

# *Cahiers* **DIALOG**

Cahier n° 2009-01. Rapport de recherche

LANGUE ET ÉDUCATION  
CHEZ LES CRIS DE EYYOU ISTCHEE

Jimena Terraza

Montréal 2009

**INRS**  
Université d'avant-garde

**DIALOG**

Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones  
Aboriginal Peoples Research and Knowledge Network  
Red de investigación y de conocimientos relativos a los pueblos indígenas

[www.reseaudialog.ca](http://www.reseaudialog.ca)

## **Cahiers DIALOG**

Cahier DIALOG n° 2009-01. Rapport de recherche

Titre : *Langue et éducation chez les Cris de Eeyou Istchee*

Auteure : Jimena Terraza

Éditeur : Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS)

Lieu de publication : Montréal

Date : 2009

## **Jimena Terraza**

Candidate au doctorat au département de linguistique de l'Université du Québec à Montréal, Jimena Terraza a rédigé ce document dans le cadre d'un stage à DIALOG à l'automne 2008.

## **Direction scientifique**

Carole Lévesque, professeure, INRS, Centre Urbanisation Culture Société. Directrice de DIALOG

## **Éditique**

Céline Juin, INRS, Centre Urbanisation Culture Société

Chantale Montpetit, INRS, Centre Urbanisation Culture Société

Sylvie Poce, Montréal

## **Révision linguistique**

Catherine Couturier, INRS, Centre Urbanisation Culture Société

## **Diffusion**

DIALOG. Le Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones

Institut national de la recherche scientifique

Centre Urbanisation Culture Société

385, rue Sherbrooke Est

Montréal, Québec, Canada H2X 1E3

[reseaudialog@ucs.inrs.ca](mailto:reseaudialog@ucs.inrs.ca)

## **Organismes subventionnaires**

DIALOG – Le réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones est financé par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) et par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

## **Université d'accueil du Réseau DIALOG**



---

ISBN : 978-2-89575-217-2

Dépôt légal : 2009

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Bibliothèque et Archives Canada



Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones  
Aboriginal Peoples Research and Knowledge Network  
Red de investigación y de conocimientos relativos a los pueblos indígenas

[www.reseaudialog.ca](http://www.reseaudialog.ca)

Le réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones — DIALOG — est un forum d'échange novateur entre le monde autochtone et le monde universitaire fondé sur la valorisation de la recherche et la coconstruction des connaissances et voué au développement de rapports sociaux justes, équitables et équitables. Regroupement stratégique interuniversitaire, interinstitutionnel, interdisciplinaire et international créé en 2001, DIALOG est ancré à l'Institut national de la recherche scientifique (une constituante de l'Université du Québec). Subventionné par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) et par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), DIALOG réunit plus de 150 personnes et bénéficie de l'étroite collaboration de plusieurs partenaires universitaires et autochtones.

Les membres de DIALOG proviennent d'horizons disciplinaires multiples, partagent des pratiques et des intérêts de recherche diversifiés et ont pour objectif commun l'avancement des connaissances pour une société plus égalitaire et une reconnaissance à part entière des cultures, des droits, des valeurs et des visions du monde des Premiers Peuples. Par ses activités d'animation scientifique, ses programmes de soutien à la recherche collaborative et partenariale, à la formation et à l'édition, ses initiatives en matière de mobilisation des connaissances, ses dispositifs de diffusion et ses banques de données interactives, DIALOG contribue à la démocratisation des savoirs relatifs au monde autochtone à l'échelle nationale comme à l'échelle internationale. À l'heure de la société du savoir, DIALOG participe à la promotion de la diversité culturelle et à sa prise en compte dans le projet du vivre ensemble. Le mandat de DIALOG comporte quatre volets :

- **Contribuer** à la mise en place d'un dialogue constructif, novateur et durable entre l'université et les instances et communautés autochtones afin de dynamiser et de promouvoir la recherche interactive et collaborative.
- **Développer** une meilleure compréhension des réalités historiques, sociales, économiques, culturelles et politiques du monde autochtone, des enjeux contemporains et des relations entre Autochtones et non-Autochtones en misant sur la coconstruction des connaissances et en favorisant la prise en compte des besoins, perspectives et approches des Autochtones en matière de recherche et de politiques publiques.
- **Soutenir** la formation et l'encadrement des étudiants universitaires, et plus particulièrement des étudiants autochtones, en les associant aux activités et réalisations du réseau et en mettant à leur disposition des programmes d'aide financière et des bourses d'excellence.
- **Accroître** l'impact scientifique et social de la recherche relative aux peuples autochtones en développant de nouveaux outils de connaissance afin de faire connaître et de mettre en valeur ses résultats au Québec, au Canada et à travers le monde.



Fonds de recherche  
sur la société  
et la culture



Conseil de recherches en  
sciences humaines du Canada

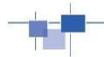
Social Sciences and Humanities  
Research Council of Canada





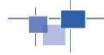
## Table des matières

Introduction .....	1
Section 1 : La Commission scolaire crie, 1978 à 2008 .....	3
1.1 Les caractéristiques générales .....	3
1.2 Le cadre juridique.....	4
1.3 L'héritage de trois systèmes d'éducation.....	5
1.4 Le développement d'une éducation crie .....	6
1.5 La construction d'un curriculum cri.....	8
1.6 L'évaluation des programmes .....	9
1.6.1 Les débuts du programme d'immersion .....	9
1.6.2 Le rapport Mianscum.....	10
1.6.3 L'étude sur l'éducation, 2007-2008.....	11
Section 2 : L'utilisation d'une langue autochtone comme langue d'enseignement .....	15
2.1 L'immersion et la submersion linguistique .....	15
2.2 L'éducation bilingue .....	17
2.3 L'enseignement dans la langue maternelle des enfants.....	19
2.4 La théorie du transfert .....	19
2.5 L'expérience pilote de Betsiamites.....	23
2.6 L'approche par la langue maternelle et l'enseignement dans la langue seconde .....	24
2.7 Les propositions de la Commission royale sur les peuples autochtones .....	25
Conclusion .....	27
Bibliographie .....	29



## Liste des tableaux

<b>Tableau 1</b> : Population crie en Eeyou Istchee, 2006 .....	3
<b>Tableau 2</b> : Taux de décrochage pour l'ensemble des écoles, 2000-2001 à 2006-2007 .....	12



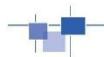
## Introduction

Ce document a pour but d'explorer un aspect central des réflexions et des recherches relatives à l'éducation chez les Cris de Eeyou Istchee, c'est-à-dire la place de la langue ancestrale dans le système scolaire en prenant comme point de départ l'expérience de la Commission scolaire crie (CSC). La CSC a publié récemment les résultats de l'*Étude sur l'éducation, 2007-2008* (Smith *et al.* 2008), qui démontre qu'en général les performances des élèves ne se sont pas améliorées au fil des années; au contraire, elles ont empiré.

Un point qui est soulevé et discrètement remis en question est la raison d'être du programme d'immersion en langue crie, le *Cree Language Immersion Program* (CLIP) qui va de la prématernelle jusqu'à la 3<sup>e</sup> année du primaire. Pourtant, l'insertion de la langue autochtone dans le système scolaire a constitué une réalisation concrète de l'un des objectifs de la Commission scolaire crie : la préservation de la langue et la culture crie et le développement d'un système unique d'éducation réservé aux Cris.

L'utilisation de la langue maternelle pendant les premières années de scolarisation est généralement reconnue comme étant bénéfique au développement cognitif de l'enfant et favorable pour l'apprentissage d'une langue seconde. À la Commission scolaire crie, ce dernier aspect ne semble pas faire consensus et aujourd'hui se pose la question de savoir si le programme d'immersion est responsable des échecs scolaires.

Le présent rapport se compose de deux parties. La première propose un portrait de la Commission scolaire crie qui comprend un bref historique, de même que les résultats des évaluations qui ont ponctué les questionnements autour du CLIP au cours des dernières années. Vient ensuite une réflexion à propos de l'éducation bilingue; cette seconde partie a pour objectif d'apporter des éléments à la discussion au sujet de la place d'une langue autochtone dans l'éducation. Ce rapport est loin d'être exhaustif étant donné la complexité de la question et la nature exploratoire de l'exercice. Il a simplement pour but de nourrir la réflexion au sujet de l'éducation chez les Autochtones, en particulier chez les Cris de Eeyou Istchee, en plus de fournir quelques repères documentaires.





## Section 1 : La Commission scolaire crie, 1978 à 2008

### 1.1 Les caractéristiques générales

La Commission scolaire crie est responsable de l'enseignement primaire, secondaire et de l'éducation des adultes dans les neuf communautés crie : Whapmagoostui, Chisasibi, Wemindji, Eastmain, Nemaska, Waskaganish, Mistissini, Oujé-Bougoumou, Waswanipi. Le siège social de la CSC est situé à Mistissini. La CSC comprend les services éducatifs pour les jeunes (à Chisasibi) et des bureaux à Montréal et Gatineau offrant des services aux étudiants du postsecondaire. Dans chacune des neuf communautés, des écoles offrent l'enseignement primaire et secondaire, et des centres de formation continue dispensent la formation professionnelle aux adultes et proposent des cours de perfectionnement.

La population crie sur le territoire de Eeyou Istchee était estimée à 13 625 personnes lors du recensement canadien de 2006 (Tableau 1). La population scolaire, quant à elle, se chiffrait à 3 751 lors de l'année scolaire 2007-2008.

**TABLEAU 1 : POPULATION CRIE EN EYYOU ISTCHEE, 2006**

Communautés	Population crie (nombre)
Chisasibi	3 780
Eastmain	635
Mistissini	2 810
Nemaska	615
Oujé-Bougoumou	565
Waskaganish	1 810
Waswanipi	1 445
Wemindji	1 190
Whapmagoostui	775
<b>Total</b>	<b>13 625</b>

Source : Statistique Canada, recensement de 2006

## 1.2 Le cadre juridique

La Commission scolaire crie a été instaurée dans la foulée de la signature de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois en 1975 (CBJNQ)<sup>1</sup>. Le chapitre 16 est entièrement consacré à l'éducation des Cris; il est énoncé que la Commission a tous les pouvoirs et devoirs accordés à toute commission scolaire, mais qu'elle possède aussi des pouvoirs spéciaux. Ces pouvoirs (16.0.8) sont principalement en lien avec la spécificité crie sur les plans culturel et linguistique. Ainsi, la CSC assume un pouvoir de décision au regard : 1) de l'embauche et la formation des enseignants; 2) du curriculum et de la langue d'enseignement; 3) de la création de comités d'école élémentaire et secondaire composés uniquement de parents; 4) de l'administration et du financement. Les dispositions de ce chapitre ont préséance sur les lois provinciales, comme la *Loi sur l'instruction publique pour les autochtones cris, inuit et naskapis* (L.R.Q, c I-14). La CSC était financée à 25 % par le gouvernement provincial et à 75 % par le gouvernement fédéral au moment de la signature de la CBJNQ<sup>2</sup>.

La période de 1975 à 1977 marqua la transition. Pendant ces années-là, la CSC prend totalement le contrôle de l'éducation. Le premier objectif est l'établissement d'une structure administrative qui pourrait assurer le logement et la formation du personnel. En effet, la CSC doit faire face à une pénurie de logements et d'équipements scolaires, tout en desservant une population qui augmente plus rapidement que prévu.

La Commission scolaire crie a été formellement instituée en vertu de la *Loi sur l'instruction publique* (L.R.Q, c I-14)<sup>3</sup>. En 1982, le Canada adopte une nouvelle Constitution qui garantit les droits existants des Autochtones à travers le pays. La reconnaissance de ces droits fait en sorte qu'en 1988, lorsque le Québec adopte une nouvelle loi sur l'instruction publique, il est décidé qu'elle ne s'appliquera pas à la Commission scolaire crie, à moins que celle-ci ne le souhaite. Cette décision implique, entre autres, que la loi régissant la CSC soit figée dans le temps et que les innovations découlant de la nouvelle loi provinciale, telle la réforme scolaire, n'aient pas d'application légale sur le territoire de la CSC (Smith *et al.* 2008).

En 1989, conscient du fait que la CSC ne peut rester à l'écart des changements provenant des lois provinciales sur l'éducation, le Conseil des commissaires de la Commission scolaire crie amorce un exercice de réflexion autour de la nouvelle *Loi sur l'instruction publique du Québec* afin de déterminer quelles dispositions devraient s'appliquer en Eeyou Istchee.

---

<sup>1</sup> Depuis la CBJNQ, deux autres ententes majeures ont été signées par les Cris avec les gouvernements québécois et canadien. En 2002, *l'Entente concernant une nouvelle relation entre gouvernements du Québec et les Cris du Québec*, dite la Paix des Braves, visait la mise en œuvre des obligations du Québec à l'égard du développement économique et communautaire déjà contenues au chapitre 28 de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois. En 2007, *l'Entente concernant une nouvelle relation entre le gouvernement du Canada et les Cris d'Eeyou Istchee* visait, entre autres, à résoudre différents litiges entourant la mise en œuvre de la CBJNQ par le Canada.

<sup>2</sup> Cette répartition est sujette à révision selon la proportion d'élèves autochtones et non autochtones.

<sup>3</sup> Cette loi a été modifiée et est devenue l'actuelle *Loi sur l'instruction publique pour les autochtones, cris, inuit et naskapis* (chapitre I-14).

Un second exercice démarre en 1997 et donne lieu à une consultation de toutes les parties prenantes de la CSC au sujet d'une possible *Loi sur l'éducation crie*. Toutefois, le processus a été abandonné et jusqu'à présent, il n'y a pas eu de suite à ce sujet (Smith *et al.* 2008).

### 1.3 L'héritage de trois systèmes d'éducation

Les principes qui sous-tendent la création de la Commission scolaire crie se situent à la confluence d'au moins trois forces influençant la manière de concevoir l'éducation (Smith *et al.* 2008) : 1) l'éducation traditionnelle des enfants chez les Cris de Eeyou Istchee; 2) les politiques et les pratiques fédérales en ce qui concerne l'éducation des Premières Nations; 3) le système d'éducation québécois.

Le premier aspect est souvent négligé, comme si l'éducation chez les Cris n'existait pas avant l'arrivée des Européens. Dans un document produit par la CSC (Awashish, cité dans Smith *et al.* 2008), on mentionne que l'accent était mis dans l'éducation traditionnelle des enfants, en particulier sur l'enseignement et l'apprentissage d'habiletés, de connaissances et d'aptitudes telles que les valeurs et les coutumes nécessaires pour fonctionner dans une famille et une société crie. Ce système de valeurs est cohérent avec les relations humaines et en lien avec le Créateur, les autres Cris et les autres peuples, ainsi qu'avec le territoire, la nature et les ressources. Cette vision de l'éducation comme un processus holistique et continu est un des éléments centraux qui ressortent du rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones publié en 1996 et dont nous reparlerons plus loin (CRPA 1996).

En plus de cette conception traditionnelle de l'éducation, un projet avait déjà vu le jour en 1973, le *Cree Way Project* (Stiles 1997), développé par le directeur de l'école de Rupert's House (aujourd'hui Waskaganish), John Murdoch, en réaction à l'inadéquation du curriculum canadien appliqué chez les enfants cris. L'objectif de ce projet était d'utiliser le cri comme langue d'enseignement afin de valider ainsi la culture crie et de créer un curriculum qui refléterait la culture crie et les traditions intellectuelles de ce peuple. Ce projet, comme le verrons, est directement à l'origine du programme actuel d'immersion.

L'histoire de la Commission scolaire crie est par ailleurs forcément marquée par la vision du gouvernement fédéral concernant l'éducation des Autochtones à travers le pays. Il va sans dire que cette vision est aussi paternaliste qu'assimilationniste (Smith *et al.* 2008), ce qui s'est traduit dans la pratique par l'implantation du régime des pensionnats et des écoles missionnaires sous le contrôle des Églises (jusqu'en 1969). L'héritage d'une politique de ce genre est fortement imprégné dans la mentalité des gens qui pensent que pour accéder à la société majoritaire, il faut laisser de côté ou réduire la présence de leur culture et de leur langue ancestrale.

Finalement, un autre facteur entre en jeu : le système d'éducation québécois. Étant donné que l'éducation est de ressort provincial au Canada, les normes et le contenu du curriculum proviennent du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). La mission des écoles publiques québécoises est basée sur l'accès à l'éducation pour tous et la réalisation du potentiel de chaque élève (Smith *et al.* 2008). Même si la Commission scolaire crie possède une autonomie relative par rapport au régime pédagogique

québécois, elle doit respecter les exigences du ministère pour que les diplômes d'études secondaires de ses étudiants soient reconnus.

#### 1.4 Le développement d'une éducation crie

À partir des années 1980, une fois la Commission scolaire établie et les questions administratives réglées, l'attention se porta vers le développement d'un programme scolaire et d'un calendrier qui seraient compatibles avec les standards provinciaux et les activités culturelles de chaque communauté. La préservation de la langue et de la culture crie avait d'ailleurs été une dimension très importante à l'époque des négociations entourant l'élaboration de la CBJNQ et la création de la Commission scolaire. De plus, la préparation des élèves pour les études postsecondaires ainsi que l'accès à l'emploi autant à l'intérieur de la nation crie qu'à l'extérieur font aussi partie intégrante de la mission de la Commission. La tension entre cette double mission s'est souvent traduite par une discussion au sujet de la langue d'enseignement (Smith *et al.* 2008). Nous verrons plus loin que la question traduit l'inquiétude des parents quant à l'apprentissage, en bas âge, des langues majoritaires (l'anglais ou le français). Ainsi, un pas vers le développement d'un curriculum tenant compte de la spécificité crie a nécessairement impliqué une discussion autour d'un thème central : la langue d'enseignement. La CSC a donc eu recours à des spécialistes de la question et a aussi consulté la population à ce sujet.

En 1979, la CSC commande à des spécialistes universitaires locaux et internationaux une monographie sur la langue d'enseignement à adopter. Ce *Curriculum Development Team* (Burnaby et McKenzie 2001) — s'inspirant de la vision du projet d'amérindianisation des écoles autochtones mis de l'avant par le ministère des Affaires indiennes au début des années 1970 (Bourque 1979) — propose quatre types de programmes potentiels. Ces programmes varient entre un enseignement offert entièrement en langue majoritaire et un enseignement offert entièrement en langue crie, de la maternelle au secondaire. Entre ces deux extrêmes, il y a l'option d'implanter le cri comme langue d'enseignement pour les premières années et de l'utiliser comme langue de référence pour développer la littérature (Burnaby et Mackenzie 2001). Comme on le verra plus tard, c'est cette option qui sera retenue. Dans le document qui sera produit à l'époque, il était aussi question de l'intégration des éléments culturels dans le curriculum et du besoin de développer du matériel dans la langue originale. Signalons qu'au moment où le *Curriculum Development Team* a été créé, le Conseil des commissaires cris avait déjà adopté une politique stipulant que le cri serait la langue d'enseignement à la prématernelle et à la maternelle.

En 1980, face à l'opposition de la communauté de Chisasibi à l'endroit du programme d'immersion crie en maternelle, la Commission embauche Adrian Tanner, un anthropologue ayant travaillé dans la région, afin d'examiner le contexte et l'attitude des parents face aux quatre types de programmes proposés par le *Curriculum Development Team* (Burnaby et Mackenzie 2001). Il ressort de ce rapport que les parents n'étaient pas systématiquement en accord ou en désaccord avec les options proposées, mais que dans les communautés ayant une économie plus traditionnelle, la tendance allait en faveur de l'enseignement en cri, alors que dans les communautés avec des économies moins traditionnelles, on privilégiait l'enseignement en français ou en anglais. L'opposition au programme était basée sur plusieurs points : 1) les enseignants qui parlaient couramment le cri et qui avaient les qualifications pour enseigner étaient formés pour enseigner en anglais ou en français et non en cri; 2) seulement deux enseignants sur dix connaissaient

le système d'écriture cri; 3) le matériel était insuffisant et le curriculum inadéquat; 4) les parents s'attendaient à ce que l'anglais ou le français soit enseigné, dès l'entrée de l'enfant à l'école, pour le préparer au cheminement scolaire.

L'analyse de cet anthropologue (Tanner 1981 cité dans Burnaby et Mackenzie 2001 : 199), s'est surtout centrée sur deux aspects : le besoin d'établir des objectifs clairs et cohérents pour le programme de langue; le manque d'intégration du programme aux objectifs du reste du curriculum de l'école. La question du développement d'un curriculum adapté aux différences culturelles et qui tienne compte de la spécificité crie s'inscrit dans un processus plus large qui commence au début des années 1970 et qui touche les peuples autochtones à l'échelle nationale. Voici quelques événements ayant influencé ce processus :

- + Entre 1969 et 1976, le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada (MAINC) offre une formation d'un an aux Autochtones afin de leur permettre de devenir des assistants d'enseignement (Burnaby, Mackenzie et Bobbish Salt 1999).
- + En 1972, la Fraternité des Indiens du Canada publie *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne*; un document qui a marqué l'histoire de l'éducation chez les Autochtones au Canada.
- + Cette même année, le bureau régional du Québec du ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada crée, à l'Université McGill, l'Institut nord-américain d'études amérindiennes (*Native North American Studies Institute*) qui encourage la formation des maîtres autochtones pour qu'ils puissent enseigner dans leur langue.

Par la suite, entre 1981 — année de publication du rapport de Tanner — et 1993 — année de la mise en place d'un projet-pilote pour faire du cri la langue d'enseignement — plusieurs événements ont eu lieu. Dans le cadre du projet d'amérindianisation du ministère de l'Éducation du Québec, une standardisation de l'orthographe a été demandée par le *Curriculum Development Team*. De plus, le programme de formation des maîtres, transféré à l'Université McGill, a commencé à offrir du soutien pédagogique aux enseignants qui utilisaient l'anglais comme langue d'enseignement et qui envisageaient de passer à l'utilisation du cri (Burnaby et Mackenzie 2001). Un facteur décisif dans l'évolution de ce processus sera l'attitude des parents qui, vers la fin des années 1980, commencent à s'inquiéter du fait que leur langue n'avait plus la vigueur qu'elle avait déjà eue. En 1989 et 1990, le Cree Cultural Education Centre mène alors une enquête sur la langue crie. Le rapport conclut qu'il faut prendre des mesures afin de limiter l'érosion de la langue (McAlpine et Herodier 1994). Cette prise de conscience de la part de la communauté devient un facteur clé pour la mise en place du *Cree Language Immersion Program* (CLIP).

## 1.5 La construction d'un curriculum cri

Jusqu'en 1988, soit dix ans après la création de la Commission scolaire crie, la langue d'enseignement était principalement l'anglais<sup>4</sup> à tous les niveaux, sauf à la prématernelle et à la maternelle, et pour les cours de langue et de culture crie qui consacraient 7 % du temps à l'usage du cri (120 minutes par six jours) au primaire et 12 % du temps au secondaire (200 minutes par six jours) (McAlpine et Herodier 1994). Il y avait aussi des cours d'éducation religieuse et morale et des cours d'éducation physique qui étaient donnés en langue crie (Tanner 1981, cité dans Burnaby et Mackenzie 2001).

En décembre 1988, un comité paritaire de la CSC et de l'Administration régionale crie (ARC)<sup>5</sup> prend la décision de mettre en place son plan d'éducation en élaborant une politique linguistique du cri. Une résolution fait alors du cri la langue d'enseignement officielle au niveau primaire. La politique est mise en place comme suit : le cri sera la seule langue d'enseignement en première année (vingt-quatre heures par semaine); en deuxième année, les cours d'éducation physique et d'art seront dispensés dans l'une des langues secondes (français ou anglais), et le cri sera la langue d'enseignement durant vingt heures par semaine. En troisième année, les cours de sciences seront ajoutés à la liste des cours enseignés en langue seconde et en quatrième année, les mathématiques en feront aussi partie. À partir de ce moment, le cri sera utilisé la moitié du temps comme langue d'enseignement. À partir de la cinquième année, uniquement les cours de sciences sociales et les cours de langue et culture seront en cri (McAlpine et Herodier 1994).

On considère alors que ce programme assurera le maintien et le renforcement des habiletés en lien avec le langage et la littératie qui se développent pendant les premières années de scolarisation. Étant donné que l'accent est mis sur la conservation et le renforcement de la langue maternelle, cette politique linguistique impliquera un fort engagement dans le développement de matériel pédagogique et dans la formation des maîtres. En effet, la décision d'utiliser le cri comme langue d'enseignement exige non seulement le développement de matériel pédagogique, mais aussi, et surtout, des ressources comme des grammaires scolaires pouvant être utilisées par les enseignants. Il ne faut pas oublier que les enseignants cris n'ont jamais enseigné le cri en tant que langue maternelle.

Il faut aussi des personnes-ressources pour concevoir du matériel curriculaire et pour le développement de la littératie. Ce type de matériel<sup>6</sup> doit être publié dans les deux dialectes : le dialecte du Sud et le dialecte du Nord (McAlpine et Herodier 1994). Le dialecte du Sud est parlé à Mistissini, Oujé-Bougoumou, Waswanipi, Nemiscau, Waskaganish et Eastmain; celui du Nord à Wemindji, Chisasibi et Whapmagoostui.

---

<sup>4</sup> Actuellement, l'enseignement en cri est offert à environ 27 % de tous les étudiants ; l'enseignement est sinon offert en anglais (42 % des étudiants) ou en français (31 % des étudiants) (Smith *et al.* 2008).

<sup>5</sup> La branche administrative du Grand Conseil des Cris.

<sup>6</sup> Quelques exemples de documents produits : un livre avec des termes propres au domaine de l'éducation qui complète le lexique cri déjà existant; un « pictionary » cri; le « Circle Program », une série de livres de lecture en anglais conçus pour des enfants autochtones (qui sont également traduits en cri); une grammaire scolaire, développée par une linguiste et des consultants de langue crie pour permettre d'enseigner le cri comme langue maternelle.

Avant que les programmes de formation pour enseignants autochtones ne soient développés, on retrouvait un bon nombre d'Autochtones dans les écoles, qu'on surnommait « aide-professeur », mais qui en réalité, comme le souligne Bourque (1979 : 2), « servaient d'hommes à tout faire ». Au début des années 1970, l'Université McGill accueille une première cohorte de douze Cris dans un programme spécial de formation des maîtres d'un an (Bourque 1979). En 1971, une équipe de professeurs, illustrateurs et traducteurs regroupés au sein du nouvel Institut nord-américain d'études amérindiennes (*Native North American Studies Institute*) s'engage dans un projet afin de produire du matériel didactique adapté à la réalité autochtone. En juin 1972 cependant, les programmes de formation des maîtres autochtones de l'Université McGill seront transférés à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). En janvier 1973, l'Institut des études amérindiennes de l'Université McGill et l'Association des Indiens du Québec font l'acquisition de la base de missiles Bomarc à La Macaza afin d'y établir le collège Manitou. Cette même année, le premier plan quinquennal d'amérindianisation des écoles québécoises est proposé par le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada. Le développement de matériel d'enseignement sous l'égide du ministère et de l'Institut nord-américain des études amérindiennes est alors transféré au collège Manitou.

Ce collège servira de carrefour pour tous les programmes d'éducation autochtone pendant trois ans. En avril 1973, un centre satellite de l'UQAC est établi au collège. En 1974, le programme de formation des maîtres est approuvé par l'UQAC et le ministère de l'Éducation du Québec. Ceux qui réussissent dix cours reçoivent un Certificat en sciences de l'éducation, l'équivalent de quatorze années de scolarité. En 1976, à la fermeture du collège Manitou, le programme est décentralisé et cinq centres sont mis sur pied : Fort George pour les Cris, Great Whale et Malietenam pour les Innus, La Tuque pour les Atikamekw, et Kahnawake pour les Mohawks, les Micmacs, les Algonquins et les Naskapis.

Certains enseignants de la Commission scolaire crie ont été formés dans ces programmes, d'autres ont étudié en Ontario, à l'Université de Thunder Bay. Quand la Commission scolaire crie fut créée, les enseignants fréquentèrent les programmes plus récents de l'Université McGill (à partir de 1990) et ceux de l'UQAC. Depuis 2004, la Commission a transféré les étudiants de l'UQAC à l'UQAT (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue).

## 1.6 L'évaluation des programmes

### 1.6.1 Les débuts du programme d'immersion

En 1993, deux communautés (*Waskaganish* et *Chisasibi*) mettent en place le projet-pilote *Cree as Language of Instruction Program* en première année. Le programme est piloté par deux enseignants qui, en 1991, avaient été retirés de la salle de cours pour participer à son développement. La première évaluation de ce projet est réalisée par une équipe d'experts formée d'éducateurs membres des Premières Nations et d'éducateurs allochtones (Burnaby *et al.* 1994). Dans l'ensemble, l'évaluation est positive; toutefois, elle énumère des aspects à améliorer sur lesquels repose le succès du programme à long terme : le besoin de produire davantage de matériel écrit en langue crie; le soutien linguistique et général pour les enseignants (méthodes d'évaluation, suppléments, etc.);

l'éducation à l'échelle communautaire afin de faire participer d'autres enseignants, parents et autres personnes; une meilleure planification pour les années à venir.

En 1994, la deuxième année du primaire est implantée dans les écoles qui expérimentent le projet-pilote alors que la première année commence dans plusieurs autres écoles. L'évaluation de la deuxième année est aussi positive et fait état également de besoins généraux. Après plusieurs années d'essai, le Conseil des commissaires cris décide de rendre le programme obligatoire dans toutes les écoles où il existe suffisamment de personnel formé.

### 1.6.2 Le rapport Mianscum

En 1999, pendant la tenue des négociations autour du financement des écoles cries, le ministère de l'Éducation publie des informations statistiques correspondant à l'évaluation annuelle des écoles. Cette évaluation soulevait clairement le problème du faible taux de réussite au sein des écoles cries. Les responsables de la CSC font alors appel à un groupe de travail pour identifier les problèmes à la source de cette réalité. Le rapport Mianscum (du nom d'un des consultants) présente une évaluation qui fait état des principaux facteurs ayant un impact sur la qualité de l'éducation (Smith *et al.* 2008).

Le rapport Mianscum révèle qu'il y a en général un grand manque de communication entre les instances scolaires et le public en général. Les gens ne savent pas quel est le rôle des agents de la Commission scolaire et considèrent qu'ils manquent de leadership. Les membres des communautés ne sont pas au courant du plan d'éducation de la Commission, les parents ne savent pas quel est le curriculum enseigné. Ce manque de communication mène à un manque de participation communautaire dans les écoles. Quant aux problèmes observés par les parents au sujet des écoles, il est question notamment de l'enseignement en trois langues, des classes multiniveaux, du manque d'équipement et de la gratuité du matériel scolaire.

À l'époque du rapport Mianscum, les parents commencent à perdre confiance dans le système scolaire communautaire principalement en raison du faible taux de présence aux cours, du faible taux de diplômés, du rendement scolaire inférieur aux normes provinciales et du manque de personnel professionnel. Le taux d'absentéisme des élèves et des enseignants dans les écoles cries est alors le plus élevé de la province. L'attitude négative des parents et de la communauté en général envers l'école influence la perception des enfants de cette institution. Souvent, les parents s'attendent à ce que l'école réponde à tous les besoins des enfants, y compris le développement des habiletés sociales. Le rôle des parents est en général passif et effacé. Un facteur de motivation très important soulevé par les étudiants est le fait que les programmes d'études postsecondaires sont conçus pour de jeunes célibataires n'ayant pas de responsabilités familiales, ce qui est loin d'être le cas pour les jeunes cris. Au regard des aspects plus pédagogiques, le rapport fait état des phénomènes suivants :

- + Le matériel scolaire ne peut répondre aux besoins de toutes les écoles, car le dialecte utilisé dans ce matériel ne correspond pas toujours au dialecte de la communauté. La question dialectale était clairement soulevée au moment où le programme d'implantation du cri comme langue

d'enseignement a été conçu. Le fait que les neuf communautés desservies par la Commission scolaire parlent deux dialectes différents implique que tout le matériel pédagogique doit respecter ces différences dialectales.

- + Les écoles subissent de la pression pour implanter le projet-pilote d'immersion, alors que souvent les enseignants ne possèdent pas les compétences nécessaires.
- + L'enseignement du cri au niveau secondaire n'augmente pas en complexité. Apparemment, le curriculum reste le même, année après année.
- + Il y a un manque d'enseignants cris qualifiés au niveau secondaire.

### 1.6.3 L'étude sur l'éducation, 2007-2008

En 2007, la Commission scolaire crie commande une nouvelle étude sur l'état de l'éducation (Smith *et al.* 2008). L'évaluation est menée par une équipe formée de deux consultants externes et deux consultants internes. Il s'agit d'une étude sur l'organisation de la CSC en ce qui concerne la communication, la reddition de comptes et le suivi pour l'amélioration scolaire. Les résultats de cette étude font état de difficultés sur plusieurs plans : 1) les services administratifs et la gouvernance; 2) la réussite scolaire à tous les niveaux (jeunes, adultes et postsecondaire); 3) la planification et le leadership; 4) la gestion des ressources; 5) la confiance de la communauté en général envers la CSC. Dans les prochaines pages, nous nous concentrerons en particulier sur la motivation des élèves, l'apprentissage curriculaire, l'enseignement en classe et le curriculum.

#### ► *La motivation des élèves*

Le niveau de motivation des élèves se traduit par la présence aux cours, la persévérance (par rapport au décrochage) et l'implication dans l'apprentissage. L'étude démontre que le taux de présence aux cours a diminué avec le temps. En 2006-2007, il était de 77 % en moyenne, ce qui veut dire que les élèves étaient absents 43 jours en moyenne durant l'année scolaire (Smith *et al.* 2008). Lorsque l'absence au cours devient permanente, on parle de décrochage.

Depuis l'an 2000, la moyenne de décrochage des neuf écoles a légèrement diminué (de 13 % à 11 %); toutefois, le pourcentage de décrochage pour chaque école varie énormément d'une année à l'autre. Le tableau 3 présente le taux de décrochage de toutes les écoles et met en évidence la disparité entre les écoles.

**TABLEAU 2 : TAUX DE DÉCROCHAGE POUR L'ENSEMBLE DES ÉCOLES, 2000-2001 À 2006-2007**

École	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	Var.
Whapmagoostui	14 %	11 %	12 %	8 %	11 %	6 %	17 %	0,04
Chisasibi	20 %	14 %	12 %	17 %	23 %	11 %	6 %	0,06
Wemindji	8 %	9 %	11 %	7 %	15 %	7 %	3 %	0,04
Eastmain	5 %	7 %	14 %	11 %	9 %	6 %	6 %	0,03
Nemaska	14 %	10 %	3 %	5 %	8 %	8 %	10 %	0,03
Waskaganish	8 %	11 %	3 %	6 %	5 %	13 %	24 %	0,07
Mistissini	17 %	14 %	4 %	28 %	8 %	8 %	4 %	0,09
Oujé-Bougoumou	7 %	0 %	6 %	0 %	6 %	6 %	18 %	0,06
Waswanipi	5 %	7 %	22 %	20 %	24 %	24 %	26 %	0,08

Source : Smith *et al.* 2008

► *L'apprentissage curriculaire (curricular learning)*

Dans l'*Étude sur l'éducation, 2007-2008* de la Commission scolaire crie, l'apprentissage curriculaire est défini comme étant la maîtrise des compétences qu'on espère voir se développer chez les élèves à la suite de l'application d'un curriculum particulier (Smith *et al.* 2008). Pour pouvoir évaluer si les élèves répondent favorablement au curriculum, la tendance actuelle en éducation est l'utilisation de tests standardisés. Pendant des années, les élèves cris ne passaient pas les examens du ministère de l'Éducation du Québec, mais ce moratoire s'est terminé en 2006. Les résultats de ces tests sont en dessous de la moyenne.

Par ailleurs, un indicateur de la motivation des élèves est le taux de diplomation. Les statistiques indiquent que pour la cohorte de 2001, après cinq ans, ce taux est extrêmement bas : 8,6 % par rapport à 60,1 % dans le reste de la province. Dans le passé, le fait d'ajouter un an ou deux à la durée du secondaire faisait en sorte que les résultats s'amélioraient pour les élèves cris. La différence est marquante pour la cohorte de 1998 (le taux de diplomation augmente de 61 % lorsqu'on ajoutait un an). Or, cet écart a diminué avec le temps. Cela implique que le fait de prolonger la durée du secondaire n'est plus avantageux pour les Cris comme c'était le cas auparavant. Le constat est qu'au lieu de prendre plus de temps pour terminer leur secondaire, les étudiants laissent simplement tomber leurs études. La perception générale à la Commission scolaire est que le niveau d'apprentissage curriculaire est très bas et qu'il a empiré année après année.

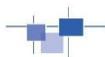
La question de la langue revient souvent, surtout en ce qui concerne les attentes envers la langue maternelle par rapport à celles envers la langue seconde. Dans l'étude de Smith *et al.* (2008), il est présumé que la langue maternelle est le cri et que l'anglais est une langue seconde très utilisée (il n'y pas de données disponibles sur l'utilisation d'une langue ou de l'autre). Les opinions sont donc divergentes quant aux habiletés langagières que les élèves doivent acquérir. Une source de préoccupations tant de la part des parents et des enseignants que des administrateurs est le fait que les étudiants entrent au secondaire avec très peu de connaissances du français ou de l'anglais. De plus, il n'y pas d'objectifs clairs concernant l'acquisition des connaissances en langue crie et à propos de ce que les élèves sont censés apprendre dans cette langue.

► *L'enseignement en classe et le curriculum*

Plusieurs problèmes sont soulevés dans cette étude en ce qui a trait à l'enseignement en classe, notamment : 1) dans plusieurs cours, une grande partie du contenu et des activités sont en dessous du niveau requis; 2) souvent les enseignants ne possèdent pas la formation pour enseigner la langue crie ou une langue seconde; 3) plusieurs enseignants ne savent pas comment suivre le programme du régime pédagogique québécois et les autres programmes qui sont censés être utilisés à la Commission scolaire crie. Quant au curriculum enseigné, il semble que la CSC fasse comme si le régime pédagogique du MELS s'appliquait (Smith *et al.* 2008), mais jusqu'à tout récemment, elle préparait ses propres examens; les examens du ministère s'adressant à des élèves dont la langue maternelle est le français ou l'anglais, ce qui n'est pas le cas des Cris.

Ainsi, la question de la langue demeure au cœur des discussions autour du curriculum. Rappelons que toutes les écoles ont le cri comme langue d'enseignement dans la plupart des cours jusqu'à la quatrième année (à ce niveau le cri est utilisé à 50 %). Un fait frappant qui ressort de l'évaluation est le manque total de curriculum transitionnel vers le deuxième cycle du niveau élémentaire. Les problèmes qui découlent de ce manque de transition s'aggravent d'année en année. De plus, il n'y pas d'intégration verticale du curriculum, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de progression dans une même matière d'année en année. Le même problème est observé dans les cours de langue et de culture cries. Apparemment, le même matériel est enseigné à répétition année après année.

En guise de conclusion, il est mentionné dans cette étude que : « le but du *Cree Language Immersion Program* était d'offrir un programme et non pas simplement d'enseigner le cri en tant que langue [...] Les élèves échouent en grand nombre et la principale raison de ce terrible état des choses est le fait que les écoles n'ont pas réussi à enseigner aux élèves à lire » (Smith *et al.* 2008 : 97, notre traduction). Cette situation empire étant donné que les familles des enfants ne peuvent les appuyer dans l'apprentissage, la présence de l'écriture dans la vie de tous les jours étant presque inexistante.





## Section 2 : L'utilisation d'une langue autochtone comme langue d'enseignement

---

Dans l'*Étude sur l'éducation, 2007-2008*, un constat clair se dégage : le taux de réussite scolaire reste très faible et il ne s'est pas amélioré au fil des ans. Plusieurs participants à cette étude polarisent le débat de l'échec scolaire autour de l'utilisation du cri comme langue d'enseignement. En d'autres mots, il semblerait que le *Cree Language Immersion Program*, tel que mis en place actuellement, retarderait le processus d'apprentissage des langues officielles, ce qui fait que les élèves ne possèdent pas les outils nécessaires pour réussir après le niveau élémentaire. Qui plus est, les auteurs de cette étude recommandent que la langue d'enseignement soit la même durant tout le cursus scolaire. Étant donné que les ressources nécessaires pour faire du cri la langue d'enseignement jusqu'à la fin du secondaire ne sont pas disponibles, il est recommandé de développer un nouveau curriculum qui offrirait comme langue d'enseignement soit l'anglais, soit le français.

De cette étude, il ressort que plusieurs facteurs influencent le faible taux de réussite scolaire : l'absence d'un curriculum standardisé, le manque de qualifications des enseignants, l'absence d'un curriculum de transition, les problèmes sociaux, le peu de soutien à la maison (non seulement l'école n'est pas valorisée, mais en plus la lecture et l'écriture ne font pas partie de la vie quotidienne des gens). La question de la langue d'enseignement n'est donc pas le seul facteur qui entre en ligne de compte dans la réussite des élèves. L'expérience crie soulève au moins deux questions que nous abordons dans les prochaines pages :

- + Quel est le rôle de l'enseignement de la langue maternelle dans la réussite scolaire des élèves?
- + Existe-t-il des histoires de succès dans ces types de programmes où la langue d'enseignement est minoritaire et autochtone?

### 2.1 L'immersion et la submersion linguistique

La discussion au sujet de l'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement se pose uniquement dans les contextes où plus d'une langue coexiste et dans lesquels au moins une des langues est minoritaire. Très souvent les langues minoritaires sont aussi des langues dévalorisées, ayant des domaines d'utilisation restreints et étant utilisées uniquement pour la communication intracommunautaire. Très souvent aussi, les langues minoritaires n'ont pas le statut de langue officielle et donc, ne sont pas utilisées dans les sphères de l'administration ni comme langue de travail. Bref, ce ne sont pas les langues du pouvoir.

Dans le contexte de la coexistence d'une langue minoritaire avec une langue majoritaire, comme c'est le cas des langues autochtones par rapport aux langues officielles, l'éducation se fait généralement dans la langue majoritaire. Souvent, les langues majoritaires ne sont pas enseignées en tant que langue seconde, mais l'instruction se fait « comme si » les enfants connaissaient assez bien la langue pour pouvoir l'utiliser comme moyen d'apprentissage. C'est ce qu'on appelle une situation de submersion. L'enfant est

« plongé » dans une classe à l'intérieur de laquelle on utilise une langue qu'il ne maîtrise pas. Contrairement à ce qui se produit dans un programme d'immersion, l'apprentissage dans une langue seconde n'est pas planifié.

Le terme « immersion » est utilisé dans deux types de programmes. D'un côté, les programmes d'immersion sont conçus pour enseigner par l'entremise d'une langue seconde. Le cas typique est celui des enfants anglophones qui apprennent le français — c'est d'ailleurs dans une école de Saint-Lambert, sur la rive sud de Montréal, que les premiers programmes d'immersion ont vu le jour —. Les programmes varient selon que l'immersion se fait presque entièrement dans la langue seconde jusqu'à la troisième année, que les deux langues (maternelle et seconde) sont utilisées simultanément ou que la langue seconde est introduite tard dans le cursus scolaire. Ailleurs, aux États-Unis notamment, on utilise le terme « immersion » pour les programmes visant à renforcer une langue ancestrale qui n'est plus parlée à la maison. C'est le cas de certaines communautés navajos.

La grande ironie — comme le souligne Teresa McCarty (2000; 2008; 2009), une experte de l'éducation bilingue — est que souvent les enfants autochtones qui ne parlent plus la langue ancestrale et qui sont donc monolingues en anglais, sont identifiés comme *Limited English Proficient*, puisqu'ils parlent une forme d'anglais qui risque d'être modifiée par les structures de la langue ancestrale. Ils abandonnent leurs langues, mais sont en même temps stigmatisés par les écoles qui les considèrent comme « déficients ». Dans d'autres cas — par exemple des enfants navajos qui parlent encore la langue ancestrale — les enfants ne sont pas considérés comme des locuteurs « raisonnablement compétents » dans leur langue maternelle. Dans ce contexte, les programmes d'immersion en navajo permettent de renforcer la langue maternelle, d'enseigner la littératie dans cette langue et d'introduire ensuite l'anglais. Les programmes d'immersion peuvent également utiliser une langue ancestrale comme langue d'enseignement et enseigner la langue majoritaire en tant que langue seconde.

D'après Hamers et Blanc (2000), ce qui s'est avéré très efficace pour des enfants provenant de groupes majoritaires qui apprennent des langues valorisées ne s'applique pas nécessairement aux enfants issus des minorités ethniques en ce qui concerne les programmes d'immersion dans la langue seconde (comme pour les anglophones qui apprennent le français). Par contre, d'autres auteurs comme Francis et Reyhner (2002) considèrent que l'approche générale est applicable, au-delà des différences entre les situations d'apprentissage des langues. Quelques facteurs peuvent s'ajouter, parmi lesquels :

- + La classe socioéconomique. Il a été démontré que des méthodes qui s'avèrent efficaces pour des enfants de la classe moyenne éduquée ne donnent pas les mêmes résultats chez les enfants des groupes défavorisés (Engle 1976).
- + L'appartenance à un groupe ethnique qui a du prestige dans la société.

- + Le statut de la langue (langue prestigieuse et internationale ou langue qui a peu de prestige et qui est parlée seulement dans la communauté).
- + Le niveau de qualification des enseignants et leur appartenance ethnique.
- + Le soutien parental et communautaire.

La situation que vivent les enfants des minorités ethniques se rapproche plus de la submersion linguistique. Au Québec, la majorité des enfants autochtones ont été scolarisés de cette façon. Ainsi, « pour contrer les effets négatifs de la submersion en langue majoritaire, on préconisa dans les années soixante-dix la mise sur pied de programmes de transition bilingue, pour les premières années du primaire dans les communautés où la langue est encore transmise normalement au sein de la famille » (Drapeau 1992 : 8). Ces programmes ont été mis de l'avant par l'équipe d'amérindianisation constituée par le ministère des Affaires indiennes et du nord Canada. Actuellement, la plupart des programmes pour minorités linguistiques sont de type transitionnel, c'est-à-dire qu'ils sont conçus pour que les enfants s'intègrent dans le système d'éducation de la société dominante de manière progressive.

## 2.2 L'éducation bilingue

Le terme « éducation bilingue » est utilisé dans la littérature pour faire référence à une variété de programmes éducatifs impliquant l'utilisation de deux ou plusieurs langues à différents degrés. Une définition utile aux fins du présent document est la suivante : « tout système d'éducation scolaire dans lequel, à un moment donné et pendant une période de temps variée, l'enseignement est planifié et donné, de manière simultanée ou consécutive, dans au moins deux langues » (Hamers et Blanc 2000 : 321, notre traduction). Ces auteurs distinguent quatre grands types d'éducation bilingue :

- + Des programmes pour les enfants des groupes dominants et socialement avantagés (par exemple, des programmes d'immersion en français pour anglophones).
- + Des programmes pour les enfants des minorités ethniques (par exemple, les groupes autochtones).
- + Des programmes d'éducation bilingue incluant des dialectes (variétés d'une même langue) et des créoles.
- + Des programmes d'éducation bilingue communautaire.

Le contexte dans lequel il faut comprendre les discussions sur l'éducation bilingue des enfants des minorités ethniques doit tenir compte du fait que leurs langues maternelles sont peu valorisées, que ces enfants proviennent souvent de communautés socialement démunies et que leurs habiletés en littératie sont souvent moins bien développées que celles d'enfants issus d'autres milieux. La question de la valorisation de la langue joue un rôle extrêmement important dans le développement cognitif de l'enfant. À tel point que les concepts de bilinguisme additif et soustractif sont basés sur le niveau de valorisation de la langue :

- + Le bilinguisme additif est une forme de développement bilingue dans lequel l'apport des deux langues et des deux cultures est complémentaire. Cette forme de bilinguisme se présente lorsque le milieu familial et communautaire attribue une valeur positive aux deux langues.
- + Dans le bilinguisme soustractif, par contre, l'apport des deux entités linguistico-culturelles n'est pas complémentaire, mais compétitif. Cette forme de bilinguisme est présente lorsque le milieu communautaire dénigre ses propres valeurs socioculturelles et attribue des valeurs supérieures à une langue culturellement et socioéconomiquement plus prestigieuse.

L'analyse des expériences d'implantation des programmes bilingues fait ressortir que lorsque la langue maternelle est utilisée dans l'éducation formelle, soit en même temps que la langue seconde, soit avant de l'introduire, les résultats scolaires et linguistiques sont supérieurs à ceux obtenus par les groupes-contrôle, où l'enseignement se fait uniquement dans la langue seconde.

Lorsque la langue maternelle est valorisée, l'enfant est motivé à apprendre dans sa langue, ce qui entraîne aussi de meilleurs résultats dans l'apprentissage de la langue seconde. Toutefois, pour ce qui est de la préservation culturelle et linguistique de la langue maternelle — un objectif poursuivi par ce type de programmes —, l'école ne peut assurer cette continuité. Seule l'utilisation de la langue à la maison et dans la communauté peut garantir sa sauvegarde. Par ailleurs, l'utilisation de la langue maternelle à la maison est un facteur important dans la réussite scolaire de l'enfant. Par exemple, Chesarek (1981, cité dans Hamers et Blanc 2000) a montré que dans une réserve *crow*, aux États-Unis, les enfants du primaire dont l'éducation se donnait en *crow*, et qui en plus, parlaient la langue à la maison, obtenaient de meilleurs résultats aux tests d'intelligence non verbale. Après trois ans, ils étaient meilleurs en anglais que ceux qui étaient éduqués uniquement en anglais. Dans le même sens, Bhatnagar (1980, cité dans Hamers et Blanc 2000), en étudiant l'adaptation d'enfants italiens à Montréal, a conclu que le maintien de la langue maternelle à la maison mène à une meilleure réussite scolaire.

Le principal objectif poursuivi dans les programmes d'éducation bilingue est l'acquisition de la bi-littératie et non seulement un état de bilinguisme. Hornberger (1992, cité dans Garcia 2000) affirme que pour qu'un enfant puisse acquérir la littératie dans deux langues (*biliterate*), il doit être soutenu tout au long de trois continuums : le continuum macro-micro (facteurs politiques et économiques qui appuient ou découragent le développement de la littératie), le continuum monolingue-bilingue (l'usage des deux langues à l'école et dans les contextes sociaux) et le continuum oralité-littératie (l'usage et l'appui de la langue orale et écrite à l'école et dans la communauté).

### 2.3 L'enseignement dans la langue maternelle des enfants

En 1953, l'UNESCO a publié une *Déclaration sur l'emploi des langues vernaculaires*<sup>7</sup> dans l'enseignement. Les auteurs considèrent que, toutes choses étant par ailleurs égales, le « véhicule » idéal d'enseignement est la langue maternelle de l'enfant, au moins pendant les premières années d'école. Plusieurs arguments sont utilisés pour soutenir cette recommandation, entre autres :

- Le fait que c'est dans sa langue maternelle que tout être humain apprend à formuler et à exprimer ses idées.
- La brèche entre le foyer et l'école est réduite si la langue est la même.
- Attendre de l'enfant qu'il sache manier des notions ou des idées nouvelles présentées dans une langue qui ne lui est pas familière, c'est lui imposer un double fardeau et ses progrès s'en trouveront ralentis.

Cependant, il était déjà clair en 1953 que certaines limitations et conditions s'imposaient au regard de ce modèle. En dehors des limitations d'ordre politique, économique, socioculturel, etc., il existe en effet des limitations d'ordre pratique : 1) le manque de manuels et de matériel éducatif en langue vernaculaire; 2) le manque de matériel de lecture dans la langue, en général; 3) la pénurie de maîtres qualifiés pour l'enseignement dans la langue; 4) l'opposition populaire à l'emploi de la langue maternelle.

Quant à l'apprentissage d'une langue seconde, les experts recommandent de l'aborder par l'intermédiaire de la langue maternelle. Le passage vers l'utilisation de la langue seconde comme langue d'enseignement doit passer nécessairement par l'étape préalable d'enseignement de cette langue comme « langue étrangère ». Même si la Déclaration demeure d'actualité de nos jours, elle a été critiquée notamment parce que le poids économique du développement de programmes d'enseignement en langue vernaculaire est trop lourd à porter par les pays pauvres (Bull 1964, cité dans Hamers et Blanc 2000).

### 2.4 La théorie du transfert

L'apprentissage d'une langue seconde diffère de celui d'une langue maternelle étant donné que l'apprenant de la langue seconde possède déjà de larges connaissances d'un autre système linguistique. Ces connaissances linguistiques auront une influence importante au moment d'apprendre une deuxième langue : c'est ce qu'on appelle le « transfert » ou « l'influence translinguistique » (Francis et Reyhner 2002).

<sup>7</sup> Dans cette déclaration, on entend par langue vernaculaire la langue d'un groupe qui est subordonné socialement ou politiquement à un autre qui parle une langue différente. On ne considère pas que la langue minoritaire d'un pays soit une langue vernaculaire si elle est la langue officielle d'un autre pays.

Certaines habiletés langagières ne sont pas spécifiques à une langue. Une fois acquises dans la langue maternelle, elles pourront être transférées dans la langue seconde. Les experts les appellent les « compétences langagières scolaires ». Il s'agit d'un ensemble d'habiletés langagières reliées entre elles qui sont généralement apprises à l'école (Francis et Reyhner 2002), par exemple :

- + Les habiletés liées à la littératie concernant la conscience de l'écrit et la capacité de décodage.
- + Les stratégies de compréhension.
- + Les habiletés analytiques.
- + La capacité d'appliquer des opérations logiques.
- + La connaissance de différents types de textes et de genres.
- + La pensée critique et l'évaluation.

Cummins (1991) est le principal défenseur de cette théorie. Cet auteur rapporte plusieurs expériences au cours desquelles les enfants ayant une base solide dans la langue maternelle réussiront mieux dans une langue seconde. Les résultats empiriques à l'appui proviennent d'enfants finnois en Suède, d'enfants hispaniques aux États-Unis et d'enfants asiatiques au Canada. Les expériences se situent dans des contextes bilingues dans lesquels on observe des résultats dans l'acquisition de compétences langagières scolaires dans une langue seconde. En aucun cas le fait d'utiliser la langue maternelle dans la scolarisation des enfants n'a un impact négatif. Dans certains cas, les enfants scolarisés dans la langue maternelle réussissent mieux que ceux scolarisés dans la langue seconde. Comme Drapeau l'explique, les ethnies minoritaires sont souvent réticentes à implanter des programmes dans lesquels l'enseignement de la langue majoritaire est reporté, car le raisonnement qui sous-tend ces programmes est contre-intuitif. Selon une logique intuitive, plus un enfant est exposé à une langue en classe, meilleure sera sa performance académique dans cette langue. Le raisonnement des programmes bilingues se situe à contre-courant de cette logique :

Le manque d'exposition à la langue majoritaire sera compensé, d'une part, par un meilleur ajustement socioaffectif à l'univers scolaire et, d'autre part, par l'effet du transfert. En effet, les habiletés complexes acquises par la scolarisation en langue minoritaire pourront être transférées (mises à contribution) lors du passage en langue majoritaire. (Drapeau 1992 : 12)

Plusieurs des expériences rapportées par Cummins (1991) concernent des enfants asiatiques qui habitent au Canada et qui apprennent simultanément leur langue et l'anglais. Il semblerait que, pour ce qui est des habiletés en lecture, le transfert soit moins important entre des langues distinctes (ayant un système d'écriture, une syntaxe et une direction de l'écriture différentes). D'autres auteurs, comme Bialystok *et al.* (2005), considèrent que les enfants bilingues transfèrent les habiletés en littératie entre les langues seulement quand les langues s'écrivent de la même manière (un système alphabétique commun, par exemple).

D'après Francis et Reyhner (2002), il existe trois catégories d'enfants (ou catégories d'apprenants d'une langue) qui bénéficient de l'usage d'une langue autochtone dans la salle de cours :

- + Des enfants qui ont appris la langue à la maison et qui apprennent la langue nationale à l'école comme langue seconde.
- + Des enfants qui parlent uniquement ou principalement la langue nationale ou qui sont bilingues. L'usage de la langue ancestrale peut être conçu pour des fins de revitalisation linguistique par l'école, la famille et la communauté. C'est cette catégorie d'enfants qui est majoritaire actuellement, dans une grande partie des communautés autochtones des Amériques.
- + En dehors de la communauté, il peut y avoir des non-autochtones ou des Autochtones d'une autre communauté dont les familles désirent avoir une meilleure communication interethnique.

Dans la première catégorie, il est important de distinguer les enfants bilingues qui possèdent une bonne connaissance de la langue nationale (au point de pouvoir l'utiliser comme langue d'enseignement), de ceux qui sont dans les premières étapes de l'apprentissage de cette langue. Pour ces derniers, l'utilisation de la langue autochtone se pose comme une question de droits fondamentaux : l'accès à l'éducation (ou au moins à une partie de l'éducation) dans une langue qu'ils peuvent comprendre ou dans la langue qu'ils comprennent le mieux.

Actuellement, il existe un large consensus sur le fait que l'enseignement de la littérature doit se faire dans la langue maternelle (Hamers et Blanc 2000). Dans certains cas, l'enseignement dépasse la littérature et permet de transmettre des notions de certaines disciplines telles que les mathématiques, les sciences ou les sciences sociales. Nous présentons ici trois expériences d'éducation bilingue dans lesquelles une langue autochtone a été utilisée comme langue d'enseignement.

- + Le programme de lecture pour les enfants du Chiapas (Modiano 1968 et 1973, cités dans Engle 1976). Ce programme initie les enfants autochtones, dont l'expérience scolaire est généralement offerte en espagnol, à la lecture dans leur langue maternelle qui, comme la plupart des langues autochtones, est très dévalorisée. Lorsqu'on compare les résultats de ces enfants avec ceux des enfants ayant appris à écrire uniquement en espagnol, on constate que le groupe expérimental obtient de meilleurs résultats en compréhension écrite à la fin du programme de trois ans.

- + L'expérience de Rock Point, en Arizona, avec des enfants navajos (Rosier et Farella 1976, cité dans Hamers et Blanc 2000). Avant le début de ce projet, les habiletés en écriture des enfants navajos de sixième année affichaient un retard de deux ans par rapport aux normes américaines, et cela malgré un programme d'anglais langue seconde. Un programme bilingue qui avait le navajo comme langue d'enseignement pendant la période élémentaire a été mis en place. Le programme retardait l'introduction de l'anglais jusqu'à ce que les habiletés en lecture soient bien acquises par les enfants. À la fin du cycle élémentaire, les enfants navajos obtenaient des résultats supérieurs aux normes américaines, même s'ils étaient moins exposés à l'anglais.
- + L'expérience de Fort Deviance, Arizona, encore une fois avec des enfants navajos (Holm et Holm 1995, cité dans McCarty 2000). Il est l'un des programmes d'immersion les mieux documentés. Lorsque le programme commence en 1987, moins d'un dixième des enfants âgés de cinq ans à l'école était considéré comme un locuteur du navajo « raisonnablement compétent ». En même temps, les enfants monolingues anglais étaient identifiés comme *Limited English Proficient*. Des parents engagés et appuyés par l'administration ont créé un programme d'immersion en navajo qui incluait d'abord l'enseignement de la littérature en navajo et ensuite en anglais. Les mathématiques étaient enseignées dans les deux langues. À la fin de la quatrième année, les enfants en immersion obtenaient les mêmes résultats en anglais que ceux qui avaient reçu l'enseignement uniquement en anglais. Pour l'écriture en anglais, ils obtenaient de meilleurs résultats et étaient encore meilleurs en mathématiques. Le cofondateur du programme le formule ainsi : « Ces étudiants sont en voie de réaliser ce qu'on espérait : apprendre le navajo "without cost", c'est-à-dire qu'en cinquième année, ils obtiendront les mêmes résultats que les enfants scolarisés uniquement en anglais » (McCarty 2000 : 3, notre traduction). Vingt-cinq ans plus tard, les pionniers du programme font le bilan : « Rock Point graduates came to value their Navajo-ness and to see themselves as succeeding because of, not despite, that Navajo-ness » (Holm et Holm 1990 : 184, cités dans McCarty et Watahomigie 1998 : 315).

## 2.5 L'expérience pilote de Betsiamites

Le projet-pilote de Betsiamites a été mis en œuvre par Marcelline Kanapé, alors qu'elle était directrice de l'école primaire de Betsiamites, et s'est déroulé sous la responsabilité de Patrice Paul, alors directeur de l'éducation au Conseil de bande de la communauté. L'auteure du rapport produit ultérieurement, Lynn Drapeau, faisait partie de l'équipe d'amérindianisation des Services éducatifs à titre de linguiste-consultante. Le projet s'est déroulé de 1982 à 1990. Il s'agissait d'un projet-pilote de type transition bilingue, dans lequel le montagnais (l'innu) était la principale langue d'enseignement de la prématernelle à la troisième année. La formule fut mise à l'essai de 1982 à 1987. Malgré l'énergie déployée, à la fin de leur sixième année, les élèves du groupe expérimental n'affichaient la performance souhaitée ni en français, ni en mathématiques, ni même en montagnais. Le rapport de Drapeau (1992) présente tous les détails du projet et se penche notamment sur l'analyse de ces contre-performances.

Tout d'abord, comme l'auteure le souligne, même si les résultats de l'évaluation quantitative et qualitative méritent un examen sérieux, la méthode d'échantillonnage et la taille des groupes empêchent une validation scientifique. Ensuite, la formule de transition bilingue (dans laquelle on reporte à plus tard l'apprentissage de la littératie en langue majoritaire) a été difficilement applicable en raison de la grande importance accordée à la littératie en français par la communauté. De plus, il n'y a pas eu de programme de maintien bilingue, car en quatrième, cinquième et sixième années les groupes ont été fusionnés dans une même classe de langue montagnaise, ce qui a eu pour effet, que les cours ont été répétitifs et inintéressants pour les enfants plus avancés (ceux du groupe-pilote).

La question du personnel enseignant est également apparue cruciale : « Il reste que la pénurie d'enseignants formés à l'enseignement en langue autochtone rend précaire la mise sur pied de formules éducatives bilingues centrées sur l'apprentissage de l'écrit dans cette langue » (Drapeau 1992 : 43). Le bon déroulement de ce projet était vulnérable aux imprévus de toutes sortes.

En ce qui concerne les performances en littératie, il importe de mentionner qu'à la suite de la réforme orthographique de la langue montagnaise, l'orthographe de cette langue est devenue très éloignée de sa prononciation, ce qui fait que l'apprentissage de la lecture prend plusieurs années, comme en français (contrairement à des langues comme l'espagnol). De ce fait, les habiletés de lecture en montagnais n'étaient probablement pas fermement établies lors du passage au français, ce qui a empêché le transfert des habiletés d'une langue à l'autre. Dans la communauté de Betsiamites, presque personne n'était prêt à reporter l'apprentissage de la lecture du français au-delà de la première année. Ceci va à l'encontre de ce qui est prôné généralement chez les spécialistes, à savoir que le succès d'un programme bilingue dépend de sa durée (Engle 1975 et 1976, cités dans Drapeau 1992).

En conclusion, il est vrai que le projet-pilote n'a pas donné les résultats escomptés, mais il n'en est pas moins vrai que plusieurs facteurs ont joué sur les performances des enfants. Comme l'écrit l'auteure : « Cette évaluation doit être vue comme un point de départ et non comme un point d'arrivée » (Drapeau 1992 : 55), car le projet a été conçu comme une étape dans la recherche d'une formule éducative qui intègre les deux langues, en même temps qu'il respecte les désirs de la population et la situation sociolinguistique de la langue.

## 2.6 L'approche par la langue maternelle et l'enseignement dans la langue seconde

Dans une revue critique de la littérature au sujet de la question de l'utilisation ou non de la langue maternelle comme langue d'enseignement, Engle (1975) analyse vingt-quatre projets expérimentaux qui suivent deux approches : l'approche de la langue maternelle et ce qu'elle appelle la méthode directe, c'est-à-dire l'utilisation d'une langue seconde comme langue d'enseignement. Cette revue de la littérature cherche à répondre à deux questions : Est-ce qu'un enfant apprendra à lire plus rapidement dans une langue seconde, s'il apprend d'abord à lire dans sa langue maternelle? Est-ce qu'un enfant qui apprend le contenu d'une matière dans sa langue maternelle s'y connaît mieux dans cette matière que s'il l'avait appris dans une langue seconde?

Dans quelques exemples, comme des expériences d'éducation bilingue inspirées du modèle Saint-Lambert avec des enfants anglophones scolarisés en français, la méthode directe s'avère très efficace. D'autres, telle cette expérience au Pérou avec des Autochtones, montrent que l'approche de la langue maternelle est beaucoup plus populaire. Pourtant, même si parfois une approche fonctionne mieux que l'autre, les résultats ne sont concluants en faveur d'aucune d'entre elles. Ce qui ressort clairement des expériences recensées par l'auteure est le fait que les questions méthodologiques, l'effet de Hawthorne (la motivation) et d'autres facteurs (comme la formation des enseignants, les méthodes d'enseignement, les techniques d'évaluation utilisées, etc.) ne sont pas pris en considération de manière systématique. Les résultats des deux approches sont donc difficilement comparables. Les aspects qui doivent être pris en considération pour pouvoir évaluer ce genre d'expériences (Engle 1975 : 320) sont les suivants :

- + La relation linguistique entre les deux langues.
- + Les fonctions que ces langues remplissent dans la communauté et la possibilité de littératie dans chaque langue.
- + Le contexte culturel d'apprentissage dans la communauté.
- + La relation des deux groupes ethnolinguistiques dans la société en général.
- + Le statut linguistique initial de l'enfant.
- + Le moment dans le développement de l'enfant où la langue seconde est introduite.
- + Les méthodes d'enseignement et le matériel pédagogique utilisé.
- + L'appartenance ethnique de l'enseignant.
- + La formation et les connaissances linguistiques de l'enseignant.
- + La période de temps nécessaire pour observer les effets attendus.
- + L'adéquation des outils d'évaluation pour les deux langues.

## 2.7 Les propositions de la Commission royale sur les peuples autochtones

Dans le rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones qui s'est tenue entre 1991 et 1996, l'éducation est présentée comme un apprentissage holistique continu qui doit viser le développement intégral des élèves (quel que soit leur âge), tant sur les plans intellectuel, spirituel et affectif que physique. Pour les Autochtones, l'éducation, en plus de permettre le développement complet des personnes, a un double objectif. D'un côté, elle doit pouvoir les préparer à participer pleinement à la vie économique de leur collectivité et de la société canadienne et, de l'autre, elle doit assurer le développement d'une forte identité autochtone.

Ces objectifs sont loin d'être atteints, car la majorité des jeunes Autochtones, non seulement ne complètent pas leurs études secondaires, mais quittent aussi l'école sans connaître la langue et la culture de leur peuple : « Au lieu de favoriser l'épanouissement des individus, l'école a plutôt tendance à saper leur identité et leur estime de soi » (CRPA 1996, vol. 3 : 490). Dans ce rapport, la problématique des langues est abordée sur deux fronts. D'un côté, la question de la réussite scolaire est en lien direct avec les langues utilisées et enseignées. Ainsi, la méthode de l'enseignement dans la langue maternelle est aussi prônée :

Lynn Drapeau a effectué des recherches sur les langues autochtones du Québec et soutient que l'enfant doit commencer l'école dans sa langue maternelle. Il faut en effet que l'enfant ait de bonnes capacités orales dans sa première langue pour apprendre à lire et à écrire. Les enfants inuit, métis et des Premières Nations qui parlent une langue autochtone lorsqu'ils arrivent à l'école sont habituellement plongés dans des classes d'anglais ou de français, et personne ne se soucie de les aider à conserver leur langue principale ou à apprendre la langue seconde. Cette stratégie de « submersion » risque d'avoir des effets négatifs sur la connaissance des deux langues. D'après ses recherches, Drapeau croit que l'on amène beaucoup trop tôt les enfants à passer de leur langue autochtone (première langue) à l'anglais ou au français (langue seconde) pour qu'ils puissent acquérir de bonnes capacités linguistiques et les appliquer à la nouvelle langue. (CRPA 1996, vol. 3 : 525)

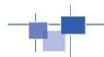
Ces propos sont renforcés par ceux de Marie Battiste (coordonnatrice du programme culturel, Conseil scolaire d'Eskasoni) :

À Eskasoni, nous donnons des cours de langue à l'école. Nous intégrons la culture au programme d'études et nous faisons beaucoup de choses pour renforcer, enrichir et faire apprécier la culture. Ces efforts ont donné d'excellents résultats. Mais un point demeure flou : Quelle est la place de l'anglais en tant que langue seconde? Comment aider les élèves à faire la transition entre leur langue maternelle autochtone et l'anglais? Nous n'avons pas encore trouvé la bonne réponse. (CRPA 1996, vol. 3 : 524)

D'un autre côté, la question de la préservation des langues et des cultures autochtones reste primordiale dans toute la section consacrée à l'éducation. Ainsi, les recommandations du rapport de la CRPA vont-elles dans les deux directions :

Que les systèmes scolaires autochtones, provinciaux et territoriaux accordent la priorité à l'enseignement des langues autochtones, de façon à compléter et à appuyer les efforts de préservation de la langue déployés par les collectivités locales, grâce aux mesures suivantes :

- a) la création de programmes d'immersion ou d'enseignement dans une première ou deuxième langue lorsque les parents le souhaitent et que le nombre des élèves le justifie;
- b) la reconnaissance des compétences dans une langue autochtone, en vue d'accorder des crédits de langue seconde, que ces compétences aient été acquises à l'école ou à l'extérieur;
- c) la participation des anciens et des personnes qui parlent couramment les langues autochtones aux programmes visant à faciliter l'acquisition et l'utilisation des langues autochtones;
- d) la production de matériel didactique;
- e) la promotion et la valorisation de l'enseignement des langues en tant que choix de carrière, ainsi que de la recherche linguistique dans le domaine du renforcement lexical, de l'analyse structurelle et des contextes culturels en tant que spécialisations professionnelles et universitaires (CRPA 1996, vol. 3 : 528).



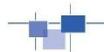
## Conclusion

À partir de l'exemple cri, nous avons abordé la question de la place d'une langue autochtone, qui est la langue maternelle des enfants, dans le système scolaire. La discussion est loin d'être close, car nous avons vu qu'une multiplicité de facteurs entre en considération. Toutefois, les recherches et les résultats empiriques à l'appui montrent qu'en général, toutes choses étant par ailleurs égales, il est conseillé de scolariser les enfants dans leur langue maternelle. Comme le souligne McCarty (2009 : 2) : « The issue, then, is not whether schooling based on Native students' tribal language and culture is beneficial, but rather which approaches are most effective and under what conditions ». Cette méthode n'est pas sans problèmes, car elle exige des ressources (du matériel, du personnel qualifié, l'appui de la communauté, etc.) qui ne sont pas toujours disponibles dans les communautés.

Nous avons illustré ces propos à partir d'expériences menées dans différentes régions et pays, donc dans différents contextes, et nous avons vu que les programmes utilisant une langue vernaculaire possèdent souvent au moins deux objectifs : 1) promouvoir la réussite scolaire des élèves; 2) assurer la continuité de la langue. Pour le premier objectif, les résultats dépendent en grande partie de facteurs autres que l'utilisation de la langue vernaculaire en soi, c'est-à-dire : la durée du programme, la transition vers la langue seconde, les enseignants, le matériel, le curriculum, l'appui de la communauté, etc. À ce sujet Francis et Reyhner mentionnent qu'une règle fondamentale doit s'appliquer :

Des enfants avec différentes compétences linguistiques ne doivent pas recevoir, sans distinction, le même type d'instruction. Il n'y a pas d'approche bilingue universelle qui puisse être mise en œuvre de manière uniforme dans des contextes de langues autochtones aussi variés allant des langues proches de l'extinction, aux langues avec un haut degré de vitalité et peu de registres écrits, jusqu'aux langues parlées par des millions de personnes ayant une tradition littéraire et une variété de discours formels et autres sources écrites. (Francis et Reyhner 2002 : 12, notre traduction)

Pour ce qui est du deuxième objectif, celui d'assurer la continuité de la langue, bien que l'école ait un rôle à jouer (car le fait d'y utiliser la langue la valorise et élargit ses domaines d'utilisation), elle ne peut à elle seule assurer la continuité de la langue. Dans le contexte de la Commission scolaire crie, on remet en question le modèle actuel impliquant l'utilisation du cri, de la maternelle à la troisième année, car il semblerait qu'il joue un rôle sur les échecs scolaires. Avant de répondre à la question à savoir si ce programme est le responsable des échecs scolaires, il serait important de vérifier tous les autres aspects qui font défaut dans le système tel que mis en place actuellement, et de repenser aussi les objectifs d'un tel programme. Il ne faut pas oublier qu'avant l'implantation du *Cree Language Immersion Program*, lorsque l'enseignement était en anglais ou en français, les taux de réussite en Eeyou Istchee étaient également une source d'inquiétudes.





## Bibliographie

- BIALYSTOK ELLEN, LUK GIGI ET Ernest KWAN. 2005. Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems, *Scientific Studies of Reading* 9 (1): 43-61.
- BOURQUE VILMA. 1979. *Amerindianisation Project Report 1972-1979*. Québec : Département des Affaires indiennes et du Nord canadien, Bureau régional du Québec.
- BURNABY BARBARA. 2008. Language Policy and Education in Canada, in S. May and N. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of Language and Education*. Volume 1: *Language Policy and Political Issues in Education* : 331-341. New York: Springer Science + Business Media LLC [2<sup>nd</sup> Edition].
- BURNABY BARBARA ET MARGUERITE MACKENZIE. 2001. Cree Decision Making Concerning Language: A Case Study, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 22 (3): 191-209.
- BURNABY BARBARA, MACKENZIE MARGUERITE ET LUCI BOBBISH SALT. 1999. Native Language for Every Subject: The Cree Language of Instruction project, in J. Reyhner, G. Cantoni, R.N. St. Clair et E. Parsons Yazzie (dir.), *Revitalizing Indigenous Languages*. Flagstaff : Northern Arizona University. <http://jan.ucc.nau.edu>, consulté le 2009-01-19.
- BURNABY BARBARA. 1996. Language Policies in Canada, in M. Herriman et B. Burnaby (dir.) *Language Policies in English-Dominant Countries. Six case studies*: 159-218. Clevedon (UK): Multilingual Matters Ltd.
- BURNABY BARBARA, FARIES EMILY, FIETZ OTTO ET LYNN MCALPINE. 1994. *Cree Language of Instruction Grade One Program: Report on external Evaluators*. Council of Commissioners of the Cree School Board, Chisasibi.
- COMMISSION ROYALE SUR LES PEUPLES AUTOCHTONES 1996. *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Vol. 3 : *Vers un ressourcement*, Chap. 5 : *L'éducation*. Ottawa : Gouvernement du Canada. <http://www.ainc-inac.gc.ca>, consulté le 2009-02-18.
- CUMMINS JIM. 1991. Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children, in E. Bialystock (dir.), *Language Processing in Bilingual Children*: 70-89. Cambridge : Cambridge University Press.
- DRAPEAU Lynn. 1995. *Issues in Language and Education for Native Populations in Québec*. Étude réalisée pour la Commission royale sur les peuples autochtones.
- DRAPEAU Lynn. 1992. *Rapport final sur le projet-pilote de Betsiamites*. Étude longitudinale (1982-1990). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- ÉDITEUR OFFICIEL DU QUÉBEC. 1991. *Convention de la Baie-James et du Nord québécois*. Publications officielles, Gouvernement du Québec, Québec.
- ENGLE PATRICIA L. 1976. Language Medium in Early School Years for Minority Language Groups, *Review of Educational Research* 45 (2): 283-325.
- FRANCIS NORBERT ET JON A. REYHNER. 2002. *Language and Literacy Teaching for Indigenous Education: a Bilingual Approach*. Clevedon (UK): Multilingual Matters.

- GARCIA GEORGIA. E. 2000. Bilingual children's reading, in M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, P.D. et R. Barr (dir.), *Handbook of reading research. Vol. III* : 813-834. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- HAMERS JOSIANE F. ET MICHEL H. A. BLANC. 2000. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCALPINE LYNN ET DAISY HERODIER. 1994. Schooling as a Vehicle for Aboriginal Language Maintenance: Implementing Cree as the Language of Instruction in Northern Quebec, *Canadian Journal of Education* 19 (2): 128-141.
- MCCARTY TERESA L. 2009. *The Role of Native Languages and Cultures in American Indian, Alaska Native, and Native Hawaiian Student Achievement*. Document préparé pour The Promising Practices and Partnerships in Indian Education Working Group and the U.S. Department of Education Office of Indian Education Programs, Washington, DC.
- MCCARTY TERESA L. 2008. Language Education Planning and Policies by and for Indigenous Peoples, in S. May and N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of Language and Education. Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education* : 137-150. New York: Springer Science + Business Media LLC [2<sup>nd</sup> Edition].
- MCCARTY TERESA L. 2000. *Written Testimony for the U.S. Senate Committee on Indian Affairs, on S. 2688, The Native American Languages Act Amendments of 2000 (July)*. <http://indian.senate.gov>, consulté le 2009-02-13.
- MCCARTY TERESA L. ET LUCILLE WATAHOMIGIE. 1998. Indigenous Community-based Language Education in the USA, *Language, Culture and Curriculum* 11 (3) : 309-324.
- MCINTYRE GAYLE ROSE. 2001. *Native Language Policy and Planning in Québec*. Thesis (M.A.) (Linguistic), University of Manitoba, Winnipeg.
- MIANSCUM HENRY 1999. *Report on the Community Consultation on Organizational and Administrative Review of the Cree School Board*. Cree School Board, Mistissini.
- SMITH WILLIAM J., CORRIGAN WILLIAM E., QUINN KIMBERLY et MARY BEAR. 2008. *Cree School Board Educational Review: 2007-08. Communication, Accountability & Follow-Up for School Improvement (CAFSI) / Étude sur l'éducation, 2007-2008*. Préparé pour la Commission scolaire crie, Montréal. <http://www.cscree.qc.ca>, consulté le 2009-02-18.
- STILES DAWN B. 1997. Four successful Indigenous Languages Programs, in J. Reyhner (dir.), *Teaching Indigenous Languages*: 248-262. Flagstaff: Northern Arizona University. <http://jan.ucc.nau.edu>.
- UNESCO. 1953. *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*. Monographie sur l'éducation de base-VIII, Paris : C.-J. Bucher S.A. <http://unesdoc.unesco.org>.

