **Un programme bilingue atikamekw-français**

Le français est la langue de scolarisation, mais dans plusieurs communautés, on enseigne la langue ancestrale à raison d'une ou deux heures par semaine, au primaire et parfois au secondaire. Cependant, aux yeux de beaucoup d'Amérindiens, le prestige de la langue autochtone est très faible, reflétant en cela un processus d'auto-dévalorisation culturelle courant chez les groupes minoritaires. À des degrés divers, toutes ces langues sont menacées. À cet égard, chez les Amérindiens francophones, les Atikamekw sont avantagés, car le taux de préservation de leur langue avoisine encore 100%. Cette situation sociolinguistique exceptionnelle, due à l'éloignement géographique de leurs communautés, explique qu'ils aient pu mettre sur pied, depuis 1992, un programme d'enseignement bilingue. De la maternelle à la 3<sup>e</sup> année du primaire inclusivement, l'enseignement dans toutes les matières se fait en atikamekw. De la 1<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> année, on enseigne aussi le français oral à raison de trois heures par semaine. À partir de la 4<sup>e</sup> année, le temps d'enseignement en atikamekw est réduit à un tiers, dont cinq périodes consacrées à l'étude de la langue comme telle, et la part du français monte aux deux tiers du temps d'enseignement. Jusqu'en 1998, c'était en 4<sup>e</sup> année que débutait l'enseignement du français écrit, mais depuis septembre 1999, cette initiation commence en 3<sup>e</sup> année, à raison de trois périodes par semaine, en plus d'un nombre égal de périodes en français oral. À partir de la 5<sup>e</sup> année, l'enseignement se fait en français ; toutefois, la langue atikamekw continue d'être enseignée à raison de deux périodes par semaine.

Avant l'avènement du programme bilingue, les enfants atikamekw étaient soumis à un régime de submersion, c'est-à-dire qu'ils étaient scolarisés en français et que celui-ci leur était enseigné comme une langue maternelle avec des manuels de langue maternelle. Mais l'efficacité d'un régime pédagogique est liée au contexte socioculturel des élèves et, contrairement aux résultats généralement positifs obtenus au Canada depuis trente ans avec l'immersion précoce en FL2 (malgré certains bémols ; voir Rebuffot, 1993), cette formule n'a jamais procuré à la majorité des élèves atikamekw une maîtrise suffisante du français scolaire. De fait, les recherches de Cummins (1984, 1991) sur l'apprentissage de la L1 et de la L2 en milieu minoritaire dans divers pays ont montré qu'une distinction fondamentale doit être établie entre les groupes

minoritaires et les collectivités linguistiquement majoritaires. L'immersion en L2 des enfants d'un groupe majoritaire ne met pas en péril l'équilibre linguistique de celui-ci, mais il en va différemment pour les groupes minoritaires. Chez ceux-ci, un début de scolarisation en L1 semble assurer ultérieurement un meilleur apprentissage de la L2 que l'immersion précoce en L2<sup>3</sup>.

Malgré l'attachement des Atikamekw à leur langue, ils n'auraient jamais accepté une telle orientation s'ils avaient cru que l'enseignement en langue maternelle nuirait à leurs enfants dans la maîtrise du FL2. La promotion du programme bilingue reposait sur cette idée que la meilleure façon d'améliorer l'apprentissage de la L2 était d'abord d'assurer aux enfants une scolarisation de base dans leur langue maternelle. Il a fallu d'abord une prise de conscience collective par les Atikamekw de la nécessité d'instaurer un enseignement scolaire de leur langue pour en stopper la dégradation et prévenir son éventuelle disparition ; ensuite, la volonté politique d'établir un tel régime d'enseignement<sup>4</sup> et de soutenir financièrement le développement de programmes scolaires en langue atikamekw, sans quoi le travail considérable d'aménagement et de mise à niveau linguistique que cela exige n'aurait pas pu être accompli. Il s'agissait aussi d'« atikamekiser » le contenu des programmes d'enseignement et non simplement de traduire des manuels québécois<sup>5</sup>. Également, il fallait assurer la reconnaissance du français comme langue seconde avec, là aussi, le soutien nécessaire à la conception d'un programme scolaire et de matériel adaptés aux besoins des élèves atikamekw.

### **Les résultats du programme bilingue**

Pour la première cohorte d'élèves qui ont commencé le programme bilingue en 1992, on observe que la connaissance de la langue atikamekw, notamment au plan lexical, est de beaucoup meilleure aujourd'hui, au dire des aînés. Les capacités d'expression orale en français sont également améliorées. L'apprentissage du français écrit et des mathématiques en fin de 6e année du primaire est exactement au même niveau qu'avant le programme bilingue, avec pourtant 40% moins de temps consacré au français. Le français est maintenant perçu de façon plus positive par les élèves, suite à la promotion de l'atikamekw comme langue scolaire, car cette valorisation de l'identité linguistique et par là, culturelle, rend le français moins menaçant. La formule pédagogique d'une initiation graduelle à la langue seconde y est sans doute aussi pour quelque chose : l'élève a le temps d'appivoiser la langue orale avant d'aborder l'écrit, ce qui facilite l'apprentissage ultérieur de la lecture-écriture, dont les rudiments sont rapidement maîtrisés en début de 4e année.

Au Québec, les Inuits, depuis 1978, et les Cris, depuis 1992 (MacKenzie, 1998) ont aussi implanté des programmes bilingues (avec le français ou l'anglais comme L2) dont la progression est assez semblable au programme

atikamekw et avec des résultats comparables. Les Inuits jonglent même avec l'idée d'étendre l'usage de l'inuttitut comme langue d'enseignement jusqu'à la fin du secondaire — selon une répartition inuttitut-anglais ou inuttitut-français variable selon les niveaux (Commission scolaire Kativik, 1997; Conseil d'éducation, 1997). Ce type de régime a donc ses vertus. Malgré cela, on constate encore au sein des communautés un constant tiraillement face à l'enseignement bilingue. D'une part, la pression et l'attrait de la langue majoritaire continuent toujours de s'exercer. Il règne aussi une certaine désillusion, en regard du fait que le programme bilingue n'ait pas encore entraîné d'amélioration globale vraiment décisive des résultats scolaires. Plusieurs facteurs concourent à cette situation. D'abord, il y a encore trop peu d'écrits en atikamekw : le corpus de textes à usage scolaire se limite aux manuels de classe et à quelques textes de fiction, ce qui restreint la panoplie des pratiques pédagogiques en lecture. Il faudra encore quelques années pour disposer d'une quantité de textes « pédagogiquement confortables ». De plus, même si la plupart des enseignantes atikamekw ont fait des études universitaires en éducation, la pédagogie de la langue atikamekw et en langue atikamekw, phénomène récent, demeure tributaire d'un modèle traditionnel qui privilégie indûment la transmission de connaissances et les exercices de cahier. Cet enseignement fait également peu de place à l'oral, que ce soit comme outil ou comme objectif d'apprentissage, mais cette situation n'est pas si paradoxale qu'il peut sembler, car l'oral scolaire ne relève pas uniquement de la langue spontanée : c'est le fruit d'une construction pédagogique. Cependant, la réflexion pédagogique sur la didactique de l'atikamekw, langue maternelle, se poursuit (voir Sarrasin et Dinnison, 1997) et il se fait un travail constant pour améliorer la qualité des programmes et du matériel pédagogique.

La pauvreté du corpus écrit et l'état embryonnaire de la pédagogie de la langue autochtone ne sont cependant pas des difficultés spécifiques au contexte amérindien. Au contraire, elles semblent typiques des programmes d'enseignement des langues minoritaires à tradition orale qui ont vu le jour un peu partout dans le monde depuis les années 1980 (à titre d'exemple du côté francophone, voir Trann Ngoc, 1996 et Richer, 1996).

Le taux de roulement élevé des enseignants non autochtones (qu'on retrouve à partir de la 4<sup>e</sup> année du primaire et au Secondaire) constitue aussi un facteur d'instabilité structurelle qui affecte toutes les communautés autochtones un tant soit peu éloignées des grands centres. La plupart de ces enseignants sont en début de carrière et n'ont pas de formation en enseignement de FL2. Chez les Atikamekw, de sérieux efforts sont faits pour les orienter dans cette perspective. Cette situation gruge cependant de l'énergie et rend plus difficile la continuité dans l'application des programmes.

**L'adhésion**

Les considérations proprement didactiques font parfois figure d'épiphénomènes en comparaison de l'impact de certaines réalités sociales et culturelles. Car en milieu amérindien, la signification de l'institution scolaire elle-même fait problème. Dans l'esprit de plusieurs Amérindiens, cette signification demeure ambiguë. Tout en souhaitant pour leurs enfants les bénéfices de la scolarisation, ils perçoivent encore les objectifs, valeurs et mode de fonctionnement scolaires comme un corps culturellement étranger, en dépit du fait qu'au Québec, les Autochtones aient pris en charge la gestion de leur système d'éducation depuis une quinzaine d'années (plus de vingt ans chez les Cris et les Inuits) et que le personnel enseignant compte plusieurs Autochtones (40% du personnel chez les Atikamekw, 50% chez les Innus — ainsi que se désignent maintenant les Montagnais). Cette perception n'est cependant pas sans fondement, car non seulement la nature des tâches d'apprentissage (comme on va le voir) n'a pas de contrepartie évidente dans la culture, mais aussi l'organisation du temps et du travail scolaires est très différente des valeurs traditionnelles et du fonctionnement social. À preuve, cette remarque tirée d'un rapport de l'Institut culturel et éducatif montagnais (1993) :

l'évolution de la vie moderne confronte les parents à imposer [sic] une discipline de vie aux enfants pour qu'ils puissent aller à l'école et qu'ils y apprennent dans les meilleures conditions pour réussir. Réglementer le rythme de vie et accumuler les interdits n'est pas naturel aux parents indiens. Les enfants [ . . . ] apprennent de leurs succès ou revers. On peut [comprendre] l'importance de l'école et [en même temps] ne pas réveiller un enfant qui se repose parce qu'il est fatigué. . . La vie dans la Nature comportait sa propre discipline. Si l'on conserve l'école telle qu'elle est, amènera-t-on les parents à faire en sorte que les enfants soient assidus ? Un incompatibilité à la culture se manifeste encore concrètement. (p. 19)

De plus, l'expérience scolaire de bon nombre d'adultes est associée à un souvenir d'échec. Il en résulte que bien des retards d'apprentissage chez les élèves sont liés à l'absence de soutien parental, car si l'école n'a pas de signification véritable ou suscite un sentiment essentiellement négatif, elle ne peut entraîner l'adhésion. Bien sûr, de telles attitudes se retrouvent aussi dans la société majoritaire, mais la différence tient à ce qu'elles y sont contrebalancées par des attitudes positives et par des modèles de réussite auxquels parents et élèves peuvent s'identifier plus facilement.

L'inertie face au modèle scolaire et le sentiment d'échec qui lui est associé ne sont certes pas étrangers au régime des pensionnats, qui a dépossédé les parents de leur statut d'éducateurs en niant la valeur de leur savoir culturel. Cette rupture a fini par induire une attitude de déresponsabilisation face à l'éducation, dont a partiellement hérité la génération actuelle de parents. Elle est liée aussi à

d'énormes problèmes sociaux, que le rapport Erasmus-Dussault (Commission royale sur les peuples autochtones, 1996) a bien mis en évidence : chômage généralisé (chez les Atikamekw, par ex., de l'ordre de 70%), toxicomanie, violence familiale, suicide, etc., avec toutes les conséquences qu'on imagine sur les enfants et sur leur motivation à étudier. Cet arrière-plan explique qu'en moyenne, seulement 10 à 20% des élèves ayant commencé le Secondaire réussissent à le terminer (ce taux variant d'une communauté à l'autre).

Il n'empêche que beaucoup de parents autochtones s'efforcent d'encourager leurs enfants dans leur parcours scolaire, mais les conditions qui prévalent dans les communautés ne leur facilitent pas la tâche. Parfois, des circonstances particulières viennent s'ajouter. Ainsi, il est difficile actuellement pour les parents atikamekw de suivre les progrès de leurs enfants dans les premières années du primaire, car peu d'entre eux connaissent l'atikamekw écrit. Il y a bien eu quelques cours d'alphabétisation en atikamekw auprès de petits groupes d'adultes (qui sont déjà scolarisés en français, rappelons-le), mais sur ce plan, le gros du travail reste à faire. Lorsque les parents seront en mesure de lire les manuels de leurs enfants, leur soutien deviendra peut-être plus tangible.

### **Les défis de l'enseignement du français en milieu autochtone**

L'apprentissage du français en milieu amérindien est lié à la signification de la scolarisation et de ses corollaires. Un des problèmes posés est celui du rapport entre un monde où l'écrit est généralisé et où l'apprentissage dépend de la maîtrise de l'écrit — autrement dit une société basée sur la «*littératie*», et des collectivités dont la majorité des membres sont alphabétisés, certes, mais dont la vie quotidienne se déroule encore essentiellement selon un mode oral. Nous sommes en présence d'un processus «*d'alphabétisation de la culture*», pour reprendre l'expression de Labrie (1979). Chez les Atikamekw, ainsi que chez d'autres populations autochtones, il n'y a pas de journal en circulation, ni local ni de l'extérieur et, en dehors de l'école, l'usage de l'écrit concerne essentiellement une minorité d'individus dans le cadre de leurs fonctions professionnelles. De plus, en milieu atikamekw, c'est la langue atikamekw qu'on parle. L'exposition des élèves au français y demeure donc épisodique et se produit surtout dans le cadre scolaire. On remarque cependant que plusieurs élèves qui arrivent en 4e année maîtrisent déjà les rudiments de la lecture en français sans que l'école leur ait appris systématiquement le décodage. Bien que l'influence familiale (présence de livres à la maison, usage fréquent du français, enseignement de la lecture par la mère) explique plusieurs de ces cas, une sorte d'apprentissage par imprégnation semble aussi se produire, car au cours de français oral en 2e et 3e année, les élèves font la lecture globale des mots fréquents ou des courtes phrases accompagnant les illustrations ainsi que l'apprentissage des lettres de l'alphabet français. Cette explication reste

à confirmer par une observation contrôlée, mais l'expérience à grande échelle d'apprentissage par imprégnation, sans enseignement formel, rapportée dans Lightbown (1992) tendrait à la corroborer. Quant à l'impact des médias audiovisuels sur l'apprentissage de la langue, il est difficile à évaluer, étant donné qu'on ne sait pas actuellement combien de temps les jeunes y consacrent ni ce qu'ils visionnent exactement, mais d'après les performances scolaires observées, on ne doit pas le surestimer (ce qui n'empêche pas l'influence culturelle des images).

### **Que voit-on sur cette image ?**

L'initiation au monde de l'écrit dépasse largement les questions de méthodes d'enseignement. Illustrons cela par un problème qui peut paraître mineur à première vue. Quand une enseignante demande à ses élèves de dire à quoi leur fait penser tel mot ou encore, de décrire ce qu'il y a sur une illustration, elle ne s'attend pas forcément à des réponses pertinentes ou abondantes, mais elle s'attend à des réponses ! Si celles-ci tardent à venir, l'enseignante peut en donner elle-même en guise d'amorce, jusqu'à ce que les élèves commencent à embrayer. Lors d'activités subséquentes, pour stimuler la verbalisation elle enrichira la mise en situation, elle diversifiera son questionnement ou recourra davantage à des éléments matériels pour rendre la tâche plus concrète. Lorsque ces moyens pédagogiques habituels n'ont pas tout l'effet souhaité et que la difficulté d'évocation verbale persiste, cela devient très déroutant pour l'enseignante. Comment une tâche aussi simple que de décrire le contenu d'une illustration à l'aide de mots (pas même de phrases) dont on sait qu'ils sont connus des élèves, peut-elle susciter une telle réticence ?

La tâche est simple, en effet, mais aux yeux de l'élève, quelle est sa pertinence ? Si un hôte accueille quelqu'un qui connaît déjà les lieux en lui demandant de décrire ce qu'il voit dans la pièce, le visiteur va sans doute interpréter cette requête comme l'indice de quelque chose de spécial ou de nouveau à découvrir. Le visiteur peut y prendre plaisir (« Attends ! ne me le dis pas, je vais le trouver »), mais il peut aussi refuser de jouer le jeu, parce qu'il le trouve puéril ou sans justification fonctionnelle (« Ah ! arrête ça, dis-moi plutôt ce que c'est »). Ainsi, la description verbale du contenu d'une illustration que tout le monde perçoit parfaitement fait évidemment partie d'une « routine » didactique : l'élève nomme les choses, en sachant qu'ensuite l'enseignante va greffer à ces mots des phrases, des concepts, des consignes et ainsi de suite. Mais la tâche n'en devient pas pour autant pertinente, car cette façon d'utiliser le langage pour construire une réalité abstraite n'est pas dans les mœurs linguistiques des jeunes et ne constitue pas à leurs yeux un acte véritable de communication.

Cette situation est à mettre en parallèle avec d'autres expériences scolaires qui nous sont peut-être plus familières, comme par exemple le cas où

l'enseignant essaie d'initier les élèves au raisonnement déductif en construisant une chaîne argumentative à partir d'« évidences », dans une maïeutique du genre : — Si je dis qu'un ensemble vide ne contient aucun élément, il ne doit contenir rien du tout, vrai ? (L'élève pense : Bien sûr ! c'est évident. Question inutile.) — Alors si un ensemble contient un élément zéro, il contient quelque chose, n'est-ce pas ? (Oui, si on joue sur les mots en disant que zéro, c'est quelque chose). — Donc, un ensemble qui contient un zéro n'est pas un ensemble vide, d'accord ? (C'est tellement évident que je me demande bien à quoi ça rime, tout ça.) À moins d'être prédisposé à cet esprit de géométrie dont parlait Pascal, il est naturel que l'élève s'interroge, car le discours apodictique fait violence au langage ordinaire.

L'élève doit encore se livrer à une gymnastique « contre nature » pour comprendre les cas implicites de négation et de non-réciprocité : Si Alex est l'ami de Jules, Jules est-il l'ami d'Alex ? Pas nécessairement, puisque l'énoncé où Alex affirme « Je croyais que Jules était mon ami ! » (niant ainsi la réciprocité de la relation d'amitié) est tout à fait compréhensible et acceptable dans le contexte du premier énoncé. Or, certains locuteurs vont s'objecter à cette conclusion, car leur interprétation du mot « ami » n'admet pas la non-réciprocité ; selon eux, on devrait alors dire quelque chose comme « Alex pense que Jules est son ami » ou « Alex se pense l'ami de Jules ». Ils ne l'admettent pas parce que leur point de référence demeure l'usage ordinaire qu'on fait du mot. L'analyse savante des concepts courants ne leur paraît ni convaincante ni pertinente (« du tordage de sens »). Il faut, en effet, une certaine familiarité avec l'analyse sémantique pour se sentir à l'aise avec ce genre de raisonnement (typique de la pratique philosophique et juridique).

Ces exemples montrent comment la réticence à jouer le jeu de la « routine de dénomination » est liée aux modes de communication et d'énonciation privilégiés dans les collectivités concernées, autrement dit, à la façon dont les gens font usage du langage dans leur vie ; ils nous font comprendre aussi que ce conditionnement est tout à fait naturel et qu'à cet égard, les réactions des élèves amérindiens ne traduisent aucune déficience ou inadaptation. Dans la littérature sur les problèmes d'apprentissage scolaire, on insiste souvent sur le rôle du caractère décontextualisé des pratiques langagières et des connaissances scolaires dans la genèse de ces problèmes. Mais la réticence à jouer le jeu scolaire des échanges verbaux n'est peut-être pas tant une question de compréhension que d'adhésion. Pour bien des élèves, ce genre d'usage scolaire n'est tout simplement pas significatif. Puisque le rôle de l'école est d'élargir leur champ intellectuel, il faut alors trouver le moyen de faire évoluer leur attitude, sinon cette réticence finit par constituer un blocage cognitif. Concernant précisément cette problématique, Westby (1994, p. 212) rapporte trois expériences pédagogiques éclairantes avec des élèves de minorités culturelles :

- « Des enseignants de la communauté de Trackton se mirent à poser dans leurs cours le même type de questions que ces enfants se faisaient poser à la maison. Plutôt que de questionner, de façon typiquement scolaire, sur l'identification d'objets spécifiques ou sur les attributs de ces objets, ils firent porter le questionnement sur les événements qui se produisaient, sur ce à quoi se rapportait telle ou telle chose ou sur ce que cela évoquait pour les élèves. Avec ces questions familières, les élèves commencèrent à prendre part aux échanges en salle de classe. Cependant, il leur fallait encore apprendre comment aborder les textes scolaires courants. Les enseignants ont alors enregistré quelques-unes de ces activités orales, suite auxquelles ils ajoutèrent des questions de nature plus spécifiquement scolaire, telles qu'étiquettes verbales, définitions, catégorisations. Les réponses étaient données par des enfants habiles à répondre à ce genre de questions. Les élèves [concernés] écoutèrent ensuite ces enregistrements dans un centre de ressources [ . . . ] Non seulement pouvaient-ils s'entendre eux-mêmes répondre à la façon des gens de leur communauté, mais ils se familiarisaient aussi avec le genre de questions et réponses du discours scolaire. L'apprentissage de ces stratégies par enregistrements plutôt qu'en classe s'avérait moins menaçant. [ . . . ] Progressivement, les enseignants firent participer à la préparation des questions et réponses à ajouter à l'enregistrement les élèves de Trackton, qui purent alors s'entendre eux-mêmes en train d'interagir dans le discours scolaire.
- Une orthophoniste travaillant avec une tribu d'Indiens Pueblo du Sud-Ouest américain a élaboré un projet semblable. Elle fit s'enregistrer des aînés en train de raconter des récits et leur fit produire des dessins pour accompagner l'écoute. Elle travailla ensuite avec eux pour trouver des questions à poser sur ces récits. Les enfants écoutaient alors ces enregistrements et répondaient aux questions.
- [ . . . ] Dans une ville du Sud-Ouest américain, une enseignante et une orthophoniste ont rendu visite aux familles de leurs élèves et mené auprès d'elles des entrevues ethnographiques informelles pour découvrir quelles étaient leurs valeurs, croyances et activités ainsi que leurs espoirs pour leurs enfants. Plusieurs de ces familles étaient faiblement scolarisées [ . . . ] mais toutes souhaitaient [ . . . ] le succès scolaire de leurs rejetons. [On] s'assura de leur soutien [ . . . ] en leur expliquant que le fait de lire des histoires à leurs enfants les aiderait à devenir lecteurs. » (Notre traduction)

Ces exemples montrent comment des éducateurs conscients des déterminants sociaux de l'usage linguistique recourent à une approche ethnologique

pour résoudre un problème pédagogique, bien qu'il y ait toute une différence entre la mise sur pied d'initiatives à caractère limité visant à intégrer des élèves à une culture majoritaire, comme celles que cite Westby, et l'élaboration de programmes scolaires complets, dont l'un des objectifs, de surcroît, est de maintenir la langue et la culture d'origine (cf. Sarrasin, 1994). Une démarche ethnologique amène à se demander, par exemple, jusqu'à quel point il est approprié de retrouver dans l'apprentissage de l'amérindien L1 exactement les mêmes types d'objectifs qu'en français L1. Considérons le cas suivant : l'insistance que met l'école occidentale sur des éléments comme la précision des termes et la clarté du discours. Personne ne conteste qu'il faille enseigner aux enfants les termes exacts, mais n'y a-t-il pas d'autres aspects du langage, socialement aussi importants sinon plus, et pourtant négligés par les programmes scolaires ? On ne s'est peut-être pas assez préoccupé de savoir quelles étaient pour les Amérindiens les caractéristiques d'un bon locuteur.

Ainsi, dans la tradition scolaire, on privilégie volontiers la logique linéaire comme moyen de cohérence du discours : le sujet dont on parle doit être clairement identifié (c'est l'idée que nous nous faisons de la précision), ce qu'on en dit a tendance à être regroupé dans le texte, plutôt que dispersé et toute digression est en principe exclue, à moins que celle-ci ne soit identifiée comme telle et marquée soit typographiquement (par une parenthèse) ou syntaxiquement par des termes spécialisés tels *soit dit en passant*, *à ce propos*, ou par la modalité même de la phrase, qui se présente alors comme un commentaire (ex. : « si je parle de ça, c'est parce que ça me fait penser à . . . »). Mais dans beaucoup de cultures, dont les cultures amérindiennes, il est fréquent de ne pas introduire un sujet directement (dans le genre « je voudrais te parler de . . . »). Parfois, on ne le mentionne pas du tout mais on y fait allusion par la technique de la parabole : on raconte un événement, on rapporte les paroles de quelqu'un . . . bref, on accumule les indices indirects pour que l'interlocuteur déduise lui-même le sens du message. Ou encore, le véritable objet de l'échange n'apparaît qu'à la fin de la conversation, après maints propos qui, dans une logique linéaire, seraient interprétés comme autant de digressions alors qu'il peut s'agir d'un procédé de contextualisation ou de « conditionnement » de l'interlocuteur, par exemple comme préambule à une demande. On aurait tort de réduire ces modes d'interaction à une simple opposition entre traditions orales et cultures alphabétisées, car il s'agit d'abord de choix culturels touchant la façon de communiquer et les buts de la communication, qui se manifestent autant à l'écrit qu'à l'oral.

Si ces modes d'interaction et de communication, qui ont cours dans la culture, doivent avoir droit de cité dans les écoles amérindiennes, quelles en sont alors les conséquences didactiques, en particulier pour l'enseignement de L1 et de L2 ?

### **Le fictif et l'hypothétique**

Les enseignants des écoles atikamekw font aussi état de la difficulté (ou de la réticence ?) pour les élèves à verbaliser à propos de situations fictives ou hypothétiques. Là encore, il faut remonter la filière culturelle. Faire un usage prospectif du langage pour imaginer une histoire, une situation ou pour jongler avec une hypothèse n'a rien de « naturel », c'est un entraînement culturel comme un autre, relié en partie à l'habitude de l'écrit, et qui varie beaucoup d'une culture à une autre et même, d'un groupe social à un autre. Par exemple, ce n'est pas dans tous les foyers qu'on lit des histoires aux jeunes enfants, ou si on leur en lit, qu'on leur pose des questions de compréhension sur ces histoires. Dans certaines cultures, on raconte des légendes mais on ne s'attend pas à ce que les enfants posent systématiquement des questions. Dans d'autres groupes, on n'incite pas spécialement l'enfant à élaborer verbalement sur les événements qui lui arrivent, à décrire ce qu'il fait, à commenter les gestes qu'il pose. Également, dans maintes sociétés traditionnelles, le monde des enfants et celui des adultes fonctionnent plus ou moins en parallèle : les adultes parlent entre eux et, passé la petite enfance, les enfants vivent et parlent entre eux (Crago, 1992). Cette diversité de situations sociolinguistiques se retrouve dans les communautés amérindiennes. La valeur qu'on accorde au développement de l'expression et de l'élaboration verbale est donc très inégale d'un groupe socioculturel à l'autre, même lorsque les gens sont scolarisés.

C'est justement l'un des rôles de la maternelle que de donner à l'enfant ce type d'entraînement verbal, sur lequel mise implicitement l'école et que son milieu de vie ne lui procure pas toujours. Les programmes du préscolaire accordent une place prépondérante au langage et à son usage à des fins de création imaginaire. On y explore le monde en le nommant systématiquement : les parties du corps, les lieux, les couleurs, les personnes, les sensations, les objets ; on invente des personnages, des situations, on se met dans la peau des animaux ou même des objets ; on les décrit, on les fait parler, etc.<sup>6</sup> Ayant pris conscience de l'importance de cette étape, les Atikamekw viennent d'implanter la pré-maternelle et d'établir un régime de maternelle à plein temps (la maternelle existait depuis plusieurs années, mais selon un régime à mi-temps). Les réflexes linguistiques ainsi créés devraient faciliter ultérieurement l'apprentissage de certains usages scolaires de la langue, tant en atikamekw qu'en français, car les tâches de dénomination et de création verbale ne s'avèrent pas forcément plus faciles dans les classes en atikamekw<sup>7</sup>. Comme quoi les facteurs ethnolinguistiques dont il est question ici transcendent le statut de la langue : ils s'exercent tant en L1 qu'en L2.

### **Vers une ethnopédagogie**

Depuis le début des années 1980, plusieurs communautés amérindiennes au Québec ont consacré des ressources considérables à l'élaboration de programmes d'étude et de matériel pédagogique intégrant des thèmes de leur culture, que ce soit en langue amérindienne ou en langue seconde. Mais la prise en compte des modes de communication (Crago, 1992) et des pratiques sociales auxquelles arrimer les objectifs et les stratégies scolaires reste encore à réaliser. Cette exigence est incontournable si l'on veut enrayer l'échec scolaire. Cela pourrait se réaliser par une approche de type recherche-action, de nature communautaire (les exemples de Westby, 1994; voir aussi Lipka, 1991) et par un mode d'enseignement moins fragmenté, plus ouvert aussi à la dimension socioculturelle, tels les projets d'apprentissage. Sans être une panacée, l'enseignement par projets favorise une grande variété de tâches d'apprentissage, ce qui permet de rejoindre les intérêts d'un plus grand nombre d'élèves, notamment les garçons.

Par cette démarche, on finirait par accoucher d'un modèle scolaire auquel les Amérindiens, parents comme élèves, puissent s'identifier davantage. Selon Bruner (1996), il faut concevoir l'école comme une communauté d'apprenants, où l'accent est mis sur le questionnement de la pensée et la recherche collective de solutions à des problèmes communs. Pour lui, l'idée de communauté exprime le fait que l'apprentissage ne porte pas uniquement sur des contenus ou des habiletés, mais aussi sur les pratiques collectives qui en déterminent l'usage — s'il y a un domaine où cela se vérifie, c'est bien celui des usages linguistiques. C'est exactement ce dont il s'agit ici : harmoniser les pratiques scolaires avec les pratiques collectives, sans pour autant assimiler les unes aux autres, car certaines exigences de l'école, en tant que condition d'accès à des savoirs élargis, possèdent aussi leur légitimité. Cela étant vrai pour tous les domaines du savoir, cela nous autorise à parler d'ethnopédagogie et non plus seulement d'ethnolinguistique.

On peut reformuler les observations faites ici en termes de développement de capacités métacognitives, dont l'importance dans l'apprentissage, toutes disciplines confondues, fait maintenant consensus. D'où l'insistance des programmes d'études (par exemple, ceux du ministère de l'Éducation du Québec élaborés depuis 1998) sur le développement de ce type d'habiletés, notamment parce qu'on sait qu'à ce chapitre, les disparités entre élèves de milieux socio-culturels différents sont souvent appréciables. Cela va dans le sens de notre analyse. Cependant, on aura beau focaliser sur les stratégies métacognitives, en arguant du fait que c'est essentiellement sur ce plan que se joue l'acquisition de la littératie (Olson, 1991), si la dimension ethnolinguistique n'est pas prise en compte, la signification même de ces stratégies va continuer de faire problème pour les élèves amérindiens et les mêmes réticences risquent de se maintenir.

L'apprentissage de la littératie est d'abord une expérience sociale de savoir partagé. L'usage de la lecture-écriture à des fins essentiellement personnelles, que l'école privilégie, vient ensuite.

### **Ethnopédagogie pour qui ?**

En définitive, nous en savons beaucoup sur le processus d'alphabétisation et sur l'impact des facteurs culturels dans l'apprentissage. Cependant, la plupart des éducateurs ne sont pas assez familiers avec ces concepts ; dans les communautés amérindiennes, ils en éprouvent quotidiennement les conséquences sans pouvoir les identifier. Il faudrait enrichir en conséquence la formation et le perfectionnement des maîtres. Mais les problèmes évoqués ici ne sont-ils pas spécifiques aux communautés amérindiennes ? Les Amérindiens constituent effectivement un cas d'espèce en ce sens que leur culture de référence est unique, de même que leur contexte socio-historique, en ce sens aussi que le cumul de leurs problèmes socio-économiques amplifie davantage les difficultés scolaires. Cependant, les réalités évoquées ici ne leur sont pas particulières. Par exemple, lorsqu'on examine le profil ethnolinguistique et cognitif de l'important noyau d'analphabètes fonctionnels au sein de la société majoritaire (Poissant, 1994), celui aussi des élèves en difficulté d'apprentissage dans les écoles de milieux défavorisés, ce qui inclut maintenant bon nombre d'immigrants de première génération, on découvre maintes similitudes avec les élèves des communautés amérindiennes.<sup>8</sup> De plus, dans des régions comme l'Ouest du Canada, le nombre grandissant d'élèves amérindiens dans les écoles urbaines est en train de transformer une situation marginale à l'origine en une donnée démographique majeure. L'ethnopédagogie perd alors tout caractère exotique et devient désormais une des assises de la réflexion didactique et de l'action pédagogique. Bien que le portrait ici dressé ne s'applique pas forcément à tous les élèves amérindiens ou à toutes les communautés, la dimension ethnopédagogique n'en demeure donc pas moins fondée.

Les facteurs extra-scolaires qui justifient cette perspective sont aussi ceux qui en indiquent les limites : l'ethnopédagogie ne changera pas l'économie ni les relations familiales. Mais en contribuant à redéfinir les objectifs et les pratiques scolaires de l'école amérindienne, elle peut faire en sorte que les Autochtones s'y sentent un peu plus à leur aise et que l'acte d'apprendre devienne plus significatif pour les élèves.

### **Notes**

<sup>1</sup> Pour un exposé détaillé sur la situation des langues autochtones du Québec, voir Maurais (1992).

- <sup>2</sup> Ainsi, Caitucoli (1996) rapporte qu'au Burkina Faso, « le français conserve, notamment chez les locuteurs les plus francophones, son image négative de langue de la colonisation, qu'on apprend parce que c'est la clé de la réussite sociale » p. 88.
- <sup>3</sup> Il est intéressant de remarquer la similitude des motifs pour implanter l'enseignement bilingue, dans des contextes aussi différents que la société atikamekw et certains pays d'Afrique, comme en fait foi cet extrait d'une circulaire du ministère français de la Coopération : « En ce qui concerne les pays du Sahel et quelques autres [ . . . ] il n'existe pas de bain linguistique et culturel de langue française et l'enfant qui parle dans sa famille une autre langue que le français n'a de notre langue aucune imprégnation sérieuse : on conçoit que, dans ce cas, le recours à la langue française, qui n'est pas parlée, comme langue d'enseignement dès le début du primaire, ne puisse aboutir qu'à un échec [ . . . ] Pour que le français soit réellement connu et utilisé dans ces pays, il faut, d'une part, que sa relation avec les langues nationales ne soit pas perçue comme conflictuelle mais bien comme complémentaire et, d'autre part, que le processus pédagogique de son apprentissage parte des réalités linguistiques et culturelles. [ . . . ] les difficultés de l'enseignement [doivent être] échelonnées dans le temps : acquisition des connaissances de base dans la langue maternelle, apprentissage du français oral puis écrit, passage progressif de la langue maternelle au français comme langue d'enseignement » (Circulaire 47129 du 18 décembre 1979, cité dans Barreau 1997, p. 39). Bien que le transfert des acquis de L1 à L2 soit une problématique plus complexe que ce passage ne le laisse supposer, le parallélisme entre les deux situations indique tout de même certaines constantes dans la sociopédagogie des milieux minoritaires.
- <sup>4</sup> Si l'on se souvient de l'appréhension qui animait beaucoup de Québécois en 1977 lors de l'adoption de la loi 101, laquelle établissait le français comme langue de scolarisation obligatoire au Québec, on imagine toute la crainte qu'une petite collectivité comme les Atikamekw a dû surmonter pour établir ce régime d'enseignement.
- <sup>5</sup> En fait, le travail de « reculturation » des programmes a commencé vers 1984, avec l'élaboration en langue atikamekw d'un programme de connaissance du milieu (essentiellement, la faune et la flore ainsi que les pratiques de vie traditionnelle en forêt). Des manuels ont été produits pour les trois premières années du primaire, mais comme l'enseignement de l'atikamekw écrit se faisait à très petites doses (une heure/semaine), ces volumes servaient surtout de matériel de référence pour l'enseignante. Un programme pour l'enseignement en atikamekw à la maternelle avait aussi été élaboré (et appliqué).
- <sup>6</sup> Il ne s'agit surtout pas de revenir à l'idéologie de la compensation culturelle en vogue aux États-Unis dans les années 60 et 70, basée sur la prémisse qu'il fallait enrichir la culture d'origine des élèves de groupes minoritaires, notamment leurs capacités d'expression linguistique, jugées inférieures à la compétence langagière des enfants de la classe moyenne — la théorie du « déficit verbal » fustiguée par Labov (1969), qui exorte à ne pas confondre capacité logico-linguistique et verbosité ; cette mise en garde est toujours d'actualité. L'approche ethnologique ici prônée est l'exact contraire de cette position. Mais d'une part, l'alphabétisation impose un certain parcours intellectuel à tous et il est évident que les enfants de milieux alphabétisés y sont

mieux préparés que les autres. D'autre part, l'environnement socioculturel traditionnel qui assurerait le développement social et linguistique de l'enfant amérindien soit n'existe plus, soit n'a plus la même prégnance et les nouveaux modes de socialisation émergent lentement sur fond de perturbations socio-familiales.

- <sup>7</sup> La projection dans l'imaginaire par le langage dépasse cependant la seule dimension linguistique. Dans la mesure où imaginer verbalement, c'est se désempourber de l'immédiat et se distancier du soi quotidien, il faut pour ce faire une sérénité minimale : dans des conditions de vie trop stressantes, la personne est accaparée par le souci de défendre son intégrité psychologique voire, physique. La fiction ne peut guère fleurir dans ce terreau. La capacité à se projeter dans l'avenir constitue une autre forme de fiction. Mais lorsqu'on entretient une pauvre image de soi et que le monde nous apparaît sans issue (une perception qui n'est pas rare chez les jeunes amérindiens), il n'y a rien d'intéressant à projeter, ce serait du pareil au même : le futur est en quelque sorte aboli. Les enseignants ne peuvent guère empêcher les drames personnels et collectifs. Mais en initiant leurs élèves aux textes d'imagination et en leur en faisant créer, ils peuvent les faire accéder au pouvoir de la fiction comme instrument d'exploration personnelle, car la vision du possible contribue à modeler la perception de soi.
- <sup>8</sup> La réticence face aux valeurs scolaires n'est pas exclusive aux groupes défavorisés. Vers 1997 (la référence exacte nous manque), les autorités scolaires de la région de Beauce-Appalaches (au sud de la ville de Québec), dont le niveau de scolarisation était inférieur à la moyenne québécoise, entreprenaient une campagne de promotion sur l'importance de l'école. Cette région se caractérise par une forte tradition d'entrepreneuriat et de débrouillardise économique, avec un effet pervers de dévalorisation de la fréquentation scolaire comme condition de réussite professionnelle.

## Bibliographie

- Barreteau, D. 1996. « Position des partenaires de l'école sur les systèmes éducatifs et le multilinguisme au Niger. » In C. Juillard et L.-J. Calvet (éd.), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, FMA, Beyrouth et Montréal, AUPELF-UREF, pp. 31–40.
- Bruner, J. 1996. *L'éducation, entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris, Retz.
- Caitucoli, C. 1996. « La dynamique du français au Burkina Faso. » In C. Juillard et L.-J. Calvet (éd.), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*. FMA, Beyrouth et Montréal, AUPELF-UREF, pp. 83–88.
- Commission scolaire Kativik. 1997. *Satuigiarniq : Une œuvre en cours*. Montréal, Commission scolaire Kativik.
- Conseil d'éducation. 1997. « Rapport de la réunion du 4 au 6 février 1997. » *Anngutivik*, 12(1), Montréal, Commission scolaire Kativik.
- Crago, M.B. 1992. « Communicative interaction and second language acquisition : An Inuit example. » *TESOL Quarterly*, 26(3), pp. 487–505.
- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and Special Education : Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, Avon, Multilingual Matters.

- . 1991. «Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children.» In E. Bialystok (réd.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Daff, M. 1996. «Situation et représentation du français au Sénégal.» In C. Juillard et L.-J. Calvet (réd.), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*. FMA, Beyrouth et Montréal, AUPELF-UREF, pp. 143-148.
- Geherin, C.D. 1994. «Vanishing the Indians : Assimilation, education, and the program to eliminate American Indian languages.» Mémoire de maîtrise, Michigan State University.
- Institut culturel et éducatif montagnais. 1993. Développement et entrepreneurs dans les communautés montagnaises du Québec. Rapport présenté à la Commission Royale d'enquête sur les peuples autochtones. Malotienam, Québec.
- Juillard, C. et L.-J. Calvet (réd.) 1996. *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*. Beyrouth, FMA et Montréal, AUPELF-UREF.
- Labov, W. 1969. «The logic of non-standard English.» *Georgetown Monographs on Language and Linguistics*, 22. Reproduit in P.P. Giglioli (réd.), *Language and Social Context*, Penguin Books, 1972, pp. 179-215.
- Labrie, V. 1979. *ABC : Trois constats d'alphabétisation de la culture*. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lightbown, P.M. 1992. «Can they do it themselves ? A comprehensive-based ESL course for young children.» In R. Courchène, J. Glidden, J. St. John, and C. Thérien (réd.), *Comprehensive-Based Second Language Teaching/L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*. Ottawa: University of Ottawa Press, pp. 353-370.
- Lipka, J. 1991. «Toward a culturally based pedagogy: A case study of one Yup'ik Eskimo teacher.» *Anthropology and Education Quarterly*, 22, pp. 203-223.
- Mackenzie, M. 1998. «L'enseignement bilingue chez les Cris du Québec.» Conférence donnée au Colloque sur la langue innu, Malotienam. Québec, Institut culturel et éducatif montagnais.
- Maurais, J. (réd.) 1992. *Les langues autochtones au Québec*. Québec, Les publications du Québec.
- Olsen, D.R. 1991. «Literacy as metalinguistics.» In D.R. Olsen et N. Torrance (réd.), *Literacy and Orality*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 251-270.
- Poissant, H. 1994. *L'alphabétisation : métacognition et interventions*. Montréal, Les Éditeurs LOGIQUES.
- Rapport de la commission royale sur les peuples autochtones. 1996. Ottawa, Ministre des approvisionnements et services du Canada.
- Rebuffot, J. 1993. *L'immersion au Canada*. Anjou (Québec), Centre éducatif et culturel.
- Richer, J.-J. 1996. «Introduction des langues nationales dans l'enseignement élémentaire : Une expérience au Sénégal.» *Études de linguistique appliquée*, 103, pp. 329-350.
- Sarrasin, R. 1994. «Bilinguisme et biculturalisme chez les Atikamekw.» *Revue canadienne de l'éducation*, 19(2), pp. 165-181.
- Sarrasin, R. et B. Dinnison. 1997. «Problématique de l'enseignement grammatical dans les programmes scolaires en langue autochtone.» *Recherches amérindiennes au Québec*, 26(3-4), pp. 29-36.

- Trann Ngoc, A. 1996. « Situation et appui à l'enseignement des langues maternelles au Vanuatu, à Wallis et Futuna et en Nouvelle-Calédonie, dans le Pacifique-Sud francophone. » *Études de linguistique appliquée*, 103, pp. 323-328.
- Westby, C.E. 1994. « The Effects of culture on genre, structure, and style of oral and written texts. » In G.P. Wallach et K.G. Butler (réd.), *Language Learning Difficulties in School-Age Children and Adolescents*. New York, Macmillan College Publ. Co.