

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ACCUEIL ET APPORT DES ACTIVITÉS D'ÉVEIL AUX LANGUES EN
MILIEU AUTOCHTONE QUÉBÉCOIS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE
(CONCENTRATION DIDACTIQUE DES LANGUES SECONDES)

PAR
CHANTAL VILLEMURE

JANVIER 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je suis reconnaissante envers les circonstances de la vie de m'avoir permis de rencontrer Robert Papen, mon directeur de recherche. Je le remercie en tout premier lieu. J'ai pu ainsi aller de l'avant dans un projet qui m'a ouvert la porte sur le monde autochtone et qui fut une aventure extraordinaire. Ses encouragements, sa confiance ainsi que ses commentaires m'ont été fort précieux tout au long de sa réalisation. Je tiens aussi à remercier Daphnée Simard et Gladys Jean d'avoir accepté d'être les lectrices de mon mémoire et de m'avoir offert des suggestions et des idées à la suite de la présentation du projet. À un moment où je n'étais pas du tout certaine s'il pouvait être réaliste et réalisable, des étudiantes et professeures m'ont été d'un grand secours pour le démarrer avec leurs idées et leurs mots d'encouragements (parfois, il n'en a suffi que d'un seul). Il s'agit d'Érica Maraillet, Isabelle Lépine, Lynn Drapeau et Françoise Armand. En cours de route, j'ai reçu une aide substantielle de la part d'autochtones demeurant à Montréal ou à Québec pour traduire différents textes et réaliser quelques enregistrements. Il s'agit de Lise Paquette et Patrick Moar pour l'attikamek, de Lise Bacon et Hélène St-Onge pour le montagnais et d'Élizapie Novalinga de l'Institut culturel Avataq (organisme culturel des Inuits au Nunavik dont un des bureaux est à Westmount). De plus, je suis reconnaissante envers certains organismes comme l'Association montréalaise pour les aveugles et l'Institut Nazareth et Louis-Braille qui m'ont fourni du matériel pour la réalisation d'une activité qui fut fort appréciée par les enfants des classes autochtones. D'autres personnes m'ont aidée en me logeant près des communautés autochtones, en voyageant parfois à mes côtés, en participant à la mise à l'essai d'un questionnaire ou à un enregistrement vidéo, en me fournissant une liste de contacts, en m'offrant une aide technique et bien d'autres services. Il s'agit de Franck Vilain, Gil Bouchard, Bruno Truchon, Alain LeBlond, Raphaël Liboneye, Marisella Fernandez, Soraia Mancilha, Abir Khalil, Vivek Mehra, Brian Sarwer-Foner, Dolorès Contré Migwans (Adjointe des Programmes autochtones au Musée McCord) et les enfants suivants : Gabriel, Hugo, Jean-Loup. Je remercie

également toute l'équipe du centre audiovisuel de l'UQAM qui a reçu ma visite à plusieurs reprises pour du prêt de matériel.

Je remercie de tout cœur les élèves et leurs enseignantes Anne-Marie Naumiak, Suzanne Piché et Francine Rivest dont je suis infiniment reconnaissante pour leur participation et implication à mon projet de recherche. Sans eux et elles mon mémoire n'existerait pas.

Puis je remercie mon bel ami, Yves Dion, de son précieux soutien en tant que lecteur des derniers jours de rédaction, ainsi que mon grand garçon, Jean-Loup, qui m'a appuyée à sa manière avec les mots qu'une maman aime bien entendre.

Finalement, je dédie ce mémoire aux enfants qui ont participé à ma recherche et à qui je souhaite un milieu qui leur permette de s'épanouir en grandissant. J'ai le désir secret que plusieurs d'entre eux aient la curiosité, un jour, de le lire.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	4
1.1 Introduction.....	4
1.2 La disparition des langues à travers le monde.....	4
1.3 Les peuples autochtones au Canada et quelques définitions.....	5
1.3.1 La situation des langues autochtones au Canada.....	7
1.3.2 Facteurs qui ont eu une incidence sur le déclin des langues autochtones au Canada.....	9
1.4 La population autochtone au Québec.....	12
1.4.1 La situation des langues autochtones au Québec.....	15
1.4.2 Un aperçu du niveau de scolarité en milieu autochtone québécois.....	18
1.4.3 La revalorisation des langues autochtones au Québec et les deux types de bilinguisme.....	23
1.5 Questions de recherche.....	25
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	29
2.1 Introduction.....	29
2.2 Le domaine de l'éveil aux langues.....	29
2.2.1 Les objectifs de l'éveil aux langues.....	30
2.2.1.1 Domaines classiques des activités d'éveil aux langues.....	30
2.2.1.2 Attitudes et aptitudes visées par les activités d'éveil aux langues.....	31
2.2.2 Le matériel didactique.....	34
2.2.3 Deux exemples d'activités d'éveil aux langues.....	39
2.3 L'éveil aux langues en milieux spécifiques.....	41
2.3.1 L'éveil aux langues en milieu guyanais.....	42
2.3.2 L'éveil aux langues à l'Île de la Réunion.....	47
2.3.3 L'éveil aux langues sur le continent africain.....	50
2.4 Bilan notionnel et sens de notre recherche.....	53

CHAPITRE III	
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	57
3.1	Introduction..... 57
3.2	Mise en œuvre du projet de recherche 57
3.2.1	Premiers contacts 58
3.3	Description des écoles participantes 61
3.3.1	Les enseignants et leur classe..... 63
3.3.2	Le contact avec les enseignantes 64
3.4	La préparation du matériel pédagogique..... 66
3.4.1	La description des activités 69
3.4.2	Description des adaptations réalisées ainsi que des activités complémentaires..... 71
3.4.3	La création d'une activité d'éveil aux langues sous le thème du conte..... 73
3.5	La préparation des outils d'évaluation 79
3.5.1	La description des questionnaires..... 80
3.6	Rencontre des enseignants et de leurs élèves..... 83
3.6.1	Visite à Manawan 84
3.6.2	Visite à Mashteuiastsh..... 85
3.7	Réalisation des activités 86
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	87
4.1	Introduction..... 87
4.2	Résultats du cahier de bord des enseignants 88
4.2.1	Analyse des résultats du cahier de bord des enseignants 97
4.3	Présentation des élèves participants 102
4.3.1	Les élèves montagnais 103
4.3.2	Les élèves attikameks 104
4.3.3	Les élèves inuits 105
4.4	Résultats des questionnaires collectifs 107
4.4.1	Analyse des résultats des questionnaires collectifs 123
4.5	Résultats des questionnaires individuels 131
4.5.1	Analyse des résultats des questionnaires individuels..... 142
4.6	Les dernières interventions en classe..... 145
4.6.1	La vidéo sur le thème du conte..... 145
4.6.2	Les discussions de groupe 150
4.7	Discussion générale 156

CONCLUSION	165
BIBLIOGRAPHIE	169
Annexe 1 – Carte des nations du Québec.....	177
Annexe 2 – Recommandations de la Commission de l'éducation.....	178
Annexe 3 – Lettre d'information sur le projet	179
Annexe 4 – Lettres d'autorisation parentales en français, en anglais en inuktitut, en innu ou montagnais et en attikamek	181
Annexe 5 – Le Yatzy des langues de ma classe, suivi du corrigé.....	188
Annexe 6 – Feuille-réponse sur l'activité « Apprendre le Kali'na, c'est facile !» ...	192
Annexe 7 – Introduction de la vidéo sur le thème du conte	195
Annexe 8 – La petite fille et le loup (transcription d'un conte oral rwandais)	196
Annexe 9 – Questionnaires finaux (collectif et individuel)	198
Annexe 10 – Questionnaire typique dans le cahier de bord des enseignants	208
Annexe 11 – Tableau récapitulatif de la chronologie des événements du projet..	212
Annexe 12 – Lettre de remerciement pour les élèves.....	213
Annexe 13 – Tableaux présentant les résultats de calculs en fonction des valeurs 4 et 5 de l'échelle de Likert pour les questions 1, 2, 3, 4, 6, 7 et 8	214

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

TABLEAUX

Tableau 1.1 – Les peuples autochtones du Canada, 2001	6
Tableau 1.2 – Nombre de locuteurs de certaines langues maternelles autochtones au Canada	8
Tableau 1.3 – Population autochtones du Québec, 2005	13
Tableau 1.4 – Familles linguistiques et langues d'utilisation par peuples autochtones des onze nations au Québec	18
Tableau 1.5 – Taux d'obtention du DES (diplôme d'études secondaires).....	21
Tableau 1.6 – Taux de passage direct	22
Tableau 1.7 – Le plus haut niveau de scolarité atteint.....	23
Tableau 2.1 – Les points forts de l'éveil aux langues	36
Tableau 2.2 – Récapitulatif de l'impact du curriculum d'activités EVLANG dans les différents échantillons et domaines évalués.....	49
Tableau 3.1 – Informations sur les groupes scolaires.....	64
Tableau 3.2 – Provenance, description et objectifs des activités choisies	69
Tableau 3.3 – Activités adaptées ou pas avec l'option d'une activité complémentaire	71
Tableau 3.4 – Origines, langues maternelles et types d'histoires racontées par les participants de l'activité d'éveil aux langues sur le conte	78
Tableau 4.1 – Date et durée notifiée des activités réalisées en classe par les enseignantes des trois communautés	89
Tableau 4.2 – Élèves participants du groupe de Madame F aux questionnaires initiaux et finaux	104
Tableau 4.3 – Élèves participants du groupe de Madame A aux questionnaires initiaux et finaux	105
Tableau 4.4 - Élèves participants du groupe de Mademoiselle S aux questionnaires initiaux et finaux	106
Tableau 4.5 – Réponses à la question collective n° 1.....	108
Tableau 4.6 – Réponses à la question collective n° 2.....	109
Tableau 4.7 – Réponses à la question collective n° 3.....	110
Tableau 4.8 – Réponses à la question collective n° 4 (a)	111
Tableau 4.9 – Réponses à la question collective n° 4 (b)	112
Tableau 4.10 (a) – Réponses à la question collective n° 5 (a).....	113
Tableau 4.10 (b) – Réponses à la question collective n° 5 (b).....	114
Tableau 4.11 – Réponses à la question collective n° 6.....	115
Tableau 4.12 – Réponses à la question collective n° 7.....	116

Tableau 4.13 – Réponses à la question collective n° 8.....	117
Tableau 4.14 – Réponses à la question collective n° 9.....	117
Tableau 4.15 – Réponses à la question collective n° 10.....	118
Tableau 4.16 – Réponses à la question collective n° 11.....	119
Tableau 4.17 – Réponses à la question collective n° 12.....	120
Tableau 4.18 – Réponses à la question collective n° 13.....	121
Tableau 4.19 – Réponses à la question collective n° 14.....	122
Tableau 4.20 – Réponses à la question collective n° 15.....	122
Tableau 4.21 – Réponses à la question collective n° 16.....	123
Tableau 4.22 – Réponses à la question individuelle n° 1.....	132
Tableau 4.23 – Réponses à la question individuelle n° 2.....	133
Tableau 4.24 – Réponses à la question individuelle n° 3.....	134
Tableau 4.25 – Réponses à la question individuelle n° 4.....	134
Tableau 4.26 – Réponses à la question individuelle n° 5.....	135
Tableau 4.27 – Réponses à la question individuelle n° 6.....	136
Tableau 4.28 – Réponses à la question individuelle n° 7.....	137
Tableau 4.29 – Réponses à la question individuelle n° 8.....	138
Tableau 4.30 – Réponses à la question individuelle n° 9.....	139
Tableau 4.31 – Réponses à la question individuelle n° 10.....	140
Tableau 4.32 – Réponses à la question individuelle n° 11.....	141
Tableau 4.33 – Réponses à la question individuelle n° 12.....	141

FIGURE

Figure 2.1 – Dénomination proposée de l'éveil au langage par Simard.....	54
--	----

RÉSUMÉ

Ce mémoire présente une étude exploratoire sur l'apport des activités d'éveil aux langues et l'accueil réservé par le milieu autochtone à ces activités. Cette étude a été réalisée auprès de trois classes d'élèves de fin de cycle du primaire en provenance de trois communautés autochtones en milieu québécois : montagnaise (ou innue), attikamek et inuite. Nous nous sommes intéressée à certains éléments ou certaines composantes qui peuvent définir des attitudes qu'ont développées les élèves de ces milieux autochtones à la suite de la réalisation de ces activités pédagogiques qui visent l'atteinte de différents objectifs : motivation à apprendre des langues, valorisation de la langue minoritaire (en ce qui nous concerne, la langue ancestrale autochtone), ouverture à la diversité culturelle, amélioration des compétences métalinguistiques et autres. Les résultats de notre étude révèlent que les enfants ont beaucoup apprécié ces activités qui, de plus, ont favorisé un intérêt certain, sinon un « éveil » ou une curiosité envers les langues en général et d'autres que celles qui leur sont habituellement connues. Les jeunes autochtones ont eu l'occasion de valoriser un peu plus, verbalement et par écrit, leur langue ancestrale et ils ont fait preuve d'un grand intérêt face à la diversité culturelle au Québec et ailleurs dans le monde.

Mots clés :

Éveil aux langues; langues autochtones; apprentissage des langues secondes; préservation des langues ancestrales

INTRODUCTION

Nous définissons ce qu'on appelle communément les « activités d'éveil aux langues » comme étant des activités pédagogiques qui sont pour la plupart ludiques pour les enfants et qui intègrent l'utilisation ou des connaissances d'une ou de plusieurs langues existantes à travers le monde. Il s'agit d'une approche originaire de l'Europe, mieux connue dans le milieu anglais sous l'appellation de *Language awareness* (Hawkins, 1984). Elle s'est principalement développée pour faire face aux différents problèmes qui se présentaient en milieu scolaire dans l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues, mais aussi dans le contexte de la diversité culturelle et le plurilinguisme qui s'y côtoyaient. Au Québec, ce genre d'approche commence à être connu grâce au projet ÉLODiL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) et de son équipe à l'Université de Montréal, qui a créé un site Internet, rendant ainsi accessibles des activités adaptées au milieu québécois ainsi que des informations pertinentes pour les enseignants oeuvrant au Québec.

L'idée d'une étude qui porte sur les activités d'éveil aux langues en milieu autochtone nous est venue à la suite d'un voyage au Guatemala où nous avons rencontré des peuples indigènes avec leurs couleurs, leurs langues et leurs coutumes ancestrales. Nous avons constaté que les enfants de ces groupes indigènes ne connaissaient pas l'espagnol et devaient l'apprendre à l'école. À notre retour de voyage, nous nous sommes posé des questions sur la situation difficile que vivent les enfants ayant l'usage d'une langue minoritaire et, en établissant des parallèles, nous avons non seulement « redécouvert » la richesse culturelle de nos peuples indigènes ici au Québec, mais nous avons également pris davantage conscience de leurs luttes et de leurs efforts pour la préservation de leurs langues et de leurs cultures ancestrales.

En considérant les différents apports de ce genre d'activités dans les recherches précédentes ou actuelles, nous nous sommes donc demandé, dans le

cadre de notre recherche, s'il était possible de les intégrer en milieu scolaire autochtone et québécois en les adaptant quelque peu. Nous avons voulu vérifier s'il pouvait être réaliste de les intégrer à l'intérieur de leurs programmes et si elles pouvaient favoriser l'apprentissage des langues pour ces enfants qui doivent acquérir, en plus de la lecture et de l'écriture de leur langue maternelle (qui n'est pas toujours leur langue ancestrale), une ou deux langues, parfois dès leurs premières années du primaire, et au niveau des quatre habiletés en langue : comprendre, parler, lire et écrire.

Bref, notre recherche constituait une excellente occasion d'entrer dans le monde autochtone de chez nous pour le connaître davantage et approfondir les questions linguistiques qui le concernent. Mais surtout nous avons voulu, dans notre projet, donner la parole aux enfants, les futurs émetteurs et transmetteurs de ces langues ancestrales.

Ainsi, nous avons divisé notre mémoire en quatre chapitres, auxquels s'ajoute une conclusion générale. Le premier chapitre montre l'intérêt d'une telle recherche, qui n'a jamais été explorée en milieu autochtone québécois. Il expose en premier lieu la problématique des langues indigènes menacées de disparaître à travers le monde et plus spécifiquement au Québec. Il donne ensuite un aperçu de la situation des langues menacées et des facteurs qui amènent leur déclin. Enfin, il dresse un portrait succinct de la scolarisation en milieu autochtone au Québec avant de poser les deux questions de notre recherche.

Le deuxième chapitre donne les assises théoriques de la recherche, en décrivant le domaine de l'éveil aux langues et ses possibles apports en milieu éducatif. Les objectifs, les notions et les bilans de quelques recherches réalisées dans le passé liés à ce domaine sont exposés, ainsi que le sens de notre démarche, en fonction des questions de recherche proposées dans le contexte de la problématique et associées aux questions linguistiques chez les autochtones du Québec.

Au troisième chapitre, nous donnons le détail méthodologique que toute la préparation de notre projet de recherche a dû exiger jusqu'à sa réalisation, comprenant les outils d'évaluation prévus pour tenter de répondre aux questionnements relatifs à notre étude.

Le quatrième chapitre regroupe les résultats et leur analyse. Il présente d'abord les résultats, dont plusieurs sont sous forme de tableaux. Quelques réponses des jeunes autochtones aux questions orales et écrites utilisées dans le projet de recherche sont rapportées directement à titre exemplaire ou comme élément utile à l'interprétation des résultats. L'analyse des résultats et une discussion générale suivent.

Finalement, nous concluons ce mémoire en revenant sur notre démarche méthodologique et en proposant une éventuelle suite à notre recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

1.1 Introduction

Notre recherche se veut une contribution aux démarches actuelles pour préserver les langues autochtones et encourager celles déjà entreprises au Québec. Nous verrons dans ce chapitre que la préservation des langues est une question de préoccupation mondiale et que la situation des langues autochtones ou indigènes est particulièrement inquiétante. Nous donnerons un aperçu des populations autochtones au Canada et au Québec, de la situation des langues chez ces peuples et nous soulignerons quelques facteurs qui amènent leur déclin. Nos informations seront plus spécifiques en ce qui concerne le milieu québécois, notre lieu de recherche. Nous dresserons un bref survol de la situation de la scolarisation en milieu autochtone au Québec et des efforts de revalorisation des langues ancestrales. Finalement, nous poserons les questions qui constituent le fondement de cette étude.

1.2 La disparition des langues à travers le monde

Tel que le mentionne Leclerc sur son site Internet *L'aménagement linguistique dans le monde* (Leclerc, 2006), « la mort des langues n'est pas un phénomène nouveau [...] le rythme de mortalité des langues s'est singulièrement accéléré, surtout depuis les conquêtes colonialistes européennes. » Ce phénomène de réduction des langues vivantes constitue de plus en plus une préoccupation mondiale. Selon Nettle et Romaine (2003, p. 5), « Partout dans le monde, l'avenir des langues est en danger : au moins la moitié d'entre elles pourrait disparaître au cours du siècle prochain. » D'autre part, une étude de l'UNESCO (Leclerc, 2006) signale que « pas moins de 5 500 langues sur 6 000 disparaîtront d'ici un siècle [et] seront devenues des langues mortes au même titre que le latin et le grec ancien »,

signifiant par là que « 90% des langues actuelles seront liquidées au cours de ce siècle. »

Les peuples indigènes, qui représentent environ 4% de la population mondiale, parlent au moins 60% de ces langues vouées à disparaître (Nettle et Romaine, 2003). Les populations autochtones sont donc fortement touchées par la disparition des langues à travers le monde et, comme nous le verrons plus précisément, les langues amérindiennes du Canada et du Québec n'y échappent pas.

1.3 Les peuples autochtones au Canada et quelques définitions

Selon le Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada (2004), le terme « autochtone » est l'appellation la plus courante pour désigner l'ensemble de la population autochtone au Canada qui totalise, d'après le recensement de 2001, environ un million de personnes, soit environ 3,3 % de la population canadienne globale (qui était de 29,6 millions de personnes en 2001 (Leclerc, 2003). En vertu de la « Loi constitutionnelle de 1982 », qui reconnaît leurs droits existants ancestraux ou issus de traités, les peuples autochtones englobent les Indiens, les Inuits et les Métis. L'importance relative des différentes populations d'identité autochtones du Canada est présentée au tableau 1.1. Les Indiens, souvent nommés « Premières nations », sont au nombre de 609 000 personnes et constituent le groupe autochtone le plus important. Les Premières nations, présentes partout au Canada, parlent des langues et respectent des valeurs culturelles très diverses. Les Inuits, que l'on compte aux environs de 45 000, vivent dans les régions arctiques et subarctiques du Canada, c'est-à-dire au Nunavut, dans les Territoires du Nord-Ouest, au Yukon ainsi que dans le nord du Labrador et du Québec, le Nunavik. Leurs similitudes sont nombreuses sur le plan de la langue (l'inuktitut) et des valeurs culturelles. Les Métis, au nombre de 292 000, sont d'ascendance mixte, avec des ancêtres européens et autochtones. Les deux tiers des Métis vivent dans les provinces des Prairies, 13% en Colombie-Britannique et

18% en Ontario et au Québec. Ils sont également quelque peu répartis dans le bassin de la péninsule atlantique, dont à Terre-Neuve et au Labrador. (Ressources Naturelles Canada, 2004).

Tableau 1.1. Les peuples autochtones du Canada, 2001

Indiens de l'Amérique du Nord	609 000
Métis	292 000
Inuits	45 000
Population d'identité autochtone totale	976 000

Source : Statistique Canada, 2001

Une loi fédérale canadienne (Affaires indiennes et du nord Canada, Terminologie, 2003) nommée la « Loi sur les Indiens » (promulguée à l'origine en 1876 et modifiée plusieurs fois par la suite) nous amène à distinguer les « Indiens inscrits » des « Indiens non inscrits et les Inuits ». Ainsi, une personne est reconnue comme étant un Indien inscrit ou « avec statut » lorsque son nom figure dans le Registre des Indiens du Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien (MAINC). Cette « Loi sur les Indiens reconnaît des droits, mais impose aussi des obligations qui peuvent être contraignantes » (Secrétariat aux affaires autochtones, 2001, p. 6). Par exemple, un groupe d'Indiens inscrits pour lesquels des terres ont été réservées forme une bande indienne, dont les revenus gagnés sont généralement exemptés d'impôts. Également, les biens achetés dans leur réserve ne sont pas taxables. « Cependant, les biens qu'ils possèdent dans une réserve sont insaisissables, sauf par des autochtones [...] cette situation peut entraîner de sérieux inconvénients quand il est nécessaire d'emprunter dans le but de financer une entreprise » (Secrétariat aux affaires autochtones, 2001, p. 6).

Même s'ils sont d'origine ou d'ascendance amérindienne, les Indiens non inscrits ou « sans statut » sont des personnes qui ne sont pas inscrites dans le Registre des Indiens. Il s'agit dans la plupart des cas de descendants d'Indiennes qui ont perdu leur statut en épousant des non-Indiens (Secrétariat aux affaires

autochtones, 2001)¹. Selon les Affaires indiennes et du Nord Canada (2007), 30 000 Métis ont le statut juridique d'Indien selon cette Loi sur les Indiens du Canada parce qu'ils sont « probablement des femmes métisses ayant obtenu le statut d'Indiennes par le mariage à un Indien inscrit avant 1985 et leurs enfants ». Les Inuits, qui sont de race et de culture différentes de celles des Amérindiens, ne sont pas soumis à la Loi sur les Indiens et ne bénéficient pas d'exemptions particulières (Secrétariat aux affaires autochtones, 2001).

1.3.1 La situation des langues autochtones au Canada

D'après l'UNESCO, citée par Norris et Jantzen (2004), les langues autochtones du Canada comptent parmi les plus menacées au monde. En effet, les auteurs rapportent qu'une langue est considérée en péril si elle n'est pas apprise par au moins 30% des enfants de la collectivité parlant cette langue. Or, selon les données du recensement de 1996, nous apprenons que « seulement 20% des enfants autochtones apprennent une langue autochtone comme langue maternelle » (Norris et Jantzen, 2004, p. 10). D'autres chiffres compilés par l'Assemblée des Premières Nations (APN) avec ceux de Statistique Canada nous informent que le déclin continue, car en 2001 la proportion d'autochtones du pays parlant leur langue maternelle est passée de 23% en 1996 à 19% en 2001 (Doyon, 2004). Selon Norris (2007), en 2001, « seulement 21% des Autochtones au Canada avaient une langue maternelle autochtone, contre 26% en 1996 » (p. 1).

Parmi les 170 langues autochtones qui étaient parlées sur le territoire canadien avant l'arrivée des colons, seulement 50 demeurent vivantes aujourd'hui. Cependant, de celles-ci, 47 sont menacées de disparition. Trois langues semblent épargnées pour le moment : l'inuktitut, le cri et l'oïbhwé (Doyon, 2004). En effet, même si le cri ou l'oïbhwé sont considérés comme plus « sûrs »,

¹ Cependant, depuis 1985, à l'adoption de la Loi C-31, une Indienne ayant épousé un non-Indien, de même que ses enfants, peuvent retrouver leur statut et, dans le cas des Inuits, l'amélioration de la qualité de l'enregistrement (Bulletin statistique de l'éducation, 2004).

elles affichent un déclin de 5% et 8%, respectivement. Selon Norris et Jantzen (2003), les « tendances indiquent que de nombreuses langues autochtones [...] seront confrontées à des défis en matière de continuité pendant la prochaine génération. » Pour l'oïbhwé, par exemple, « son utilisation comme langue parlée à la maison régresse » (p. 2).

Le tableau 1.2 ci-dessous nous présente le nombre de locuteurs de certaines langues maternelles autochtones au Canada. Celles concernant notre projet de recherche ont un astérisque. Les chiffres compilés nous proviennent du recensement de la population de 2001 ainsi que celui de 2006.

Tableau 1.2. Nombre de locuteurs de certaines langues maternelles autochtones au Canada

Langues maternelles	Nombre de locuteurs en 2001	Nombre de locuteurs en 2006 (total des réponses uniques et multiples)
Cri	80 075	84 905 (78 855 + 6 050)
Inuktitut *	29 695	32 580 (32 010 + 565)
Ojibwé	23 520	25 575 (24 190 + 1 385)
Montagnais-naskapi *	9 890	11 125 (10 970 + 150)
Oji-cri	9 875	11 750 (11 690 + 60)
Déné	9 595	10 235 (9 750 + 485)
Micmac	7 650	7 775 (7 365 + 410)
Attikamek *	4 725	5 360 (5 250 + 110)
Dakota/Sioux	4 310	5 745 (5 590 + 160)
Mohawk *		370 (290 + 80)

Source : Statistique Canada (2007a) : *Recensement de la population de 2001* et Statistique Canada (2008) : *Recensement de 2006*² (le nombre de locuteurs en 2001 chez les Mohawk est manquant).

1.3.2 Facteurs qui ont eu une incidence sur le déclin des langues autochtones au Canada

² Voici quelques définitions données par Statistique Canada :

Langue maternelle : Première langue apprise à la maison dans l'enfance et encore comprise par le recensé au moment du recensement.

Source : Statistique Canada (2007)

Réponses uniques : Il s'agit d'une réponse unique lorsqu'un répondant indique une seule langue.

Réponses multiples : Il s'agit d'une réponse multiple lorsqu'un répondant indique deux langues ou plus.

Source : Statistique Canada (2008).

Mark Abley (2005), cet ex-journaliste qui a fait un « voyage au pays des langues menacées » (Nadeau, 2006, p. 1), se rapporte à « l'effet de la mondialisation » pour expliquer brièvement ce qui met en péril les langues qui existent dans le monde. Aux yeux des linguistes, les causes de la disparition des langues sont multiples et complexes. Tandis que Leclerc (2006) souligne différents facteurs qui sont d'ordre militaire, démographique, géographique, économique, politique et culturel, Calvet (1999), cité par Philippe (2004), relève trois grands modes : la transformation (mutation progressive d'une langue en une autre), l'extinction (disparition physique d'un peuple et de sa langue) et le remplacement (abandon d'une langue dominée au profit d'une langue dominante).

Au Canada, le Ministre du Patrimoine canadien a annoncé, en décembre 2002, en guise de soutien pour les langues et les cultures autochtones, un financement de 172,5 millions de dollars. Il en est résulté, en décembre 2003, un groupe de travail sur les langues et les cultures autochtones. Le 29 juin 2005, un premier rapport intitulé *Le début d'un temps nouveau* (Patrimoine canadien, 2005) a été publié et présenté au ministère « en vue d'une stratégie de revitalisation des langues et des cultures des Premières nations, des Inuits et des Métis »³.

Ce groupe de travail, qui a organisé 16 consultations dans diverses collectivités du pays en 2004, relève que « Même si le déclin de la langue est dû en partie à des tendances observées à l'échelle internationale, il est aussi lié, il ne faut pas se le cacher, aux mesures d'assimilation prises par le Canada dans le passé, notamment le système des pensionnats. » (p. 7). En effet, et du même avis que Leclerc cité précédemment, Dorais (1992) souligne que la régression des langues autochtones date surtout du début de la colonisation européenne de

³ Le groupe de travail n'utilise pas l'expression « Autochtone » qui « occulte les distinctions entre les Premières nations, les Inuits et les Métis et ne tient pas compte des différentes relations de gouvernement à gouvernement que ces peuples ont entretenues et entretiennent toujours entre eux et avec le Canada. » (p. 1 du résumé).

l'Amérique. Au Canada, elles auraient été particulièrement dévalorisées dans les écoles et les milieux éducatifs créés à l'époque :

Les autochtones ont connu beaucoup de traumatismes dans leur cheminement éducatif. Par exemple, il y a eu les pensionnats où l'on retirait les enfants du foyer, de la communauté et de la nation, et où ils étaient placés dans un environnement étranger gouverné par des règles eurocentriques. La situation n'était guère mieux pour les enfants fréquentant les écoles dans leur propre communauté. Ces derniers étaient exposés aux conceptions eurocentriques du châtement corporel dans le contexte d'apprentissage, et plusieurs étaient battus quand ils parlaient leur langue maternelle (p. 10) (cité dans Mc Rae, Antone, Provost-Turchetti et l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 2003)

Bien entendu, cette réalité que nous constatons aujourd'hui sur la disparition des langues autochtones a manifestement plusieurs causes, mais le fait que des enfants aient été battus à cette époque quand ils parlaient leur langue maternelle a dû constituer un élément dissuasif très puissant à ne pas parler leur langue première entre eux et ainsi les conduire à en perdre l'usage.

Une publication de la fondation autochtone de guérison « Le Premier Pas », qui avait pour mission « d'encourager et de célébrer les démarches courageuses entreprises vers la guérison et la réconciliation » (p. 1), a favorisé l'expression d'autochtones ayant vécu dans ces pensionnats pour ne pas que leurs histoires soient « passées sous silence ». En 1991, environ 107 000 anciens élèves des pensionnats pour Indiens étaient encore en vie et certains pouvaient témoigner de leurs histoires personnelles. Voici un court extrait relaté dans « Le Premier Pas » (Paul, 2001) d'une histoire vécue par Ralph Paul au Pensionnat Beauval de 1944 à 1954 et reflétant les forces d'acculturation et d'infériorisation sociales manifestées à ce moment-là :

Quand on regardait des vieux films de cowboys, on voulait tous être des cowboys plutôt que des Indiens sauvages. Ces « Indiens » tuaient les colons innocents. Je ne savais pas à ce moment-là que les colons avaient volé nos terres indiennes. On nous transmettait au moyen de ces films l'idée que le Blanc était « le bon gars » et l'Indien « le méchant ». Si John Wayne tuait 5 Indiens d'un seul coup, on applaudissait. Voilà le type

d'apprentissage culturel que j'ai reçu. Si nos parents venaient nous visiter à l'école, ils étaient réunis en groupe dans une vieille grange, au bas de la colline, loin de l'école. Si les parents blancs venaient à l'école, on leur donnait des chambres à l'école; les religieuses et les prêtres les traitaient royalement. C'était une façon de nous montrer qui étaient les meilleurs des deux groupes. Nos parents étaient considérés comme des gens de deuxième classe. (p. 19)

Dans la même publication, les deux extraits suivants témoignent aussi qu'une grande distance séparait des enfants en très bas âges de leurs parents afin que soit exercée sur eux une plus grande influence (Selon Transports Québec, la distance sur le réseau routier actuel du Québec qui sépare les villes de Manawan et Mashteuiatsh est de 513 km. Le temps de parcours est évalué par Transport Québec⁴ à 6h20 minutes, ce qui devait être beaucoup plus à l'époque. (Voir la carte du Québec en annexe 1 pour situer ces villes):

À partir de septembre 1962, les élèves de Manawan (ceux et celles qui ont fréquenté le pensionnat d'Amos de 1960 à juin 1962) rejoignent les autres Atikamekw à Pointe-Bleue [aujourd'hui devenu Mashteuiatsh]. (p. 17)

Vers les années 1963-64, les pensionnats et résidences indiennes accueillent des élèves de plus en plus jeunes, ceux du pré-scolaire sont âgés de 4 ou 5 ans et quittent leur milieu familial pendant environ 10 des 12 mois d'une année. « Lorsque nous étudions là-bas, nous ne revoyons nos parents qu'une fois au cours de l'année... Comme nous étions à l'âge où l'on change beaucoup, je me souviens d'une année où ma mère, venue me chercher pour les grandes vacances, est passée à côté de moi sans me reconnaître. (p. 17)

Ces deux dernières citations concernent des pensionnats qui ont été établis au Québec, dont deux avant la Deuxième Guerre mondiale : Fort George (C) et Fort George (A). Quatre autres ont été ajoutés après la guerre : Amos, Pointe Bleue (Mashteuiatsh), Sept-Îles et La Tuque (Rapport de la commission royale sur les peuples autochtones, 1996).

⁴ Les distances routières entre différentes villes du Québec sont évaluées par Transport Québec et peuvent être consultées sur le site suivant : <http://www.inforoutiere.qc.ca/fr/distances/index1.asp> Avec cette mise en garde « les temps de parcours et les distances à parcourir ont été calculés en fonction de conditions idéales et ne tiennent pas compte des délais occasionnés par des conditions météorologiques défavorables, la congestion, les travaux routiers ainsi que les feux de circulation et autres dispositifs de régulation de la circulation ».

1.4 La population autochtone au Québec

Selon le MELS (2004), la population des Premières nations au Québec se répartit entre Amérindiens et Inuits⁵. Alors que les Inuits forment une seule nation, le groupe des Amérindiens se subdivise en dix peuples distincts, dont les Abénaquis, les Algonquins, les Attikameks, les Cris, les Hurons-Wendat, les Innus (Montagnais)⁶, les Malécites, les Micmacs, les Mohawks et les Naskapis. La population autochtone du Québec réside majoritairement dans 53 communautés et représente 1% de la population du Québec (Secrétariat aux Affaires autochtones (2001).

Le tableau 1.3 présente les populations autochtones du Québec selon les nations et leurs différentes communautés. Nous avons indiqué d'un astérisque celles concernées par la présente recherche. Il s'agit des Attikameks à Manawan, des Innus à Mashteuiatsh, des Mohawks à Kahnawake et des Inuits à Tasiujaq. Pour chacune des communautés apparaît le nombre de résidents (c'est-à-dire, ceux qui résident dans une réserve, un établissement indien ou une terre de la couronne) et de non-résidents (ceux qui vivent hors de ces territoires). Ces données ne représentent que les Indiens inscrits selon La loi sur les Indiens, c'est-à-dire, seules les personnes inscrites dans le Registre des Indiens du Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien (MAINC).

⁵ L'existence des Métis au Québec n'est pas reconnue par les gouvernements et le peuple en général, mais cela ne veut pas dire qu'ils n'existent pas. Nous y revenons un peu plus loin.

⁶ L'Office québécois de la langue française au Québec (l'OQLF) recommande l'emploi du terme « montagnais ». « L'appellation *innu* est employée surtout dans les milieux autochtones et chez les spécialistes qui utilisent aussi l'appellation « *Montagnais-Naskapi*. » <http://www.olf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/officialisation/terminologique/fiches/1298914.html> Cependant, lors de notre projet de recherche, les enfants et les enseignants de Mashteuiatsh utilisaient le terme « montagnais ».

Tableau 1.3 Populations autochtones du Québec – 2005

Nations	Communautés	Résidents	Non-résidents	Total
AMÉRINDIENS				
ABÉNAQUIS				
	Odanak	299	1 529	1 828
	Wôlinak	69	151	220
		368	1 680	2 048
ALGONQUINS				
	Hunter's Point	11	253	264
	Kebaowek	263	423	686
	Kitcisakik	329	48	377
	Kitigan Zibi	1 491	1 114	2 605
	Lac-Rapide	497	119	616
	Lac-Simon	1 207	275	1 482
	Pikogan	546	277	823
	Timiskaming	544	1 011	1 555
	Winneway	355	348	703
		5 243	3 868	9 111
ATTIKAMEKS				
	* Manawan	1 915	224	2 139
	Obedjiwan	1 903	364	2 267
	Wemotaci	1 190	272	1 462
		5 008	860	5 868
CRIS				
	Chisasibi	3 393	109	3 502
	Eastmain	573	26	599
	Mistissini	2 879	274	3 153
	Nemiscau	570	81	651
	Oujé-Bougoumou	556	117	673
	Waskaganish	1 738	526	2 264
	Waswanipi	1 293	454	1 747
	Wemindji	1 155	95	1 250
	Whapmagoostui	752	41	793
		12 909	1 723	14 632
HURONS-WENDATS				
	Wendake	1 276	1 712	2 988
		1 276	1 712	2 988
INNUS (MONTAGNAIS)				
	Betsiamites	2 673	689	3 362
	Essipit	178	213	391
	La Romaine	928	60	988
	* Mashteuiatsh	2 026	2 712	4 738
	Matimekosh-Lac-John	715	102	817
	Mingan	499	15	514
	Natashquan	850	60	910
	Pakuashipi	277	1	278
	Uashat-Malietenam	2 766	621	3 387
		10 912	4 473	15 385
MALÉCITES				
	Cacouana et Whitworth	2	757	759
		2	757	759
MICMACS				
	Gespeg	0	490	490
	Gesgapegiag	541	644	1 185
	Listuguj	1 908	1 282	3 190
		2 449	2 416	4 865

Nations	Communautés	Résidents	Non-résidents	Total
MOHAWKS				
	Akwesasne (au Québec seulement)	4 843	81	4 924
	* Kahnawake	7 330	1 945	9 275
	Kanesatake	1 347	665	2 012
		13 520	2 691	16 211
NASKAPIS				
	Kawawachikamach	765	69	834
		765	69	834
INDIENS INSCRITS ET NON ASSOCIÉS À UNE NATION				
		1	68	69
		1	68	69
TOTAL - POPULATION AMÉRINDIENNE		52 453	20 317	72 770
INUITS				
	Akulivik	500	17	517
	Aupaluk	150	2	152
	Chisasibi (partie inuite)	99	20	119
	Inukjuak	1 297	78	1 375
	Ivujivik	238	11	249
	Kangiqsualujuaq	741	16	757
	Kangisujuaq	537	29	566
	Kangirsuk	449	51	500
	Kuujuaq	1 562	127	1 689
	Kuujuarapik	484	111	595
	Puvirnituk	1 319	91	1 410
	Quaqtaq	315	21	336
	Salluit	1 108	77	1 185
	* Tasiujaq	222	9	231
	Umiujaq	336	37	373
		9 357	697	10 054
TOTAL - POPULATION INUITE		9 357	697	10 054

Sources : Secrétariat aux affaires autochtones (2005)

Tel que mentionné précédemment en ce qui concerne les Indiens inscrits (ou Indiens avec statut), les Amérindiens du Québec (MELS, 2004) reconnus comme tels bénéficient de certains privilèges, dont l'admissibilité de résidence dans les réserves et la possibilité que le gouvernement fédéral prenne en charge l'ensemble de leurs frais d'éducation. D'autres groupes autochtones, c'est-à-dire les Indiens sans statut et les Métis, constituent au Québec une catégorie de la population autochtone « plus difficile à définir » (MEQ, 1998, p. 1)⁷. Ainsi, en

⁷ Selon le Secrétariat aux affaires autochtones (2001), le nom de Métis n'est pas utilisé pour désigner des Indiens non inscrits ou sans statut au Québec. En 1982, la constitution canadienne a accordé aux Métis des droits ancestraux et territoriaux au même titre que les Indiens et les Inuits. Cependant, en 2003, le jugement Powley, rendu par la Cour Suprême du Canada, définissait le statut de Métis selon des critères précis - selon l'argumentaire du jugement Powley, le mot « Métis » à l'art. 35 de la Loi constitutionnelle de 1982 « ne vise pas toutes les personnes d'ascendance mixte indienne et européenne, mais plutôt les peuples distincts qui, en plus de leur ascendance mixte, possèdent leurs propres coutumes et identité collective reconnaissables et

excluant ces derniers et selon les données du tableau 2, la population autochtone du Québec est établie à 82 824 personnes. En annexe 1, la carte « Les Nations » des Affaires indiennes et du Nord Canada (2004) nous permet de situer géographiquement au Québec les diverses communautés regroupées dans l'espace selon leur appartenance à une nation. «Plusieurs des villages inuits, des réserves⁸ ou des terres conventionnées, où résident ces populations, sont difficilement accessibles. Certains, en l'absence de route, ne peuvent être atteints que par train, par bateau, par avion ou par hydravion» (Bulletin statistique de l'éducation, 2004, p. 3).

À noter qu'après la signature de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois avec les Cris et les Inuits, et en 1978 lors de la Convention du Nord-Est québécois avec les Naskapis, le gouvernement canadien a adopté la « Loi sur les Cris et les Naskapis » qui a remplacé la « Loi sur les Indiens » à l'égard de ces deux nations. Dès ce moment, les Inuits présents sur le territoire québécois « ont fait le choix [...] d'être rattachés essentiellement aux institutions québécoises et de ne plus être soumis à une loi qui marque la tutelle de l'administration fédérale. » (<http://www.etatquebecois.enaq.ca/fr/index.aspx?sortcode=1.3>)

1.4.1 La situation des langues autochtones au Québec

Avec cette préoccupation de la disparition des langues à travers le monde, différents ouvrages ont fait état de la situation et, au Québec, le Conseil de la langue française a publié en 1992 l'ouvrage le plus complet sur les langues

distinctes de celles de leurs ancêtres indiens ou inuits, d'une part, et de leurs ancêtres européens, d'autre part. Une communauté métisse est un groupe de Métis ayant une identité collective distinctive, vivant ensemble dans la même région et partageant un mode de vie commun » (<http://csc.lexum.umontreal.ca/fr/2003/2003csc43/2003csc43.html>, consulté le 13 septembre 2008) - or, les organisations oeuvrant au Québec ne répondaient pas nécessairement à ces critères obligatoires pour que les Métis récupèrent leurs droits collectifs. (Communauté Métis du Domaine du Roy et de la Seigneurie de Mingan, 2006). En effet, certains groupes s'attribuant le terme « métis » ne sont pas reconnus par la Nation Métis du Québec qui s'est donné un Code de Citoyenneté pour se réapproprier « une visibilité en se positionnant de manière ferme et de plein droit en tant que Nation. » (Nation Métis Québec, 2008), non pas dans le but, à titre d'exemple, de « revendiquer des territoires, mais des accommodements territoriaux pour pratiquer leurs activités traditionnelles » (idem).

⁸ D'après les données du MAINC, 70,5 % des Indiens inscrits vivaient sur le territoire d'une réserve ou sur une terre de la couronne en 1996 (Bulletin statistique de l'éducation, 2004).

autochtones au Québec (Maurais, 1992). On y expose, entre autres, le problème de la survie des langues, les solutions des spécialistes ainsi que les réflexions de membres des différentes communautés autochtones. Selon Mackey, cité en préface de cet ouvrage, nous pouvons et nous devons sauver plusieurs de ces langues, car « chaque langue qui est perdue diminue la richesse sémantique de nos patrimoines culturels », en plus de constituer une perte identitaire pour les peuples concernés. Bien que la situation de plusieurs langues autochtones soit précaire, « c'est au Québec que les langues autochtones se maintiennent le plus et qu'elles sont le plus enseignées » (Maurais, 1992, p. 4). Maurais (1992) les regroupe en trois familles linguistiques : la famille iroquoise (mohawk et wenda ou huron), la famille algonquienne (abénaqui, algonquin, attikamek, cri, montagnais, micmac et naskapi) et la famille esquimau-aléoute (inuktitut).

Chacune des onze nations du Québec possède sa propre langue maternelle et utilise de façon plus ou moins importante, soit comme langue d'usage, soit comme langue seconde, le français, l'anglais ou même les deux. Parmi les Hurons (ou Wendats), par exemple, ainsi que parmi les Abénaquis et les Malécites, le français a même remplacé la langue autochtone pour devenir la langue d'usage. Plusieurs Abénaquis et Malécites parlent aussi l'anglais. En ce qui concerne les langues officielles, 57,2% des autochtones québécois connaissent l'anglais mais seulement 24,6% le français (Dorais, 1992).

Malgré l'importance que prennent ces langues officielles, neuf langues autochtones survivent encore en territoire québécois : « l'inuit, le mohawk, l'abénaqui (de l'Ouest), le micmac, l'algonquin, l'attikamek, le montagnais, le naskapi et le cri (de l'Est). Deux ont disparu (le wendat et l'abénaqui de l'Est) et un (le malécite) ne compte plus de locuteurs au Québec (les Malécites du Bas-Saint-Laurent vivent maintenant au Nouveau-Brunswick) » (Dorais, 1992). Celles qui sont le plus parlées sont le cri, suivi de l'innu (montagnais) et de l'inuktitut. L'abénaqui n'est plus parlé que par une poignée de personnes et le wendat ou huron n'est plus parlé depuis le début du XXe siècle (Maurais, 1992).

« Techniquement parlant, certains de ces langages (le micmac par exemple) sont des langues au sens plein, alors que d'autres constituent des dialectes. Ainsi, l'attikamek, le montagnais, le naskapi et le cri de l'Est sont des dialectes cris» (Dorais, 1992, p. 11). Cependant, par ceux qui les parlent, elles sont considérées comme des langues à part entière.

Le tableau 1.4, dont les informations nous proviennent de Gaudet (2005), nous présente un résumé des langues d'usage par les peuples autochtones du Québec (notons cependant qu'une information est inexacte en ce qui concerne l'anglais qui n'est pas la langue seconde de la majorité des Montagnais).

Tableau 1.4 Familles linguistiques et langues d'utilisation par les peuples autochtones des 11 nations au Québec

Peuples	Famille linguistique	Langues
Les Abénaquis (Le peuple du soleil levant)	Algonquienne	Le français (langue de la majorité), l'anglais et l'abénaquis (parlé par quelques aînés).
Les Algonquins (Le peuple de la terre)	Algonquienne	L'algonquin (langue d'usage de la majorité), le français et l'anglais (langues secondes de la majorité).
Les Attikameks (Le peuple de l'écorce)	Algonquienne	L'attikamek (langue d'usage de la majorité) et le français (langue seconde).
Les Cris (Le peuple des chasseurs)	Algonquienne	Le cri (langue d'usage de la majorité), l'anglais (langue seconde de la majorité) et le français.
Les Hurons-Wendat (Le peuple du commerce)	Iroquoienne	Le français (langue d'usage de la majorité).
Les Innus ou Montagnais (L'immensité d'un territoire)	Algonquienne	Le montagnais, l'anglais (respectivement langue d'usage et langue seconde de la majorité) et le français.
Les Malécites (Le peuple de la belle rivière)	Algonquienne	Le français (langue d'usage de la majorité).
Les Micmacs (Le peuple de la mer)	Algonquienne	Le micmac (parlé surtout à Listuguj et Gesgapegiag), le français (parlé surtout à Gaspé) et l'anglais (langue seconde).
Les Mohawks (Le peuple de l'étincelle)	Iroquoienne	L'anglais (langue de la majorité) et le mohawk.
Les Naskapis (Au cœur du pays des caribous)	Algonquienne	Le naskapi (langue d'usage de la majorité) et l'anglais (langue seconde de la majorité)

1.4.2 Un aperçu du niveau de scolarité en milieu autochtone québécois

En février 2007 et suite à un mandat d'initiative sur la réussite scolaire des Autochtones, le Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec a publié un rapport (Bibliothèque et Archives Nationales du Québec, 2007) avec 18 recommandations adressées principalement aux gouvernements

du Canada et du Québec et « dans le respect des pouvoirs et de l'autonomie des autochtones ».⁹

Ce mandat a eu lieu après que les parlementaires de la Commission ont eu pris connaissance de données sur le décrochage scolaire qui soulignent « qu'environ 25 % des jeunes Autochtones obtiennent leur diplôme d'études secondaires après sept années d'étude comparativement à environ 75% pour l'ensemble du Québec » (site ci-haut mentionné, p. 30). La Commission a porté son attention principalement sur la situation des jeunes autochtones vivant dans les communautés (et non pas ceux fréquentant une école provinciale), que celles-ci appartiennent à des nations conventionnées ou non conventionnées^{10, 11}.

Depuis la fin des années 1970, l'organisation scolaire pour les autochtones a grandement changé au Québec, notamment à cause de la création des commissions scolaires crie et Kativik (à la suite de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois chez les Cris et les Inuits en 1975) et de la création de l'école naskapie (à la suite de la signature de la Convention du Nord-Est québécois en 1978). Elles sont financées par les gouvernements fédéral et provincial, mais administrées par les Autochtones avec « des pouvoirs et des devoirs élargis » (Site ci-haut mentionné, p. 11), comparativement aux autres commissions scolaires du Québec.

Au Québec, le cheminement normal d'un élève en matière d'âge et de classe est le suivant : 4 et 5 ans au préscolaire, 6 ans en 1^{re} année du primaire, 7

⁹ Nous pouvons en lire un résumé en annexe 2 et sur le site du gouvernement du Québec : <http://communiqués.gouv.qc.ca/gouvqc/communiqués/GPQF/Fevrier2007/20/c2309.html>

¹⁰ « Les écoles des nations conventionnées sont sous la responsabilité de commissions scolaires relevant du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et obtiennent des ressources de la part du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, tandis que les écoles de bande sont sous la responsabilité des conseils de bande et fonctionnent grâce au financement du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien. » (p. 47) (Commission de l'éducation, 2007).

¹¹ « Les Inuits vivent dans des villages dirigés par un maire et un conseil municipal, alors que les Amérindiens habitent généralement des réserves ou des établissements administrés par un conseil de bande composé du chef et des conseillers. » (p. 6) (Commission de l'éducation, 2007)

ans en 2^e année du primaire, etc., 12 ans en 1^{re} année du secondaire, jusqu'à 16 ans en 5^e année du secondaire. C'est ce qu'on appelle l'âge modal. Les élèves qui suivent cette progression forment le groupe modal. Les autres élèves qui s'éloignent de ce cheminement d'un, de deux ou de trois ans et plus se trouvent dans une situation de retard scolaire.

Ainsi, au niveau primaire, 2001-2002, l'écart en 3^e année entre les élèves autochtones des communautés et ceux de l'ensemble du Québec se situe à 9,1% (cette année du primaire correspond dans plusieurs communautés au passage de l'enseignement en langue autochtone à l'enseignement en langue seconde). Ensuite, l'écart s'installe tout au long du primaire et atteint 25,8% en 6^e année. En 1^{re} secondaire, seulement 28,1% des élèves correspondent au groupe modal, comparativement à 71,3% pour l'ensemble du Québec. Selon une étude du MELS (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport), près des deux tiers des élèves ayant accumulé au moins un an de retard à leur entrée au secondaire abandonnent en cours de route et composent la moitié de tous les décrocheurs et décrocheuses. Ce phénomène du retard à l'entrée au secondaire a donc un impact sur la réussite des études secondaires, comme nous le démontre le tableau 1.5 suivant.

Tableau 1.5 Taux d'obtention du DES (diplôme d'études secondaires). Taux d'obtention du DES après 7 ans et retard à l'entrée au secondaire, pour la Commission scolaire crie, la Commission scolaire Kativik et pour l'ensemble du Québec, cohortes de 1990 à 1995

	Commission scolaire crie		Commission scolaire Kativik		Ensemble du Québec (public/privé)	
	Taux d'obtention du DES (%)	Retard à l'entrée au secondaire (%)	Taux d'obtention du DES (%)	Retard à l'entrée au secondaire (%)	Taux d'obtention du DES (%)	Retard à l'entrée au secondaire (%)
Cohorte de 1990	31,5	61,2	22,8	90,1	73,7	23,1
Cohorte de 1991	27,2	58,3	23,4	91,3	73,7	22,7
Cohorte de 1992	19,9	61,9	19,4	91,7	72,8	23,8
Cohorte de 1993	26,1	63,8	23,2	92,8	72,3	24,5
Cohorte de 1994	35,5	56,6	21,7	94,9	72,2	24,5
Cohorte de 1995	27,1	58,7	20,6	95,3	72,2	24,0

Source : MEQ, RÉSULTATS aux épreuves uniques de juin par commission scolaire et par établissement d'enseignement privé et DIPLOMATION par commission scolaire. Tiré de : Ministère de l'Éducation, Bulletin statistique de l'éducation, n° 30, mai 2004, p. 16.

Ainsi la moyenne des taux d'obtention du DES pour les cohortes de 1990 à 1995, dans le cas des élèves qui fréquentent les commissions scolaires crie et Kativik, est respectivement de 27,9% et 21,9% contre 72,8% pour l'ensemble du Québec. Le faible taux d'obtention du diplôme d'études secondaires a un impact sur la poursuite d'études postsecondaires en vue de l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC). Le tableau 1.6 reflète ces taux de passage direct vers l'ensemble du réseau collégial.

Tableau 1.6 Taux de passage direct des élèves de 5e secondaire (formation générale à temps plein) vers l'ensemble du réseau collégial (à l'enseignement ordinaire, à temps plein, dans des programmes de DEC), automnes 1995 à 2001.

	Taux de passage (%) au collégial à la session d'automne							Moyenne
	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	
Commission scolaire Crie	7,9	8,9	7,9	3,5	5,0	5,7	1,2	5,7
Commission scolaire Kativik	8,1	10,1	7,0	11,7	14,7	5,5	6,3	9,1
Ensemble du Québec	64,9	63,4	59,6	58,6	58,5	57,8	58,1	60,1

Source : DEQ, DRSI, Système informatisé des prévisions de l'effectif étudiant au collégial (SIPEEC) Tiré de : Ministère de l'Éducation, *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 30, mai 2004, p. 17.

Le tableau 1.7, dont les résultats sont établis selon le recensement de 2001, confirme les affirmations précédentes quant aux faibles taux d'obtention du diplôme d'études secondaires chez les Inuits (6,5%) et les Amérindiens qui résident dans une réserve (5,7%) ainsi que l'écart quant à la détention d'un diplôme d'études collégiales ou d'un grade universitaire comparativement à la situation qui prévaut dans la population non autochtone.

Tableau 1.7 Le plus haut niveau de scolarité atteint. Distribution de la population âgée de 15 ans et plus ayant déclaré une identité autochtone et distribution de la population non autochtone du Québec, selon le plus haut niveau de scolarité atteint, recensement de 2001

Plus haut niveau de scolarité atteint (en %)	Identité inuite	Identité amérindienne (résidant dans une réserve)	Identité amérindienne (résidant hors des réserves)	Population non autochtone
Inférieure au diplôme d'études secondaire	67,9	62,5	40,1	31,5
Diplôme d'études secondaires seulement	6,5	5,7	15,8	17,2
Formation postsecondaire partielle	10,2	9,4	10,3	8,6
Certificat ou diplôme d'une école de métiers	9,3	11,8	10,6	10,8
Certificat ou diplôme collégial	4,3	6,5	13,7	14,6
Certificat ou diplôme universitaire inférieur au baccalauréat	0,9	1,3	2,1	3,3
Grade universitaire	0,9	2,8	7,5	14,0

Source : <http://www.assnat.qc.ca/FRA/37legislature2/commissions/CE/rapport-autochtones.html>

1.4.3 La revalorisation des langues autochtones au Québec et les deux types de bilinguisme

Autant, historiquement, la langue des ancêtres a été dévalorisée par le passé dans les écoles, autant elle est en train de reprendre vie dans les écoles d'aujourd'hui, en favorisant son intégration au primaire dans plusieurs écoles du Québec et en ayant comme objectif, par exemple, d'introduire son enseignement au niveau du premier cycle¹² et de l'intégrer à parité à la langue dominante au niveau du deuxième cycle¹³ (Sarrasin, 1994). Par contre, dans certaines communautés, quelques autochtones se sont questionnés quant à la pertinence de son apprentissage :

¹² Au Québec, il s'agit de la 1^{re} et de la 2^e année du primaire.

¹³ Il s'agit de la 3^e et de la 4^e année du primaire (un 3^e cycle comprend les deux derniers niveaux du primaire : les 5^e et 6^e années du primaire).

« (...) de plus en plus souvent, les parents préfèrent que leurs enfants grandissent en français ou en anglais, les langues de l'émancipation, qui leur permettront de trouver un bon emploi. Même si Ghislain Picard (chef de l'Assemblée des Premières nations du Québec et du Labrador) s'exprime couramment en innu et qu'il a la chance de pouvoir utiliser quotidiennement sa langue dans son travail, il ne l'a transmise à aucun de ses trois enfants. » (Borde, 2004, p. 13)

Une directrice d'une école privée à Pessamit, Madame Victoria Riverin, remet en question l'enseignement de l'écrit en langue innu (montagnais) au niveau du premier cycle au primaire. Selon elle, cela pourrait créer une confusion chez les enfants dans leur apprentissage de l'écrit du français (communication personnelle, 2005). Ainsi se présentent donc dans différents milieux des questions et des problèmes qui concernent l'enseignement d'une langue ancestrale dans un contexte que quelques linguistes appellent le bilinguisme soustractif. Lambert (1974) a établi la distinction entre le bilinguisme additif et soustractif. Dans le cas du bilinguisme additif, l'enfant tire d'un environnement bilingue un bénéfice au plan cognitif; cette situation est stimulante et enrichissante et les deux langues se développent adéquatement. Le bilinguisme soustractif réfère à une situation qui induit des effets négatifs au plan cognitif, qui s'observent sur les deux langues. Hamers (1991, p. 127) souligne l'importance de cette approche de Lambert, qui a proposé « un modèle théorique reliant l'expérience bilingue précoce et ses connaissances cognitives au contexte socioculturelle [sic] et aux mécanismes socio-psychologiques (...) plus particulièrement dans le rôle qui [sic] joue le statut social relatif des deux langues en question et la perception de ce statut par l'individu. » La situation où les deux langues sont suffisamment valorisées est associée au bilinguisme additif et, à l'opposé, une situation où la langue maternelle est dévalorisée, au bilinguisme soustractif (Hamers et Blanc, 1983). Selon Hamers (1991, p. 128), « dans la forme additive de bilingualité, le développement est tel que les deux langues et les deux cultures vont apporter des éléments positifs complémentaires au développement de l'enfant; cette situation se retrouve lorsque la communauté et la famille attribue des valeurs positives aux deux

langues. Dans ce cas, l'apprentissage d'une L2 ne menace pas de remplacer la L1. »

Landry, Allard et Théberge (1991) vont dans le même sens en élargissant la notion de bilinguisme additif et soustractif à l'enrichissement ou l'appauvrissement de la langue, de la culture et de l'identité ethnolinguistique. Dans ce cas, le bilinguisme additif amène les membres de la communauté à la maîtrise des deux langues, à développer à l'égard des deux langues une attitude positive et à favoriser la vitalité ethnolinguistique. Conséquemment, si l'apprentissage des langues n'est pas vécu d'une façon positive dans les milieux où les enfants connaissent le bilinguisme soustractif, il se pourrait que les apprentissages à l'  cole ne se fassent pas aussi bien que dans les écoles où le bilinguisme y est vécu plutôt comme un enrichissement (bilinguisme additif). Cela dit, sans mentionner d'autres problèmes rencontrés dans le milieu scolaire autochtone (le nombre limité de manuels de classe dans la langue maternelle, roulement élevé des enseignants non autochtones, l'organisation du temps différé selon les valeurs traditionnelles et du fonctionnement social, le manque d'expérience scolaire des parents pour soutenir les enfants) ou social (chômage généralisé, toxicomanie, violence familiale, suicide, etc.) (Sarrasin, 1998) et auxquels nous avons été témoin lors de la réalisation de notre projet de recherche.

1.5 Questions de recherche

Madame Riverin, dont nous parlions précédemment, a tenu à préciser que non seulement la préservation de la langue ancestrale est importante, mais que la « valorisation du français » est aussi un besoin urgent dans son   cole, étant préoccupée par la qualité des apprentissages de ses élèves ainsi que de leur réussite scolaire. Il est intéressant de considérer les notions de bilinguisme additif et soustractif (certains préfèrent les appellations bilinguisme positif et négatif) dans le contexte des langues autochtones au Québec. Jusqu'à tout récemment et encore

aujourd'hui dans certaines communautés, la langue autochtone ou la langue maternelle a été dévalorisée par les systèmes d'enseignement et la société, ce qui équivaut, selon l'interprétation que proposent Hamers et Blanc (1983) à une situation de bilinguisme soustractif (négatif). Les préoccupations quant à la survie des langues autochtones et des particularités culturelles ont amené, plus récemment, des efforts pour l'enseignement et la valorisation des langues ancestrales. Il serait opportun d'observer et de vérifier dans quelle mesure cette valorisation des langues ancestrales conduit à une situation de bilinguisme additif (positif). D'une part, la valorisation des langues maternelle ou ancestrale devrait y participer mais, par ailleurs, un contexte social ou d'enseignement mal adapté peut amener des effets négatifs au plan cognitif qui s'observe sur les deux langues selon l'idée de Hamers (1991). La remarque de Madame Riverin nous introduit justement à cette question.

Considérant les facteurs existants en rapport avec la problématique de la réussite scolaire dans les milieux autochtones, il nous apparaît que des solutions et des moyens sont à expérimenter et à découvrir, et ce, de différentes sources exploratoires. Dans le cadre de notre recherche (et dans les limites de celle-ci), nous nous sommes donc posé deux questions principales en lien avec les approches d'éveil aux langues dont nous désirions explorer les multiples possibilités. En effet, certaines recherches, que nous détaillerons dans le chapitre suivant, effectuées dans le domaine de ces activités ludiques ont démontré quelques bienfaits intéressants quant à la valorisation des langues minoritaires, en plus de motiver et de faire développer aux enfants le goût d'apprendre des langues diverses. Pour répondre à la question « L'éveil aux langues, qu'est-ce que c'est ? », posée par le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle en France, Tonnar (2006) nous présente succinctement ses objectifs :

Les activités d'éveil aux langues ont pour but de :

- susciter la curiosité des élèves face aux similitudes et différences entre les langues

- développer leurs capacités d'observation, d'analyse et de réflexion sur les langues
- accroître leur motivation à apprendre les langues
- favoriser une attitude positive vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle.

Notre projet propose d'intégrer les langues autochtones et quelques éléments de leur culture spécifique dans les activités d'éveil aux langues afin de répondre à nos deux questions de recherche :

- (1) Dans le cadre d'un projet d'éveil aux langues en milieu autochtone québécois, quels éléments ou composantes pouvant définir des attitudes apparaîtront ou se développeront chez des élèves du 3^e cycle du primaire à l'égard de leur langue ancestrale et de la langue d'enseignement ?

La notion d'attitude sera brièvement développée ci-dessous, à la suite de nos questions de recherche. Pour la suite et dans le but de simplifier la formulation, nous utiliserons dans ce mémoire le terme « attitude » pour identifier ces éléments définissant la notion d'attitude.

- (2) Quel accueil sera fait aux activités d'éveil aux langues en milieu autochtone québécois ?

La notion d'attitude sera brièvement développée ci-dessous, à la suite de nos questions de recherche. Pour la suite et dans le but de simplifier la formulation, nous utiliserons dans ce mémoire le terme « attitude » pour identifier ces éléments définissant la notion d'attitude.

Les attitudes peuvent être définies comme des dispositions d'esprit à l'égard de situations, entre autres, et elles résultent de l'ensemble de composantes affectives (associées aux sentiments), cognitives (associées aux croyances) et conatives (associées aux comportements). La perception des langues dans tout environnement fait face à des attitudes et le contexte socioculturel autochtone est chargé de ses propres attitudes, sans doute multiples et variables tant au plan individuel que collectif. La situation des langues, l'apprentissage des langues est modulé par les attitudes dont nous pouvons tenter d'en isoler et mesurer quelques

éléments ou composantes. Il est opportun d'en saisir quelques éléments parce que les dispositions, ce qu'on pense ou ressent face à une situation (attitude), influence certainement les actions observables soit les comportements. Ainsi, la motivation, les représentations sont des facteurs qui influenceront les comportements. La motivation englobe différents concepts et nous ne souhaitons ni ne prétendons élaborer ce sujet. Retenons cependant, en ce qui s'applique au plan cognitif et au contexte scolaire, que des facteurs réduisant l'anxiété et augmentant les chances de succès favorisent la motivation (Atkinson, 1964). Retenons aussi que la motivation a des composantes associées à la tâche et à la personnalité de l'individu (motivation intrinsèque). Donc, certains élèves sont motivés d'eux-mêmes par certains apprentissages ou certaines matières. L'aspect ludique ou d'autres dispositions pédagogiques peuvent influencer favorablement ou non les apprentissages. D'autres composantes sont associées aux gains anticipés ou à la reconnaissance sociale (motivation extrinsèque) selon Deci et Ryan (1985). Un facteur de motivation consiste à obtenir des bénéfices concrets ou anticipés suite au développement d'aptitudes et des compétences. De même, la valorisation individuelle ou sociale à développer des compétences est aussi un facteur de motivation de l'ordre de la représentation. Au plan social, la représentation qui est faite d'une langue ancestrale ou d'une langue donnée (on peut le dire aussi de la culture) est un facteur motivant ou démotivante selon que cette représentation est positive ou négative.

Bien entendu, la situation sociolinguistique chez les autochtones du Québec étant plutôt complexe, nous analyserons la réceptivité des élèves participants aux activités d'éveil aux langues c'est-à-dire l'accueil fait aux activités d'éveil aux langues dont l'idée et les concepts développés, le matériel pédagogique et les objectifs eux-mêmes sont originaires principalement d'Europe, afin d'évaluer la pertinence et l'adéquation en milieu autochtone québécois.

Cernons tout d'abord ces activités dites d'« éveil aux langues » au chapitre 2 qui suit.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

2.1 Introduction

Ce chapitre présente les assises théoriques de la recherche en décrivant le domaine de l'éveil aux langues et ses apports possibles en milieu éducatif dans le but de voir ceux qui pourront nous être utiles en milieu autochtone. Après avoir exposé les objectifs de quelques recherches réalisées dans le passé touchant ce domaine et qui ont influencé notre démarche, nous donnerons un aperçu des projets effectués en milieux spécifiques tels qu'en Guyane française, à l'île de la Réunion et en Afrique. À la fin, nous donnons un bilan notionnel de l'éveil aux langues et nous définissons davantage le sens de notre recherche.

2.2 Le domaine de l'éveil aux langues

Comme nous l'avons souligné dans l'introduction du présent mémoire, « l'éveil aux langues » (ÉAL) est une approche qui vise à sensibiliser les enfants à la diversité langagière. Elle s'est développée dès 1974 grâce aux travaux présentés par Hawkins (1984) en Grande-Bretagne et qui ont conduit au mouvement *Language awareness*. Ce premier courant visait à combattre l'échec scolaire dans l'apprentissage des langues auprès de jeunes adolescents de 11 à 13 ans (Candelier, 2003b). Plusieurs initiatives ponctuelles ont eu lieu par la suite dans d'autres pays d'Europe de même que deux programmes de recherche et d'innovation d'envergure soutenus par l'Union européenne et le Conseil de l'Europe, impliquant corollairement seize pays. Il s'agit du programme Evlang qui a commencé à la fin de 1997 et qui s'est terminé en juin 2001, suivi du programme Janu Liguarum de 2000 à 2003, dans le but d'étudier « l'implantation dans les curricula » des activités d'éveil aux langues (Candelier, 2003c). Ces programmes se voulaient être « une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu

scolaire » (Candelier, 2003a). Le projet « Eulang », dont l'acronyme signifie « éveil aux langues à l'école primaire » a impliqué plus de 160 classes dans cinq pays d'Europe (l'Autriche, l'Espagne, l'Italie, la France et la Suisse) pour des enfants âgés de 9 à 11 ans. Ce projet a principalement inspiré celui du présent mémoire, que nous avons voulu concrétiser en milieu autochtone, à titre exploratoire et expérimental, à très petite échelle, auprès de quatre classes de quatre communautés autochtones différentes, pour enfants âgés également de 9 à 11 ans.

Avant de nous attarder sur les autres projets et matériels éducatifs qui ont été réalisés par différents regroupements, voyons de plus près les objectifs qu'a suscités le domaine de l'éveil aux langues dans le projet Eulang.

2.2.1 Les objectifs de l'éveil aux langues

Comme nous pourrions le constater, les objectifs proposés par les différents programmes en lien avec des activités scolaires d'éveil aux langues sont nombreux et nous ne pouvons tous les énumérer, d'autant plus que la création de ces activités se développe de façon exponentielle et dans des milieux les plus variés. Cependant, pour le moment, nous pouvons citer les « domaines classiques » (Dreyfus, 2003, p. 90) des activités qui ont été élaborées pour le programme Eulang, dont les enjeux se résument à « contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes » (Candelier, 2003a, p. 21). Cette volonté de faire se justifie par la situation sociale multiethnique, la proximité de plusieurs pays et la très grande diversité langagière qui prévalait en Europe dans le contexte à la source du développement de ces programmes :

2.2.1.1 Domaines classiques des activités d'éveil aux langues (selon Dreyfus, 2003, p. 91)

- (1) Relations entre les langues et les cultures;

- (2) Relations entre les langues : histoire et évolution des langues, emprunts;
- (3) Distinction langue parlée, langue écrite;
- (4) Verbal et non verbal;
- (5) Systèmes d'écriture, relations son-graphie;
- (6) Régularités dans la langue (morpho-syntaxe, lexicque, texte);
- (7) Variation;
- (8) Systèmes phonologiques;
- (9) Les langues dans l'espace : les langues et l'environnement, Europe, monde;
- (10) Bilinguisme et diglossie;
- (11) Statut des langues;
- (12) Appropriation des langues : acquisition et apprentissage.

En effet, Dabène souligne, en préface du bilan de cette « innovation européenne » qu'est le projet Evlang (Candelier, 2003b, p. 12), « l'urgente nécessité » de l'intensification et de la diversification de l'enseignement des langues pour aider à « sensibiliser les futurs citoyens européens à la diversité de leur patrimoine linguistique et développer chez eux le respect de l'autre à travers sa langue et sa culture ». Or, dans ce but, ces attitudes et aptitudes ont été travaillées dans l'ensemble des supports pédagogiques d'Evlang :

2.2.1.2 Attitudes et aptitudes visées par les activités d'éveil aux langues (selon Dreyfus, 2003, p.107)

Attitudes et représentations positives vis-à-vis des langues et des cultures :

- (1) Développer un plus grand intérêt et une plus grande ouverture à la diversité des langues et de ce qui est non familier;
- (2) Développer l'intérêt et l'ouverture à la diversité des cultures;
- (3) Stimuler la curiosité et l'intérêt pour la diversité;
- (4) Développer des valeurs relevant de la citoyenneté;

- (5) Favoriser le développement de la motivation pour l'apprentissage des langues;
- (6) Développer des attitudes positives vis-à-vis des langues présentes dans la classe et des enfants qui parlent ou dont la famille parle l'une de ces langues;
- (7) Stimuler l'intérêt et l'ouverture vis-à-vis de la langue de l'école chez les enfants qui parlent une autre langue présente dans la classe.

Aptitudes :

- (1) Développer des capacités d'observation;
- (2) Développer des capacités de raisonnement métalinguistique :
 - a) Développer une démarche réflexive : capacité à trier, comparer, classer, à formuler des hypothèses, à analyser, à argumenter;
 - b) Développer la capacité à considérer les langues comme des objets, que l'on peut observer, manipuler;
 - c) Développer la capacité à distinguer entre manifestations orales et écrites des langues, à percevoir des ressemblances et des différences;
- (3) Développer des savoir-faire métalinguistiques (d'ordre grammatical, d'ordre phonologique, etc.);
- (4) Développer des capacités d'ordre métacommunicatif et d'ordre cognitif, facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris celle de la langue de l'école;
- (5) Doter les élèves d'un capital de savoirs sur les langues.

L'évaluation du programme Eulang a été confiée à l'Institut de Recherches en Économie de l'Éducation (IREDU). Candelier résume ainsi l'essentiel des résultats fournis par les évaluations quantitatives et qualitatives :

Pour ce qui concerne l'effet d'Evlang sur les attitudes, on a testé d'une part l'intérêt des élèves pour la diversité, et d'autre part leur ouverture à ce qui est non familier. Pour le développement d'aptitudes relatives aux langues, l'examen portait sur la discrimination et la mémorisation auditives ainsi que sur les capacités d'ordre syntaxique, sous la forme d'une décomposition-recomposition d'énoncés dans une langue inconnue. Dans les deux cas, attitudes comme aptitudes, l'impact de l'éveil aux langues sur la première des deux composantes citées (intérêt, compétences auditives) est attesté dans une grande majorité d'échantillons. Pour la seconde composante (ouverture et manèvements syntaxiques), l'effet est également avéré, mais seulement dans quelques cas. (Candelier, 2003a, p. 12)

Il ajoute cette spécificité, qui nous intéresse particulièrement dans notre projet : « l'apport d'Evlang au développement des attitudes concerne essentiellement les élèves les plus faibles scolairement » (p. 12). De plus, « l'éveil aux langues développe significativement le désir d'apprendre des langues. » (p. 12)

Du « foisonnement de données » (p. 12) en provenance de l'évaluation qualitative, Candelier retient seulement ceci :

Globalement, les enseignants expérimentateurs pensent que l'éveil aux langues développe et renforce chez les élèves les aptitudes métalinguistiques et attitudes d'intérêt et d'ouverture attendues, même si, dans le détail, on peut constater, grâce aux entretiens, qu'ils sont plus dubitatifs pour les aptitudes que pour les attitudes. Diverses données montrent par ailleurs que la pratique de cette approche les a amenés à être plus « sensibles » à la présence d'élèves allophones dans leur classe, dont ils ont sollicités les ressources et à qui ils n'ont pas hésité à donner le rôle d'experts. La référence à plusieurs langues simultanément est vécue comme naturelle par la plupart d'entre eux. L'adhésion intellectuelle à l'approche d'éveil aux langues est prédominante, et repose souvent sur la constatation qu'elle est en cohérence et en complémentarité avec les autres apprentissages de la classe.

Les entretiens menés avec les élèves montrent qu'une majorité d'entre eux trouve Evlang utile, voire très utile, même si les raisons de cette utilité ne sont pas toujours perçues ou exprimées clairement (pour apprendre les langues, pour voyager, pour connaître le monde...). À l'exception notable des élèves suisses (bénéficiant sans doute plus couramment de méthodes « actives »), ils apprécient généralement la façon dont ils sont invités à travailler (le travail en groupe), qu'ils perçoivent

souvent comme différente de celle utilisée dans d'autres matières.
(Candelier, 2003a, p. 12)

Le programme Eulang en est un de grande envergure, qui a permis cette affirmation de Candelier (2003a, p. 12): « Il est essentiel de noter que ces résultats valent pour un cursus d'une durée générale de 35 heures [...] l'intensité des effets montre clairement qu'un cursus plus long a toutes les chances de conduire à des effets plus généralisés et d'ampleur plus importante», laissant sous-entendre qu'il faut prévoir éventuellement d'intégrer à plus long terme l'ÉAL dans les programmes scolaires, que ce soit pour bien établir les recherches ou en retirer de plus grands bénéfices.

2.2.2 Le matériel didactique

Mais à quoi ressemblent les activités d'éveil aux langues pouvant opérer un tel travail chez les enfants, tout en les amusant? Parce qu'il est souvent difficile de se les représenter et pour en donner une meilleure idée, nous reprenons la liste d'exemples de Tonnar (2008) où les onze premières activités s'adressent plutôt à des enfants de niveau primaire et les cinq dernières à des plus grands :

- Garder les yeux et les oreilles ouverts dans la vie quotidienne et observer les langues autour de nous (dans le quartier, dans les magasins, les publicités, les restaurants, etc.);
- Découvrir les mots qui voyagent (emprunts) et identifier des mots étrangers dans notre langue (merci, trottoir, porte-monnaie, pizza, skateboard, handy, e-mail, etc.);
- Écouter des phrases ou une même histoire en différentes langues, essayer de comprendre des mots et d'en identifier la langue;
- Apprendre les façons de saluer, ou de téléphoner dans les différents pays : allô (français), pronto (italien), digame (espagnol), olá (portugais), alu (arabe) wè (chinois);
- Comparer les alphabets et les systèmes d'écriture;

- Reconnaître un même prénom dans différentes langues : Jean, James, Johann, João, Giovanni...; identifier les prénoms les plus fréquents dans différents pays ; faire l'inventaire des noms de famille sur les boîtes aux lettres d'un bâtiment résidentiel;
- Identifier différentes manières d'exprimer une même chose : Micky Maus; Topolino (italien) « deelenlentramte fräsch Mëllech », lait frais demi-écrémé, vs halfvolle melk ;
- S'amuser avec les onomatopées en différentes langues : au, aua, aï; cris des animaux : kikeriki, cocorico, cock-a-doodle-doo;
- Rechercher des expressions affectives dans différentes langues et identifier les intraduisibles (« mon petit choux » ne saurait se traduire par « mei klenge kabes », ni « honey » par « Hunneg »);
- Découvrir un même livre en différentes langues (ex. Tintin, Mickey, Le petit prince, etc.); essayer de comprendre des mots de la langue non connue, comparer les illustrations, les noms des personnages (ex. chez Tintin et Milou, Tim und Struppi, Dupond et Dupont, Schulze und Schultze, Hernandez y Fernandez, etc.);
- Chanter une même chanson en différentes langues : Frères Jacques, Brother John (angl.), Lego Diego (esp.), Fra Martino (italien);
- (...) découvrir les parentés entre les langues;
- Rechercher l'histoire de l'origine des différents types d'écritures;
- Comparer la terminologie, la prononciation, la structure des phrases (ex. en arabe la phrase commence toujours avec l'action; en chinois il n'y a pas d'articles, pas de prépositions, pas de conjugaison des verbes; en allemand, il y a un Dativ et Akkusativ qui n'existent pas dans la plupart des autres langues);
- Détecter différentes manières d'écrire un même son (u, ou, ouh, où...);
- Identifier l'étymologie des mots (Kapp, kaputt, capitale, Kabes, cabeceira; Plaz, place, Platz, praça, plaza, piazza...).

D'autres activités d'ÉAL sont données en exemple sur le site de l'Université de Genève (2005) en fonction des différents domaines touchés par celles-ci. Nous les avons retranscrites ici (tableau 2.1) parce qu'elles constituent une synthèse intéressante de ses « points forts » :

Tableau 2.1 Les points forts de l'éveil aux langues

Domaines touchés	Exemples d'activités
La communication sans les mots	<ul style="list-style-type: none"> • examiner comment on peut communiquer sans les mots • explorer la communication animale • découvrir la spécificité du langage humain
Comment fonctionne le langage ?	<ul style="list-style-type: none"> • mener un travail de "détective-linguiste" sur la langue française ou sur d'autres langues (par exemple en travaillant sur la question du genre des noms, sur les sons, la numération...)
Utiliser le langage	<ul style="list-style-type: none"> • observer la façon de parler des personnes bilingues • explorer les registres de langues: comprendre de quelle manière on s'adresse à un copain, à la maîtresse, à sa grand-mère...
Langage parlé et langage écrit	<ul style="list-style-type: none"> • explorer différents systèmes d'écriture (alphabétique, hiéroglyphes, idéogrammes, braille...) • comprendre les particularités de la langue écrite et de langue parlée
Les variétés de langues	<ul style="list-style-type: none"> • connaître la diversité linguistique de la classe, de l'école, de son pays, du monde • valoriser et légitimer l'ensemble des langues et variété de langues • découvrir les mots qui voyagent (emprunts) • reconnaître l'existence de familles langagières
Comment apprend-on les langues ?	<ul style="list-style-type: none"> • explorer les stratégies d'apprentissage d'une langue à travers le langage des jeunes enfants • réaliser sa propre "biographie langagière" et mettre en valeur ses connaissances

Avant de détailler certaines activités, voyons comment nous pouvons nous procurer ce genre d'activités en lien avec l'éveil aux langues.

Comme mentionné précédemment, différentes initiatives ont été entreprises depuis le mouvement du *Language awareness*. Divers regroupements ont généré du matériel didactique en fonction des besoins de leur milieu. Portons attention en

tout premier lieu aux éléments bibliographiques de l'article de Tonnar (2006, 2008) et du Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle pour répondre à la question « L'éveil aux langues, qu'est-ce que c'est? », ainsi qu'à celle-ci : « Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE), qu'est-ce que c'est? » :

- Le projet EOLE (Éducation et ouverture aux langues à l'école) a produit des manuels et des CD pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire avec une multitude d'activités. Les documents pour les élèves et les enseignants comprennent des exercices, des textes, des fiches de travail, des jeux de langue, des chansons, etc.) en 20 langues et avec des fiches informatives sur les 69 langues présentes dans l'ouvrage. SG/CIIP, Neuchâtel, Suisse; ISBN 2.88451-043-5 *¹⁴
- Sprachenvielfalt als Chance, 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Basil Schader, Orell Füssli (La diversité linguistique comme une chance, 101 propositions pratiques pour l'enseignement multilingue¹⁵ .)
- Salut hello ! Bd. 1 + 2. Spielerischer Einstieg in 15 Fremdsprachen mit Ideen für den Einsatz im Unterricht (inklusive 6 CDs). (Salut, Bonjour! Entrée ludique dans 15 langues étrangères avec des idées pour l'utilisation dans l'enseignement (y compris 6 CD)¹⁶ .)
- Lehrmittelverlag Kanton Solothurn ISBN 3-90 54 70-24-1; 3-90 54 70-23-9 Ausgezeichnet mit dem „Worlddidac-Award 2006" für innovative Lehrmittel. (Excellent avec le "Worlddidac Award 2006" pour Lehrmittel innovantes¹⁷ .)

¹⁴ Un astérisque suit les références ou le matériel dont nous nous sommes servis pour ce mémoire.

¹⁵ Traduction tirée de http://www.fil-info-france.com/7trad_fra.htm

¹⁶ ibid.

¹⁷ ibid.

- Les langues du monde au quotidien, cycle 2 et 3, avec CD; CRDP Bretagne ISBN 978-2-86634-403-0 et 978-2-86634-404-7 ; crdp.ord@ac-rennes.fr
- La Revue Créole (Cercle de réalisations et de recherche pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école) de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Valerie.hutter@pse.uni.ge

Alors que les cinq références précédentes présentent des CD et des ouvrages publiés accessibles à ceux qui en font la demande¹⁸, les sites Internet de la liste suivante présentent du matériel didactique qui peut être librement utilisé par le personnel enseignant et les professionnels de l'éducation (Un astérisque suit les références ou le matériel dont nous nous sommes servi pour ce mémoire.) :

- <http://www3.dfj.vd.ch/babel/index.html> (Voyage parmi les langues, Suisse)
- <http://jaling.ecml.at/default.htm> (nombreuses idées d'activités en diverses langues)
- <http://plurilingues.univ-lemans.fr> (Toutes les langues à l'école, France)*
- www.eveilaulangues.be (Belgique)
- <http://www3.dfj.vd.ch/babel/index.html> (Voyage parmi les langues, Suisse)
- <http://www.elodil.com> (Québec, Canada)*

Le dernier site mentionné est québécois et créé par l'équipe ÉLODIL¹⁹ dirigée par Françoise Armand à l'Université de Montréal. Nous avons utilisé

¹⁸ Voici l'adresse Internet pour le matériel EOLE : CIIP.SRTI@ne.ch

¹⁹ L'équipe Élodil (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) a vu le jour en septembre 2002. Elle a repris bon nombre des objectifs européens tout en définissant de nouveaux objectifs mieux adaptés à la situation québécoise, tels que ceux liés à l'approche coopérative et à la pédagogie par projet (ces deux dernières approches étant plus répandues en Amérique du Nord qu'en Europe).

quelques activités présentées sur ce site, que nous avons dû adapter en partie pour notre projet d'expérimentation en milieu autochtone québécois. Signalons que nous avons également puisé quelques idées issues du mémoire de Maraillet (2005a) portant sur les représentations linguistiques d'élèves au 3^e cycle du primaire à Montréal et dont le projet a été réalisé avec quelques membres de l'équipe ÉLODiL.

Les sites suivant sont également pratiques pour aller chercher de l'information sur les langues ou créer ses propres activités :

- <http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/index.shtml>
- <http://www.freelang.com>

2.2.3 Deux exemples d'activités d'éveil aux langues

A titre d'exemple, une activité inspirée des documents produits dans le programme Eulang a été modifiée et adaptée par l'équipe ÉLODiL. Cette activité du module « La pluie et le beau temps », disponible sur le site Internet de l'équipe ÉLODiL²⁰, présente un exercice audio impliquant des dialogues en différentes langues sur le thème de la météo. Après quoi, un exercice spécifique propose de trouver comment on écrit « Il fait froid » et « Il ne fait pas froid » en malgache, en créole haïtien, en espagnol, mais aussi en inuktitut, selon le système d'écriture originale de la langue inuite. Selon Maraillet (2005b), les enseignants qui réalisent ces exercices avec les jeunes se rendent compte que ceux-ci n'oublient jamais par la suite les mots de négation dans les phrases. Donc, pour un enfant dont la langue maternelle est l'inuktitut, réaliser un exercice scolaire où il retrouve sa langue parmi d'autres dans le monde pourrait non seulement créer un sentiment de fierté ou de reconnaissance de sa langue, mais aussi éveiller sa curiosité sur un ou plusieurs phénomènes linguistiques. D'où l'importance de travailler à l'adaptation des activités selon les milieux où elles sont réalisées. Or, bien

²⁰ L'activité peut être consulté sur le site suivant : <http://www.elodil.com/pdf/pluie.pdf>

entendu, dans le cadre de notre recherche, nous avons voulu utiliser et adapter cette activité pour les communautés concernées (voir le chapitre 3).

Parmi les programmes qui existent ou qui se développent actuellement, il y en a aussi pour les plus petits, de niveau préscolaire. Avant même qu'ils ne sachent lire, les enfants « peuvent arriver à reconnaître différents systèmes d'écriture (discrimination visuelle) ou identifier différentes langues à l'écoute (discrimination auditive) » (Tonnar, 2008). L'équipe ÉLODiL (Armand *et al.*, 2008) a créé un projet original inspiré par le matériel « Méninge » (Sarrazin, 1995), visant le développement d'activités métalinguistiques, particulièrement au niveau métaphonologique. Méninge est un singe coquin à qui il arrive différentes aventures, créant ainsi des situations où les enfants sont amenés à réaliser des exercices sur les différentes unités du système phonologique. Ces exercices se prolongent en activités plurilingues grâce, entre autres, à l'introduction de la visite de la cousine de Méninge, Ninon la guenon, qui a voyagé à travers le monde. Par exemple, un exercice portant sur la segmentation de la syllabe (faisant suite à une série d'exercices avec des opérations de fusion et de segmentation de la syllabe en français) consiste à demander aux enfants de deviner le nom d'un animal représenté en casse-tête en autant de morceaux qu'il y a de syllabes dans son nom. On leur fait entendre le mot *cheval* dans quatre langues différentes (*horse*, *cheval*, *kaballo*, *khimiyogaq*) et ils doivent en choisir un parmi ceux-ci qui a quatre syllabes, soit *khimiyogaq* en inuktitut. Armand *et al.* (2008) rapportent que les enfants se montrent :

... très réceptifs à l'introduction d'une nouvelle langue inconnue de tous [...] quel que soit leur degré de compétence en français, ils étaient tous à égalité devant l'inuktitut. De plus, à la fin de l'activité, la présentation d'un album pour enfants, en inuktitut, a provoqué de nombreuses réactions de la part du groupe, une comparaison entre les différents systèmes d'écriture connus et une prise de conscience de l'existence de familles de langues et de systèmes d'écriture. (p. 4)

Donc, en plus de favoriser l'entrée dans l'écrit, grâce au développement de capacités métalinguistiques, ce genre d'activité prépare aussi les tout petits ou

« les citoyens de demain à vivre dans des sociétés pluralistes et plurilingues »
(Armand *et al.*, 2008, p. 4).

2.3 L'éveil aux langues en milieux spécifiques

Nous venons de voir que les activités d'éveil aux langues permettent de travailler sur plusieurs items linguistiques ou sociolinguistiques en plus d'apporter certains bénéfices scolaires et sociaux pour les enfants et les futures sociétés qu'ils bâtiront. Selon les milieux dans lesquels vivent les enfants, les besoins spécifiques doivent être considérés pour réaliser des projets concernant l'éveil aux langues, ce qui fait dire à Candelier (2005, p. 3) que c'est une approche « dépendante du contexte ».

Le travail de « recherche-innovation » (Candelier, 2005, p. 3) entrepris depuis le programme Evlang a concerné plusieurs pays et des situations sociolinguistiques variées, y compris une situation géographiquement extra-européenne, à l'île de la Réunion et, récemment, sur le continent africain. Selon Candelier, l'expérience acquise a permis de dresser une liste de quelques caractéristiques de ces contextes, qui sont susceptibles d'entraîner des modalités ou des accentuations différentes pour l'implantation d'un éveil aux langues. Il s'agit :

- Du degré plus ou moins élevé de multilinguisme social;
- Du statut des langues qui constituent ce multilinguisme (langues autochtones, langues de migrants);
- De la présence plus ou moins répandue de la langue ou des langues officielles en tant que véhicule de communication courant;
- De son rôle en tant que langue de communication internationale;
- Des moyens dont disposent les systèmes éducatifs;
- Des cultures éducatives elles-mêmes (Candelier, 2005, p. 4).

Pour nous donner une idée de l'application d'une approche qui puisse s'introduire dans un contexte particulier, nous rendrons compte de trois démarches

entreprises dans le passé, dont une en Guyane française, l'autre à l'île de la Réunion et tout récemment sur le continent africain.

2.3.1 L'éveil aux langues en milieu guyanais

Selon Launey (2003, p. 11), la situation de l'école en Guyane française est « à tous égards atypique ». En effet, elle dispose de moyens matériels et humains de niveau européen, mais en même temps, « elle se déploie dans des conditions d'altérité linguistique et culturelle que le système français a le plus grand mal à penser dans toutes ses dimensions » (p. 11). En fait, ce qui est beaucoup plus spécifique, c'est « l'existence d'une très forte non-francophonie autochtone » (p.11), car aucune classe de Guyane n'est exclusivement francophone. Par exemple, « certaines écoles, en particulier dans les « sites isolés » le long des fleuves Maroni et Oyapock, ne comptent aucun élève dont la langue maternelle soit le français (Launey, 2003, p. 11).

Le rapport Cerquiglini (1999) sur les langues de France relève dix langues qui peuvent entrer dans les critères de la Charte européenne des langues régionales en Guyane française. Par ordre de présence historique, ce sont (Launey, 2003, pp.11-12):

- Six langues amérindiennes, appartenant à trois grandes familles sud-américaines : kali'na²¹ (ou galibi) et wayana (famille caribe) : arawak-lokono et palikur (famille arawak), émérillon (ou teko) et wayampi (famille tupi-guarani);
- Le créole guyanais, à base lexicale française, assez proche de ceux des petites antilles et largement intercompréhensible malgré quelques spécificités;

²¹ Cette langue autochtone guyanaise fait partie d'une des activités importantes dans notre recherche. Plus de détails sont donnés au chapitre 3.

- Les créoles bushinenge ou noirs marrons, parlés par les descendants des esclaves ayant fui les plantations aux XVII^e et XVIII^e siècles, et ayant développé dans la forêt des cultures originales. (...);
- Comme cas limite (les critères de citoyenneté et de territorialisation sont présents, mais la présence est récente), le hmong, dont les locuteurs, originaires de Laos, se sont installés en Guyane à partir de 1977.

Selon Launey (2003, p.12), « Un tel multilinguisme embarrasse évidemment l'Éducation Nationale française, traditionnellement réticente à la prise en compte des langues maternelles des élèves [...]. » Cette attitude donne « déjà » des résultats peu satisfaisants dans l'accueil des migrants, et la situation est encore pire lorsque « l'altérité linguistique et culturelle est à la fois très forte et autochtone, comme chez les Amérindiens et les Bushinenge, puisque cette fois c'est l'école qui est étrangère » (p. 12). En effet, « l'échec scolaire en Guyane est le plus élevé de toutes les régions françaises [...]. À titre indicatif, environ 35% d'une classe d'âge obtient le baccalauréat (contre 63,5% en Métropole), et cette proportion est encore plus faible chez les Amérindiens et les Bushinenge » (p. 12). Or, divers moyens pour rapprocher l'institution scolaire et le vécu des élèves ont été apportés, dont une meilleure formation initiale et continue des enseignants aux réalités du terrain, ainsi qu'une introduction des méthodes d'éveil au langage avec des supports de type « éveil » adaptées à la réalité locale. Mais, soulignons la plus originale, qui est la mise en place d'un dispositif dit :

médiateurs culturels et bilingues, visant à assurer la présence dans certaines écoles amérindiennes, bushinenge et hmong de jeunes adultes parlant la langue maternelle des enfants, avec trois fonctions : sécurisation des enfants, médiation entre l'école et les parents, et surtout aide à la structuration du langage à travers la langue maternelle (en tant que première expérience faite par les enfants du langage en général), facilitant l'acquisition du français langue seconde (Launey, 2003, p. 13).

Comme le dit si bien Launey (2003, p. 16), « la socio-diversité et la « glotto-diversité » guyanaises, contrepoints humains de sa bio-diversité, recèlent une immense fécondité pédagogique qui ne doit plus être laissée en friche. »

Cependant, il n'y a pas eu d'évaluation de l'éveil aux langues sur le terrain guyanais. Il n'y a eu que des stages de formations qui « n'ont entraîné qu'une pratique très sporadique dans les classes » (Candelier, 2005, p. 10). Ils comportaient une introduction à l'approche et la conception-réalisation de supports didactiques. En avril 2005, le stage a duré trois semaines et les dix-sept enseignants qui ont participé à ce dernier stage sont intervenus dans des classes de CE1, CE2, CM1²² et CLIN, mises à leur disposition par des collègues, en utilisant des extraits de supports didactiques en voie d'élaboration et souvent retravaillés par eux-mêmes. Voici les points positifs et négatifs qu'ils ont relevés par ceux-ci :

Parmi les points positifs, on trouve tout d'abord :

- L'intérêt et la participation active des élèves. [...] les enseignant(e)s signalent la prise de parole d'élèves qui, aux dires des enseignant(e)s habituels de la classe, ne se manifestent jamais;
- L'émergence des langues présentes dans la classe et la valorisation des acquis de chaque élèves [...] dont les effets se manifestent par des réactions verbales et gestuelles d'élèves exprimant leur plaisir et leur fierté de constater qu'on parle d'eux, et que eux [sic] savent!

Mais aussi :

- « Ils ont fait appel aux connaissances linguistiques de leurs camarades »
- « Ils étaient en situation de réussite »
- « Dédramatisation de l'acte de lecture »...

²² Dans les classes de CE1, CE2 et CM1, les enfants ont respectivement 8, 9 et 10 ans.

Les points négatifs sont généralement liés :

- À l'absence, dans plusieurs cas, d'une pratique préalable du travail en groupes : « manque d'entraînement lorsqu'il s'agit d'apprentissage en petits groupes ».
- À des imperfections des matériaux d'enseignement (encore en chantier...) : consignes difficiles à comprendre, enchaînement des activités, absence de support sonore.
- À la gestion du temps (elles / ils ont voulu profiter au maximum de cette occasion, de sorte que la durée des activités en continu a le plus souvent dépassé une heure dans chaque classe). (Candelier, 2005, p. 11).

Malgré l'absence d'une évaluation de l'éveil aux langues en ce qui concerne cette expérience guyanaise, ces renseignements, qui font une synthèse des comptes rendus d'intervention en classe, « n'en sont que plus précieux » (Candelier, 2005, p. 10).

Il importe pour l'actuelle recherche de considérer « l'argumentation » de Candelier (2005, pp. 6-7) montrant en quoi l'éveil aux langues peut apporter « **certains des avantages d'une politique d'enseignement bilingue, en contournant les principaux obstacles**²³ » :

L'argumentation repose sur les constatations suivantes :

- L'éveil aux langues est applicable à **tous les types de classe**, y compris linguistiquement très hétérogènes.
- Il exige des **moyens** matériels et financiers incomparablement **plus réduits** qu'en enseignement bilingue.
- Il peut, **dans une seule et même démarche** (avec des matériaux identiques ou soumis à quelques adaptations mineures) concerner **toutes**

²³ En gras dans le texte.

les langues en présence, indépendamment du nombre de leurs locuteurs et de leur statut.

- Il exprime une **reconnaissance par l'école de la langue de tous** les élèves, ainsi que de certains aspects de leur culture, et constitue par là même une reconnaissance par l'institution – et leurs camarades- de leur identité (fonction de légitimation).
- En traitant du cas de nombreuses langues et situations sociolinguistiques, parallèlement à ceux des élèves et de la région du monde concernée, en mettant en évidence la présence de caractéristiques linguistiques comparables dans des langues très diverses, en faisant découvrir les parentés entre les langues, il **montre à chacun**, y compris aux plus minoritaires, **que sa spécificité est non seulement légitime, mais aussi relative**, et rompt ainsi l'isolement dans lequel certains élèves peuvent se sentir confinés.
- En **banalisant les situations de diglossie** et en faisant prendre conscience du caractère complexe de telles situations (une langue dominante est bien souvent également langue dominée par rapport à une autre langue), il **contribue au dépassement des antagonismes** au sein de la classe et de la société.
- Par là même, il peut constituer –dans certains contextes- **une étape vers la mise en place d'enseignements bilingues** pour lesquels il contribue à « préparer les esprits » [...].
- Il contribue à développer la **curiosité des enfants alloglottes à propos de leur propre langue**, et les incite à l'observer et à prendre conscience de certains aspects de son fonctionnement.
- Par le parcours à une perspective comparatiste, il fournit à l'élève alloglotte quelques exemples de **mise en relation entre sa propre langue et d'autres langues**, dont la langue des apprentissages scolaires, et lui montre ainsi qu'il peut chercher à s'appuyer sur telles mises en relation **lors de l'apprentissage** de cette dernière.

Aux yeux de Candelier, l'éveil aux langues « constitue l'approche pédagogique la plus sûre » (Candelier, 2005, p. 7), d'autant plus qu'elle constitue, « une démarche privilégiée d'ouverture au monde, qui contribue à éviter un enfermement de l'élève « bilingue » dans l'univers de sa langue et de la langue majoritaire de l'école. »

2.3.2 L'éveil aux langues à l'Île de la Réunion

Selon Tupin (2003, p. 2), la situation sociolinguistique réunionnaise est moins complexe et moins « plurielle » que ne l'est celle de la Guyane. Les échanges linguistiques dans et hors de la classe ne mobilisent que deux langues de statuts inégaux : le français et le créole réunionnais (ce créole en est un de souche française et constitue la langue vernaculaire d'une majorité de Réunionnais (Tupin, 2003, p. 1)). Cependant, « l'exposition au français est en constant accroissement » (p. 2) et entraîne une augmentation du nombre de « francophones exolingues », c'est-à-dire, de créolophones qui passent au français. Il s'agit d'une déperdition, dans la transmission du créole dans le contexte familial qui touche, en une génération, 20% des foyers » (Tupin, 2003, p. 2). Il ajoute :

Les autorités compétentes en matière d'éducation n'ont pas adopté de ligne politique linguistique claire quant à la place du créole à l'école, ce qui tend à déstabiliser, davantage encore, les praticiens démunis dans cette gestion quotidienne dès lors qu'ils n'ont quasiment pas été formés pour exploiter pédagogiquement le patrimoine plurilingue des élèves qu'ils accueillent et ce d'autant qu'ils sont traversés, au titre de leurs représentations, par des sentiments contradictoires et ambivalents en ce qui concerne la langue créole (pp. 2-3)

Depuis le changement de gouvernement, le créole est passé d'une politique « *d'affichage* » en sa faveur à une politique où il a été sciemment « *fondue* » (p. 4) dans la problématique de l'apprentissage des langues vivantes étrangères. Il bénéficie, tout de même, d'un effort accru de l'académie : « [...] l'investissement éducatif en direction du créole à l'école primaire représentait, au

titre de l'année 2002-2003, de l'ordre de 3% de l'investissement consenti à l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire (classes de CM1 et CM2 uniquement) » (p. 4). Cela signifie, à titre indicatif, que l'apparition du créole ne touche qu'une centaine d'élèves répartis dans quatre classes de maternelle expérimentales bilingues créole / français » (pp. 4-5), comparativement aux 30 000 élèves concernés des 1 200 classes de cours moyens concernés par l'enseignement / initiation d'une langue vivante étrangère. Ainsi, « dans leur globalité, les différentes instances et forces de proposition de la société réunionnaise (familles, autorité académique, pouvoir politique décentralisé...) ne revendiquent pas clairement une place pour la langue régionale à l'école. » (p. 5)

Considérant cette situation sociolinguistique particulière à la Réunion, le passage progressif vers une société multilingue a nécessité d'emprunter des voies moins « frontales » (p. 6). Or, la société réunionnaise a fait partie du programme Eulang. Au total, onze classes expérimentales et neuf classes témoins ont été retenues dans l'échantillon définitif réunionnais Eulang.

Le tableau qui suit (tiré de Tupin, 2003, p. 7) est un récapitulatif de l'impact du curriculum d'activités Eulang dans les différents échantillons et domaines évalués à La Réunion dans un milieu où le créole a eu tendance à être « minorisé », selon la définition que nous avons donnée précédemment.

Tableau 2.2 Récapitulatif de l'impact du curriculum d'activités EVLANG dans les différents échantillons et domaines évalués²⁴

	Aptitudes métalinguistiques		Attitudes vis-à-vis de la diversité et de l'ouverture linguistique et culturelle			Motivation à l'apprentissage des langues	
	DECOMP	MEMDISC	DIVLING	BDFAM	CREOLE	NBLG	IMMI
Réunion (8 mois)	ns	ns	+ 6.7 *	+ 0.09 *	+ 0.11 *	ns	+ 0.13**
Réunion (13 mois)	+ 3.0 *	?	+ 5.6 *			+ 3.0 *	

Légendes : Réunion 8 mois = échantillon des élèves ayant bénéficié du programme Evlang durant un peu moins d'une année scolaire ; Réunion 13 mois = échantillon des élèves ayant bénéficié du programme Evlang durant une année scolaire et demie. – **Significativité des relations observées :** "ns" = non significative ; * = significative au seuil de 10 % ; ** = significative au seuil de 5 %²⁵.

- 1 Domaine des aptitudes métalinguistiques
DECOMP : Décomposition et recombinaison à l'écrit d'énoncés dans différentes langues non familières
MEMDISC : Mémorisation et discrimination auditive dans différentes langues non familières
- 2 Domaine de l'ouverture face à la diversité linguistique et culturelle
DIVLING : Intérêt pour la diversité linguistique et culturelle
BDFAM : Probabilité d'utiliser une langue familiale dans les activités du test (valorisation des langues familiales)
CREOLE : Probabilité d'utiliser le créole dans les activités du test (valorisation du créole)
- 3 Domaine de la motivation pour l'apprentissage des langues
NBLG : Nombre de langues que l'élève déclare vouloir apprendre (désir d'apprendre des langues)
IMMI : Probabilité pour un élève de déclarer vouloir apprendre une langue de l'immigration (désir d'apprendre des langues d'immigration)

Les résultats présentés par Tupin au tableau 2.1 montrent les impacts des activités d'éveil aux langues qui ont été évaluées par des tests diagnostiques et sommatifs et en lien avec les compétences visées. Ainsi, différentes variables de « performances » ont été évaluées par des modèles d'analyses multivariées. D'après le rapport scientifique de l'Institut de Recherches en Économie de

²⁴ Ce tableau, avec les légendes, est reproduit intégralement avec l'autorisation de Tupin en 2007.

²⁵ Notons cependant qu'il est peu usuel de considérer significatif des seuils de probabilité de 10% ($P \leq 0,10$).

l'Éducation (IREDU) du programme Evlang²⁶, une augmentation significative de certaines composantes évaluées par rapport à des groupes témoins a été constatée. Ainsi, les aptitudes de décomposition et recomposition à l'écrit d'énoncés dans différentes langues non familières (DECOMP) sont positivement influencées dans le cas des activités menés sur une période suffisamment longue, ce qui n'a pas été observé dans le cas d'activité menées seulement sur une période de huit mois. L'intérêt pour la diversité linguistique et culturelle (DIVLING) a été accru, à un niveau comparable, quelle que soit la période pendant laquelle ont été exercées les activités. Les résultats montrent cependant que le désir d'apprendre des langues n'a été accru que dans le cas d'une exposition aux activités aux langues suffisamment longue (NBLG).

D'après Tupin (2003), ces trois dimensions essentielles ont été atteintes par les activités d'éveil aux langues à La Réunion :

La démarche d'éveil aux langues, malgré les imperfections de notre expérimentation, constitue, analysée scientifiquement à l'appui, une réponse possible à la situation sociolinguistique vécue par les élèves réunionnais. On constate en effet qu'un certain nombre d'attitudes ont évolué sous l'effet de ce curriculum dans le sens d'un plus grand intérêt de la part des élèves pour la diversité linguistique et culturelle, d'une (re)valorisation des langues familiales et d'une (ré)habilitation du créole. (p. 8)

Les activités d'éveil aux langues pourraient donc non seulement aider à développer des aptitudes concernant l'observation des phénomènes langagiers, mais aussi des attitudes dont la prise en compte se révélerait peut-être utile vis-à-vis des questions linguistiques urgentes des communautés autochtones.

2.3.3 L'éveil aux langues sur le continent africain

Dans le but d'atteindre l'objectif des Nations Unies *Une éducation pour tous*, un des problèmes les plus pressants du continent africain, selon Goodenough-Hofmann (dans Alexander *et al.* 2007, p. 5), est « de trouver une approche

²⁶ Voir le Chapitre 1 de ce rapport sur le site suivant:
http://jaling.ecml.at/pdfdocs/evaluationqualitative/chapitre_1.pdf

appropriée vis-à-vis du multilinguisme en Afrique²⁷ et, en particulier, de la question de l'alphabétisation ». Or, pour contribuer à l'« Année des langues africaines » déclarée par l'Union Africaine (en 2006), un ouvrage a été publié en 2007 (Alexander *et al.* 2007, p. 5) pour présenter les résultats du projet *Diversité linguistique et alphabétisation dans une perspective globale : échange interculturel avec des pays africains*. Ce projet, conduit en étroite coopération avec le ministère de l'Éducation de l'Autriche et de la Commission de l'Autriche pour l'Unesco, et publié par le Centre européen pour les langues vivantes (CELV), visait à « ouvrir le dialogue, à adopter une perspective comparative et à définir des domaines potentiels de coopération et d'échange en tant que sources d'enrichissement mutuel »²⁸. En effet, l'Europe est confrontée à une réalité migratoire où certaines langues ont « le rôle limité et le statut d'infériorité » (Alexander *et al.* 2007, p. 23).

Les résultats publiés de ce projet d'envergure, qui a rassemblé des spécialistes et des praticiens oeuvrant dans le domaine de la diversité linguistique et de l'alphabétisation dans les pays européens et africains, a traité de thèmes tels que la sensibilisation aux langues, la stimulation et l'encouragement d'une culture de la lecture dans des langues ayant un statut inférieur. Mais, ce qui est « au cœur des contributions » de l'ouvrage, c'est « la question liée à la promotion des langues non dominantes ayant un statut inférieur dans l'éducation »²⁹. Le projet a aussi fait sa part dans le développement de critères applicables à du matériel d'enseignement et d'apprentissage « qui respectent la diversité linguistique et contribuent à promouvoir le multilinguisme »³⁰. En effet, du matériel

²⁷ D'après les informations de *Ethnologue*, 1996, sur le site de l'Aménagement linguistique dans le monde (mise à jour 26 novembre 2007), il existe un grand nombre de langues dans plusieurs des pays d'Afrique : par exemple, au Burkina Faso : 71; Cameroun : 279; Centrafrique : 68; Congo : 60; Côte d'Ivoire : 73; Éthiopie : 84; Ghana : 72; Kenya : 61; Nigeria : 470; Soudan : 132; Tanzanie : 131; Tchad : 127; Zaïre (Congo) : 221

²⁸ Cet extrait provient d'un résumé du livre sur le site suivant : http://book.coe.int/FR/ficheouvrage.php?PAGEID=36&produit_aliasid=2286lang=FR
Nous pouvons aussi le retrouver en page couverture du livre en question.

²⁹ *ibid.*

³⁰ *Ibid.*

d'enseignement et d'apprentissage, des documents et des exemples de « bonnes pratiques » (p. 10) sont maintenant proposés sur Internet à l'intention des spécialistes, multiplicateurs et enseignants. Les sites du PRAESA, le Projet pour l'étude de l'éducation alternative en Afrique du Sud (www.tell.praesa.org) et du CELV, par le lien « les supports TELL » (p. 10) offrent ces développements. Ces supports ont été à l'origine conçus pour la formation des enseignants en Afrique du Sud, mais il a aussi été prévu qu'ils soient également utiles dans de nombreux autres contextes plurilingues.

Pour n'en donner qu'un bref aperçu, voici comment Bamgbose (cité dans Alexander *et al.* 2007, p. 23) expose les facteurs qui sont en grande partie spécifiques à l'Afrique :

[...] les langues ont un faible niveau de développement (un grand nombre d'entre elles n'ont pas encore de forme écrite et plusieurs nécessitent une expansion lexicale pour pouvoir être utilisées dans des domaines variés); les supports pédagogiques sont obsolètes et n'existent que sous un format unique employé dans tous les contextes; l'alphabétisation initiale se fait dans une langue officielle importée (telle que l'anglais ou le français); l'abandon prématuré de la langue maternelle comme support de l'instruction, habituellement après deux ou trois années d'enseignement primaire. La plupart de ces facteurs sont responsables, dans de nombreux pays d'Afrique, du sous-développement en matière d'éducation.

Dans ce pays, où trop souvent le monolinguisme a été la norme pour la pédagogie et les supports d'apprentissage, Bamgbose nous rappelle que « les attitudes négatives vis-à-vis des langues africaines proviennent principalement de l'expérience coloniale et des valeurs psychologiques héritées de cette période » (p. 26). Or, cette situation socio-historique ainsi que les démarches entreprises sur le continent africain dans le domaine de l'ÉAL suscitent, dans le cadre de notre recherche, des réflexions de par les liens et les comparaisons que nous pouvons en tirer. Dans ce sens également, nous désirons souligner un ouvrage devenu populaire parce qu'il se rapporte à un recueil de contes sélectionnés par Nelson Mandela. Son recueil est intitulé « La magie Madiba », et présente une version nguni de dimension « panafricaine » parce qu'il rassemble des histoires

d’Afrique du Sud, du Lesotho, du Swaziland, de Namibie, du Botswana, du Zimbabwe, d’Ouganda, de Zambie, de Tanzanie, du Malawi, du Kenya, du Nigeria et du Maroc, ainsi que des contes malais/indiens importés au cap de Bonne-Espérance. Onze de ces contes ont été traduits en zoulou, onze en xhosa, cinq en ndébélé et cinq en siswati. L’objectif était d’abolir la barrière entre quatre des variétés de la famille nguni puisqu’elle se compose de quatre variétés étroitement liées et intelligibles entre elles : le zoulou, le xhosa, le ndébélé et le siswati.

Alexander (2004), dans son avant-propos, exprime le souhait que cet ouvrage :

[...] contribue à tisser des liens entre les enfants d’Afrique. En traduisant ces histoires dans quelques-unes des nombreuses langues du continent africain, nous croyons que de tels liens pourront être tissés et que l’unité de l’Afrique sortira de terre [...] Nous avons volontairement retenu le choix du nguni, car nous sommes convaincus que les personnes qui parlent et comprennent plusieurs variétés d’une même langue devraient être encouragées à lire des textes dans ces différentes variétés. (Alexander et al., 2007, p. 93)

Nous reviendrons à nouveau sur les avantages d’un tel recueil au chapitre 3, mais auparavant concluons notre chapitre 2.

2.4 Bilan notionnel et sens de notre recherche

Le développement de différents programmes en lien avec l’éveil aux langues à travers le monde a suscité différentes appellations du « language awareness »³¹, traduit par Simard (2007) par « l’éveil au langage ». Cette panoplie de termes ou de concepts et de tout ce qui s’est développé dans les domaines s’y rapprochant a amené Simard (2007) à proposer une dénomination de ce qu’est l’éveil au langage

³¹ Dont en voici quelques-uns énumérés par Simard (2007) dans la littérature francophone « programme de sensibilisation au fonctionnement du langage (Moore, 1993 : 101), éveil aux langues (Candelier, 1997; Macaire, 1998), ouverture au langage, sensibilisation au langage, conscientisation langagière, conscience linguistique (awareness of language), language awareness (Py, 1995; Luc, 1995), approche plurielle des langues et des cultures (Candelier, 2003b), activités de sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle (Castellotti, 2001), formation langagière générale (Hébert, 1990) pour ne nommer qu’eux. » (p. 188)

en fonction des programmes élaborés par les chercheurs. La figure 2.1 qui suit fait référence à cette dénomination proposée.

Ce qui rassemble ces concepts, comprenant ceux du domaine de la mise en évidence de l'input (traduction de Simard, 2007, de *input enhancement* (Simard et Wong, 2004; Wong, 2004)) et de l'enseignement de la forme (traduction de Simard, 2007, de *form-focused instruction* (Spada, 1997, Ellis, 2001; Williams, 2005)), « c'est qu'ils ont tous pour objectif d'attirer l'attention des apprenants sur le fonctionnement des langues afin de favoriser le développement de leur capacité de réflexion métalinguistique » (Simard, 2007, p. 188), entendant par « capacité de réflexion métalinguistique », la « faculté de réfléchir et de faire des commentaires à propos du langage » (Berthoud, 1982, p. 151, cité par Simard, 2007, p. 188).

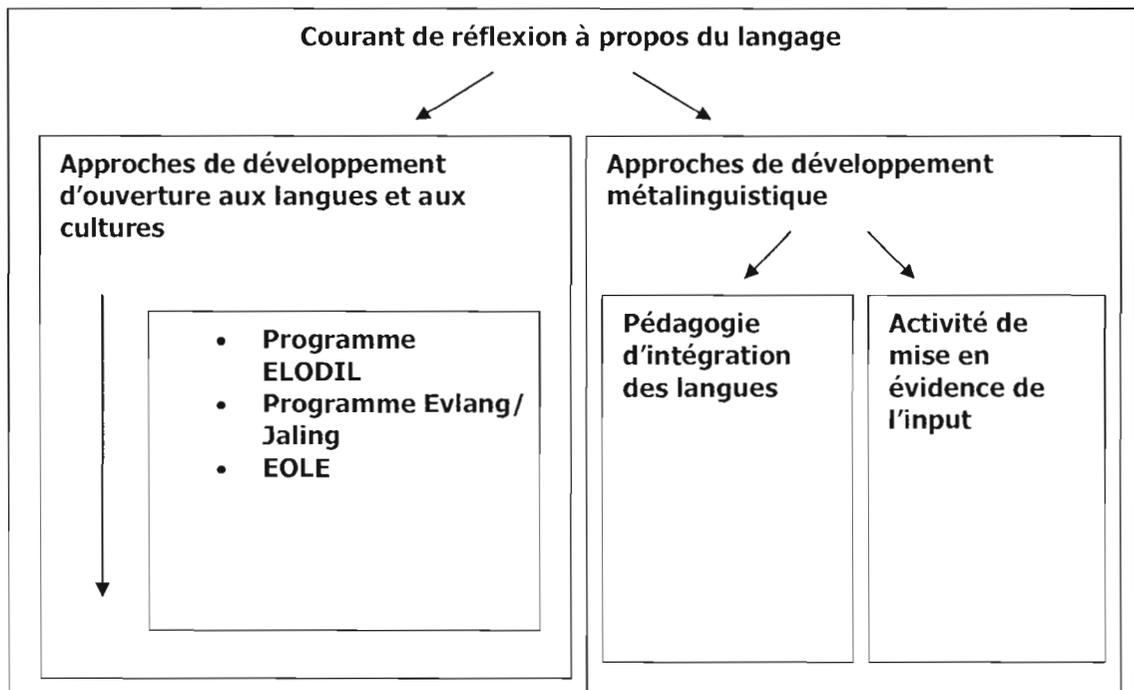


Figure 2.1 . Dénomination proposée de l'éveil au langage par Simard (tiré de Simard, 2007, p. 200)

Donc, de ce « courant de réflexion à propos du langage » pourrait découler deux approches et leurs programmes respectifs. Il s'agit d'une part des « approches

de développement d'ouverture aux langues et aux cultures » avec les programmes existants (ELODiL, Evlang/JaLing, EOLE) qui visent non seulement l'ouverture au langage et aux cultures, mais également le développement d'une capacité métalinguistique, et d'autre part, des « approches de développement métalinguistique » qui visent spécifiquement le développement métalinguistique incluant la « pédagogie d'intégration des langues³² » et les « activités de mise en évidence de l'input³³ » (Simard, 2007). Considérant ces deux approches citées et le fait que notre recherche s'inspire pour une grande part du programme Evlang, cette proposition de Simard met en évidence l'orientation qu'a prise notre recherche, axée davantage vers un développement d'ouverture aux langues et aux cultures, avec la possibilité que se développe également une capacité métalinguistique.

Si nous revenons à notre première question de recherche, où nous nous demandions quelle serait la nature des attitudes que développeront ou non des élèves du 3^e cycle du primaire à l'égard de leur langue ancestrale et de la langue d'enseignement, nous aurons aussi à nous demander quelles seraient les représentations sociales des langues qu'auront les enfants. En effet, selon Beacco et Byran, en préface de l'article de Castellotti et Moore (2002, p. 6), l'importance des représentations sociales est à considérer dans l'enseignement des langues, car « [L]es images partagées qui existent dans un groupe social ou une société, des autres et de leurs langues peuvent influencer les attitudes envers ces langues et finalement l'intérêt des apprenants pour ces langues. »

³² Un exemple d'activité donné par Simard (2007) permettant d'illustrer ce qui est entendu par Pédagogie d'intégration des langues correspond à « la situation de découverte au cours de laquelle des apprenants francophones de l'anglais L2 (Langue seconde) soumis à différents exemples d'expressions dans leur L1 (Langue première) et leur L2 en viennent à comprendre que plusieurs expressions utilisées en français qui requièrent l'auxiliaire [sic] avoir se construisent en anglais avec l'auxiliaire [sic] être. Par exemple, j'ai dix ans, j'ai faim, j'ai peur se construisent en anglais au moyen de l'auxiliaire [sic] être, comme dans : *I am ten years old, I am hungry, I am scared.* » (p. 194)

³³ Le but premier des activités de mise en évidence de l'input était de pallier les limites de l'approche communicative, liées au manque de précision des apprenants soumis à ce type d'enseignement. L'attention était portée sur la forme, suscitée par un enseignement de la grammaire pour mener à un plus haut niveau de précision du discours. Dans ce but, des stratégies d'explorations interlinguistiques ont été proposées. (Simard, 2007)

Finalement, notre étude, qui porte sur l'apport des activités d'éveil aux langues dans les milieux spécifiquement autochtones du Québec, constitue un nouveau domaine de recherche. Selon Huguette Bouchard, Directrice du Centre d'études amérindiennes de l'Université du Québec à Chicoutimi, les communautés autochtones québécoises « travaillent très fort pour conserver, promouvoir et revitaliser leur langue maternelle en milieu scolaire » (Communication personnelle, 2004). Nous proposons donc, dans le cadre de notre recherche, de vérifier si des activités d'éveil aux langues réalisées en classe dans un milieu autochtone au Québec peuvent apporter un supplément dans les démarches de persuasion pour valoriser aux yeux des jeunes la langue ancestrale, leur donner le goût d'apprendre des langues et favoriser éventuellement leurs apprentissages scolaires. Voyons au chapitre suivant comment nous avons concrétisé notre projet.

CHAPITRE III

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

3.1 Introduction

Ce chapitre présente la démarche méthodologique ainsi que les outils d'évaluation que nous avons utilisés pour répondre à nos deux questions de recherche. L'objectif est d'examiner certains éléments ou composantes qui définissent les attitudes développées ou adoptées par les élèves de milieux autochtones de 3^e cycle du primaire à la suite d'activités d'éveil aux langues en classe et d'évaluer, chez ces élèves, l'accueil fait à ces activités comprenant les effets et impacts. Nous commençons par décrire la mise en œuvre de notre projet de recherche en donnant une description des communautés et des classes participantes, un aperçu du choix des activités et des questionnaires utilisés, des adaptations réalisées sur les activités d'éveil ainsi que les activités complémentaires que nous avons créées. Une brève description du déroulement des premières rencontres avec les enseignants et les élèves termine ce chapitre.

3.2 Mise en œuvre du projet de recherche

En octobre 2005, au moment où les fondements et la méthodologie du projet de recherche se précisaient, il était difficile d'estimer s'il était réalisable à cause des incertitudes quant à la participation de groupes d'élèves correspondant aux profils recherchés. Nous avons entamé nos premières démarches auprès de différentes communautés autochtones afin de vérifier l'intérêt de directeurs et d'enseignants oeuvrant dans différents milieux à y participer. Nous avons pour objectif de trouver des enseignants qui désiraient vivement participer à ce projet afin qu'il puisse être entièrement complété, sans abandons. Cet objectif et cet appui de la part des enseignants ne sont réalisables que par la mise en place d'un maximum de facteurs favorisant. Nous avons donc misé sur un plan structuré d'interventions, sur des

protocoles simples et clairs, sur une information accessible et complète, sur des échanges ouverts avec les enseignants ainsi qu'une interactivité soutenue avec ceux-ci. Le matériel à notre disposition sur les activités d'éveil aux langues étant en majorité en français et de niveau primaire, nous avons préféré concentrer notre démarche auprès d'écoles où le français est la langue principale d'enseignement ou, sinon, où il est enseigné comme langue seconde. Nous avons principalement ciblé les classes du 3^e cycle du primaire³⁴ afin que les élèves puissent avoir un niveau de français suffisant pour pouvoir communiquer minimalement avec nous dans cette langue. Nous avons donc axé nos recherches auprès des communautés montagnaise, attikamek³⁵, mohawk³⁶ et inuite, là où nous supposons que nous pouvions trouver des classes avec un nombre suffisant d'élèves.

3.2.1 Premiers contacts

Nous avons d'abord tenté par différents contacts de rejoindre des enseignants de ces communautés et d'envoyer de l'information à différents endroits, mais la façon la plus efficace d'obtenir la participation souhaitée a été de communiquer avec les directeurs et les conseillers pédagogiques des écoles implantées dans les communautés ciblées. Cette démarche fut plutôt longue, car les temps de réponse pouvaient s'échelonner de plusieurs jours à plusieurs semaines. Il est opportun de mentionner, pour le bénéfice des futurs porteurs de projet d'éveil aux langues dans les communautés autochtones, que plusieurs de ces communautés sont éloignées des grands centres et que celles-ci sont réparties sur un immense territoire. Dans ce contexte, la disponibilité des conseillers pédagogiques et directeurs d'écoles est plus problématique à cause des contraintes inhérentes à

³⁴ Au Québec, cela correspond à la 5^e et à la 6^e années du primaire (les enfants ont entre 9 et 11 ans).

³⁵ Nous rencontrons très souvent des variantes orthographiques en ce qui concerne l'appellation des peuples Attikameks et leur langue Attikamekw, Atikamek, Atikamekw, Attikamegue. Dans un but de simplification, nous retenons dans notre mémoire la forme du nom et de l'adjectif, recommandée par l'Office québécois de la langue française, qui conserve la même graphie au masculin et au féminin et qui prend un « s » au pluriel. Office québécois de la langue française (2009).

³⁶ Chez les Mohawks, la langue d'enseignement principale n'est pas le français mais l'anglais. La proximité de la communauté offre l'avantage des possibilités plus grandes en ce qui concerne les échanges et les visites.

leurs fonctions dont les voyages à l'extérieur. Aux premiers contacts, nous leur avons sommairement expliqué le projet de recherche et nous faisons suivre une lettre d'information sur notre projet, par télécopieur ou par Internet (voir l'annexe 3). Quelques directeurs ont répondu par l'affirmative et ont entrepris d'informer et de solliciter les enseignants de leur école. Il est d'intérêt de mentionner que les directeurs et directrices ont manifesté d'emblée un intérêt soutenu pour notre projet alors que plusieurs enseignants et enseignantes avaient des appréhensions et des réticences qu'ils associaient à une surcharge de travail.

Suite aux démarches d'introduction auprès des directeurs et des conseillers pédagogiques, nous communiquions directement avec les enseignants référés pour expliquer brièvement les objectifs, les fondements, les démarches et les protocoles des activités d'éveil aux langues. Les réponses et l'ouverture à notre projet ont été diverses. Certains enseignants se sont montrés très intéressés parce qu'ils étaient déjà sensibilisés à la cause linguistique des autochtones ou captivés par ce qui pouvaient les toucher. D'autres enseignants ne donnaient pas suite à notre proposition pour des raisons inconnues ou parce qu'ils ne pouvaient pas saisir le sens de notre recherche. D'autres encore refusaient d'y participer à cause de leur charge de travail, de leur classe d'élèves trop difficiles au niveau du comportement ou tout simplement à cause du taux d'absentéisme trop élevé de leurs élèves. Nous avons tout de même pu obtenir au moins une réponse positive et enthousiaste d'un enseignant dans chacune des quatre communautés montagnaise, attikamek, inuite et mohawk.

Nous ouvrons une parenthèse ici pour signaler que nos premiers contacts au début de notre projet ont été réalisés chez les Mohawks et ont été l'occasion d'une expérience particulièrement instructive. Nous avons d'abord contacté le Centre de l'amitié autochtone de Montréal et on nous a laissé les coordonnées du Conseil de bande à Kahnawake. Lors d'une communication téléphonique, la réceptionniste qui a reçu notre demande a voulu nous mettre en communication avec l'administrateur du Conseil de bande, lequel a refusé de nous parler. Nous

avons cru faussement alors qu'il était difficile de s'immiscer en milieu mohawk à cause d'une méfiance qui s'est installée entre les blancs et cette communauté depuis quelques années³⁷. Ultérieurement, nous avons tenté un second essai en nous rendant directement à la nouvelle école d'immersion mohawk Karonhianónhnha de Kahnawake³⁸. Nous avons demandé à rencontrer la seule enseignante de français dans l'école. Celle-ci nous a bien reçue, mais a refusé de participer au projet, car elle débutait l'expérimentation d'une nouvelle approche largement utilisée dans l'ouest canadien et en Ontario pour l'enseignement du français langue seconde. Il s'agit de l'approche AIM³⁹. Cette méthode, quoique différente des signes de communication pour personnes malentendantes ou vocalement handicapées, s'inspire aussi d'une approche gestuelle. La méthode adopte une démarche ludique pour les élèves et les amène à apprendre des nouveaux mots et des structures de phrases simples. La situation particulière des élèves mohawks de cette école où le français constitue la 3^e langue d'enseignement au primaire après le mohawk et l'anglais nous a amenée à penser que cette approche devait être appréciée par les élèves⁴⁰ (l'anglais est la langue parlée en majorité dans la communauté mohawk). L'enseignante de français a bien voulu, cependant, nous mettre en communication avec d'autres enseignants de la communauté et dans une autre école, l'école Kateri, une enseignante a manifesté un vif intérêt pour notre recherche. Finalement, à la fin de décembre 2005, nous avons quatre enseignantes prêtes à collaborer à ce projet de recherche, incluant cette enseignante chez les Mohawks.

37 En effet, «L'histoire récente de cette nation a été marquée par la « crise d'Oka » de l'été 1990 · un projet controversé de développement de terres revendiquées par les Mohawks a dégénéré en conflit armé. En janvier 2004, les Mohawks font de nouveau la manchette la maison du chef James Gabriel est incendiée, ce qui témoigne de nombreux problèmes internes dans cette communauté. » (Gaudet, 2005, p. 157)

38 Cette école nouvellement construite permettait d'accueillir jusqu'à 256 élèves en septembre 2005. Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada. 2004. http://www.ainc-inac.gc.ca/nr/prs/s-d2004/02535bk_f.html

39 AIM signifie Accelerative Integrated Method. Voir son site Internet: <http://french.about.com/qi/dynamic/offsite.htm?zi=1/XJ&sdn=french&zu=http%3A%2F%2Fwww.aimlanquagelearning.com%2F>

40 « Teachers have found great success with this integrative approach to language learning; in fact, some students achieve results comparable to those in full immersion programs. even when the AIM-educated students only study the language for a few hours a week. »
(<http://french.about.com/cs/teachingresources/a/aim.htm>)

3.3 Description des écoles participantes

Nous avons une classe dans chacune des communautés participantes, soit chez les Mohawks à Kahnawake, chez les Montagnais à Mashteuiatsh, chez les Attikameks à Manawan et chez les Inuits à Tasiujaq. La communauté participante la plus proche était située à Kahnawake, à proximité de Montréal, soit à 18 km de l'UQAM⁴¹. Les autres communautés sont situées, par ordre de distance croissant de Montréal, à 250 km pour les Attikameks de Manawan, à 445 km pour les Montagnais de Mashteuiatsh et à 672 milles aéronautiques chez les Inuits de Tasiujaq (distance donnée par Air Inuit).

Dans la communauté mohawk, on retrouve quatre écoles, dont deux de niveau primaire et deux de niveau secondaire. L'école Kateri qui nous concerne est une école primaire anglophone (Kateri Elementary School) ayant une population de 305 élèves inscrits dans un programme bilingue de maternelle à temps plein ou dans un programme trilingue de la 1^{er} à la 6^e⁴². Depuis 2001, les enfants de la maternelle, assujettis à un nouveau programme d'immersion en français, passent une journée sur deux en classe de français. Ensuite, de la 1^{re} à la 3^e année, ils passent trois heures et quarante-cinq minutes dans la classe de français, en 4^e et 5^e année, ils y passent cinq heures et en 6^e année, huit heures⁴³.

Chez les Attikameks à Manawan, il n'y a que deux écoles, dont l'une est primaire, l'école Simon P. Ottawa, et l'autre est de niveau secondaire, l'école Otapi. L'école qui nous concerne est l'école Simon P. Ottawa, qui a une capacité d'accueil de 450 élèves (cependant, au moment où nous avons obtenu ces renseignements, un dépassement exceptionnel de 75 élèves a été enregistré). Elle

41 Les distances routières sont fournies par Transport Québec au site Internet suivant : <http://www.inforoutiere.qc.ca/fr/distances/index1.asp>

42 Ces informations nous proviennent du ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, 2004. http://www.ainc-inac.gc.ca/nr/prs/s-d2004/02535bk_f.html

43 Cette dernière source d'information nous provient du site de Kateri Elementary school. <http://www.kahnawake-edu.org/Kateri/French%20Language.html>

offre deux classes de maternelles quatre ans (les enfants vont à l'école pendant une demi journée) et quatre classes de maternelle cinq ans. Tout le préscolaire se passe en attikamek (et accueille environ cent élèves). De la première année à la sixième année, elle offre un programme d'immersion en français pour un groupe seulement par niveau. Sur un nombre total de 21 heures de cours par semaine, ils reçoivent quatre heures de cours d'attikamek par cycle de six jours. Une heure de cours est ajoutée par cycle de six jours pour chacun des niveaux suivants jusqu'en sixième année (ce qui totalise cinq heures de cours en attikamek par cycle de six jours en deuxième année, six heures en troisième, sept heures en quatrième, huit heures en cinquième et neuf heures en sixième). Les élèves des autres classes de l'école reçoivent leur enseignement en attikamek avec, pour la première année, cinq heures de cours de français par cycle de six jours. Une heure de cours supplémentaires en français par cycle de six jours est ajoutée pour chacun des niveaux suivants. Donc, les élèves de sixième année dans les classes en attikamek ont approximativement la moitié de leurs cours en français (nous avons obtenu ces informations de la directrice adjointe de l'école Simon P. Ottawa par communication personnelle en août 2008).

Chez les Montagnais à Mashteuiatsh, dans la région du Lac-Saint-Jean, il y a deux écoles, dont l'une est de niveau primaire, l'école Amishk, et l'autre, de niveau secondaire, l'école Kassinu Mamu, comprend les niveaux I, II et III, ainsi qu'un programme pour les étudiants en cheminement particulier. L'école primaire ayant participé à notre projet, l'école Amishk, offre à plus de 300 élèves annuellement le programme de formation de l'école québécoise de la maternelle quatre ans à la 6^e année. Une partie de la clientèle du préscolaire et du 1^{er} cycle a été inscrite dans le passé à un projet d'immersion, durant cinq ans⁴⁴. Comme les enfants sont pratiquement tous francophones, cette approche a été modifiée, selon Madame Constance Robertson (communication personnelle, août 2008), car l'école

⁴⁴ Nous avons trouvé ces informations sur le site du Conseil des Montagnais du Lac-Saint-Jean et de la communauté de Mashteuiatsh, http://www.mashteuiatsh.ca/pol_education.php, ainsi que dans les informations relevant du mémoire de Nathalie Boucher (2005) <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/files/34a43d52-1059-4c0d-9bb0-9cfb94df761d/22528.html>

s'est retrouvée dans une « situation de langue seconde au niveau du Nehlueun [...] nous essayons d'appliquer actuellement le programme AIM⁴⁵ et nous sommes en train de mettre en place un curriculum de langue seconde». L'enseignante qui a participé à notre projet nous a expliqué que le programme AIM est traduit en montagnais afin de pouvoir appliquer la gestuelle de cette récente méthode d'enseignement du français langue seconde. Elle se chargera du nouveau programme et, avec l'aide de deux formatrices, elle l'appliquera dans cinq classes d'enfants de niveau préscolaire qui recevront une heure de cours en langue montagnaise par jour (communication personnelle, août 2008).

Enfin, à Tasiujaq chez les Inuits, il n'y a qu'une école pour les niveaux primaires et secondaires. Il s'agit de l'école Ajagudak qui a intégré, durant l'année scolaire 2005-2006, trente élèves de la maternelle à la deuxième année dans la langue maternelle des enfants, l'inuktitut. Pour les niveaux suivants, les élèves ont poursuivi soit en français soit en anglais. Au secteur français, trente-trois élèves ont continué ainsi leurs études avec vingt-deux élèves de la 3^e à la 7^e année et onze élèves de la 1^{ère} à la 5^e secondaire. Les vingt-neuf élèves du secteur anglais comptaient seize élèves de la 3^e à la 7^e année et treize élèves de la 1^{ère} à la 5^e secondaire⁴⁶.

3.3.1 Les enseignantes et leur classe

Le tableau 3.1 fait état des enseignantes qui nous ont confirmé leur désir de participer à notre projet avec le nom de leur école, le lieu dans lequel elles ont œuvré ainsi que le ou les niveaux et le nombre d'élèves par classe. Nous avons attribué une lettre majuscule pour donner un nom fictif aux enseignantes et auquel nous référerons dans les pages qui suivent.

⁴⁵ Nous avons parlé de cette approche dans le chapitre précédent lorsque nous avons mentionné avoir rencontré une enseignante chez les Mohawks qui appliquait la méthode pour enseigner le français en tant que troisième langue dans son école. <http://www.aimlanguagelearning.com/index.htm>

⁴⁶ Les informations nous proviennent du site Internet de l'école http://www.kativik.qc.ca/html/francais/our_organization/schools/030.htm

Mademoiselle K n'était pas titulaire de classe, car elle était engagée pour enseigner le français langue seconde seulement. Elle enseignait donc à différents groupes d'élèves. Nous donnons plus de détails sur les élèves, dans la section 4.3, avant de présenter les résultats au chapitre 4.

Tableau 3.1 Informations sur les groupes scolaires – Enseignants, nom et localité de l'école, niveau scolaire des sujets et nombre d'élèves par classe

Identité (nom fictif)	École et localisation	Niveau scolaire	Nombre d'élèves par classe
Mademoiselle S	École Ajagudak à Tasiujaq	3 ^e à la 7 ^e année du primaire	13
Madame F	École Amishk à Mashteuiatsh	5 ^e année du primaire	16
Madame A	École Simon P. Ottawa à Manawan	6 ^e année du primaire	18
Mademoiselle K	École Kateri à Kahnawake	3 ^e , 4 ^e et 6 ^e année du primaire	Inconnu

3.3.2 Le contact avec les enseignantes

Chez les Inuits, Mademoiselle S, a été recrutée grâce à la conseillère pédagogique en français de la Commission scolaire Kativik qui a envoyé notre lettre d'information à toutes les écoles du Nunavik. Mademoiselle S a communiqué avec nous et nous a rencontrée lors de son passage à Montréal durant les vacances de Noël 2005. Nous avons pu lui montrer des exemples d'activités d'éveil aux langues et lui fournir une partie du matériel nécessaire pour le projet. Nous avons poursuivi les échanges par Internet et par téléphone. Le reste du matériel a été envoyé par la poste dans les mois qui ont suivi et il arrivait à destination (Tasiujaq) dans un délai de six à dix jours. Nous n'avons pas entrepris de visiter sa classe, car le billet d'avion aller-retour, au coût de 800\$

CAN était trop dispendieux, considérant que nous devons assumer personnellement les frais, notre projet de recherche n'étant pas subventionné.

À Mashteuiasht, nous avons bénéficié de la participation de Madame F, une enseignante très expérimentée dans son milieu, car elle a précédemment été directrice d'école. La direction qui nous a dirigée vers Madame F, était bien au fait de l'intérêt de cette enseignante à participer à différentes recherches de niveau universitaire. Lors d'un premier contact téléphonique, elle a manifesté un grand intérêt. Nous avons prévu une date de rencontre à son école pour lui donner des explications supplémentaires, lui présenter le matériel nécessaire et rencontrer ses élèves en groupe et en individuel. Grâce à la collaboration de Madame F, nous avons pu également bénéficier à son école de la participation d'un groupe témoin dont les élèves étaient du même niveau que les siens (5^e année), mais non sans lacune méthodologique comme nous le verrons plus loin.

À Manawan, Madame A a communiqué elle-même avec nous après nos démarches auprès du directeur de la région et des conseillers pédagogiques. Au départ, un enseignant de 5^e année s'était montré intéressé, mais il y a eu un malentendu : il croyait que nos visites et nos recherches devaient s'étendre seulement sur quelques jours. Il s'est retiré, préférant ne pas participer, étant donné que ses élèves s'avéraient très difficiles à gérer. Il a cependant transmis les informations sur le projet à Madame A, qui est immédiatement entrée en contact avec nous. Madame A, d'origine ukrainienne, était déjà sensibilisée aux questions concernant la préservation des langues et s'intéresse grandement à la grammaire. Elle avait une classe de 6^e année et nous avons compris qu'elle consentait à des efforts importants dans le but d'amener les élèves de sa classe à bien réussir en français avant leur passage au niveau secondaire. Nous avons convenu aussi avec elle d'un rendez-vous pour des explications supplémentaires, lui présenter le matériel nécessaire pour la réalisation du projet et rencontrer ses élèves en groupe et en individuel.

À Kahnawake, Mademoiselle K a communiqué avec nous après notre visite dans la communauté en décembre 2005, soit juste avant les Fêtes par l'intermédiaire du contact que nous avons pu établir avec l'enseignante de français de la nouvelle école d'immersion. Mademoiselle K s'est avéré être un contact et une personne ressource de premier plan, car elle avait fait des études doctorales en didactique des langues secondes et notre projet l'intéressait vivement, même si sa charge d'enseignement était très grande, d'après ce qu'elle nous avait dit. Malheureusement, avant le retour des classes et au moment où nous avions prévu nous rencontrer, des circonstances exceptionnelles et hors de son contrôle l'ont obligée à quitter le pays pour quelques jours. Nous avons appris un peu plus tard qu'elle avait dû abandonner sa classe et par le fait même notre projet. Or, nous avons tenté par la suite de trouver un autre enseignant chez les Mohawks, mais sans succès. Il aurait été fort avantageux d'avoir une classe à proximité de Montréal afin de pouvoir y faire du terrain plus souvent (Mademoiselle K avait manifesté très favorablement son ouverture à cette possibilité).

3.4 La préparation du matériel pédagogique

En parallèle à la préparation du matériel pédagogique destiné aux enseignantes qui ont accepté de participer au projet à l'hiver 2006, nous avons fait les démarches de traduction des autorisations parentales dans les quatre langues autochtones concernées (voir l'annexe 4). Nous avons également fait traduire les phrases incluses dans les activités d'éveil aux langues. Nous avons aussi besoin de locuteurs pour réaliser les enregistrements du matériel oral à être utilisé dans le projet. Nous avons abandonné nos démarches en ce sens pour Madame K et les Mohawks lorsque nous avons su qu'elle n'allait pas revenir et qu'aucun enseignant ne pouvait plus la remplacer.

En ce qui concerne la langue inuktitut, nous avons reçu l'aide précieuse et gratuite de l'Institut culturel Avataq. Créé en 1980, l'Institut culturel Avataq est un

organisme sans but lucratif qui se consacre à la protection et à la promotion de la langue et de la culture des Inuits du Nunavik (Nord du Québec). Son site Internet⁴⁷ transmet le message suivant : « Son but est d'assurer que la culture et la langue inuites continuent de s'épanouir, de sorte que les futures générations bénéficient du riche patrimoine transmis par nos ancêtres dans toute leur sagesse. » Le siège social de l'Institut est situé à Inukjuak, au Nunavik, tandis que le bureau administratif est à Westmount. C'est à ce bureau que nous avons obtenu le soutien et les services de traduction en inuktitut dont nous avons besoin pour adapter au mieux les activités d'éveil aux langues. En nous rendant sur place, nous avons pu recevoir l'aide d'une jeune Inuite qui nous a aidée (avec une certaine timidité) pour les enregistrements audio.

Pour la langue attikamek, nous avons reçu l'aide d'un étudiant originaire de Manawan qui habite à Québec. Il a été rejoint grâce au Cercle des premières nations de l'Université du Québec à Montréal et il a pu correspondre avec nous par Internet et nous avons pu réaliser quelques échanges téléphoniques. Nous avons eu également recours aux services d'une artiste attikamek vivant à Montréal et oeuvrant dans la fabrication de masques. Celle-ci nous a reçue chez elle pour les différents enregistrements audio et vidéo.

En ce qui concerne le montagnais, nous avons eu recours au service d'une traductrice, Joséphine Bacon, une Montagnaise qui demeure à Montréal. Elle est bien connue des médias et du monde artistique pour ses reportages. Une étudiante montagnaise en linguistique au niveau de la maîtrise à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) nous a aussi aidée pour de précieux enregistrements.

Le temps que nous avons pris pour établir les contacts ainsi que pour réaliser les traductions et les enregistrements a été plus long que prévu. Nous avons fait face aussi à des problèmes divers et à beaucoup d'incertitudes : les

⁴⁷ <http://www.avataq.qc.ca/fr/>

traducteurs étaient peu disponibles ou préoccupés par des problèmes personnels, intimidés par les enregistrements à effectuer, à un point tel qu'ils pouvaient être à peine audibles. Pour ces raisons, nous avons tenu à les encourager en leur offrant un montant d'argent et en valorisant par le fait même leur connaissance de leur langue ancestrale. Nous avons quand même réussi à mener à terme presque tout ce qui était prévu, mais certaines activités ont été acheminées tardivement aux enseignantes.

Nos traducteurs et traductrices nous ont appris que la simple traduction d'une lettre d'autorisation parentale d'environ 200 mots pouvait créer des difficultés particulières, car certaines expressions françaises n'existent pas dans les langues autochtones; ils se devaient d'expliquer le projet dans leurs propres mots tout en considérant les intentions premières de notre recherche.

Nous avons eu aussi quelques difficultés à obtenir la traduction complète de la lettre d'autorisation à envoyer aux parents attikameks à Manawan à l'intérieur d'une date butoir. Cette échéance s'imposait sinon, le projet n'aurait jamais pu commencer. Notre artiste attikamek nous a rapidement tirée de cette situation problématique en collaborant à cette traduction via quelques échanges de courriels. En fait, il n'y manquait que les derniers mots de la lettre : « date » et « nom de l'élève ». Notre artiste attikamek nous a donc « dépannée » rapidement grâce à nos échanges de courriels avec l'Internet. Quelques semaines plus tard, lorsque nous l'avons rencontrée pour effectuer quelques enregistrements vocaux de phrases pour les activités, elle nous a expliqué qu'elle ne s'était plus souvenu du terme employé pour le mot « date » dans sa langue maternelle et elle nous a révélé qu'elle nous avait plutôt envoyé une expression dans sa langue attikamek qui signifiait « soleil du mois ». Ainsi les parents d'élèves attikameks ont souligné une lettre d'autorisation parentale avec une image poétique de la langue ancestrale sous le symbolique « soleil du mois ». Elle nous a quand même assurée que les parents ont dû comprendre facilement ce que nous voulions. Nous avons donc laissé telle quelle cette traduction en annexe.

3.4.1 La description des activités

Dans le cadre de notre projet, nous avons préparé pour les enseignantes dix activités d'éveil aux langues. Ces activités sont de différentes provenances et nous les avons adaptées ou non, selon le contenu. Nous avons aussi suggéré aux enseignantes des activités complémentaires en lien avec les langues ou les cultures autochtones. Le tableau suivant nous informe sur la provenance des activités dont nous nous sommes inspirée : il en donne une brève description ainsi que les objectifs visés avec chacune des activités.

Tableau 3.2 Provenance, description et objectifs des activités choisies

Nom de l'activité	Provenance	Brève description	Objectifs
1. Le Yatzy des langues	EOLE	Écoute des formules de salutations dans de nombreuses langues (15) et jeu de dé à construire où les équipes choisissent six langues.	Découvrir la diversité des formes de salutations.
2. Le rap des langues	EOLE	Écoute d'un rap et repérage des mots provenant de différentes langues. Création de nouveaux couplets avec les langues qu'ils connaissent ou explorent.	Découvrir la diversité linguistique de l'environnement.
3. La météo	ÉLODiL	Repérer les marques de négation et les réutiliser dans d'autres phrases après avoir écouté des dialogues sur la météo dans quatre langues différentes. Découvrir le vocabulaire lié à la météo dans différentes langues en faisant un repérage sur des cartes géographiques.	Développer des habiletés de discrimination auditive. Découvrir et comparer les marques de la négation dans différentes langues (comprenant la langue ancestrale) Repérer les indices nécessaires à la compréhension d'informations météorologiques dans différentes langues.
4. Le braille	EOLE	Découvrir l'alphabet braille qui recode l'alphabet usuel. Décrypter l'alphabet braille. Situer son propre système d'écriture dans son environnement géographique et culturel.	Découvrir et étudier un système particulier d'écriture. Mieux comprendre certaines propriétés des systèmes d'écriture en général. Développer les capacités métalinguistiques d'analyse.
5. Apprendre le kali'na, c'est facile	Plurilingues	Observer la disposition des mots dans des phrases simples en kali'na et arriver à construire d'autres phrases.	Découvrir la disposition du sujet et du verbe dans une phrase en kali'na en la comparant à une phrase en français et dans une autre langue autochtone.

Nom de l'activité	Provenance	Brève description	Objectifs
6. Les onomatopées	EOLE	Écouter des cris d'animaux et les onomatopées qui les expriment dans plusieurs langues.	Savoir écouter et reconnaître des cris d'animaux et comment ils sont exprimés dans différentes langues (rapport entre l'onomatopée et le vrai cri de l'animal).
7. L'arbre des langues	ÉLODiL et EOLE	Classer des mots de différentes langues par famille. Découvrir quelques emprunts linguistiques. Deviner les noms contemporains des principales villes du Québec à partir de la signification du mot dont ils découlent.	Familiarisation avec les notions de familles de langues, des concepts d'étymologie et d'emprunts linguistiques. Prise de conscience de la diversité linguistique du Québec.
8. Les proverbes	ÉLODiL	Découvrir le sens de quelques proverbes de différentes langues et cultures à partir d'indices.	Développer des habiletés de repérage de différents alphabets. Identifier les marques culturelles de proverbes d'ici et d'ailleurs.
9. Les contes	ÉLODiL	Écoute de différentes versions de contes dont quelques extraits du <i>Petit chaperon rouge</i> en plusieurs langues. Création d'un conte sur le même thème en fonction de sa culture.	Discrimination auditive. Découvrir la diversité culturelle liée à différentes langues. Expérimenter l'expression culturelle par le conte.
10. L'éveil aux langues en chansons	Communauté française de Belgique	Écouter des chansons en plusieurs langues. Un dossier accompagne cette activité où chacun des artistes participant est interviewé avec leur chanson transcrite et traduite, un tableau où leurs expressions et onomatopées sont reprises ainsi qu'une série d'activités pédagogiques.	« De ce voyage, l'enfant reviendra empli de curiosité, avec une motivation renforcée pour l'apprentissage des langues, des attitudes positives à l'égard de la diversité, ou encore muni d'une oreille et d'un oeil rompus au décryptage des langages des quatre coins du monde. » http://www.enseignement.be/eveil_auxlangues_chansons/intro.php

Le choix de ces activités a été fait en fonction principalement du contenu, de leurs objectifs et des adaptations ou modifications que nous étions en mesure d'effectuer, considérant le temps disponible, afin que les enseignants puissent toutes les réaliser avec leurs élèves avant la fin de l'année scolaire. Le tableau suivant fait état des activités qui ont été modifiées ou non selon une adaptation que nous voulions leur prêter ou pas. Également, une ou des activités complémentaires en lien avec la culture autochtone ont été suggérées aux enseignants.

Tableau 3.3 Activités adaptées ou non avec l'option d'une activité complémentaire

Nom de l'activité	Adaptation(s)	Activité(s) complémentaire(s)
1. Le Yatzy des langues	Oui	Non
2. Le rap des langues	Non	Oui
3. La météo	Oui	Non
4. Le braille	Non	Oui
5. Apprendre le kali'na, c'est facile	Oui	Oui
6. Les onomatopées	Non	Oui
7. L'arbre des langues	Oui	Oui
8. Les proverbes	Non	Oui
9. Les contes	Oui	Oui
10. L'éveil aux langues en chansons	Non	Oui

3.4.2 Description des adaptations réalisées ainsi que des activités complémentaires

Dans l'ensemble des documents que nous avons à notre disposition, il y avait ceux en provenance d'EOLE (Éducation et Ouverture aux Langues à l'école de Perregaux (2003) et de la Communauté française de Belgique que nous avons fait venir par la poste et ceux en provenance de différents sites Internet, dont celui d'ÉLODiL (Montréal), de Plurilingues (France). (Le document écrit de la Communauté française de Belgique est également disponible sur Internet).

Le matériel en provenance d'EOLE (Suisse) est constitué de deux volumes qui s'adressent aux élèves de niveau primaire : le volume 1 est pour les enfants de la première et deuxième année du primaire et le volume 2 pour les enfants de la 3^e année à la 6^e année du primaire. De plus, des documents reproductibles, des cédéroms et un glossaire-lexique accompagnent ces volumes. Nous nous sommes servie principalement du deuxième volume pour nos élèves du troisième cycle du primaire. Nous avons dû assembler et simplifier les informations contenues dans les manuels et les lier avec les documents reproductibles correspondants pour faciliter la tâche des enseignants lors de la consultation des informations relatives à ces activités. Nous avons aussi restructuré quelques

exercices écrits où les jeunes ont à identifier les langues entendues pour inclure les langues autochtones parmi les autres. Il en fut de même pour les exercices audio les accompagnant. Par exemple, pour « Le Yatzy des langues », il y a un moment d'écoute de différentes phrases, telles que des « bonjour », « comment ça va? », « comment t'appelles-tu? », « je m'appelle », « au revoir » et ce, dans quinze langues différentes. Donc, sur papier et à l'audio, nous avons remplacé quelques langues par des langues autochtones (voir le résultat en annexe 5). L'enregistrement des voix des autochtones a été fait en personne à l'aide d'une enregistreuse numérique.

L'enregistrement a ensuite été repris sur une petite cassette, à l'aide d'une enregistreuse ordinaire et doublée avec l'audio du cédérom ÉOLE sectionné. Le tout a été réalisé d'une façon « artisanale », tenant compte de nos connaissances minimales dans ce domaine. Le résultat a été jugé adéquat, malgré certains enregistrements faiblement audibles de la part des interprètes. Certains enregistrements ont été refaits et il a fallu reprendre des rendez-vous et tout recommencer. Nous avons procédé un peu de la même façon pour les autres activités, comme sur celui de la météo du site ÉLODiL.

Dans le cas de l'activité « Apprendre le kali'na, c'est facile » du site Plurilingues, nous avons dû la rendre accessible sur papier pour les classes qui n'avaient pas la possibilité de la réaliser en ligne sur l'Internet, là où normalement les jeunes la découvrent avec les indications d'un adulte. Nous avons donc préparé une feuille questionnaire dont les questions sont identiques au site et une feuille réponse adaptée à ce jeu (voir en annexe 6 cette feuille réponse). En guise d'activité complémentaire, nous avons fourni aux enseignantes des informations et quelques images sur les autochtones qui vivent en Guyane ainsi qu'un historique de l'esclavage qui a existé dans ce pays à une époque antérieure⁴⁸.

⁴⁸ Le site du Musée des cultures guyanaises à Cayenne montre quelques images de l'exposition qui a eu lieu durant l'été 2004 sur « Les chaînes du passé. Esclavage et abolition en Guyane ». Cette exposition a été présentée dans le cadre de l'année internationale de l'abolition de l'esclavage et de la lutte contre toutes les formes contemporaines d'esclavage. Elle a constitué « un rappel de ce que furent la traite et l'esclavage des

En ce qui concerne l'activité sur le braille, nous nous sommes procuré du matériel supplémentaire de différentes sources, dont l'Institut Nazareth et Louis-Braille à Longueuil et l'Association montréalaise pour les aveugles à Montréal, pour permettre aux jeunes de lire des phrases autres que celles proposées par le matériel pédagogique existant. Avec un alphabet en braille sur papier approprié, ils avaient la possibilité de pouvoir écrire leurs propres mots ou phrases en braille.

Par rapport à l'activité « L'éveil aux langues en chanson », nous avons fourni aux enseignants les CD originaux, qui nous ont été envoyés gracieusement par la Communauté française de Belgique, pour chacune des communautés autochtones. Ces CD contiennent seize chansons en quinze langues différentes. Un dossier pédagogique accompagnant ces chansons était aussi à leur disposition sur le site belge en question (<http://www.eveilaulangues.be/>) avec sa version imprimable. Nous trouvions que la présentation des artistes dans ce document constituait un exemple formidable pour d'éventuels projets éducatifs liant l'ensemble des communautés sur les langues autochtones au Québec.

L'activité « L'arbre des langues » a été simplifiée au maximum, considérant les possibles difficultés des enfants dans la langue française. Nous avons surtout voulu mettre en évidence les origines des langues autochtones avec un tableau, une figure et des images insérées dans une chemise cartonnée et laisser l'enseignante animer cet atelier selon les capacités de ses élèves, pour mieux situer les langues ancestrales parmi les autres langues dans le monde.

3.4.3 La création d'une activité d'éveil aux langues sous le thème du conte

La création d'une activité sous le thème du conte nous a été inspirée en tout premier lieu d'un article de Perregaux (1995) qui relate le déroulement d'une

noirs, plus particulièrement en Guyane, jusqu'à son abolition définitive par la France en 1848. »

http://www.mcq973.org/cadres_expositions_expositionesclavageabolition.htm

Les manuels suivants constituaient d'excellentes sources d'images et d'informations pour les enfants et les enseignants . Collomb, G. et Tiouka, F. (2000); Hurault, J.-M. *et al.* (1998); Silberstein, J. (2002).

activité où chaque jour des parents de différentes origines sont invités à l'école pour raconter l'histoire du *Petit chaperon rouge* aux enfants en différentes langues. On y rapporte, par exemple, les paroles d'enfants qui ont écouté l'histoire du Petit chaperon rouge en espagnol, en italien et en portugais. Après avoir écouté sans un mot et applaudi le conteur du jour qui accompagne d'images, de gestes et d'expression du visage les séquences de l'histoire, en plus de répandre des encouragements tels que « muy bien Florian, muy bien Sabine », les enfants qui connaissent le titre du conte dans leur langue maternelle s'écrient... « C'est Caperucito rojo en espagnol ! », « C'est Cappuccetto rosso en italien ! », et en portugais : « Je crois que c'est Capuchinho vermelho ! » (p. 55). Ainsi, les enfants sont enthousiasmés à l'idée qu'une maman ou qu'un papa vienne raconter l'histoire dans une autre langue le lendemain. Cette simple activité permet non seulement une ouverture à la diversité linguistique, de faire des comparaisons et de stimuler la curiosité, mais valorise aussi chacun des enfants qui reconnaît parmi les autres sa propre langue maternelle. Parfois, ce genre d'expérience redonne confiance à un jeune qui se sent exclu à cause de ses origines minorisées dans un milieu donné. De plus, elle peut éventuellement donner le goût d'apprendre et de connaître ces autres langues. Ou encore, comme a dit Goethe, cité dans ce même article : « qui ne connaît aucune langue étrangère ne connaît pas vraiment la sienne » (p. 53). En effet, ces enfants « alloglottes » ont fait un pas de plus pour « se situer (...) en fonction de leur langue familiale » (Perregaux, 1995, p. 53) et créer cette ouverture pour mieux apprendre le français.

Donc, pour concrétiser l'activité d'éveil aux langues sur le thème du conte et dans le but d'y intégrer les langues autochtones, nous avons eu l'idée de créer un film vidéo et d'interviewer des personnes d'origines diverses en plus de quelques autochtones parlant soit le montagnais, l'attikamek ou l'inuktitut. En tout, neuf personnes ont été interviewées et filmées avec une caméra numérique. Pour les présenter, nous leur demandions de nous dire bonjour dans leur langue d'origine et, ensuite, nous leur proposons tout simplement de nous parler de ce

qu'on leur avait raconté durant leur enfance. Comme plusieurs connaissaient des histoires universellement connues, nous en avons profité pour leur demander de nous réciter un extrait de l'histoire du Petit chaperon rouge dans leur langue maternelle (ce dont nous avait inspiré l'article de Perregaux, 1995). En fait, nous n'avons utilisé et fait entendre qu'un court extrait de l'histoire pour ne pas prolonger indûment les séquences et l'ensemble de la présentation vidéo. La séquence sélectionnée est celle, très connue et captivante pour les enfants, où la petite fille dialogue avec ce qu'elle croit être sa grand-mère alors qu'il s'agit du loup, déguisé : « Grand-mère, comme tu as de grandes oreilles! » « Mais c'est pour mieux t'entendre mon enfant! » et « Grand-mère, comme tu as de grands yeux! (...) » et ainsi de suite.

Ont participé à ce film vidéo des personnes parlant le portugais brésilien, l'espagnol du Mexique, l'hindi de l'Inde, l'arabe du Liban, le kinyarwanda du Rwanda et l'anglais de Montréal, en plus de celles parlant les langues autochtones. Parmi ces dernières, certaines nous ont raconté des légendes amérindiennes, d'autres des histoires vraies, inventées ou effrayantes pour les petits.

La réalisation de cette activité complémentaire n'a pas été facile et a pris plus de temps que prévu, soit environ deux mois pour la rendre accessible aux élèves avant la fin du projet. Il fut assez complexe de trouver des volontaires et en particulier des autochtones qui acceptaient d'être filmés. Nous avons dans certains cas attendu plusieurs semaines parfois avant d'obtenir un rendez-vous. Nous avons même tenté notre chance lors de notre deuxième visite sur les lieux de Manawan où, paraît-il, y vivent d'excellents conteurs, dont le concierge de l'école et un vieil homme du village nommé Izai, mais sans succès car notre temps de visite étant limité, nous n'avions pas pu faire les arrangements nécessaires.

Afin d'encourager les gens à participer à cette activité, nous avons ajusté au minimum les exigences de nos rencontres par rapport au temps (quinze minutes, dont trois minutes d'enregistrement) et nous avons favorisé la spontanéité; donc ils n'avaient rien eu à préparer à l'avance. Les personnes ont reçu un aperçu au téléphone de ce que nous voulions, mais le contenu des histoires a été exposé en personne juste avant l'enregistrement, pendant que nous installions le matériel, tel qu'un trépied pour soutenir une caméra numérique. Afin de mettre à l'aise les interviewés, nous avons participé en prenant une position assise à leur côté afin que nous soyons filmés ensemble (à ces moments-là, la caméra fonctionnait automatiquement). Pour quelques-uns d'entre eux, il y a eu un petit effort à fournir pour aller au-delà de la gêne et oublier la caméra, mais finalement, tous ont semblé apprécier, et étaient satisfaits du résultat et de leur coopération à cette activité spéciale.

Nous avons trouvé formidable que l'enseignante de Tasiujaq se donne la peine d'inviter une jeune Inuite de son village qui puisse s'exprimer en français. Afin que notre rencontre « vidéo » soit possible avec la jeune conteuse, nous avons procédé par téléphone. Mademoiselle S s'était procuré un caméscope numérique pouvant, tout comme le nôtre, être muni d'une mini-cassette qu'elle a pu nous envoyer par la poste ensuite. Lorsque nous avons commencé l'interview, la jeune Inuite était en liaison téléphonique avec nous pendant que Mademoiselle S s'est occupée de la filmer et de lui poser les questions que nous lui transmettions en utilisant une autre ligne téléphonique afin qu'elles soient enregistrées, car la voix de la chercheuse ne pouvait être entendue pendant l'enregistrement cinématographique. Cette situation inusitée nous rappelait une des nouvelles esquimaudes de Gabriel Roy dans son recueil *La rivière sans repos* et intitulée « Le téléphone⁴⁹ ».

⁴⁹ Dans cette nouvelle, Gabrielle Roy fait dialoguer des Inuits entre eux à l'époque où cet appareil commençait à se répandre et où ils « essayaient » pour la première fois d'avoir des conversations téléphoniques avec « cet objet » qu'ils percevaient totalement inutiles et ridicules.

Dès que nous avons reçu la mini-cassette par la poste, nous avons pu procéder au montage. L'enregistrement dure en totalité cinquante minutes. C'était vingt minutes de plus que nous avons prévu au départ. Pour cette raison, nous avons suggéré à l'enseignante du Nunavik de présenter l'enregistrement aux élèves en deux parties⁵⁰. Pour les deux autres communautés, nous nous sommes rendue sur place pour le visionner avec les élèves. Un bref aperçu du type d'histoires racontées par les interviewés est exposé dans le tableau 3.4 ci-dessous et, au chapitre 4, section 4.6.1, nous donnons plus de détails sur les histoires racontées par les autochtones d'origine montagnaise, attikamek et inuite.

Au début du film vidéo, nous avons pris soin d'introduire cette activité spéciale en nommant les personnes participantes avec leur origine et en spécifiant leur langue maternelle. Une copie écrite de cette introduction (voir la première section en annexe 7) a accompagné les DVD ou les cassettes vidéo pour les enseignantes. Les participants dont la langue maternelle est l'espagnol, le portugais, l'arabe et l'anglais ont raconté l'extrait du *Petit chaperon rouge* avec leur intonation propre. Le Rwandais participant a raconté une histoire orale de son enfance dont il lui a paru évident qu'elle s'apparentait à celle du *Petit chaperon rouge* par la suite. Avec sa permission, nous l'avons retranscrite en annexe 8.

⁵⁰ Malheureusement, les délais postaux n'ont pas permis à l'enseignante de recevoir le DVD ainsi produit avant la fin de l'année scolaire à Tasiujaq.

Tableau 3.4 Origines, langues maternelles et types d'histoires racontées par les participants de l'activité d'éveil aux langues sur le conte

Nom (omis)	Origine	Langue maternelle	Histoires racontées durant l'enfance
Une femme	Mexico (Mexique)	espagnol	Contes classiques et histoires aztèques
Une femme	Sao Paulo (Brésil)	portugais brésilien	Contes classiques et histoires moralisatrices
Une femme	Betsiamite (Québec)	montagnais	Légendes
Une femme	(Liban)	arabe	Contes classiques
Un homme	New Delhi (Inde)	hindi	Histoires populaires
Une femme	Manawan (Québec)	attikamek	Histoires avec les petits lutins, histoires de diables, histoires vraies
Un homme	(Rwanda)	kinyarwanda	histoires orales
Un homme	Montréal (Québec)	anglais	Histoires inventées
Une femme	Tasiujaq (Québec)	inuktitut	Histoires orales pour faire peur

Préalablement au visionnement du DVD produit, nous avons suggéré aux enseignants de réaliser une activité pédagogique semblable à cette adaptation réalisée par des enfants de CP de l'école Brazey-en-Plaine (en France) qui ont créé une version africaine du célèbre conte universel *Le Petit chaperon rouge* et où le loup est plutôt un lion, la forêt une savane et la jeune fille, appelée Fatoumata, est surnommée Petit pagne rouge. L'histoire paraît sur la page Internet suivante : <http://www.afrik.com/article6324.html> (consultée le 12 juillet 2006) avec cette introduction :

Tout comme la forêt chez nous, la savane est très dangereuse pour les petites filles en rouge, même si là-bas, il n'y a pas de loup.... » Qu'à cela ne tienne, le loup est remplacé par un lion. Tout aussi rusé. Mais l'adaptation ne s'arrête pas là. Si l'héroïne du conte allemand n'avait pas de prénom, elle s'appelle ici Fatoumata. Surnommée Petit pagne rouge « car elle portait toujours un pagne rouge que lui avait offert sa grand-mère.

On y considère que cette « expérience originale, Le Petit pagne rouge [,] est un remarquable travail pédagogique illustré qui devrait faire figure d'exemple. » Effectivement, l'expérience pourrait inspirer les enseignants

autochtones de différentes régions et communautés pour rassembler en un recueil des histoires sur le même thème en différentes langues ou en différents dialectes, tout comme le recueil de Nelson Mandela « La magie de Madiba » que nous avons souligné à la section 2.3.3.

3.5 La préparation des outils d'évaluation

Tel que nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, nous nous sommes inspirée en grande partie de la démarche du programme Eulang pour réaliser notre recherche et principalement en ce qui concerne les outils d'évaluation. Bien entendu, notre projet n'a concerné, finalement, que trois classes ne totalisant que 47 élèves et nous l'avons concrétisé sans aucun soutien financier d'un organisme subventionnaire, donc avec des moyens matériels et financiers minimaux et à l'intérieur d'une période beaucoup plus courte (de février à juin 2006). À titre de comparaison, le programme Eulang a porté sur près de 2 000 élèves pour l'évaluation quantitative, qui a été confiée à l'Institut de Recherches en Économie de l'Éducation (IREDU) de Dijon (Candelier, 2003a, p. 11), tandis que l'évaluation qualitative a porté, pour sa plus grande part, sur un peu moins de vingt classes, avec des entretiens (impliquant des enseignants et des élèves) et une observation détaillée de la démarche à l'aide d'enregistrements vidéo et une élaboration d'une grille d'observation spécifique. Tous les détails des résultats de cette évaluation se trouvent dans les quelques mille pages du rapport scientifique qui a été remis à Lingua Socrate et qui peut être consulté en ligne sur le site (<http://jaling.ecml.at/french/autreseulang.htm>). Il importe de mentionner que « Les résultats valent pour un cursus d'une durée générale de 35 heures » (Candelier, 2003a. p. 12). Donc, pour que des résultats soient concluants au niveau de l'évaluation quantitative, par exemple, pour mesurer les « effets du cursus sur les attitudes et les aptitudes des élèves » (p. 11), il faut au départ permettre une application des activités d'éveil aux langues sur une période d'au moins un an et demi. Étant donné que notre démarche n'en était qu'une à titre exploratoire avec des moyens minimaux, une présence en classe avec les élèves et les enseignants

extrêmement écourtés, nous nous sommes consacrée à une évaluation comprenant des questionnaires collectifs et individuels initiaux et finaux, des enregistrements audio et vidéo en classe et un cahier de bord pour les enseignants (que nous avons appelé « Le journal des enseignants »). Considérant les limites de notre recherche, nous n'avons donc pas, tel que dans le projet Eulang, utilisé de grilles d'observation en classe, ni de questionnaires pour les parents. Conséquemment, les résultats obtenus ne peuvent être comparés à ceux du projet Eulang.

3.5.1 La description des questionnaires

Nous avons préparé deux sortes de questionnaires, dont un a été prévu pour s'adresser individuellement à quelques élèves à l'extérieur de la classe ou dans un petit local (que nous avons appelé « questionnaire individuel »), et l'autre, à remplir en groupe dans les classes (il s'agit des « questionnaires collectifs »). Les deux questionnaires ont été principalement créés à l'aide de ceux du projet EVLANG (Candelier, 2003b) et de la recherche de Maraillet (2005a), effectuée auprès d'élèves d'une école multiethnique à Montréal, tout en tenant compte de nos objectifs et questions de recherche. En annexe 9 paraissent les questionnaires finaux collectifs et individuels.

Nous avons tenu aussi à expérimenter un test avec une mini bande dessinée, un peu comme dans le projet EVLANG, dont nous avons souligné un des résultats du projet à l'île de la Réunion au chapitre 1. Nous avons souhaité au départ créer notre propre bande dessinée à l'aide d'une artiste spécialisée en dessin animé qui avait accepté au premier abord de nous rendre ce service, mais à cause d'une grippe et des préoccupations personnelles, elle n'a pu y donner suite assez tôt. Nous avons donc dû utiliser à la dernière minute une de celles envoyées par M. Candelier⁵¹, représentant deux jeunes garçons, dont un porte une casquette. Cette situation et le choix d'une bande dessinée ont fait surgir de

⁵¹ Avec son autorisation, elle est insérée dans notre mémoire (Voir en annexe 9 le questionnaire de groupe et, à la question 14, la bande dessinée utilisée).

nombreuses questions sur les adaptations que nous pouvions amener par rapport à la culture autochtone. Allions-nous utiliser des éléments de la culture amérindienne et influencer ainsi les jeunes sur le choix d'une langue? L'artiste en dessin animé avait l'habitude de dessiner des animaux humanisés; cela aurait-il pu aider à créer un juste milieu entre les cultures française et autochtone québécoise? Finalement, nous avons opté, étant donné le temps limité dont nous disposions, d'une petite BD représentant deux séries de trois images chacune, dont une qui expose deux amis qui vivent une situation de paix et l'autre une situation de conflit. Nous avons ensuite procédé à la mise à l'essai des questionnaires auprès de trois garçons âgés respectivement de 11, 13 et 16 ans, avec l'inquiétude que des éléments de la culture française européenne ressortent de cette mini BD. Tel que nous le craignons, la mise à l'essai a suscité dans la complétude des bulles de la BD par le garçon de onze ans cette phrase : « Vois-tu la Tour Eiffel là-bas? ». La Tour Eiffel représentant un monument historique important à Paris, nous l'avons interrogé par rapport à cette phrase et il a répondu : « Je crois que c'est ce qu'ils regardent. » Évidemment, il était trop tard pour s'adjoindre un artiste, considérant tout le temps requis pour chercher et trouver un candidat, pour les communications, la gestion d'idées et les échanges verbaux sur les objectifs à atteindre. Nous avons quand même essayé! Les commentaires du traducteur attikamek auquel nous avons envoyé par Internet le questionnaire initial au complet nous a rassuré en ce qui concerne le matériel utilisé en nous disant que la BD était très bien pour les jeunes Attikameks, surtout qu'ils portent eux aussi des casquettes. Un événement inattendu a encore soulevé d'autres questions par rapport à ce questionnaire : notre traducteur attikamek nous a non seulement rendu ses commentaires, mais il a aussi traduit, au-delà de notre demande initiale, les questionnaires au complet. Ce qui nous a expliqué en partie l'arrivée tardive des traductions. Nous nous sommes donc posé cette question : devons-nous distribuer les questionnaires aux élèves dans la langue attikamek, même si les activités se déroulent dans la classe de leur professeure de français, qui est aussi leur tutrice? Faudrait-il alors faire traduire les questionnaires en montagnais et en inuktitut? Considérant le temps et les

sommes monétaires personnelles dont nous disposions pour notre projet, nous avons choisi de faire compléter tous les questionnaires en français. Il aurait été intéressant, cependant, de tenter l'expérience à titre exploratoire des possibilités ou des failles d'un tel test en considérant les langues maternelles des jeunes, dont le français pour les jeunes Montagnais, l'inuktitut pour les Inuits et l'attikamek pour les Attikameks ou en considérant les langues secondes de ceux-ci, c'est-à-dire, le montagnais pour les Montagnais, le français pour les Inuits et les Attikameks.

Les questionnaires individuels ont été complétés par nous-même avec les élèves désireux d'y participer. Les entrevues se sont déroulées à l'extérieur de la classe, dans le corridor chez les Attikameks et dans un petit local chez les Montagnais. Le tout a été capté à l'aide d'une enregistreuse numérique. Madame S s'est chargée de faire remplir les questionnaires individuels et collectifs par presque tous ses élèves. À la fin de l'année, elle a dû se rendre à la demeure de quelques-uns de ceux-ci.

Nous avons pu, lors de la dernière rencontre avec les élèves chez les Attikameks et les Montagnais, les filmer pour entendre leurs commentaires en grand groupe à l'aide d'une caméra vidéo numérique et conclure avec eux sur l'ensemble des activités d'éveil aux langues qu'ils ont pu expérimenter.

Les enseignants avaient un cahier de bord, nommé « Le journal des enseignants », qui leur avait été remis en début de projet et qu'ils devaient compléter au fur et à mesure qu'ils réalisaient une activité avec leurs élèves. Les questions qui leur étaient adressées ont été élaborées afin qu'elles puissent nous aider à répondre à notre question de recherche concernant la pertinence de l'intégration des activités d'éveil aux langues dans le programme éducatif en milieu autochtone québécois. On peut consulter le questionnaire typique à compléter après chacune des activités et constituant le cahier de bord des enseignants en annexe 10. Ces cahiers ont été récupérés pour les trois

enseignants des trois communautés correspondantes à la fin de la période estivale 2006, avec les autres questionnaires collectifs.

Les résultats de ces outils d'évaluation seront présentés, analysés et commentés au chapitre 4, mais auparavant, nous donnerons ci-dessous quelques détails sur le déroulement des premières rencontres avec les enseignants et leurs élèves.

3.6 Rencontre des enseignants et de leurs élèves

Nous avons rencontré pour la première fois l'enseignante qui œuvre chez les Inuits, Mademoiselle S, durant la période des Fêtes alors que celle-ci était de passage à Montréal parce qu'elle y avait quelques connaissances à rencontrer avant son retour au Nunavik. Nous avons échangé sur le projet et les particularités des élèves inuits de Mademoiselle S, qui en était à sa troisième année d'enseignement dans le Nord québécois. Elle a reçu des explications sur certaines activités, elle en a réalisé un tout petit extrait (l'exemple sur la météo incluant déjà la langue inuktitut) et elle est repartie avec du matériel déjà prêt, tels que le cédérom sur l'éveil aux langues en chanson et celui concernant le braille. N'ayant pas les moyens de nous payer un billet d'avion pour un aller-retour au Nunavik, nous nous sommes contentée d'envoyer un mini message vidéo par courriel pour nous présenter à ses élèves afin que ceux-ci fassent un lien avec la personne responsable de la recherche, pour laquelle ils avaient à contribuer en répondant à des questionnaires. Donc, la plupart du matériel pour Mademoiselle S a été envoyé par la poste. Un suivi a été fait par la suite grâce à l'Internet et par téléphone.

Nous avons rencontré Madame A à Manawan et Madame F à Mashteuiatsh avec leurs élèves dans leur communauté respective.

3.6.1 Visite à Manawan

Une première rencontre avec l'enseignante à Manawan, Madame A, a été réalisée vers le début de février, après avoir envoyé d'urgence les lettres d'autorisation parentales par télécopieur, puisque celles-ci avaient tardé à nous parvenir avec une traduction complète.

Madame A a eu l'amabilité de nous recevoir chez elle la veille de la rencontre avec les élèves. Cela a contribué à nous rassurer quant à l'itinéraire et aux risques de conduite sur la route à emprunter en plein hiver pour nous rendre à Manawan. Cette voie routière a la réputation d'être dangereuse et l'enseignante nous a rappelé plusieurs fois de conduire avec prudence. Ses recommandations consistaient à ne pas se tenir trop au centre dans les courbes puisque nous pouvions rencontrer de gros camions transportant de lourdes charges de bois coupé, mais en même temps il était dangereux de se tenir trop près de l'accotement pour ne pas dérapier ou risquer de s'enfoncer dans un fossé. Madame A nous a appris plus tard que le poste qu'elle occupait était celui d'une enseignante qui s'était blessée gravement sur cette route tout juste avant de débiter son contrat d'enseignement trois ans auparavant⁵².

En partageant un repas et en passant la soirée ensemble, nous avons pu ainsi faire plus ample connaissance et prendre le temps de voir l'ensemble des activités d'éveil aux langues préparées pour ses élèves. Dès le lendemain matin, nous avons rencontré ses élèves et nous avons fait compléter les questionnaires initiaux de groupe et les questionnaires individuels. Nous étions cependant limitée en temps à une seule matinée à la fin d'une étape scolaire (une période critique et chargée tant pour les enseignants que pour les élèves) et, pour cette raison, nous n'avons pu que rencontrer trois élèves individuellement pendant la dernière étape

⁵² Il n'est pas anodin de souligner ce genre de problème parce que, entre autres préoccupations chez les Attikameks, la sécurité routière n'est pas à négliger. Un des enfants de la classe a été gravement blessé dans les mois qui ont suivi notre projet, l'empêchant de retourner à l'école et de manger par lui-même (communication personnelle, octobre 2006).

de la première activité, qui a été réalisée en notre présence : « Le Yatzy des langues ». C'est durant ce premier contact avec les élèves que ceux-ci ont présenté avec recueillement la jeune (et très jolie) amérindienne qui s'était suicidée en début d'année scolaire. Un coin de la classe avait été aménagé avec des photos de la défunte, dont une où elle était posée face à face avec le visage de sa grand-mère qui avait rendu l'âme quelques mois auparavant. Des petits objets entourant ces photos démontraient ce qu'elle aimait : des papillons, des dauphins, etc. Parmi ces photos, autocollants et objets, nous pouvions lire les mots « tu nous manques XXXXX-XXXX ».

3.6.2 Visite à Mashteuiatsh

La première rencontre avec l'enseignante de Mashteuiatsh, Madame F, et avec ses élèves, s'est déroulée au début du mois de février 2006. Un ami nous a hébergée à Alma, qui se trouve à 20 minutes de la réserve. Ainsi, nous avons pu nous rendre dans la classe de Madame F assez tôt le matin. La température était très basse, il faisait froid à un point tel que les élèves de Madame F ont dû passer les récréations à l'intérieur le jour de notre visite, ce qui ne nous a pas aidé pour nos échanges.

Nous avons été présentée à ses élèves, qui étaient assez excités, mais capables de donner un moment d'attention à leur enseignante. La journée de Madame F a été passablement chargée. Nous l'avons perçue plutôt préoccupée et anxieuse quant au programme chargé de la journée, quant au déroulement des activités et du comportement de ses élèves à l'occasion de cette circonstance spéciale. Malgré cela, nous avons pu réaliser les objectifs minimaux, c'est-à-dire, rencontrer les élèves individuellement et expliquer sommairement le matériel que nous apportions à Madame F. Les questionnaires initiaux de groupe lui ont été laissés et elle s'est occupée de les faire remplir ultérieurement à ses élèves. Contrairement au protocole prévu, elle nous a communiqué qu'elle avait réalisé avec ses élèves une première activité d'éveil aux langues, soit « Le Yatzy des

langues » avant de procéder à l'évaluation utilisant les questionnaires initiaux de groupe. De plus, il y a eu un malentendu concernant la passation des questionnaires à un groupe témoin. Une entente avait été conclue avec un professeur de même niveau mais rien n'a été concrétisé en ce sens en début de projet. De tels écarts de procédures sont difficiles à éviter dans le cas de projets de petite envergure, non financés, tel que le nôtre.

3.7 Réalisations des activités

Selon nos instructions, nous avons suggéré aux enseignantes de réaliser une heure ou deux d'activités d'éveil aux langues par semaine et dans l'ordre qu'elles l'entendaient, le tout selon leurs horaires et les possibilités ou ce qui leur convenait le mieux avec les élèves. En annexe 11, on pourra consulter un tableau récapitulatif de la chronologie des événements du projet. Dans l'ensemble, Mademoiselle S au Nunavik s'est très bien débrouillée tout le long du projet malgré la distance qui nous séparait. Madame F à Mashteuiatsh également. En ce qui concerne Madame A à Manawan, il en a été autrement. Au chapitre 4 suivant, nous détaillons ce qu'il en fut.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

4.1 Introduction

Ce chapitre présente les résultats de notre recherche exploratoire réalisée en milieu autochtone québécois, dans le domaine de l'éveil aux langues. Nous avons rencontré, tout au long de son exécution, des obstacles et des difficultés qui ne nous ont pas empêchée d'assembler quelques données qui n'en sont pas moins précieuses, l'entrée dans le monde des enfants autochtones exigeant que nous les connaissions mieux dans leur réalité de tous les jours. Rappelons que nous voulions, au départ, donner la parole aux jeunes autochtones qui sont les futurs communicateurs et gardiens des langues ancestrales. Pour cette raison, ce chapitre laisse une large place à leur parole, à leurs mots employés à l'écrit ou à l'oral, afin que non seulement nous puissions les situer par rapport aux langues qui les concernent, soit leur langue maternelle, leur langue d'enseignement, leur langue ancestrale ou autres, mais aussi par rapport à leur culture, reflétant par le fait même leurs intérêts, leurs rêves et leurs espoirs.

Nous présentons et analysons en premier lieu les résultats du cahier de bord des enseignants afin que nous puissions avoir un aperçu immédiat de ce qui a été réalisé concrètement avec les élèves en classe. Ensuite, nous fournissons les résultats des questionnaires collectifs, complétés par les enfants pour chacune des communautés concernées par notre recherche, et suivent ceux des questionnaires individuels. Nous commentons également les dernières interventions réalisées en classe avec les jeunes, comprenant la présentation de la vidéo en classe sur le thème du conte ainsi que la discussion en groupe. Finalement, nous concluons ce chapitre par une discussion générale sur l'accueil réservé aux activités de l'éveil aux

langues et l'apport de ces activités en milieu autochtone québécois, donnant suite ainsi à nos deux questions de recherche.

4.2 Résultats du cahier de bord des enseignants

Pour présenter les résultats du cahier de bord des enseignants, ce que nous désignons le « Journal de l'enseignant » (voir en annexe 10), nous avons opté de rassembler dans le tableau 4.1 quelques informations notées par les enseignantes des trois communautés participantes. Les données à propos du temps et de la date nous permettent d'avoir une idée d'ensemble du déroulement des activités réalisées concrètement pour la totalité du projet. Rappelons tout d'abord les activités en questions que nous avons déjà détaillées au chapitre 3. Il s'agit de :

- (1) Le Yatzy des langues.
- (2) Le rap des langues.
- (3) La météo.
- (4) Le braille.
- (5) Apprendre le kali'na, c'est facile.
- (6) Les onomatopées.
- (7) L'arbre des langues.
- (8) Les proverbes.
- (9) Les contes.
- (10) L'éveil aux langues en chanson.

Nous avons demandé à chacune des enseignantes de remplir le cahier de bord après chacune des activités réalisées en classe avec leurs élèves. Même si certaines données sont manquantes dans le tableau 4.1, cela ne signifie pas que certaines activités n'ont pas été réalisées, car nous avons eu des communications à cet effet par les enseignantes, et même par des élèves⁵³.

⁵³ Nous visions dans le cadre de notre recherche, la réalisation d'une quinzaine d'heures d'activités.

Tableau 4.1. Date et durée notifiée des activités réalisées en classe par les enseignantes des trois communautés (T signifie : titre, *d* : durée et D : date de réalisation)

Enseignantes et communautés		
Madame F Montagnais	Madame A Attikamek	Mademoiselle S Inuits
T : Le Yatzy des langues <i>d</i> : 2 heures D : 14 mars 2006	T : Le Yatzy des langues <i>d</i> : 3 heures D : ---	T : Le Yatzy des langues <i>d</i> : 1 heure 40 minutes D : 7 mars 2006
T : Le rap des langues <i>d</i> : 30 minutes D : 20 mars 2006	T : Le rap des langues <i>d</i> : --- D : ---	T : Le rap des langues <i>d</i> : 1 heure 10 minutes D : 14 et 16 mars 2006
T : La météo <i>d</i> : --- D : ---	T : La météo <i>d</i> : --- D : juin 2006	T : La météo <i>d</i> : 1 heure 40 minutes D : 24 et 28 mars 2006
T : Le braille <i>d</i> : --- D : 22 février 2006	T : Le braille <i>d</i> : --- D : ---	T : Le braille <i>d</i> : --- D : 24 avril 2006
T : Apprendre le kali'na <i>d</i> : 2 heures D : 10 mars 2006	T : Apprendre le kali'na <i>d</i> : --- D : ---	T : Apprendre le kali'na <i>d</i> : 1 heure 40 minutes D : 20 et 23 mars 2006
T : Les onomatopées <i>d</i> : 1 heure (reprise) D : 19 mars et 9 juin 2006	T : Les onomatopées <i>d</i> : --- D : ---	T : Les onomatopées <i>d</i> : 1 heure 40 minutes D : 20 avril 2006 et autres moments
T : L'arbre des langues <i>d</i> : 2 heures D : 26 mars et 10 mai 2006	T : L'arbre des langues <i>d</i> : --- D : ---	T : L'arbre des langues <i>d</i> : --- D : ---
T : Les proverbes <i>d</i> : 2 heures D : 17 mai 2006	T : Les proverbes <i>d</i> : --- D : juin 2006	T : Les proverbes <i>d</i> : --- D : ---
T : Les contes <i>d</i> : 1 heure D : 24 mai 2006	T : Les contes <i>d</i> : --- D : ---	T : Les contes <i>d</i> : 2 heures 15 minutes D : ---
T : L'éveil aux langues <i>d</i> : --- D : ---	T : L'éveil aux langues <i>d</i> : --- D : ---	T : L'éveil aux langues <i>d</i> : --- D : ---
Durée notifiée au total : 10 heures 30 minutes	Durée notifiée au total : 3 heures	Durée notifiée au total : 10 heures 5 minutes

Les informations de ce tableau reflètent une plus grande implication de la part de Madame F ainsi que de Mademoiselle S à notre projet. En effet, Madame A, qui n'a noté que trois heures d'activités au total, a quand même réalisé davantage d'heures d'activités avec ses élèves, à la demande de ceux-ci. Le total des heures d'activités de ce groupe doit également inclure celles que nous avons réalisées lorsque nous étions sur les lieux (à trois reprises durant le projet). Nous avons pu nous apercevoir qu'elle préférait que nous réalisions nous-même les activités avec ses élèves, car elle les considérait davantage comme des « activités-récompense », tout comme notre visite, lorsque ses élèves avaient bien travaillé et se conduisaient bien. Nous avons perçu, de par les propos qu'elle leur a tenus devant nous, qu'elle s'était sentie dépassée par le comportement de ceux-ci et qu'elle n'a plus su quoi leur dire pour les discipliner davantage. Un de ses élèves nous a confié, à la fin du projet, que son enseignante n'avait accepté qu'à cinq reprises de faire écouter à nouveau les « bonjour » (et autres expressions de base) en différentes langues (incluant l'attikamek et les deux autres langues autochtones) en ajoutant candidement « On a pas été gentil, hein? », signifiant par là que les élèves de sa classe ne s'étaient pas suffisamment bien conduits pour « mériter » encore du temps d'écoute. Il s'agissait du « Yatzy des langues », la première activité que nous avons réalisée avec eux.

Afin d'évaluer la pertinence des activités, les enseignantes devaient d'abord indiquer leur niveau d'accord aux six énoncés suivants, noté en utilisant une échelle de Likert impaire (1 signifiant « Pas du tout d'accord » et 5 « Tout à fait d'accord ») :

- L'activité correspond bien au niveau de mes élèves.
- Les objectifs de l'activité ont été atteints.
- Le support a été facile à utiliser.
- L'activité et le thème ont intéressé mes élèves.
- Le support a facilité l'implication des élèves.
- L'activité a suscité la curiosité des élèves.

Par la suite, elles pouvaient réagir ou commenter au sujet des quatre phrases suivantes :

- J'ai dû appliquer des changements dans la réalisation de l'activité.
- Ce qui a particulièrement bien marché.
- Des modifications devraient être apportées.
- Observations ou commentaires supplémentaires.

Pour les dix activités, nous ne mentionnons, dans ce qui suit, que les commentaires écrits par les enseignantes qu'il nous a semblé utiles ou valables de relever. Ensuite, nous revenons sur l'ensemble des informations à la section 4.1.1 pour l'analyse des résultats.

1. Le Yatzy des langues

Chez les Inuits, la construction du jeu n'a pas été complétée et cela est attribuable aux différents niveaux des élèves de la classe de Mademoiselle S (il s'agit de la deuxième partie de l'activité où il fallait construire des cubes avec, sur chacune des facettes, les expressions de base de cette activité en six langues différentes et choisies par les enfants).

Chez les Attikameks, les élèves se sont avérés « enthousiastes » après les trois heures d'activités. Déterminer à quelle langue les mots appartenaient a été « la partie la plus intéressante »⁵⁴.

Chez les Montagnais, les règles du jeu ont été changées. Madame F a ajouté que ce qui a particulièrement bien marché dans cette activité a été l'écoute

⁵⁴ Puisque nous étions présente, nous avons pu noter les langues choisies par les enfants dans cette classe. En ordre décroissant l'espagnol, l'attikamek, l'anglais ont été choisis cinq fois; l'italien, le chinois, le français trois fois; l'arabe, le portugais, le swahili, le montagnais deux fois; l'allemand, le serbo-croate, le grec et l'ukrainien une fois. Six équipes avaient été formées, les enfants ont donc construit six cubes. L'ukrainien est la langue maternelle de l'enseignante et, dans la première partie de l'activité, un espace sur la feuille distribuée était réservé à l'ajout d'une langue et c'est celle-ci qui a été choisie.

de l'enregistrement des langues et la discussion qui en a découlé. Elle a ajouté dans les commentaires supplémentaires : « L'intérêt s'est maintenu et nous avons fait des liens avec la carte du monde et les personnes d'origine étrangère que les jeunes connaissaient. »

2. Le rap des langues

Chez les Inuits, Mademoiselle S a souligné « le niveau de créativité peu élevé des Inuits » ainsi que « la diversité » de sa classe pour expliquer l'impossibilité de créer un rap (sur le CD, une musique sans les paroles du rap suit la chanson afin d'inviter à la création d'un rap de la classe). Cependant, ses élèves ont beaucoup aimé la chanson et ils l'ont réécoutée à plusieurs occasions.

Chez les Montagnais, Madame F souligne que ce qui a particulièrement marché a été de faire connaître à ses élèves l'origine du rap. Elle ajoute ce commentaire : « La discussion a dérivé sur les messages livrés par les rappeurs (violence, drogue) beaucoup valorisés par les jeunes... ». Et « ils ont aimé la chanter (la chanson) avec la cassette. »

3. La météo

Chez les Inuits, Mademoiselle S a souligné qu' « il fut intéressant de voir les stratégies employées pour découvrir les pays représentés sur les cartes ». Elle a signalé, dans les commentaires supplémentaires, que l'écoute initiale des textes a été « plutôt difficile... un certain découragement s'installe jusqu'à ce qu'ils (les enfants) entendent l'inuktitut. » Elle a ajouté que « la partie sur les négations a très bien fonctionné⁵⁵ et la partie avec les cartes, symboles et température encore plus intéressante. »

⁵⁵ Nous avons donné en exemple cette activité au chapitre 2.

Chez les Attikameks, Madame A a souligné ainsi ce qui a particulièrement bien fonctionné dans cette activité : « Imaginer le temps qu'il fait ailleurs les a beaucoup amusés ». Selon elle, les modifications suivantes devraient être apportées : « Il faut prévoir une carte par personne, sinon les autres s'ennuient et s'agitent en attendant les cartes. » En guise de commentaires supplémentaires : « Les Atikamekw sont très curieux et cela les amuse d'imaginer ce qui se passe ou comment vivent les autres dans les pays étrangers. En général, ils aiment s'amuser à chercher. »

4. Le braille

Chez les Inuits, même si Mademoiselle S a été « tout à fait d'accord » dans l'évaluation de la pertinence de cette activité, elle a signalé qu'une seule phrase écrite en braille devrait être utilisée pour ses élèves. Elle a ajouté : « Difficile pour les jeunes de comprendre le système sans l'aide de petits commentaires pour les guider. » Lors de notre dernier échange (communication personnelle, été 2008), elle nous a informée que la compréhension du système braille a aidé ses élèves inuits à vraiment comprendre pourquoi elle leur demandait d'épeler les mots. Ils ont pu travailler, par exemple, sur les homophones tels que *vert*, *verre*, *vers*, etc. Le braille a favorisé la compréhension de l'orthographe des mots écrits, dont la prononciation est la même sans nécessairement avoir le même sens.

Chez les Attikameks, Madame A a souligné que ses élèves « se sont beaucoup amusés à essayer de déchiffrer les messages » et qu'ils avaient « beaucoup aimé cette activité. » Chez les Montagnais, Madame F mentionne ce qui a été particulièrement bien reçu : « Lire la phrase en braille. Ils étaient fier (sic) d'être les seuls à l'école à écrire et lire en braille. Tous ont souhaité ramener leur matériel à la maison. » Et, dans les commentaires supplémentaires : « Quelques élèves (quatre sur quinze) ont donné un prolongement à l'activité, (telle qu'une) (...) recherche sur d'autres types d'alphabet (et) écrire (d'autres) messages en braille. »

5. Apprendre le kali'na, c'est facile

Chez les Inuits, Mademoiselle S a pu réaliser l'activité en faisant travailler ses élèves en équipe. « Chaque équipe avait au moins un élève capable d'initier le travail. » Et ce qui a particulièrement bien marché : « On pouvait (voir) une certaine fierté lorsqu'ils étaient capable (sic) de comprendre et faire des phrases en kali'na. »

Chez les Montagnais, Madame F n'a pas été tout à fait d'accord en ce qui concerne la facilité à utiliser le support, qui n'aurait pas aidé à impliquer ses élèves. Elle a souligné que l'accès Internet que requiert cette activité n'a pas fonctionné et qu'elle a dû laisser de côté le support de papier (voir en annexe 6 ce document que nous avons mis à sa disposition en cas, justement, de problèmes d'accès avec Internet) pour, plutôt, réécrire les phrases au tableau. Ce qui s'est particulièrement bien déroulé a été la mise en situation avec les images et photos que nous lui avons fournies ainsi que les renseignements trouvés sur Internet sur la Guyane. À ce propos, elle a mentionné que ses élèves ont été « fascinés par l'esclavage ». Elle ajoute en guise de commentaires supplémentaires que « L'activité a suscité des questionnements, des comparaisons avec leur propre situation linguistique. Ils (les enfants) auraient aimé entendre parler la langue (il s'agit du kali'na). » De plus, les objectifs de l'exercice suggéré par l'activité auraient été atteints : « Ils ont fait des liens avec les formes grammaticales du montagnais : Les pronoms – Le verbe ». Quelques-uns de ses élèves ont voulu également réaliser « Une recherche sur les endroits dans le monde où se parlent (sic) une langue amérindienne. »

6. Les onomatopées

Chez les Inuits, Mademoiselle S a signifié que cette activité a été « très amusante » et que « tout » s'est bien déroulé. En guise d'adaptation, elle n'a eu seulement qu'à simplifier le conte en lien avec cette activité en y ajoutant des dessins et des images.

Chez les Montagnais, Madame F n'avait pas écrit de commentaires dans le cahier de bord, mais elle nous a dit lorsque nous l'avions rencontrée que ses élèves s'étaient « roulés par terre » en entendant les onomatopées en lien avec les cris des animaux et qu'elle a dû interrompre cette activité (reprise plus tard). Bref, c'était trop drôle pour eux et l'activité les avait amenés dans un état de surexcitation.

7. L'arbre des langues

Chez les Montagnais, Madame F n'est pas tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « Le support a facilité l'implication des élèves. », ni avec celle-ci : « L'activité correspond bien au niveau de mes élèves. » Elle a dû réaliser cette activité « collectivement ». Mais, elle ajoute que ce qui a particulièrement bien marché est la partie de l'activité qui étudie « les mots empruntés du français » ainsi que celle concernant « la symbolique de l'arbre ». Dans ses commentaires, elle spécifie que ses élèves « ont semblé apprécié (sic) le contexte historique de l'emprunt des mots ». Elle rajoute ces exemples : « Ils ont fait des rapprochements sur des mots montagnais empruntés au français. Ex. : Kalu : le carreau (aux cartes), le petat : la patate, lelubus : l'autobus (côte nord) ». Également, « ils se sont interrogés beaucoup sur les langues autochtones et les liens avec les souches indiennes. Sur (sic) comment les langues se détachent (sic) d'un pays pour arriver dans un autre » ainsi que sur « l'aspect conquête (colonisation) » ou « découverte de nouveaux continents ».

8. Les proverbes

Chez les Inuits, Mademoiselle S a tout simplement mentionné que cette activité est « difficile pour ceux qui ont peu de compréhension du français ». Chez les Attikameks, Madame A a mentionné que ses élèves « ont bien aimé cette activité » et ce qui a été particulièrement bien réussi a été d'« essayer de trouver la suite des proverbes ». Chez les Montagnais, Madame F a souligné que cette activité est « des plus intéressantes » et que « les proverbes étaient peu connus

des élèves ». Elle mentionne qu'« avec humour », ils auraient fait des liens avec d'autres proverbes, tels que :

- « Qui vole un œuf vole un bœuf » pour
« Qui vole un œuf (wow) vole un original (mush)»
- « Il faut battre le fer pendant qu'il est chaud » pour
« Il faut battre son frère quand il est chaud ».

9. Les contes

Chez les Inuits, Mademoiselle S a souligné que cette activité convient « seulement (à) ceux qui sont capables de bien lire et écrire », donc « seulement par les 3 (sic) blancs dans la classe, dû au niveau de lecture requis pour la lecture des contes ». Elle mentionne que ceux-ci « ont préparé un tableau comparatif des trois contes puis ils ont rédigé leur propre conte à saveur inuit » et elle ajoute ceci, entre des parenthèses : « plutôt à saveur de blanc avec leur impression de ce qu'un inuit (sic) écrirait ». Mademoiselle S nous a remis à la fin du projet une copie de ces contes écrits par ses élèves, reflétant la culture inuite, et dont elle était manifestement fière.

Chez les Montagnais, Madame F n'était pas tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante « Le support a facilité l'implication des élèves ». Par contre, ce qui a été particulièrement bien réussi, c'est « la lecture du conte ». En ce qui concerne les modifications qui devraient être apportées, elle a suggéré d' « illustrer les contes » en ajoutant que ça « mettrait en relief les caractéristiques culturelles ». En guise de commentaires supplémentaires, elle a écrit que « Les jeunes ont beaucoup aimé », en ajoutant « ils se sont intéressés aux comparaisons ».

Nous avons donné une suite à cette activité sur les contes, pour y inclure des éléments culturels autochtones en préparant un film vidéo, dont nous avons déjà élaboré sur les éléments de sa création au chapitre 3. Nous y reviendrons plus

loin (voir la section 4.5), car nous en parlons en rapport avec notre dernière visite dans les écoles.

10. L'éveil aux langues en chanson

Aucune enseignante n'a fait de commentaires écrits sur cette activité ou sur le matériel proposé par cette activité. Cependant, les enseignantes nous ont mentionné que dans chacune des classes, les élèves ont bien aimé écouter les chansons du CD en différentes langues lors des périodes d'activités libres. Ce fut particulièrement le cas, selon Madame F, de deux garçons de sa classe souffrant du trouble du déficit de l'attention (TDA). Nous constatons que cette activité a été peu explorée, mais nous soutenons, tel que mentionné précédemment, que le CD avec le matériel pédagogique qui l'accompagne constitue un modèle formidable d'une activité qui pourrait se réaliser à long terme, en lien avec d'autres communautés autochtones du Québec. Mais, concrètement, et à l'intérieur du temps limité dont nous disposions, nous n'avons pu soutenir un tel projet.

4.2.1 Analyse des résultats du cahier de bord des enseignants

En général, les enseignantes ont exprimé dans leur « Journal de l'enseignant » un niveau de satisfaction élevé des activités, sauf lorsque nous l'avons relevé dans les résultats présentés qui précèdent. Quand nous les avons rencontrées à la fin de l'année scolaire, Madame F et Mademoiselle S ont semblé très heureuses d'avoir pu participer à notre projet, car elles nous en ont parlé avec un vif intérêt, en reflétant les échanges stimulants qu'elles ont pu vivre avec leurs élèves. Madame F a même mentionné que les activités réalisées dans sa classe avec ses élèves ont suscité des « jaloux » dans les autres classes de l'école. Mademoiselle S nous a parlé d'une autre enseignante chez les Inuits qui a manifesté le désir de participer à un tel projet. Chez les Attikameks, c'est un enfant qui a exprimé le regret de ne pouvoir en réaliser davantage à cause du comportement général des élèves de sa classe (« On a pas été gentils, hein? »).

Bien entendu, les activités d'éveil aux langues que nous avons préparées ont nécessité, de la part des enseignantes, des adaptations supplémentaires en rapport avec le contenu, la durée ou le matériel proposé. Connaissant mieux les élèves et leurs capacités que nous, elles étaient en bien meilleure position pour prévoir les difficultés qui pouvaient se présenter et que nous n'avons pu que tenter d'imaginer durant le processus d'élaboration de ces activités. Par exemple, Mademoiselle S a souligné des caractéristiques particulières aux jeunes Inuits de sa classe, en lien avec leurs difficultés à lire ou écrire, en indiquant que telle activité était « seulement (pour) ceux qui sont capables de bien lire et écrire » ou même, tout simplement, en lien avec la langue française en indiquant *a posteriori* qu'une activité peut avoir été « difficile pour ceux qui ont peu de compréhension du français ». Également, en soulignant « le niveau de créativité peu élevé des Inuits », elle a mentionné que les activités exigeant un esprit de création n'ont semblé obtenir leur attention, sauf pour les quelques élèves de sa classe qui ne sont pas d'origine inuite (dont deux anglophones et deux francophones). Par contre, lorsqu'elle a tenté le travail d'équipe où il y « avait au moins un élève capable d'initier au (sic) travail », le résultat a semblé davantage satisfaisant. Parfois, elle a eu besoin que tout se fasse « collectivement », donc en groupe. Néanmoins, une activité, où « tout » s'était particulièrement bien déroulé avec Mademoiselle S et même comparativement aux autres groupes, consistait à écouter les cris des animaux et les onomatopées en différentes langues (chez les Attikameks, cette activité a été réalisée partiellement par manque de temps et, chez les Montagnais, les élèves se sont retrouvés en état de surexcitation, à un point tel que l'enseignante a dû se reprendre avec eux à un autre moment). À noter que Mademoiselle S avait « prévu » de simplifier l'histoire, présentant cette activité en l'illustrant par des dessins et des images. Or, cette activité avait été originalement créée par le projet EOLE pour des enfants plus jeunes au niveau du premier cycle. Ainsi, cette activité ludique a présenté des difficultés moindres pour les Inuits n'ayant pas acquis suffisamment le français. Donc, une attention spéciale doit être donnée à la préparation de chacune des activités d'éveil aux

langues, s'adressant à des enfants de milieu autochtone en fonction de leur âge, de leurs capacités ou difficultés particulières, de leurs comportements en classe en lien avec leurs milieux spécifiques, des programmes et de leur environnement scolaire, etc. Dans ce sens, les trois enseignantes ont pertinemment bien coopéré, en nous fournissant quelques idées ou suggestions d'amélioration. En voici quelques-unes :

- Fournir davantage de cartes pour l'activité sur la météo (Madame A).
- Suggérer une seule phrase à écrire en braille chez les Inuits (Mademoiselle S).
- Réécrire au tableau les phrases de l'exercice sur le kali'na (Madame F).
- Apporter davantage d'illustrations aux histoires ou aux contes en lien avec les différentes activités (Madame F et Mademoiselle S).

Grâce aux commentaires des enseignantes, nous pouvons soulever plusieurs apports concrets qui ont été mentionnés par écrit ou oralement par celles-ci. Ainsi, quelques activités que nous avons proposées aux enseignantes ont suscité :

- Des prolongements tels que des recherches supplémentaires « sur d'autres types d'alphabet » et « sur les endroits dans le monde où se parlent (sic) une langue amérindienne. » (Madame F).
- Des activités supplémentaires comme « Écrire des messages en braille » (Madame F).
- Des discussions éveillant un certain intérêt chez les élèves telles que « sur les messages livrés par les rappeurs (violence, drogue) » (Mademoiselle S).
- Des liens avec d'autres matières comme la géographie : « nous avons fait des liens avec la carte du monde et les personnes d'origine étrangère que les jeunes connaissent » (Madame F) ou comme l'histoire par des sujets comme « l'esclavage », « l'aspect conquête (colonisation) » ou la « découverte de nouveaux continents » (Madame F).

- Le goût d'en savoir davantage sur différents sujets dans le domaine de la linguistique : « L'activité a suscité des questionnements, des comparaisons avec leur propre situation linguistique », « Ils auraient aimé entendre parler la langue (le kali'na) », « Ils ont fait des liens avec les formes grammaticales du montagnais : Les pronoms – Le verbe », « Ils ont fait des rapprochements sur des mots montagnais empruntés au français », « ils se sont interrogés beaucoup sur les langues autochtones et les liens avec les souches indiennes (...) sur comment les langues se détachent d'un pays pour arriver dans un autre. » sans oublier le travail qui a été fait sur la négation des phrases « la partie sur les négations a très bien fonctionné » (Madame F), « ils ont compris pourquoi les mots sont différents et la raison pour laquelle je leur demande d'épeler les mots » (Mademoiselle S).
- La créativité lors d'une production écrite : « ils ont rédigé leur propre conte à saveur inuit⁵⁶ » (Mademoiselle S).
- Des sentiments de fierté : « On pouvait (voir) une certaine fierté lorsqu'ils étaient capable (sic) de comprendre et faire des phrases en Kalina (sic) » (Mademoiselle S).
- Une certaine reconnaissance de la langue ancestrale lors de l'écoute initiale des textes sur la météo (il s'agit de conversations très simples sur le temps qu'il fait en différentes langues) qui a été « plutôt difficile... (mais) un certain découragement s'installe jusqu'à ce qu'ils entendent l'inuktitut. » (Mademoiselle S). (À ce propos, Mademoiselle S nous a spécifié, lorsque nous l'avions rencontrées à la suite du projet (été 2006), que ses élèves inuits aimaient beaucoup entendre l'inuktitut parmi les autres langues et que « ça aurait été le fun d'en avoir un peu plus ». Elle nous a précisé qu'« il y a un problème de valorisation face aux blancs, car ils pensent (les enfants Inuits) que les blancs en savent toujours plus. » Ainsi, dans le

⁵⁶ Selon les dernières informations de Mademoiselle S, la présentation orale de ces contes « à saveur inuite » de la part des trois blancs concernés ont vraiment captivé les enfants d'origine inuite de sa classe.

cadre de certaines activités d'éveils aux langues, les enfants d'origine inuits de sa classe en ont su davantage que les « blancs ».)

De la définition que nous avons donnée dans l'introduction du présent mémoire sur les activités d'éveil aux langues, nous avons mentionné qu'elles sont pour la plupart ludiques pour les enfants. À plusieurs reprises, les enseignantes ont mentionné ce fait par rapport aux activités réalisées :

- Concernant l'activité sur la météo : « Imaginer le temps qu'il fait ailleurs les a beaucoup amusés », « Les Attikamekw sont très curieux et cela les amuse d'imaginer ce qui se passe ou comment vivent les autres dans les pays étrangers. En général, ils aiment s'amuser à chercher. » (Madame A).
- Concernant l'activité sur le braille : « ils se sont beaucoup amusés à essayer de déchiffrer les messages » (Madame A).
- Concernant l'activité sur les onomatopées : les élèves de Mademoiselle S l'ont trouvé « très amusante ».
- Concernant l'activité sur les proverbes, les élèves de Madame F ont créé « avec humour » des liens avec ceux qu'ils connaissaient déjà.

Finalement, selon les enseignantes, plusieurs activités ont été aimées par les enfants dont :

- Le rap des langues pour les élèves de Mademoiselle S, car ils l'ont réécouté à plusieurs reprises en plus de chanter la chanson : « ils ont aimé la chanter avec la cassette ».
- Le braille pour les élèves de Madame A « (ils) ont beaucoup aimé cette activité ».
- L'activité sur les proverbes : « ils ont bien aimé cette activité » et particulièrement pour « essayer de trouver la suite des proverbes » (Madame A).
- L'éveil aux langues en chanson dans la classe de Madame F où deux élèves se sont emparés du CD.

Idéalement, il aurait été préférable que les enseignantes aient pu être davantage libérées afin de bénéficier d'une formation plus formelle dans le domaine de l'éveil aux langues. Madame A, en particulier, ainsi que ses élèves, en auraient davantage profité. Malgré cela, et en guise de conclusion à cette première analyse des résultats en provenance des enseignantes et en lien avec notre question de recherche, nous pouvons affirmer que les activités d'éveil aux langues ont été en général bien reçues et appropriées⁵⁷ dans les milieux concernés par notre recherche, en plus d'avoir suscité des apports importants et divers en lien avec les langues et les cultures autochtones. Par contre, elles doivent être adaptées au mieux des connaissances en fonction des élèves impliqués dans un tel projet. Nous verrons donc, dans les pages qui suivent, ce que ceux-ci ont pu en dire à l'aide des questionnaires de groupe et des questionnaires individuels, et grâce aux échanges plus personnalisés ou dynamiques que nous avons pu concrétiser en fin d'année scolaire.

4.3 Présentation des élèves participants

Étant donné le faible échantillonnage de notre recherche, nous avons décidé de regrouper les résultats des questionnaires collectifs et individuels des trois communautés participantes ainsi que ceux du groupe témoin montagnais afin de mieux voir les tendances qui s'en dégagent. Auparavant, nous donnons un peu plus de détails sur les élèves des classes concernées, selon les informations fournies par chacune des enseignantes et nous pourrons, à l'aide de tableaux, savoir qui a participé à chacun de ces questionnaires. Nous remarquerons que seulement

⁵⁷ Il faut dire que sans l'expertise de Mademoiselle S (elle connaissait la plupart de ses élèves depuis le début de l'immersion, c'est-à-dire, depuis trois ans), les activités d'éveil aux langues n'auraient possiblement pas eu un aussi bel impact. Étant elle-même une grande voyageuse, elle avait, durant les deux années précédentes, créé auprès de ses élèves une certaine ouverture sur le monde, en les initiant à la géographie et en leur parlant de ses voyages. Or, durant la troisième année, ses élèves ont été « très curieux » par rapport aux activités d'éveil aux langues proposées. Elle a trouvé formidable de « voir les enfants évoluer là-dedans » et surtout de les voir créer des liens avec différents sujets d'apprentissage (ce qui est habituellement très difficile pour les enfants d'origine inuite). D'après elle, ce sont « les exercices » (en rapport avec les activités d'éveil aux langues proposées) qui ont aidé à faire des liens (elle a nommé en exemple, des exercices sur les mots d'une même famille, des mots de différentes langues mais qui se ressemblent). Bref, pour elle, « ça vraiment fait un éveil aux langues » (communication personnelle, été 2008).

quatre élèves ont pu participer à la fois aux questionnaires initiaux et finaux (une trame de fond grise les met en évidence) en individuel (voir les tableaux 4.2 et 4.4).

4.3.1 Les élèves montagnais

Le tableau 4.2 ci-dessous présente les élèves participants de la classe de Madame F qui comprend quinze élèves, dont cinq filles et dix garçons. Afin de garder l'anonymat des enfants, nous les avons identifiés à l'aide de chiffres et de lettres. Quand nous les avons interrogés pour répondre à nos questionnaires, les enfants de Mashteuiatsh parlaient davantage de la langue montagnaise et des Montagnais que de la langue innue et des Innus. Ainsi, nous nous référons à la lettre M pour les identifier plutôt qu'à la lettre I, pour ne pas les confondre avec les Inuits. Par exemple, nous avons identifié une jeune Montagnaise de la façon suivante : MF8-5, le M pour montagnais, F pour fille, 8 pour 8e élève de la liste de l'enseignante et -5 pour son niveau scolaire (elle est en 5e année du primaire). L'enseignante, Madame F, a précisé que sept des enfants de sa classe souffrent d'un trouble du déficit de l'attention (TDA) dont quatre avec hyperactivité (TDAH). Nous indiquons également dans ce tableau une évaluation de l'élève selon l'enseignante (il est soit fort, moyen ou il a des difficultés). La langue maternelle pour la plupart des élèves de Madame F est le français (la langue maternelle de MG13-5 est l'attikamek).

Tableau 4.2. Élèves participants du groupe de Madame F aux questionnaires initiaux et finaux (avec évaluation et particularités des élèves par l'enseignante)

Élève	Groupe de Madame F		Questionnaires initiaux		Questionnaires finaux	
	Évaluation	Particularités	De groupe	En individuel	De groupe	En individuel
MG1-5	Moyen	TDAH	✓	✓	✓	✓
MG2-5	Fort		✓	✓	✓	✓
MG3-5	Difficultés		✓	✓		✓
MG4-5	Difficultés	TDAH	✓		✓	
MF5-5	Fort		✓		✓	
MG6-5	Difficultés	TDA	✓		✓	
MG7-5	Moyen		✓		✓	
MF8-5	Difficultés	TDA	✓		✓	
MG9-5	Difficultés	TDAH	✓		✓	
MF10-5	Moyen		✓		✓	
MF11-5	Fort		✓		✓	✓
MG12-5	Moyen	TDA	✓		✓	
MG13-5	Fort		✓	✓	✓	✓
MG14-5	Difficultés	TDAH	✓		✓	
MF15-5	Fort		✓	✓		

4.3.2 Les élèves attikameks

Le tableau 4.3 ci-dessous présente les élèves participants de la classe de Madame A qui compte dix-sept élèves dont douze filles et cinq garçons de niveau 6^e année du primaire. Un nombre moindre a participé aux questionnaires finaux collectifs parce que notre dernière visite n'a eu lieu qu'en fin d'année scolaire, et la motivation des élèves pour participer à des activités d'ordre scolaire en ce temps là de l'année a été très basse pour quelques uns. L'enseignante nous avait mentionné au téléphone, avant notre visite, que la moitié de ses élèves ne seraient pas en classe. Cependant, nous avons appris sur place que la présence en classe des élèves devait être obligatoire pour ceux et celles qui voulaient participer à la sortie de récompense de fin d'année, et contrairement à ce qu'elle

nous avait dit, tous ses élèves ont été présents, sauf une. Davantage d'élèves auraient voulu participer aux questionnaires initiaux en individuel, mais le manque de temps en présence avec ceux-ci nous en a empêché. En ce qui concerne les questionnaires finaux en individuel, deux élèves sont restés volontairement après la classe, en fin de journée, pendant que leur enseignante assistait à une réunion sur le thème de la violence à l'école.

Tableau 4.3. Élèves participants du groupe de Madame A aux questionnaires initiaux et finaux (avec évaluation des élèves par l'enseignante)

Classe de Madame A		Questionnaires initiaux		Questionnaires finaux	
Élève	Évaluation	De groupe	En individuel	De groupe	En individuel
AF1-6	Moyen				
AF2-6	Fort	√	√	√	
AF3-6	Fort	√		√	
AF4-6	Difficultés	√			
AF5-6	Difficultés	√		√	√
AF6-6	Fort	√		√	
AF7-6	Fort	√			
AF8-6	Fort	√	√	√	
AG9-6	Moyen	√		√	
AG10-6	Fort	√	√	√	
AF11-6	Difficultés	√			
AF12-6	Moyen	√			
AG13-6	Moyen	√			
AF14-6	Difficultés	√			
AG15-6	Fort	√		√	
AG16-6	Fort			√	√
AF17-6	Fort				

4.3.3 Les élèves inuits

Avant que nous commençons le projet, Mademoiselle S nous avait envoyé du Nunavut une liste de ses douze élèves dont elle nous avait parlé lors de notre première rencontre et qu'elle aimait manifestement beaucoup. Dans sa liste, présentée au tableau 4.4, les huit premiers élèves sont de race inuite et parlent l'inuktitut (il s'agit de IF1-7 à IG8-6 dans le tableau). Ils sont dans sa classe

d'immersion pour apprendre le français (depuis la quatrième année à la septième ou huitième année) et continuer leur cheminement scolaire. Parmi les quatre autres enfants de sa classe, il y en a deux (IG10-6, IG11-5) qui sont anglophones et en immersion pour apprendre le français également. Les deux dernières sont francophones (IF9-6, IF12-4) et doivent cheminer dans un programme régulier. Même si ces quatre élèves ne sont pas d'origine autochtone, nous les avons identifiés comme faisant partie de la communauté inuite. Mademoiselle S a également souligné les particularités d'une élève inuite souffrant du syndrome alcoolique fœtal (SAF) ainsi que deux autres de ses élèves inuits souffrant du trouble du déficit de l'attention (TDA). Les enfants Inuits suivants IF7-6 et IG8-6 accumulent un retard académique important (RAI) tandis que IF12-4 connaît des difficultés d'apprentissage⁵⁸.

Tableau 4.4. Élèves participants du groupe de Mademoiselle S aux questionnaires initiaux et finaux (avec évaluation et particularités des élèves par l'enseignante)

Élèves	Groupe de Madame S		Questionnaires initiaux		Questionnaires finaux	
	Évaluation	Particularités	De groupe	En individuel	De groupe	En individuel
IF1-7			✓		✓	✓
IG2-7			✓		✓	
IF3-7			✓	✓		
IF4-7		SAF		✓	✓	
IF5-6			✓	✓	✓	
IF6-6			✓	✓		
IF7-6	RAI	TDA				
IG8-6	RAI	TDA				
IF9-6		FL1	✓	✓		
IG10-6		Immersion	✓		✓	✓
IG11-5		Immersion	✓	✓	✓	✓
IF12-4	Difficultés	FL1	✓	✓		

⁵⁸ Une autre élève, IF13-8, d'origine autochtone aurait quitté en cours d'année.

4.4 Résultats des questionnaires collectifs

Pour présenter les résultats des questionnaires collectifs, nous avons retranscrit les questions 1 à 16 du questionnaire final⁵⁹ et classé les réponses de la majorité d'entre elles dans un tableau. En ce qui concerne les réponses à développement, nous avons recueilli l'essentiel en gardant l'objectif de faire connaître le plus fidèlement possible les pensées des élèves, parfois en retranscrivant telles quelles leurs réponses, avec leurs propres mots et sans correction. Le tableau 4.5 présente les résultats de la question collective n° 1, dont le libellé est intégré au tableau. Ce format et cette présentation sont utilisés pour plusieurs tableaux qui suivent, soit pour les questions collectives n°s 1, 2, 3, 4(a), 6, 7 et 8. Le tableau regroupe les résultats pour les trois communautés concernées, comprenant le groupe témoin montagnais⁶⁰, comptabilisés de sorte que l'on puisse voir le nombre d'élèves (n) participants pour le questionnaire initial et le questionnaire final. Les lettres **P**, **L** et **É** correspondent à « parler », « lire » et « écrire ». Les chiffres **1**, **2**, **3**, **4** et **5** correspondent à l'échelle de Likert (**É.L.**) avec une valeur graduelle allant du « beaucoup » pour le **5** à « pas du tout » pour le **1**. Les nombres en décimale représentent des pourcentages. Ainsi, 73,3 signifie que 73,3% des quinze élèves montagnais ont répondu aimer apprendre à parler leur langue maternelle. Ce pourcentage est passé de 73,3% en début de projet à 61,5% à la fin de l'année scolaire. (Rappelons que la langue maternelle pour les jeunes montagnais est principalement le français et chez les Attikameks, il s'agit de l'attikamek. Chez les Inuits, il s'agit de l'inuktitut, mais dans le groupe deux enfants étaient anglophones et deux autres francophones.) Lorsque le nombre d'effectifs (n) varie pour une même question et une même communauté, c'est qu'un enfant a choisi de ne pas participer ou de ne pas répondre à la question. Une analyse des résultats présentés dans les tableaux va suivre à la section 4.4.1. Certaines données numériques sont

⁵⁹ À noter que les questions 15 et 16 ne paraissent pas dans le questionnaire initial parce qu'elles constituent des questions de fin de projet.

⁶⁰ Il n'y a pas eu de participation du groupe témoin au questionnaire initial pour des raisons que nous avons déjà mentionnées.

mises en évidence, par l'usage de caractères gras, pour fins de présentation et discussion.

Tableau 4.5. Réponses à la question collective n° 1

Questionnaire initial						Questionnaire final					
Montagnais											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n : 15	73.3	6.7	6.7	6.7	6.7	P n : 13	61.5	15.4	7.7	0	15.4
L n : 15	60.0	6.7	6.7	0	26.7	L n : 13	53.9	15.4	7.7	7.7	15.4
É n : 15	60.0	13.3	0	6.7	20.0	É n : 12	50.0	8.3	8.3	16.7	16.7
Groupe témoin - Montagnais											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n : 0						P n : 12	100.0	0	0	0	0
L n : 0						L n : 12	75.0	8.3	16.7	0	0
É n : 0						É n : 12	91.7	0.0	8.3	0	0
Attikameks											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n : 14	85.7	14.3	0	0	0	P n : 8	87.5	12.5	0	0	0
L n : 14	50.0	42.9	7.1	0	0	L n : 8	62.5	12.5	25.0	0	0
É n : 14	71.4	21.4	0	7.1	0	É n : 9	55.6	0	11.1	33.3	0
Inuits											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n : 9	88.9	0	0	0	11.1	P n : 5	60.0	20.0	0	0	20.0
L n : 9	55.6	11.1	22.2	0	11.1	L n : 5	40.0	40.0	20.0	0	0
É n : 9	44.4	33.3	22.2	0	0	É n : 6	50.0	16.7	16.7	0	16.7

Tableau 4.6. Réponses à la question collective n° 2

Question 2 : À l'école, j'aime apprendre à parler, à lire et à écrire le français											
Questionnaire initial						Questionnaire final					
Montagnais											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n : 15	80.0	0	20.0	0	0	P n : 13	77.0	15.3	0	0	7.7
L n : 15	66.7	13.3	20.0	0	0	L n : 13	77.0	15.3	0	0	7.7
É n : 15	66.7	13.3	20.0	0	0	É n : 12	58.3	25.0	0	8.3	8.3
Groupe témoin - Montagnais											
É.L. :	1	2	3	4	5	É.L. :	1	2	3	4	5
P n : 0						P n : 11	100.0	0	0	0	0
L n : 0						L n : 12	75.0	25.0	0	0	0
É n : 0						É n : 12	83.3	0	8.3	8.3	0.0
Attikameks											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n : 14	42.9	57.1	0	0	0	P n : 9	55.6	22.2	22.2	0	0
L n : 14	50.0	42.9	0	0	7.1	L n : 8	75.0	0	12.5	12.5	0
É n : 14	50.0	35.7	7.1	0	7.1	É n : 8	50.0	50.0	0	0	0
Inuits											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n : 9	77.8	0	11.1	0	11.1	P n : 5	60.0	20.0	0	0	20.0
L n : 9	44.4	33.3	0	22.2	0	L n : 6	33.3	33.3	33.3	0	0
É n : 9	44.4	33.3	11.1	0	11.1	É n : 5	80.0	0	20.0	0	0

Tableau 4.7. Réponses à la question collective n° 3

Question 3 : À l'école, j'aime (j'aimerais) apprendre à parler, à lire et à écrire l'anglais											
Questionnaire initial						Questionnaire final					
Montagnais											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n : 15	60.0	20.0	13.3	6.7	0	P n : 13	69.2	7.7	15.3	0	7.7
L n : 15	20.0	40.0	13.3	6.7	20.0	L n : 12	41.7	25.0	16.7	8.3	8.3
É n : 15	53.3	13.3	6.7	13.3	13.3	É n : 13	46.2	15.4	23.0	7.7	7.7
Groupe témoin - Montagnais											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n : 0						P n : 12	75.0	16.7	0	0	8.3
L n : 0						L n : 12	58.3	16.7	16.7	0	8.3
É n : 0						É n : 12	50.0	16.7	0.0	8.3	25.0
Attikameks											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n : 14	35.7	21.4	35.7	7.1	0	P n : 9	33.3	11.1	22.2	11.1	22.2
L n : 14	21.4	50.0	7.1	7.1	14.3	L n : 8	25.0	0	12.5	50.0	12.5
É n : 14	50.0	14.3	7.1	14.3	14.3	É n : 8	25.0	25.0	0	25.0	25.0
Inuits											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n : 9	88.9	0	0	11.1	0	P n : 5	60.0	20.0	20.0	0	0
L n : 9	33.3	44.4	11.1	0	11.1	L n : 6	83.3	16.7	0	0	0
É n : 9	44.4	44.4	11.1	0	0	É n : 5	40.0	20.0	20.0	20.0	0

Tableau 4.8. Réponses à la question collective n° 4 (a)

Question 4 (a) : À l'école, j'aimerais apprendre à parler, à lire et à écrire une autre langue											
Questionnaire initial						Questionnaire final					
Montagnais											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n : 15	66.7	6.7	6.7	6.7	13.3	P n : 13	77.0	15.3	0	0	7.7
L n : 15	53.3	0	13.3	13.3	20.0	L n : 13	69.2	15.3	0	0	15.4
É n : 14	64.3	0	0	7.1	28.6	É n : 13	46.2	30.8	0	7.7	15.4
Groupe témoin - Montagnais											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n : 0						P n : 12	83.3	8.3	0	0	8.3
L n : 0						L n : 12	83.3	0	8.3	0	8.3
É n : 0						É n : 12	83.3	0	0.0	8.3	8.3
Attikameks											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n : 14	64.3	21.4	7.1	7.1	0	P n : 9	44.4	22.2	22.2	11.1	0
L n : 14	35.7	42.9	7.1	0	14.3	L n : 8	37.5	12.5	50.0	0	0
É n : 14	57.1	21.4	7.1	0	14.3	É n : 8	37.5	25.0	25.0	12.5	0
Inuits											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n : 9	88.9	0	11.1	0	0	P n : 5	60.0	0	0	0	40.0
L n : 9	77.8	22.2	0	0	0	L n : 6	50.0	16.7	0	16.7	16.7
É n : 9	100	0	0	0	0	É n : 5	80	0	0	0	20.0

Le tableau 4.9 ci-dessous fait suite au tableau 4.8 pour répondre à la deuxième partie de la question, soit quelle langue aimerait apprendre l'élève. En entête, l'effectif « n » est donné en rapport avec le nombre de participants à la question et le nom des principales langues est ainsi abrégé en caractères gras : Fr pour français, An pour anglais, Mo pour montagnais, At pour attikamek, In pour inuktitut et Au pour les autres langues. Dans la colonne de gauche, la lettre M représente les Montagnais, le A les Attikameks, le I les Inuits et T le groupe témoin. À noter que, même si la question faisait référence à une seule réponse, certains (dans chacune des communautés) n'ont pas donné de réponse ou en ont donné plusieurs. C'est ainsi que les nombres qui totalisent chacune des langues peuvent excéder le nombre de participants.

Les tableaux 4.10 (a) et tableaux 4.10 (b) se rapportent à la question collective n° 5, laquelle inclut les sous-questions suivantes :

- (a) : quelles autres langues aimerait apprendre l'élève ?
- (b) : pourquoi vouloir apprendre les langues citées, sinon pourquoi ne pas vouloir apprendre d'autres langues ?

Tableau 4.9. Réponses à la question collective n° 4 (b) (suite)

Question 4 (b) : À l'école, j'aimerais apprendre à parler, à lire et à écrire une autre langue – Laquelle ?

Questionnaire initial								
	n	Fr	An	Mo	At	In	Au	Autres langues
M	10		2	1			8	russe (3), chinois, suédois, norvégien, cri et « autres langues autochtones »
A	12		1	3			15	espagnol (8), chinois (3), ukrainien (4), italien (2)
I	9	1	1			3	19	espagnol (7), chinois (6), japonais (2), latin, « hollandais », « l'africain » et « l'indien »
Questionnaire final								
	n	Fr	An	Mo	At	In	Au	Autres langues
M	9			2	1		17	espagnol (12), suédois (2), italien, chinois et « autres langues autochtones »
A	9		4		2	1	19	ukrainien (5), espagnol (2), allemand (2), chinois (2), l'italien (3), japonais, russe, arabe, portugais, et « une langue indienne »
I	4					1	4	espagnol, chinois, « langues africaines », chinois
T	12	1	4	2			13	espagnol (9), chinois (2), japonais (2)

Les tableaux 4.11, 4.12 et 4.13 présentent les résultats des sixième, septième et huitième questions collectives qui traitent de l'apprentissage de la langue maternelle, du français et de l'anglais, respectivement.

Les tableaux 4.14, 4.15 et 4.16 donnent les résultats des questions collectives 9, 10 et 11 qui portent successivement sur la langue d'usage préférée à la maison, à l'école et celle qu'utilisent entre eux les élèves.

Tableau 4.10 (a). Réponses à la question collective n° 5 (a)

Question 5 (a) : À l'école, j'aimerais apprendre plusieurs autres langues.
Si oui, lesquelles et pourquoi? Si non, pourquoi?

Questionnaire initial									
	n	non	oui	Fr	An	Mo	At	In	Autres langues
M	15	5	10		4	2	1		cri (2), italien, japonais, russe, européennes
A	14		14	1	2	3			espagnol (4), ukrainien (2), italien (2)
I	9	1	8						espagnol (2), italien, chinois (2), latin, « hollandais », toutes les langues (4)
Questionnaire final									
	n	non	oui	Fr	An	Mo	At	In	Autres langues
M	13	2	11		1	1			espagnol, japonais, chinois
A	8	4	4						japonais, chinois
I	5	1	4	1	1			1	chinois (3), espagnol, « langues africaines »
T	12	6	6			1			espagnol (2)

Tableau 4.10 (b). Réponses à la question collective n° 5 (b)

Question 5 (b) : À l'école, j'aimerais apprendre plusieurs autres langues.
Si oui, lesquelles et pourquoi? Si non, pourquoi?

Questionnaire initial – Si oui, pourquoi ?						
	n	oui	Voyager	Connaître et échanger (amis)	Acquérir des connaissances	Autres raisons
M	15	10	2		4	
A	14	14		5	4	
I	9	8	2	1	2	Utilisées dans le monde(1), intérêt (3)
Questionnaire final						
M	13	11	3	3	3	1
A	8	4	1	1	2	
I	5	5	2		1	1
T	12	6	3	1	1	
Questionnaire initial – Si non, pourquoi ?						
	n	non	Difficile	Ne connaît pas ou comprend mal les autres langues	Ne veut pas	Autres raisons
M	15	5	1			inutile (1), montagnais, français, (anglais) sont suffisants (1)
A	14	0				
I	9	1				
Questionnaire final						
M	13	2	1			Mélangeant Perdre ma langue maternelle
A	8	3			2	
I	5	0				
T	12	6		1		Mélangé (5)

Tableau 4.11. Réponses à la question collective n° 6

Question 6 : À l'école, je trouve facile apprendre à parler, à lire et à écrire ma langue maternelle

Questionnaire initial						Questionnaire final					
Montagnais											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n: 15	20.0	46.7	6.7	13.3	13.3	P n: 13	23.1	30.8	23.1	7.7	15.4
L n: 15	13.3	33.3	26.7	0	26.7	L n: 13	38.5	15.4	30.8	0	15.4
É n: 15	6.7	40.0	20.0	13.3	20.0	É n: 13	30.8	23.1	23.1	0	23.1
Groupe témoin - Montagnais											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n: 0						P n: 11	90.9	9.1	0	0	0
L n: 0						L n: 11	72.7	27.3	0	0	0
É n: 0						É n: 12	0.0	75.0	25.0	0	0
Attikameks											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n: 14	85.7	7.1	0	7.1	0	P n: 8	62.5	25.0	0	12.5	0
L n: 14	78.6	14.3	0	0	7.1	L n: 7	71.4	14.3	0	14.3	0
É n: 14	85.7	0	7.1	0	7.1	É n: 7	71.4	14.3	0	14.3	0
Inuits											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n: 9	100	0	0	0	0	P n: 5	100	0	0	0	0
L n: 9	88.9	0	11.1	0	0	L n: 5	80.0	20.0	0	0	0
É n: 9	66.7	33.3	0	0	0	É n: 5	100	0	0	0	0

Tableau 4.12. Réponses à la question collective n° 7

Question 7 : À l'école, je trouve facile apprendre à parler, à lire et à écrire le français

Questionnaire initial						Questionnaire final					
Montagnais											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n: 15	100	0	0	0	0	P n: 13	84.6	7.7	7.7	0	0
L n: 15	86.7	13.3	0	0	0	L n: 13	77.0	15.3	7.7	0	0
É n: 15	86.7	13.3	0	0	0	É n: 13	77.0	15.3	7.7	0	0
Groupe témoin - Montagnais											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n: 0						P n: 12	83.3	16.7	0	0	0
L n: 0						L n: 12	66.7	33.3	0	0	0
É n: 0						É n: 12	83.3	16.7	0	0	0
Attikameks											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n: 14	64.3	28.6	7.1	0	0	P n: 14	42.9	42.9	14.3	0	0
L n: 14	64.3	21.4	14.3	0	0	L n: 14	62.5	25.0	12.5	0	0
É n: 14	50.0	28.6	14.3	7.1	0	É n: 14	57.1	14.3	14.3	14.3	0
Inuits											
É.L. :	1	2	3	4	5	É.L. :	1	2	3	4	5
P n: 9	88.9	11.1	0	0	0	P n: 5	80.0	20.0	0	0	0
L n: 9	55.6	22.2	22.2	0	0	L n: 5	60.0	20.0	0	0	20.0
É n: 9	44.4	33.3	11.1	11.1	0	É n: 5	60.0	20.0	0	0	20.0

Tableau 4.13. Réponses à la question collective n° 8

Question 8 : À l'école, je trouve facile apprendre à parler, à lire et à écrire l'anglais

Questionnaire initial						Questionnaire final					
Montagnais											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n : 15	26.7	20.0	33.3	20.0	0	P n : 13	7.7	23.0	46.2	7.7	15.3
L n : 15	6.7	20.0	46.7	13.3	13.3	L n : 13	7.7	23.0	38.5	0	30.8
É n : 15	20.0	20.0	40.0	13.3	6.7	É n : 13	7.7	7.7	38.5	23.0	23.0
Groupe témoin - Montagnais											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n : 0						P n : 12	16.7	41.7	33.3	0	8.3
L n : 0						L n : 12	25.0	8.3	41.7	16.7	8.3
É n : 0						É n : 12	33.3	16.7	33.3	0	16.7
Attikameks											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n : 14	21.4	14.3	28.6	7.1	28.6	P n : 8	0	12.5	25.0	25.0	37.5
L n : 14	21.4	35.7	0	21.4	21.4	L n : 7	0	14.3	0	28.6	57.1
É n : 14	28.6	21.4	14.3	7.1	28.6	É n : 7	0	14.3	0	42.9	42.9
Inuits											
É.L. :	5	4	3	2	1	É.L. :	5	4	3	2	1
P n : 9	44.4	22.2	22.2	0	11.1	P n : 5	100	0	0	0	0
L n : 9	33.3	11.1	33.3	11.1	11.1	L n : 5	60.0	20.0	20.0	0	0
É n : 9	22.2	33.3	11.1	11.1	22.2	É n : 5	80.0	0	0	0	20.0

Tableau 4.14. Réponses à la question collective n° 9

Question 9 : À la maison, je préfère parler le _____ (nom d'une langue) parce que...

		Questionnaire initial					Autres langues Cri
	n	Fr	An	Mo	At	In	
M	15	10		2	2		
A	14	5	1		8		
I	9	2	2			5	
		Questionnaire final					Autres langues Cri
	n	Fr	An	Mo	At	In	
M	13	10	1		1		
A	9	4			5		
I	5		2			3	
T	12	10	1	1	1		

À cette question, la langue d'usage à la maison, les raisons invoquées pour le choix d'une langue (et parfois plus d'une) reviennent, autant dans le questionnaire initial que final, au fait qu'il s'agit pour les élèves de leur langue maternelle et que c'est ainsi plus facile parce que « On connaît plus cette langue » (MF11-5, Q.I.⁶¹). Également par intérêt pour la langue « je veux plus apprendre le MONTAGNAIS » (MF15-5, Q.I.), « J'aime sa Partes montagnais » (MG3-5, Q.I.), à cause des liens de parenté « Pour me pratiquer et ma mère et mon grand-père parle en cree » (MG2-5, Q.I.), ou pour des raisons sociales « parce-que tout le monde parle inuttitut » (IF1-7, Q.F.)

Tableau 4.15. Réponses à la question collective n° 10

Question 10 : À l'école, je préfère parler le _____ (nom d'une langue) parce que...

		Questionnaire initial					Autres langues
	n	Fr	An	Mo	At	In	
M	15	12	2	1			
A	16	12			3		espagnol
I	9	6	2			1	
		Questionnaire final					Autres langues
	n	Fr	An	Mo	At	In	
M	13	12	1				
A	9	5			3		ukrainien
I	5	4	1				
T	12	10		1			chinois

Le français domine dans le contexte scolaire. Plusieurs des raisons invoquées pour l'usage du français, autant dans le questionnaire initial que final, sont en lien avec leur enseignante et les langues enseignées à l'école : « Mon professeure est vu qu'on parle français » (AF5-6, Q.I.), « parce que mon professeure est une ukrainienne » (AG16-6, Q.F.), « j'aime mon professeur » (IF5-6, Q.I.), « J'adore le français beaucoup » (AF7-6, Q.I.), « par-ce-que dans la class je suis un français » (IF1-7, Q.I.) (à noter que cette dernière affirmation en est une d'une élève

⁶¹ Q.I. fait référence au questionnaire initial et Q.F. au questionnaire final.

d'origine inuite). Une élève, AF8-6 a changé sa réponse du questionnaire initial « Mon professeur parle en français », en affirmant son choix clair pour l'attikamek dans le questionnaire final « C'est ma langue maternelle ». Chez les Montagnais, il y a eu un peu plus d'élèves qui ont choisi le français par obligation en questionnaire final : « ON EST Odliger » (MF10-5), « C'est obligatoire » (MG2-5), « C'est comme ça pour tous le monde » (MG1-5). L'usage de la langue ancestrale en milieu scolaire relève de leur intérêt et des différentes relations avec les amis et autres personnes de leur entourage : « Parceque il a du monde qui nous parle Montagnais » (MG1-6, Q.I) « parce-que Mes aime parle Inutituk est c'est plus fun » (IF6-6, Q.I.).

Tableau 4.16. Réponses à la question collective n° 11

Question 11 : Avec mes amis, je préfère parler le _____
(nom d'une langue) parce que...

		Questionnaire initial					
	n	Fr	An	Mo	At	In	Autres langues
M	15	14			1		
A	14			1	13		
I	9	4	4			4	
		Questionnaire final					
	n	Fr	An	Mo	At	In	Autres langues
M	13	12			1		
A	9				9		
I	5	3				2	
T	12	11	1				

La plupart des réponses invoquées par cette question sont en lien avec les amis ou, chez quelques Attikameks, c'est une question de préférence et la langue maternelle demeure un choix majeur : « Mes amis aiment notre langue maternelle » (AG15-6, Q.F.), « C'est ma langue préférée » (AF8-6, Q.F.).

Le tableau 4.17 présente les réponses au choix d'une seule langue pour toute la communauté humaine. Certains élèves ont mentionné plus d'une langue.

Tableau 4.17. Réponses à la question collective n° 12

Question 12 : Si nous pouvions parler qu'une seule langue sur la terre, je choisirais de parler le _____ (nom d'une langue), parce que...

Questionnaire initial							
	n	Fr	An	Mo	At	In	Autres langues
M	15	6	3	4	1		cri
A	14	3	1		5		chinois (2), ukrainien (2), espagnol
I	9	3	1			4	chinois (3)
Questionnaire final							
	n	Fr	An	Mo	At	In	Autres langues
M	13	5	2	2			chinois (2), suédois, japonais
A	9	4			3		chinois, espagnol
I	5	1	1			1	chinois (2)
T	12	7		1	1		japonais, mandarin, toutes les langues

Les raisons mises de l'avant pour le choix d'une langue (ou de plusieurs langues) sont plutôt d'ordre pratique, social et de préférence. À titre d'exemple, une élève a exprimé ainsi sa préférence pour les trois langues : « par-ce-que dans la télévision j'ai écouter et video j'aime écoute inuttitut français et englais » (F1I-7, Q.I.). En ce qui concerne l'atikamekw, des élèves ont exprimé ainsi leur choix dans le questionnaire initial: « Ce facile a parle, ce amusant pour moi et facile a écrire. » (AF6-6, Q.I.), « Parce-que mes amis parle avec sa, mes parent, mes grand parent en mes oncle. Et aussi mon village parle touts en Atikamekw. » (AG10-6, Q.I.), « C'est ma langue maternelle et j'aime parler Atikamekw. » (F8A-6, Q.I.) Dans le questionnaire final, deux élèves sont un peu plus affirmatifs en ce qui concerne leur langue ancestrale : « À Manawan ont parle en atikamekw » (AF6-6), « parce-que S notre langue a NOUS! » (AG10-6)

Les réponses et les principales justifications quant à l'utilité ou non de faire usage de plusieurs langues sont présentés au tableau 4.18.

Tableau 4.18. Réponses à la question collective n° 13

Question 13 : À ton avis, est-il avantageux de connaître plusieurs langues ? Pourquoi ?						
Questionnaire initial – Si oui, pourquoi ?						
	n	oui	Voyager	Connaître et échanger (amis)	Travailler	Acquérir des connaissances
M	15	15	7	4	1	1
A	14	10	3	1		5
I	9	8	3	3		1
Questionnaire final						
M	13	12	9	5	1	1
A	8	5		2		4
I	5	5	2		1	1
T	12	10	4	5		1
Questionnaire initial – Si non, pourquoi ?						
	n	non	Difficile	Ne connaît pas ou comprend mal les autres langues	Ne veux pas	Autre
M	15	0				
A	14	4	1	2		
I	9	1				
Questionnaire final						
M	13	1		1		
A	8	3			2	Perdre ma langue maternelle
I	5	0				
T	12	2			1	L'anglais suffit

Le tableau 4.19 donne les choix de langues qu'ont faits les élèves lors de l'activité qui consiste à remplir les bulles d'une bande dessinée.

Finalement, les résultats des dernières questions menées collectivement sont présentées dans les tableaux 4.20 et 4.21. Ces tableaux donnent les comptes en ce qui concerne l'intérêt des élèves pour les activités d'éveil aux langues.

Tableau 4.19. Réponses à la question collective n° 14

Question 14 : Je choisis une de ces deux petites bandes dessinées et je complète les deux bulles dans la langue de mon choix...

Questionnaire initial							
	n	Fr	An	Mo	At	In	Autres langues
M	15	15					
A	12	11			1		
I	9	8	1			1	
Questionnaire final							
	n	Fr	An	Mo	At	In	Autres langues chinois
M	12	12					
A	9	7			2		
I	5	3				2	
T	11	11					

Indéniablement, la langue d'enseignement a été encore la langue choisie par la majorité pour écrire les pensées ou les paroles de personnages d'une mini bande dessinée. Nous verrons dans la section 4.5.2 les raisons que les enfants nous ont données justifiant leur choix lors de la discussion en groupe. En ce qui a trait aux deux dernières questions qui suivent, rappelons que les nombres 1, 2, 3, 4 et 5 correspondent à l'échelle de Likert (É. L.) avec une signification graduelle allant de « beaucoup » pour la valeur 5 à « pas du tout » pour la valeur 1.

Tableau 4.20. Réponses à la question collective n° 15

Question 15 : J'ai aimé réaliser en classe des activités d'éveil aux langues, parce que...

Questionnaire final						
É. L. :	5	4	3	2	1	
M	10	3	0	0	0	
A	5	3	0	0	1	
I	5	0	0	0	0	

Voici comment les élèves ont argumenté leurs choix. Chez les Montagnais : « Je veux apprendre plusieurs langues pour aller dans la NHL (Ligue Nationale de Hockey) » (MG7-5), « ON ÉTAIT LES SEULS À LE FAIRE C'EST AMUSANT – INTÉRESSANT » (MG2-5), « j'Ai AppRiS des Mots DANS plEiN dEi ANGUES » (MF10-5); chez les Attikameks : « parce que j'aime parler avec les gens » (AG9-6), j'aime apprendre des autres langues. » (AG15-6); chez les Inuits : « j'ai appris beaucoup sur des autres langues » (IG10-6), « C'est amusant beaucoup » (IG11-5). Et l'élève qui a répondu « pas du tout » a écrit que c'était « paske j'aime just le français et l'Atikamekw! » (AG10-6).

Tableau 4.21. Réponses à la question collective n° 16

Question 16 : Si c'était possible, je souhaiterais continuer à réaliser des activités d'éveil aux langues en classe, parce que...

É. L. :	Questionnaire final				
	5	4	3	2	1
M	10	2	0	0	0
A	6	2	1	0	0
I	5	0	0	0	0

Chez les Montagnais, les élèves qui souhaitent continuer les activités, ont mentionné que « ça pourrait être tous les jours » (MG1-5), « pour encore plus de langue » (MG7-5), « oui ses amusant » (MG9-5). Chez les Attikameks : « parce que j'ai beaucoup souhaité de parler a un autre langue. » (AG16-6), « C'est vraiment l'fun. » (AF3-6 et AF8-6), « je continuerais encore des langues » (AG15-6). Chez les Inuits : « j'aime apprendre des autres langues. » (IG10-6), « c'est bon d'avoir un autre langue » (IG11-5).

4.4.1 Analyse des résultats des questionnaires collectifs

Nous avons été présente lorsque les élèves ont rempli les questionnaires collectifs initiaux et finaux chez les Montagnais et chez les Attikameks. Chez les

Inuits, c'est l'enseignante qui s'est chargée de les faire remplir. Tout s'est déroulé sans trop de difficultés, sauf chez les Inuits, où l'enseignante a dû se déplacer au domicile de quelques enfants qui se trouvaient déjà en vacances estivales au moment où elle a reçu par la poste, avec du retard, le dernier colis comprenant le matériel prévu pour terminer le projet. C'est ce qui explique une participation moindre des enfants d'origine inuite au questionnaire collectif final. De plus, Mademoiselle S nous a expliqué qu'il est très difficile pour un enfant d'origine inuite de faire un retour, de réfléchir ou même de s'exprimer en ayant, en outre, un vocabulaire français très limité pour mettre en mot ce qu'il a vécu, même si l'enfant a raffolé des activités pratiquées. Pour l'élève inuit, renvoyant en cela une façon de concevoir les choses dans sa communauté, « ce qui est passé est passé » (communication personnelle, été 2008).

À cause de divers facteurs, dont le faible effectif, le nombre limité d'heures consacrées aux activités d'éveil aux langues (moins de vingt heures), les variations des langues maternelles dans une même communauté, les difficultés d'expression en français des jeunes participants, pouvant nous limiter quant à notre interprétation des résultats, nous ne nous sommes attardée, pour notre analyse, qu'aux données les plus marquantes, exprimant des tendances claires. Dans ce but, nous avons considéré les données et les résultats présentés dans les tableaux non seulement sur la base de différentes classes de l'échelle de Likert (5, 4, 3, etc.), mais également en regroupant les niveaux les plus forts d'adhésion aux questions, c'est-à-dire les valeurs 5 et 4, en opposition aux niveaux les plus faibles, les valeurs 2 et 1, la valeur 3 de l'échelle représentant une position neutre. Nous avons principalement relevé, pour discussion, des cas montrant une différence de 10% ou plus entre les pourcentages. Cette différence a été mise en évidence dans les tableaux par l'usage de caractères gras. De plus, nous avons souligné quelques écarts importants, de l'ordre de 30% ou plus, entre les résultats de questions initiales et finales (voir en annexe 13 d'autres tableaux détaillant ces calculs).

Dans le cas des Montagnais, les questions 1 et 2 (tableaux 4.5 et 4.6) doivent être considérées simultanément puisque le français est la langue maternelle et la langue scolaire pour la majorité des élèves. Si nous regroupons les résultats des valeurs 5 et 4 de l'échelle utilisée dans les questionnaires, les résultats montrent que, globalement, les activités d'EAL n'ont pas permis de déceler des impacts sur l'attitude des élèves quant au français langue maternelle et la langue d'enseignement. Par ailleurs, l'attitude de cette communauté est largement ouverte et favorable à l'enseignement du français et particulièrement dans le cas du groupe témoin (ce dernier groupe devait être constitué d'élèves davantage motivés par l'apprentissage des langues de base à l'école puisque le goût pour apprendre à parler la langue maternelle et le français atteint 100%)⁶².

Chez les Attikameks, les résultats combinés des valeurs 5 et 4 du tableau 4.5 (question 1) semblent montrer une réduction de l'intérêt pour la lecture, mais principalement pour l'écriture (cette baisse atteint plus de 37 %). Les résultats pour les élèves inuits semblent indiquer qu'ils avaient davantage d'intérêt pour la lecture de la langue maternelle à la suite des activités d'ÉAL, mais nous observons une réduction en ce qui concerne l'écrit. Notons que les différences observées vers une réduction montrent qu'il y a lieu de s'interroger sur le moment où la complétude des questionnaires initiaux et finaux a été réalisée. Il est raisonnable de penser que, si des enfants ont vécu une période d'examen assez intense et qu'après celle-ci, ils sont fatigués des travaux scolaires ou ne pensent qu'aux vacances qui s'en viennent, il se peut que les résultats scolaires soient biaisés. Cela dit, lorsque nous observons une augmentation d'un intérêt marqué en fin d'année scolaire, il est peut-être d'autant plus à considérer.

Chez les communautés attikameks et inuites, dont le français n'est pas la langue maternelle, la comparaison des questionnaires initial et final de la question

⁶² Madame F a confirmé que le groupe témoin, qui relevait d'un autre enseignant, regroupait des élèves dont le niveau et les capacités étaient meilleurs et que ce groupe manifestait moins de troubles de comportement que son propre groupe (communication personnelle, 2009).

2 (tableau 4.6) met en relief la tendance à une désaffection pour la lecture du français (en regroupant les valeurs 5 et 4 de l'échelle de Likert). Chez les Attikameks, les résultats tendent aussi à montrer la réduction de l'intérêt pour le français parlé, mais une augmentation de l'intérêt pour le français écrit (tableau 4.6).

En ce qui concerne le goût pour l'apprentissage de l'anglais (question 3, tableau 4.7), nous notons, comparativement aux autres communautés, un intérêt moindre chez les Attikameks. Chez les Inuits, le goût pour l'apprentissage de la lecture en anglais augmente, mais est réduit pour l'écriture en fin d'année scolaire.

Le goût pour l'apprentissage d'une autre langue à l'école (question 4, tableau 4.8) est le plus fort au départ chez les Inuits avec une tendance à la baisse en fin d'année scolaire. La tendance est à la baisse également chez les Attikameks. Pour les Montagnais, c'est l'inverse, car l'intérêt pour les autres langues a été plus fort en fin d'année. Les pourcentages relativement plus élevés (à la valeur 5 de l'échelle de Likert) du groupe témoin donnent à penser que ce groupe était davantage motivé dans l'apprentissage des langues, même sans avoir connu les activités d'éveil aux langues, mais en regroupant les résultats des valeurs 5 et 4, les groupes « Témoins » et montagnais participants sont tout à fait comparables (tableau 4.8). De plus, le nombre de langues nommées par les enfants a augmenté chez les Montagnais en passant de onze langues pour un effectif de dix répondants, à vingt langues pour un effectif de neuf répondants en fin d'année scolaire. Chez les Attikameks, on passe de dix-neuf langues pour un effectif de douze répondants en début de projet, à vingt-six langues pour un effectif de neuf répondants en fin de projet (tableau 4.9). Cet état de fait est-il un mince indicatif d'une plus grande ouverture à l'apprentissage des langues du monde, à une curiosité et un intérêt accrus pour l'étranger, car chez le groupe témoin, le nombre de langues mentionné était de vingt pour un effectif de douze répondants ? À noter que dans cette question, on ne demandait de nommer

qu'une langue « Laquelle ? », alors, en principe, le résultat aurait dû être égal à l'effectif, donc au nombre de participants à la question.

Le goût pour les enfants d'apprendre plusieurs autres langues à l'école (question 5(a), tableau 4.10-a) a augmenté chez les Montagnais et diminué pour les Attikameks. Chez les Inuits, cet intérêt pour les autres langues est demeuré fort. À remarquer que les réponses entre le « oui » et le « non » sont partagées en fin d'année scolaire pour le groupe témoin et chez les Attikameks.

Lorsqu'on regroupe les valeurs 5 et 4 de l'échelle d'évaluation, les langues les plus faciles à apprendre à l'école (questions 6,7 et 8, tableaux 4.11, 4.12 et 4.13) semblent la langue maternelle dans le cas des trois communautés. Chez les Montagnais participants au projet, il semble qu'il y ait confusion sur cette question puisqu'on remarque un écart entre les pourcentages observés aux questions 6 et 7; il est fort probable que certains élèves montagnais prêtaient comme réponse à la question 6 l'usage du montagnais comme langue maternelle.

Pour les trois communautés, les réponses initiales et finales sont équivalentes en ce qui concerne le français (question 7, tableau 4.12). Les Montagnais et les Attikameks ont jugé l'anglais (question 8, tableau 4.13) plus difficile à parler et écrire à la fin des activités d'EAL (avec une différence assez importante pour la lecture et l'écriture de cette langue chez les Attikameks). Au contraire, les Inuits ont jugé l'anglais plus aisé lorsqu'ils ont rempli le questionnaire final. Il faut souligner que, chez les Inuits, deux anglophones sur six ont répondu au questionnaire de groupe final.

Parmi les langues que les enfants préfèrent parler (questions 9, 10 et 11, tableaux 4.14, 4.15 et 4.16), il s'agit de la langue maternelle pour les trois communautés, mais, fait à noter, chez les Attikameks, il y en a eu plus que ce que nous pouvions présumer qui ont préféré parler le français à la maison. À l'école, les enfants préfèrent parler la langue principale d'enseignement (chez les

Attikameks, il y a eu trois mentions pour l'attikamek qui est également une langue enseignée à l'école. Cependant, il ne s'agit pas des mêmes élèves au début et à la fin du projet, sauf pour AF2-6. AG13-6 n'a participé qu'au questionnaire initial. AF3-6 faisait référence en début de projet à son professeur d'attikamek et à la fin de l'année elle n'a fait référence qu'à Madame A pour le français. Deux autres élèves ont mentionné en fin de projet préférer l'attikamek dont une, AF8-6, parce que c'est sa langue maternelle.) Il est plutôt compréhensible qu'à l'école les élèves fassent usage de la langue d'enseignement, les rapports sont plus simples avec les professeurs et tous les autres élèves. Avec les amis, les enfants préfèrent parler leur langue maternelle. Cependant, les réponses données par les Inuits reflètent, principalement dans le questionnaire initial, le milieu scolaire trilingue.

Si les enfants des trois communautés n'avaient la possibilité de parler qu'une seule langue sur la terre (question 12, tableau 4.17), la tendance dans leur choix est vers leur langue maternelle. Le français occupe sans surprise la tête des langues choisies chez les Montagnais et n'est pas négligeable chez les Attikameks, ces deux communautés étant de plus en plus influencées par la place qu'occupe le français dans la société québécoise. Malgré la place qu'elle occupe dans le monde, la langue anglaise est dépassée par les langues autochtones. L'influence grandissante de la Chine n'échappe pas aux Inuits semble-t-il, car cette langue étrangère remporte une proportion relativement élevée de réponses chez les Inuits.

De l'avis des enfants (question 13, tableau 4.18), il est nettement avantageux de connaître plusieurs langues. Les Montagnais disent principalement que c'est pour voyager, tandis que les Attikameks conçoivent que c'est pour acquérir des connaissances. Chez les Inuits, les enfants anglophones et francophones disent que c'est pour comprendre les autres et voyager et, parmi les enfants d'origine inuite, il n'y a qu'une seule réponse claire en fin de projet : pour regarder la « télévision, voyager à montréal » (IF1-7).

En ce qui concerne les bulles à compléter parmi les deux petites bandes dessinées (question 14, tableau 4.19), les enfants tendent à choisir la langue d'enseignement pour les compléter, c'est-à-dire le français (un peu plus de détails nous a été donné, expliquant le choix des enfants en ce qui concerne cette question, lors de la discussion en grand groupe avec les communautés concernées. Voir la section 4.5).

Finalement, la plupart des enfants ayant participé aux projets ont beaucoup aimé les activités d'éveil aux langues (question 15, tableau 4.20) et souhaiteraient continuer à en réaliser encore si c'était possible (question 16, tableau 4.21).

De façon générale, l'impact des activités d'éveil aux langues, mesuré par les questionnaires collectifs initial et final, s'est avéré faible. Nous attribuons cet état de fait, tel que nous l'avons mentionné précédemment, au nombre limité de participants, à un nombre d'heures limité d'activités d'éveil aux langues (moins de vingt heures), à des difficultés d'expression des enfants ainsi qu'au moment de passation des questionnaires. On a observé tout de même des tendances notables, qu'elles soient négatives ou positives, lorsque tous les éléments des langues parlées, écrites et pour la lecture vont dans le même sens avec un niveau d'écart établi à un minimum de 10% (regroupant les valeurs 5 et 4 de l'échelle de Likert) et d'autant plus lorsque nous pouvons remarquer des écarts importants ou supérieurs à 30% (voir en annexe 11⁶³). Il en est ainsi chez les Attikameks en défaveur de l'apprentissage de l'anglais (avec un écart négatif de 46,4% en ce qui concerne le goût de l'apprentissage de la lecture en anglais et des écarts négatifs de 42,8% et de 35,7% en rapport avec facilité de la lecture et de l'écriture en anglais). De même, chez les Inuits et les Attikameks, le goût de l'apprentissage d'une autre langue à l'école a diminué considérablement en fin d'année scolaire (avec un écart observé de 33,3% chez les Inuits en rapport avec la lecture d'une

⁶³ Il s'agit, cela est spécifié en annexe, d'un calcul entre les questionnaires initiaux et finaux des groupes participants et entre les questionnaires finaux des groupes montagnais.

autre langue). On observe aussi chez les Attikameks une baisse marquée du désir d'apprendre à écrire leur langue maternelle avec un écart de 37,2%. Manifestement, nous croyons qu'il y a eu une baisse de motivation dans l'apprentissage des langues, en particulier chez les Attikameks, due probablement en grande partie au manque d'intérêt pour les études en fin d'année scolaire (en aurait-il été de même s'ils avaient vécu un plus grand nombre d'heure d'activités d'éveil aux langues en classe ?) L'anglais ne semble pas non plus très populaire auprès de ce groupe (des pourcentages de 35,7%, 21,4% et de 50% sont observés en ce qui concerne l'intérêt de parler, lire et écrire cette langue en début de projet). Par contre, un intérêt accru pour l'apprentissage d'une autre langue à l'école a été observé chez les Montagnais (en particulier pour la lecture avec un écart positif de 31,2%) et pour l'apprentissage de l'anglais chez les Inuits (en particulier pour le parler et l'écrire avec des écarts positifs de 33,4% et de 35,6%). Il s'agit de deux groupes participants dont le nombre d'heures d'activités d'EAL a été plus élevé, comparativement au groupe attikamek.

D'autres écarts positifs importants ont été observés en ce qui concerne les deux groupes montagnais dont le groupe témoin qui n'a pas participé aux activités d'ÉAL et le groupe montagnais participant. Par exemple, en fin d'année scolaire, le groupe montagnais témoin aimait, dans une proportion de 33,4%, davantage écrire leur langue maternelle que le groupe montagnais participant. Ils trouvaient facile également l'apprentissage de la langue maternelle parlée et lue à 46,1% de plus que le groupe participant et, pour écrire l'anglais, c'était 34,6% de plus. Probablement que ce groupe était plus fort.

Dans l'ensemble, nous pouvons conclure que les activités d'éveil aux langues ont sans aucun doute suscité un fort intérêt chez les élèves comme en font foi les réponses aux deux dernières questions du questionnaire collectif et que ces questionnaires collectifs nous ont permis quelque peu de vérifier si les activités d'EAL ont eu un impact sur l'ouverture aux langues, qu'elles soient locales, étrangères ou une langue d'enseignement. Sur ce point, ce sont les

réponses à la question 4(a) (tableau 4.8) et à la question 8 (tableau 4.13) qui ont été des plus éclairantes quant à un effet potentiel à la suite des activités d'EAL, car l'intérêt des Montagnais a été accru pour l'apprentissage des autres langues (question 4(a), tableau 4.8) dans un groupe manifestement plus faible (comparativement à un groupe témoin) et il en fut de même pour les Inuits en ce qui concerne l'anglais (question 8, tableau 4.13). Dans ce cas, cependant, la portée de cette interprétation est réduite à cause du très faible effectif au questionnaire final, comprenant deux anglophones.

Nous constatons que les réponses des élèves sont demeurées relativement constantes et congruentes, mais qu'il y a lieu de considérer la force d'un groupe, le nombre d'effectifs, le nombre d'heures d'activités ainsi que le moment où a lieu la passation des questionnaires dans ce genre de recherche. Néanmoins, les questionnaires nous auront servie à mieux connaître les élèves, reflétant en cela leurs acquis (sociaux, culturels, scolaires, etc.), ainsi que leurs représentations des langues. Ces résultats et nos conclusions pourraient servir éventuellement à en prévoir d'autres pour des recherches futures et des projets d'intégration d'activités d'éveil aux langues en milieu scolaire autochtone, afin d'en vérifier les impacts.

4.5 Résultats des questionnaires individuels

Lorsque nous avons rencontré les enfants individuellement, nous avons à notre disposition une enregistreuse numérique pour recueillir leurs propos, mais essentiellement, les notes prises lors des échanges ont été les plus utiles pour assembler les résultats qui suivent⁶⁴. Pour les trois communautés, il n'y a eu que cinq enfants qui ont pu participer à la fois aux questionnaires initial et final et nous avons surligné en gras leurs appellations. Il s'agit de **MG1-5**, **MG2-5**, **MG3-5** et **MG13-5** chez les Montagnais et de **IG11-5** chez les Inuits. Lorsque la question s'y prêtait, nous avons présenté un résumé des réponses pour chacune des

⁶⁴ Les élèves de Mademoiselles S ont répondu par écrit aux questions individuelles en sa présence

communautés en compilant, par exemple, le nombre de *oui* ou de *non*, comme dans le tableau 4.22 ci-dessous, pour les questionnaires initial et final. Les tableaux donnent aussi, s'il y a lieu, les réponses aux sous-questions comme « Lesquelles », dans le cas de la question individuelle n° 1 et, entre parenthèses, le nombre d'occurrences de cette réponse, s'il a été mentionné plus d'une fois. Notons dans la colonne **Répondants** que **MG13-5** a répondu par un *non* en début de projet et par un *oui* à la fin du projet, alors que **IG11-5** a répondu inversement. Également, nous avons mis en gras les nombres et les mots se rapportant aux langues ancestrales des communautés participantes aux fins de discussion.

Tableau 4.22. Réponses à la question individuelle n° 1

Question 1 : Es-tu capable de parler deux ou plusieurs langues? Non / Oui					
Si oui, lesquelles?					
	Q. initial		Q. final		Lesquelles
	oui	non	oui	non	
M	3	2	3	2	français (3), anglais, attikamek, cri, montagnais
A	1	2	2	0	français, attikamek (3)
I	5	1	3	0	français (5), anglais (4), inuktitut (3)
%	55,6	44,4	75,0	25,0	

Si oui, est-ce que ça crée des problèmes pour toi de parler deux ou plusieurs langues ? Lesquels ?					
	Q. initial		Q. final		Répondants
	oui	non	oui	non	
M	2	2	0	3	Non : MG1-5, MG3-5, MG2-5, MG13-5 / Oui : MG13-5, MF15-5
A	1	2	0	2	Non : AF2-6, AG10-6, AF5-6, AG16-6 / Oui : AF8-6
I	0	5	1	2	Non : IF1-7, IF3-7, IF4-7, IF9-6, IG11-5, IG10-6 / Oui : IG11-5
%	33,3	66,7	14,3	85,7	

De façon générale, le très faible nombre de répondants au questionnaire individuel et le fait que les questionnaires initial et final n'aient été qu'exceptionnellement remplis par les mêmes élèves, ne permettent pas une comparaison directe des résultats aux questionnaires initial et final. Cependant, nous avons examiné les totaux et les pourcentages des réponses aux questions

individuelles initiales et finales pour certaines questions. Pour la question 1, présentée au tableau 4.22, 75% des répondants mentionnent parler deux ou plusieurs langues lors du questionnaire final contre seulement 55,6 % au questionnaire initial. De même, lorsqu'on a demandé aux élèves si parler deux ou plusieurs langues était une source de problèmes, le tiers des élèves a mentionné que ça constituait une source de difficulté lors du questionnaire initial, mais moins de 15% des élèves affirmaient la même chose lors du questionnaire final. Ces résultats donnent à penser, avec toutes les précautions qui s'imposent, que nous avons observé l'ouverture ou une confiance accrue à plus d'une langue suite aux activités d'ÉAL. Est-il possible que les activités d'ÉAL réduisent les « inquiétudes linguistiques » (confusions et mélanges linguistiques) et accroissent l'intérêt pour les langues ancestrales en mettant en lumière les diversités, les différences et similitudes entre les langues ?

Tableau 4.23. Réponses à la question individuelle n° 2

Question 2 : Est-ce qu'il est difficile pour toi d'apprendre des langues à l'école ou ailleurs ?

(Cette question ne paraissait pas dans le questionnaire initial.)

	Q. initial		Q. final		Répondants
	oui	non	oui	non	
M			2	3	Non : MG1-5, MG2-5, MG3-5 / Oui : MG13-5, MF11-5
A			1	1	Non : AF5-6 / Oui : AG16-6
I			1	2	Non : IF3-7, IG10-6 / Oui : IG11-5
%			40,0	60,0	

Au tableau 4.23, la réponse à la deuxième question individuelle n'indique pas de tendances très fermes, surtout considérant le faible nombre d'effectifs. La majorité des élèves (60%) considèrent qu'il n'est pas difficile d'apprendre des langues. On peut considérer que l'apprentissage des langues constitue une activité qui nécessite une certaine exigence. Les comparaisons entre le début et la fin du projet ne sont pas possibles pour cette question.

Tableau 4.24. Réponses à la question individuelle n° 3

Question 3 : Est-il utile de parler plusieurs langues pour réussir dans la vie? Si non, pourquoi? Si oui, pourquoi?					
	Q. initial		Q. final		Si oui, pourquoi
	oui	non	oui	non	
M	4	0	4	1	Pour voyager (3), pour le travail (4), pour échanger (1)
A	2	0	2	0	Pour voyager, étudier ou travailler
I	3	0	3	0	Pour voyager (2), pour échanger (2)
%	100	0	88,9	11,1	

Une seule réponse négative chez les Montagnais à la question n° 3 présentée au tableau 4.24, de la part de **MG3-5**, avec cette raison : « Non, pas si je travaille comme mon père à Péribonka. Il travaille en français avec des Allemands. » Par contre, ce même élève avait répondu *oui* à cette question du questionnaire initial.

Tableau 4.25. Réponses à la question individuelle n° 4

	Questionnaire initial						Questionnaire final					
	Fr	An	Mo	At	In	Au	Fr	An	Mo	At	In	Au
M	4		2		1	1	5	3	2			1
A	3			3			2	1		1		
I	2	3			8		2	3			3	
%	34,6	11,5		53,8		X	40,9	31,8		27,3		X

Chez toutes les communautés, la langue maternelle est écoutée à la radio (tableau 4.25). C'est particulièrement le cas des Montagnais, pour lesquels la langue maternelle est aussi la langue française, la langue de la majorité. Les Inuits écoutent beaucoup la radio dans leur langue maternelle. Chez les Attikameks, le français est tout de même relativement important. Les communautés montagnaise et attikamek ont un accès relativement plus important aux médias francophones du Québec et baignent dans l'environnement francophone du Québec malgré un

éloignement relatif des centres urbains, plus particulièrement dans le cas des Attikameks. Les Inuits sont géographiquement beaucoup plus isolés du Québec francophone. On peut attribuer les différences entre l'anglais et les langues autochtones, regroupées dans les questionnaires initial et final, au faible nombre de participants inuits lors du questionnaire final, d'autant plus que deux élèves étaient anglophones parmi ceux-ci.

Les réponses à la cinquième question, au tableau 4.26, suggèrent que la télévision est un média plus lourd que la radio et requiert des moyens beaucoup plus importants que la radio, qui bénéficie de stations locales. Par conséquent, l'impact des cultures francophones et anglophones est plus présent que les langues locales ou maternelles. Les diffuseurs francophones et anglophones se partagent l'auditoire à part équivalente.

Tableau 4.26. Réponses à la question individuelle n° 5

Question 5 : Quelle(s) langue(s) entends-tu à la télévision ?												
	Questionnaire initial						Questionnaire final					
	Fr	An	Mo	At	In	Au	Fr	An	Mo	At	In	Au
M	5	5	1				5	5	2	1		
A	3			1			2	2		1	1	1
I	6	7			4	2	2	4			2	
%	43,8	37,5		18,8		X	33,3	40,7		25,9		X

Les réponses en début et en fin de projet sont équivalentes lorsqu'on considère les résultats des langues française, anglaise et les langues autochtones regroupées. Les réponses indiquent tout de même une certaine pénétration des langues autochtones par le biais de la télévision; est-ce vraiment le cas étant donné la faible diffusion de ces langues sur ce média ?

Tableau 4.27. Réponses à la question individuelle n° 6

Question 6 : Avec quelle(s) langue(s) corresponds-tu (correspondance postale ou sur Internet) ?												
	Questionnaire initial						Questionnaire final					
	Fr	An	Mo	At	In	Au	Fr	An	Mo	At	In	Au
M	4	2					5	1				
A	3			2			2	1		2		
I	5	6			3		1	3				
%	48,0	32,0		20,0		X	53,3	33,3		13,3		X

La question n° 6, dont les résultats sont au tableau 4.27, porte sur la langue de correspondance des élèves, que se soit par la poste ou par l'Internet. Chez les Montagnais, la correspondance se fait largement en français sur l'Internet. À l'occasion, la correspondance se fait en anglais : « un peu en anglais avec un ami en Ontario » (MG1-5), « mon père m'aide à écrire à mon oncle en anglais » (MG3-5). Chez les Attikameks, le français est plus fréquemment utilisé que l'attikamek (« Avec l'Internet : le français et un peu en attikamek. Par correspondance, en français. » (AF8-6)). L'usage de l'anglais n'est ni important ni fréquent. Chez les Inuits, l'anglais est plus utilisé que le français et l'inuktitut (« Anglais inuktitut petit peu français » (IF4-7)).

On n'observe pas d'écarts importants aux réponses des questionnaires initial et final, considérant que les différences tiennent au faible nombre de répondants inuits et attikameks en fin de projet.

Les tableaux 4.28 et 4.29 présentent des résultats qui sont en lien avec la vie et la diffusion culturelle. Au tableau 4.28, il est question de la langue des chansons qu'écoutent les élèves et le tableau 4.29 donne la langue de personnages connus, nommés par les élèves, qui concourent à la vie culturelle ou sociale.

Tableau 4.28. Réponses à la question individuelle n° 7

Question 7 : Aimes-tu écouter des chansons? Si oui, dans quelle(s) langue(s) ?												
	Questionnaire initial						Questionnaire final					
	Fr	An	Mo	At	In	Au	Fr	An	Mo	At	In	Au
M	4	5	3			1	5	5	2	1		1
A	1	3		1			2	2		2		
I	3	6			5	4	1	2			2	2
%	22,2	38,9		25,0		13,9	29,6	33,3		25,9		11,1

Chez les Montagnais, le français et l'anglais ont une bonne écoute, mais l'anglais est plus souvent la langue de choix au plan musical. Le montagnais est important aussi. Le cri a été mentionné par un élève. Pour les Attikameks, l'anglais était la langue de choix en début de projet. En fin de projet, l'attikamek et le français ont pris une part équivalente. Globalement, les parts du français, de l'anglais et des langues autochtones sont équivalentes en début et fin de projet.

Tableau 4.29. Réponses à la question individuelle n° 8

Question 8 : Peux-tu me nommer des chanteurs, des poètes, des écrivains ou des personnalités connus ?								
	Questionnaire initial				Questionnaire final			
	Fr	An	Anc	Au	Fr	An	Anc	Au
MG1-5	2	4		1	2	4		
MG2-5	2	1	3		1			
MG3-5	5				2		1	
MG13-5	2	1			1		1	
MF15-5	2	1	1					
MF11-5					2	2		
AF2-6		2						
AF8-6		4						
AG10-6		2						
AF5-6					1	1		
AG16-6					5	2		
IF3-7			(4 inc.)					
IF4-7	1		(3 inc.)					
IF5-6			(1 inc.)					
IF6-6			1 (2 inc.)					
IF9-6	5	5						
IG11-5	1	1	1			1	1	
IF13-8			(4 inc.)					
Total	20	21	6	1	14	10	3	0

Nous avons éprouvé des difficultés à identifier les personnalités connues dans les réponses écrites des enfants de la communauté inuite, car ils ont rempli par eux-mêmes les questionnaires. Nous avons donc remplacé et indiqué par « inc. » (inconnu) sous la colonne **Anc** (pour « ancestral ») le nom ou le groupe que nous n'avons pu identifier correctement (cependant, il s'agit probablement d'un ou des membres de la communauté inuite, considérant l'orthographe des mots). Ce qu'on peut remarquer de ces résultats est que la communauté montagnaise se démarque des autres communautés en ce qui a trait au « bain culturel » francophone; les personnalités francophones nommées par les Montagnais sont les plus importantes en nombre et cette situation est sans équivalent dans les autres groupes. La proximité géographique et les contacts plus serrés entre cette

communauté et son environnement francophone immédiat expliqueraient cette situation. Les Inuits, plus isolés, montrent des résultats indiquant une situation opposée, où les personnalités locales ou appartenant à des communautés apparentées sont connues et importantes pour ceux-ci.

La question suivante, présentée au tableau 4.30, traite de la perception qu'ont les élèves de l'utilité des apprentissages linguistiques dans différentes sphères de leur vie future. Ces sphères n'étaient pas définies ni suggérées dans les questionnaires, les réponses venaient des élèves.

Tableau 4.30. Réponses à la question individuelle n° 9

	Questionnaire initial						Questionnaire final					
	Scol.	Mét.	Pro.	Voy.	Soc.	Fam.	Scol.	Mét.	Pro.	Voy.	Soc.	Fam.
MG1-5	1								1			
MG2-5			1						1	1		
MG3-5	1							1				1
MG13-5			1	1					1	1		
MF15-5			1									
MF11-5							1	1				
AF2-6				1	1							
AF8-6	1											
AG10-6									1			
AG16-6												
IF3-7	1	1										
IF6-6	1											
IF9-6	1		1									
IG10-6								1				
IG11-5				1						1		
IF12-4			1									
IF13-8			1									
Total	6	1	6	3	1	0	1	3	4	3	0	1

Les réponses ont été mises en catégories générales. L'utilité ou les bénéfices mentionnés par les élèves sont ainsi catégorisés selon qu'ils rejoignent les aspects suivants : scolarité générale et éducation (**Scol.**), apprentissage et

exercice d'un métier (**Mét.**), obtention du statut et à l'exercice d'une profession (**Pro.**), possibilité de voyager et d'être socialement mobile (**Voy.**), statut et implication sociale (**Soc.**), bénéfices familiaux, dont la transmission de connaissance, le soutien, l'aide aux proches et aux enfants (**Fam.**). La scolarité générale et l'éducation réfèrent aux apprentissages des matières, sujets de base et à la culture générale; il s'agit des apprentissages et des éléments qui constituent le fondement de l'éducation, des connaissances, de la pensée d'un individu et de sa structure fonctionnelle. L'apprentissage et l'exercice d'un métier décrit les enseignements et les notions utiles pour accéder à l'exercice d'un métier du secteur professionnel ou technique comme mécanicien, travailleur forestier, coiffeuse, etc. Le statut de professionnel, renvoie à l'obtention et à l'exercice d'une profession libérale ou un ordre professionnel (avocat, médecin, ingénieur, chimiste, biologiste, géologue, analyste, journaliste, etc.).

Les derniers tableaux (tableaux 4.31, 4.32 et 4.33) donnent les résultats de questions qui ont pour but d'évaluer l'impact des activités d'éveil aux langues.

Tableau 4.31. Réponses à la question individuelle n° 10

Question10 : Maintenant que tu as réalisé des activités d'éveil aux langues en classe, peux-tu me dire ce que tu as le plus aimé parmi ces activités?

Questionnaire final

- MG1-5** Les activités en anglais.
 - MG2-5** L'activité sur le braille parce que je voulais savoir comment les aveugles lisent et écrivent.
 - MG3-5** Le braille, les cris des animaux, dire bonjour et au revoir dans plusieurs langues.
 - MG13-5** Les bonjours (dire bonjour en suédois), le rap des langues, les contes et rencontrer un étranger en Espagne.
 - MF11-5** Les onomatopées, les contes (la différence), la vidéo (l'histoire montagnaise de la grenouille et du lièvre).

 - AF5-6** Les bonjours, les cubes, la vidéo (écouter les personnes). Toutes les activités.
 - AG16-6** La météo, les bonjours et la vidéo.

 - IG10-6** « J'ai aimé apprendre que dans différent langue il dit des différents bruit pour les animaux que nous. »
 - IG11-5** « le cerveaux parce-que j'aime le cerveaux »
-

Tableau 4.32. Réponses à la question individuelle n° 11

Question 11 : As-tu plus le goût qu'avant d'apprendre des langues? Si non, pourquoi? Si oui, pourquoi et lesquelles?

Questionnaire final

- MG1-5** Oui, le français parce que je le comprends mieux et d'autres langues.
MG2-5 Oui, je veux tout découvrir.
MG3-5 Oui, pour parler avec des personnes d'autres pays.
MG13-5 Oui. Avant je pensais que ça ne servait à rien. En grandissant, oui, je veux apprendre le russe, le chinois, l'italien et le grec.
MF11-5 Oui, un petit peu. Pas trop parce que c'est difficile à apprendre. C'est difficile d'apprendre l'anglais. C'est difficile le **montagnais**.
AF5-6 Oui, l'espagnol et l'inuktitut. Je veux voyager
AG16-6 Oui, j'aimerais voyager un jour en Afrique, aider les jeunes africains (ceux qui sont pauvres, maigres) et leur donner de la nourriture.

IF1-7 « oui. »
IG10-6 « Oui. Je ne sais pas pourquoi. »
IG11-5 « Oui. c'est le fun et espagnol et chinois »

Tableau 4.33. Réponses à la question individuelle n° 12

Question 12 : Maintenant, est-il plus important pour toi de parler, écrire (utiliser) ta langue maternelle (ancestrale)? Si non, quelle langue est-il plus important de parler, écrire? Si oui, pourquoi?

Questionnaire final

- MG1-5** Oui, l'attikamek (au début du questionnaire il mentionne que son père reste à Obedjiwan) parce qu'on va peut-être aller rester à Obedjiwan ou à Québec.
MG2-5 Oui, pour me rappeler de mon peuple.
MG3-5 Oui, pour être capable de dire les mots que je connais à mes enfants.
MG13-5 Oui. (Sa langue ancestrale est l'attikamek). Je peux parler à ma grand-mère « cocome » avec les mots que je sais (sa grand-mère ne parle que l'attikamek). Et dans certains villages, on parle juste le montagnais.
MF11-5 Non. Le français, je sais déjà l'écrire.

AF5-6 Oui. Toujours. Je veux pas perdre la langue.
AG16-6 Oui. On aime vraiment et on veut pas la perdre. Grand-mère dit de parler un peu en attikamek pour ne pas perdre... Mes grands-parents parlent en attikamek.

IF1-7 « oui. »
IG10-6 « Non. Tous le langue sont important pour moi de parler, lire et écrire. »
IG11-5 « Oui. je suis fluent dans ma langue maternelle »

4.5.1 Analyse des résultats des questionnaires individuels

Nous voulions, par ces questionnaires individuels, nous rapprocher des enfants et essayer de découvrir davantage quelles étaient leurs représentations sociales en lien avec les langues. Également, nous voulions vérifier si nous pouvions en savoir plus en les rencontrant individuellement. Allaient-ils être moins timides? Allaient-ils pouvoir nous en dire davantage? Qu'est-ce que les enfants écoutent, regardent, chantonnent? Quelles langues utilisent-ils dans leur quotidien, dans leurs loisirs, pour écrire à des amis sur Internet, par exemple? Quel est leur environnement sociolinguistique? Comment voient-ils leur avenir aux plans social et professionnel? Comment voient-ils leur éducation par rapport à cet avenir? Et, finalement, qu'est-ce qui peut les motiver à mieux maîtriser les langues de base qu'ils ont besoin pour mieux réussir à l'école, dans leur vie?

Les jeunes des communautés attikameks et montagnaise ont vivement voulu participer à ces rencontres individuelles. Nous avons manqué de temps pour les Attikameks, dont un plus grand nombre d'élèves auraient voulu participer en début de projet. Cependant, ces derniers se sont montrés très timides et nous pouvions à peine les entendre lorsque nous les interrogeons. Chez les Inuits, la tâche ne fut pas facile. Par exemple, une élève, IF5-6, a tout gribouillé son questionnaire individuel, ne sachant pas très bien lire (il était prévu cependant que les questionnaires individuels devaient être complétés par un adulte auprès de l'enfant... il y a eu un malentendu à ce propos avec Mademoiselle S), considérée par son enseignante comme une élève qui habituellement « travaille fort » et qui est « très éveillée ». Une autre de ses élèves, IF6-6, considérée « très bonne » par Mademoiselle S, s'est fâchée, car elle ne comprenait pas le questionnaire et parce qu'habituellement, elle « veut performer ». Elle n'a rien écrit pour les trois premières questions et elle s'est défâchée à la quatrième question. Néanmoins, considérant le tout, nous avons eu cette chance de pouvoir rencontrer quelques élèves et d'obtenir des réponses, même si le nombre de participants a été très

faible. Bien entendu, avec un effectif réduit, il est difficile d'analyser les résultats pour en tirer des conclusions valables. Cependant, nous pouvons nous interroger sur quelques éléments que nous avons pu remarquer parmi les résultats de quelques questions. Par exemple, à la question 1 (tableau 4.18), les réponses en fin de projet indiquaient moins d'inquiétudes quant à l'usage de plusieurs langues. Est-ce que l'apprentissage et l'usage de plusieurs langues amènent confusion et difficultés supplémentaires dans la maîtrise des langues ? C'est une question que se posent actuellement plusieurs linguistes et directeurs d'école en milieu autochtone, étant donné la volonté et même la nécessité de préserver les langues ancestrales. Les enfants autochtones ont donc besoin d'aides particulières dans leurs apprentissages linguistiques. Les appuis sont de nature à favoriser la confiance des élèves en leurs capacités et ainsi stimuler leur intérêt et désir de l'apprentissage des langues. À la lumière des résultats de la question 1, notre projet semble indiquer que l'approche d'ÉAL pourrait justement constituer un tel outil d'appui en milieu scolaire afin que les apprentissages des langues leur soient encore plus faciles (question 2, tableau 4.23).

Les enfants savent déjà, et de façon très claire, que pour réussir dans la vie, ils ont besoin de parler plusieurs langues (question 3, tableau 4.24). Les résultats des questions 4 à 8 (tableaux 4.25, 4.26, 4.27, 4.28, 4.29) montrent que ces élèves évoluent dans un environnement au moins bilingue, si ce n'est multilingue. Aussi, l'usage du français ou de l'anglais est à la fois imposé par le système scolaire, mais aussi adopté de plein gré par les enfants qui considèrent déjà que les langues constituent un moyen d'émancipation (travail, culture, voyages) en regard des réponses aux questions 4, 5, 6, 7, 8 et 9 (tableau 4.25 à 4.30). On peut se réjouir de cet état de fait, mais la contrepartie est le risque de voir se réduire l'intérêt pour les langues maternelles ou ancestrales étant donné que la sphère professionnelle ou sociale est envahie par les langues dominantes. Par le biais des langues, les cultures autochtones risquent également une érosion de leurs influences et de leur pérennité. Chez les Attikameks, par exemple, il n'y a eu aucun enfant qui nous a nommé une personnalité connue du milieu culturel

attikamek (question 8, tableau 4.25). Pourtant, il en existe sûrement et nous nous souvenons avoir vu, dans la classe de Madame A, des affiches de personnalités ayant réussi dans la vie. Est-ce par timidité qu'ils ne nous en ont pas parlé ou parce qu'ils n'y ont pas pensé?

À la question 9 (tableau 4.30), concernant l'utilité des apprentissages généraux à l'école pour l'avenir des enfants, les réponses de ceux-ci s'équivalent entre le début et la fin du projet, sauf pour le nombre total de réponses en faveur de la scolarité générale et l'éducation (**Scol.**) qui est passé de six à un à la fin de l'année scolaire. Les élèves accordent de l'importance à l'éducation de base, à la scolarité en terme général, du moins c'est ce qu'indiquent les résultats du questionnaire initial. Viennent ensuite l'ambition d'accéder à une profession, de voyager et finalement d'acquérir les compétences pour exercer un métier.

Les questions 10, 11 et 12 (tableaux 4.31, 4.32 et 4.33) sont en rapport avec les objectifs de notre projet et c'est la raison pour laquelle nous sommes allée droit au but, suite à la réalisation d'activités d'ÉAL et auprès d'enfants de milieux autochtones. Nous constatons à nouveau leur intérêt pour ces activités ludiques et ils ont tous répondu un *oui* clair à la question leur demandant s'ils avaient davantage le goût qu'avant d'apprendre des langues (question 11, tableau 4.32), sauf pour MF11-5 qui a répondu d'un *oui* peu appuyé : « Oui, un petit peu », parce que « c'est difficile à apprendre », une raison que donnent bien souvent des adultes. Cette même élève, MF11-5, a répondu par la négative lorsque nous lui avons posé la question « Maintenant, est-il plus important pour toi de parler, écrire (utiliser) ta langue maternelle (ancestrale) ? » (question 12, tableau 4.33), parce qu'elle connaît le français et qu'elle sait « déjà l'écrire », signifiant par là qu'elle n'avait pas besoin d'apprendre le montagnais. Une même réponse ne doit pas nécessairement amener aux mêmes interprétations. Le cas de IG10-6 qui a répondu également négativement à cette dernière question révèle son ouverture à la diversité culturelle en mettant à égalité toutes les autres

langues existantes sur la Terre avec sa langue maternelle qui est... l'anglais :
« Tous le langue sont important pour moi de parler, lire et écrire ».

4.6 Les dernières interventions en classe

Les dernières interventions en classe ont été concrétisées durant les derniers jours de l'année scolaire, selon les possibilités des enseignantes chez les Montagnais et chez les Attikameks (voir en annexe 10 pour les dates). Nous avons principalement prévu de voir avec les enfants la vidéo sur le thème du conte, de faire passer les questionnaires collectif et individuel finaux et de terminer par une discussion de groupe. Afin de démarrer et de faciliter la discussion de groupe, nous nous sommes servi des dernières questions du questionnaire collectif final que les enfants avaient entre leurs mains. Chez les Montagnais, Madame F s'est chargée de faire compléter les questionnaires aux élèves absents ainsi qu'aux élèves du groupe témoin et nous a renvoyé le tout par la poste durant l'été. Nous avons remis aussi aux enseignantes une lettre de remerciement pour chacun des élèves auprès des trois communautés participantes (voir en annexe 9).

4.6.1 La vidéo sur le thème du conte

La vidéo sur le thème du conte a été, chez les Montagnais et les Attikameks, la dernière activité réalisée en classe avec la passation des questionnaires collectifs et individuels finaux ainsi que la discussion de groupe. Chez les Inuits, le matériel prévu pour la fin du projet comprenant cette vidéo est arrivé avec un retard postal, comme nous l'avons mentionné précédemment, et elle n'a donc pas été présentée aux élèves de Mademoiselle S. Celle-ci s'est tout de même chargée des questionnaires finaux pour nous les remettre en main propre à la fin de l'été 2006.

Idéalement, la vidéo sur le thème du conte aurait dû être présentée avec une meilleure préparation des élèves, mais, encore une fois, le temps limité dont nous disposions en classe a précipité les choses. Cependant, si c'était à refaire, la

vidéo aurait été présentée préférablement de façon séquentielle, sur une période de plusieurs jours de façon à offrir un extrait comprenant l'interview d'une ou deux personnes à la fois. De plus, nous recommencerions les enregistrements en faisant des gros plans sur des images illustrant le sujet des histoires racontées, car des enfants ayant des difficultés d'attention au niveau de l'oral peuvent en perdre des séquences. Il y aurait des gros plans également sur les visages des personnes interviewées, principalement lorsqu'elles chantent dans leur langue maternelle ou lorsqu'elles racontent cet extrait populaire du conte du *Petit chaperon rouge*. De plus, des cartes du monde et des communautés autochtones du Québec seraient utiles pour aider les jeunes à situer la provenance des différents participants à la vidéo. Une telle activité aurait la possibilité d'étendre un projet d'éveil aux langues sur environ cinq heures de plus.

Nous avons déjà présenté, au tableau 3.4 du chapitre 3, l'origine des participants à la réalisation de la vidéo sur le thème du conte, mais nous n'avons pas élaboré sur le contenu de leurs histoires. Avant de présenter ce qui résulte de la présentation de la vidéo avec les élèves, nous donnons un peu plus de détails sur les participantes des trois communautés concernées par notre projet et sur ce qu'elles ont eu à nous dire.

Notre participante chez les Montagnais provenait de la communauté de Betsiamites sur la Côte-Nord du Québec. Durant son enfance, elle a connu les contes classiques et les fables de Lafontaine qu'on lui a racontées en français à l'école. En ce qui concerne les histoires de culture montagnaise, c'est sa mère qui lui en a fait connaître. Elle a choisi pour notre vidéo, de raconter la légende du lièvre et de la grenouille. Bien entendu, elle nous l'a racontée en français, mais elle l'a accompagnée de quelques mots de la langue montagnaise et d'une toute petite chanson que la grenouille chante pour faire venir « ses frères ». Brièvement, cette légende raconte qu'une grenouille et un lièvre sont revenus de leur chasse avec un porc-épic, que le lièvre a voulu manger à lui tout seul pendant que la grenouille se reposait. À son réveil, elle s'en aperçoit et chante la chanson

pour faire venir « ses frères ». Le tonnerre gronde et, comme le lièvre en a peur, il demande à la grenouille de faire partir ses « frères ». La grenouille chante à nouveau la chanson et le tonnerre s'interrompt. Ainsi, elle peut manger une part équitable du porc-épic.

Notre participante chez les Attikameks était originaire de Manawan. Elle avait donc des liens de parenté avec quelques élèves de la classe et elle était bien connue par quelques-uns de ceux-ci. Les histoires de son enfance étaient racontées par son père quand il revenait de la chasse. Elles impliquaient surtout des petits lutins qui jouaient des tours en volant, par exemple, la graisse contenue dans un sac à dos avec le sucre, la farine et le thé. Son père pouvait retrouver le morceau de graisse sur son chemin un peu plus loin. Ces histoires étaient plutôt drôles pour les enfants, mais pour inviter ceux-ci à se coucher tôt, on leur disait que les lutins pouvaient se transformer en oiseau et venir les chercher. Il était connu qu'il ne fallait surtout pas suivre les oiseaux pour ne pas s'éloigner du groupe et se retrouver seul. D'ailleurs, a été racontée également une histoire vraie d'une petite fille de trois ou quatre ans qui s'était perdue dans le bois « en suivant un oiseau ». Pendant qu'on la recherchait, elle aurait été gardée par un ours. D'autres histoires, de diables, étaient racontées pour faire peur aux enfants qui ne voulaient pas se coucher tôt. « Le diable va venir te chercher! », nous répétait en attikamek notre conteuse.

Notre participante chez les Inuits était originaire de Tasiujaq. Les histoires de son enfance étaient racontées oralement (il n'y avait pas de livres d'histoires) par ses grands-parents et elles étaient toujours très courtes. Ce dont elle se souvenait le plus était les histoires de sirènes. Par exemple, si un jour les enfants avaient la chance d'apercevoir une sirène, cela signifiait qu'ils pouvaient aider quelqu'un et ensuite pouvoir faire un vœu qui serait exaucé. Alors, les enfants se mettaient à chercher des sirènes. D'autres courtes histoires existaient en rapport avec les aurores boréales (car on peut en voir beaucoup dans le Grand Nord) pour faire peur aux enfants afin que ceux-ci ne restent pas dehors trop longtemps.

quand il fait noir le soir. On racontait que si les enfants ne rentrent pas, les aurores boréales allaient tout simplement... leur couper la tête!

Lorsque nous nous sommes rendue chez les Montagnais pour présenter cette dernière activité, seulement sept élèves de la classe de Madame F étaient présents (les autres ont été occupés durant cette heure à d'autres projets dans l'école). Sur ces sept élèves, cinq étaient de ceux qui souffraient du trouble du déficit de l'attention, selon les précisions que nous avait apportées l'enseignante. Malgré cela, la plupart des élèves ont été attentifs durant le visionnement du vidéo, sauf un, que nous appellerons Michel et qui ne regardait pas du tout l'écran du téléviseur (comme s'il n'existait pas pour lui). Par contre, il savait très bien de quoi il s'agissait puisque nous avions auparavant nommé et écrit au tableau les noms des personnes interviewées, leur origine et langue maternelle. Michel, qui ne pouvait pas rester sans rien faire sur sa chaise, bougeait tout le temps en essayant de saisir un objet quelconque. Étant assis à côté de nous, il n'a cessé, pendant que les autres écoutaient la vidéo, de nous poser toutes sortes de questions à voix basse. Il a voulu savoir, par exemple, où se trouvaient les personnes interviewées lorsque nous les avons filmées et si nous nous étions rendue dans leur pays d'origine ou si nous souhaitions visiter les pays concernés par la présentation du vidéo, etc.

Pendant le visionnement, des commentaires des enfants ont afflué à propos de la Mexicaine, qui semblait avoir des traits amérindiens, de l'Indien de l'Inde, dont les garçons de la classe ont remarqué les gros muscles, de la légende montagnaise qui n'avait jamais été entendue auparavant par les élèves et, à propos de l'histoire de la sirène racontée par l'Inuite, un jeune garçon a spontanément deviné la fin, à notre grand étonnement, sans l'avoir entendue auparavant (enfin, c'est ce qu'il nous a dit). Nous n'avons pas pu échanger davantage sur le moment avec les enfants, mais nous y sommes revenue lors de la discussion en groupe durant l'après-midi.

Chez les Attikameks, la présentation du film vidéo s'est fait dans un temps encore plus limité, car il y a eu un conflit d'horaire en rapport avec l'emprunt de la télévision et il a fallu interrompre le visionnement. Contrairement aux Montagnais, les Attikameks ne connaissaient pas ou très peu l'histoire du *Petit chaperon rouge*. Donc, il a fallu en donner une idée lors de notre brève introduction de l'activité. Ensuite, les élèves intéressés se sont regroupés avec leur petite table de travail très près du téléviseur. Nous avons compris plus tard que les enfants s'attroupaient ainsi pour pouvoir être plus attentifs malgré les dérangements, qui semblaient habituels, de quelques élèves, dont deux filles et un garçon qui ont totalement ignoré la projection du vidéo. Les jeunes filles ont ricané et jasé parfois à voix haute sans tenir compte de ceux qui voulaient écouter. Nous avons discuté de l'attitude des deux jeunes filles avec l'enseignante par la suite et elle nous a informée qu'elles étaient toujours ainsi quand un film vidéo était projeté en classe. Les autres élèves ont été attentifs du mieux qu'ils le pouvaient malgré les bruits occasionnés par les élèves perturbateurs. À un moment donné, nous avons arrêté le visionnement pour vérifier l'intérêt de l'ensemble de la classe, ce qui a été confirmé. Malheureusement, les enfants n'ont pu entendre l'extrait de la jeune inuktitut parce que nous avons dû remettre le téléviseur à un autre professeur qui en avait besoin. Alors, nous avons raconté le contenu de ses petites histoires et tous les élèves ont écouté avec un grand intérêt, même ceux qui ont été dérangeants.

À la suite du visionnement, des commentaires ont afflué surtout par rapport à la dame attikamek et de ses histoires de diable, de ses petits lutins qui jouent des tours et à propos des masques qu'elle fabrique. Une élève de la classe avait déjà aidé l'artiste en travaillant avec elle sur ses masques. Aussi, les enfants ont été impressionnés que leur enseignante connaisse bien l'anglais en entendant ses commentaires au sujet des histoires de notre participant anglophone.

Nous avons mentionné plus haut qu'il aurait été bien d'étaler le visionnement de la vidéo sur quelques jours, étant donné les difficultés d'attention

de certains élèves, mais peut-être que des grandes photos et des enregistrements des personnes participantes auraient pu très bien convenir et même favoriser les élèves à livrer davantage de commentaires.

Après la récréation, nous avons fait compléter les questionnaires collectifs et, dans l'après-midi, nous avons continué avec une discussion en groupe.

4.6.2 Les discussions en groupe

Il a été stimulant pour les élèves de participer à une discussion en groupe, car nous avons apporté notre équipement de caméra vidéo avec un trépied et des micros empruntés au service audiovisuel de l'UQAM. C'était « à leur tour de raconter des choses importantes ». Nous avons recueilli les informations qui suivent principalement à partir de l'enregistrement vidéo.

Chez les Montagnais, neuf enfants de la classe étaient présents et assis à leur place, en équipe de deux pour la plupart, quand nous leur avons demandé, pour commencer, de se présenter en disant tout d'abord un « bonjour » dans la langue de leur choix. Quatre élèves ont choisi de nous saluer en montagnais, quatre en français et un en suédois (une idole de plusieurs garçons de la classe était un joueur de hockey suédois et ceux-ci se sont montrés très fiers de connaître quelques mots en suédois). Pour faciliter leur participation, nous leur avons demandé en quelles langues ils avaient complété les bulles de la mini bande dessinée relative à la question 14 du questionnaire collectif final (voir l'annexe 8). Comme ils avaient pratiquement tous utilisé le français (sauf un élève qui avait utilisé ce qui ressemblait à des caractères chinois), nous leur en avons demandé la raison. Ils nous ont répondu que c'était parce qu'ils ne parlent pas d'autres langues et que le français, « c'est plus facile à écrire ». Ensuite, nous avons élaboré sur les activités d'éveil aux langues et sur ce qui leur a plu parmi ces activités. Ils ont eu beaucoup à dire, en plus de se montrer très curieux et de nous poser à leur tour plusieurs questions sur nos voyages, nos goûts et nos

connaissances des langues. Malheureusement, nous avons rencontré un problème technique au niveau du son et n'avons pu tout enregistrer, ni noter, car nous nous occupions de la caméra. Nous nous sommes rendue compte plus tard que les dernières minutes de l'enregistrement manquaient sans comprendre ce qui a pu créer ce problème. Nous avons quand même pu entendre les enfants nous parler de leur goût d'apprendre de nouvelles langues pour voyager, « aller loin », « pour aller dans la ligue nationale (de hockey) » et pouvoir communiquer avec « beaucoup de joueurs ». Nous avons recueilli ce que les activités d'éveil aux langues leur ont permis d'apprendre, leurs commentaires sur « comment des personnes pouvaient parler ». Un enfant a sorti une feuille d'exercice de son bureau et a dit « j'ai appris le kali'na »; certains sont revenus sur la vidéo avec le thème du conte et un enfant a dit qu'il avait aimé entendre les extraits du *Petit chaperon rouge* en différentes langues; un autre a parlé de la légende montagnaise, *Le lièvre et la grenouille*, qu'il n'avait jamais entendue auparavant; un autre s'est mis à compter en plusieurs langues (chinois, montagnais, anglais et attikamek); un enfant a dit que les activités lui ont permis de connaître encore plus de mots en montagnais; le mot « lait » en plusieurs langues les a intéressés; le conte sur le pain d'épice a été rappelé. Finalement, Madame F est revenue avec eux sur ce que les enfants lui avaient déjà mentionné dans le passé, à propos des activités d'éveil aux langues qu'ils avaient aimées, parce qu'elles n'étaient pas à leurs yeux très difficiles et parce qu'ils avaient plus eu l'impression de s'amuser que de travailler. Bien entendu, les enfants n'ont pas manqué de nous remercier en montagnais.

Chez les Attikameks, les six élèves qui ont voulu participer à la discussion de groupe et être filmés ont déplacé leur petite table du côté droit de la classe en créant un demi-cercle. Les autres se sont tassés dans un coin, pour faire acte de présence seulement, afin de ne pas rater leur sortie de fin d'année promise. La discussion ne fut pas facile à gérer, car il y a eu des déplacements dans la classe en plus d'avoir à faire parler des enfants qui se sont au départ montrés intimidés au départ par le processus d'enregistrement. Par contre, en recevant l'aide de

quelques-uns pour faire suivre le micro, nous avons pu les entendre adéquatement. Comme chez les Montagnais, nous avons posé approximativement les questions de base à l'aide du questionnaire collectif final, et nous avons commencé par les « bonjour ». Sur les six élèves participants, cinq ont choisi de nous répondre en français et une a choisi de le faire en attikamek. Ils m'ont répondu pour la plupart en français parce qu'ils apprennent le français, leur langue seconde, avec Madame A (nous étions d'ailleurs dans sa classe). Sur les six, quatre avaient complété les bandes dessinées (relatives à la question 14) en français, parce qu'ils aiment s'exprimer en français. Deux l'ont fait en attikamek, parce que c'est leur langue maternelle. Ils ont beaucoup aimé les activités d'éveil aux langues (question 15), parce qu'ils veulent « voyager et aller dans un autre pays », parce qu'ils aiment « apprendre », « apprendre des langues ». Quand un élève a répondu qu'il les aimait peu, c'est parce que les « amis parlent en attikamek » et « pour ne pas perdre sa langue ». Parmi les activités réalisées, je leur ai demandé de nommer celles qu'ils avaient le plus aimées et l'activité concernant la vidéo sur le thème du conte a été la plus appréciée parce qu'ils ont aimé « entendre plusieurs personnes parler dans plusieurs langues » et qu'ils ont aimé aussi entendre l'attikamek (les enfants entendent déjà beaucoup l'attikamek dans leur communauté, mais nous croyons qu'ils ont aimé entendre leur langue en vidéo et parmi les autres langues avec les éléments culturels qui la sous-tendent). Parmi les autres activités mentionnées, les enfants faisaient référence à mes visites antérieures (il y en a eu trois en tout) pour nous aider à les situer, car ils ne savaient pas comment les identifier. Ils ont fait référence au Yatzy des langues (il s'agissait des salutations en différentes langues et la fabrication des cubes), la météo, le braille et les proverbes (en fait, ils ont mentionné toutes celles qui ont été réalisées en notre présence). Ils n'ont donc pas connu les activités sur les kali'na, l'arbre des langues, les contes (les activités préparatoires) ainsi que sur les onomatopées. Les activités sur l'éveil aux langues en chanson n'ont pas été exploitées, sauf pour l'écoute du disque compact.

Nous n'avions pas eu le temps de faire remplir les questionnaires individuels pendant la période de classe, mais deux jeunes, AF5-6 et AG16-6, ont voulu prendre le temps de répondre aux questions après le départ des autres enfants. À ce moment-là, il est arrivé un événement à la fois inattendu, touchant et troublant qui nous a laissée sur une vive impression, autant par la qualité narrative et spontanée qui nous a été rendue que par la situation inusitée. Nous croyons utile d'ouvrir une parenthèse, dans le cadre de ce mémoire, pour faire connaître le témoignage de ces deux enfants parce qu'il est lié, en tant que phénomène, à la disparition des langues et des cultures autochtones. Nous verrons dans quel sens à la fin de cette section.

Ces deux enfants, AF5-6 et AG16-6, ont-ils été inspirés par la présentation vidéo du matin, par la discussion de groupe avec la caméra en après-midi? Ont-ils eu besoin de s'exprimer par rapport à un des problèmes les plus graves de leur communauté? AG16-6 a pris une des photos de la jeune défunte déposée à un coin cérémonial de la classe et il l'a collée sur une feuille blanche en écrivant le surnom qu'on lui avait donné, son vrai nom, la date de sa naissance et de son décès ainsi que les noms de ses trois amis, comprenant le sien ainsi que celui de AF5-6, puis il l'a présentée face à la caméra. AG16-6 a voulu tout nous raconter, aux côtés de AF5-6, ce qui a pu causer le suicide, en août 2005, de celle qui a été surnommée « Chouchounette ». Pendant que AG16-6 prenait la parole, AF5-6 l'aidait parfois à trouver les bons mots ou à préciser les faits, surtout que le français n'est pas leur langue maternelle. Ils ont commencé par parler des différentes images qui représentaient des personnages de dessins animés que Chouchounette aimait de son vivant, tel que Winnie l'ourson et Bob l'éponge, ainsi que celles de dauphins, de papillons, car « elle aimait les animaux qui sont gentils ». Différentes causes ont été énumérées en lien avec son suicide, mais la première selon eux, concernait le viol de la jeune fille alors qu'elle n'avait que six ans : « elle était toute seule dehors, c'était la nuit, elle s'en allait chez elle ». À la suite de ce viol, la jeune fille n'était plus la même, elle était devenue « triste » : « Tout le temps joyeuse avant de s'être fait violée... à 7 ans on dirait qu'elle

voulait pas nous voir⁶⁵ ». Après avoir énuméré les autres causes, ils ont raconté l'annonce de son décès, les démarches auprès de la famille, la lettre que le garçon a écrit et lu pour elle à l'église, le ballon en forme de cœur qui s'est envolé dans le ciel et qui s'est transformé en « aigle », car Chouchounette « aimait aussi les aigles ». À la fin de ce mini-reportage, il ne restait plus que nous dans l'école et nous sommes sortis par un passage secret. Les enfants nous ont proposé d'aller voir le cimetière, là où a été enterrée Chouchounette. Il n'était pas très loin de l'école, mais caché parmi les arbres de telle façon que nous ne pouvions en connaître la présence et le lieu, même après avoir fait plusieurs tours du village (le tour du village ne prends que cinq minutes en voiture). La jeune fille, AF5-6, a tenu cette fois-ci à tenir le rôle de « caméraman » et nous avons pu ainsi admirer davantage la beauté de ce lieu mystique. Nous pouvions apercevoir le lac en arrière-plan et la forêt tout autour de ce cimetière sablonneux et parsemé d'herbes hautes. Il y avait plusieurs pierres tombales, mais surtout plusieurs croix en bois dont quelques-unes étaient magnifiquement sculptées et entourées d'objets multicolores. Celle de Chouchounette était tout simplement recouverte d'une planche rectangulaire avec plusieurs autocollants (représentant des animaux, des fleurs, etc.) et plusieurs objets accrochés qui pouvaient tomber à tout moment. Pendant que AG16-6 nous parlait à nouveau de ce qu'elle aimait, il en raccrochait quelques-uns tels que des foulards et des bracelets. Il nous a par la suite présenté la pierre tombale du chef du village, gravée de son visage et de celui de sa femme; l'école porte d'ailleurs le nom de ce chef disparu. Il fit de même avec le conseiller du village et d'autres. Puis il nous a montré les croix des trois derniers suicidés de son village dont deux garçons âgés respectivement de douze ans⁶⁶ et dix-huit ans ainsi que de la jeune fille âgée de dix-sept ans. Nous croyions à ce moment-là que c'étaient les seuls qu'il connaissait (et c'était déjà suffisant à nos yeux) lorsqu'il ajouta que sa sœur a, elle aussi, voulu se suicider,

⁶⁵ N'oublions pas les conséquences désastreuses à long terme d'une telle agression, comprenant la possibilité pour l'enfant de revoir l'agresseur dans une si petite communauté.

⁶⁶ Le garçon de 12 ans est décédé d'un acte suicidaire trois mois après celui de Chouchounette, pour cause d'abandon parental (donc il était du même niveau scolaire, mais faisait partie de la classe voisine).

mais son père l'avait trouvée à temps. Et quand nous lui avons demandé pourquoi sa sœur a voulu se suicider, il a dit que c'était parce que quatre de ses amis s'étaient suicidés, eux aussi enterrés dans le cimetière... puis il a élaboré davantage sur les raisons pour lesquelles les jeunes mettent fin à leur vie (la boisson, les abandons, le racisme, etc.) ainsi que sur les actes suicidaires comme tels en nous donnant des précisions (avec un fusil dans la bouche, en sautant en haut d'une tour, etc.) Finalement, AG16-6 allait dire comment les jeunes sont dérangés par l'alcool que consomment les adultes lorsque AF5-6 nous a interrompus pour nous dire que la caméra ne fonctionnait plus par manque d'énergie dans la pile. Et chacun est retourné chez soi.

AG16-6, venait-il de nous faire un exposé de ce qui pouvait constituer un ensemble de « perturbations » dans le cheminement scolaire des jeunes? Ce dont nous avons été témoin (du nombre élevé de suicidaires⁶⁷ qu'un enfant pouvait connaître de près, entre autres) n'est pas exclusif à la communauté de Manawan. Selon la Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA, 1995), le suicide est de cinq à six fois plus fréquent chez les jeunes des Premières nations que chez les autres jeunes Canadiens. Or, le Groupe de travail sur les langues autochtones (2005) souligne ceci :

Des recherches récentes concluent que les communautés qui se concentrent sur la préservation et la restauration de leur culture, y compris la langue, présentent un taux de suicide chez les jeunes moins élevé dans les communautés autochtones. Le maintien de la langue fait partie d'une continuité culturelle et engendre un sentiment d'appartenance et d'identité qui accroît l'estime de soi et la confiance en soi.⁶⁸

⁶⁷ « Les taux de suicide entre 1989 et 1993 parmi les Canadiens en général et les Autochtones en particulier pour les tranches d'âge 0-14 ans et 15-24 ans, et le taux de suicide chez les jeunes des Premières nations est extrêmement élevé (...). Chez les hommes autochtones de 15 à 24 ans, ce taux est de 126 par 100 000, contre 24 par 100 000 chez les Canadiens du même groupe d'âge. Chez les jeunes femmes des Premières nations, ce taux est de 35 par 100 000, par opposition à 5 par 100 000 à peine chez les Canadiennes. » (Comité consultatif sur la prévention du suicide, 2005, pp. 27-28) »

⁶⁸ Cette phrase est tirée d'une réponse à une question du Groupe de travail sur les langues autochtones sur le site suivant : http://www.aboriginallanguageworkforce.ca/ff_index.html (Consultée en juillet 2008).

Cette dernière affirmation nous invite à penser qu'il y a peut-être lieu de travailler encore plus à la valorisation des langues ancestrales en milieu scolaire autochtone. Nous croyons que les activités d'éveil aux langues peuvent permettre un tel travail en plus d'aider à la préservation et à la restauration de leur culture. Voyons en résumé par quoi notre projet a permis concrètement d'y croire dans la discussion générale qui suit.

4.7 Discussion générale

Notre projet avait pour objectif de répondre aux deux questions de recherche suivantes :

- (1) Dans le cadre d'un projet d'éveil aux langues en milieu autochtone québécois, quels éléments ou composantes (pouvant définir des attitudes) (associés aux attitudes) apparaîtront ou se développeront chez des élèves du 3e cycle du primaire à l'égard de leur langue ancestrale et de la langue d'enseignement ?
- (2) Quel accueil sera fait aux activités d'éveil aux langues en milieu autochtone québécois ?

Nous avons réussi à obtenir la participation de trois groupes de trois communautés autochtones différentes totalisant quarante-quatre élèves, de la 4^e année du primaire à la 7^e année, avec une élève de 4^e année (chez les Inuits), seize élèves de la 5^e année (dont quinze chez les Montagnais et un chez les Inuits), vingt-trois élèves de la 6^e année (dont dix-sept chez les Attikameks et six chez les Inuits) et quatre élèves de la 7^e année (chez les Inuits)⁶⁹.

⁶⁹ Les élèves de troisième cycle au primaire sont normalement au Québec de niveaux 5^e et 6^e, mais la participation d'un groupe inuit, où les classes sont de niveaux multiples, a occasionné la participation d'élèves des 4^e et 7^e années.

Pour la première question, il s'agit de savoir si, suite à l'intégration d'activités d'éveil aux langues, ces enfants ont développé des attitudes positives à l'égard de leur langue ancestrale (inuktitut chez les Inuits, montagnais chez les Montagnais et attikamek chez les Attikameks) et de la langue d'enseignement (le français) : c'est-à-dire, ont-ils développé un plus grand intérêt ou une plus grande motivation dans l'apprentissage de ces langues, ont-ils développé une meilleure compréhension de ce que pouvait signifier la maîtrise de ces langues; ont-ils su valoriser les langues ou se valoriser en parlant et en utilisant ces langues, etc. ? Dans le but de trouver des éléments de réponses, nous avons questionné les élèves oralement et par écrit, au début et à la fin du projet, à l'aide de questionnaires collectifs et individuels et nous avons également recueilli les commentaires de leur enseignante, oralement et par écrit, à l'aide d'un cahier de bord.

Au regard de notre première question de recherche, quelques réponses nous ont indiqué que certaines attitudes à l'égard des langues ancestrales et de la langue d'enseignement ont été modifiées ou se sont développées, mais pas toujours de façon très claire ou dans le sens où nous l'attendions.

Nous avons constaté, dans les résultats des questionnaires collectifs principalement, que la motivation dans l'apprentissage des langues, par exemple, ne se mesure pas facilement sans tenir compte de différents facteurs (fatigue de fin d'année scolaire, les goûts qui diffèrent ou changent avec le temps, ainsi que les perceptions personnelles avec une maturité plus grande en cours d'année, etc.) qui peuvent influencer cette attitude. Ainsi, nous avons noté cet écart important entre les niveaux de réponses favorables à l'apprentissage de la langue maternelle écrite chez les Attikameks (Tableau 4.5) indiquant possiblement une motivation moindre. Dans ce cas particulier, il est possible que l'écrit, qui constitue un volet plus aride de l'apprentissage des langues, ait joué en défaveur, particulièrement en fin d'année scolaire. Cet effet observé n'est pas nécessairement attribuable aux activités d'ÉAL. Cette baisse d'intérêt en fin d'année correspondant aussi à la fin du projet a aussi été observée pour l'anglais (Tableau 4.7) ou tout autre langue (Tableau 4.8) chez

les Attikameks et chez les Inuits (Tableau 4.8). Par contre, chez les Montagnais, les résultats concernant cette même question (Tableau 4.8) montrent un intérêt accru pour l'apprentissage des langues, malgré les facteurs mentionnés précédemment, qui semblent plutôt défavoriser la motivation. Est-ce attribuable cette fois-ci aux effets des activités d'ÉAL ? La suite de la question 4 (Tableau 4.9), demandant aux enfants de mentionner les langues qui les intéressent, a suscité la nomination d'un plus grand nombre de langues pour chacun des groupes participants au projet. Ces intentions sont-elles dues à une plus grande curiosité des participants en fin de projet pour les langues étrangères? D'ailleurs, un intérêt envers d'autres langues peut-il contribuer à stimuler la curiosité et l'éveil des élèves à leur propre langue maternelle ou ancestrale, ou même, relativiser l'omniprésence des langues dominantes telles que l'anglais et le français?

Considérant le fait que les langues ancestrales sont minoritaires par rapport à la langue d'enseignement, il faut, pour que les enfants en voient l'importance, qu'ils sachent comment elles peuvent leur être utiles ou les servir, qu'ils connaissent un peu leur histoire, leurs origines, il faut qu'ils « s'éveillent » ou développent une curiosité face à ces langues ou, à notre avis, aux phénomènes langagiers ou aux langues en général. En effet, afin que les enfants puissent mieux situer leurs langues maternelles (ou ancestrales) par rapport aux langues d'enseignement et aux langues en général, il est peut-être préférable qu'ils ne se limitent pas qu'aux langues enseignées de leur école, car le recul ne serait pas suffisamment grand pour les observer en tant qu'objets d'apprentissage. Il faut qu'ils aient la possibilité de les comparer, ce à quoi les activités d'éveil aux langues peuvent servir.

Dans l'ensemble, les résultats des questionnaires collectifs ont été de peu d'utilité pour vérifier spécifiquement l'impact de l'ÉAL que porte la première question de recherche et il en a été de même pour le questionnaire individuel (nonobstant le fait qu'ils nous ont permis de constater plusieurs faits sociolinguistiques ou de réaliser une petite mise à jour de la perception de l'apprentissage des langues par les enfants dans leur milieu). Il aurait probablement fallu que le projet s'installe sur

une plus longue période, de deux ans par exemple. Par contre, nous avons pu constater un effet plus « immédiat » de l'ÉAL en milieu autochtone à l'aide des dernières questions écrites des questionnaires collectifs (questions 15 et 16, tableaux 4.20 et 4.21) et individuels (questions 10, 11 et 12, tableaux 4.27, 4.28 et 4.29), par l'enthousiasme qui a été manifesté par les enseignantes (particulièrement Mademoiselle S et Madame F), ainsi que par celui des enfants lors des discussions de groupe en fin de projet avec, en main, les questionnaires collectifs et individuels. Par exemple, les enseignantes (Madame F et Mademoiselle S) nous ont rapporté des éléments nous permettant de croire que les enfants ont eu le goût d'en savoir davantage sur différents sujets dans le domaine de la linguistique par des questionnements et des comparaisons en lien avec leur langue d'enseignement et leur langue ancestrale, qui témoignent par le fait même d'attitudes positives et d'une motivation développée pendant le projet (voir à la section 4.1.1). De plus, un effet important de valorisation a été constaté par Mademoiselle S auprès de ses élèves d'origine inuite, dont la langue maternelle est l'inuktitut, vis-à-vis des élèves « blancs » de sa classe. Nous avons constaté nous-même, lors des discussions en groupe, un effet de valorisation de la langue ancestrale chez les Montagnais lorsque les enfants essayaient fièrement de nous montrer ce qu'ils avaient appris des activités, tels que des mots dans d'autres langues, mais aussi « encore plus de mots en montagnais ». Nous l'avons constaté également chez les Attikameks lorsque les enfants ont dit aimer « entendre l'attikamek » et les histoires liées à la culture attikamek après le visionnement du vidéo sur le thème du conte.

La seconde question de recherche s'intéresse à l'accueil des élèves aux activités d'ÉAL en milieu autochtone. Les éléments de réponse à cet objectif du projet se trouvent dans les réponses aux questions collectives n^{os} 13, 15 et 16, aux questions individuelles n^{os} 10, 11 12 et, bien sûr dans les commentaires et observations des élèves et enseignantes tirés des discussions en groupe et du « Journal des enseignants ».

On a déjà constaté que les élèves reconnaissent les bénéfices qu'il y a à connaître plusieurs langues (Tableau 4.18). L'ouverture initiale et finale des élèves est très élevée à cet égard. À la question collective n° 15 (tableau 4.20), tous les élèves des communautés ont répondu avec les grades les plus élevés (4 et 5) de l'échelle de Likert, sauf un élève attikamek parce qu'il dit n'aimer que sa langue maternelle et la langue d'enseignement (« paske j'aime just le français et l'Atikamekw! » (AG10-6)). Aussi, tous les élèves ont répondu favorablement à la proposition de poursuivre des activités d'ÉAL en classe (Tableau 4.21) sauf une réponse neutre (grade 3) par une élève attikamek (AF6-6), sans raison. Les résultats des questions individuelles pertinentes vont dans le même sens (question individuelle n° 11, tableau 4.28).

L'accueil fait aux activités d'éveil aux langues en milieu autochtone fut très bonne en général; cependant il convient de préciser les différentes conditions qui l'ont permise.

Premièrement, nous avons eu la chance d'obtenir la participation volontaire d'enseignantes qui nous ont permis d'aller jusqu'au bout de notre projet et qui ont accepté de consacrer, en plus de leur tâche de travail usuelle, du temps pour nous écouter, pour examiner les documents que nous leur remettons et pour réfléchir à la façon de mettre en application les activités et, finalement, pour exécuter les activités d'éveil aux langues ainsi que d'en évaluer l'impact. Certaines ont même accepté de nous recevoir chez elles (Madame A durant le projet et Mademoiselle S à la fin du projet).

Deuxièmement, ces enseignantes connaissaient bien leurs élèves ainsi que leur milieu en y ayant vécu elles-mêmes plusieurs années (Mademoiselle S a eu le même groupe d'élèves pendant trois ans).

Troisièmement, elles avaient, de plus, un bon rapport avec eux (quoique chez les Attikameks, la gestion de classe ne fût pas toujours facile pour Madame A).

Quatrièmement, elles avaient des élèves participants, ce qui n'est pas toujours possible en milieu autochtone, étant donné les problèmes qu'on y observe dans certaines régions. Un des premiers enseignants que nous avons contacté pour notre projet, à Kuujuarapik (au Nord-ouest québécois), une communauté biculturelle où cohabite une communauté biculturelle de Cris et d'Inuits, faisait face à un fort taux d'absentéisme de ses élèves, ce qui le désespérait. Les conditions et les situations d'enseignement vont aussi souvent créer une instabilité professorale (voir à ce propos la vidéo produite par Lemelin (2003) racontant la première année d'enseignement d'une jeune Québécoise francophone auprès d'enfants inuits au Nunavik) qui induit une désaffection à l'égard du milieu de l'enseignement.

Cinquièmement, les enseignantes ont su impliquer leurs élèves et gérer un certain travail d'équipe pour la réalisation des activités, en plus de les avoir adaptées à leurs élèves. Mademoiselle S avait également pu initier quelque peu ses élèves à la géographie après les avoir introduits à la langue française, durant les deux années précédentes, grâce à sa passion et à ses nombreux voyages.

Comment considérer l'apport général de l'ÉAL en milieu autochtone ? À notre avis, il va beaucoup plus loin que ce que les résultats de nos questionnaires peuvent en révéler. Prenons, à titre d'exemple, cette simple activité concernant les formules de salutations en différentes langues. Durant la réalisation de notre projet, nous avons rencontré un enseignant suppléant au niveau du primaire, originaire du Rwanda, celui-là même qui a participé à notre vidéo sur le thème du conte. Il oeuvrait à Saint-Léonard ainsi qu'à Montréal Nord, là où il rencontrait beaucoup de jeunes Haïtiens ayant développé, très jeunes, des comportements racistes envers les Africains. Il connaissait avec ceux-ci beaucoup de problèmes disciplinaires quand les enfants apprenaient qu'il était d'origine africaine, jusqu'au jour où il a commencé à leur parler, avec des formules toutes simples, en créole haïtien, comme dans notre activité d'éveil aux langues, *Le Yatzy des langues*. Les enfants qui ont participé à ce genre d'exercices pourront très bien être amenés à s'ouvrir à

des personnes différentes, de diverses origines, races ou ethnies et s'éveiller à d'autres cultures et s'enrichir par le fait même.

Un autre exemple important que nous tenons à souligner est en lien avec l'activité *Apprendre le kali'na, c'est facile*, qui a suscité un intérêt sur un sujet comme l'esclavage et « l'aspect conquête (colonisation) » tel que nous l'a rapporté Madame F. Est-ce que les enfants montagnais ont pu établir des analogies entre les peuples qui ont subi la dominance d'un autre groupe ? Nous croyons qu'un sujet tel que l'esclavage mérite d'être utilisé dans le contexte de groupes minoritaires parce qu'il offre un potentiel d'identification et de comparaison. Ou, pour reprendre l'expression de Young et Helot (2003, p. 240) « to distance oneself from one's own cultural cocoon », car un groupe marginalisé a parfois tendance à se replier sur lui-même, à s'isoler, à se croire isolé et à croire que sa situation est unique et particulière. Cet intérêt d'un groupe marginalisé pour les problèmes extérieurs est une voie à privilégier pour l'ouverture sur le monde et peut ainsi mener à un désir d'émancipation.

Notre déplacement sur les lieux nous a fait entrevoir qu'il y avait beaucoup à valoriser au niveau culturel chez les autochtones. Par exemple, notre dernière visite chez les Attikameks (dont aucun élève participant à la question individuelle 8 (tableau 4.25) n'a pu nommer une personnalité connue), nous a permis de constater que des enfants autochtones pouvaient naturellement avoir un certain potentiel de conteur ou de narrateur. Un de nos jeunes traducteurs attikamek, réalisant des études de niveau universitaire, que nous avons interrogé lorsque nous cherchions un participant pour notre vidéo, nous a écrit ce qui suit sur le thème du conte (avec sa permission, nous avons retranscrit une partie de sa lettre) :

Kwei Kwei

Je me rappelle qu'il y avait beaucoup de contes qu'on nous racontait. Je crois que je t'avais déjà référé à une page web qui présentait un peu des légendes atikamekw. Je me rappelle qu'à l'heure de faire dodo on nous racontait des histoires avant de s'endormir. Ou des fois à d'autres moments

de la journée. Il y avait des contes sur des monstres, sur des jeunes filles ou de jeunes garçons, sur des personnages légendaires (wisketcak, tcikabesh, nimnitac, etc.) ou encore des contes traditionnels, il y a en beaucoup en-tout-cas. Et raconter est une activité très particulière (du moins traditionnellement, ce qui n'est plus peut-être le cas aujourd'hui) les aînés prenaient un autre air, une autre intonation, ils devenaient des conteurs, des narrateurs... on nous contait aussi beaucoup d'anecdotes qui sont arrivées à des Atikamekw, soit connus, vivant ou défunts, ou encore oubliés. Il y a aussi des histoires sur les territoires, les récits de chasses, les récits biographiques, etc. on nous disait par exemple qu'un tel est né à tel endroit, à tel moment, etc. En tout cas, il y aurait à dire. Mais je crois que ce genre de monde n'a pas très bien été transmis aux jeunes qui sont nés au milieu des années 80 et pendant les années 90... [...] bye (Communication personnelle, mars 2006)

Patrick

Donc, à son avis, cette tradition est en train de se perdre. Nous pensons que le jeune Attikamek que nous avons rencontré, AG16-6, et qui nous a entretenue d'une façon spontanée et habile, lors de la réalisation du « mini-reportage », avait naturellement un certain potentiel en ce sens.

Bien entendu, les enfants autochtones d'aujourd'hui ont beaucoup à reconstruire, car comme le mentionne Sinclair (1998, p. 171), « l'héritage des écoles résidentielles » touche encore les générations qui ont suivi :

En règle générale, les enfants arrachés à leur famille et envoyés dans les écoles résidentielles ont subi des traumatismes affectifs et psychologiques qui ont eu à divers degrés des répercussions sur leurs aptitudes d'adaptation et leur propre capacité à élever des enfants. Ils sont souvent sortis de l'école persuadés que tout ce qui est « indien » - langue, cérémonies, croyances, rituels, religion, aînés et autres dépositaires des traditions – est mauvais en soi. À l'âge adulte, ils ont quelquefois adopté les attitudes destructrices et perpétué les attaques contre leur culture des missionnaires avec lesquels ils ont grandi. (...) Comme nul ne leur a montré comment élever des enfants, ils ont éprouvé des difficultés à s'adapter aux responsabilités d'élever une famille. (p. 171)

Car les incompréhensions face aux problèmes que vivent les autochtones d'aujourd'hui continuent de se perpétuer. Laissons aux jeunes l'espoir de connaître un meilleur futur en comprenant ce dont ils vivent et ont aussi besoin:

En réalité, les jeunes des Premières nations désirent ardemment avoir de meilleures relations avec leurs parents, et ils voudraient que leurs parents les soignent, les appuient et les protègent contre les aléas de la vie. Les adolescents à plus haut risque de suicide en sont un bon exemple : la peur, la douleur, la honte et la colère que ressentent quelquefois les jeunes sont aggravés et amplifiés par des parents qui les négligent et les abusent. (Comité consultatif sur la prévention du suicide, p. 108)⁷⁰

Donc, pour mieux intervenir dans leur milieu, il faut aussi, comme nous l'a mentionné Madame A, lors de nos derniers échanges (été 2008), « apprendre à les écouter et les aimer ».

⁷⁰ Comité consultatif sur la prévention du suicide (2005), Agir selon ce que nous savons. La prévention du suicide chez les jeunes des premières nations. Disponible sur le site : http://www.hc-sc.gc.ca/fniah-spnia/pubs/promotion/suicide/prev_youth-jeunes/index-fra.php

CONCLUSION

Ce mémoire porte sur l'accueil fait aux activités d'éveil aux langues en milieu autochtone québécois et l'apport de ces activités en considérant les besoins actuels sur la préservation des langues et des cultures autochtones. Notre recherche, de nature exploratoire, nous a révélé que les impacts ou les effets potentiels des activités d'éveil aux langues sont multiples, en plus de s'être avérées captivantes auprès d'enseignants et d'élèves du troisième cycle du primaire. À notre avis, elle ouvre la porte à tout un champ d'activités, que ce soit dans le domaine de la recherche, dans l'implantation d'un ou de multiples projets d'éveil aux langues en milieu autochtone ou d'activités diverses en lien avec les langues autochtones du Québec. L'implantation de telles activités, dès le plus bas âge des enfants en milieu scolaire, soit dès la maternelle, permettrait d'en tirer le meilleur parti. La réalisation de notre projet a démontré qu'il était possible d'intégrer, moyennant un budget très raisonnable, des activités d'éveil aux langues en milieu autochtone et d'en faire bénéficier les enfants qui sont les premiers à juger si ces activités sont amusantes à leurs yeux. Les maigres moyens dont nous disposions pour notre projet nous ont toutefois grandement limitée par rapport aux facilités techniques, au matériel didactique, à sa production et à sa qualité, aux déplacements, à la formation d'enseignants et à l'attrait de ceux-ci face à un tel projet. En effet, si nous n'avions pu attirer des enseignantes qui s'y sont intéressées ou si nous avons fait face à des abandons par manque de temps ou d'intérêt, ce mémoire n'aurait pu être réalisé, ni complété. Nous avons d'ailleurs connu l'abandon d'une enseignante pour des raisons différentes de celles mentionnées.

Si nous avons la possibilité de réaliser à nouveau un tel projet, nous l'accomplirions dans le cadre d'études doctorales et nous tenterions de l'étendre sur deux ans et demi avec la même problématique de base et les mêmes objectifs, afin d'aider les communautés autochtones actuelles dans leurs démarches pour la préservation des langues et des cultures ancestrales. Pendant six mois, nous

tenterions de cibler les établissements où la direction et les enseignants sont intéressés par un tel projet et accepteraient d'y consacrer de leur temps et de bénéficier de ressources additionnelles, s'il y a lieu. Pour attirer les enseignants, nous aurions besoin d'un budget permettant de les libérer pour une rencontre d'information et quelques demi-journées de formations, réparties sur deux ans, leur rendant possible d'expérimenter les activités d'éveil aux langues, de les intégrer et de les adapter au besoin selon les avis, le contexte évolutif et le déroulement des activités d'éveil aux langues. Il deviendrait essentiel de faire signer une lettre d'engagement indiquant clairement ce qui est attendu d'eux, telle la complétion régulière d'un cahier de bord. Nous viserions une clientèle du troisième cycle du primaire⁷¹ dont la langue d'enseignement est le français et permettant une communication minimale en français entre les adultes et les enfants. Nous inclurons la communauté des Mohawks, en plus de celle des Montagnais, des Attikameks et des Inuits (nous travaillerions donc à l'intégration de quatre langues autochtones dans les activités d'ÉAL). En fonction du budget disponible, nous viserions un minimum de deux classes par établissement dont une constituerait le groupe témoin, dans chacune des communautés, avec la possibilité de pouvoir les visiter pour un minimum de quatre fois par année et de trois fois par année dans les régions éloignées. Il faudrait établir avec des statisticiens des dispositifs permettant de vérifier ou d'extraire certaines conclusions avec des niveaux de probabilité acceptables. Ainsi, la taille des échantillons (le nombre de participants) devrait être évaluée et définie *a priori*; il faudrait s'assurer d'obtenir la continuité des évaluations au début, en milieu et en fin de parcours pour la majorité des élèves participants (afin d'éviter le biais négatif introduit par la lassitude des élèves en fin d'année scolaire tel que nous l'avons connu dans la présente étude). Les questionnaires collectifs offrent surtout le moyen d'obtenir des informations qui doivent pouvoir être analysées par les méthodes quantitatives. Les questionnaires individuels, les entrevues et les discussions permettent davantage d'obtenir des informations qualitatives très valables, utiles à l'interprétation des questionnaires collectifs et à

⁷¹ Nous commencerions au début d'une année scolaire avec des élèves de 5^e niveau du primaire pour pouvoir les suivre au niveau suivant l'année scolaire d'après.

l'interprétation générale des résultats. Des visites supplémentaires seraient aussi à prévoir pour les enseignants dont les groupes présentent des difficultés en ce qui a trait à la gestion de classe afin de voir à présenter de façon plus appropriée les activités ou de leur offrir du soutien dans l'animation des activités. Étant donné le changement habituel d'enseignants d'une année scolaire à l'autre, des formations supplémentaires seraient de même à prévoir au cas où l'enseignant du niveau suivant serait aussi nouveau dans l'école. Nous aurions besoin aussi de rémunérer convenablement des traducteurs pour les quatre langues concernées. Également, nous aurions besoin d'aide technique pour différents enregistrements audio ou audiovisuels, pour des montages, dans le but d'adapter, de créer de nouvelles activités ou tout simplement pour des fins d'évaluation des activités. Les questionnaires (collectifs et individuels)⁷² que nous ferions passer à trois moments différents durant une année scolaire, en notre présence de préférence, seraient de trois couleurs différentes afin de les identifier rapidement et de faciliter la compilation des données. Nous verrions à simplifier certaines questions afin qu'elles ne soient pas répétitives ou trop complexes aux yeux des enfants. Nous aurions à réfléchir sur les éléments nous permettant d'évaluer d'une part la matière (l'objet constitué par les langues) et d'autre part les moyens (l'outil que sont les activités d'éveil aux langues) de façon à maximiser le tout et que l'interprétation des résultats soit plus facile. Nous pourrions, par exemple, scinder chaque élément d'une question, afin que celles-ci soient plus simples et précises, et offrir des choix de réponse à cocher. Nous agrémenterions de quelques dessins les questionnaires collectifs afin de préparer les jeunes participants à la complétion de la mini bande dessinée à la fin du questionnaire et pour le rendre plus attrayant (même si la question en lien avec la bande dessinée de notre questionnaire n'a pas pu vérifier clairement l'impact des activités d'ÉAL, elle fut fort utile pour démarrer une discussion de groupe). Finalement, nous verrions à distribuer un petit cahier d'évaluation des activités, si le budget le permettait, pour chacun des enfants participants.

⁷² En espérant qu'un effectif plus grand et que le nombre d'heures d'activités augmenté puisse mesurer d'une façon plus évidente l'impact de l'ÉAL auprès des jeunes.

Bref, les adaptations des activités ainsi réalisées, dans le cadre d'une telle recherche, offriraient, en plus, le potentiel et l'avantage de s'appliquer à l'ensemble du Québec. Nous continuerions ainsi dans le même sens que les programmes d'activités éducatives ayant pour thème « La rencontre Québécois-Autochtones, un beau défi », offerts il y a quelques années au sein des écoles secondaires du Québec par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2005). La Commission avait pour objectif d'« apporter sa contribution au mieux-vivre ensemble en resituant les mythes et réalités concernant les peuples autochtones » (préface de Pierre Marois), surtout suite aux événements de l'été 1990, à Oka, où « une image négative des Premières nations s'est propagée à travers le Québec » (préface de Jean-Marie Vollant de l'Institut culturel et éducatif montagnais).

Nous terminons notre parcours par cette question que nous a laissée une jeune enseignante chez les Mohawks en la quittant et qui n'a pu participer à notre projet. Cette question nous est restée en tête depuis et nous interroge sur un possible cheminement vers une plus grande valorisation des langues et des cultures autochtones. Elle nous a dit tout simplement : « Pourquoi est-ce qu'on n'enseignerait pas le mohawk dans les autres écoles du Québec ? ». Est-ce qu'un jour pourrait exister, de la part de jeunes de niveau primaire ou secondaire, un intérêt plus grand envers les cultures autochtones, de nature à favoriser (à leur tour) le goût d'apprendre une langue autochtone du Québec, pour en recevoir les notions de base, mais aussi en découvrir les richesses linguistiques et culturelles qui y sont liées? Ainsi, des échanges avec des jeunes autochtones de leur âge pourraient être envisagés afin de comprendre ce qui constitue finalement « notre histoire commune » (préface de Jean-Marie Vollant de l'Institut culturel et éducatif montagnais du document *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2005) .

BIBLIOGRAPHIE

- Abley, M. 2005. *Parlez-vous Boro ? Voyage aux pays des langues menacées*. Montréal : Éditions du Boréal, 388 p.
- Affaires indiennes et du Nord Canada. 2007. *Feuillet d'information sur la population de Métis et d'Indiens non inscrits au Canada*.
<http://www.ainc-inac.gc.ca/ai/mr/is/tln-fra.asp> (Consulté le 5 janvier 2009)
- Alexander, N. 2004. *Introduction to Ikhubalo likaMadiba*. Le Cap : Tafelberg.
- Alexander, N., A. Gamgbose, C. Bloch, B. Busch, D. Coste, V. Edwards, A. Fal, P. K. Ndumbe III et A. Samassékou. 2007. « Alphabétisation et diversité linguistique dans une perspective globale : échange interculturel avec des pays africains ». Strasbourg /Graz : Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes.
http://www.ecml.at/mtp2/publications/A3_LDL_F_internet.pdf (Consulté le 12 juillet 2008)
- Armand, F., S. Ababou et F. Sirois. 2008. « Éveiller au langage et sensibiliser à la diversité linguistique au préscolaire : le projet ÉLODiL ». *Vie Pédagogique*, n° 146, (Mars). p. 88-91.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/146/PDF/ViePedagogique146Mars.pdf> (Consulté le 5 janvier 2009)
- Atkinson, J.W. 1964. *An introduction to motivation*. Princeton : Van Nostrand, 335 p.
- Bibliothèque et Archives Nationales du Québec. 2007. *La réussite scolaire des autochtones, Mandat d'initiative, Rapport et recommandations*, Février 2007
<http://www.assnat.qc.ca/fra/37legislature2/commissions/Ce/rapport-autochtones.pdf> (Consulté le 5 janvier 2009)
- Borde, V. 2004. « Le naufrage des langues autochtones ». *L'Actualité*, vol. 29, n° 1. p. 13.
- Bulletin Statistique de l'éducation. 2004. « L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec », n° 30.
http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/Bulletin_30.pdf (Consulté le 5 janvier 2009)
- Calvet, L.-J. 1999. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette littérature, 294 p.
- Candelier, M. 1997. « Projet d'éveil au langage à l'école primaire », *Socrates Lingua Action D*, déposé à la Commission de Bruxelles.
- Candelier, M. 2003a. « L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire. Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO Construire des Sociétés du Savoir. »
<http://plurilingues.univlemans.fr/>

- Candelier, M. 2003b. *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, De Boek –Duculot, 379 p.
- Candelier, M. 2003c. *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Strasbourg, Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe, 216 p.
- Candelier, M. 2003d. *Programme Evlang*. L'Institut de Recherches en Économie de l'Éducation (IREDU) ;. Rapport scientifique.
<http://jaling.ecml.at/french/autresevang.htm> (Consulté le 5 janvier 2009)
 Chapitre I : Vers la construction d'un modèle d'analyse qualitatif - explicitation de la démarche analyse critique des méthodologies retenues. Rapp Qual I.
http://jaling.ecml.at/pdfdocs/evaluationqualitative/chapitre_1.pdf
- Candelier, M. 2005. *Toutes les langues à l'école! L'éveil aux langues, une approche pour la Guyane?* <http://www.ecml.at/mtp2/LDL/pdf/candelieL.pdf> (Consulté le 5 janvier 2009)
- Castellotti, V. 2001. « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », Dans V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Rouen, France: Presses universitaires de Rouen, pp. 9–37.
- Castellotti, V. et D. Moore. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements, Guide d'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe. Strasbourg. 29 pages.
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf> (Consulté le 5 janvier 2009)
- Cerquiglini, B. (1999) : « Les langues de France », Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication.
 Disponible sur le site de la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France : http://www.culture.gouv.fr/culture/dqgf/lang-reg/rapport_cerquiglini/langues-france.html (Consulté le 5 janvier 2009)
- Collomb, G. et F. Tiouka. 2000. *Na'na Kali'na, Une histoire des Kali'na en Guyane*, Ibis Rouge Editions, Matoury, 145p.
- Comité consultatif sur la prévention du suicide. 2005. *Agir selon ce que nous savons : La prévention du suicide chez les jeunes des premières nations*.
http://www.hc-sc.gc.ca/fniah-spnia/pubs/promotion/suicide/prev_youth-jeunes/index-fra.php (Consulté le 5 janvier 2009)
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. 2005.
http://www.cdpcj.gc.ca/fr/publications/docs/mythes_realites.pdf (Consulté le 5 janvier 2009)
- Communauté Métis du Domaine du Roy et de la Seigneurie de Mingan (CMDRSM). 2006. <http://www.metisroymingan.ca> (Consulté le 5 janvier 2009)

- Deci, E.L. et R.M. Ryan. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum, 371 p.
- Dorais, L. 1992. « Les langues autochtones d'hier à aujourd'hui ». Dans *Les langues autochtones du Québec*, sous la direction de J. Maurais (dir.), Québec : Conseil de la langue française, Les publications du Québec. <http://www.cslf.gouv.qc.ca/Publications/pub133/B133ch1.html> (Consulté le 5 janvier 2009)
- Doyon, F. 2004. « S.O.S. langues autochtones - Vers une loi 101 des Premières Nations? » <http://www.ledevoir.com/2004/10/25/66904.html> (Consulté le 5 janvier 2009)
- Dreyfus, M. 2003. « La prise en compte du plurilinguisme à travers une approche interculturelle expérimentale pour les enfants : l'Éveil aux langues ». *Travaux de didactique du français langue étrangère*, Publication de l'Institut d'Études Françaises pour Étrangers, n° 50, pp. 93-106.
- Ellis, R. 2001. « Investigating Form-Focused Instruction ». *Language Learning*, 51(supplément 1): 1-46.
- ÉLODiL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) <http://www.elodil.com> (Consulté le 5 janvier 2009)
- Fondation autochtone de guérison. 2001. *Le Premier Pas*. <http://www.fadg.ca/publications/le-bulletin-de-la-fadg> (Consulté le 5 janvier 2009)
- Gaudet, É.. 2005. *Relations interculturelles. Comprendre pour mieux agir*, Montréal : Éditions Modulo, 246 p.
- Gouvernement du Québec, Portail Québec. 2007. « La réussite scolaire des Autochtones : la Commission de l'éducation dépose un rapport unanime » <http://communiqués.gouv.qc.ca/gouvqc/communiqués/GPQF/Fevrier2007/20/c2309.html> (Consulté le 5 juillet 2008).
- Groupe de travail sur les langues et les cultures autochtones. 2005. « Le début d'un temps nouveau. » http://www.aboriginallanguageworkforce.ca/foundreport_f.html (Consulté le 5 janvier 2009)
- Hamers. J.-F. 1991. « L'ontogénèse de la bilinguïté: Dimensions sociales et transculturelles. » Dans *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning: The McGill conference in honour of Wallace E. Lambert, Allan G. Reynolds* (éd.), pp. 127-144. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamers. J.-F. et M. Blanc. 1983. *Bilinguïté et bilinguïsmes*. Bruxelles: Pierre Mardaga, 498 p.
- Hawkins, E. 1984. *Awareness of language : An introduction*. Cambridge : Cambridge University Press, 226 p.
- Hébert, Y. 1990. *Syllabus formation langagière générale*. Ottawa : Canada: M Editeur.

- Hurault, J.-M. et F. Grenand. 1998. *Indiens de Guyane, Wayana et Wayampi de la forêt*, Éditions Autrement, Paris, 199 p.
- Jugements de la Cour suprême du Canada. 2003. Dossier n° 28533.
<http://csc.lexum.umontreal.ca/fr/2003/2003csc43/2003csc43.html> (Consulté le 5 janvier 2009)
- Lambert, W.E. 1974. « Culture and language as factors in learning and education. » Dans *Cultural factors in learning and education*, F.E. Aboud and R.D. Meade (éd.). Bellingham, WA : Western Washington State College.
- Landry, R., R. Allard et R. Théberge. 1991. School and family french ambiance and the bilingual development of Francophone Western Canadians. *Canadian Modern Language Review*, 47, 5. 878–915.
- Launey, M. 2003. « Perspectives pour le développement en Guyane des approches d'éveil aux langues – Étude de cas pour le Rapport mondial de l'UNESCO », « Construire des Sociétés du Savoir ». <http://plurilingues.univlemans.fr/>
- Leclerc, J. 2003. « La mort des langues » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec : TLFQ, Université Laval.
http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Langues/2vital_mortdeslangues.htm (Consulté le 6 décembre 2004)
- Leclerc, J. 2006. « La mort des langues » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec : TLFQ, Université Laval.
http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Langues/2vital_mortdeslangues.htm (Consulté le 16 janvier 2006)
- Lemelin, L. 2003. *Restera, restera pas?*, Prod. du Virage Inc. Montréal : Films en vue. Vidéocassette VHS, 52 min, son, couleur.
- Luc, C. 1995. « Quelle pertinence a la notion de Language Awareness pour un enseignement d'initiation à une autre langue étrangère en France, quels contenus? L'éveil au langage. Notions en questions: rencontres en didactique des langues », 1(juin): 51–83.
- Macaire, D. (1998). « L'éveil aux langues à l'école primaire en contexte européen: Éléments de réflexion pour la formation des enseignants », dans J. Billiez (dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CSL-Lidilem, Université Stendhal- Grenoble III.
- Maraillet, E. 2005a. *Études des représentations linguistiques d'élèves au 3^e cycle du primaire, en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'éveil aux langues*. Mémoire de Maîtrise, Montréal, Université de Montréal, 262 p.
<http://www.ceetum.umontreal.ca>
- Maraillet, E. 2005b. « Étude des représentations linguistiques d'élèves au 3^e cycle du primaire en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'éveil aux langues ». Conférence donnée à l'Université de Montréal, octobre 2005, Montréal.

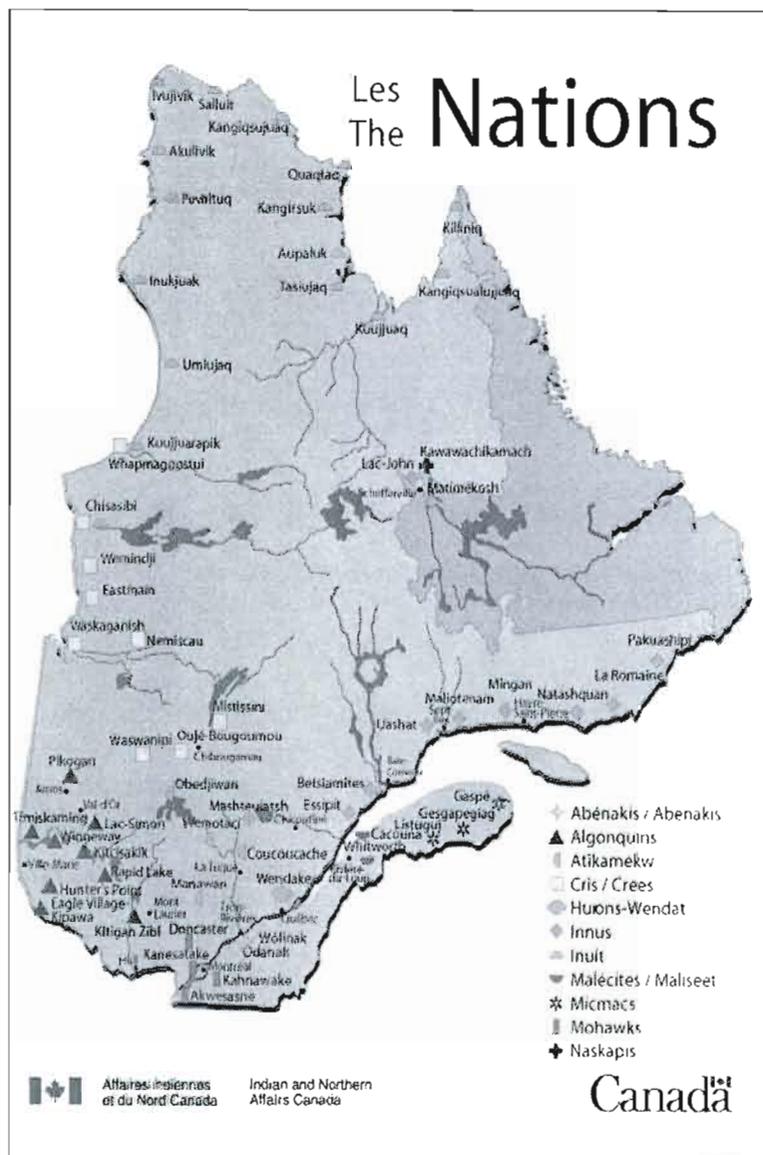
- Maurais, J. (dir.) 1992. « Les langues autochtones au Québec. Québec : Les publications du Québec. »
<http://www.cslf.gouv.qc.ca/Publications/pub133/B133ch1.html> (Consulté le 5 janvier 2009)
- Mc Rae, H., E. Antone, L. Provost-Turchetti et Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. 2003. *L'alphabétisation et les autochtones : les meilleures pratiques, l'alphabétisation et l'apprentissage en milieu autochtone : symposium : sommaires et résumés des présentations*, le Ontario Institute for Studies in Education, Université de Toronto, Toronto, Ontario, Canada, 3 et 4 mai 2002, Toronto : Ontario Institute for Studies in Education, Université de Toronto, 60 p.
<http://www.nald.ca/fulltext/aborigl/symprocF/symprocF.pdf> (Consulté le 5 janvier 2009)
- MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), 1998. « Un portrait statistique de l'évolution de la situation scolaire de la population autochtone du Québec », *Bulletin statistique de l'éducation*, Gouvernement du Québec, Direction des statistiques et des études quantitatives.
http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/bulletin_7.pdf (Consulté le 4 janvier 2009)
- MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), 2004. « Un portrait statistique de l'évolution de la situation scolaire de la population autochtone du Québec », *Bulletin statistique de l'éducation*, Gouvernement du Québec, Direction des statistiques et des études quantitatives.
http://www.mels.gouv.qc.ca/STAT/Bulletin/Bulletin_30.pdf (Consulté le 5 janvier 2009)
- Moore, D. 1993. « Entre langues étrangères et langues d'origine: Transformer la diversité en atout dans l'apprentissage ». *Études de linguistique appliquée*, 89: 97–106.
- Nadeau, J.-B.. 2006. « 4500 langues en péril ». *L'actualité*. (janvier 2006).
http://www.lactualite.com/culture/article.jsp?content=20051227_121133_1188
 (Consulté le 5 juillet 2008)
- Nation Métis Québec. 2008. <http://www.nationmetisquebec.ca/index.html> (Consulté le 6 août 2008)
- Nettle, D. et S. Romaine. 2003. *Ces langues, ces voix qui s'effacent : menaces sur les langues du monde*. Paris : Éditions Autrement, 231p.
- Norris, M.J. et L. Jantzen. 2003. « Les langues autochtones en milieu urbain au Canada : caractéristiques, considérations et conséquences », *Des gens d'ici : Les Autochtones en milieu urbain*, sous la direction de David Newhouse et Evelyn Peters, Bureau du Conseil privé, Ottawa.
<http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2007001/pdf/9628-fra.pdf> (Consulté le 5 janvier 2009)

- Norris, M.-J. 2007. « Langues autochtones au Canada : nouvelles tendances et perspectives sur l'acquisition d'une langue seconde ». *Tendances sociales canadiennes*. Statistique Canada n° catalogue 11-008. <http://www.statcan.ca/francais/freepub/11-008-XIF/2007001/11-008-XIF20070019628.htm> (Consulté le 5 janvier 2009)
- Norris, M.-J. et L. Jantze. 2004. « De génération en génération : Survie et préservation des langues autochtones du Canada au Sein des familles, des collectivités et des villes » <http://www.ainc-inac.gc.ca/ai/rs/pubs/refgg/fgg-fra.asp> (Consulté le 5 janvier 2009)
- Office québécois de la langue française. 2009. *Bibliothèque virtuelle. Normalisation-Avis erminologiques*. <http://www.olf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/officialisation/terminologique/fiches/1298909.html> (Consulté le 5 janvier 2009)
- Patrimoine canadien. 2005. *Le début d'un temps nouveau : premier rapport en vue d'une stratégie de revitalisation des langues et des cultures des Premières nations, des Inuits et des Métis*. Rapport présenté à la ministre du Patrimoine canadien par le Groupe de travail sur les langues et les cultures autochtones. Ottawa. 177 p. http://www.aboriginallanguagestaskforce.ca/pdf/foundrpt_f.pdf (Consulté le 5 janvier 2009)
- Paul, R. 2001. Pensionnat Beauval, 1944-1954, *Le Premier Pas, Vol. 2*, n° 3, 18-19.
- Perregaux, C. et S. Magnin Hottelier. 1995. « Quand l'école accueille Pierre, Pedro, Peter et Cie ! ». *Babylonia, Vol. 2*, 51-55.
- Perregaux, C., C. de Goumoens, D. Jeannot, et J.-F. de Pietro (dir.) 2003. *Éducation au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP, 2 volumes. CIIP.SRTI@ne.ch.
- Philippe, K.. 2004. « La disparition des langues ». *Sciences humaines, Le magazine de référence pour comprendre l'homme et la société*, issu de la rubrique « Le point sur... », Mensuel n° 145. http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_article=3742 (Consulté le 5 janvier 2009)
- Py, B. 1995. « Questions autour d'une notion en question en réaction à la journée ». *L'éveil au langage. Notions en questions: rencontres en didactique des langues*, 1(juin): 145–150.
- Rapport de la commission royale sur les peuples autochtones. 1996. Ottawa, Ministre des approvisionnements et services du Canada. <http://www.ainc-inac.gc.ca/ap/rrc-fra.asp> (Consulté le 5 janvier 2009)
- Ressources naturelles Canada. 2004. « L'Atlas du Canada -Population des Métis, 1996 ». http://atlas.nrcan.gc.ca/site/francais/maps/peopleandsociety/population/aborigin/alpopulation/abo_1996/metis/1 (Consulté le 5 janvier 2009)
- Roy, G. 1995. *La rivière sans repos*, Boréal compact, Montréal, 248 p.

- Sarrasin, R. 1994. « Bilinguisme et biculturalisme chez les Atikamekws. ». *Revue canadienne de l'éducation*, 19(2), pp. 165-181.
<http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE19-2/CJE19-2-06Sarrasin.pdf>
 (Consulté le 5 janvier 2009)
- Sarrasin, R. 1998. « L'enseignement du français et en français en milieu amérindien au Québec. ». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, pp. 107-125.
- Sarrazin, C. 1995. *Les Aventures de Méninge : histoires et activités pour le développement des habiletés métalinguistiques*, Commission scolaire Beauport, Directeur des services éducatifs.
- Secrétariat aux affaires autochtones. 2001. « Les Amérindiens et les Inuits du Québec. Onze nations contemporaines ». Québec : Gouvernement du Québec.
http://www.saa.gouv.qc.ca/publications_documentation/publications/onze_nations.pdf (Consulté le 5 janvier 2009)
- Secrétariat aux affaires autochtones. 2005. « Les Amérindiens et les Inuits du Québec. Onze nations contemporaines ». Québec : Gouvernement du Québec.
<http://www.autochtones.gouv.qc.ca/nations/population.htm> (Consulté le 5 janvier 2009)
- Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada. 2004. « IV. Les peuples autochtones », *Le rendement du Canada 2004*. http://www.tbs-sct.gc.ca/report/govrev/04/cp-rc5_f.asp (Consulté le 5 janvier 2009)
- Silberstein, J. 2002, Kali'na, *Une famille indienne de Guyane française*. Paris : Éditions Albin Michel, 490 p.
- Simard, D. 2007. « L'éveil au langage en classe de langue seconde : de la sensibilisation langagière à l'enseignement de la forme », *French Language Studies* 17 : 187–206.
- Simard, D. et W. Wong. 2004. « Language awareness and its multiple possibilities for the L2 classroom », *Foreign Language Annals*, 37: 96–110.
- Sinclair, M.C. 1998. « Suicide in First Nation People », *Suicide in Canada*, A. Leenaars et al. (eds), Toronto, University of Toronto Press.
- Spada, N. 1997. « Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research », *Language Teaching*, 30: 73–87.
- Statistique Canada. 2007. *Dictionnaire du recensement de 2006*, Langue maternelle.
<http://www12.statcan.ca/francais/census06/reference/dictionary/pop095.cfm>
 (Consulté le 5 janvier 2009)
- Statistique Canada. 2007a. *Recensement de la population de 2001*.
http://www41.statcan.ca/2007/50000/grafx/html/ceb50000_002_5-fra.htm#table
 (Consulté le 5 janvier 2009)
- Statistique Canada. 2008. *Recensement de 2006* : Produits de données, Tableaux thématiques, Langue maternelle détaillée. (Statistique Canada, Recensement de la population de 2006, Produit n° 97-555-XCB2006007 au catalogue de

- Statistique Canada.) (Consulté le 5 janvier 2009)
<http://www12.statcan.ca/francais/census06/data/topics/RetrieveProductTable.cfm?ALEVEL=3&APATH=3&CATNO=97-555-XCB2006007&DETAIL=0&DIM=&DS=99&FL=0&FREE=0&GAL=&GC=99&GK=NA&GRP=0&IPS=97-555-XCB2006007&METH=0&ORDER=&PID=89186&PTYPE=88971&RL=0&S=1&SUB=&ShowAll=&StartRow=&Temporal=2006&Theme=70&VID=&VNAMEE=&VNAMEF>
- Tonnar, C. 2006 :
http://www.men.public.lu/sys_edu/scol_enfants_etrangers/mesures_specifiques/061107_eveil_langues.pdf (Consulté le 5 janvier 2009)
- Tonnar, C. 2008 :
http://www.men.public.lu/sys_edu/scol_enfants_etrangers/mesures_specifiques/080409_eole_ouverture_langues.pdf (Consulté le 4 janvier 2009)
- Toutes les langues à l'école! (site français Plurilingues) :
<http://plurilingues.univ-lemans.fr/index.php> (Consulté en 2005)
- Tupin, F. 2003. *L'éveil aux langues à l'île de la Réunion* - Étude de cas pour le Rapport mondial de l'UNESCO « Construire des Sociétés du Savoir ». <http://plurilingues.univ-lemans.fr>
- Université de Genève. 2005. *Le projet Evlang*.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/rech_socrates.html (Consulté le 5 janvier 2009)
- Williams, J. 2005. «Form-focused instruction». Dans E. Hinkel (dir.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 671–692.
- Wong, W. 2004. *Input enhancement. From theory and research to classroom*. Boston: McGraw-Hill.
- Yaguello, M., 1993. *La planète des langues*. Paris : Éditions du Seuil.
- Young, A. et C. Helot. 2003, « Language Awareness or language learning in French Primary schools today », *Language Awareness*, Vol. 12, n° 3 et 4, pp. 234-246

– Annexe 1 –
 CARTE DES NATIONS DU QUÉBEC



Source : *Les/The Nations*, Affaires indiennes et du Nord Canada, 2004. Reproduit avec l'autorisation du ministère des Travaux publics et services gouvernementaux Canada, 2006.

RECOMMANDATIONS DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION

Ces recommandations constituent un résumé et s'adressent principalement aux gouvernements du Québec et du Canada. Elles ont été formulées dans le respect des pouvoirs et de l'autonomie des Autochtones.

<http://communiqués.gouv.qc.ca/gouvqc/communiqués/GPQF/Fevrier2007/20/c2309.html>

« La Commission de l'éducation :

- est d'avis que des solutions autochtones doivent être appliquées pour les jeunes Autochtones afin de favoriser leur identité culturelle. Il faut par exemple favoriser les initiatives visant à encourager la nouvelle génération à connaître sa langue et ses traditions et à promouvoir les rencontres entre les jeunes et les aînés où il est possible de partager et d'enseigner les pratiques traditionnelles. Les Autochtones pourront ainsi se réapproprier l'éducation des jeunes en y intégrant un rôle accru pour la famille et la communauté;
- estime que la réussite scolaire des Autochtones doit être examinée dans une perspective reconnaissant la dimension de persévérance scolaire au même titre que celle du rendement. La réussite scolaire devrait être définie davantage en termes de persévérance, de capacité de faire suffisamment d'efforts pour obtenir les notes de passage. Dans les communautés autochtones, on estime en effet, avec raison selon nous, qu'il faut mettre de côté la vision comptable de la réussite pour adopter une approche holistique qui intègre la connaissance des traditions et de notions telle la survie en forêt;
- estime que la capacité à maîtriser sa langue maternelle a une influence sur le développement intellectuel et les résultats scolaires, considère que la langue maternelle est la pierre d'assise de l'identité des nations autochtones, qu'elle est le véhicule pour l'acquisition des connaissances et que sa maîtrise doit être encouragée dans un contexte où la langue seconde devient trop tôt la principale langue d'enseignement;
- souhaite qu'on encourage la mise en place de programmes de formation professionnelle et technique;
- croit qu'il est impératif de prendre des mesures pour assurer la formation du personnel enseignant et du personnel professionnel, pour accroître le personnel autochtone et pour encourager la rétention du personnel venant du sud;
- croit que les exigences du programme pédagogique doivent correspondre aux réalités des communautés autochtones et encourage l'implantation de programmes locaux adaptés aux particularités des communautés;
- est d'avis que les gouvernements du Québec et du Canada doivent s'attaquer aux problèmes sérieux concernant les infrastructures scolaires et le logement;
- invite le gouvernement du Québec à exiger du gouvernement fédéral qu'il offre aux écoles non conventionnées un financement et des services comparables à ceux des écoles conventionnées. »

LETTRE D'INFORMATION SUR LE PROJET

Lettre d'information sur le projet dans le but de trouver des enseignants oeuvrant dans une communauté autochtone et intéressés à y participer. Elle s'adresse principalement aux directeurs d'école, conseillers pédagogiques et enseignants oeuvrant en ces milieux.

Projet de recherche sur les activités d'éveil aux langues

Bonjour!

Je suis étudiante à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) au niveau de la maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues secondes et, dans le cadre de mon projet de mémoire, je fais une recherche sur l'apport des activités d'éveil aux langues en milieu autochtone. Il s'agit d'une approche originaire de l'Europe, mieux connue dans le milieu anglais sous l'appellation de *Language Awareness*. Au Québec, cette approche commence à se répandre grâce aux recherches réalisées par l'équipe ELODIL à l'Université de Montréal (voir à ce propos le site <http://www.elodil.com/index.htm>) qui s'applique présentement à rendre les activités plus accessibles auprès des enseignants et mieux adaptées au milieu québécois.

Voici les objectifs travaillés dans l'ensemble des supports pédagogiques reliés aux activités d'éveil aux langues (Dreyfus, 2003) :

Attitudes :

- 1 Développer un plus grand intérêt et une plus grande ouverture vis-à-vis de la diversité des langues et de ce qui est « non familier »
- 2 Développer l'intérêt et l'ouverture à la diversité des cultures
- 3 Stimuler la curiosité et l'intérêt pour la diversité
- 4 Développer des valeurs relevant de la citoyenneté
- 5 Favoriser le développement de la motivation pour l'apprentissage des langues
- 6 Développer des attitudes positives vis-à-vis des langues présentes dans la classe et des enfants qui parlent/ dont la famille parle l'une de ces langues
- 7 Stimuler l'intérêt et l'ouverture vis-à-vis de la langue de l'école chez les enfants qui parlent une autre langue présente dans la classe

Aptitudes

- 1 Développer des capacités d'observation
- 2 Développer des capacités de raisonnement métalinguistique
- 3 Développer une démarche réflexive : capacité à trier, comparer, classer, à formuler des hypothèses, à analyser, à argumenter.
- 4 Développer la capacité à considérer les langues comme des objets, que l'on peut observer, manipuler.
- 5 Développer la capacité à distinguer entre manifestations orales et écrites des langues, à percevoir des ressemblances et des différences.
- 6 Développer des savoir-faire métalinguistiques (d'ordre grammatical, d'ordre phonologique, etc.)
- 7 Développer des capacités d'ordre métacommunicatif et d'ordre cognitif, facilitant

- l'accès à la maîtrise des langues, y compris celle de la langue de l'école.
- 8 Doter les élèves d'un capital de savoirs sur les langues.

Des activités d'éveil aux langues ont été conçues pour des enfants et des adolescents allant de la prématernelle au niveau secondaire. Elles sont plus nombreuses pour les enfants du primaire. Chacune de ces activités rencontre un ou plusieurs des objectifs mentionnés ci-haut. Bien entendu, étant donné que la plupart du matériel a été créé en Europe, il faut y faire quelques ajustements pour y inclure la langue de la communauté concernée. À titre d'exemple, dans une de ces activités qui consiste à écouter et à reconnaître des cris d'animaux et comment ils sont exprimés dans différentes langues, il faut essayer d'inclure dans les enregistrements l'onomatopée qui caractérise le chant du coq dans la langue des ancêtres - ou toute autre onomatopée selon la communauté autochtone concernée - (en français c'est le « cocorico! », en espagnol le « ¡quiquiriqui! », en anglais « cock-a-doodle-doo! », en chinois « wowowo! », en arabe « kokou'o! kokou'o! », en albanais « kikiriki », en italien « chicchirichi »,...). Cela permettrait aux enfants de constater que leur langue première peut avoir sa place parmi d'autres dans le monde.

Dans mon projet, je me propose de mettre à la disposition des enseignants intéressés le matériel existant en essayant le plus possible de faciliter la tâche de ceux-ci dans la réalisation de ces activités en classe. J'essaierais d'être présente à quelques reprises dans les classes pour faire de l'observation, si c'est possible, et avec la présence d'un interprète s'il y a lieu. J'aimerais aussi recueillir les commentaires des enseignants sur leurs impressions concernant ces activités. Mon projet s'étendrait du mois de février 2006 au mois de juin 2006 en raison d'une activité par semaine d'une durée de 40 à 75 minutes.

Les activités d'éveil aux langues sont comme des petits cours de linguistique qui pourraient aider à motiver les jeunes à apprendre des langues et en faciliter les apprentissages, en plus d'éveiller un intérêt pour la diversité culturelle existant dans le milieu immédiat ou plus éloigné. Si vous pensez que mon projet pourrait intéresser quelques directeurs d'école et enseignants, il me fera plaisir de répondre à leurs questions. La plupart de ceux qui les expérimentent dans leur classe trouvent l'expérience bien enrichissante pour eux-mêmes et stimulante pour les enfants.

Merci pour votre précieuse collaboration.

Chantal Villemure
Étudiante au niveau de la maîtrise en linguistique, concentration didactique
des langues secondes à l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

– *Annexe 4* –

LETTRES D'AUTORISATION PARENTALES EN FRANÇAIS, EN ANGLAIS,
EN INUKTITUT, EN INNUE OU MONTAGNAIS ET EN ATIKAMEK

Étude sur l'apport des activités d'éveil aux langues en milieu autochtone

Chercheure responsable :

Chantal Villemure

Étudiante à la maîtrise en linguistique

Université du Québec à Montréal (UQAM)

Objectif principal de la recherche :

La recherche vise à étudier les effets positifs d'activités d'éveil aux langues qui seront proposées à des élèves de différentes écoles en milieux autochtones.

Description des activités de la recherche :

L'enseignante de votre enfant animera des activités originales et stimulantes dans le domaine des langues à raison d'une heure par semaine, de février à mai 2006. Durant ces activités, les élèves seront amenés à observer différents phénomènes langagiers. À quelques reprises, la chercheure viendra faire des observations dans la classe et seront enregistrées (occasionnellement avec une caméra vidéo) des conversations en groupe ou en entrevues individuelles. Toutes les informations recueillies auprès de votre enfant seront absolument **confidentielles et anonymes**. La participation de votre enfant à cette recherche est **très importante**, car elle pourrait permettre d'évaluer si ces activités sont appropriées pour favoriser les apprentissages des langues à l'école et particulièrement en milieu autochtone.

AUTORISATION

J'accepte que mon enfant participe à cette recherche.

Je préfère que mon enfant ne participe pas à cette recherche.

Signature du parent : _____

Date : _____

Nom de l'enfant : _____

A Study on the effects of language awareness in autochtones environments

Enquiring person in charge:

Chantal Villemure
Studying in linguistic for a master degree
University of Quebec at Montreal (UQAM)

Principal objective of research:

Research aims at studying the positive effects of language awareness which will be proposed to pupils of various schools in autochtones environments.

Description of the activities of research:

The teacher of your child will animate original and stimulative activities in the field of the languages for one hour per week, from February to May 2006. During these activities, the pupils will be brought to observe various linguistic phenomena. On some occasions, conversations in group or individual interviews will be recorded with or without a video camera. All the information received from your child will be absolutely **confidential and anonymous**. The participation of your child in this research is **very important**, because it would allow me to evaluate if these activities are adapted to support the trainings of the languages at the school and particularly in autochtones environments.

AUTHORIZATION

I allow my child to participate in this research.

I prefer that my child does not take part in this research.

Signature of the relative: _____

Date: _____

Name of the child: _____

ለጋራ ልዩነት ስራ

የጋራ ልዩነት ስራ ለጋራ ልዩነት ስራ.

የጋራ ልዩነት ስራ ለጋራ ልዩነት ስራ.

ጋራ

ልዩነት: _____

ጋራ: _____

ጋራ

የጋራ ልዩነት ስራ: _____

Nanitu-tshissenitamun tshipa aitananu tshetshi ma ui nishtuapatakanikueni innu-aimuna anite innit

Tshe tshitapatak nenu atusseunu :

Chantal Villemure

Aimeina ishi-tshishkut amuakanu mishta
katshishkut amatsheutshuapit ute (UQAM)

Tshekuan ua ui mishta nanitu-tshissenitak an :

Ne atusseun tshe tutakan tshika mishta minuau usham mamitshet uit auassat ka
tshishkutamuakanit tshika tshi nishtuapatamuat aiashinakuaniti kuataka innu aimuna.

Tshe ishinakuat ne atusseun tshe tutakan :

Uin katshishkutamatshet tshika ueuitinam kassinu tshekuanu tshipa tutakanu tshetshi
shapenitak auass nenu tshe ishi-uapataniakan aiashinakuaniti kuataka aimuna, peiku-
tipaikan papeiku-minashtakan tshika tutakanu ne atusseun, epishiminiskueu nuash uinishku-
pishimua ume pipun 2006. Nutim nenu tshe ishi-uauitakau kie tshe ishi-aimuatakau nenu
atusseunu anitshenat auassat apu nashpit tshikut mishatuepanitakan, apu nita tshikut
tshessinitakan tshek auassat nenu utaimunuau.

Mishta ishpitenitakuanu nenu tshitauassimuau tshetshi tati ne atusseun tutakaniti usham
eukuata anite tshetshi tshissenitakan tan tshipa ishi-tshishkeitamuakanitau tshetshi
shapenitakau kuataka aimuna tshetshi nishtuapatakau, mashue anite innit.

TAPUETAMUN

Nitapueten nitauassim tshetshi uauitshiueti.

Anu nipa minueniten nitauassim tshetshi eka uauitshiueti.

Nin uikanishimau : _____

Tan eshi-tshishtuakan : _____

Auass eshinikashut : _____

Wi nta kiskeritakon eci witcihiwemakak e nikan nta kiskeritakositc kiskinohamakan e wi kiskinohamwakanitc mitcetwek arimwewiniw nehirowisiskak

Nahwe ka mitatc :

Chantal Villemure

Kiskinahamaso mekwatc kitci kiskinohamatokamikok arimwewiniw otci
Université du Québec à Montréal (UQAM)

Wetci wi nta kiskeritakok nihwe :

Wi nta kiskeritakon eci witcihiwemakak e nikan nta kiskeritakositc kitci miro nisawihakaniwitc awacic e wi kiskinohamwakanitc kotak arimwewiniw aniki kiskinohamakanak otci, nehirowisiw otenak ka taci kiskinihamwakanitc.

Ke aitotcikatek nihwe otci ka wi nta kiskeritakok : Nahwe ka kiskinohamwatc kinitcanica kata otamirohew mitcerika kitci aitosketcik kekwaraw kirika tca kitci ki natwi saperitamohakaniwitc e arimotwamakaniwitc arimwewiniw, peiko tipahikan tato manactakana irikik, ickwactahakaniwite kenositc pisimw nac wapikon pisimw 2006 asko. Kotc tca ke iti aitoskehakaniwitc aniki kiskinohamakanak, kata ntoweritakosiwok kewirowaw kitci nanakatcitacik e aisparitcik otarimwewiniwak itekera. Nanikotina tca nahwe mia ka mitatc nihweriw ka wi nta kiskeritakonik, kata pe nta ntowamew awaca tepirak kitci nanakatisitc (kaie matci aska kata masinacteparihakaniwiwok ke ma kotc tepirak kitci petakohakaniwitc) e aiarimwetcik aita tapickotc kaie matci tepirak peikw e kwetcimakaniwitc kekociraw. Kaskina kotc ke ki ici arimotakik awacak nama kata tipatitakoniw kaie nama awik kata kiskeritakosiw ke aitetc.

Kata kictapatanipan matci kewir kinitcanic kitci masinasotc nihwe otci ka wi nta kiskeritakok. Ekota ke otci kiskeritakok matci epitc ma tapwe miro nisawihakaniwitc awacak ka wi kiskinohamakaniwitc arimwewiniw aniki ma mia ka matce kiskinohamwakanitc ante kirowe nehirowisiw otenak.

Ki kwetcimikowin eteritaman

Nit ici mireriten nitcanic kitci nta kiskeritakositc

Kirowe ni mireriten aka nitcanic kitci pameritakositc

Onikihikonan ke ici masinohitisotc : _____

Pisimw kicikaw (etokonokisitc) : _____

Otecinikasowin awacic: _____

– Annexe 5 –

LE YATZY DES LANGUES DE MA CLASSE, SUIVI DU CORRIGÉ
(Selon le modèle du matériel EOLE modifié en y incluant quelques langues
amérindiennes)

Le Yatzy des langues

1. Avant l'écoute de l'enregistrement :

- Entoure, pour chaque message, l'équivalent de « bonjour ».
- Inscris, quand tu le peux, le nom de la langue du message dans les différents rectangles.

2. Pendant l'écoute de l'enregistrement :

- Écris, dans le petit carré, le numéro du message.
- Complète les rectangles (nom de la langue du message)

Nĩ rǎo
Nĩ dzóenmœ yàng?
Nĩ dziào shóenmœ míngdz ?
Wǒ dziào Wáng Shuě
Dzàidzièn!

[]

Bonjour
Comment vas-tu?
Comment t'appelles-tu?
Je m'appelle Benoît
Au revoir

[]

Bom dia
Como estás?
Como te chamas?
Eu chamo-me Maria
Adeus

[]

Buenos días
¿ Cómo estas ?
¿ Cómo te llamas ?
Me llamo Pepita
Adiós

[]

- Italien
Allemand
Inuktitut
Arabe
Anglais
Portugais
Atikamek
Albanais
Swahili
Innué
Grec
Espagnol
Serbo-croate
Chinois
Français

Kwei
Tan eci matisihin?
Tan eci nikasowin?
Mikon nitecinikason
Matcaci!

[]

Guten Tag
Wie geht es dir?
Wie heisst du?
Ich heisse Rolf
Auf Wiedersehen

[]

Good morning
How are you?
What's your name?
My name is Barbara
Good bye

[]

Kaliméra
Ti kánis?
Pos se léne ?
Me léne Nikóla
Yiá su

Καλημέρα
Τι κάνεις?
Πως σε λένε?
Με λένε Νικόλα
Γειά σου

Kuei
Tan eshpinin?
Tan eshinikashun?
Shushepin nitishinikashun
Niaut

Dobar dan
Kako si?
Kako se zoves?
Ja se zovem Nina
Dovidjenja

Ai
Qanuippiit?
Kinauvit?
Elisapiuvunga
Atsunai

Buongiorno
Come stai?
Come ti chiami?
Lo mi chiamo Roberto
Arrivederci

Miredita
Si jé?
Si quhesh?
Une quhem Valbona
Mirupafshim

Jambo
Habari?
Jina lako ni nani?
Jina langu ni Lelo
Kwa heri

Sabah al khayr
Kayfa haloka?
Ma ismok?
Ismi Charbel
Ma'a assalama

<p align="center">Français</p> <p>Bonjour Comment vas-tu? Comment t'appelles-tu? Je m'appelle Benoît Au revoir</p>	<p align="center">Swahili</p> <p>Jambo Habari? Jina lako ni nani? Jina langu ni Lelo Kwa heri</p>	<p align="center">Albanais</p> <p>Miredita Si jé? Si quesh? Une quhem Valbona Mirupafshim</p>
<p align="center">Allemand</p> <p>Guten Tag Wie geht es dir? Wie heisst du? Ich heisse Rolf Auf Wiedersehen</p>	<p align="center">Serbo-croate</p> <p>Dobar dan Kako si? Kako se zoves? Ja se zovem Nina Dovidjenja</p>	<p align="center">Chinois</p> <p>Ni rao Ni dzoenmoe yang? Ni dziao shoenmoe mingdz? Wo dziao Wang Shue Dzaidzien</p>
<p align="center">Inuktitut</p> <p>Ai Qanuippiit? Kinauvit? Elisapiuvunga Atsunai</p>	<p align="center">Portugais</p> <p>Bom dia Como estás? Como te chamas? Eu chamo-me Maria Adeus</p>	<p align="center">Attikamek</p> <p>Kwei Tan eci matisihin? Tan eci nikasowin? Mikon nitecinikason Matcaci</p>
<p align="center">Arabe</p> <p>Sabah al khayr Kayfa haloka? Ma ismok? Ismi Charbel Ma'a assalama</p>	<p align="center">Anglais</p> <p>Good morning How are you? What's your name? My name is Barbara Good bye</p>	<p align="center">Espagnol</p> <p>Buenos dias ¿Cómo estas? ¿Cómo te llamas? Me llamo Pepita Adiós</p>
<p align="center">Innu</p> <p>Kuei Tan eshpinin? Tan eshinikashun? Shushepin nitshinikashun Niaut</p>	<p align="center">Grec</p> <p>Kaliméra Ti kánis? Pos se léne? Me léne Nikóla Yiá su</p>	<p align="center">Italien</p> <p>Buongiorno Como stai? Como ti chiami? Io mi chiamo Roberto Arrivederci</p>

– *Annexe 6* –
FEUILLE-RÉPONSE SUR L'ACTIVITÉ
« APPRENDRE LE KALI'NA, C'EST FACILE! »

Nom : _____

APPRENDRE LE KALI'NA, C'EST FACILE!

Jeu kali'na -1

chef :

oiseau :

enfant :

Jeu kali'na -2

a vu :

je (ou « j ») :

...a emmené :

me (ou m') :

Jeu kali'na -3

J'ai emmené le chef :

L'oiseau a vu l'enfant :

Jeu kali'na -4

Quand on regarde l'ordre des mots dans la phrase, quelle est la principale différence entre le français et le kali'na?

– Annexe 7 –

INTRODUCTION DE LA VIDÉO SUR LE THÈME DU CONTE

Bonjour à tous!

Pour compléter une activité d'éveil aux langues dont le thème est le conte, j'ai interviewé plusieurs personnes de diverses origines pour leur demander ce qu'on leur racontait quand elles étaient petites. Certaines personnes m'ont parlé d'histoires vraies, d'autres de légendes et plusieurs de contes très connus à travers le monde.

Pour que vous puissiez exercer votre oreille à écouter différentes langues, mais aussi pour le plaisir de les entendre, j'ai demandé à quelques-unes d'entre elles de me raconter un extrait du conte du petit chaperon rouge dans leur langue maternelle. Pourquoi ce conte est-il si connu? C'est peut-être parce qu'il y a un message pour les petites fille, d'un danger peut-être qui les guette, et des adultes ont essayé de les prévenir. Heureusement, la plupart des contes pour enfants se terminent bien! Enfin, je vous laisse découvrir ce qui est particulier à chacune des histoires qu'on a racontées, mais aussi par rapport à chacune des cultures des personnes que j'ai interviewées. Et prêtez bien l'oreille à la façon qu'elles ont eu de répondre à mes « bonjours⁷³ »!

⁷³ Il n'y a qu'un « bonjour » qui n'a pas été dit dans la langue maternelle du Rwandais, car lors de l'enregistrement, nous avons rencontré un problème technique qui a pris beaucoup de temps à résoudre et nous avons tout simplement oublié d'en tenir compte dans notre enregistrement final. À part cela, tous ont répondu à nos bonjours dans leur langue maternelle respective et tous les participants ont été rencontrés à Montréal, à part la jeune inuite.

– Annexe 8 –

LA PETITE FILLE ET LE LOUP (TRANSCRIPTION D'UN CONTE ORAL RWANDAIS)

Il était une fois une petite fille qui avait sa tante loin de la maison de ses parents. La distance qu'elle devait parcourir pour y aller durait à peu près quatre heures et elle devait sur son chemin contourner plein de brousses à tous les cent pas. Elle arriva enfin chez sa tante qui l'accueillit avec tendresse et bienveillance. La petite fille se fit servir de quoi manger et s'installa assez confortablement pour se reposer.

Le lendemain, avec ses nièces et neveux, tous allèrent nager dans un lac qui était proche de la maison. Rien ne laissait présager que quelque chose allait se passer et changer la vie de la petite pour le reste de sa vie. Arrivés au lac, ils nagèrent aussi longtemps que le leur permettaient leurs forces. Finalement, chacun se rhabilla, mais la petite décida de faire quelques brassées avant de sortir. La petite ne se rendit pas compte que les autres étaient partis.

Lorsqu'elle eut fini, elle se précipita sur ses habits pour s'habiller, mais elle n'en eut pas le temps, car, à cet instant, un loup qui rôdait non loin de là surgit de la brousse et se jeta sur la petite. Il la cacha dans un grand sac. S'étant rendu compte que personne ne viendra la sauver, la petite se mit à chanter cette chanson pour se faire entendre :

*Nagiye gusama na ba Musabwa;
Igihe dusamye dusamuruye;
Dusanga Marumbi irarumbaje!
Mubyeyi wabyaye ujye wumvira aho!*

Ce qui veut dire : Je suis allée nager avec Musabwa

*Je suis allée nager avec Musabwa
Lorsqu'on a fini de nager et qu'on est sorti
On a trouvé Marumbi qui nous attendait
Parent qui a des enfants prête l'oreille!*

Le loup qui avait (faim?) après avoir entendu cette belle chanson, tapa sur le sac pour que la petite chante encore. Elle ne se fit pas longtemps prier et se mit à chanter :

*Nagiye gusama na ba Musabwa
Igihe dusamye dusamuruye*

*Dusanga Marumbi irarumbaje
Mubyeyi wabyaye ujye wumvira aho.*

Alors le loup qui commençait à avoir faim se dit qu'il n'était profitable de manger directement, mais qu'il pouvait exploiter cette belle et se faire nourrir sans aller chasser. Il alla cogner à la première maison qu'il rencontra et dit : Si vous me donniez de quoi , j'ai un instrument qui chanterait pour vous. On lui donna à manger et la fille entonna sa chanson :

*Je suis allée avec Musabwa
Lorsqu'on a fini de nager et qu'on est sorti
On a trouvé Marumbi qui nous attendait
Parent qui a des enfants prête l'oreille.*

Les gens furent émerveillés par cette belle voix et on demanda au loup de repasser un autre jour. Le loup se félicita de l'idée ingénieuse qu'il a eue, car de toutes les façons, rien ne l'empêchait de manger la petite à la fin de son périple.

Le loup arriva chez la tante de la petite, il proposa chanter pour la nourriture. On accepta, mais dès qu'on entendit la voix, on la reconnut. Alors, on demanda au loup de faire chanter encore afin qu'on étudie comment sauver la petite.

Pendant que le loup se gavait d'une nourriture savoureuse, on alla chez les voisins pour les alerter, pour qu'ils viennent avec des armes pour tuer le loup et libérer la petite. Beaucoup de gens accoururent avec des armes. Au moment où le loup roupillait, on sauta dessus et on le tua. On ouvrit alors le sac, d'où sortit la petite avec un grand soulagement.

Si jye wahera, hahera umugani! Ce n'est pas moi qui finis, mais le conte.

Raphaël Liboneye

– *Annexe 9* –

QUESTIONNAIRES FINAUX (COLLECTIF ET INDIVIDUEL)

(La bande dessinée du numéro 14 est
reproduite ici avec l'aimable autorisation de
Candelier en 2006)

Questionnaire collectif final

1. À l'école, j'aime apprendre à parler, à lire et à écrire ma langue maternelle
- | | | | | | | | |
|------------|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------|
| (à parler) | beaucoup | <input type="radio"/> | pas du tout |
| (à lire) | beaucoup | <input type="radio"/> | pas du tout |
| (à écrire) | beaucoup | <input type="radio"/> | pas du tout |
2. À l'école, j'aime apprendre à parler, à lire et à écrire le français
- | | | | | | | | |
|------------|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------|
| (à parler) | beaucoup | <input type="radio"/> | pas du tout |
| (à lire) | beaucoup | <input type="radio"/> | pas du tout |
| (à écrire) | beaucoup | <input type="radio"/> | pas du tout |
3. À l'école, j'aime (j'aimerais) apprendre à parler, à lire et à écrire l'anglais
- | | | | | | | | |
|------------|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------|
| (à parler) | beaucoup | <input type="radio"/> | pas du tout |
| (à lire) | beaucoup | <input type="radio"/> | pas du tout |
| (à écrire) | beaucoup | <input type="radio"/> | pas du tout |
4. À l'école, j'aimerais apprendre à parler, à lire et à écrire une autre langue
- | | | | | | | | |
|------------|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------|
| (à parler) | beaucoup | <input type="radio"/> | pas du tout |
| (à lire) | beaucoup | <input type="radio"/> | pas du tout |
| (à écrire) | beaucoup | <input type="radio"/> | pas du tout |

Laquelle ? :

5. À l'école, j'aimerais apprendre plusieurs autres langues

Oui **Lesquelles et pourquoi?**

Non **Pourquoi?**

6. À l'école, je trouve facile apprendre à parler, à lire et à écrire ma langue maternelle

(à parler)	beaucoup	<input type="radio"/>	pas du tout				
(à lire)	beaucoup	<input type="radio"/>	pas du tout				
(à écrire)	beaucoup	<input type="radio"/>	pas du tout				

7. À l'école, je trouve facile apprendre à parler, à lire et à écrire le français

(à parler)	beaucoup	<input type="radio"/>	pas du tout				
(à lire)	beaucoup	<input type="radio"/>	pas du tout				
(à écrire)	beaucoup	<input type="radio"/>	pas du tout				

8. À l'école, je trouve facile apprendre à parler, à lire et à écrire l'anglais

(à parler)	beaucoup	<input type="radio"/>	pas du tout				
(à lire)	beaucoup	<input type="radio"/>	pas du tout				
(à écrire)	beaucoup	<input type="radio"/>	pas du tout				

9. À la maison, je préfère parler le _____ (nom d'une langue) parce que...

10. À l'école, je préfère parler le _____ (nom d'une langue) parce que...

11. Avec mes amis, je préfère parler le _____ (nom d'une langue) parce que...

12. Si nous pouvions parler qu'une seule langue sur la terre, je choisirais de parler le _____ (nom d'une langue), parce que...

13. À ton avis, est-il avantageux de connaître plusieurs langues?

Oui Si oui, pourquoi?

Non Si non, pourquoi?

14. Je choisis une de ces deux petites bandes dessinées et je complète les deux bulles dans la langue de mon choix...



15. J'ai aimé réaliser en classe des activités d'éveil aux langues

beaucoup pas du tout

parce que...

16. Si c'était possible, je souhaiterais continuer à réaliser des activités d'éveil aux langues en classe

beaucoup pas du tout

parce que...

Mon nom : _____

Merci d'avoir rempli ce questionnaire!

Questionnaire individuel final

Nom de l'élève : _____

1. Es-tu capable de parler deux ou plusieurs langues?

Non _____

Oui _____

Si oui, lesquelles?

Si oui, est-ce que ça crée des problèmes pour toi de parler deux ou plusieurs langues?

Non _____

Oui _____

Si oui, lesquels?

2. Est-ce qu'il est difficile pour toi d'apprendre des langues à l'école ou ailleurs?

3. Est-il utile de parler plusieurs langues pour réussir dans la vie?

Si non, pourquoi?

Si oui, pourquoi?

4. Quelle(s) langue(s) entends-tu à la radio?

5. Quelle(s) langue(s) entends-tu à la télévision?

6. Avec quelle(s) langue(s) corresponds-tu (correspondance postale ou avec Internet)?

7. Aimes-tu écouter des chansons? Si oui, dans quelle(s) langue(s)?

8. **Peux-tu me nommer des chanteurs, des poètes, des écrivains ou des personnalités connus?**

9. **Comment tes apprentissages en général à l'école te seront-ils utiles plus tard?**

10. **Maintenant que tu as réalisé des activités d'éveil aux langues en classe, peux-tu me dire ce que tu as le plus aimé parmi ces activités? Pourquoi?**

11. **As-tu plus le goût qu'avant d'apprendre des langues?**

Non ____

Si non, pourquoi?

Oui ____

Si oui, pourquoi et lesquelles?

12. Maintenant, est-il plus important pour toi de parler, écrire (utiliser) ta langue maternelle (ancestrale)?

Non _____

Si non, quelle langue est-il plus important de parler, écrire?

Oui _____

Si oui, pourquoi?

– *Annexe 10* –

QUESTIONNAIRE TYPIQUE DANS LE CAHIER
DE BORD DES ENSEIGNANTS

Journal de l'enseignant

Le titre de l'activité :

Le temps consacré à l'activité :

Date : _____

L'activité correspond bien au niveau de mes élèves.

tout à fait d'accord *pas d'accord du tout*

Les objectifs de l'activité ont été atteints.

tout à fait d'accord *pas d'accord du tout*

Le support a été facile à utiliser.

tout à fait d'accord *pas d'accord du tout*

L'activité et le thème ont intéressé mes élèves.

tout à fait d'accord *pas d'accord du tout*

Le support a facilité l'implication des élèves.

tout à fait d'accord *pas d'accord du tout*

L'activité a suscité la curiosité des élèves.

tout à fait d'accord *pas d'accord du tout*

J'ai dû appliquer des changements dans la réalisation de l'activité :

Ce qui a particulièrement bien marché :

Des modifications devraient être apportées :

TABLEAU RÉCAPITULATIF DE LA CHRONOLOGIE
DES ÉVÉNEMENTS DU PROJET

Date	Activité
Octobre 2005	Premières démarches auprès de différentes communautés autochtones afin de voir si des directeurs et des enseignants oeuvrant dans ces milieux sont intéressés par notre projet de recherche.
7 décembre 2005	Présentation du projet de recherche à l'UQAM devant le directeur de recherche, les lectrices, la professeure du cours « projet de mémoire » et les étudiants de ce cours.
28 décembre 2005	Première rencontre avec l'enseignante qui œuvre chez les Inuits avec remise d'une partie du matériel et des explications sur le projet ainsi que sur les activités.
Fin janvier et début février 2006	Envoi des lettres d'autorisation parentale aux trois enseignants participants en français, en anglais (chez les Inuits) et en inuktitut, en atikamek ou en innue (selon la communauté concernée)
20 février 2006	Première rencontre avec l'enseignante et ses élèves chez les Montagnais, remise d'une partie du matériel, explication des activités et passation des questionnaires individuels.
23 et 24 février 2006	Première rencontre avec l'enseignante et ses élèves chez les Attikameks, remise d'une partie du matériel, explication des activités, passation des questionnaires de groupe et individuel et réalisation d'une première activité.
11 mars 2006	Deuxième rencontre avec l'enseignante et ses élèves chez les Attikameks et réalisation de quelques activités.
9 juin 2006	Dernière rencontre avec l'enseignante et ses élèves chez les Montagnais, visionnement de la cassette vidéo sur le thème du conte, passation des questionnaires finaux de groupe (incluant le groupe témoin) et individuel, enregistrement vidéo des élèves questionnés en grand groupe.
13 juin 2006	Dernière rencontre avec l'enseignante et ses élèves chez les Attikameks, visionnement de la cassette vidéo sur le thème du conte, réalisation d'une activité sur les proverbes, passation des questionnaires finaux de groupe et individuel, enregistrement vidéo des élèves questionnés en grand groupe et sous-groupe.
27 août 2006	Dernière rencontre avec l'enseignante qui a œuvré chez les Inuits, remise du matériel (questionnaires initiaux et finaux, journal de l'enseignant, enregistrements...), discussions sur les activités.
18 août 2008	Entrevue téléphonique avec l'enseignante qui a œuvré chez les Montagnais.
18 août 2008	Entrevue téléphonique avec l'enseignante qui a œuvré chez les Attikameks.
24 août 2008	Entrevue téléphonique avec l'enseignante qui a œuvré chez les Inuits

– Annexe 12 –

LETTRE DE REMERCIEMENT POUR LES ÉLÈVES

(Deux modèles ont été employés dont celui-ci pour le genre féminin avec un cadre original de lettre officielle en rose saumon pour les filles et en mauve pour les garçons, décoré avec une image de Kinderbunt représentant des enfants se tenant la main et formant une chaîne tout autour de la Terre.)

Chère élève,

Je t'écris cette lettre pour te remercier d'avoir participé à mon projet de recherche sur les activités d'éveil aux langues en milieu autochtone. Si tu le désires, un jour tu pourras lire les résultats de cette recherche réalisée dans le cadre de ma maîtrise en linguistique à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). J'ai beaucoup aimé ce que j'ai appris et je te souhaite à toi aussi d'heureux apprentissages dans ta vie.

Parmi mes lectures, j'ai trouvé cet extrait du livre La planète des langues d'une linguiste qui s'appelle Marina Yaguello (1993) et j'ai pensé qu'il pourrait t'intéresser :

Dans les pays où coexistent plusieurs langues, beaucoup de gens sont bilingues ou trilingues. Or, plus on parle de langues, plus il est facile d'en apprendre d'autres. Car le cerveau humain est ainsi fait que loin d'être saturé, il se développe au contraire au fur et à mesure que les connaissances s'accumulent. En apprenant de nouvelles langues, tu ne risques pas d'avoir la tête trop pleine. Et tu pourras te balader à l'aise partout sur la planète des langues. (p. 45)

Bonne continuation dans tes études et sois fière de toi, de ta culture particulière et de ta langue ancestrale d'origine!

Amicalement,

Chantal Villemure

– Annexe 13 –

**TABLEAUX PRÉSENTANT LES RÉSULTATS DE CALCULS
EN FONCTION DES VALEURS 4 ET 5 DE L'ÉCHELLE DE LIKERT
POUR LES QUESTIONS 1, 2, 3, 4, 6, 7 ET 8**

Question 1 : À l'école, j'aime apprendre à parler, à lire et à écrire ma langue maternelle

Pourcentage de réponse des grades 4 et 5 de l'échelle de Likert

	Question initiale			Question finale			Final - Initial			Effet ¹			Imp. ²
	5	4	Tot.	5	4	Tot.	5	4	Tot.	5	4	Tot.	
Montagnais													
P	73.3	6.7	80.0	61.5	15.4	76.9	-11.8	8.7	-3.1	<	=	=	
L	60.0	6.7	66.7	53.9	15.4	69.3	-6.1	8.7	2.6	=	=	=	
É	60.0	13.3	73.3	50.0	8.3	58.3	-10.0	-5.0	-15.0	<	=	<	
Attikamek													
P	85.7	14.3	100.0	87.5	12.5	100.0	1.8	-1.8	0	=	=	=	
L	50.0	42.9	92.9	62.5	12.5	75.0	12.5	-30.4	-17.9	>	<	<	
É	71.4	21.4	92.8	55.6	0	55.6	-15.8	-21.4	-37.2	<	<	<	-37.2
Inuit													
P	88.9	0	88.9	60.0	20.0	80.0	-28.9	20.0	-8.9	<	>	=	
L	55.6	11.1	66.7	40.0	40.0	80.0	-15.6	28.9	13.3	<	>	>	
É	44.4	33.3	77.7	50.0	16.7	66.7	5.6	-16.6	-11.0	=	<	<	
Montagnais - Groupe témoin ³													
P				100.0	0	100.0	38.5	-15.4	23.1	>	<	>	
L				75.0	8.3	83.3	21.1	-7.1	14.0	>	=	>	
É				91.7	0	91.7	41.7	-8.3	33.4	>	=	>	33.4

(1) **Effet** : une différence de 10% entre les totaux de pourcentages des grades 5 et 4 des questions initiale et finale pour considérer qu'elle soit considérée suffisamment importante. Une différence négative de 10% ou plus est indiquée par le symbole « < », une différence positive de 10% ou plus est indiquée par le symbole « > » et le signe d'égalité (=) indique que les valeurs ne diffèrent pas de 10% ou plus.

(2) **Imp.** les écarts de 30% ou plus entre les résultats des questions initiale et finale sont indiqués dans cette colonne (effets importants).

(3) Les calculs entre le groupe montagnais participant et le groupe montagnais témoins ne concernent que le questionnaire final.

Question 2 : À l'école, j'aime apprendre à parler, à lire et à écrire le français

Pourcentage de réponse des grades 4 et 5 de l'échelle de Likert

	Question initiale			Question finale			Final - Initial			Effet ¹			Imp. ²
	5	4	Tot.	5	4	Tot.	5	4	Tot.	5	4	Tot.	
Montagnais													
P	80.0	0	80.0	77.0	15.3	92.3	-3.0	15.3	12.3	=	>	>	
L	66.7	13.3	80.0	77.0	15.3	92.3	10.3	2.0	12.3	>	=	>	
É	66.7	13.3	80.0	58.3	25.0	83.3	-8.4	11.7	3.3	=	>	=	
Attikamek													
P	42.9	57.1	100.0	55.6	22.2	77.8	12.7	-34.9	-22.2	>	<	<	
L	50.0	42.9	92.9	75.0	0	75.0	25.0	-42.9	-17.9	>	<	<	
É	50.0	35.7	85.7	50.0	50.0	100.0	0	14.3	14.3	=	>	>	
Inuit													
P	77.8	0	77.8	60.0	20.0	80.0	-17.8	20.0	2.2	<	>	=	
L	44.4	33.3	77.7	33.3	33.3	66.6	-11.1	0	-11.1	<	=	<	
É	44.4	33.3	77.7	80.0	0	80.0	35.6	-33.3	2.3	>	<	=	
Montagnais - Groupe témoin ³													
P				100.0	0	100.0	23.0	-15.3	7.7	>	<	=	
L				75.0	25.0	100.0	-2.0	9.7	7.7	=	=	=	
É				83.3	0	83.3	25.0	-25.0	0	>	<	=	

Question 3 : À l'école, j'aime (j'aimerais) apprendre à parler, à lire et à écrire l'anglais

Pourcentage de réponse des grades 4 et 5 de l'échelle de Likert

	Question initiale			Question finale			Final - Initial			Effet ¹			Imp. ²
	5	4	Tot.	5	4	Tot.	5	4	Tot.	5	4	Tot.	
Montagnais													
P	60.0	20.0	80.0	69.2	7.7	76.9	9.2	-12.3	-3.1	=	<	=	
L	20.0	40.0	60.0	41.7	25.0	66.7	21.7	-15.0	6.7	>	<	=	
É	53.3	13.3	66.6	46.2	15.4	61.6	-7.1	2.1	-5.0	=	=	=	
Attikamek													
P	35.7	21.4	57.1	33.3	11.1	44.4	-2.4	-10.3	-12.7	=	<	<	
L	21.4	50.0	71.4	25.0	0	25.0	3.6	-50.0	-46.4	=	<	<	-46.4
É	50.0	14.3	64.3	25.0	25.0	50.0	-25.0	10.7	-14.3	<	>	<	
Inuit													
P	88.9	0	88.9	60.0	20.0	80.0	-28.9	20.0	-8.9	<	>	=	
L	33.3	44.4	77.7	83.3	16.7	100.0	50.0	-27.7	22.3	>	<	>	
É	44.4	44.4	88.8	40.0	20.0	60.0	-4.4	-24.4	-28.8	=	<	<	
Montagnais - Groupe témoin ³													
P				75.0	16.7	91.7	5.8	9.0	14.8	=	=	>	
L				58.3	16.7	75.0	16.6	-8.3	8.3	>	=	=	
É				50.0	16.7	66.7	3.8	1.3	5.1	=	=	=	

Question 4 : À l'école, j'aimerais apprendre à parler, à lire et à écrire une autre langue ?

Pourcentage de réponse des grades 4 et 5 de l'échelle de Likert

	Question initiale			Question finale			Final - Initial			Effet ¹			Imp. ²
	5	4	Tot.	5	4	Tot.	5	4	Tot.	5	4	Tot.	
Montagnais													
P	66.7	6.7	73.4	77.0	15.3	92.3	10.3	8.6	18.9	>	=	>	31.2
L	53.3	0	53.3	69.2	15.3	84.5	15.9	15.3	31.2	>	>	>	
É	64.3	0	64.3	46.2	30.8	77.0	-18.1	30.8	12.7	<	>	>	
Attikamek													
P	64.3	21.4	85.7	44.4	22.2	66.6	-19.9	0.8	-19.1	<	=	<	
L	35.7	42.9	78.6	37.5	12.5	50.0	1.8	-30.4	-28.6	=	<	<	
É	57.1	21.4	78.5	37.5	25.0	62.5	-19.6	3.6	-16.0	<	=	<	
Inuit													
P	88.9	0	88.9	60.0	0	60.0	-28.9	0	-28.9	<	=	<	-33.3
L	77.8	22.2	100.0	50.0	16.7	66.7	-27.8	-5.5	-33.3	<	=	<	
É	100	0	100.0	80.0	0	80.0	-20.0	0.0	-20.0	<	=	<	
Montagnais - Groupe témoin ³													
P				83.3	8.3	91.6	6.3	-7.0	-0.7	=	=	=	
L				83.3	0	83.3	14.1	-15.3	-1.2	>	<	=	
É				83.3	0	83.3	37.1	-30.8	6.3	>	<	=	

Question 6: À l'école je trouve facile apprendre à parler, lire et écrire ma langue maternelle

Pourcentage de réponse des grades 4 et 5 de l'échelle de Likert

	Question initiale			Question finale			Final - Initial			Effet ¹			Imp. ²
	5	4	Tot.	5	4	Tot.	5	4	Tot.	5	4	Tot.	
Montagnais													
P	20.0	46.7	66.7	23.1	30.8	53.9	3.1	-15.9	-12.8	=	<	<	
L	13.3	33.3	46.6	38.5	15.4	53.9	25.2	-17.9	7.3	>	<	=	
É	6.7	40.0	46.7	30.8	23.1	53.9	24.1	-16.9	7.2	>	<	=	
Attikamek													
P	85.7	7.1	92.8	62.5	25.0	87.5	-23.2	17.9	-5.3	<	>	=	
L	78.6	14.3	92.9	71.4	14.3	85.7	-7.2	0.0	-7.2	=	=	=	
É	85.7	0.0	85.7	71.4	14.3	85.7	-14.3	14.3	0.0	<	>	=	
Inuit													
P	100.0	0	100.0	100.0	0	100.0	0	0	0	=	=	=	
L	88.9	0	88.9	80.0	20.0	100.0	-8.9	20.0	11.1	=	>	>	
É	66.7	33.3	100.0	100.0	0	100.0	33.3	-33.3	0.0	>	<	=	
Montagnais - Groupe témoin ³													
P				90.9	9.1	100.0	67.8	-21.7	46.1	>	<	>	46.1
L				72.7	27.3	100.0	34.2	11.9	46.1	>	>	>	46.1
É				0.0	75.0	75.0	-30.8	51.9	21.1	<	>	>	

Question 7: À l'école, je trouve facile apprendre à parler, à lire et à écrire le français

Pourcentage de réponse des grades 4 et 5 de l'échelle de Likert

	Question initiale			Question finale			Final - Initial			Effet ¹			Imp. ²
	5	4	Tot.	5	4	Tot.	5	4	Tot.	5	4	Tot.	
Montagnais													
P	100.0	0	100.0	84.6	7.7	92.3	-15.4	7.7	-7.7	<	=	=	
L	86.7	13.3	100.0	77.0	15.3	92.3	-9.7	2.0	-7.7	=	=	=	
É	86.7	13.3	100.0	77.0	15.3	92.3	-9.7	2.0	-7.7	=	=	=	
Attikamek													
P	64.3	28.6	92.9	42.9	42.9	85.8	-21.4	14.3	-7.1	<	>	=	
L	64.3	21.4	85.7	62.5	25.0	87.5	-1.8	3.6	1.8	=	=	=	
É	50.0	28.6	78.6	57.1	14.3	71.4	7.1	-14.3	-7.2	=	<	=	
Inuit													
P	88.9	11.1	100.0	80.0	20.0	100.0	-8.9	8.9	0	=	=	=	
L	55.6	22.2	77.8	60.0	20.0	80.0	4.4	-2.2	2.2	=	=	=	
É	44.4	33.3	77.7	60.0	20.0	80.0	15.6	-13.3	2.3	>	<	=	
Montagnais - Groupe témoin ³													
P				83.3	16.7	100.0	-1.3	9.0	7.7	=	=	=	
L				66.7	33.3	100.0	-10.3	18.0	7.7	<	>	=	
É				83.3	16.7	100.0	6.3	1.4	7.7	=	=	=	

Question 8: À l'école, je trouve facile apprendre à parler, à lire et à écrire l'anglais

Pourcentage de réponse des grades 4 et 5 de l'échelle de Likert

	Question initiale			Question finale			Final - Initial			Effet ¹			Imp. ²
	5	4	Tot.	5	4	Tot.	5	4	Tot.	5	4	Tot.	
Montagnais													
P	26.7	20.0	46.7	7.7	23.0	30.7	-19.0	3.0	-16.0	<	=	<	
L	6.7	20.0	26.7	7.7	23.0	30.7	1.0	3.0	4.0	=	=	=	
É	20.0	20.0	40.0	7.7	7.7	15.4	-12.3	-12.3	-24.6	<	<	<	
Attikamek													
P	21.4	14.3	35.7	0	12.5	12.5	-21.4	-1.8	-23.2	<	=	<	
L	21.4	35.7	57.1	0	14.3	14.3	-21.4	-21.4	-42.8	<	<	<	-42.8
É	28.6	21.4	50.0	0	14.3	14.3	-28.6	-7.1	-35.7	<	=	<	-35.7
Inuit													
P	44.4	22.2	66.6	100.0	0	100.0	55.6	-22.2	33.4	>	<	>	33.4
L	33.3	11.1	44.4	60.0	20.0	80.0	26.7	8.9	35.6	>	=	>	35.6
É	22.2	33.3	55.5	80.0	0	80.0	57.8	-33.3	24.5	>	<	>	
Montagnais - Groupe témoin ³													
P				16.7	41.7	58.4	9.0	18.7	27.7	=	>	>	
L				25.0	8.3	33.3	17.3	-14.7	2.6	>	<	=	
É				33.3	16.7	50.0	25.6	9.0	34.6	>	=	>	34.6