

**Conception et mise à l'essai d'un programme de métaphonologie bilingue
français-anicinapemowin : une étude exploratoire en milieu scolaire
anicinape auprès d'élèves au premier cycle du primaire au Québec**

Nancy Wiscutie-Crépeau

Thèse soumise dans le cadre du programme de doctorat en éducation
(concentration didactique des langues secondes)

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Cette thèse a été évaluée par un comité composé des professeurs suivants :

Carole Fleuret (directrice de recherche)
Nathalie Auger
Francis Bangou
Eliane Dulude
Andrea Sterzuk (examinatrice externe)

Remerciements

Je voudrais d'abord remercier ma directrice Carole Fleuret pour son soutien, son accompagnement et sa patience à mon égard. Son engagement et sa rigueur m'ont permis de terminer cette thèse de doctorat avec un sentiment de grande fierté. Je remercie aussi les professeurs qui ont été présents au début de mon parcours doctoral : Nathalie Bélanger, Mariette Théberge, Eliane Dulude, Stéphane Lévesque, Nicholas Ng-A-Fook et Francis Bangou.

J'aimerais également souligner l'apport financier de la Commission scolaire crie, sans lequel la réalisation de cette thèse de doctorat n'aurait pas été possible. De plus, je voudrais remercier l'Université d'Ottawa pour son soutien sous la forme de bourses d'admission et d'études supérieures de l'Ontario (BESO), ainsi que le Conseil de recherche des sciences humaines du Canada pour l'octroi d'une bourse de doctorat.

Je remercie chaleureusement la communauté anicinape et la direction de l'éducation de l'école où j'ai réalisé ma recherche de leur soutien à mon projet de thèse et de leur accueil dans leur milieu. Je suis honorée par la confiance que vous m'avez accordée. Je suis tout particulièrement reconnaissante aux enseignants qui se sont impliqués dans cette démarche en m'autorisant à entrer dans chacune de leurs classes pour concrétiser cette mise à l'essai du programme de métaphonologie avec les élèves et en acceptant de partager leurs réflexions sur leur pratique professionnelle. Merci aussi aux membres de la communauté et à la direction de l'éducation qui ont participé à l'exercice de validation des résultats de la recherche. Je tiens à remercier particulièrement les parents des élèves qui ont accepté que leur enfant participe à cette étude. Merci aussi à chacun de ces enfants d'avoir participé aux activités et aux évaluations en conscience phonologique et en lecture dans les deux langues. Sans vous, cette thèse de doctorat n'aurait jamais été possible. Vous m'avez tant appris! Kitci mikwetc pour votre belle énergie et votre grande curiosité! Vous m'inspirez tous les jours à poursuivre mon chemin.

Je suis reconnaissante de l'apport de deux linguistes : Jérémie Sauvage, maître de conférence en Sciences du langage à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3, qui a examiné et validé le

programme de métaphonologie, ainsi que Diane Daviault, professeure retraitée du Département des sciences de l'éducation de l'UQAC, qui m'a guidée dans la réalisation des transcriptions phonétiques des mots en anicinapemowin. Surtout, kitci mikwetc aux cinq enseignants et spécialistes de la langue anicinape qui m'ont accompagnée dans le processus d'adaptation, de traduction, de mise à l'essai et de vérification du contenu des instruments de mesure du français à l'anicinapemowin. J'aurais souhaité pouvoir vous nommer dans votre contribution à ce projet, sans laquelle je n'aurais pas pu faire ce travail en conscience phonologique dans les deux langues avec les élèves, mais je ne peux le faire pour des raisons déontologiques. Je sais cependant que vous vous reconnaissez.

Enfin, mes remerciements aux membres du jury qui évaluent la présente thèse, les professeurs Nathalie Auger, Francis Bangou, Éliane Dulude et Andrea Sterzuk, qui a accepté d'être l'évaluatrice externe.

À mes parents, à ma famille, à mes amis. Merci d'être à mes côtés. À mon mocom (grand-père) Barthelemy Wiscutie, avec qui je n'ai jamais eu la chance d'avoir une simple conversation au cours de sa vie en raison des impacts intergénérationnels des pensionnats autochtones. C'est tout spécialement à toi que je m'adresse dans ces quelques lignes :

Quelques années après ta mort, je me souviens d'un rêve où tu es venu me parler, il y a de cela plus de vingt-sept ans. C'est la seule fois où j'ai pu vraiment comprendre ce que tu me disais depuis qu'on se connaît. Dans ce rêve, la langue n'était plus une barrière entre nous. Tu étais devant moi et tu pleurais. Tu me disais regretter qu'on ne se soit jamais réellement parlé de ton vivant, que ce n'était pas parce que je n'étais pas importante à tes yeux... Tu m'as dit qu'un jour, j'allais comprendre. On a pleuré ensemble, et tu m'as serrée dans tes bras pendant un long moment. Avant de partir, tu m'as donné quelque chose que tu as placé autour de mon cou. Les dernières pensées que tu as partagées avec moi étaient à propos de ce que tu venais de m'offrir. Puis, tu m'as montré avec tes gestes où se trouve le cœur. Mikwetc egi pidwamajin îm apitc ka ocki matizinan. Mikwetc ka pi mane piponigek. Gi mamidonenindan ka wejibapadaman kidji wi nisitotaman owe kamosadaman kagi ijigapowian, weti kidji kagwetctoman kidji minocek. Odji kinawit mamawi kabi pimatisiwatc odakinak, eki onitamak kigijewinan. Odji kakina kikinohamagewin. Ni tinedan dac nigan. Kidji apitenindaman mikwetc ematzian pejik nenoko kijigak kikijewinak¹.

¹ Merci d'être venu me voir à ce moment précis, au début de ma vie adulte. Au fil des années, j'ai souvent repensé à ce rêve pour essayer de donner un sens au parcours dans lequel je me suis engagée, celui d'essayer de réparer ce lien brisé entre les générations, par la perte de notre langue, et tout cela au nom de l'éducation. Je m'assurerai à l'avenir d'honorer notre langue dans toutes les facettes de ma vie, un mot à la fois.

— *It is from the inner world that our motivation for seeking knowledge comes,
as well the meaning we make of the knowledge we connect with*
(McGregor et al., 2018, p. 8)

*– À mes parents qui m'ont transmis la résilience et la discipline.
Deux qualités qui m'ont permis de mener à terme cette thèse de doctorat.*

Résumé

Mots-clés

Français langue de scolarisation, anicinapemowin, français des Premières Nations, langue autochtone, métaphonologie, apprentissage de la lecture, bi-plurilinguisme, littérature de jeunesse, représentations des langues, traduction et adaptation de sous-épreuves standardisées, recherche orientée par la conception, paradigme de recherche autochtone.

Cette étude exploratoire menée au Québec dans une école située dans une communauté anicinape porte sur le développement des capacités métaphonologiques d'élèves anicinapek (n=9) scolarisés en français au premier cycle du primaire. Son principal objectif était de concevoir et de mettre à l'essai un programme de métaphonologie en français et en anicinapemowin fondé sur la typologie de Yopp (1988), en exploitant une littérature de jeunesse culturellement pertinente au vécu des élèves. D'une part, les sous-objectifs de la recherche étaient de 1) décrire les connaissances initiales des élèves dans les deux langues (conscience phonologique, décodage, compréhension en lecture); 2) documenter leurs représentations des langues et 3) documenter les changements potentiels quant à ces connaissances et représentations des langues à la suite du programme de métaphonologie. De l'autre, nous voulions 4) décrire les pratiques pédagogiques initiales des enseignants; 5) dresser un portrait de leurs représentations des langues et 6) documenter les changements potentiels quant à leurs pratiques pédagogiques et représentations des langues à la suite de nos interventions en classe.

Pour décrire le développement des aspects examinés, nous avons convoqué un cadre théorique fondé sur les travaux traitant de l'apprentissage de la lecture en langue première et seconde et fait appel à différents instruments. Pour les élèves, nous avons retenu trois sous-épreuves standardisées (dont deux ont fait l'objet d'une adaptation dans leur version française avant d'être traduites en anicinapemowin) et utilisé un questionnaire sur les représentations des langues. Pour les enseignants, nous avons recouru au questionnaire et à l'entretien semi-dirigé. Nos activités en métaphonologie, conçues en fonction du contexte sociolinguistique de la recherche, ont ciblé des activités littéraciques propices à la création d'un environnement linguistique sécurisant, qui se sont tenues sur une période de 10 semaines. En concomitance avec ces interventions, la prise des données a été ponctuée par trois moments stratégiques, soit avant, pendant et après la mise à l'essai de notre dispositif d'enseignement.

En vue de mieux appréhender ce développement, nous avons mis en relation les facteurs cognitivo-langagiers et socioaffectifs avec certains aspects de notre programme de métaphonologie. Pour compléter cette analyse, nous avons porté notre regard sur les pratiques des enseignants (les facteurs socioéducatifs), en mettant en relation leurs représentations des langues et leurs pratiques pédagogiques. Les résultats montrent que les élèves, davantage familiers avec des pratiques discursives orales, ont progressé sur le plan de leurs habiletés métaphonologiques dans les deux langues, cette progression étant plus rapide chez certains. De plus, la prise en compte de leur répertoire langagier a contribué à soutenir ce développement. Malgré la fragilité de leurs connaissances sur le plan du décodage, la

compréhension en lecture des élèves s'édifie progressivement. Les interventions en classe ont également eu des bénéfices tangibles sur les représentations des langues de quelques élèves.

Enfin, notre étude montre que les deux enseignants participants à notre recherche, qui ont recours à des pratiques pédagogiques centrées sur les attentes ministérielles, reconnaissent d'emblée la légitimité des langues des élèves dans leur enseignement. Si cette recherche n'a pas amené de changement marquant dans les pratiques enseignantes, elle a toutefois le mérite d'avoir suscité certaines prises de conscience qui ont eu une incidence sur leurs représentations des langues. Les conclusions invitent les acteurs de la scène éducative à cibler des actions afin de mieux soutenir la formation professionnelle initiale et continue des futurs enseignants et à reconsidérer la place des langues autochtones dans l'éducation des élèves des Premières Nations.

Abstract

Keywords

French as a schooling language, anicinapemowin, First Nations French, Indigenous language, metaphonology, learning to read, bi-plurilingualism, children's literature, language representations, translation and adaptation of standardized sub-tests, design-based research, Indigenous research paradigm.

This exploratory study, conducted in Quebec in a school located in an Anicinape community, explores the development of metaphonological abilities of Anicinape students (n=9) attending school in French, in the first cycle of elementary education. Its main objective was to design and experiment a metaphonology program in French and Anicinapemowin based on Yopp's (1988) typology, using children's literature that was culturally relevant to the pupils' life experience. On the one hand, the sub-objectives of the research were to 1) describe the students' initial knowledge in both languages (phonological awareness, decoding, reading comprehension; 2) document their representations of languages and 3) document potential changes in their knowledge and representations of languages as a result of the metaphonology program. On the other hand, we aimed to 4) describe the teachers' initial pedagogical practices; 5) draw a profile of their language representations, and 6) document potential changes in their pedagogical practices and language representations as a result of our classroom interventions.

To describe the development of the investigated aspects, we used a theoretical framework based on the literature on learning to read in first and second languages, using different instruments. For the pupils, we selected three standardized sub-tests (two of which were adapted in their French versions before being translated into Anicinapemowin) and used a questionnaire on language representations. For the teachers, we used a questionnaire and a semi-structured interview. Our metaphonology activities, designed according to the sociolinguistic context of the research, targeted literacy activities conducive to the establishment of a secure linguistic environment, which were held over a period of 10 weeks. Concurrent with these interventions, data collection was punctuated by three strategic moments: before, during and after the experiment of our teaching method.

In order to better understand this development, we have related the cognitive-language and socio-affective factors to certain aspects of our metaphonology program. To complete this analysis, we have examined teaching practices (socio-educational factors), by relating their representations of languages to their pedagogical practices. The results show that the pupils, more familiar with oral discourse practices, progressed, some more rapidly, in their metaphonological skills in both languages and that taking into account their language repertoire helped to support this development. Despite the fragility of their decoding knowledge, their reading comprehension is gradually building up. The classroom interventions also had tangible benefits for a few students in terms of their language representations.

Finally, our study shows that both teachers in our research, who employ pedagogical practices centered on the expectations of the Ministry of Education, readily acknowledge the legitimacy of student languages in their teaching. Although this research did not lead to any significant changes in teaching practices, it did raise some awareness that had an impact on their representations of languages. The conclusions invite the actors of the educational community to target actions in order to better support the professional development of future teachers in initial and continuing education and to reconsider the place of Indigenous languages in the education of First Nations pupils.

Table des matières

Remerciements.....	ii
Résumé.....	vi
Abstract	viii
Liste des tableaux.....	xvi
Liste des figures	xvii
Liste des annexes.....	xx
Préface	xxi
Introduction	xxxiv
CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	1
1. Le contexte général.....	1
1.1. La scolarisation des Autochtones au Québec	1
1.1.1. La réussite scolaire chez les Autochtones	1
1.2. Le système scolaire autochtone au Québec	2
1.2.1. Le statut des langues autochtones dans le programme scolaire.....	5
1.2.2. La place des langues autochtones dans le programme scolaire	6
2. Le contexte spécifique	11
2.1. La situation linguistique des peuples autochtones au Québec.....	11
2.1.1. Le français des Premières Nations.....	14
2.2. Bilinguisme ou diglossie?.....	17
2.3. Le passage de la langue de la maison à la langue de scolarisation	19
2.3.1. La socialisation à l'écrit.....	21
2.4. Qu'est-ce que lire?	23
2.5. Les facteurs cognitivo-langagiers	24
2.6. Les facteurs socioaffectifs	25
2.7. Les facteurs socioéducatifs : les pratiques pédagogiques.....	25
2.8. La littérature de jeunesse	26
2.9. L'objectif général de la recherche	27
CHAPITRE 2 : LE CADRE CONCEPTUEL	28
PREMIERE PARTIE : APPRENDRE A LIRE EN LANGUE MATERNELLE	28
I.1. Les principes de base de l'écriture	28
I.2. Le principe alphabétique	29
I.2.1. Le plurisystème graphique	30
I.2.1.1. La dimension phonogrammique.....	32
I.2.1.1.1. Le système consonantique.....	33
I.2.1.1.2. Le système vocalique	33
I.2.1.2. La dimension morphogrammique	34
I.2.1.3. La dimension logogrammique.....	39
I.2.2. La langue de scolarisation	42

I.3. Définition de la lecture	46
I.3.1. Les « racines de la littéracie » de Goodman (1986)	47
I.3.2. Le modèle étapiste de Frith (1985, 1986)	49
I.3.3. Le modèle de Morton (1989)	51
I.3.4. Le modèle de Seymour (1986, 1997)	54
I.3.5. Le modèle de Gombert (1997)	56
I.3.6. Le modèle d'acquisition de la lecture de Thompson et Fletcher-Flinn (1993) ...	58
I.3.7. Les processus de bas niveau	61
I.4. Les facteurs cognitivo-langagiers contribuant à l'apprentissage de la lecture	63
I.4.1. Les capacités métalinguistiques	64
I.4.1.1. Les capacités métaphonologiques	69
I.4.1.1.1. Définition	69
I.4.1.1.2. Les types de tâches pour évaluer les capacités métaphonologiques	72
I.4.1.1.3. La typologie de Yopp (1988)	74
I.5. La synthèse de la première partie du cadre conceptuel	77
DEUXIEME PARTIE : APPRENDRE A LIRE DANS UNE LANGUE SECONDE	79
II.1. Apprendre une langue seconde	82
II.1.1. Les deux hypothèses de Cummins (1979)	84
II.1.1.1. L'hypothèses de l'interdépendance	84
II.1.1.2. L'hypothèses des niveaux-seuils	87
II.1.2. Le modèle de Hornberger sur les continuums de la bilitéracie (2003, 2004)	91
II.1.3. Les répertoires plurilittératiés	99
II.1.4. Le translanguaging	103
II.2. L'apprentissage de la lecture dans une langue seconde	109
II.3. Les facteurs cognitivo-langagiers en langue seconde	111
II.3.1.1 Le modèle de Bialystok et Ryan (1985)	111
II.3.1.2. Les capacités métaphonologiques en langue seconde	113
II.4. Les facteurs socioaffectifs	115
II.4. 1. Les représentations sociales	116
II. 4. 1. 1. L'école de pensée de Genève	117
II. 4. 1. 2. L'école de pensée d'Aix-en-Provence	117
II. 4. 1. 3. L'école de pensée de Paris	118
II. 4. 2. Les représentations des langues des élèves	119
II. 4. 3. Les représentations des langues des enseignants	121
II.5. Quelques caractéristiques des langues algonquiennes	123
II. 5. 1. Les influences linguistiques présentes dans le français des Premières Nations	125
II.6. La littérature de jeunesse en langue seconde	126
II. 7. Les facteurs socioéducatifs : les pratiques enseignantes	129
II. 7. 1. La pédagogie et la didactique	130
II. 7. 2. L'analyse des pratiques enseignantes	132
II. 7. 3. Les pratiques d'enseignement en langue seconde	134

II. 7. 4. L'enseignement de la lecture	136
II. 7. 4. 1. Les pratiques d'enseignement auprès des élèves autochtones	140
II. 7. 5. Les dispositifs d'enseignement de la lecture	141
II. 8. La synthèse de la deuxième partie du cadre conceptuel	142
II. 9. Les objectifs spécifiques de la recherche	144
CHAPITRE 3 : LA POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE	146
1. La pertinence d'un chapitre sur notre positionnement épistémologique	146
2. Une démarche inspirée par un paradigme de recherche autochtone	150
3. Une recherche orientée par la conception	154
4. Notre positionnement épistémologique	158
CHAPITRE 4 : LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	161
1. Le type de recherche	161
2. Le recrutement des participants	162
2.1. Les enseignants	163
2.2. Les parents	163
2.3. Les élèves	164
3. Les instruments et les méthodes de collecte des données	165
3.1. Les élèves	165
3.1.1. Les instruments de mesure standardisés en langue française	166
3.1.1.1. Les sous-épreuves de métaphonologie en français	166
3.1.1.1.1. La description du sous-test	167
3.1.1.1.2. Les procédures de passation	167
3.1.1.1.3. Les critères d'analyse	167
3.1.1.2. Les sous-épreuves de décodage et de compréhension en lecture en français	168
3.1.1.2.1. La description de l'épreuve	168
3.1.1.2.2. Les procédures de passation	168
3.1.1.2.3. Les critères d'analyse	169
3.1.1.3. Le processus d'adaptation et de traduction des instruments	169
3.1.1.3.1. Les sous-épreuves de métaphonologie en anicinapemowin	173
3.1.1.3.2. Les sous-tests du K-ABC en anicinapemowin	173
3.1.1.3.2.1. L'épreuve de décodage en anicinapemowin	174
3.1.1.3.2.2. L'épreuve de compréhension	175
3.1.1.3.3. L'expérimentation des instruments traduits	176
3.1.2. Le questionnaire sur les représentations individuelles du bi-plurilinguisme	177
3.1.2.1. La description de l'épreuve	177
3.1.2.2. Les procédures de passation	178
3.1.2.3. Les critères d'analyse	178
3.2. Les enseignants	179
3.2.1. Le questionnaire : représentations des langues et pratiques enseignantes	179
3.2.1.1. Les procédures de passation	179
3.2.1.2. L'analyse des données	179

3.2.2. Le journal de bord.....	180
3.2.2.1. Les critères d'analyse	180
3.2.3. Le guide d'entretien.....	180
3.2.3.1. Les procédures de passation	180
3.2.3.2. L'analyse qualitative des données	181
3.2.3.2.1. Notre posture inductive délibératoire	181
3.2.3.2.2. Les phases relatives au codage	182
3.2.3.2.3. L'analyse de contenu	182
4. Le programme de métaphonologie français-anicinapenowin.....	184
4.1. La conception du programme	184
4.1.1. Les tâches sélectionnées	185
4.1.2. Les caractéristiques structurales des mots	186
4.1.3. La validation des tâches du programme de métaphonologie.....	187
4.1.4. Les transcriptions phonétiques en anicinapemowin	187
4.2. Le corpus de littérature de jeunesse.....	187
4.3. Le déroulement des interventions en classe	188
4.3.1. Le calendrier de mise à l'essai du programme	190
4.3.2. Le protocole d'expérimentation.....	191
4.3.3. Les rencontres de planification et de formation avec les enseignants	191
4.3.4. Les ajustements apportés	191
CHAPITRE 5 : LA PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	194
1. Les capacités métaphonologiques des élèves	194
1.1. Présentation générale du groupe 1	195
1.1.1. Portrait d'Onigoc	196
1.1.2. Portrait de Wâbigônî.....	198
1.1.3. Portrait de Kîzis	199
1.1.4. Portrait de Wâwâte	200
1.1.5. Portrait de Nîbin	201
1.2. Présentation générale du groupe 2	202
1.2.1. Portrait de Mikis	204
1.2.2. Portrait de Kijâte.....	205
1.2.3. Portrait de Migôna.....	206
1.2.4. Portrait de Migizî.....	207
2. Le bilan du développement des capacités métaphonologiques des élèves	208
2.1. L'épreuve de rimes	209
2.1.1. Langue française.....	209
2.1.2. Langue anicinape.....	212
2.2. L'identification du phonème initial	214
2.2.1. Langue française.....	214
2.2.2. Langue anicinape.....	216
2.3. L'ajout d'un phonème initial	219
2.3.1. Langue française.....	219
2.3.2. Langue anicinape.....	221
3. Le décodage et la compréhension en lecture	224

3.1. Le groupe 1	224
3.1.1. Langue française	224
3.1.2. Langue anicinape	226
3.2. Le groupe 2	228
3.2.1. Langue française	228
3.2.2. Langue anicinape	230
4. Le bilan concernant le décodage et la compréhension en lecture chez les élèves	233
4.1. Le décodage	233
4.1.1. Langue française	233
4.1.2. Langue anicinape	235
4.2. La compréhension	236
4.2.1. Langue française	236
4.2.2. Langue anicinape	237
5. Discussion des résultats : la mise en relation de notre programme de métaphonologie avec les facteurs cognitivo-langagiers	238
6. Les résultats en lien avec les facteurs socioaffectifs	242
6.1. Le groupe 1	242
6.2. Le groupe 2	250
7. Discussion des résultats : la mise en relation de nos interventions en classe avec les facteurs socioaffectifs	257
8. Les représentations des langues des enseignants et leurs pratiques pédagogiques	261
8.1. Le profil des enseignants	262
8.2. Les représentations initiales des enseignants à propos des langues et de la diversité culturelle	263
8.2.1. Enseignant 1	263
8.2.2. Enseignant 2	266
8.3. Les changements observés dans les représentations des enseignants.....	269
8.3.1. Enseignant 1	269
8.3.2. Enseignant 2	275
8.4. Les pratiques enseignantes	278
8.4.1. Enseignant 1	278
8.4.2. Enseignant 2	281
8.5. Les changements dans les pratiques enseignantes.....	283
8.5.1. Enseignant 1	283
8.5.2. Enseignant 2	289
9. Discussion des résultats : la mise en relation entre le programme de métaphonologie et les changements observés chez les enseignants	292
9.1. Représentations des langues et pratiques enseignantes	293
9.2. Littérature de jeunesse autochtone et changements observés.....	297
CHAPITRE 6 : LA CONCLUSION	302
1. Les limites de la recherche	303
2. Les retombées	305
2.1. Les retombées pour la communauté	305

2.2. Les retombées sur les plans pédagogique et didactique	306
2.3. Notre contribution à la recherche en éducation avec les peuples autochtones	307
3. Les pistes de recherches futures	308
4. Les recommandations	310
4.1. Les recommandations à l'intention des instances ministérielles	310
4.2. Les recommandations aux instances universitaires	311
BIBLIOGRAPHIE	313

Liste des tableaux

Tableau 1 - Le processus d'acquisition de la morphologie nominale et verbale du nombre à l'écrit selon Totereau et al. (1997)	37
Tableau 2 - Les stratégies d'acquisition de l'orthographe des homophones [sɛ] non homographes (Delsol, 2003).....	41
Tableau 3 - Les épreuves métaphonologiques de Yopp (1988)	75
Tableau 4 - Les trois facettes du travail épistémique (Albert et Avenier, 2011).....	156
Tableau 5 - Les types de tâches du programme de métaphonologie (Yopp, 1988, 1992, 2000)	186
Tableau 6 - Proportion de rimes identifiées par élève aux trois temps de mesure pour un total de onze paires (français)	210
Tableau 7 - Nombre d'élèves se situant dans chacune des catégories à l'épreuve de rimes pour les trois temps de mesure (français)	211
Tableau 8 - Proportion de rimes identifiées par élève pour un total de onze paires aux trois temps de mesure (anicipemowin)	212
Tableau 9 - Nombre d'élèves se situant dans chacune des catégories à l'épreuve de rimes pour les trois temps de mesure (anicipemowin)	213
Tableau 10 - Proportion d'items réussis par élève : identification du phonème initial aux trois temps de mesure (français)	214
Tableau 11 - Nombre d'élèves se situant dans chacune des catégories à l'épreuve d'identification du phonème initial pour les trois temps de mesure (français).....	216
Tableau 12 - Proportion d'items réussis par élève : identification du phonème initial aux trois temps de mesure (anicipemowin)	216
Tableau 13 - Nombre d'élèves se situant dans chacune des catégories à l'épreuve d'identification du phonème initial pour les trois temps de mesure (anicipemowin).....	218
Tableau 14 - Proportion d'items réussis par élève aux trois temps de mesure : ajout d'un phonème initial (français)	219
Tableau 15 - Nombre d'élèves se situant dans chacune des catégories à l'épreuve d'ajout du phonème initial pour les trois temps de mesure (français) selon les notes étalonnées des N-EEL.....	221
Tableau 16 - Proportion d'items réussis par élève aux trois temps de mesure : ajout d'un phonème initial (anicipemowin)	221
Tableau 17 - Nombre d'élèves se situant dans chacune des catégories à l'épreuve d'ajout du phonème initial pour les trois temps de mesure (anicipemowin)	223
Tableau 18 - Notes standards des élèves du groupe 1 à l'épreuve de déchiffrement en français (K-ABC) et rang percentile (RP) selon leur groupe d'âge pour les trois temps de mesure.....	224
Tableau 19 - Notes standards des élèves du groupe 2 à l'épreuve de déchiffrement en français (K-ABC) et rang percentile (RP) selon leur groupe d'âge	229
Tableau 20 - Les connaissances des élèves sur les langues (groupe 1, temps 1)	246
Tableau 21 - Les connaissances des élèves sur les langues (groupe 1, temps 3)	249
Tableau 22 - Les connaissances des élèves sur les langues (groupe 2, temps 1)	253
Tableau 23 - Les connaissances des élèves sur les langues (groupe 2, temps 3)	255

Liste des figures

Figure 1 - Les différents types de morphogrammes du français selon Catach (1988)	35
Figure 2 - Le modèle d'acquisition de la lecture de Frith (1985)	50
Figure 3 - Le modèle d'acquisition de la littéracie de Frith (1986, dans Gagné 2003, p.319)	50
Figure 4 - Le modèle de Morton (1989, dans Gagné 2003, p.320)	53
Figure 5 - Le modèle à double fondation de Seymour (1997).....	55
Figure 6 - Le modèle de Gombert (1997)	57
Figure 7 - La théorie de l'acquisition de la lecture de Thompson et Fletcher-Flinn (1993)	60
Figure 8 - La typologie de Yopp (1988).....	76
Figure 9 - La classification des activités et des tâches langagières selon le niveau d'exigence cognitive et de contextualisation (Cummins, 2000).....	86
Figure 10 - L'hypothèse du double seuil de Cummins (Hamers et Blanc, 1983, p. 98)	88
Figure 11 - Le croisement des continuums du développement individuel de la bilitéracie de Hornberger (2003)	92
Figure 12 - Les dimensions reliant les continuums de la bilitéracie (Hornberger et Skilton-Sylvester, 2003)	93
Figure 13 - Les relations de pouvoir dans le modèle des continuums bilitéraciques (Hornberger et Skilton-Sylvester, 2003)	95
Figure 14 - La profondeur des orthographes selon les langues (Perfetti et Dunlap, 2008, p. 18).....	110
Figure 15 - Le modèle d'analyse des pratiques enseignantes de Goigoux (2007)	133
Figure 16 - Le calendrier de la mise à l'essai du programme de métaphonologie	190
Figure 17 - Résultats de l'épreuve de rimes en français (groupe 1)	195
Figure 18 - Résultats de l'épreuve de rimes en anicinapemowin (groupe 1)	195
Figure 19 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en français.....	196
Figure 20 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en anicinapemowin (groupe 1).....	196
Figure 21 - Résultats de l'épreuve de rimes en français (Onigoc)	197
Figure 22 - Résultats de l'épreuve de rimes en anicinapemowin (Onigoc).....	197
Figure 23 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en français (Onigoc)	197
Figure 24 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en anicinapemowin (Onigoc)	197
Figure 25 - Résultats de l'épreuve de rimes en français (Wâbigônî)	198
Figure 26 - Résultats de l'épreuve de rimes en anicinapemowin (Wâbigônî).....	198
Figure 27 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en français (Wâbigônî)	198
Figure 28 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en anicinapemowin (Wâbigônî)	198
Figure 29 - Résultats de l'épreuve de rimes en français (Kîzis).....	199
Figure 30 - Résultats de l'épreuve de rimes en anicinapemowin (Kîzis).....	199
Figure 31 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en français (Kîzis)	200

Figure 32 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en anicinapemowin (Kîzis).....	200
Figure 33 - Résultats de l'épreuve de rimes en français (Wâwâte)	200
Figure 34 - Résultats de l'épreuve de rimes en anicinapemowin (Wâwâte)	200
Figure 35 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en français (Wâwâte).....	201
Figure 36 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en anicinapemowin (Wâwâte)	201
Figure 37 - Résultats de l'épreuve de rimes en français (Nîbin)	201
Figure 38 - Résultats de l'épreuve de rimes en anicinapemowin (Nîbin)	201
Figure 39 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en français (Nîbin).....	202
Figure 40 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en anicinapemowin (Nîbin)	202
Figure 41 - Résultats de l'épreuve de rimes en français (groupe 2)	203
Figure 42 - Résultats de l'épreuve de rimes en anicinapemowin (groupe 2)	203
Figure 43 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en français (groupe 2).....	203
Figure 44 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en anicinapemowin (groupe 2).....	203
Figure 45 - Résultats de l'épreuve de rimes en français (Mikis).....	204
Figure 46 - Résultats de l'épreuve de rimes en anicinapemowin (Mikis)	204
Figure 47 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en français (Mikis).....	204
Figure 48 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en anicinapemowin (Mikis).....	204
Figure 49 - Résultats de l'épreuve de rimes en français (Kijâte)	205
Figure 50 - Résultats de l'épreuve de rimes en anicinapemowin (Kijâte).....	205
Figure 51 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en français (Kijâte)	206
Figure 52 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en anicinapemowin (Kijâte)	206
Figure 53 - Résultats de l'épreuve de rimes en français (Migôna).....	206
Figure 54 - Résultats de l'épreuve de rimes en anicinapemowin (Migôna)	206
Figure 55 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en français (Migôna)	207
Figure 56 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en anicinapemowin (Migôna).....	207
Figure 57 - Résultats de l'épreuve de rimes en français (Migizî).....	207
Figure 58 - Résultats de l'épreuve de rimes en anicinapemowin (Migizî).....	207
Figure 59 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en français (Migizî)	208
Figure 60 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en anicinapemowin (Migizî)	208
Figure 61 - Évolution des scores des élèves à l'épreuve de rimes (français)	211
Figure 62 - Évolution des scores des élèves à l'épreuve de rimes (anicinapemowin).....	213

Figure 63 - Évolution des scores des élèves pour l'identification du phonème initial (français)	215
Figure 64 - Évolution des scores des élèves pour l'identification du phonème initial (anicipapemowin)	218
Figure 65 - Évolution des scores des élèves pour l'ajout du phonème initial (français) ...	220
Figure 66 - Évolution des scores des élèves pour l'ajout du phonème initial (anicipapemowin)	222
Figure 67 - Évolution des scores moyens pour l'épreuve de compréhension en français (groupe 1)	226
Figure 68 - Évolution des scores moyens pour l'épreuve de déchiffrement en anicipapemowin (groupe 1)	227
Figure 69 - Évolution des scores moyens pour l'épreuve de compréhension en anicipapemowin (groupe 1)	228
Figure 70 - Évolution des scores moyens pour l'épreuve de lecture (compréhension) en français (groupe 2)	230
Figure 71 - Évolution des scores moyens pour l'épreuve de lecture (déchiffrement) en anicipapemowin (groupe 2)	231
Figure 72 - Évolution des scores moyens pour l'épreuve de lecture (compréhension) en anicipapemowin (groupe 2)	232
Figure 73 - Évolution des scores des élèves au sous-test de décodage (français)	234
Figure 74 - Évolution des scores des élèves au sous-test de décodage (anicipapemowin)	235
Figure 75 - Évolution des scores des élèves au sous-test de compréhension (français)	237
Figure 76 - Évolution des scores des élèves au sous-test de compréhension (anicipapemowin)	238
Figure 77 - Représentations des langues volets 1 et 2 (temps 1, groupe 1)	244
Figure 78 - Représentations des langues volets 1 et 2 (temps 3, groupe 1)	244
Figure 79 - Représentations des langues volets 1 et 2 (temps 1, groupe 2)	251
Figure 80 - Représentations des langues volets 1 et 2 (temps 3, groupe 2)	251

Liste des annexes

Annexe 1 - Les peuples autochtones au Québec et les familles linguistiques	351
Annexe 2 - Le système phonologique du français (Catach, 2005)	354
Annexe 3 - Certificat d'approbation éthique	356
Annexe 4 - Sommaire des pratiques évaluatives retenues pour notre démarche d'adaptation et de traduction des sous-tests	358
Annexe 5 - Les instruments de collecte des données et échéancier	360
Annexe 6 - Questionnaire sur les représentations des langues (élèves)	363
Annexe 7 - Instruments de collecte des données (enseignants)	367
Annexe 8 - Le processus de codage mixte proposé par Van der Maren (2004)	376
Annexe 9 - Les caractéristiques structurales des mots retenus (activités de métaphonologie)	380
Annexe 10 - Lettre de validation du programme de métaphonologie.....	393
Annexe 11 - La grille d'analyse de Dupin de Saint-André et de Montésinos-Gelet (2011) et le corpus littéraire	395
Annexe 12 - Aperçu des activités de métaphonologie et des trois temps de mesure	405
Annexe 13 - Le protocole d'expérimentation	407
Annexe 14 - Fiche-synthèse didactique (échantillon)	414
Annexe 15 - Notes étalonnées par types de tâches en français (N-EEL)	426
Annexe 16 - Évolution du nombre d'erreurs (épreuves de décodage et de compréhension)	429
Annexe 17 - Scores bruts des élèves (représentations des langues).....	434
Annexe 18 - Évolution des scores bruts des élèves (représentations des langues)	436

Préface

Cette étude a été effectuée en 2019 – Année internationale des langues autochtones proclamée par l’Unesco – au sein d’une communauté anicinape², dans laquelle la prise en charge de l’éducation des enfants a débuté depuis plus d’une décennie. Cette thèse a émergé en 2015 du constat que très peu de recherches en éducation sont menées en contextes autochtones au Québec et qu’il existe peu de moyens tangibles dans le programme scolaire pour mettre en valeur la culture et la langue ancestrales des élèves, alors qu’une pléthore de rapports abondent dans ce sens (Bureau international des droits des enfants, 2015; Commission de vérité et de réconciliation du Canada, 2012; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996b; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Conseil des ministres de l’Éducation du Canada, 2010, 2019; Conseil en Éducation des Premières Nations, 2009; Toulouse, 2013).

Les langues autochtones au Canada sont particulièrement vulnérables, et le déséquilibre du pouvoir entre elles et les langues coloniales canadiennes – l’anglais et le français – persiste dans toutes les sphères de la société (Pitawanakwat, 2016); il nous semblait alors approprié d’orienter notre démarche vers un processus favorisant la prise en compte du répertoire langagier et des compétences linguistiques dans la langue anicinape des élèves qui allaient participer à notre recherche. Nous savions toutefois que ce processus était ambitieux, dans la mesure où très peu, voire aucune ressource pour les évaluer dans cette langue ne pouvait nous servir de point d’appui dans l’atteinte des objectifs de notre étude.

Depuis le début de nos démarches dans le milieu de la recherche, nous avons eu l’occasion d’établir une relation de confiance mutuelle, et de bien saisir les contextes politico-historique, sociodémographique, éducationnel, linguistique et culturel dans lesquels nous avons travaillé. Nous abordons certains de ces éléments dans notre préface afin de guider le lecteur

² Dans le cadre de notre thèse, nous aurons recours au terme « anicinape » pour référer à la nation algonquienne, étant donné qu’elle-même l’utilise pour se désigner en tant que peuple. Le terme « algonquin » est par ailleurs de moins en moins utilisé. Bien qu’il existe plusieurs graphies pour représenter à l’écrit ce terme – par exemple pour faire référence à la nation anishinabeg, à une Première Nation Anishnabe /Anicinape ou à une entité anicinabe –, nous en avons privilégié une seule pour des raisons éditoriales et pragmatiques. Cependant, lorsque des citations directes ou indirectes apparaîtront dans notre thèse, nous reprendrons intégralement la représentation écrite ou la terminologie des auteurs afin de ne pas altérer le sens de leurs propos.

dans la compréhension des enjeux contemporains des Autochtones, avant d'exposer l'« objet » de notre recherche à proprement parler.

Il convient d'abord de définir les peuples autochtones du Canada, afin de pouvoir situer le contexte politique et historique de notre étude. Ces premiers habitants du pays ont été reconnus par la *Loi constitutionnelle de 1982*, selon trois groupes : les Indiens (appelés communément membres des « Premières nations »³), les Métis et les Inuit⁴ (Dorais, 2004) : chacun se distinguant par son histoire, sa langue, ses traditions et ses coutumes. Le recensement de 2016 indique que la population autochtone du pays est de 1 673 785 individus, ce qui représente 4,9 % de la population totale (Statistique Canada, 2017b). Depuis 2006, la population de ce groupe a augmenté de 42,5 %, en raison d'un taux de fécondité élevé, d'une espérance de vie accrue et de l'identification autodéclarée dans les derniers recensements. La population autochtone est jeune, soit de presque 10 ans de moins que l'âge moyen de la population non autochtone (32,1 contre 40,9 ans) et elle continuera de croître au cours des prochaines années. Dans le cadre de cette thèse, nous avons réalisé notre étude dans une communauté des Premières Nations. Nous nous référerons généralement à ce groupe, puisque la communauté dans laquelle a été effectuée notre recherche appartient à celui-ci. Par contre, lorsque nous aborderons certains éléments de leur contexte historique, nous emploierons les termes dans leur intégralité.

Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons déjà concevoir que les enfants autochtones qui fréquentent le système scolaire au Québec (que les écoles soient situées au sein des communautés ou non) ne constituent pas une « clientèle », parmi d'autres groupes ethnoculturels, au même titre les enfants immigrants (Lévesque, 2019). Les enfants autochtones appartiennent au territoire⁵ (Basile, 2018; Bousquet, 2016b) où ils sont nés; leurs

³ Le ministère des Affaires autochtones recommande d'utiliser le terme « Premières nations » avec un « n » minuscule. Or, les instances des Premières Nations au Québec et au Canada, de même que la documentation courante sur la question vont plutôt recourir à la majuscule. Nous utiliserons donc le terme « Premières Nations ».

⁴ Le terme « Inuit » est invariable en français, en genre et en nombre; l'adjectif est invariable, le pluriel étant exprimé par le suffixe *-it* et l'inuktitut ne possédant ni masculin ni féminin (Dorais, 2004).

⁵ Les peuples autochtones dans le monde entretiennent une relation privilégiée avec la Terre, qui représente le cœur de leur identité et de leur mode de vie. De ce lien avec le territoire découlent leur vision du monde, leur langue, leur culture et leur économie, dont la base repose sur le respect du territoire et de ses ressources: « [c]e lien se distingue par l'appartenance des humains à la terre et non l'inverse, et par le fait qu'il persiste depuis

ancêtres ont été les Premiers peuples à y habiter. Par le fait même, ces enfants sont aussi les héritiers :

de sociétés et de cultures plombées par les effets du colonialisme et des politiques assimilatrices de l'État canadien à leur endroit. Cette expérience du colonialisme leur est exclusive en ce sens qu'aucun autre groupe populationnel au Québec ou au Canada n'a connu les mêmes trajectoires. (Lévesque, 2019, p. 23)

Au cours de son histoire, le Canada a développé avec les peuples autochtones une relation très particulière qui mérite à ce moment-ci d'être brièvement exposée. Rappelons que la vie des Premières Nations au Canada est régie par une loi fédérale, la *Loi sur les Indiens*, anciennement appelée l'*Acte des Sauvages*, adoptée en 1876 (Lepage, 2019). Cette loi, qui a conféré un statut particulier aux Indiens (un statut « d'incapacité légale »), relève de la compétence exclusive du gouvernement fédéral, de même que les terres qui leurs sont réservées. Ainsi les Indiens étaient-ils considérés comme des citoyens « à part », qu'il fallait protéger en vertu de la *Proclamation royale de 1763*⁶. Cette reconnaissance de responsabilité, quant à la protection du gouvernement envers les Indiens, a fait apparaître la *Loi sur les Indiens*, qui les réduit à une catégorie de citoyens dépendants d'un gouvernement colonial. Cette loi avait pour but ultime de se débarrasser du « problème indien », afin qu'il n'y ait plus aucune question indienne ni ministère des Affaires indiennes au Canada. Elle reposait sur le principe que l'État canadien avait la responsabilité de préparer les Indiens à accéder à un « niveau supérieur de civilisation » en les assimilant à la culture dominante : « [a]vant 1951, la *Loi sur les Indiens* définissait une "personne" comme "un individu autre qu'un Indien" » (traduction libre)⁷ (Joseph, 2018, p. 27). L'émancipation était le moyen prévu par la loi d'octroyer à un individu le statut de citoyen responsable, ce qui impliquait le renoncement à son statut d'Indien. Dans le cas où il obtenait un diplôme universitaire, son émancipation était obligatoire (jusqu'en 1951). Les femmes indiennes en particulier ont été discriminées par la loi : lorsqu'elles épousaient un Blanc, elles perdaient automatiquement

des milliers d'années » (Basile, 2018, paragr. 3). Malgré la destruction de l'environnement et la diminution des ressources disponibles, ces peuples ont préservé ce lien d'appartenance à leur territoire familial, qui traditionnellement représente le fondement de l'organisation sociale d'une communauté, lieu où les savoirs sont transmis d'une génération à l'autre (Bousquet). Cet attachement profond au territoire est fondé « sur la longévité de cette relation et sur les connaissances qui y ont rattachées » (Basile, paragr. 3).

⁶ Cette Proclamation royale reconnaissait les Indiens comme des sociétés organisées avec qui il fallait négocier des traités. Elle leur assurait également la possession entière et paisible de territoires qui leur avaient été réservés.

⁷ « [p]rior to 1951, the *Indian Act* defined a "person" as "an individual other than an Indian" » (Joseph, 2018).

leur statut, devaient quitter leur communauté d'origine, tout en se voyant privées de participer à sa vie politique (Lepage, 2019).

En ce qui concerne la culture et les croyances des peuples autochtones, elles ont pendant longtemps été ridiculisées et bannies. De 1884 à 1951, la pratique des cérémonies était illégale, sous menace d'arrestation, voire d'emprisonnement. Comme le montre l'extrait suivant d'une correspondance du sous-surintendant général Duncan Campbell Scott à l'un de ses fonctionnaires de l'ouest du pays en 1921, le mépris y est très présent : « J'ai toujours pensé que les Indiens devaient avoir des activités de loisirs et j'apprécierais beaucoup que nos agents leur proposent des amusements raisonnables en remplacement de ces stupides danses et jeux de tambour » (Commission royale sur les peuples autochtones, 1996a, p. 394). Ces dispositions, même si elles ne font plus partie de la *Loi sur les Indiens* de nos jours, ont eu des effets dévastateurs, comme celui d'induire un sentiment de honte face à sa propre culture. L'esprit de cette loi a largement contribué à déshumaniser les Premières Nations, à traduire les attitudes sociales pernicieuses d'une majorité de Canadiens à leur endroit et à nuire à leur autodétermination, pour ne mentionner que ces répercussions.

Depuis la Confédération, les Premières Nations ont vécu plusieurs bouleversements et intrusions d'étrangers sur leurs territoires traditionnels, en raison de nombreux développements forestiers, agricoles, ferroviaires et routiers (Bousquet, 2016b) : « En parallèle à un appauvrissement économique évident, cette dépossession de la terre a également conduit à un appauvrissement linguistique, culturel et spirituel, car ces invasions ont perturbé la transmission intergénérationnelle du savoir » (Pitawanakwat, 2016, p. 6). La toponymie anicinape, qui traduisait l'étroite relation que les Anicinapek entretenaient avec le territoire, a été graduellement remplacée, souvent par le nom de leur « découvreur » allochtone (Bousquet, 2016b). Dans le contexte de la colonisation, ces changements rapides ont encore de lourdes conséquences sur la qualité de vie actuelle dans les communautés (appelées *réserves* dans la *Loi sur les Indiens*)⁸ dans lesquelles l'on trouve le plus haut taux de pauvreté infantile au Canada : « les enfants des Premières Nations sont de loin les plus

⁸ Nous utiliserons le terme *communauté*, de préférence à celui de *réserve*, car ce n'est pas l'entièreté des communautés des Premières Nations qui ont le statut de réserve, tant au Québec qu'au Canada.

marginalisés et les plus défavorisés sur le plan économique » (Beedie et al., 2019, p. 3) : une proportion de 47 % d'entre eux vivent dans la pauvreté, dont 53 % habitent dans les communautés⁹. Cette prévalence de la pauvreté infantile chez les Premières Nations est 3,8 fois plus élevée que chez les enfants canadiens. Les effets de cette pauvreté ont des répercussions sur l'avenir de la jeunesse. Dans certaines provinces canadiennes, un jeune des Premières Nations a plus de risques de se retrouver en prison que de terminer ses études secondaires (Assemblée des Premières Nations, 2011).

Au Québec, les données sociodémographiques montrent que le taux de pauvreté dans les communautés autochtones est le plus faible au Canada, soit 29 %. Cela peut s'expliquer par le fait que le taux de pauvreté chez les Cris de la Baie James – *Eeyou Istchee* – est de 15 % (Beedie et al., 2019), ce qui contribue à diminuer le taux général de pauvreté dans la province. En effet, les Cris (Eeyouch), qui sont situés dans le nord du Québec, ont été signataires de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois, ce qui a signifié le versement de compensations financières leur permettant de mettre en place des infrastructures au sein des communautés et d'assurer leur prospérité économique (Lepage, 2019).

En examinant certaines dimensions d'ordre sociologique ayant rapport avec l'enfance autochtone, on constate que les familles des Premières Nations ont en moyenne trois à quatre fois plus d'enfants que les familles québécoises; le nombre des familles monoparentales, en grande majorité dirigées par des femmes, est au moins deux fois plus élevé que chez les Québécois; le nombre d'enfants placés en famille d'accueil est sept fois plus élevé; les femmes et les filles autochtones deviennent mères beaucoup plus jeunes comparativement à celles de la population québécoise (la maternité entre l'âge de 14 et 18 ans est au moins 18 fois plus élevée chez les Premières Nations); les ménages multigénérationnels sont beaucoup plus nombreux, tant dans les villes que dans les communautés, ce qui entraîne un grave problème de surpeuplement des maisons (Lévesque, 2019). En somme, ces facteurs, qui ont une incidence considérable sur l'organisation et l'environnement familiaux, fournissent un

⁹ La population infantile vivant dans les réserves au Canada se chiffre à un peu plus de 120 000; pour le Québec, elle est d'environ 20 000 enfants.

aperçu des conditions dans lesquelles bon nombre d'enfants autochtones ont à cheminer lorsqu'il se retrouvent dans le monde scolaire, et ce, avec ou sans succès de leur part.

Outre ces facteurs sociodémographiques à prendre en compte dans la compréhension de notre démarche, il est particulièrement important de connaître la manière dont l'éducation chez les Premières Nations au Québec a été mise en place, il y a à peine quelques décennies. En parallèle à l'établissement d'un réseau de pensionnats indiens au Québec, la création des «réserves indiennes » a été réalisée unilatéralement par le gouvernement fédéral en 1941 (Goulet, 2016; Grammond et Guay, 2016), alors qu'on assiste à un rétrécissement du territoire des Anicinapek et des autres Premières Nations au Québec. Les développements industriels et forestiers s'accroissent progressivement, ce qui rend justifiable, aux yeux du gouvernement canadien, la préparation des enfants indiens à la vie moderne (Bousquet, 2012). Différents amendements à la *Loi sur les Indiens* donneront le pouvoir à ce gouvernement de retirer la responsabilité de l'éducation aux parents de leurs enfants (Lepage, 2019) « sous peine d'amendes et d'emprisonnement des parents » (Deschênes, 2020, p. 482).

Dans le cadre de la politique d'assimilation des Indiens à la société canadienne, mise en application par le clergé et soutenue par le ministère des Affaires Indiennes, l'éducation des enfants devient obligatoire à partir de 1920 (Goulet, 2016), pour « tuer l'Indien au sein de l'enfant » en le soustrayant à son entourage, en le gardant en permanence au sein de la « civilisation », afin de le resocialiser « complètement » selon les attentes et les valeurs de la société euro-canadienne (Commission de vérité et de réconciliation du Canada, 2015b; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996a). Au Québec¹⁰, cette question arrivera plus tard, car en 1943, l'obligation scolaire pour tous les enfants âgés de 6 à 14 ans entre en vigueur. Malgré le fait que la réforme de la *Loi sur les Indiens* de 1951 encourageait l'abolition des pensionnats et l'intégration des enfants indiens aux écoles provinciales, les Oblats ont milité en faveur de la création d'internats au Québec, car ils considéraient que ces

¹⁰ Contrairement aux autres provinces canadiennes, aucun traité n'a été signé au Québec. L'arrivée tardive des pensionnats autochtones dans la province peut s'expliquer en partie pour cette raison, car les traités impliquaient l'implantation d'écoles et de services éducatifs pour les enfants indiens dans les réserves (Goulet, 2016).

écoles n'étaient pas outillées pour les accueillir. C'est ainsi que six établissements¹¹ ont été en activité entre 1934 et 1980¹² dans la province. La langue de scolarisation au sein des pensionnats catholiques était le français; dans les pensionnats anglicans, l'anglais (Tremblay, 2008). Ces écoles « résidentielles » se conformaient au programme scolaire provincial (Commission royale sur les peuples autochtones, 1996a; Crytes, 2013; Tremblay, 2008). L'usage des langues autochtones y était formellement interdit (Baillairgé, 2012; Bousquet, 2016b), sous menace de punitions ou de châtiments corporels (Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador, 2013; Commission de vérité et de réconciliation du Canada, 2015b; Crytes, 2013; Ottawa, 2010; Rankin et Tardif, 2011). Ces institutions ont été décrites par une majorité de survivants comme des lieux où une discipline stricte, voire violente, était le lot du quotidien des enfants, ce qui amplifiait leurs sentiments d'anxiété et d'insécurité. En somme, ces écoles ont amené les élèves à apprendre le français (ou l'anglais) et à devenir fonctionnels dans la société moderne, mais on peut aussi en conclure que « la conséquence globale reste une perte des compétences linguistiques » (Commission de vérité et de réconciliation du Canada, 2015c, p. 57), voire l'inhibition de la transmission des langues, de la culture et des savoirs autochtones aux générations suivantes (Lévesque et Sioui, 2011). Les parents autochtones ont non seulement perdu leur capacité à transmettre leur langue ancestrale à leurs enfants, plusieurs ont également perdu leur confiance en leur capacité de l'utiliser de manière efficace pour engager des interactions et développer le lien d'attachement (Ball, 2009). Dans les 139 pensionnats implantés au Canada, on estime que plus de 150 000 enfants ont été pensionnaires et qu'environ 13 000 enfants autochtones au Québec font partie de ce nombre (Bousquet, 2017).

Malgré les excuses publiques présentées aux anciens élèves des pensionnats indiens par le premier ministre du Canada Stephen Harper, le 11 juin 2008, aucune mesure concrète n'a été prise pour compenser les pertes culturelle et linguistique subies par l'ensemble des peuples autochtones au Canada (Baillairgé, 2012). Les impacts intergénérationnels causés par la

¹¹ Les pensionnats destinés aux Inuit sont exclus de cette liste. Tremblay (2008) souligne qu'il y avait au moins quatre autres écoles laïques et fédérales au Nunavik.

¹² Deux pensionnats ont vu le jour à Fort George (un anglican entre 1934 et 1979, et l'autre catholique, de 1936 à 1952); trois pensionnats catholiques ont été créés, dont un à Sept-Îles (1952-1967), un près d'Amos (1955-1972) et un autre à Pointe-Bleue (1957-1965) ainsi que le pensionnat anglican de La Tuque (1962-1980).

violence, les différents types d'abus et la négligence subis par les anciens élèves (Commission royale sur les peuples autochtones, 1996a) ont encore des conséquences très précises au sein des familles, tels que la détresse psychologique et des problèmes de consommation et de dépendances (Dion et al., 2016). Nous devons garder à l'esprit que des politiques assimilatrices ont ciblé les enfants autochtones (Bureau international des droits des enfants, 2015) et que cet épisode sombre de l'histoire du Canada a façonné les rapports qu'entretiennent les parents et les enfants autochtones avec l'école (Lévesque, 2019).

La fermeture de la grande majorité des pensionnats¹³ marque le début de la prise en charge de l'éducation par les Premières Nations du Canada au cours des années 1970 (Commission de vérité et de réconciliation du Canada, 2015a), à la suite d'une déclaration de principe articulant leurs visées en éducation. La *Maîtrise indienne de l'éducation indienne* faisait état de la volonté des Premières Nations de prendre le contrôle de l'éducation, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de leurs communautés (Fraternité des Indiens du Canada, 1972). Elles souhaitaient que les programmes scolaires reflètent davantage leur réalité historique et culturelle, et aspiraient à ce que leurs enfants puissent accéder à une éducation dans leur langue autochtone, afin de préserver et de valoriser leur identité culturelle. Du même coup, les Premières Nations désiraient former des enseignants autochtones capables d'enseigner les disciplines scolaires dans la langue ancestrale de leurs enfants. Cette volonté dépassait donc largement celle de la gestion des écoles. Les Premières Nations avaient (et ont toujours) l'ambition d'un plein contrôle de leur éducation, notamment en ce qui a trait aux décisions importantes concernant les programmes d'éducation, la place des langues autochtones dans le curriculum, de même que la certification des enseignants (Conseil en Éducation des Premières Nations, 2009).

Le gouvernement fédéral, à qui revient la responsabilité de l'éducation des Premières Nations en vertu de la *Loi sur les Indiens*, semble avoir investi moins d'argent dans l'éducation des enfants des Premières Nations au cours des décennies que dans les écoles gérées par les provinces : les sommes dépensées sont de 30 % à 50 % moins élevées que celles investies

¹³ Le dernier pensionnat a fermé en 1996 en Saskatchewan (Commission de vérité et de réconciliation du Canada, 2015a).

dans les écoles provinciales, alors que les écoles autochtones coûtent en général plus cher, en raison de l'éloignement et de l'isolement géographique de plusieurs communautés, de leurs conditions socioéconomiques souvent difficiles et de leurs besoins en matière d'éducation spécialisée (Lepage, 2019). Ces écarts importants entre les systèmes scolaires des communautés des Premières Nations et ceux des provinces canadiennes existent à l'échelle nationale. Par ailleurs, en 2004, dans son rapport, la vérificatrice générale du Canada faisait part de sa préoccupation à propos de cet écart entre la scolarisation des Premières Nations vivant dans les réserves et celle de la population canadienne en général; ses estimations en termes de temps pour combler cet écart était de 28 ans à cette époque (Bureau du vérificateur général du Canada, 2004). Presque quinze ans plus tard, on remarque que les résultats en matière d'éducation chez les Premières Nations ne se sont aucunement améliorés; au contraire, cet écart s'est creusé davantage (Bureau du vérificateur général du Canada, 2018).

En plus de ce sous-financement chronique, le gouvernement fédéral a continuellement imposé ses conditions, notamment en ce qui a trait aux programmes scolaires et aux standards en vigueur au sein des systèmes éducatifs provinciaux, ce qui laisse peu de marge de manœuvre aux instances éducationnelles autochtones pour préconiser un enseignement culturellement et linguistiquement pertinents (Conseil en Éducation des Premières Nations, 2009). Ainsi, l'imposition d'une norme sociale par le peuple colonisateur en éducation (Battiste, 2000) contribue à reproduire un discours axé sur un monolinguisme institutionnel, ce qui pose un certain nombre de difficultés aux enseignants qui œuvrent en contexte autochtone pour soutenir le développement des compétences linguistiques des élèves qui fréquentent les écoles des communautés. Notons cependant qu'en mai 2021, un protocole a été signé entre le gouvernement fédéral et le Conseil en éducation des Premières Nations au Québec pour l'élaboration d'une entente régionale en matière d'éducation qui prend appui sur un modèle de financement adéquat et prévisible, ce qui permettra à cette instance d'exercer un plus grand contrôle en éducation (Services aux Autochtones Canada, 2021).

On pourrait certes reprocher aux enseignants de ne pas tenir compte des caractéristiques linguistiques des élèves autochtones qui fréquentent le système scolaire au Québec.

Cependant, rappelons que la formation des enseignants de l'école québécoise, fondée sur une tradition monolingue, les pousse à mettre en pratique des approches pédagogiques et didactiques conçues pour l'enseignement du français et, par ricochet, le développement de la compétence à lire chez les élèves des milieux francophones en position majoritaire, sans tenir compte du milieu scolaire et du contexte sociolinguistique des communautés des Premières Nations au Québec. Pourtant, les élèves participant à notre projet présentent des caractéristiques linguistiques particulières, soit un français non standard, influencé, notamment, par les propriétés et les variations phonologiques des langues algonquiennes.

Aux points de vue linguistique et culturel, il existe une grande diversité chez les peuples autochtones du Canada. En 2016, réparties en 12 familles linguistiques, plus de soixante-dix langues autochtones étaient encore parlées (Statistique Canada, 2017a). Actuellement, elles ne bénéficient cependant d'aucune reconnaissance dans la Constitution canadienne. Les politiques linguistiques existantes, édictées au cours de l'histoire récente, à l'intérieur de la relation établie entre le gouvernement fédéral et les peuples autochtones, constituent des formes de discours produits et reproduits dans un système de pouvoir et de hiérarchie des « races », établi en faveur des « peuples fondateurs », conduisant ainsi à des inégalités et à la marginalisation des peuples autochtones dans la société canadienne (Haque et Patrick, 2015). En 2019, sous le gouvernement de Justin Trudeau, un premier pas a toutefois été réalisé avec la promulgation de la *Loi concernant les langues autochtones*, qui « vise à soutenir la réappropriation, la revitalisation, le maintien et le renforcement des langues autochtones au Canada »¹⁴ (sanction royale, le 21 juin 2019). Il reste néanmoins encore beaucoup de progrès à réaliser en matière de protection des droits linguistiques des peuples autochtones dans la Constitution canadienne (Haque et Patrick, 2015), car cette loi ne confère pas un statut officiel aux langues autochtones¹⁵, mais plutôt un cadre administratif pour soutenir les communautés autochtones dans cette démarche de revitalisation et de maintien de leurs langues ancestrales (Larocque, 2019). Devant un tel constat, on peut se réjouir du fait que

¹⁴ Nous invitons le lecteur, pour plus de détails sur cette loi, à consulter le site Internet de François Larocque, professeur titulaire *en Common Law*, à l'adresse suivante: <https://juriblogue.ca/la-loi-concernant-les-langues-autochtones-lc-2019-c-23-un-premier-pas-legislatif-vers-la-revitalisation-des-langues-autochtones-au-canada/>

¹⁵ Certains auteurs affirment toutefois que les droits ancestraux protégés par l'article 35 de la *Loi constitutionnelle de 1982* comprennent des droits linguistiques (Baillargé, 2012; Lemieux, 2019).

cette loi énonce les prémisses juridiques qui permettront d'envisager leur éventuelle reconnaissance, et qu'à court terme, elle réponde de manière appréciable aux appels à l'action de la Commission de vérité et de réconciliation (appels n° 13, 14 et 15), en plus de contribuer à la mise en œuvre de la Déclaration des droits sur les peuples autochtones en ce qui concerne l'éducation et l'enseignement des langues autochtones (articles 13 et 14) (Larocque, 2019).

Les effets dévastateurs du colonialisme ont eu des répercussions directes sur l'utilisation et sur la transmission des langues autochtones à travers le pays (Anderson, 2018). Actuellement, la majorité des communautés au Québec « abritent les dernières générations de locuteurs monolingues de leurs langues » (Drapeau, 2013, p. 209), ce qui témoigne de l'ampleur de leur déclin. Au cours des 20 dernières années, on remarque que la proportion d'Autochtones¹⁶ capables de parler leur langue ancestrale a diminué : en 1996, 29 % étaient en mesure de soutenir une conversation dans leur langue autochtone; en 2006, cette proportion diminuait à un peu plus de 22 %, alors qu'en 2016, elle passait à 16 %. Malgré les pressions constantes de la vie moderne, les langues autochtones ont survécu. Une tendance forte qui ressort depuis les derniers recensements veut que « [l]e nombre de personnes qui ont une langue autochtone comme langue seconde¹⁷ augmente, tandis que le nombre de personnes qui ont une langue autochtone comme langue maternelle diminue » (Anderson, p. 8)¹⁸. En examinant plus en détails la situation au Québec¹⁹, à la lumière du recensement de 2016²⁰, on observe que certaines communautés ont préservé leurs langues de façon remarquable, puisqu'elles les utilisent sur une base quotidienne à la maison, comme en témoignent les Atikamekw (98 %), les Naskapis (97,5 %), les Cris (91,8 %) et les Innus (84,2 %). D'autres Premières Nations se trouvent dans la situation opposée, leur langue n'est presque plus parlée, tels les Waban-Aki, voire aucunement, comme chez les Hurons-Wendat. Enfin, la petite proportion de locuteurs qui utilisent leur langue ancestrale à la maison chez les Mi'kmaq et les Anicinapek

¹⁶ Les statistiques comprennent les Inuit.

¹⁷ Renvoie à la « [d]euxième langue apprise ou à apprendre par un individu » (Legendre, 2005, p. 828).

¹⁸ Au dernier recensement, 260 550 individus déclaraient pouvoir soutenir une conversation en langue autochtone, alors que 208 720 la déclaraient comme langue maternelle (Statistique Canada, 2017a).

¹⁹ Drapeau (2013) souligne la difficulté de fournir un portrait démographique fidèle de la population autochtone puisque le dénombrement ne semble pas constant d'un recensement à l'autre, par exemple, en raison de l'identification autodéclarée dans les derniers recensements et du refus de certaines communautés de participer au recensement.

²⁰ Pour les Mohawks et les Malécites, aucune donnée n'est disponible.

montre leur état de fragilité : en moyenne, il s'agit d'un peu plus du tiers des Mi'kmaq, chez les Anicinapek, la proportion est de 26,2 %.

Dans un tel contexte sociolinguistique où la langue se trouve dans un état de déclin avancé, nous savions que la mise en valeur de la langue anicinape par l'entremise d'un projet de recherche de cette nature s'avérerait un processus délicat, et que la façon d'amener les « objets langagiers » et les éléments de la culture des élèves en classe était d'une grande importance : « [L]e pouvoir spirituel des langues autochtones mérite le respect et sa chosification ou décontextualisation perpétuent plutôt qu'elles ne contestent la colonisation » (Pitawanakwat, 2016, p. 8). Notre recherche se voulait une démarche exploratoire qui allait nous permettre de concevoir du matériel didactique pour répondre à leurs besoins d'ordre linguistique, conformément à la Déclaration des droits des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones, qui stipule que les enfants autochtones ont le droit d'accéder à un enseignement dans leur langue et conforme à leur culture (Nations Unies, 2007). Ce droit implique la reconnaissance de la pertinence d'un enseignement formel et explicite pour amener les élèves à s'approprier les différences entre les langues ou les variétés de langues et à outiller les enseignants et les professionnels qui interagissent avec ces élèves (Sterzuk, 2008), afin de combler les écarts qui persistent entre les Canadiens et les Autochtones en matière d'éducation (Bureau international des droits des enfants, 2015; Commission de vérité et de réconciliation du Canada, 2012). Nous nous sommes assurée que les contenus et les thématiques abordées durant nos activités métaphonologiques étaient en lien avec le vécu des élèves, leur culture, leur histoire et la vision du monde des peuples autochtones. Nous avons accordé une attention aux albums de jeunesse dans lesquels les langues autochtones étaient présentes, car nous souhaitions ouvrir une fenêtre sur la diversité linguistique et culturelle chez les peuples autochtones, susciter la curiosité des élèves face à différentes œuvres littéraires ainsi que créer un sentiment de fierté par rapport à leur identité et à leur langue.

Mentionnons que les élèves qui fréquentent l'école où notre étude a été menée connaissent peu la langue anicinape, les parents l'utilisant de moins en moins à la maison avec leurs enfants. Avant la prise en charge des services éducatifs par la communauté, la plupart des enfants devenus aujourd'hui parents d'élèves fréquentant l'école en question étaient eux-

mêmes appelés à vivre au sein de foyers scolaires situés à l'extérieur de leur village, en grande majorité des familles québécoises, afin de pouvoir accéder à des services éducatifs de la maternelle à la fin du secondaire. Il y a donc une rupture importante entre les générations au point de vue de la langue anicinape. Engager une démarche de recherche dans une communauté autochtone suppose la reconnaissance de cette expérience particulière avec l'école qu'ont vécue les premières générations d'Autochtones et l'acceptation du fait que le système d'éducation actuel est encore perçu comme un mode d'imposition des savoirs occidentaux au détriment des savoirs autochtones (Battiste, 2000). L'environnement que nous venons de décrire succinctement fournit ce qui nous semble essentiel pour que lecteur puisse situer notre démarche, qui sera présentée plus en détails dans les prochains chapitres.

Introduction

Notre démarche doctorale s'articule autour de deux objectifs. Le premier consiste à décrire le développement des capacités métaphonologiques en langues française et anicinape d'élèves de premier cycle du primaire fréquentant une école anicinape au Québec, par l'entremise d'un programme de métaphonologie bilingue. Le deuxième objectif est celui de décrire les changements (s'il y a lieu) dans les pratiques pédagogiques des enseignants avant et après la mise à l'essai de ce programme. Étant donné la paucité des recherches en enseignement de la lecture menées dans le contexte des Premières Nations, nous avons opté pour une étude de type exploratoire et qualitative, qui nous permettra, d'une part, d'apprécier le développement des capacités métaphonologiques des neuf élèves ayant participé à notre étude et, d'autre part, de mieux comprendre le point de vue des enseignants à la lumière de leur expérience de mise à l'essai des ressources didactiques conçues pour ces élèves. Initialement, notre étude visait également à explorer les connaissances et les représentations des langues chez les parents des élèves participants à la recherche, de même que les pratiques de littéracie familiales avant et après la mise à l'essai du programme de métaphonologie, mais cela ne s'est pas avéré possible au moment où la recherche a été effectuée²¹. Enfin, cette étude permettra de guider d'autres recherches plus ciblées dans les écoles dirigées par les communautés des Premières Nations, en proposant des repères empiriques propres au contexte de notre étude.

Nous avons divisé la thèse en six chapitres. Le premier présente la problématique de la recherche, en faisant état des enjeux relatifs à la scolarisation des Autochtones et à leur réussite éducative. Nous porterons une attention particulière à la compétence à lire des élèves autochtones qui évoluent dans le système scolaire, en faisant ressortir l'importance des processus de bas niveaux, notamment en ce qui a trait aux capacités métaphonologiques. Cette trame de fond socioculturelle et linguistique nous permettra de dresser un portrait des défis et des obstacles rencontrés par les élèves autochtones lorsqu'ils doivent développer leurs habiletés en lecture en vue de devenir des lecteurs compétents.

²¹ Nous expliquerons en détails les raisons de cette absence dans la partie sur la méthodologie.

Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel à partir duquel notre objet de recherche a été étudié. Nous définirons les concepts qui ont été déployés au cours de notre étude et présenterons une recension de la littérature scientifique. Dans ce chapitre, la première partie sera consacrée à la compétence en lecture, plus précisément aux capacités métaphonologiques et aux facteurs susceptibles d'influencer l'apprentissage de la lecture en langue première. La seconde partie du cadre portera une attention sur ces mêmes dimensions, cette fois dans une perspective propre à l'apprentissage de la lecture dans une langue seconde.

Suivront, dans le troisième chapitre, les postulats épistémologiques à partir desquels nos cadres conceptuels et méthodologiques ont été construits. Étant donné que la recherche en didactique des langues secondes en contextes autochtones et francophone est émergente, il nous semblait pertinent d'asseoir, en amont de notre conceptualisation et de notre opérationnalisation, les fondements épistémologiques sur lesquels s'appuie notre recension sur le développement des capacités métaphonologiques des élèves, ainsi que la documentation scientifique sur la recherche avec les peuples autochtones en éducation. Dans ce chapitre, nous ferons état de notre positionnement épistémologique. Nous exposerons, d'une part, notre positionnement, qui convoque les paradigmes autochtone, socioconstructiviste et émancipatoire, d'autre part, l'importance d'un arrimage conceptuel des travaux menés en didactique des langues secondes avec ceux effectués dans les contextes autochtones, afin de bien saisir l'objet de notre étude, tout respectant la vision du monde des Autochtones.

Le quatrième chapitre expose le cadre méthodologique à partir duquel nous avons procédé à la collecte et à l'analyse des données, étapes qui nous ont permis d'atteindre les objectifs de notre recherche. Nous justifierons le recours à un devis de recherche de type « conception expérimentale de dispositifs didactiques et de formation ». Le chapitre 5, centré sur la présentation et sur l'interprétation des résultats, exposera, dans un premier temps, le portrait des neuf élèves ayant participé à notre démarche en ce qui a trait au développement de leurs capacités métaphonologiques et de leurs habiletés en lecture (dans les deux langues). Nous présenterons également l'évolution de leurs représentations des langues. Ces résultats nous permettront de mettre en relation le programme de métaphonologie à la fois avec le

développement de ces capacités et lesdites représentations. Pour ce qui est des enseignants ayant participé à la recherche, nous décrirons leurs pratiques pédagogiques et leurs représentations initiales des langues ainsi que les changements potentiels de ces aspects, à la suite de la mise à l'essai du programme de métaphonologie. Une discussion de ces résultats suivra également.

Le dernier chapitre, le sixième, nous permettra de conclure cette thèse, en faisant état des retombées de la recherche, tout en mettant en exergue ses limites et en proposant des pistes d'action à l'intention des instances ministérielles, des responsables de programmes en formation des enseignants au sein des universités.

CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

1. Le contexte général

Dans cette section, nous dressons la toile de fond, d'un point de vue éducationnel, systémique et sociolinguistique, mettant en scène notre démarche de recherche. Nous l'avons divisée en deux parties : la première nous fournira un aperçu des enjeux relatifs à la scolarisation des élèves des Premières Nations au Québec. La seconde abordera le système d'éducation autochtone au Québec, notamment la question de la place et du statut des langues autochtones dans le programme scolaire. Cet état des lieux nous permettra de mieux circonscrire le contexte spécifique de notre recherche, à savoir la problématisation des spécificités linguistiques des élèves des Premières Nations ainsi que les habiletés sous-tendant l'apprentissage de la lecture chez les enfants du premier cycle du primaire. Nous mettrons en relation ces facteurs avec l'apprentissage de la lecture et examinerons l'importance de la littérature de jeunesse pour approcher la lecture avec de jeunes enfants. Nous terminerons ce premier chapitre en nous attardant brièvement sur les pratiques enseignantes.

1.1. La scolarisation des Autochtones au Québec

Si l'éducation scolaire chez les Autochtones au Québec a commencé à l'époque de la Nouvelle-France, leur scolarisation obligatoire ne se sera concrétisée qu'au début des années 1930, pour s'intensifier au cours des années 1950, avec la mise en place de pensionnats dans la province (Bousquet, 2016a, 2017). Il faut cependant se rappeler que l'organisation scolaire chez les peuples autochtones a été instaurée il y a à peine quelques décennies, et que tant le système scolaire provincial que celui des communautés font face à des défis importants pour soutenir la réussite scolaire des élèves autochtones (Assemblée nationale du Québec, 2007).

1.1.1. La réussite scolaire chez les Autochtones

Au Canada, la réussite scolaire des Autochtones constitue un enjeu important. Au Québec, dans les communautés autochtones conventionnées²², le taux de sortie sans diplôme ni

²² Les statistiques sur le cheminement scolaire des élèves autochtones au primaire proviennent des communautés conventionnées signataires de la *Convention de la Baie-James et du Nord Québécois* en 1975, et en 1978, de la *Convention du Nord-Est québécois*.

qualification avant la fin des études secondaires se situait, en 2017, à 78 %, alors que dans l'ensemble de la province, il était de 13,1 % (Ministère de l'Éducation, 2021). Nous pouvons alors supposer que ce taux élevé de décrochage est en partie lié au fait que leur cheminement est généralement plus difficile que celui des Québécois. D'après plusieurs chercheurs, les difficultés rencontrées – que nous aborderons plus loin –, semblent liées à la langue de scolarisation, ce qui a des répercussions sur l'ensemble du rendement scolaire des élèves (Archambault, 2010, 2014; Centre de collaboration nationale de la santé autochtone, 2017; da Silveira, 2012; Hot, 2013; Manningham et al., 2011; Mowatt-Gaudreau, 2013). Il est difficile d'obtenir des données précises sur le nombre d'élèves autochtones chez qui la langue de scolarisation n'est pas leur langue première²³, mais nous pouvons estimer que c'est le cas chez environ le tiers d'entre eux au Québec (Hot, 2013). Un nombre important d'élèves autochtones accumulera un « retard » scolaire par rapport à l'âge modal à partir du troisième cycle du primaire : 14,2 % des élèves de la Commission scolaire crie [CSC] et 20,1 % de ceux de la Commission scolaire Kativik [CSK] affichent au moins un an de « retard » scolaire, comparativement à 9,3 % pour l'ensemble du Québec.

Les statistiques montrent que cet écart continue à se creuser au deuxième cycle du secondaire: 27,9 % des élèves de la CSC et près de la moitié de ceux de la CSK montrent au moins un an de « retard » scolaire au deuxième cycle du secondaire, alors que cette proportion s'élève à 18 % pour le Québec (Ministère de l'Éducation, 2021). Selon le ministère de l'Éducation, l'accumulation d'un retard scolaire est l'un des principaux facteurs de sorties sans diplôme ni qualification. Pour ce qui est de la réussite scolaire des élèves des Premières Nations ou des communautés non conventionnées dans le système scolaire provincial, les données statistiques ne sont pas disponibles.

1.2. Le système scolaire autochtone au Québec

L'organisation scolaire autochtone au Québec ne constitue pas un tout homogène: il y a d'une part des commissions scolaires et des écoles conventionnées, d'autre part, les écoles de bande

²³ La langue première d'un individu est « celle qu'il a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage. "Première" ne signifie donc pas la plus utile, ni la plus prestigieuse, pas plus que "seconde" ne veut dire "secondaire" » (Cuq, 2003, p. 152).

(Conseil en Éducation des Premières Nations, 2002)²⁴ autonomes (Assemblée nationale du Québec, 2007), dont plusieurs sont regroupées dans des organismes autochtones ayant pour mission d'offrir des services éducatifs. Dans les écoles provinciales, se trouvent également des élèves autochtones qui ne sont toutefois pas systématiquement identifiés comme tels.

Les commissions scolaires crie et Kativik ont vu le jour à la suite de la signature de la Convention de la Baie-James et du Nord Québécois (pour les Cris et les Inuit) en 1975, et seule l'école naskapie a été créée à la suite de la Convention du Nord-Est québécois (pour les Naskapis), en 1978. Ces deux commissions scolaires, qui fonctionnent de la même manière que les autres commissions scolaires québécoises, détiennent une compétence en matière d'éducation aux niveaux primaire, secondaire et de l'éducation des adultes²⁵. D'après les données disponibles, à la Commission scolaire crie, en 2016-2017, 4 463 enfants fréquentaient les écoles primaires et secondaires dans les neuf communautés cries (Commission scolaire crie, 2017).

À la Commission scolaire Kativik, ce nombre s'élevait à 2 806 pour les 14 communautés du Nunavik (Kativik Illisarniliriniq, 2019). Les Naskapis, qui n'ont pas de commission scolaire, voient eux-mêmes à l'administration de leur école à l'intérieur de la Commission scolaire Central Québec, au moyen du Comité naskapi de l'éducation, qui exerce des pouvoirs élargis, tels que ceux d'établir le calendrier scolaire et d'élaborer les contenus, dans le but de préserver la langue et la culture naskapies. Les dernières données disponibles dans le site Web de l'école indiquent que le nombre d'élèves des niveaux primaire et secondaire s'élève à environ 250 (Commission scolaire Central Québec, 2016).

²⁴ Une école de bande est une école qui est administrée par un Conseil de bande, responsable de gérer les services éducatifs du primaire (et, le cas échéant, du secondaire) de son territoire. Le financement est fourni par le gouvernement fédéral. Ces écoles sont tenues de se conformer aux programmes scolaires provinciaux.

²⁵ Ces commissions scolaires ont des pouvoirs et des devoirs étendus, tels celui de conclure des ententes à des fins scolaires avec le gouvernement fédéral ainsi qu'avec d'autres commissions scolaires et des institutions postsecondaires, d'élaborer le calendrier scolaire, le contenu des cours et des manuels scolaires en conformité avec la langue et la culture autochtones, mais aussi en langues française ou anglaise, d'élaborer des programmes de formation destinés à leur personnel enseignant non autochtone et de construire et d'entretenir des logements pour les enseignants provenant de l'extérieur.

Quant aux écoles des autres Premières Nations au Québec, elles sont, pour la plupart, regroupées dans deux instances éducationnelles importantes, et c'est le gouvernement fédéral (Services aux Autochtones Canada), en vertu de la *Loi sur les Indiens*, qui procure le financement de l'éducation aux Conseils de bande d'après les ententes, afin d'appuyer les services éducatifs aux enfants indiens inscrits et résidant dans les réserves ou les établissements. La plupart des communautés se sont également dotées de services éducatifs correspondant à l'enseignement secondaire (Assemblée nationale du Québec, 2007).

Une des instances éducationnelles incontournable au Québec et qui regroupe 22 communautés est le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN), fondé en 1985. Il vise à soutenir la mise en place d'un système d'éducation qui respecte la culture, les valeurs et les traditions des communautés. Il n'a pas adopté explicitement de politique linguistique pour les écoles, mais il valorise le recours aux langues autochtones au sein de celles-ci. Le CEPN regroupe les communautés appartenant à huit nations : Waban-Aki (abénakise), Anicinape, Atikamekw, Huronne-Wendat, Mi'kmaq, Kanien'kehá:ka (mohawk), Wolastoqiyik (malécite) et Innue (de Mashteuiatsh), et il offre des services bilingues (français et anglais). En 2018-2019, environ 4 200 élèves fréquentaient les écoles desservies par le CEPN (Conseil en Éducation des Premières Nations, 2019).

Une autre organisation autochtone d'importance qui existe depuis plus de quarante ans est l'Institut Tshakapesh, qui regroupe sept des neuf communautés innues, et qui se voue à la préservation de la langue et de la culture innues, au moyen d'une offre de services éducatifs favorisant la réussite des élèves (Institut Tsakapesh, 2022). En 2015-2016, le nombre d'élèves au primaire et au secondaire qui fréquentaient ses écoles s'élevait à un peu plus de 1 400 (Institut Tsakapesh, 2016). Ces données proviennent des rapports annuels émis par les instances des Premières Nations et non du ministère de l'Éducation du Québec, puisque ces écoles de bandes « ne sont pas tenues de collaborer aux bases de données ministérielles » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016, p. 16).

Compte tenu de la présence accrue d'Autochtones dans les villes du Québec, les écoles du réseau scolaire québécois accueillent un nombre relativement important d'élèves des

Premières Nations et Inuit, mais en raison d'importantes lacunes en matière de données les concernant, il est difficile d'évaluer leur proportion (Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 2009; Friesen et Krauth, 2012; Ministère de l'Éducation, 2013). Nous pouvons néanmoins estimer que plus d'un tiers des enfants autochtones au Québec fréquenteraient ces écoles, en majorité dans les régions (Lévesque, 2019). Une façon de les repérer dans les données ministérielles sur l'effectif scolaire de la formation générale des jeunes consiste à déterminer si la langue maternelle²⁶ des élèves est autochtone. Toutefois, comme nous l'avons précisé antérieurement, ces données ne sont pas exhaustives.

1.2.1. Le statut des langues autochtones dans le programme scolaire

Au Québec, l'enseignement dans les écoles publiques est reçu en français, et à certaines conditions, en anglais²⁷. Les langues d'enseignement chez les Premières Nations et les Inuit fait l'objet de dispositions particulières au sens de la loi : l'article 97 de la Charte de la langue française indique que les réserves ou les communautés autochtones n'ont pas à s'y soumettre. Cela signifie que les enfants des Premières Nations peuvent fréquenter un établissement scolaire en langue autochtone. Cependant, il doivent « recevoir graduellement un enseignement en français ou en anglais pour poursuivre leurs études de niveau postsecondaire » (Metallic, 2014, p. 980). De plus, un élève autochtone qui fréquente une école primaire ou secondaire provinciale peut poursuivre ses études dans sa langue s'il obtient une dérogation. Pour ce faire, il doit avoir résidé dans une communauté et avoir reçu un enseignement en langue autochtone au cours de l'année scolaire précédente (Gouvernement du Québec, 2019).

²⁶ La notion de langue maternelle renvoie à différentes connotations, selon les contextes. Pour notre thèse, nous l'assimilons à la première langue acquise (Cuq, 2003).

²⁷ Pour être admissible à l'enseignement en anglais, l'enfant doit respecter l'une des quatre conditions suivantes : 1) s'il a eu la majorité de son enseignement (primaire ou secondaire) en anglais au Canada; 2) si son frère ou sa sœur a reçu la grande partie de sa scolarisation (primaire ou secondaire) en anglais au Canada; 3) si l'un de ses parents a acquis la majeure partie de son enseignement (primaire ou secondaire) en anglais au Canada; 4) si l'un des parents de l'enfant a fréquenté l'école au Québec après le 26 août 1977 et s'il avait été admissible à recevoir un enseignement en anglais. Pour plus d'informations, vous pouvez consulter le site du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur :

<http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/admissibilite-a-lenseignement-en-anglais/admissibilite/>

Plus précisément, l'article 88 stipule que les commissions scolaires cri et Kativik peuvent recourir à leurs langues ancestrales comme langue d'enseignement, de même qu'aux autres langues officielles en usage dans leurs communautés. Ainsi le français ou l'anglais est-il progressivement intégré dans le cheminement scolaire des élèves comme langue seconde. Dans le cas des Cris, ce sont les commissaires qui établissent cette entrée progressive, après avoir consulté les comités scolaires; pour les Inuit, ce sont les comités de parents (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016). Cela s'applique également aux Naskapis.

Somme toute, au Québec, l'enseignement des langues autochtones est administré par les communautés elles-mêmes, et la province n'intervient aucunement en la matière (Baillairgé, 2012). Par conséquent, les enfants qui fréquentent le système scolaire provincial n'ont pas accès à un enseignement dans leur langue ancestrale, à moins qu'ils résident ou aient résidé sur une réserve ou sur un territoire conventionné au cours de la dernière année scolaire et qu'ils aient reçu tel un enseignement (Deschênes, 2018, 2020). Les enfants autochtones résidant à l'extérieur de leur communauté d'appartenance n'ont pas non plus accès à un enseignement dans leur langue ancestrale. Nous pouvons donc en conclure qu'en dépit du fait que le Canada ait donné son appui à la Déclaration de l'ONU sur les droits des peuples en 2010 et malgré sa volonté de respecter la Convention relative aux droits des enfants (Unicef, 1989), le droit des enfants autochtones de recevoir un enseignement dans leur langue autochtone est encore loin d'être acquis.

1.2.2. La place des langues autochtones dans le programme scolaire

La publication du document *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, en 1972, a amorcé le processus d'amérindianisation de l'éducation, dans le but de concrétiser la volonté des Premières Nations d'éduquer les enfants dans leur langue ancestrale, tout en introduisant leur culture dans le programme scolaire (Lévesque et Polèse, 2015). La mise en place de ces programmes d'enseignement se voulait une façon de faciliter l'adaptation scolaire des enfants, tout en contrecarrant les effets de la submersion linguistique en langue majoritaire, durant les premières années de la scolarisation au sein des écoles des bande dans lesquelles la langue autochtone était encore transmise (Burnaby, 2008; Terraza, 2009). Les efforts

déployés durant les décennies qui ont suivi cette déclaration ont porté fruit, car la très grande majorité des écoles établies dans les communautés sont maintenant en mesure d'offrir des cours en langues autochtones. L'anicinapemowin et l'atikamekw nehiromowin sont surtout enseignées au préscolaire et durant les premières années du primaire, alors que le cri, le mi'kmaq, l'innu, le kanien'ké:ha, le naskapi et l'inuktitut sont offerts jusqu'à la fin du secondaire dans plusieurs écoles (Lévesque et Polèse, 2015). Chez certaines nations, à l'instar des Anicinapek, l'anicinapemowin est enseignée comme langue seconde (Drapeau, 2011), alors que chez les Atikamekw, c'est le français qui est la deuxième langue. En somme, ces programmes d'enseignement des langues, conçus pour des minorités linguistiques, sont de type transitionnel, afin de faciliter l'intégration de l'élève au système d'éducation de la société majoritaire, et ce, de manière progressive. C'est ce type de programme « bilingue » transitoire qu'on retrouve au Canada dans la majorité des écoles autochtones. Pour certains chercheurs, il est clair que ces programmes n'assureront pas la survie des langues autochtones dans les années à venir (de la Sablonnière et al., 2011),

Dans la littérature scientifique, une distinction claire est établie entre deux types d'éducation bilingue (Baker, 2011). La première forme, l'éducation bilingue « transitoire » ou « faible » (transitional bilingualism), n'a pas pour but de sauvegarder une langue en situation minoritaire, elle sert plutôt d'instrument d'apprentissage de la langue de scolarisation. Cette approche est qualifiée de « faible », dans la mesure où elle priorise l'apprentissage de la langue de l'école au détriment de la langue d'origine (Gouvernement du Canada, 2019b)²⁸ de l'élève, et ce, dans le but d'assimiler l'enfant à la société majoritaire. Inversement, la seconde forme d'éducation bilingue, qualifiée de « réciproque » ou de « forte » (two-way bilingualism), encourage le développement d'un bilinguisme équilibré entre la langue maternelle et la langue majoritaire, en dispensant la moitié de l'enseignement dans la langue maternelle, durant plusieurs années. Le programme scolaire actuel dispensé dans les écoles au sein des communautés autochtones au Québec, celui du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, ne permet pas aux gestionnaires de l'éducation de disposer de la

²⁸ La langue d'origine renvoie à une langue autre que les langues officielles au Canada. C'est une langue par laquelle on est rattaché par un de ses deux parents ou par ses grands-parents. Dans la présente thèse, nous considérerons ce terme comme l'équivalent de ceux de langue première et de langue maternelle.

flexibilité nécessaire pour déployer ce type d'approche. Il faut toutefois reconnaître les efforts consentis pour accorder une place à la langue ancestrale des élèves dans le système éducatif actuel.

D'une part, en examinant certains documents officiels du ministère de l'Éducation du Québec, nous accédons à des informations pertinentes sur la question des épreuves en langue autochtone pour l'obtention du diplôme d'études secondaires dans les communautés conventionnées. En effet, les étudiants qui fréquentent la Commission scolaire crie sont soumis à l'épreuve ministérielle en langue seconde (le français ou l'anglais); la langue première, le cri, est évaluée à l'aide d'une épreuve élaborée par la CSC. La situation toutefois est différente à Mistissini, puisque les étudiants sont soumis aux épreuves ministérielles en langues première et seconde (le français et l'anglais, ou inversement), étant donné que la communauté a choisi que l'une ou l'autre des langues officielles serait la langue de la scolarisation dès la maternelle (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016). À la Commission scolaire Kativik, les élèves ayant l'inuktitut comme langue maternelle, sont soumis, à la fin de leur secondaire, à un examen dans cette langue, qui est produit par la CSK.

D'autre part, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (ministère de l'Éducation, 1998), qui est essentiellement conçue pour favoriser l'intégration des élèves immigrants, vise également les élèves autochtones fréquentant le système scolaire provincial. Elle met l'accent sur la « maîtrise » et l'usage de la langue française, langue commune dans la sphère publique, bien que cette valorisation n'entraîne pas le rejet des langues autochtones. C'est ainsi que le ministère de l'Éducation avait envisagé d'examiner la possibilité de reconnaître des acquis en langue autochtone (langue tierce) aux élèves de ces communautés au second cycle du secondaire, mais nos recherches ne nous ont pas permis de savoir si cette reconnaissance est actuellement effective. S'il est possible d'apprendre une langue tierce comme l'espagnol (définie comme une langue vivante ayant un caractère international) dans notre système scolaire à partir du deuxième cycle du secondaire québécois (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, s.d.), on peut penser que les compétences des élèves autochtones dans leur langue ancestrale pourraient être, à l'avenir, officiellement

reconnues par le ministère de l'Éducation. La reconnaissance d'une compétence linguistique en anicinapemowin, en atikamekw nehiromowin (langue atikamekw), en inyiw-ayamiwin (langue crie) ou en innu-aimun (langue innue), par exemple, pourrait, au même titre que l'apprentissage d'une langue étrangère²⁹, instaurer une éducation plus équitable chez les élèves autochtones. Du même coup, une ou des langues autochtones au programme pourraient tout autant amener l'élève québécois à atteindre certaines visées du programme de langue espagnole, langue tierce, notamment celle de se familiariser et d'entrer en contact avec des réalités culturelles différentes, développer une attitude d'ouverture et de respect, et ce, même si ces langues ne possèdent pas de statut officiel.

Dans le même ordre d'idées, Lemieux, professeur à l'Université de Sherbrooke, va encore plus loin dans sa réflexion, en précisant que dans le contexte de l'adoption de la *Loi concernant les langues autochtones* de juin 2019, et dans la mesure où les langues autochtones font partie des droits ancestraux au sens de l'article 35 de la *Loi Constitutionnelle de 1982*, ce droit à la langue en éducation impliquerait l'implantation d'un système scolaire complet en langue autochtone (Lemieux, 2019). Enfin, même si ce droit linguistique était reconnu dans la constitution, la mise en place d'un tel système dans les différentes nations dans tout le Canada serait longue et poserait des défis majeurs.

À ce jour, l'enseignement des langues autochtones au Québec sous la responsabilité des Premières Nations et des Inuit amène son lot de préoccupations et de défis. D'abord, pour les communautés dans lesquelles la langue se trouve dans une situation de déclin avancé, mentionnons la rareté des enseignants en langue autochtone et le départ à la retraite de certains d'entre eux. Ce manque de ressources humaines est accentué par l'absence de formation adéquate pour les enseignants dans les écoles (Terraza, 2009) et par le fait que les programmes de formation adaptés à l'enseignement des langues autochtones sont extrêmement rares et difficilement accessibles (Baillargé, 2012). De plus, le corpus écrit est

²⁹ D'après Cuq (2003), une langue étrangère renvoie à toute langue qui n'est pas maternelle. Il distingue trois degrés de xénité (ou d'étrangeté) : 1) la distance matérielle ou géographique (par ex., le japonais par rapport au français); 2) la distance culturelle, qui rend les pratiques culturelles plus ou moins facilement décodables, et ce, indépendamment de la distance géographique; 3) la distance linguistique, qui se mesure entre les familles de langues. Une langue étrangère n'est donc pas la langue de la première socialisation.

très limité (livres pour enfants, matériel didactique, lexiques, dictionnaires, etc.) (Baraby, 2011). Chez certaines nations, il n'y a pas d'orthographe standardisée (comme c'est le cas pour les Anicinapek), ce qui complexifie l'enseignement et l'apprentissage de la langue. Enfin, l'absence de ressources disponibles pour déployer des stratégies évaluatives qui tiendraient compte des langues autochtones et qui permettraient d'obtenir un profil langagier de l'élève en fonction de son répertoire constitue un autre facteur à prendre en compte (Borri-Anadon et al., 2017).

Comme nous l'avons expliqué précédemment, la majorité des programmes bilingues implantés dans les communautés sont de type transitoire : ils favorisent l'apprentissage des langues officielles au détriment de la langue qui se trouve en situation minoritaire³⁰. D'après de la Sablonnière, Usborne et Taylor (2011), ces conditions d'enseignement et d'apprentissage des langues autochtones s'inscrivent dans une logique de discrimination systémique, étant donné qu'elles impliquent des pratiques implicites et insidieuses qui privilégient les normes de la culture majoritaire, au moyen d'un traitement différent et désavantageux envers les membres d'un groupe minoritaire. Pour illustrer ce propos, les auteurs donnent l'exemple de la banalisation de l'absence d'outils destinés aux enfants autochtones qui les amèneraient à développer leurs compétences dans leur langue, en justifiant la priorisation de la langue de scolarisation dans les évaluations formelles.

Dans la foulée de la décolonisation de l'éducation et de la réconciliation, et à la suite de la récente adoption d'une loi visant à protéger les langues autochtones, un regard critique s'impose pour mieux comprendre la manière dont se produisent les inégalités sociales et les écarts en matière de réussite scolaire entre les élèves canadiens et autochtones. Le contexte

³⁰ Baillargé (2012) soulève que les nations autochtones n'apprécient pas être identifiées comme des minorités, étant donné que leurs revendications ne reposent pas sur une infériorité numérique, mais plutôt sur leur passé de peuple souverain. Pour clarifier notre propos, nous nous référons à Ogbu (1998), qui définissent une minorité comme celle subissant une certaine forme de domination par un autre groupe au sein d'une même société. Ces chercheurs distinguent deux statuts de groupes minoritaires selon leurs relations de pouvoir avec la société dominante : (1) les minorités volontaires (immigrants) qui décident volontairement, d'aller vivre dans un autre pays pour accéder à de meilleures conditions de vie en adoptant la langue et les valeurs de la société d'accueil; (2) les minorités involontaires (non-immigrants) qui ont été intégrées de façon permanente à la société dominante contre leur gré (par exemple, les Noirs, les Autochtones aux États-Unis).

spécifique de notre étude décrit dans les paragraphes suivants permettra d’orienter notre regard dans ce sens.

2. Le contexte spécifique

Pour bien saisir le contexte sociolinguistique des peuples autochtones au Québec, nous aborderons brièvement la répartition des différents groupes et des langues autochtones sur le territoire. Les données que nous avons consultées sont disponibles dans le site Web du ministère aux Affaires autochtones et du Nord (2019) et dans le dernier recensement de Statistique Canada, réalisé en 2016.

2.1. La situation linguistique des peuples autochtones au Québec

Au Québec, se situent trois groupes linguistiques distincts : la famille linguistique eskimo-aléoute, qui comprend la langue des Inuit, l’inuktitut; la famille linguistique algonquienne, groupe le plus important, qui englobe les langues abénakise, anicinape, atikamekw, crie, innue, wolastoqey, mi’kmaw et naskapie; la famille linguistique iroquoienne, qui embrasse le kanien’ké:ha et le huron-wendat (Hot et Terraza, 2011). Il est toutefois essentiel de signaler que l’aire de dispersion linguistique de ces groupes dépasse les limites du Québec (Drapeau, 2011) voire les frontières nationales (Mackey, 2013). Dans ces trois familles linguistiques sont regroupées 11 nations autochtones, réparties dans une cinquantaine de communautés³¹. Les neuf (9) langues autochtones encore parlées au Québec présentent un degré de vitalité très varié d’une nation à l’autre, voire d’une communauté à l’autre, en raison de l’imposition de deux langues officielles au Canada depuis la Confédération, en 1867 (Drapeau; Duff et Li, 2009).

Les langues autochtones jouissant du plus haut degré de vitalité au Québec, en 2016, sont pratiquées à la maison par leurs locuteurs sur une base quotidienne. La proportion d’Autochtones parlant leur langue ancestrale à la maison est respectivement de 98 % pour l’inuktitut (Statistique Canada, 2017a), l’atikamekw et le naskapi, et de 92 % pour le cri (Gouvernement du Canada, 2019a). Si ces langues se sont conservées de manière

³¹ Pour de plus amples informations sur les peuples autochtones au Québec ainsi que les groupes linguistiques, nous invitons le lecteur à consulter l’annexe 1.

remarquable au cours des décennies, c'est en raison du fait que les communautés qui abritent leurs locuteurs sont isolées géographiquement des centres urbains. L'état de la situation linguistique se trouve davantage fragilisé quand nous examinons d'autres nations ou communautés, en raison du nombre restreint de leurs locuteurs. Par exemple, chez les Innus de la Côte-Nord (dans sept communautés), la proportion des personnes utilisant leur langue ancestrale à la maison se situe entre 82 % et 99 %. Par contre, pour ce qui est de la communauté de Pekuakamiulnuatsh (Mashteuiatsh), en 2016, la situation était plus préoccupante: 12,7 % parlaient leur langue à la maison (Gouvernement du Canada, 2019a), alors que la communauté d'Essipit n'a plus aucun locuteur natif de langue innue (Drapeau, 2011).

Comme le soulève la linguiste Lynn Drapeau (2011), plusieurs communautés autochtones au Québec sont déjà très avancées dans ce qu'elle appelle « le processus de transfert à la langue majoritaire » :

Dans de tels contextes, selon le degré d'avancement du processus, le nombre de locuteurs natifs de la langue par tranche d'âge prend la forme d'une pyramide inversée. Plus les locuteurs sont âgés, plus ils maîtrisent la langue; et plus ils sont jeunes, moins ils la maîtrisent. Le processus de transfert se déroule ainsi sur plusieurs générations. (p.10)

C'est le cas pour les Mi'kmaq, situés dans l'Est de la province, où la situation est plus critique: environ le tiers des résidents de deux communautés utilisent leur langue autochtone à la maison. À Gesgapegiag, on parle de 31 % d'entre eux, contre 38 % à Listuguj (Gouvernement du Canada, 2019a). Chez les Kanien'kehá:ka, il n'y a aucune donnée disponible dans le recensement de 2016, mais en 2006, le nombre de locuteurs était d'une centaine (Hot et Terraza, 2011). Certaines nations n'ont plus de locuteurs natifs de leur langue ancestrale, qui est sur le point d'être remplacée de manière définitive par le français ou par l'anglais. Chez les Waban-Aki, la langue ancestrale est presque éteinte; en 1991, on comptait 10 locuteurs de leur langue abénakise. La langue du peuple Wolastoqiyik, qui n'a pas de locuteurs au Québec, est plutôt parlée aux États-Unis et au Nouveau-Brunswick. Chez les Hurons-Wendat, la langue autochtone n'est plus utilisée depuis plus d'un siècle, au profit du français. Un projet de revitalisation la concernant s'est achevé en 2013 (Dorais, 2015).

Au sein même de la nation anicinape, la situation linguistique est très variable d'une communauté à l'autre³²: certaines utilisent très peu leur langue ancestrale à la maison, comme c'est le cas à Kitigan Zibi (17,4 %), Winneway (9,5 %), Kebaowek (3,6 %) et Timiskaming First Nation (1,9 %) (Gouvernement du Canada, 2019a). L'anglais est la langue d'usage dans ces communautés (Drapeau, 2011). Dans les autres communautés, la proportion de locuteurs utilisant la langue anicinape à la maison est un peu plus élevée, par exemple à Kitcisakik (56,4 %), au Lac Simon (52,6 %) et chez les membres de la communauté d'Abitibiwinini (Pikogan) (41,9 %) (Gouvernement du Canada, 2019a).

On peut qualifier le contexte sociolinguistique des Anicinapek au Québec d'extrêmement complexe, ce qui peut expliquer le peu d'instrumentalisation dans cette langue (Drapeau, 1992). L'aire linguistique algonquienne est entourée au nord par les Cris, à l'ouest par les Ojibwés, au sud-est par les Kanien'kehá:ka et à l'est par les Atikamekw. D'un point de vue dialectal³³, les Anicinapek se divisent en deux groupes : le dialecte « algonquin », qui est réparti en deux sous-groupes, le sous-dialecte « algonquin » de l'intérieur, regroupant Lac Simon et Kitcisakik, et le sous-dialecte « de transition », qui comprend les communautés d'Abitiwinini, Winneway, Kebaowek, Timiskaming First Nation et Barriere Lake (Rapid Lake ou Kitiganik). Quant au dialecte de Kitigan Zibi, il se rattache à l'ojobwa de l'Est, parlé dans le sud de l'Ontario. En plus de la diversité linguistique au sein même de la nation, celle-ci est également divisée quant à l'utilisation des langues euro-canadiennes : l'anglais est la langue d'usage dans cinq villages (Kebaowek, Winneway, Timiskaming First Nation, Wolf Lake et Kitigan Zibi), le français est surtout utilisé à Kitcisakik et au Lac Simon, alors que le français et l'anglais sont partagés à Pikogan et Barriere Lake.

³² Les données ne sont pas disponibles pour les communautés anicinapek de Wolf Lake et de Rapid Lake.

³³ D'un point de vue scientifique, la notion de dialecte ne véhicule aucune connotation péjorative. Elle renvoie à « toute façon particulière de parler une langue donnée » (Daviault, 2013, p. 83). Elle est parfois liée au territoire (par exemple, au français parlé à Paris ou en Louisiane), elle est aussi associée à des groupes ethniques spécifiques (par exemple, l'anglais parlé par les Afro-Américains comparativement à celui parlé par une population d'ascendance britannique). Ainsi deux communautés peuvent-elles parler une même langue et développer différentes prononciations. Les linguistes diront alors que ces communautés ont des accents différents, et lorsque deux variantes présentent des différences sur le plan du vocabulaire, de la grammaire, de la prononciation ou de la pragmatique, ils les considéreront comme deux dialectes d'une même langue.

En somme, l'état de la situation des langues autochtones montre que leur survie est incertaine, compte tenu du nombre très limité de locuteurs (Drapeau, 2011). Des estimations prudentes évaluent qu'entre 50 % et 95 % des 6 700 langues en situation minoritaire encore parlées dans le monde risquent de disparaître d'ici les cent prochaines années, si elles ne sont plus transmises à leurs prochaines générations. Parmi ces langues, 4 000 sont des langues autochtones; on estime qu'une langue autochtone disparaît toutes les deux semaines (Nations Unies, 2018). Les langues autochtones au Québec n'échappent pas à cette tendance : « la dynamique de transfert d'allégeance linguistique, une fois enclenchée, obéit à une logique très difficile à renverser » (Drapeau, p.11).

Comme nous le verrons dans la section suivante, le degré plus ou moins avancé de déclin de certaines langues autochtones au Québec, particulièrement au sein de certaines communautés appartenant au groupe linguistique algonquien et ayant le français comme langue d'usage, entraîne le développement d'une façon de parler le français qui est influencée par les langues algonquiennes. Ce dialecte autochtone d'une langue coloniale a été identifié comme « le français des Premières Nations » (Daviault, 2013).

2.1.1. Le français des Premières Nations

L'expérience scolaire des enfants des Premières Nations est grandement influencée par certains facteurs linguistiques et sociolinguistiques qui sont généralement passés sous silence par les institutions scolaires (Daviault, 2013). La méconnaissance de cette réalité linguistique, qui génère souvent des perceptions biaisées de la part des enseignants, produit par conséquent des effets négatifs vécus par les élèves utilisant cette variété du français. En effet, l'imposition d'un français communément accepté en tant que standard aux enfants autochtones, qui font souvent partie d'une communauté employant une variété de français différente de celle de la société québécoise, rend souvent leur parcours scolaire plus difficile, comparativement aux élèves d'une culture majoritaire francophone ayant le français comme langue première.

Une étude des signes avant-coureurs de l'abandon scolaire menée auprès d'élèves de troisième cycle du primaire et de premier cycle du secondaire³⁴ provenant de deux communautés anicinapek dont la langue de scolarisation est le français révèle que 29,4 % des élèves du primaire affirmaient comprendre très peu ou pas du tout les consignes et les informations données par l'enseignant en classe, alors que chez les étudiants du secondaire, cette proportion s'élevait à 68,8 % (Mowatt-Gaudreau et Maheux, 2009, p. 81) :

Plusieurs structures et expressions de la langue française utilisées à l'école sont inconnues des élèves parce qu'absentes de leur vécu quotidien. Ils ont du mal à interpréter les consignes et parfois, les enseignants choisissent de recourir à l'angloquin ou à l'anglais pour les aider à le faire.

Inéluctablement, ces difficultés de compréhension, liées au français standard utilisé à l'école, ont des répercussions aux points de vue de la lecture et de l'écriture tout au long du parcours scolaire de ces enfants.

Les enfants des Premières Nations au Québec ont un registre langagier suffisamment particulier pour qu'il soit identifié comme un « dialecte » par certains linguistes (Daviault, 2013). En effet, cette variété du français, qui la distingue du français standard, présente un ensemble de caractéristiques suffisamment importantes, tant d'un point de vue qualitatif que quantitatif, pour désigner cette manière de parler le français des Premières Nations³⁵. Malgré l'importance de ces caractéristiques, elles n'avaient pas encore fait l'objet d'une description linguistique. Souvent méconnues du milieu scolaire québécois, cette variété risque d'être perçue et considérée comme étant une déviance par rapport à la langue de scolarisation (Sterzuk, 2008). Cette prise de conscience des propriétés de cette variété linguistique constitue une étape initiale qui permettra aux acteurs de l'éducation de comprendre en quoi cette « variante du français non standard rend plus difficile un parcours scolaire conçu pour et par des locuteurs du français langue première dans sa version standard » (Daviault, 2013, p. 80). Il existe une abondante littérature scientifique pour décrire ce phénomène, similaire

³⁴ Le premier cycle correspond aux deux premières années du secondaire (Ministère de l'Éducation, 2006).

³⁵ Sur le plan méthodologique, l'analyse du français des Premières Nations a été effectuée par la linguiste Diane Daviault auprès de 91 enfants âgés entre 4 et 15 ans provenant de trois nations algonquiennes: 1) les Anicinapek du Lac Simon et de Pikogan; 2) les Innus de Pessamit, Mashteuiatsh, Uashat et Mingan; 3) les Atikamekw de Wemotaci, Manawan et Opitciwan. Un total de 150 heures d'enregistrement effectuées entre les années 1978 et 2007 ont fait l'objet d'une transcription phonétique. Les caractéristiques qui étaient communes aux locuteurs des trois nations susmentionnées ont été prises en compte dans son analyse.

pour la langue anglaise parlée par des locuteurs d'origines autochtones dans différents pays, tels que l'Australie (Cahill et Collard, 2003; James, 2014), les États-Unis, où l'on trouve plus de 200 dialectes autochtones de l'anglais (Carjuzaa et Ruff, 2016; Leap, 1994) et le Canada (Ball et Bernhard, 2008; Genée et Stigter, 2010; Hart Blundon, 2016; Peltier, 2008, 2010; Sterzuk, 2008, 2010, 2011; Wiltse, 2011).

Les caractéristiques linguistiques du français des Premières Nations se retrouvent notamment sur le plan structural, c'est-à-dire sur les plans phonologique, grammatical et lexical. Par exemple, le système vocalique du français des Premières Nations est fortement teinté par celui des langues ancestrales des langues algonquiennes. Au point de vue grammatical, les locuteurs du français des Premières Nations auront tendance, par exemple, à ne pas établir de distinction entre les « féminin » et « masculin », étant donné que dans les langues algonquiennes, les genres grammaticaux qui existent sont plutôt « animé » ou « inanimé ». Enfin, au point de vue lexical, le contenu des connaissances en français des Premières Nations diffère également de celui du français standard : à titre d'exemple, le vocabulaire relatif à la chasse (dans la mesure où l'enfant a accès aux pratiques reliées à sa culture) sera beaucoup plus élaboré en français des Premières Nations qu'en français standard, alors qu'il sera moins « riche » en ce qui a trait à des thématiques telles que la technologie récente ou la vie en ville. Que les locuteurs du français des Premières Nations aient comme langue première une langue ancestrale algonquienne ou le français :

... parler FPN résulte d'un choix. Cette variété du français ne dépend donc plus du bilinguisme. Elle résulte néanmoins de l'influence de la langue ancestrale sur le français, et à ce titre, dans le contexte de degré avancé de déperdition des langues ancestrales, elle devient un marqueur identitaire. (Daviault, 2013, p. 82)

Rappelons que des changements rapides et profonds ont marqué le vécu des peuples autochtones au cours des dernières décennies. La sédentarisation, la scolarisation obligatoire et l'imposition des langues officielles ont constitué des moteurs importants de ces changements. Dans ce contexte, le bi-bilinguisme chez les membres des Premières Nations, est devenu une façon de préserver leur langue et leur culture ancestrales, tout en prenant part au monde moderne. Par conséquent, ce développement langagier s'effectue dans un environnement où les langues possèdent des statuts différents. Les usages langagiers sont le

reflet des relations de pouvoir qui existent au sein des sociétés autochtones et allochtones (da Silveira, 2013).

2.2. Bilinguisme ou diglossie?

Les chercheurs sur le bilinguisme estiment qu'au moins la moitié de la population mondiale est bilingue. Il n'existe aucune donnée précise à ce sujet, mais il semble évident que le bilinguisme touche tous les groupes d'âge, c'est-à-dire les différentes couches de la société dans la plupart des pays (Grosjean, 2013). Dans les écrits scientifiques, les termes *bilingue* ou *bilinguisme* sont des concepts polysémiques. D'après Cuq (2003), ils renvoient à la « coexistence au sein d'une même personne ou société de deux variétés linguistiques » (p.36). Cuq préfère parler de « variétés » plutôt que de « langues », dans la mesure où, d'une part, ce concept est de nature politique plutôt que linguistique et, d'autre part, parce que le changement linguistique se produit de manière cumulative d'un point de vue géographique, social, fonctionnel et diachronique (l'auteur fait ici allusion aux « dégradés dialectaux »). Dans cette optique, les situations de bilinguisme sont diverses; elles peuvent comprendre deux variétés considérées comme des langues indépendantes (généralement standardisées) ou l'une des deux est une « langue », tandis que l'autre est reléguée à une position moins prestigieuse. Enfin, une situation de bilinguisme peut également comprendre deux variétés, quand ni l'une ni l'autre n'est une langue standard.

Dans le même ordre d'idées, (Grosjean, 2008, 2013) prend en considération les divers usages sociaux de la langue selon les situations. Il définit le bilinguisme ou le plurilinguisme comme: « [...] l'utilisation de deux ou [de] plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie quotidienne » (traduction libre)³⁶. Cette conception du bilinguisme est différente de la vision de deux monolinguisms juxtaposés, qui a prédominé pendant des décennies dans le milieu de l'éducation. La compétence bi-plurilingue est plutôt conçue comme un ensemble comprenant un répertoire de compétences à la disposition d'un individu, afin de combler ses besoins de communication selon les situations : « [e]n fait, la majorité des personnes bilingues ne détiennent pas une aisance égale dans leurs langues, plusieurs ont un accent dans au moins

³⁶ « [...] as the use of two or more languages (or dialects) in everyday life » (Grosjean, 2013, p. 5).

une des langues et auront acquis leur autre(s) langue(s) à l'adolescence ou à l'âge adulte » (traduction libre)³⁷. Ainsi, le sentiment d'aisance perçu dans les langues est-il développé en fonction des besoins d'y recourir, et selon les différents aspects de la vie (travail, famille, etc.). Plusieurs personnes bilingues ont développé une aisance dans une langue en particulier, alors que d'autres ne seront pas en mesure de lire ou d'écrire dans une ou plusieurs langues qu'ils utilisent. Ces fonctions communicatives distinctes rattachées à chacune des langues découleront généralement du contexte social dans lequel un individu se meut, et à partir duquel son bilinguisme est configuré.

Au Québec, les peuples autochtones se trouvent en situation « minoritaire » par rapport à la population québécoise, ce qui amène les personnes de langue maternelle autochtone à devenir bilingues dans l'une des deux langues officielles, par l'entremise de leur scolarisation. Plusieurs auteurs qualifient ce bilinguisme « d'état de diglossie généralisée » (da Silveira, 2013; Drapeau, 2011). Pour Grosjean (2013), la notion de diglossie renvoie à une forme de bilinguisme sociétal dans lequel deux langues ou deux variétés linguistiques ont chacune un domaine d'utilisation bien précis. Chez les Premières Nations, il semble que la langue ancestrale est pratiquée davantage dans un contexte informel, entre les membres de la communauté, alors que la langue majoritaire est surtout employée dans les situations formelles exigeant l'utilisation de l'écrit (Drapeau). Cet environnement sociolinguistique, au sein duquel s'opère le développement bilingue des jeunes autochtones, joue un rôle important dans les représentations qu'ils édifieront dans leur bi-plurilinguisme.

En dernière analyse, il convient de signaler que la notion de diglossie est remise en question par les chercheurs en langue seconde, car sa définition tend à renforcer les représentations autour des deux pôles dont parle Grosjean (2013). La sociolinguistique dément plutôt l'existence de cette bipolarisation, dans la mesure où les deux langues, même si elles possèdent un statut différent au sein de la société, coexistent et s'entremêlent (Prudent et al., 2005). Ainsi la recherche tend-elle à montrer que la valorisation de deux, voire de plusieurs

³⁷ « [i]n fact, the majority of bilinguals do not have equal fluency in their languages, many have an accent in at least one of their languages, and many acquired their other language(s) when they were adolescents or adults » (Grosjean, 2013, p. 7).

langues, joue un rôle fondamental dans le développement bi-plurilingue harmonieux des enfants, et que la valorisation de la langue première doit se faire par l'entremise de l'éducation, particulièrement lorsqu'elle n'est pas parlée dans la société. En accordant une attention particulière au répertoire langagier de l'élève dans les pratiques pédagogiques, cette approche, culturellement appropriée, responsable et éthique (Peltier, 2008), permet une transition graduelle et réussie de la langue utilisée à la maison à celle de l'école, de manière durable (Sharifian, 2008).

2.3. Le passage de la langue de la maison à la langue de scolarisation

Pour environ le tiers des élèves des Premières Nations au Québec, la langue de l'école n'est pas leur langue première. C'est dans cette langue de scolarisation – le français ou l'anglais – qu'ils apprendront à lire et à écrire. Verdelhan-Bourgade (2002) la définit comme « une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école » (p. 29) qui assure un rôle médiateur dans la transmission des savoirs disciplinaires, que ceux-ci soient d'ordre linguistique ou non, en langue première ou en langue seconde. Elle est à la fois objet et langue d'enseignement³⁸. Pour l'élève, la scolarisation représente l'entrée dans l'écrit, par l'acquisition de la lecture et de l'écriture, selon les traditions pédagogiques nationales ainsi que l'appropriation des savoirs disciplinaires, qui deviendront spécialisés au cours de son cheminement scolaire. Le niveau atteint dans cette langue conditionne l'insertion dans le système ainsi que la réussite sociale: «[a]ucune autre matière, aussi valorisée soit-elle par la société, ne comporte cette dimension, ce poids réel sur la réussite » (Verdelhan-Bourgade, 2002b, p. 30).

D'après certains chercheurs, environ six situations traduisent le passage de la langue parlée à la maison à celle de l'école, chez les élèves des Premières Nations (Davialt, 2013; Wiltze, 2011). La communauté dans laquelle notre étude a été réalisée est essentiellement composée d'élèves d'appartenance anicinape. Nous décrivons les situations possibles en fonction du contexte francophone, puisque que le français est la langue d'usage de la communauté dans

³⁸ Son rôle de vecteur répand son utilisation généralisée à tous les secteurs de l'enseignement (consignes, explications, évaluations, communications, etc.).

laquelle notre étude a été réalisée³⁹. Ainsi, au Québec, nous retrouvons les profils suivants de l'élève des Premières Nations au début de sa scolarisation (Davialt) :

- (a) l'enfant monolingue dans sa langue ancestrale; cette situation se produit dans les communautés isolées des centres urbains;
- (b) l'enfant monolingue en français dit standard; c'est le cas dans les communautés ayant des rapports étroits depuis longtemps avec les francophones;
- (c) l'enfant qui parle le français des Premières Nations comme langue première et dont c'est la seule langue qu'il connaît (c'est la situation de la grande majorité des enfants des Premières Nations);
- (d) l'enfant bilingue ayant le français des Premières Nations et sa langue ancestrale. De plus en plus d'enfants ont une connaissance « passive » de leur langue ancestrale;
- (e) l'enfant qui a une langue ancestrale comme langue première et qui connaît quelques rudiments du français des Premières Nations;
- (f) les enfants qui parlent le français des Premières Nations et qui auront quelques connaissances de leur langue ancestrale. Une autre possibilité pouvant s'ajouter est la compétence bi-dialectale du français des Premières Nations et du français standard.

Cette diversité des situations langagières nous montre que les élèves des Premières Nations qui fréquentent le système scolaire au Québec ne présentent pas un profil homogène. Cette diversité peut être présente au sein d'une même communauté. Dans le contexte de notre recherche, il serait convenable d'affirmer que les situations linguistiques *c*, *d* et *f* sont représentatives du profil des élèves.

À la lumière de ce qui précède, il ressort que la plupart des enfants sont exposés au français des Premières Nations dès leur plus jeune âge. Ils auront tendance à le parler au début de leur scolarisation, ce qui ne correspond pas aux attentes de l'école (Davialt, 2013). C'est dans cet univers scolaire, monolingue, par choix, et occidental que l'élève des Premières Nations, de culture orale, apprendra à intégrer les valeurs et les normes sociales associées aux deux langues, tout en développant son identité culturelle et sa scolarité. Cet apprentissage scolaire ancré socialement dans l'écrit est extrêmement exigeant, car l'enfant se trouve constamment exposé à des discontinuités culturelles, voire à des ruptures, entre les valeurs de son milieu familial et celles de son école (da Silveira, 2013).

³⁹ Cette même classification peut être applicable dans les contextes où les communautés autochtones ont l'anglais comme langue d'usage. Parfois, l'anglais et le français font également partie des profils qui caractérisent ces enfants.

2.3.1. La socialisation à l'écrit

D'un point de vue historique, les premiers rapports des peuples autochtones avec l'écrit se sont produits à la suite des premiers contacts avec les missionnaires (Baraby, 2011; Demers, 2016), dont certains ont développé des systèmes d'écriture en langues autochtones, dans le but de convertir ces peuples à leur religion. Ce contact est donc relativement récent, contrairement à d'autres sociétés possédant une tradition écrite bien ancrée. Aujourd'hui, au sein des communautés, les pratiques culturelles sont encore intégrées à un répertoire privilégiant l'oralité (Baraby, 2011; da Silveira, 2012). Si l'écrit dans la langue ancestrale n'a pas la même fonction que celle conférée aux langues officielles dans les communautés, son rôle signifierait davantage une retranscription de l'oral (Baraby, 2011; da Silveira, 2009). Comme nous l'avons vu précédemment, certaines communautés du Québec offrent les premières années de la scolarisation au primaire en langue autochtone, mais « [l]e corpus littéraire encore très limité ne peut guère développer, chez les locuteurs, des habitudes de lecture et des modèles d'écriture dans leur langue. Cette situation est la même pour beaucoup d'autres groupes autochtones » (Baraby, p. 60). Da Silveira (2009) précise que l'entrée de l'élève autochtone dans le monde scolaire « implique de fonctionner essentiellement dans une culture première orale d'une part, et d'autre part, dans une culture seconde écrite » (p. 246). La socialisation est donc en relation avec la notion de pratiques et d'habitudes qui en résultent. Ces habitudes sont liées à un contexte qui, à son tour, influencera le développement de l'individu (Prodeau et L'hermitte Matrand, 2010).

Chez l'enfant dont la langue de scolarisation n'est pas sa langue première, son répertoire langagier constitue un outil important dans l'apprentissage de sa nouvelle langue et dans le développement de ses compétences en littéracie⁴⁰ (Fleuret, 2014; Jaffré, 2004). Certains élèves des Première Nations feront leur entrée dans l'écrit, sans nécessairement pouvoir s'appuyer sur une littéracie suffisamment développée à l'écrit dans leur langue autochtone (Morris et O'Sullivan, 2007), car l'école met l'accent sur des critères et dans un temps prescrit

⁴⁰ Concept polysémique qui comprend plusieurs graphies. La définition la plus courante de « littératie » renvoie à une définition minimaliste, soit à l'habileté à utiliser le code écrit de base (Legendre, 2005). Nous retenons la définition de Jaffré (2004) qui la considère comme « [...] un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles » (p. 31).

en ce qui concerne la « maîtrise » de la langue de la scolarisation. Cette situation n'est pas sans causer des difficultés scolaires aux élèves, car on s'attend à ce qu'ils réussissent au même titre que les locuteurs « natifs », et ce, sans toujours leur laisser le temps nécessaire pour développer leurs habiletés littéraires dans leur langue autochtone. À titre d'exemple, des recherches menées à la Commission scolaire crie démontrent que plusieurs enfants n'ont pas acquis une « maîtrise » suffisante de la lecture en langue crie pour pouvoir apprendre à lire dans une langue seconde lorsque le cri cesse d'être leur langue d'enseignement: « [e]n 6^e année, 24 % des élèves avaient atteint un niveau de lecture équivalent à celui de leur année de scolarisation en anglais, et 16% en français » (Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 2009, p. 39). Ces élèves ne possèdent pas les acquis nécessaires en lecture et en écriture pour réussir dans les disciplines scolaires, leur développement langagier ne peut se poursuivre convenablement dans de telles conditions (Ball, 2009). Des interventions et des dispositifs particuliers doivent donc être conçus pour répondre à leurs besoins.

À ce jour, les recherches s'intéressant à la socialisation langagière chez les enfants autochtones se font rares. Plusieurs chercheurs soulèvent que les travaux futurs devraient accorder la priorité aux référents culturels des enfants dans la conception d'interventions visant à s'assurer qu'ils possèdent les fondements langagiers pour réussir à l'école (Ball, 2009; Battiste, 2013; Borri-Anadon et al., 2017; Pesco et Crago, 2008). De plus, ces recherches devraient offrir la chance à ces enfants d'apprendre leur langue ancestrale, si les parents le désirent. Des études en contextes autochtones (en Nouvelle-Zélande et aux États-Unis) ont pu montrer que l'apprentissage de l'écrit en langue seconde se trouve facilité dans des contextes sociaux qui reflètent les valeurs et les pratiques culturelles de leur communauté (Johnson et Legatz, 2006; Wilson et al., 2006).

Malgré les progrès réalisés en matière d'éducation auprès des Autochtones au cours des dernières années, de nombreux besoins pressants au sein des communautés restent à combler. Ces besoins se situent, entre autres, au niveau de l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, une compétence qui demeure incontournable, car elle est une condition *sine qua non* à la réussite scolaire. Cet apprentissage constituant une étape cruciale dans le développement langagier de l'enfant, il est nécessaire d'examiner brièvement ce que signifie l'acte de lire.

2.4. Qu'est-ce que lire?

L'apprentissage de la lecture ne se fait pas naturellement. Son développement « correspond à une adaptation culturelle qui doit être enseignée » (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009, p. 12). En effet, lire, dont la finalité est la compréhension, implique la reconstruction du sens d'un texte en ayant recours à un ensemble de connaissances et d'habiletés. Pour Giasson (2011, p. 5), la lecture « est un processus complexe. Pour comprendre un texte, le lecteur doit reconnaître les mots et leur signification, activer les connaissances antérieures pertinentes, générer des inférences et réparer, si nécessaire, les pertes de compréhension » (p. 5). Ainsi lire requiert-il des connaissances (linguistiques et culturelles), des pratiques de lecture régulières et le développement de processus cognitifs afin d'arriver à se faire une représentation mentale du texte donnant accès au sens. D'emblée, l'acquisition de la lecture implique pour l'enfant le développement d'une conscience de l'écrit, c'est-à-dire de ses fonctions et de ses buts, avant qu'il puisse s'approprier d'autres processus plus complexes.

Le premier défi à relever pour l'apprenti lecteur consiste à comprendre le principe alphabétique, principe régissant les langues alphabétiques (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009); cette compréhension implique la connaissance des lettres, c'est-à-dire de leurs formes de représentation visuelle (majuscule et minuscule), de leurs noms et de leurs correspondants phonologiques (médiation phonologique). Cet apprentissage se fait souvent de manière informelle, à la maison, avant l'entrée à l'école. À la fin de la maternelle, on s'attend à ce que les enfants puissent nommer et écrire une bonne partie des lettres de l'alphabet, car c'est prédictif pour devenir un bon lecteur (Giasson, 2011). Cette connaissance des lettres, qui implique aussi l'habileté de l'enfant à les manipuler et à les regrouper, est essentielle pour développer sa capacité à identifier les mots écrits (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). De plus, la compréhension du principe alphabétique nécessite une prise de conscience chez l'enfant du fait « qu'il existe des relations systématiques et prévisibles entre les sons de la parole et les lettres » (Giasson, p. 106).

Dans la mesure où le français est la langue de scolarisation des élèves de notre recherche, et qu'ils utilisent une variété du français différente de celle de l'école, influencée par leur langue ancestrale, qui est omniprésente dans leur environnement familial, il convient d'expliquer que certains facteurs peuvent influencer leur apprentissage de la lecture. Ces facteurs qui peuvent être d'ordres cognitivo-langagiers, socioaffectifs et socioéducatifs, doivent être pris en compte, afin de comprendre le développement de la compétence linguistique de ces jeunes lecteurs en devenir. Nous les présenterons brièvement dans les prochaines sections, mais dans les chapitres ultérieurs, ils feront l'objet d'une recension des écrits plus élaborée.

2.5. Les facteurs cognitivo-langagiers

Parmi les facteurs cognitivo-langagiers, un nombre prolifique de recherches menées au cours des dernières décennies mettent de l'avant l'importance de développer les capacités métalinguistiques⁴¹, plus particulièrement les capacités métaphonologiques des élèves dans l'apprentissage de la lecture, tant en langue première qu'en langue seconde (Fleuret et Montésinos-Gelet, 2011; Laurent, 2013; Lavoie, 2014, 2016). Plusieurs études montrent l'existence d'un lien réciproque entre le développement de ces capacités et la réussite en lecture (Cunnigham, 2015; Desrochers et al., 2009; Gombert, 1990; Sprenger-Charolles et Casalis, 1996; Stahl et Murray, 1998). En d'autres termes, cela signifie que l'apprentissage de la lecture a des effets manifestes sur les capacités métaphonologiques, mais que celles-ci en sont aussi des préalables. Ces capacités, qui permettent au jeune enfant « d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée » (Gombert, 1990, p.29), jouent un rôle fondamental dans le décodage, stratégie aux prémices de la fluidité en lecture.

Afin de faciliter l'entrée dans l'écrit dans la langue de scolarisation des élèves, la valorisation de leur langue ancestrale semble une dimension importante à considérer. La recherche en didactique des langues souligne la nécessité de légitimer les répertoires langagiers des élèves, pour les amener à saisir les enjeux de l'écrit dans la langue de leur scolarisation (Fleuret,

⁴¹ Les capacités métalinguistiques se définissent comme « l'activité linguistique qui porte sur le langage » (Gombert, 1990, p. 12). Gombert reprend la définition de Beneviste (1974) de la faculté métalinguistique, qui consiste en la « possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations » (Gombert, 1990, p. 12).

2013; James, 2014; Lavoie et al., 2014b; Moore et Sabatier, 2014; Young et Mary, 2016). Cette reconnaissance favorise, notamment, les allers-retours cognitifs nécessaires au transfert entre les deux langues, le développement des capacités métalinguistiques des élèves et leur estime de soi.

2.6. Les facteurs socioaffectifs

Certains travaux en didactique des langues illustrent les liens qui existent entre les représentations favorables de sa propre langue et la curiosité envers d'autres langues (Lory, 2015; Moore, 2006). On peut se demander si ces représentations peuvent avoir une influence sur le développement des capacités métaphonologiques des élèves, étant donné que leur répertoire langagier est peu connu des enseignants en langue française (Crépeau et Fleuret, 2018; Daviault, 2013; Mowatt-Gaudreau et Maheux, 2009).

2.7. Les facteurs socioéducatifs : les pratiques pédagogiques

On peut par ailleurs se questionner sur les pratiques pédagogiques des enseignants en matière d'enseignement de la littéracie en contexte autochtone. Le peu d'études menées sur cette question révèlent que les stratégies d'enseignement déployées par ces acteurs font souvent abstraction de la culture des élèves et du fait qu'ils sont généralement exposés à plusieurs langues dans leur environnement familial. Ils accorderont plutôt de l'importance à la norme monolingue établie dans le programme scolaire (Archambault, 2014; Morris et O'Sullivan, 2007; Presseau et al., 2006). L'étude de cas de Heydon et Strooke (2012) menée au sein d'une école primaire située dans une communauté autochtone en Ontario, qui visait à documenter les besoins identifiés par les enseignants concernant leur développement professionnel en matière d'enseignement de la littéracie, montre qu'ils définissent cet enseignement à partir des standards établis, en privilégiant le matériel standardisé et en valorisant les normes provinciales. Paradoxalement, ces mêmes enseignants affirment que les pratiques et ressources didactiques monolingues ne sont pas conçues pour les besoins de leurs élèves. Pour amener les élèves à s'engager dans leurs apprentissages, il importe d'établir des liens avec leur vécu et en les invitant à utiliser leur répertoire plurilingue (Pirbhai-Illich, 2010). À cet effet, l'usage de la littérature de jeunesse plurilingue pour soutenir le développement

langagier et celui des représentations favorables à l'apprentissage d'autres langues ainsi que la lecture deviennent des outils de premier choix.

2.8. La littérature de jeunesse

La littérature de jeunesse est une ressource pédagogique appréciable pour aborder avec les élèves différentes thématiques liées à la diversité culturelle, à l'identité et aux objets langagiers (Leduc, 2011; Moore et Sabatier, 2014). Les publications d'œuvres littéraires en langues autochtones, malgré leur rareté, permettent aux jeunes des Premières Nations de se réapproprier leurs langues, leurs cultures et de découvrir la diversité culturelle au sein même des peuples autochtones (DeRoy-Ringuette et Courchesne, 2017), tout en les préparant à entrer en contact avec l'écrit (Armand, 2012; Fleuret et Sabatier, 2019). Le recours à la littérature de jeunesse bi-plurilingue, inspirées par les approches plurielles (Candelier et al., 2010)⁴², suscite des interactions orales en classe (Armand et al., 2015) et favorise le développement des capacités métalinguistiques des élèves (Fleuret, 2012b), par exemple, en exploitant la sonorité des langues en présence, tout en prenant appui sur leurs capitaux linguistiques et culturels (Montésinos-Gelet et Morin, 2004).

À ce jour, peu d'études ont été effectuées en milieu autochtone sur le développement des capacités métaphonologiques des élèves dans la langue de scolarisation (Bodson, 2013; Walton, 2010) ou en langue autochtone (Lavoie, 2014, 2016), en dépit du fait que la réussite scolaire de ces élèves soit fragile. Pourtant nous savons que ces habiletés constituent un prédicteur important de la réussite en lecture, tant en langue première qu'en langue seconde. Par contre, on en sait très peu à propos de ce qu'il en est pour les apprentis lecteurs autochtones. Il nous semble donc important de mieux comprendre la manière dont ils appréhendent l'écrit dans les deux langues. De plus, nous savons que différents facteurs d'ordres socioaffectif et socioéducatif peuvent influencer cet apprentissage; en plus des représentations des locuteurs et des enseignants. Dans ce contexte où évoluent les élèves, nous devons mieux comprendre leur influence potentielle.

⁴² Les approches plurielles des langues et des cultures renvoient à la mise en œuvre d'activités d'enseignement-apprentissage impliquant « à la fois plusieurs [...] variétés linguistiques et culturelles » (Candelier et al. 2010).

2.9. L'objectif général de la recherche

Notre objectif est de concevoir et de mettre à l'essai un programme de métaphonologie bilingue français-anicinapemowin auprès d'élèves scolarisés au premier cycle du primaire en milieu anicinape, en relation avec des facteurs cognitivo-langagiers, socioaffectifs et socioéducatifs.

CHAPITRE 2 : LE CADRE CONCEPTUEL

PREMIERE PARTIE : APPRENDRE A LIRE EN LANGUE MATERNELLE

Le cadre conceptuel se divise en deux parties. Nous traiterons de l'apprentissage de la lecture en langue maternelle et en langue seconde, dans la mesure où nous considérons que le français est la langue de scolarisation des élèves anicinapek. Plus précisément, nous présenterons les caractéristiques du français écrit intervenant dans l'apprentissage de la lecture. Nous aborderons également certains postulats théoriques qui nous permettront de comprendre et d'expliquer les processus d'acquisition de la lecture chez l'enfant, en relation avec les facteurs cognitivo-langagiers, socioaffectifs et socioéducatifs. Notons que ce chapitre, dans la manière dont il est structuré, est inspiré de la thèse de doctorat de Fleuret (2008). Nous avons également consulté la thèse de Daigle (2003) pour accéder à la traduction française de certains modèles d'apprentissage de la lecture.

Dans la deuxième partie du cadre, en raison de la trajectoire langagière et des connaissances linguistiques hétérogènes dont font preuve les élèves des communautés autochtones au Québec, nous considérons qu'une recherche comme la nôtre, qui se penche sur l'apprentissage de la lecture en langue première et en langue seconde, doit être munie d'une structure qui prenne en compte l'avancement de la recherche fondée sur la mise en valeur des répertoires plurilinguistiques des élèves. Nous aborderons les caractéristiques de la langue anicinape, plus particulièrement ses propriétés phonologiques. La dernière section du chapitre exposera le rôle de la littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la lecture en langue seconde, ainsi que les pratiques pédagogiques s'y rattachant et leur influence sur cet apprentissage, tant en langue première qu'en langue seconde.

I.1. Les principes de base de l'écriture

Le cœur d'une écriture, comme c'est le cas pour le français, s'organise autour de deux principes fondamentaux : le principe sémiographique et le principe phonographique (Jaffré et Fayol, 1997). Le premier, par l'entremise de la trace écrite (l'écriture des signes), vise à rendre visible le sens. Ainsi, le système d'écriture du français, comme la majorité des systèmes d'écritures, qui comprend le principe logographique (dont le but consiste à établir

le lien entre le sens et la trace écrite) permet de présenter les unités de sens séparées par des blancs graphiques (Jaffré et David, 1998). Le principe sémiographique comprend aussi la dimension morphographique de la langue, dont le rôle des unités écrites est celui de noter les unités de sens (Jaffré, 2003). Le second principe, cette fois phonographique, s'appuie sur la dimension sonore de la langue, c'est-à-dire que les unités de l'écrit (les symboles) noteront les unités orales. Sa forme peut varier selon les langues et les civilisations (Jaffré et Fayol, 1997). Par exemple, pour les écritures sémitiques, telles que l'arabe, une langue à structure consonantique particulière, seules les voyelles longues et les consonnes sont notées, tandis que la notation des voyelles brèves, identifiées par des diacritiques, est facultative. Le français, quant à lui, s'appuie sur un système de notation alphabétique et il est vocalique (Sprenger-Charolles, 1992).

I.2. Le principe alphabétique

Le principe alphabétique est relativement simple, puisqu'il est censé faire « correspondre une lettre à un son de la langue » (Jaffré et Fayol, 1997, p. 36). Ces sons ou unités discrètes que l'on appelle phonèmes, occupent une fonction linguistique très précise. À titre d'exemple, la prononciation des mots *rue* et *vue* permet de mettre en évidence une opposition entre les sons /r/ et /v/ (notés par les lettres *r* et *v*). Étant donné que le changement produit un mot différent, on peut affirmer que les sons /r/ et /v/ sont des phonèmes. Par contre, il n'en va pas ainsi pour tous les sons : le son /r/ du mot *rue* peut être prononcé de différentes manières, par exemple en le roulant, ce qui ne changera pas le sens du mot : « [l]'alphabet est surtout sensible aux sons qui sont conditionnés par le sens; son fondement est phonologique et non pas phonétique » (Jaffré et Fayol, 1997, p. 37).

La langue française comprend vingt-six lettres, environ trente-six phonèmes et cent trente graphèmes (Catach, 2005; Fayol et Jaffré, 2016). Une écriture alphabétique devrait théoriquement contenir un matériau lui permettant de noter les phonèmes avec précision et c'est généralement ce qui se produit pour certaines langues (Jaffré et Fayol, 1997). Or, la réalité est qu'en français, le nombre de lettres est inférieur au nombre de phonèmes à noter. Qui plus est, certaines lettres de l'alphabet peuvent se concurrencer entre elles, comme c'est le cas des lettres *c* et *s*, qui se trouvent respectivement dans les mots *soir* et *cinéma*,

correspondant toutes les deux au phonème /s/. Ainsi, les correspondances alphabétiques entre les lettres et les phonèmes sont loin « de se faire terme à terme. Un phonème peut correspondre à plusieurs lettres et, inversement, une lettre peut correspondre à plusieurs sons. On dit que ces correspondances ne sont pas biunivoques » (Jaffré et Fayol, 1997, p. 37). Ce décalage est le résultat d'un déficit de matériau alphabétique, d'où les multiples rôles que jouent les lettres de l'alphabet. Malgré cette asymétrie, il existe tout de même des régularités entre les lettres et les sons, et c'est cette connaissance chez les élèves qui leur permettra de lire des mots nouveaux.

Cette irrégularité entre le nombre de phonèmes et de graphèmes, ainsi que la variété des relations existantes entre eux peut rendre le fonctionnement des écritures alphabétiques complexe. Pour un enfant qui apprend à lire, cela représente un défi de taille: « [c]omprendre le principe alphabétique, c'est comprendre que le mot à l'oral est constitué d'unités et qu'à chaque unité phonologique correspond une unité graphique » (Giasson, 2011, p. 97). Cette compréhension ou prise de conscience de la part de l'enfant se situe au cœur de l'apprentissage de la lecture. Elle devient un préalable à l'appropriation du code alphabétique. Comme nous le verrons plus loin, ce système complexe est caractérisé par la multifonctionnalité des graphèmes qui le composent (Daigle et Montésinos-Gelet, 2014).

I.2.1. Le plurisystème graphique

Le système d'écriture du français, selon Catach (2005), est un plurisystème graphique comprenant trois types de graphèmes qu'il importe de distinguer : les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes. Les phonogrammes constituent le fondement de l'écriture en français, 80 à 85 % de signes d'un texte servent à transcrire les sons de la langue (voyelles unigrammes [par exemple, *a*] ou consonnes seules, digrammes ([par exemple, *au*] et trigrammes [par exemple *eau*])). Ainsi, dans le mot [ʃapo], le graphème *eau* sert à transposer à l'écrit le dernier phonème [o]. Les morphogrammes, dont on peut distinguer deux catégories, sont des graphèmes qui servent à marquer des éléments grammaticaux (le genre, le nombre et les flexions verbales) ou lexicaux (qui fournissent des informations sur une famille de mots et représentent de 3 à 6 % des graphèmes). Dans le syntagme nominal *les chats*, le graphème /s/ est la marque grammaticale (le pluriel), alors que le graphème /t/

est la marque lexicale, ce qui permet d'établir un lien visuel avec le féminin ou les dérivés (par exemple, le *t* de *chat* permet de produire *chaton*). Ces marques silencieuses (dérivés et pluriel nominal) exigent de la part de l'enfant de se référer uniquement à la forme écrite de la langue (ainsi que pour le pluriel du verbe – *nt*) (Fayol et Jaffré, 2016). Les logogrammes (appelés aussi homophones hétérographes et hétérosèmes), qui représentent 3 % à 6 % des mots, sont des graphèmes ayant comme « fonction de donner une image visuelle spécifique à certains mots homophones » (Catach, 2005, p. 262) permettant ainsi de les distinguer à l'aide de graphèmes différents (par exemple *ces*, *ses*, *c'est*, *s'est*), ce qui facilite la communication écrite par l'identification sémantique à l'écrit (Catach, 1973). Enfin, 12 % à 13 % des autres graphèmes seraient des lettres muettes, soit des lettres historiques, étymologiques ou diacritiques, dont certaines seraient utilisées comme lettres distinctives ou logogrammiques (Catach, 2005).

Les signes diacritiques, par exemple, visent généralement à modifier la valeur du phonème (Catach, 2005). On parle de la cédille, qui n'affecte que le *c* (*c* à l'opposé de *ç*), et des accents (aigu, grave et circonflexe) : l'accent aigu n'affecte que le *e*, l'accent grave, le *à*, *è*, *ù* et l'accent circonflexe est associé aux lettres *â*, *ê*, *î*, *ô*, *û* (Blanche-Beneviste et Chervel, 1974). Pour ce qui est des autres signes auxiliaires (ou idéographiques), ils ont des fonctions spécifiques : l'apostrophe signale une élision devant une voyelle, la dernière voyelle d'un mot (par exemple, *t'as vu ?*); le tréma indique que deux éléments d'un digramme, des voyelles voisines, se prononcent séparément (par exemple, *maïs*); l'accent logogrammique vise à différencier un mot d'un autre (par exemple, *a/à* et *ou/où*) et le trait d'union qui sert à séparer ou à réunir deux éléments que l'on souhaite associer ou dissocier (Catach, 2005). La majuscule est également considérée comme un idéogramme dans le système graphique du français (Daigle et Montésinos-Gelet, 2014). Ainsi ces signes idéographiques n'ont-ils qu'une valeur graphique.

Précisons aussi que le système alphabétique du français est caractérisé par une polyvalence de ses unités graphiques (Jaffré et Fayol, 1997). Par exemple, dans le mot *maïsons*, nous trouvons deux fois le graphème /s/ qui illustre deux sous-systèmes graphiques : le premier

est un phonogramme alors que le second marque le pluriel et joue plutôt le rôle de morphogramme grammatical.

En raison de notre intérêt pour l'apprentissage de la lecture chez de jeunes enfants en langue française, nous aborderons la question de l'émergence des dimensions phonogrammique, morphogrammique et logogrammique, en examinant un peu plus en détail les propriétés de chacune d'entre elles, dans le but de mieux les appréhender.

1.2.1.1. La dimension phonogrammique

L'étude des systèmes d'écriture alphabétiques montre qu'il existe une certaine asymétrie entre le nombre de phonèmes et de phonogrammes. D'un côté, plus le nombre de phonogrammes s'approche du nombre de phonèmes, plus on est proche d'une orthographe de surface ou transparente. La relation tend alors à être de type biunivoque. C'est notamment le cas pour le finnois, le roumain et le croate. De l'autre, plus l'écart entre le nombre de phonogrammes et de phonèmes est important, plus on parle d'orthographe opaque ou profonde, comme c'est le cas pour le français (Jaffré et Fayol, 1997). Cette particularité rend le processus d'acquisition du décodage plus difficile chez les enfants qui apprennent à lire (Giasson, 2011). En effet, la complexité des relations entre les phonèmes et les graphèmes se présente par un écart notable entre le système phonologique (qui compte 16 voyelles, trois semi-voyelles et 17 consonnes) et sa représentation graphique (qui comprend 26 lettres et quelque 130 graphèmes⁴³) (Catach, 2005). Le seul véritable exemple de correspondance est l'alphabet phonétique international (API), un outil qui permet de représenter tous les sons de l'ensemble des langues du monde (International Phonetic Association, 2015)⁴⁴. Cet instrument a été conçu pour représenter la prononciation des mots qui figurent dans la plupart des dictionnaires comme entrées, et ce, indépendamment des différentes graphies représentant un son à l'écrit (Office québécois de la langue française, 2021).

⁴³ Catach a répertorié dans son ouvrage les graphèmes du français d'après trois niveaux. Le niveau 1 comprend 45 graphèmes de base qui correspondent à 35 phonèmes que l'enfant en fin de cycle de lecture-écriture devrait acquérir. D'ailleurs, plus du tiers des graphèmes de base correspondent à des graphème complexes (formés de plusieurs lettres). Le niveau 2, composé des 70 principaux graphèmes, interviendrait à la fin de la scolarité primaire. Le niveau 3 comporte plus ou moins 130 graphèmes et inclut l'ensemble des graphèmes).

⁴⁴ Étant donné que l'objet de notre thèse est en rapport avec le français et l'anicinapemowin, nous aurons recours à l'alphabet phonétique international (API) pour transcrire les mots sélectionnés pour la tenue de nos activités bilingues de conscience phonologique.

L'écriture du français étant alphabétique, comme nous l'avons mentionné plus haut, elle est en grande partie régie par une dimension phonogrammique. L'apprentissage des phonogrammes du français, qu'on pourrait qualifier de long et complexe, se manifeste dans la capacité d'associer correctement chaque unité segmentale écrite à une unité orale et d'énoncer de façon conforme, à voix haute, des mots et des pseudo-mots réguliers (Desrochers et al., 2009). D'ailleurs, l'application de la correspondance lettre-son permet de découvrir la prononciation de 95 % des mots lus. À l'écrit, l'utilisation de ces règles ne permet d'écrire correctement que la moitié des mots de la langue française (Giasson, 2011). Les propriétés phonologiques de la langue ainsi que le principe phonogrammique présentent donc un certain niveau de complexité.

I.2.1.1.1. Le système consonantique

Le système consonantique est relativement simple si on le compare au système vocalique (Daigle et Montésinos-Gelet, 2014). Mis à part des consonnes finales qui ne se prononcent généralement pas, la prononciation de la grande majorité se produit de la même manière, peu importe le dédoublement et leur contexte d'utilisation. C'est le cas pour *b, d, f, j, k, l, m, n, q, r, t, v* et *w*. Pour ce qui est des autres consonnes, elles peuvent se prononcer différemment selon le contexte orthographique, étant donné qu'elles sont rattachées au phénomène lié aux règles de positionnement (par exemple le *c* dans les mots *cerise* et *camion*; le *g* dans les mots *garage* et *argent*; le *p* dans les mots *papa* et *photo*; le *s* dans les mots *salon* et *rose*; le *x* dans les mots *examen* et *taxi*; le *z* sans les mots *zoo* et *nez*). La lettre *h* est la seule à ne pas être prononcée, bien qu'elle puisse être aspirée (ce qui interdit la liaison comme dans *ces hamacs*).

I.2.1.1.2. Le système vocalique

Le système vocalique est plus complexe, puisqu'il contient six lettres-voyelles (*a, e, i, o, u* et *y*) pour transcrire les 16 phonèmes vocaliques par l'entremise d'un nombre important de phonogrammes (par exemple, par l'ajout d'un accent pour en modifier la prononciation, comme dans *pâte* et *patte*) (Daigle et Montésinos-Gelet, 2014). Il y a aussi l'abondance de combinaisons de lettres-voyelles pour rendre compte des phonèmes vocaliques (par exemple la lettre *a* dans *balle, faire, beau* et *faut* ou la lettre *i* pour dans les mots *film, plaire* et *pois*)

ou des voyelles nasales qui inclut une lettre-consonne (par exemple dans le phonème [ɛ̃] dans *brin*, *faim* et *thym* ou [ɑ̃] dans *ampoule*, *chant* et *embrasser* ou *entier*). Un dernier phénomène qui pose certaines difficultés est celui des groupes vocaliques (une semi-voyelle associée à une voyelle), puisqu'il a la particularité d'impliquer plus d'un phonème ou d'une lettre. À titre d'exemple, le groupe vocalique [aj] est représenté par un trigramme dans le mot *rail*, alors que le groupe vocalique du mot *loi* illustre la séquence phonémique [wa]. Bref, ces phénomènes énumérés rendent laborieux l'apprentissage du système vocalique.

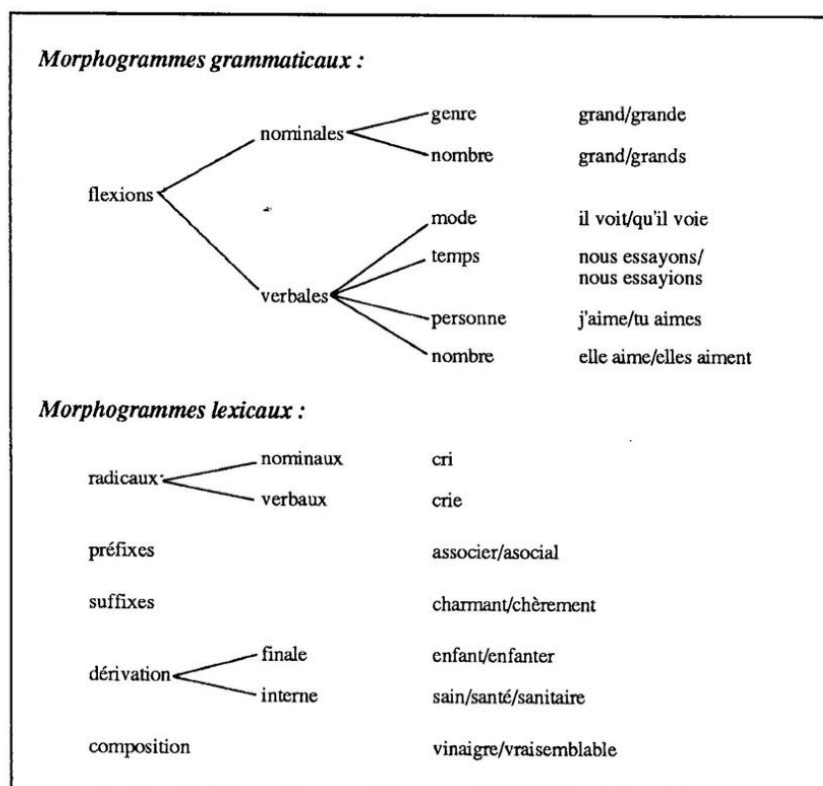
Comme nous l'avons vu précédemment, le décalage existant entre le nombre de phonèmes (36) et de lettres (26) est le résultat d'un déficit du matériau alphabétique (Jaffré et Fayol, 1997), ce qui crée d'autres défis, tels que l'appropriation des phonèmes multigraphémiques, phonèmes représentés par plusieurs graphèmes; par exemple, pour le son [k], quatre graphèmes sont envisageables : *c*, *qu*, *k* et *q* (Catach, 2005). Ce décalage entre le nombre de phonèmes et de lettres, héritage de l'alphabet latin à partir duquel l'orthographe française a été conçue, a nécessité le recours à des groupes de lettres – digrammes et trigrammes – (Daigle et Montésinos-Gelet, 2014) pour combler cette lacune (Blanche-Beneviste et Chervel, 1974). On constate également qu'en raison de la polyvalence alphabétique de l'orthographe du français, un graphème peut révéler certains fonctionnements « cachés » que la phonologie ne peut rendre explicite (Jaffré et Fayol) (par exemple dans *étaient*, le groupe de lettres *-ent* a une valeur morphologique, alors que dans le mot *vent*, son statut est celui de phonogramme). Parfois, les problèmes que posent la polyvalence graphique ne peuvent se résoudre de façon efficace par la seule connaissance des relations graphèmes-phonèmes. C'est plutôt la morphologie écrite qui joue un rôle décisif dans la langue française (Jaffré et David, 1998).

I.2.1.2. La dimension morphogrammique

Le code écrit du français n'est pas exclusivement conçu pour représenter des phonèmes, mais il est aussi conçu pour transmettre du sens par l'entremise de certains graphèmes (Daigle et Montésinos-Gelet, 2014), ce qu'on appelle le principe morphogrammique, qui renvoie à « l'ensemble des lois qui déterminent la formation des mots écrits » (Jaffré et David, 1998, p. 53). En français, les morphogrammes représentent des graphèmes qui vont marquer des

éléments d'ordre grammatical (genre, nombre et flexions verbales) ou lexical (radical, préfixe, suffixe et dérivation) (Catach, 2005). Ainsi plusieurs mots vont-ils se terminer par des consonnes muettes dont certaines renvoient à la morphologie dérivationnelle (par exemple *lait*, pour faire un lien entre les mots *laitier*, *laitage*, *laiterie*, etc.), alors que pour d'autres, comme le *s* du pluriel nominal et le *-nt* du pluriel verbal, renvoient à la morphologie flexionnelle, qui comprend des marques qui n'existent qu'à l'écrit (Fayol et Jaffré, 2016), ce qui exige de la part de l'enfant qui apprend à lire de recourir à la procédure orthographique, la seule procédure alphabétique étant insuffisante pour reconnaître les mots irréguliers (Giasson, 2011). Les exemples suivants illustrent ce phénomène : « *les poules du couvent couvent* », « *tu as un as* » (Sprenger-Charolles, 1992). Catach (1988) présente deux catégories de morphogrammes et des exemples dans la figure ci-dessous.

Figure 1 - Les différents types de morphogrammes du français selon Catach (1988)



Une particularité du français veut que les mots présentent une certaine instabilité, bien que les variations soient prédictibles (par exemple pour les noms, il y a le *s* pour marquer le pluriel,

pour les verbes, on utilise le *s* pour la 2^e personne, le *ai* pour l'imparfait, le *er* pour l'infinitif, etc.). La maîtrise de ces variations n'est pas le seul point important de l'orthographe : « [c]ela tient au degré d'abstraction qu'elle implique, aux morphogrammes qui contreviennent à la loi générale (par exemple, les pluriels en *x* et en rien, comme *nez*) et aussi à la polyvalence morphographique de quelques lettres seulement (*s*, *t*, *d*, *e*, etc.) » (Jaffré et David, 1998, p. 53).

D'après Frith (1985) et Seymour (1997), il semble que les connaissances morphologiques ne soient pas suffisamment développées chez les apprentis lecteurs pour qu'ils puissent les utiliser de manière précoce durant la lecture; elles seraient le résultat d'un apprentissage supervisé: « [c]e recours à la morphologie serait essentiellement destiné à pallier l'irrégularité de certains mots [...] qui ne peuvent pas être correctement lus par simple conversion graphophonologique. L'utilisation des unités morphologiques serait, ainsi, un signe d'expertise en lecture » (Marec-Breton, 2009, paragr. 3). Cependant, certaines études montrent que les connaissances morphologiques sont utilisées avant même que l'enfant ne devienne un lecteur expert (Colé, 2004; Colé et Fayol, 2000; Marec-Breton, 2009; Marec-Breton et al., 2005) ou encore que des interventions visant l'entraînement en conscience morphologique auprès d'enfants âgés de 7 à 8 ans en difficulté au niveau de l'écrit présentent de réels bénéfices (St-Pierre et al., 2014). L'apprentissage de la morphologie lexicale ne représente pas une cause importante d'erreurs chez les élèves; c'est plutôt celles de la morphologie grammaticale qui relèverait d'un défi plus important, même pour les étudiants du secondaire, en raison de la surcharge cognitive occasionnée par les accords (Plisson et Daigle, 2015).

D'ailleurs, Totereau et al. (1997) ont modélisé en trois phases le processus d'acquisition de la morphologie nominale et verbale du nombre à l'écrit en français (voir tableau 1 ci-dessous). D'abord, les enfants sont en mesure de prendre en compte les marques ($\emptyset$ versus *-s*, $\emptyset$ versus *-nt*) en compréhension seulement, plus précisément dans les tâches d'appariement d'un item linguistique avec une illustration y correspondant. À cette étape, les enfants n'utilisent pas ces marques en production, tout se déroule comme s'ils avaient acquis les associations marques/situations (singulier $\emptyset$ – pluriel *-s/-nt*), mais ils ne sont pas encore

capables d'interpréter une opposition, sauf lorsque les deux termes leurs sont fournis. Dans un deuxième temps, bien que les élèves ne soient pas encore habiles à déployer les marques du nombre en production, ils ont du moins une connaissance suffisante pour comprendre le sens de la présence ou de l'absence de ces marques : ils interprètent correctement les marques lorsque l'autre terme de l'opposition est absent. Enfin, la troisième phase correspond à l'automatisation croissante de l'utilisation des marques à l'écrit, qui exigera du temps et de la pratique afin de la maîtriser.

Tableau 1 - *Le processus d'acquisition de la morphologie nominale et verbale du nombre à l'écrit selon Totereau et al. (1997)*

Phase	Description
Prise en compte des marques – s / – nt (en compréhension seulement)	Les élèves interprètent correctement une opposition seulement lorsque les deux marques linguistiques (singulier/pluriel) leurs sont fournies.
Compréhension du sens de la présence ou de l'absence des marques – s / – nt	Les élèves ne sont pas encore habiles à utiliser les marques en production.
Automatisation croissante de l'utilisation des marques – s / – nt	La réussite de sa mise en œuvre dépend du niveau de difficulté de la tâche écrite.

Au départ, les enfants pourront utiliser ces marques lorsque cela leur sera explicitement demandé, mais ils échoueront dès qu'ils y auront recours dans le cas d'une tâche secondaire. En d'autres termes, cette automatisation, de plus en plus efficiente, demeurera sensible aux ressources attentionnelles et cognitives mobilisées lors de tâches secondaires (Totereau et al., 1997).

Une étude menée en France auprès d'enfants âgés entre sept et huit ans de niveaux CP et CE1⁴⁵ visait à connaître la nature des traitements morphologiques déployés par les lecteurs non experts ainsi que la place de la morphologie dans l'apprentissage de la lecture (Marec-Breton, 2009). Les enfants devaient lire une quarantaine de mot préfixés : dix pseudo-mots affixés (par exemple, *dégarer*, résultat d'une association légale de deux morphèmes du français) ; dix pseudo-mots non affixés (par exemple, *dépapier*, résultante d'une association

⁴⁵ Le CP (cours préparatoire) et le CE1 (cours élémentaire 1) correspondent respectivement à la 1^e et à la 2^e année du primaire au Québec.

illégale de deux morphèmes en français) ; dix pseudo-mots non affixés (par exemple *cagarer*, qui découle de l'association d'une base et d'un pseudo-affixe) et dix pseudo-mots non affixés (par exemple *démaner*, qui résulte de l'association d'une pseudo-base et d'un affixe de la langue française). Les résultats montrent que même si les enfants ne maîtrisent pas encore entièrement le code alphabétique, la morphologie intervient dans la reconnaissance des mots écrits. Les scores de lecture obtenus indiquent que les enfants lisent moins bien les items qui contiennent une pseudo-base (par exemple, *démaner*), comparativement à ceux qui ont été construits avec deux morphèmes identifiables (par exemple, *dégarer*). Les analyses des temps de lecture correcte indiquent que les pseudo-mots affixés (par exemple, *dégarer*) sont lus plus rapidement par les élèves de niveau CP que les autres catégories de pseudo-mots (par exemple *dépapier*, *cagarer* et *démaner*). Les résultats de cette étude tendent à montrer que la morphologie des mots joue un rôle important, et ce, dès le début de l'apprentissage de la lecture. Cependant, les résultats révèlent que les traitements opérés par les apprentis lecteurs sont de nature essentiellement sémantique.

Dans son introduction d'un numéro spécial sur la morphologie dans l'acquisition des systèmes alphabétiques écrits, Mann (2000) présente une série d'études sur la question qui met en évidence le fait que la conscience morphologique joue un rôle indépendant dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. À partir d'une synthèse de la littérature scientifique, Marec-Breton et al. (2010) soulignent les liens existants entre la conscience morphologique dérivationnelle et l'apprentissage de la lecture. En effet, les enfants ont une certaine conscience de la structure morphologique des mots dès le début de l'apprentissage de la lecture, bien que le rendement dans les différentes tâches d'évaluation des connaissances morphologiques soient influencées par des facteurs phonologiques : lorsque la sonorité de la forme de la base ou de l'affixe est modifiée en cours de dérivation, la réussite des épreuves en conscience morphologique est moins élevée (par exemple, *maison/maisonnette* versus *décider/décision*) (Colé et Fayol, 2000; Mann, 2000; Marec-Breton et al., 2010). Les études montrent cependant que les enfants intégreront progressivement les règles de changement des propriétés phonologiques. D'autres recherches présentées dans cette recension font ressortir le fait que les relations entre la conscience morphologique et l'apprentissage de la lecture sont davantage réciproques

qu'unidirectionnelles. Les études quantitatives, qui ont pu mettre de l'avant les liens causaux entre ces variables, soit le niveau de lecture et le niveau de conscience morphologique, ont confirmé cet effet à différents niveaux scolaires et dans plusieurs langues.

I.2.1.3. La dimension logogrammique

Les logogrammes ou visuogrammes, qui représentent la dernière dimension du système alphabétique à traiter, ne visent pas à transmettre un son ni un sens. Selon Catach (2005), un logogramme est une « figure de mot », « une unité graphique plus grande que le graphème ou que celle du morphogramme » (p. 262). Son rôle consiste à donner une image distinctive à certains mots homophones pour aider à une reconnaissance rapide du sens qui leur est attribué. On parle alors d'homophones hétérographes et hétérosèmes. Malgré leur abondance, les homophones ne correspondent à aucune catégorie grammaticale : on en retrouve environ 1 200 en tenant compte des formes verbales (Ferrand, 1999). Les lettres historiques ou étymologiques, les variations graphiques des phonogrammes et les lettres morphologiques sont utilisées afin de permettre cette différenciation. Quatre critères permettent de classifier les logogrammes : 1) étymologique (*air, aire, ère, haire, erre*, etc.), 2) grammatical (*a/à*), 3) polysémique et homonymique (*repère/repaire*) et 4) sémantique (*ceint, ceinture, cintre*). Dans tous les cas, cette distinction graphique, même si elle se réduit à une seule lettre, vise à attribuer un sens. Elle peut être considérée comme une aide à la lecture et à la compréhension, devenant une marque qui lève toute ambiguïté causée par l'homophonie, conditionnée par l'usage de l'oral et qui exige une mise en contexte pour en comprendre le sens (Jaffré, 2006).

L'apprentissage des homophones, en particulier ceux d'ordre grammatical, est exigeant et fait souvent l'objet d'erreurs chez les élèves. L'étude de Tallet (2016) s'est penchée sur les comportements de scripteurs du CE2 (3^e année) à la 6^e (1^{re} année du secondaire), par rapport à l'orthographe des homophones grammaticaux, plus particulièrement de celle des homophones distingués par l'accent grave (*a/à, la/là, ou/où*). Les résultats des entretiens métagraphiques montrent notamment la difficulté pour l'ensemble de la cohorte, exposée par une inégalité des traitements entre les accents phonétiques et les accents distinctifs. Le type d'erreur est différent selon la valeur de l'accent : la majorité des élèves ont omis les accents distinctifs, contrairement à l'accentuation des mots qui correspondent aux formes phoniques

/a/, /u/, /la/. En ce qui a trait au rôle des accents dans la langue française, la fonction phonétique des accents a été l'argument de 80 % des répondants, alors que 12,5 % d'entre eux, surtout les élèves à la fin du primaire, soulignent la valeur distinctive des accents. Les commentaires métagraphiques des élèves témoignent de leur difficulté à déployer les procédés qui leur ont été enseignés, du fait qu'ils n'en comprennent pas toujours leur utilité et qu'ils vont les appliquer de façon mécanique à partir de leurs propres inférences.

Sur la même thématique, l'étude de Giguère et Aldama (2019a) visait à décrire des occurrences des mots homophones ainsi que la fréquence des erreurs d'homophones grammaticaux dans les 119 textes libres produits par des élèves québécois de 9 à 12 ans. Les résultats montrent que 19,55 % des mots dans les textes étaient des homophones, qui ont été répertoriés dans une grille de 22 séries. Parmi les plus fréquents, on retrouve les finales en [e], le couple [ɑ, a] ainsi que les déterminants *la* et *les*. Nonobstant la fréquence, les homophones les mieux réussis sont : la série des [ɛ], les [mɔ̃] et les formes [ni], [si] et [syr]. Les moins réussis sont la série de [tɛ], le couple [sa, sa] ainsi que la série des [sɛ]. En dépit de l'échantillon restreint qui ne permet pas de généraliser les résultats, les chercheurs supposent que le contexte socioéconomique exerce une influence sur le rendement des élèves. Les garçons des milieux défavorisés réussissent moins bien à orthographier dans leurs textes les homophones grammaticaux. Les auteurs ont analysé les stratégies de ces élèves afin d'appréhender les facteurs auxquels peuvent être attribuées leurs difficultés (Giguère et Aldama, 2019b). Ils constatent que certaines lacunes dans les apprentissages des élèves pourraient être en lien avec un enseignement traditionnel des homophones en ayant recours à des listes arbitraires et des « trucs » plus ou moins bien maîtrisés par ces derniers.

L'étude de Delsol (2003), menée auprès de 736 élèves du CE2 au CM2⁴⁶, visait à analyser les erreurs des scripteurs, afin de comprendre la façon dont ils s'approprient les formes graphiques des mots homophones non homographes fréquents (*ses*, *ces*, *c'est*, *s'est*, *sais*, *sait*). Les entretiens ont révélé cinq stratégies exposant leur niveau de conscience linguistique, permettant de croire en l'existence d'un ordre d'acquisition des homophones de [sɛ] (voir tableau 2).

⁴⁶ Le CE2 et le CM2 en France correspondent respectivement à la 3^e et à la 5^e année du primaire au Québec.

Tableau 2 - Les stratégies d'acquisition de l'orthographe des homophones [sɛ] non homographes (Delsol, 2003)

Stratégie	Observables
Phonologique	• Les erreurs des élèves ont une forme non conventionnelle (<i>sé, cé, s'et, sest</i>) centrée sur le son; • L'attention est orientée vers l'encodage des syllabes, laissant peu de place à la procédure logogrammique.
Point d'appui	Cette stratégie de comprend trois variantes : • Point d'appui visuel : surgénéralisation d'une ou de deux graphies conventionnelles; • Point d'appui sonore : se manifeste lors d'une liaison sonore; • Point d'appui primaire : l'enfant commence à attribuer un sens aux graphies en les surgénéralisant.
Forme dominante	• Les erreurs spécifiques apparaissent à l'intérieur d'un couple (<i>ses/ces; c'est/s'est; sais/sait</i>); • Lorsque le scripteur est incapable de catégoriser les couples de graphies, il réactive la procédure logogrammique.
Contextuelle	• L'enfant articule les procédures qu'il utilise ; • La réussite est manifeste dans les phrases simples, mais non dans les phrases complexes.
Orthographique	• L'enfant sait articuler les procédures qu'il maîtrise ; • L'enfant réussit quel que soit le type de construction de phrase (basique ou complexe).

Ainsi, les procédures de l'enfant sont efficaces; il maîtrise la gestion des homophones de manière simultanée [sɛ] en fonction de différents contextes linguistiques. L'ordre d'acquisition présenté correspond à la réflexion que l'élève porte sur l'écrit.

Cela dit, la description du plurisystème graphique du français que nous venons de présenter permet, jusqu'à un certain point, de comprendre les défis auxquels les élèves sont confrontés lorsqu'ils apprennent à lire dans leur langue maternelle. L'irrégularité du code orthographique du français, l'ensemble des propriétés des dimensions phonologique, morphologique et visuelle, ainsi que les principes sous-jacents à ces propriétés qui s'illustrent par différents phénomènes, sont autant de facteurs qui entrent en compte dans l'acquisition de la lecture dans la langue de l'école. On peut alors s'imaginer le niveau de difficulté que représente l'apprentissage des sous-systèmes du français langue de scolarisation pour un locuteur non natif. Avant même d'aborder les différents modèles de la lecture, nous tenterons de définir la notion de langue de scolarisation.

I.2.2. La langue de scolarisation

La question du français comme langue de scolarisation dans les institutions d'éducation au Québec, particulièrement au sein des communautés autochtones, constitue une trace historique des plus manifestes de la période coloniale et postcoloniale (Spaëth, 2017). Bien que cette notion soit apparue au début des années 1990 dans le contexte de l'enseignement du français comme langue seconde dans les pays de la francophonie (Le Ferrec, 2012), son usage nous apparaît approprié en raison de son sens qui ne se réduit pas au corpus de la langue d'enseignement et qui englobe les pratiques discursives et disciplinaires de l'école en général. De manière implicite, le choix de la langue pour l'enseignement au sein de différents systèmes scolaires s'inscrit dans une dimension politique et idéologique qui dépasse largement le cadre scolaire et qui renvoie aux questions d'identité nationale, à cause de l'exclusivité du français comme langue de référence dans la société québécoise. C'est à un point tel que depuis la scolarisation obligatoire des Autochtones, le statut du français (ou de l'anglais) aura lentement glissé de celui de langue seconde à celui de langue première pour une majorité des élèves qui fréquentent le système scolaire au Québec.

D'après Verdelhan-Bourgade (2002b, p. 29), la langue de scolarisation est « une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école ». Que cette langue soit maternelle ou non, nationale ou non, l'enfant doit l'apprendre et l'utiliser dans le système scolaire. À la fois objet et langue d'enseignement, elle représente le socle des savoirs, qu'ils soient d'ordre linguistique ou non, tout en jouant un rôle de premier plan dans l'enseignement des disciplines scolaires. L'apprentissage et la « maîtrise » de cette langue, qui recèle tout ce qui est relatif aux normes socio-culturelles attendues dans l'enceinte scolaire, a des répercussions qui se manifesteront bien au-delà de l'école.

La langue de scolarisation aurait quatre différentes fonctions reliées à l'ensemble des apprentissages (Verdelhan-Bourgade, 2002a, 2002b). La fonction heuristique permet l'acquisition des connaissances sur le monde : sur l'environnement (familier, scolaire et extérieur), les représentations du temps, de l'espace, des relations sociales, etc. La fonction langagière permet à l'enfant d'être exposé à de nouvelles situations de communication et d'interactions dans de nouveaux contextes, d'apprendre de nouvelles formes du discours

(oral et écrit), et éventuellement de s'approprier les discours disciplinaires. Pour Le Ferrec (2012), dans cette « orientation cognitive des usages de la langue à l'école, le travail scolaire est une invitation permanente à l'activité de classement, d'identification de caractéristiques, de propriétés, de comparaison, de catégorisation, d'assignation conceptuelle » (p. 40). De par sa fonction méthodologique, la langue de l'école donne accès à d'autres modes de raisonnement et de pensée, à des méthodes de travail et d'apprentissage. Enfin, sa fonction sociale permet d'apprendre les comportements scolaires, les valeurs citoyennes et la communication dans cette langue.

Le français de scolarisation, tant à l'oral qu'à l'écrit, est décontextualisé⁴⁷ : les discours sont souvent indépendants des informations situationnelles, c'est-à-dire qu'une distance dans le temps et dans l'espace existe entre l'émetteur et le récepteur (Daviault, 2011), même si ces savoirs abstraits sont accompagnés de réalisations concrètes émanant de pratiques sociales de référence. Cette langue est explicite, compte tenu de l'éventail possible du choix de mots dans une situation d'écriture et du registre langagier auquel l'élève peut avoir recours selon le contexte. La langue de scolarisation est complexe, de par sa structure et sa syntaxe, et son apprentissage particulièrement exigeant sur le plan cognitif pour l'élève. D'un point de vue psycholinguistique, cet apprentissage comporte un poids affectif, puisqu'il implique des enjeux identitaires pour les élèves. D'un point de vue sociolinguistique, la référence à une seule langue peut contribuer à renforcer des attitudes de rejet et de dévalorisation de la langue maternelle des élèves (Verdelhan-Bourgade, 2002b).

Au Québec, comme nous l'avons dit précédemment, la langue de scolarisation au sein des écoles est le français ou l'anglais à certaines conditions. Dans le but de soutenir « la population québécoise de langue et de culture autres que française » (Ministère de l'Éducation, 2009, p. 5), qui est appelée à apprendre la langue de la société d'accueil afin de pouvoir y recevoir un enseignement dans cette langue, le gouvernement a mis en œuvre un

⁴⁷ Particulièrement, l'écrit exige un degré d'abstraction et de contrôle de la part du jeune enfant qui en fait l'acquisition. Cette langue, conçue pour transmettre des savoirs hautement codifiés par l'écrit, vise l'acquisition de concepts qui s'actualiseront dans un lexique spécialisé et des formulations linguistiques de plus en plus complexes selon l'avancement de la scolarité de l'élève (Le Ferrec, 2012).

Programme d'enseignement des langues d'origine⁴⁸ (PELO) en 1978, afin de favoriser le maintien d'un bilinguisme équilibré⁴⁹ chez l'élève dans son apprentissage de la langue de l'école (Gouvernement du Québec, 2009). Généralement, ces cours, offerts sur une base quotidienne en dehors des heures de classe contribuent à la réussite scolaire et à une intégration harmonieuse dans la société d'accueil. Bien que cette mesure ne vise pas directement les Autochtones, il existe un PELO « algonquin » (dans deux écoles dans la région abitibienne) visant les mêmes objectifs que ceux de l'enseignement des autres langues. Selon la documentation consultée, il semble que ce soit le seul PELO en langue autochtone connu au sein d'écoles provinciales. Demers (2016) signale que trois types de programmes de langue française comme langue seconde sont destinés aux anglophones (régulier, immersion et enrichi) et un pour les allophones (programme d'intégration linguistique, scolaire et social), alors qu'aucun de ces programmes n'est prévu pour le bénéfice des élèves autochtones.

Les écoles provinciales qui accueillent des élèves autochtones⁵⁰ bénéficient d'une mesure sur la *Réussite éducative des élèves autochtones* afin de les amener à développer un profil scolaire comparable à leurs pairs qui fréquentent le système scolaire (Gouvernement du Québec, 2005). Les priorités sont liées à la « maîtrise » de la langue d'enseignement, à la mise à niveau disciplinaire et à la prise en compte des difficultés d'adaptation scolaire. Les interventions visent l'amélioration de la compétence chez l'élève dans la langue de l'école :

[d]e la formation est offerte au personnel enseignant, notamment sur le style d'apprentissage des élèves autochtones et les stratégies efficaces, sur la langue autochtone et l'utilisation d'un guide orthographique d'une des langues amérindiennes. L'équipe-école est appelée à faire un travail de réflexion sur la culture autochtone (Gouvernement du Québec, 2010, p. 42).

⁴⁸ Techniquement, le terme « langues d'origine », renvoie aux langues qu'officielles (l'anglais et le français) ou autochtones (Duff et Li, 2009).

⁴⁹ Un bilinguisme équilibré ou additif « est un état de bilingualité dans lequel l'enfant a développé ses deux langues de façon équilibrée et a pu, à partir de son expérience bilingue, bénéficier d'avantages sur le plan de son développement cognitif ; cet état se retrouve surtout lorsque les deux langues sont valorisées dans l'environnement socioculturel de l'enfant » (Hamers et Blanc, 1983, p. 447).

⁵⁰ Cette mesure vise les élèves qui résident dans une réserve ou non et qui fréquentent une commission scolaire autre que les commissions scolaires Crie, Kativik ainsi que l'école des Naskapis. Plus précisément, le nombre d'élèves autochtones qui fréquentent le système scolaire public est établi « en prenant en compte les élèves qui résidaient dans une réserve amérindienne et celles et ceux qui, tout en n'y résidant pas, ont déclaré une langue maternelle comme langue autochtone » (Gouvernement du Québec, 2010, p. 8).

Nous ne savons pas si la question de la sensibilisation du personnel enseignant aux langues autochtones est présente de manière systématique ni de quelle manière ces connaissances sont réinvesties à travers les interventions auprès des élèves. Enfin, cette mesure ne vise que les élèves autochtones ayant besoin d'interventions particulières pour réussir à l'école : ceux qui ne résident pas dans une communauté et qui ont le français ou l'anglais comme langue maternelle ne sont pas facilement identifiables au sein des écoles provinciales.

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, les communautés autochtones administrent l'enseignement des langues autochtones en instaurant des initiatives locales. Ces programmes, dont le financement est presque toujours jugé insuffisant pour permettre un enseignement adéquat des langues autochtones, sont souvent conçus pour que les enfants soient intégrés de manière progressive au système scolaire de la société québécoise (de la Sablonnière et al., 2011; Lévesque et Polèse, 2015). Les élèves doivent rapidement « maîtriser » la langue officielle, qui pour plusieurs représente une langue seconde en réception et en production pour s'approprier les matières scolaires (Morris et O'Sullivan, 2007; Services éducatifs de Manawan, 2012) sans pour autant bénéficier d'une approche d'enseignement en langue seconde dans cet apprentissage (Terraza, 2009). Demers (2016), considère que l'enseignement du français aux Autochtones comme langue seconde devait être différent de celui destiné aux anglophones ou aux allophones immigrants. D'une part, parce que les langues autochtones sont en voie d'extinction, ce qui n'est pas le cas pour l'anglais, qui a une posture dominante dans le monde en ce moment. D'autre part, parce que le plus souvent, lorsqu'enseigné au sein des communautés autochtones, il doit être adapté aux réalités culturelles du milieu, qui sont différentes des réalités occidentales. Le français, du point de vue de Demers, ne peut servir de *lingua franca* au même titre que l'anglais l'est dans le milieu allophone immigrant. L'enseignement du français aux Autochtones diffère donc de celui conçu pour les anglophones ou les allophones immigrants pour des raisons historiques, linguistiques, culturelles et éducatives.

Une grande majorité des travaux de recherche en didactique des langues, notamment au Québec, sont organisés autour de la volonté d'une meilleure connaissance du contexte bilingue ou plurilingue d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de élèves

immigrants dans les grands centres urbains comme Montréal (Spaëth, 2017). On n'a qu'à penser aux travaux portant sur l'Éveil aux langues (Combes et al., 2012; Geoffroy et al., 2013; Lory et Armand, 2016). Les recherches menées auprès des élèves autochtones montrent que la langue de scolarisation est souvent mise au premier plan (da Silveira et al., 2015; Heydon et Stooke, 2012; Lavoie, 2015; Manningham et al., 2011; Presseau et al., 2006), et que très peu de travaux accordent une attention particulière aux langues autochtones (Lavoie, 2016; Morris, 2015) ou au développement de la littéracie en langue autochtone (Valcin, 2016). La lecture étant le pilier de tous les apprentissages scolaires, cette dimension mérite une attention particulière afin de mieux comprendre de quelle façon cette compétence s'acquiert.

I.3. Définition de la lecture

Qu'est-ce que lire? Quels sont les processus engagés lorsqu'un jeune enfant apprend à lire? Cet acte, à première vue si naturel, et que nous ne sommes généralement pas portés à analyser de façon délibérée, rend compte de notre difficulté à le considérer dans toute sa complexité. Pourtant, il suffit d'observer un enfant dans ses premières tentatives pour constater à quel point cette activité non naturelle requiert la maîtrise de connaissances, de pratiques et le développement d'aptitudes complexes. Selon Colé et Fayol (2000) :

Le but de l'apprentissage de la lecture consiste à développer des procédures automatiques de reconnaissance des mots écrits qui, en dégageant l'apprenti-lecteur des nécessités du décodage qu'implique cette reconnaissance, lui permettront d'atteindre un niveau de compréhension de ce qui est lu, égal à celui qu'il est capable d'atteindre à l'oral. (p. 158)

L'apprentissage de la lecture fait donc appel au développement de processus cognitifs et lexicaux impliqués dans la reconnaissance des mots écrits. Ces processus fonctionnent de façon modulaire, automatique, rapide, et indépendamment des informations extra-lexicales. Ainsi apprendre à lire consiste-t-il en l'acquisition de réflexes de lecture qui nécessitent un haut niveau d'automatisme. Pour Van Grunerbeeck (1994) :

L'acte de lire est conçu comme une interaction entre un lecteur et un texte, laquelle se déroule dans une situation très précise. Le lecteur aborde le matériel écrit avec une intention. Pour traiter l'information contenue dans le texte et réaliser son intention, il déploie une activité mentale qui se déroule sur trois plans – visuel, cognitif et métacognitif – et il fait usage de différentes stratégies. (p. 7)

Considéré sous cet angle, on comprend que le lecteur capte l'information écrite en déplaçant de manière saccadée ses yeux pour effectuer des points de fixation (balayage visuel). Cette information perçue par le lecteur sera traitée en fonction d'une intention de lecture et à partir de ses connaissances sur le monde, la langue, le code linguistique et la lecture (orthographe, syntaxe et sémantique). En plus de ces activités visuelles et de traitement de l'information, le lecteur déploie une activité métacognitive, qui implique trois composantes : la connaissance, la gestion et le contrôle de ses activités cognitives. Le lecteur est donc mentalement très actif, pour atteindre son intention de lecture, il met à contribution ses connaissances pour les faire interagir avec l'information contenue dans le texte.

Dans le cadre de notre thèse, il ne serait pas pertinent de décrire l'ensemble des opérations permettant l'atteinte d'une compréhension en lecture. Nous mettrons plutôt l'accent sur les processus de bas niveau (connaissance des lettres, découverte du principe alphabétique, etc.), puisqu'ils sont très sollicités chez les enfants au début de la scolarisation. En effet, l'apprentissage du lire-écrire à cette étape est orienté vers la compréhension du code alphabétique à travers le traitement de la langue écrite (Fayol et al., 2000). Progressivement, l'enfant devra s'approprier ces processus en vue de les automatiser et d'en arriver à la reconnaissance des mots qu'il lit. Ces compétences⁵¹ sont fondamentales pour en arriver à une posture de lecteur expert (Astolfi, 2003). Afin de comprendre un peu plus en profondeur les processus impliqués dans cet apprentissage, nous présenterons différents modèles d'acquisition dans les prochains paragraphes à travers les différents courants théoriques qui ont apporté un éclairage quant au fonctionnement du langage écrit (Lefebvre et St-Pierre, 2010).

I.3.1. Les « racines de la littéracie » de Goodman (1986)

Dans les sociétés industrialisées, les enfants sont exposés dès leur naissance à différents écrits. Dans les interactions avec leur environnement familial et social, ils vont acquérir des connaissances à propos de l'écrit. Goodman (1986) parle de cinq racines de la littéracie. La

⁵¹ Pour Astolfi (2003), une compétence est « la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant reproduction stéréotypée et guidage étroit [...] le signe et la preuve que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom » (p. 45).

première concerne le développement d'une conscience de l'écrit⁵² à partir de situations contextualisées. Par l'interaction continue avec des éléments visuels liés à l'écrit présents dans l'environnement (par exemple étiquettes, le menu dans un restaurant), les enfants analysent déjà leur organisation et leur signification. Ils développeront leurs représentations à propos de la langue écrite et de ses caractéristiques selon le contexte. La deuxième racine de la littéracie est liée au développement de la conscience d'un discours écrit décontextualisé, présent dans les livres, les magazines, les journaux, les lettres, etc. La variété d'écrits disponibles dépend de la famille et de la culture de la communauté dans laquelle vit l'enfant : certains foyers ont davantage de sources écrites disponibles que d'autres. À partir de l'âge de trois ans, les enfants savent que les écrits sont porteurs de messages; à cinq ans, ils peuvent ouvrir un livre dans la bonne position et montrer une conscience de la direction de l'écrit (de gauche à droite et de haut en bas). La troisième a trait au développement de la connaissance des fonctions et des formes d'écrits (par exemple, affiches, livres, lettre, etc.). Cette connaissance se développera proportionnellement aux expériences de l'enfant par rapport à l'écrit, plutôt qu'en exclusive relation avec des facteurs ou des stades de développement. Quant à la quatrième, celle-ci concerne l'acquisition d'une terminologie (métalangage) au sujet de l'écrit (par exemple mot, lettre, page, ligne, etc.), par le développement de concepts et de principes. Les enfants commencent à connaître les noms des lettres, sont capables d'utiliser les termes suivants : crayon, lire, écrire, dessiner, livre, etc. Finalement, la cinquième racine vise l'édification d'une conscience métalinguistique de l'écrit, qui renvoie à la capacité de réfléchir et de parler du langage et de son fonctionnement.

La perspective de Goodman (1986) montre que l'entrée dans l'écrit chez l'enfant est influencée par les interactions avec son environnement, dans des contextes socialement ancrés, et que les différences contextuelles influencent les connaissances que les enfants possèdent au sujet de l'écrit. D'autres chercheurs ont accordé moins d'importance au

⁵² La conscience de l'écrit chez l'enfant, selon le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009), comprend plusieurs composantes, telles que : 1) l'enfant manifeste une conscience de l'existence de l'écrit, 2) il comprend son fonctionnement, 3) l'enfant saisit que les écrits contiennent des informations, 4) il peut tourner les pages d'un livre dans un ordre séquentiel, en le tenant de la bonne manière, 5) l'enfant sait qu'un texte se lit de haut en bas et de gauche à droite.

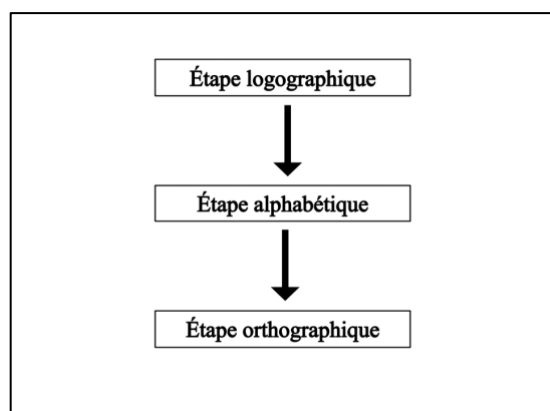
contexte en se concentrant davantage sur les différents constituants du système global de traitement de l'écrit, à l'instar de Frith.

I.3.2. Le modèle étapiste de Frith (1985, 1986)

Les modèles développementaux ou étapistes issus des sciences cognitives, qui se basent sur des données empiriques afin de dresser un portrait des comportements des apprentis lecteurs selon une séquence de développement, ont représenté des travaux phares dans le domaine de l'acquisition de la lecture. Ces modèles visaient à décrire une série d'étapes ou de stades menant à la lecture experte, dont chacune étant marquée par le recours à des stratégies ou des procédures de traitement distincts (Colé et Fayol, 2000).

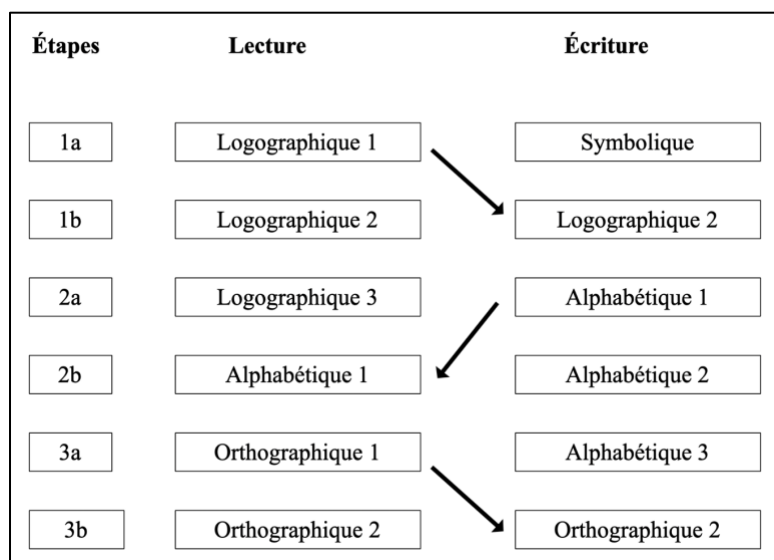
Le premier modèle que Frith (1985) a élaboré, présenté à la figure 2, propose une structure hiérarchisée où l'apprenti lecteur emprunte trois étapes qui le conduiront vers le développement d'une compétence en lecture. Au premier stade, celui de *logographique*, l'enfant débute d'une certaine manière son apprentissage de la lecture. Il peut reconnaître instantanément des mots familiers, en ayant recours aux indices graphiques et contextuels, comme le nom d'une station d'essence par son logo et la première lettre du mot qui y apparaît. L'ordre des lettres et les facteurs phonologiques sont secondaires. L'enfant a tendance à prononcer le mot une fois qu'il l'aura reconnu. La phase *alphabétique*, la seconde, correspond à une étape cruciale et exigeante, car l'enfant est appelé à procéder à l'analyse lettre-son, soit à l'assemblage strictement séquentiel des sons pour prononcer le mot. Il fera des tentatives d'écriture en ayant recours à une « orthographe inventée », mais ne pourra pas encore lire ce qu'il écrit. L'ordre des lettres et les facteurs phonologiques jouent un rôle prépondérant dans le décodage graphème-phonème. L'acquisition du principe alphabétique est une condition préalable de l'apprentissage de la lecture. Enfin, le stade *orthographique* consiste en la reconnaissance instantanée des morphèmes dans un mot, en prenant en compte l'ordre des lettres, sans recourir à la conversion phonologique. Ce stade est acquis à 7 ans. Une fois que la stratégie *orthographique* est bien implantée, les stratégies antérieures devraient en principe être moins accessibles, voire ne plus être utilisées par le lecteur.

Figure 2 - Le modèle d'acquisition de la lecture de Frith (1985)



En somme, ce modèle postule que l'ordre des étapes doit être respecté et que la maîtrise d'une étape donnée est nécessaire pour passer à la suivante. Les processus de traitement de l'information écrite développés à une étape donnée constituent les fondements des processus élaborés à l'étape suivante. Dans une seconde version de son modèle, présenté à la figure 3, Frith (1986) a représenté l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, en proposant six étapes dans lesquelles les acquis en lecture et en écriture vont s'influencer mutuellement.

Figure 3 - Le modèle d'acquisition de la littéracie de Frith (1986, dans Gagné 2003, p.319)



Ainsi chaque stratégie est-elle développée à plusieurs niveaux de compétence. Il apparaît qu'un certain niveau de compétence doit être atteint dans l'application de la nouvelle stratégie afin

qu'un transfert puisse se produire d'un stade à l'autre. La phase *logographique* est divisée en deux étapes : elle coexiste avec celle de l'écriture symbolique. Cette étape est marquée par l'utilisation de « gribouillis » associés à certaines significations. Ensuite, à travers ses écrits, l'enfant commence son apprentissage du principe *alphabétique*. Son enseignement, combiné avec la pratique, contribue à automatiser les habiletés de décodage (association phonème-graphème). La stratégie *alphabétique* sera remplacée dès que la stratégie *orthographique* sera suffisamment développée. Celle-ci se met en place lorsque l'analyse de groupes de lettres en tant que morphèmes permet un accès sémantique instantané; ces groupes de lettres emmagasinés doivent être suffisamment précis afin que cette stratégie puisse être appliquée avec succès en mode de production de mots, où chaque graphème doit être épélé correctement, indépendamment de sa relation avec les phonèmes. Dans ce sens, l'auteure souligne que l'acquisition du principe alphabétique est nécessaire au développement de la lecture, et que ce passage obligé est particulièrement exigeant pour l'apprenti lecteur.

Les travaux de Frith sont des modèles phares. Plusieurs chercheurs s'en sont inspirés, notamment Morton (1989), qui a repris les mêmes étapes afin d'y apporter certaines précisions quant aux procédures de traitement de l'information.

I.3.3. Le modèle de Morton (1989)

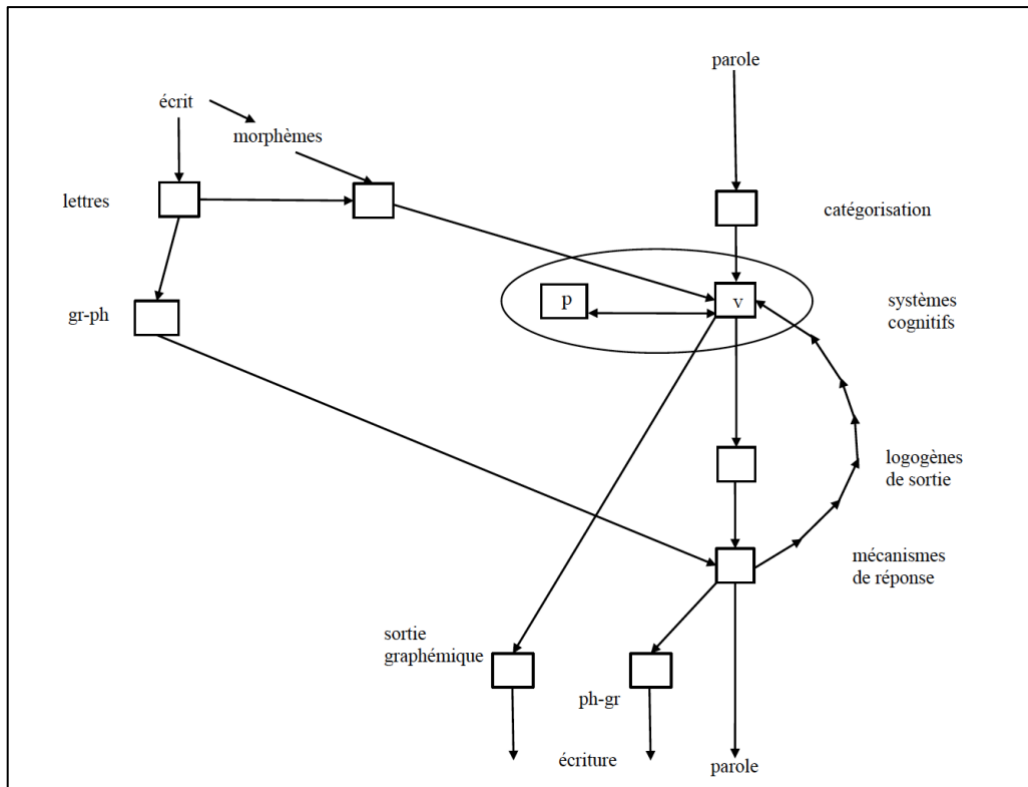
À partir des travaux de Frith (1986), Morton (1989) propose un modèle d'acquisition de l'écrit dans lequel chaque étape mobilise des processus de traitement différents. D'après ce chercheur, l'enfant, avant même de commencer son apprentissage de l'écrit, possède déjà deux systèmes sémantiques : le *système sémantique pictural*, qui permet de traiter des images ou des objets, et le *système sémantique verbal*, qui a pour fonction de traiter le langage oral. Le système sémantique pictural, dont la lecture profiterait d'abord, permettrait le traitement des mots comme des images : à l'écrit, la première lettre d'un mot est une caractéristique saillante pour le jeune enfant; l'ordre des lettres n'a pas donc pas d'importance à cette étape (stade 1b de Frith). On parle ici de l'étape *logographique*. À ce stade, le lecteur, pour accéder à la signification de ce qui est vu, aura recours au système sémantique pictural. L'écriture logographique serait ensuite remplacée par l'écriture alphabétique.

Morton (1989) croit que l'enfant qui entre dans la phase *alphabétique* le ferait d'abord à l'*écrit*, conformément à la proposition de Frith (1986). Il commence à établir des liens entre les lettres et leurs sons, pour ensuite accéder à ses propres représentations phonologiques, ce qui lui permettrait d'isoler les phonèmes. On parle alors de correspondance entre les graphèmes et les phonèmes. Cette étape, essentielle à la compréhension du fonctionnement du système d'écriture par l'enfant, influencera, réciproquement, l'établissement des correspondances graphophonologiques au moment où l'enfant entamera l'étape de la *lecture alphabétique*. D'ailleurs, Morton précise que la segmentation phonémique est un aspect des plus importants de l'apprentissage de la lecture dans une langue alphabétique. Pour cette raison, l'apprentissage de l'écriture et de la lecture ne peut se faire sans un minimum d'enseignement explicite, c'est à-dire en présentant le détail des règles de correspondance entre les graphèmes et les phonèmes (ou l'inverse). La fin de *l'étape alphabétique* est marquée par l'abandon des stratégies logographiques et le traitement des mots se ferait alors par l'entremise du système sémantique verbal.

L'entrée dans le *stade orthographique*, pour l'enfant qui maîtrise une bonne partie des modalités de traitement alphabétique, est la conséquence d'une interaction avec entre la lecture, les connaissances linguistiques et les processus cognitifs d'abstraction implantés chez l'enfant. La lecture et l'écriture *orthographiques* prennent en compte l'ordre de chaque lettre et la structure morphologique. Dès lors, les morphèmes sont traités directement par le système sémantique verbal pour accéder au sens des mots.

Rappelons l'essentiel du modèle de Morton (1989) : les procédures alphabétiques ne vont pas s'estomper lorsque le stade orthographique sera atteint. Au contraire, ces procédures demeurent actives dans le système de traitement de l'information, car les adultes en général n'atteignent jamais une « maîtrise totale » du système orthographique. Ainsi, le lecteur peut accéder au sens de ce qu'il lit en ayant recours à la voie directe ou indirecte, voies qui transitent par le système sémantique verbal. Dans la phase terminale du modèle de Morton, le traitement de l'écrit se réalise par la voie alphabétique ou orthographique (voir figure 4).

Figure 4 - Le modèle de Morton (1989, dans Gagné 2003, p.320)



La voie indirecte, celle de l'assemblage entre les graphèmes et les phonèmes, permet d'activer le mécanisme de réponse orale ou écrite. La voie directe (ou orthographique) permet l'analyse des mots à partir de leur structure morphologique. Le système sémantique verbal donne ensuite accès aux logogènes⁵³ de sortie, soit aux spécifications phonologiques qui permettront d'activer les mécanismes de réponse orale ou écrite.

Pour Frith (1985) et Morton (1989), la différence avec la phase alphabétique tient au fait que les mots sont analysés, dans la phase orthographique, sans référence à la conversion phonologique. À ce dernier stade, le morphème constitue l'unité orthographique de base, selon ces auteurs.

Vers le début des années 1990, les modèles développementaux classiques commencent à décliner car ces derniers ne sont pas en mesure, en raison de leur caractère descriptif,

⁵³ La notion de *logogène* se réfère à des unités lexicales dans d'autres modèles. Les logogènes sont des unités activées lorsque les mots sont repérés par le système visuel.

d'expliquer de manière satisfaisante un apprentissage plus dynamique et de concevoir que certains processus peuvent coexister dès le début de l'apprentissage de la lecture (Colé et Fayol, 2000). De plus, ils ne prendraient pas suffisamment en compte les particularités individuelles et les connaissances antérieures des enfants. De ce fait, des modèles interactifs ont émergé.

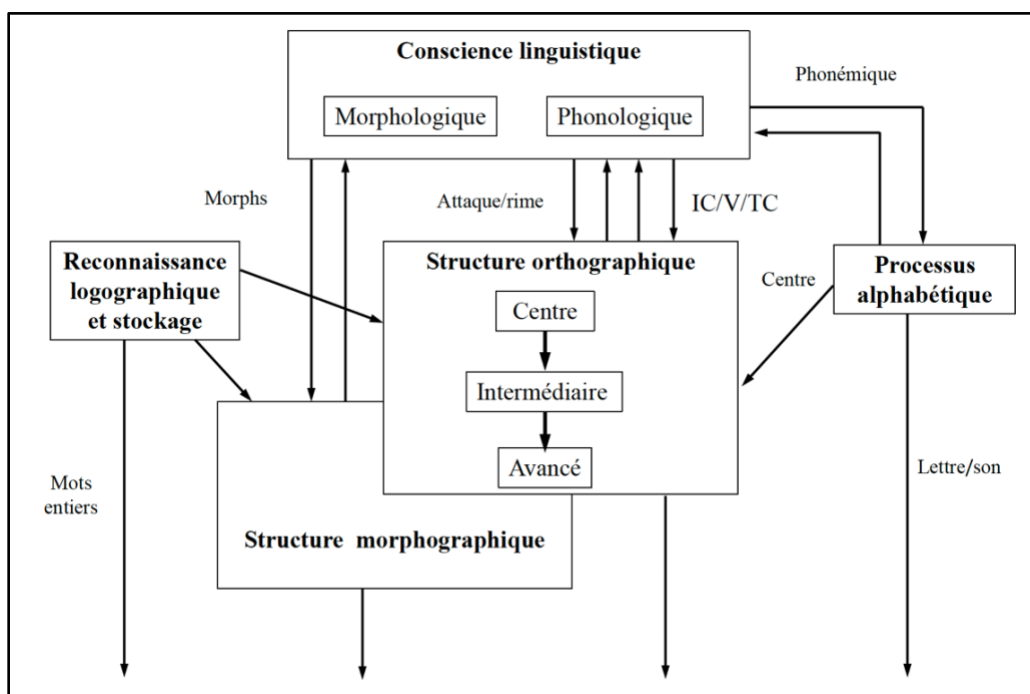
I.3.4. Le modèle de Seymour (1986, 1997)

En parallèle avec les travaux sur la description des stades développementaux reliés à l'écrit dans le domaine des sciences cognitives, d'autres chercheurs se sont intéressés au fonctionnement du cerveau humain, par l'entremise des théories du traitement de l'information qui ont fait émerger des modèles fonctionnels (Lefebvre et St-Pierre, 2010). À ce propos, Seymour (1986), dont les travaux ont porté sur l'analyse des propriétés des fonctions de base en lecture, présente un premier modèle qui prend la forme d'un schéma tripartite au sein duquel trois processeurs ont une fonction spécifique. Le processeur *sémantique*, qui représente la base de la compréhension, est impliqué dans le traitement des représentations sémantiques en relation avec les concepts. Le processeur *phonologique* se rapporte au système de production de la parole et est aussi lié avec le processeur sémantique. Enfin, le processeur *visuel*, qui traite les stimuli visuels, tels que les images, deviendra éventuellement spécialisé dans l'analyse du texte imprimé.

Plus tard, Seymour (1997) développera son modèle interactif à double fondation qui comprend cinq processeurs distincts (voir figure 5), dont deux ont un rôle de fondement aux développements ultérieurs. Il s'agit des processus logographique et alphabétique. Le *processus logographique*, en début d'apprentissage de la lecture, fait référence à la reconnaissance et au stockage des mots, dont les représentations sont codées sous la forme d'informations partielles ou complètes à propos de l'identité des lettres. Ces connaissances amèneront graduellement l'enfant à développer le *processus alphabétique*, qui repose sur la connaissance des lettres, de leurs noms et de leurs équivalents « sonores ». Au début de son acquisition, le traitement alphabétique est accompagné de *sounding* explicite par l'apprenti lecteur; plus tard il utilisera cette même opération lorsqu'il rencontrera de nouveaux mots. Si ces deux processeurs jouent un rôle de fondement, cela ne signifie pas que leur existence soit

limitée aux étapes précoces du développement de l'écrit. Au contraire, ces processus persisteront et apporteront leur contribution tout au long de celui-ci.

Figure 5 - Le modèle à double fondation de Seymour (1997)



Le troisième aspect du modèle, la *conscience linguistique*, « a une fonction d'habilitation, dans la mesure où les interactions avec ce composant sont nécessaires pour le développement d'autres systèmes » (p. 390). L'acquisition de la littéracie nécessite l'élaboration de segments linguistiques en mettant en relation de manière interactive des segments orthographiques avec des segments de la parole. Ces segments vont varier en fonction de la nature du traitement, qui procède d'unités plus larges (mots et syllabes) jusqu'à des unités plus petites (phonèmes), en passant par des unités intermédiaires (attaques et rimes). Ce processus se développe également dans la direction opposée, soit des unités plus petites vers les unités plus larges. En plus de la conscience phonologique, on retrouve dans la conscience linguistique, celle d'ordre morphologique, qui permet d'accéder à des niveaux plus avancés du développement, soit à la capacité à orthographier des mots complexes qui comprennent des combinaisons de syllabes, de préfixes et de suffixes. L'atteinte de la capacité à lire des items sans recourir au décodage est le trait distinctif entre les processus orthographique et

alphabétique. La formation d'une *structure orthographique* constitue l'aspect central du modèle de Seymour (le quatrième composant du modèle). Cette structure, qui code des connaissances d'ordre général sur le système de correspondance avec des traits précis des mots, se développe de manière progressive en prenant en compte d'abord, des structures simples, pour s'étendre vers des structures plus élaborées, qui inclut l'orthographe de groupes consonantiques et vocaliques. Enfin, la maîtrise des aspects *morphémiques* du langage écrit caractérise le profil des niveaux avancés (c'est le cinquième et dernier composant du modèle). Cette structure permet de considérer le traitement de mots complexes et son développement est tributaire de l'achèvement d'une structure orthographique adéquate. Ce développement est également dépendant son interaction avec la conscience linguistique.

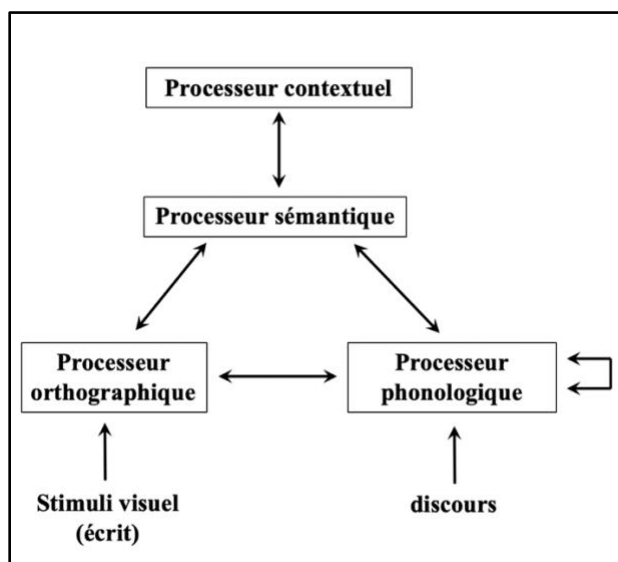
En somme, nous retenons que les processus logographiques et alphabétiques, qui se développent simultanément, constituent la base des développements ultérieurs, soit les structures orthographique et morphographique. Ces systèmes centraux de connaissances abstraites dépendent essentiellement de la disponibilité des fondations, de même que de la possibilité pour l'individu de développer sa conscience linguistique. De plus, pour Seymour, la mise en place du processus orthographique ne suppose pas l'élimination des stratégies logographiques, contrairement à ce qu'avance Morton (1989).

I.3.5. Le modèle de Gombert (1997)

Dans la lignée de l'avancement des travaux de recherche, les limites inhérentes aux modèles stadistes ont favorisé l'émergence, vers la fin des années 1980, de modèles rendant plus explicite le caractère dynamique du développement, à l'instar de celui de Seymour. Le modèle connexionniste de Gombert (1997), qui conçoit le traitement de l'information comme semblable aux processus d'un ordinateur, met l'accent sur les procédures orthographiques et sur l'importance de la médiation phonologique. Il s'est inspiré du modèle de Seidenberg et McClelland (1989), la « machine à apprendre à lire ». Ce système est composé de quatre processeurs qui interagissent entre eux : le processeur *orthographique*, le processeur *phonologique*, le processeur *sémantique* et le processeur *contextuel*.

Avant l'apprentissage de la lecture, il n'existe pas de processus orthographique inné qui attend une première rencontre avec l'écrit. Les premiers mots lus par l'enfant sont plutôt traités comme des images. Ces procédures de nature *logographique*, pour reprendre les termes de Frith (1985), de Morton (1989) et de Seymour (1997), permettent à l'enfant de se constituer un vocabulaire de base : « [l']enjeu de l'apprentissage de la lecture sera l'installation d'un processeur orthographique au sein de ce processeur pictural qui, bien entendu, restera fonctionnel » (Gombert, 1997, p. 138). La figure 6 présente le modèle de Gombert et les quatre processeurs dans sa finalité.

Figure 6 - Le modèle de Gombert (1997)



Ces premiers mots lus par l'enfant sont traités ensuite par le processeur sémantique, qui à son tour, les transmet au processeur phonologique. Il s'agit ici du début d'une mise en relation entre le *processeur pictural* et le *processeur phonologique*, qui s'opérera en passant par le *processeur sémantique*. À cette étape, l'enfant ne sera pas en mesure de lire des mots nouveaux ou des pseudo-mots. Néanmoins, progressivement, cette mise en relation amènera, au sein du *processeur pictural*, la mise en place du *processeur lexical*, qui, à son tour, entrera en relation avec le *processeur phonologique* : « la comparaison des formes écrites et orales des mots permet au système de mettre en relation les régularités orthographiques et les régularités phonologiques » (Gombert, 1997, p. 140). Le *processeur orthographique*, à la fois influencé par le processeur phonologique et sémantique, facilitera l'activation de

certaines configurations de lettres, qui correspondent à des phonèmes et à des morphèmes, une fois que celles-ci prendront de l'importance et qu'elles seront activées plus aisément comme des tous. Cette influence aura pour conséquence de faire en sorte que ces unités seront traitées sans avoir besoin de recourir à la médiation phonologique pour accéder au sens des mots. Bref, le développement de la lecture pour Gombert, s'explique par la transformation du processeur pictural en processeur *lexical*, puis en processeur *orthographique*.

Dans l'ensemble, ce qu'il importe de retenir, c'est que le modèle de Gombert (1997), comme celui de Seymour (1997), ne présente pas de stades précis. Il propose des processus qui interagiront entre eux, et c'est la confrontation de l'enfant avec l'écrit qui le conduira vers une évolution, selon la fréquence des rencontres qu'il aura avec la langue écrite.

I.3.6. Le modèle d'acquisition de la lecture de Thompson et Fletcher-Flinn (1993)

Le modèle de Thompson et Fletcher-Flinn (1993) se distingue des autres modèles présentés jusqu'à maintenant parce qu'il ne renvoie pas aux stratégies de reconnaissance des mots que sont les procédures alphabétiques et orthographiques. Il réfère plutôt à deux types de procédures pour identifier un mot. D'une part, les procédures de rappel renvoient aux opérations qui consistent pour le lecteur à récupérer les représentations emmagasinées à partir de son expérience avec un mot écrit. D'autre part, les procédures génératives sont utilisées lorsque qu'aucune représentation n'est disponible pour émettre une réponse à un mot écrit par l'entremise de la procédure de rappel. Ces types de procédures tireront profit de sources de connaissances variées.

Les sources de connaissances présentées à la figure 7 (voir les énoncés numérotés 1, 2, 4 et 5) désignent des catégories d'expériences antérieures du lecteur. De ces sources découlent les connaissances accumulées que l'on peut voir dans la colonne 2. Ces quatre sources, qui fournissent une variété de types de connaissances dont certaines seront activées par un stimulus (input), pourront ainsi contribuer aux procédures de réponses (output).

D'après Thompson et Fletcher-Flinn (1993), les connaissances sollicitées par les procédures de rappel peuvent provenir d'associations fournies par un agent externe (1) (par exemple, un

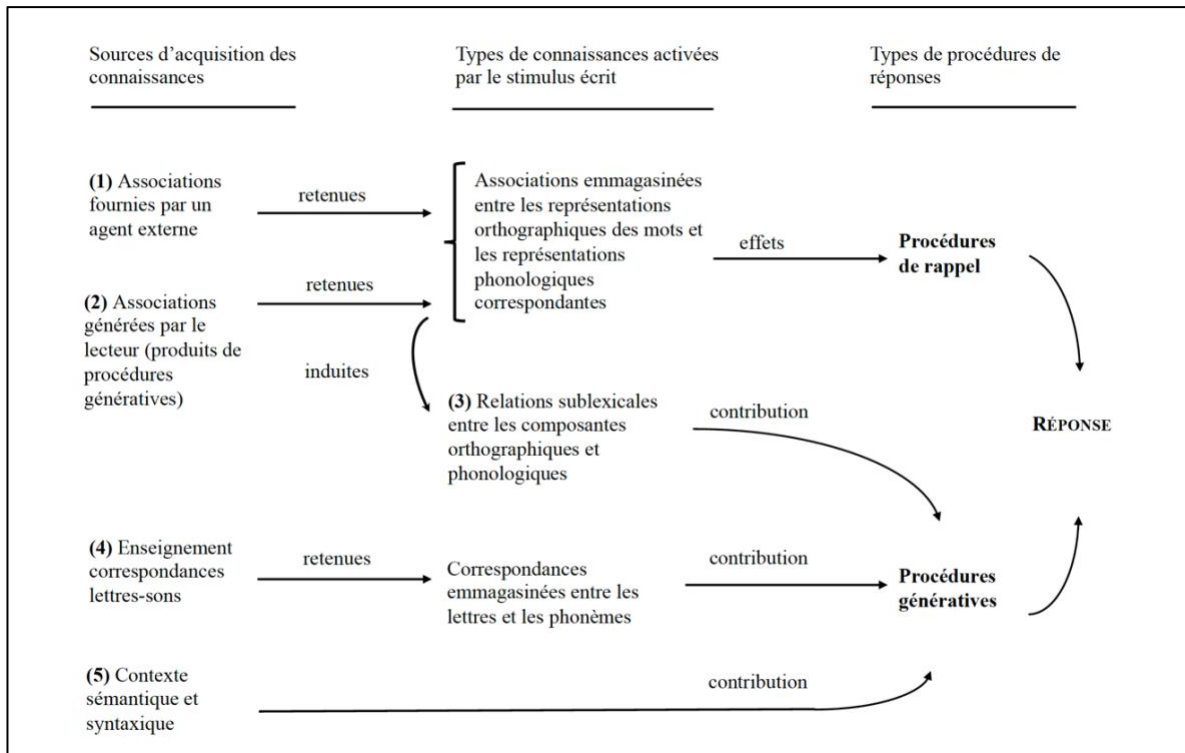
enseignant ou un parent), ce qui permet à l'enfant d'établir des associations entre les représentations orthographiques et les représentations phonologiques et sémantiques liées à un mot écrit. Ces connaissances peuvent aussi découler d'associations générées par le lecteur à partir de ses expériences avec l'écrit (2). Elles peuvent être stockées, pour être ensuite rappelées à travers les mêmes procédures que celles utilisées par les associations fournies par un agent externe. Les connaissances acquises par l'entremise des procédures génératives sont également des sources de connaissances mises à contribution par les procédures de rappel.

Les connaissances exploitées par les procédures génératives proviennent de trois sources : du contexte sémantique et syntaxique (5), de l'enseignement des correspondances entre les lettres et les sons (4) ainsi que des relations sublexicales entre les composantes orthographiques et phonologiques (3).

Le contexte sémantique et syntaxique (5) va réduire les possibilités de réponses à partir desquelles le lecteur pourra émettre des hypothèses sur le sens des mots. Le contexte, qui serait généralement utilisé conjointement avec l'une ou les deux autres sources de connaissances, exercerait une influence sur l'identification des mots lorsque les informations provenant du stimulus sont très limitées. Cependant, dans des conditions normales de lecture, le contexte aurait une valeur générative moindre.

Ensuite, les connaissances mises à contribution par les procédures génératives peuvent provenir de l'enseignement des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes (4). Ces connaissances sont disponibles auprès des lecteurs ayant reçu un enseignement explicite par l'entremise d'un programme où une approche phonique est préconisée.

Figure 7 - La théorie de l'acquisition de la lecture de Thompson et Fletcher-Flinn (1993)



Enfin, les procédures génératives tireront profit des relations sublexicales entre les composantes orthographiques et phonologiques d'un mot (3), relations induites par le lecteur en s'appuyant sur son expérience avec l'écrit. Ces relations sublexicales, qui ne nécessitent pas la prononciation du mot ou de ses composantes, permettra au lecteur de générer une réponse, issue des représentations orthographiques et phonologiques qu'il détient, *via* les procédures génératives. Il importe de préciser que ces relations sublexicales sont rattachées à des processus cognitifs internes au lecteur; elles ne peuvent être enseignées, contrairement aux correspondances lettres-sons, en raison du très grand nombre de possibilités de relations selon la taille des unités à traiter. Les représentations orthographiques des mots sont construites chez le lecteur de manière graduelle, par la prise en compte du contexte orthographique, ce qui permet les associations avec les composantes phonologiques des mots.

Dans le modèle, les procédures de rappel sont d'abord sollicitées. Lorsqu'elles ne permettent pas d'énoncer une réponse, les procédures génératives prendront le relais. Une lecture menée

à l'aide de telles procédures génératives prendra donc davantage de temps pour fournir une réponse, étant donné que le lecteur tente de créer des associations, ce qui entraîne un délai entre le stimulus et la réponse.

En somme, ce modèle se distingue des autres présentés jusqu'ici par les connaissances mises à contribution dans les procédures de réponses, en plus d'apporter des spécifications sur les sources d'acquisition de ces connaissances. Il se différencie également quant aux procédures de réponses (de rappel et génératives) qui ne correspondent pas à un niveau particulier de développement. Les deux procédures sont fonctionnelles à n'importe quel moment au cours de l'acquisition de la lecture.

À ce moment-ci, il convient de rappeler que, dans le cadre de notre thèse, nous nous intéressons à la question de l'entrée dans la lecture, particulièrement aux mécanismes de base que les enfants doivent acquérir pour devenir des lecteurs compétents. Bien que des différences notables ressortent des modèles présentés, ceux-ci reconnaissent tous de manière consensuelle l'importance de développer les processus de bas niveau dans la réussite de l'apprentissage de la lecture. Mais que savons-nous de ces processus? Nous les expliquerons dans la prochaine section.

I.3.7. Les processus de bas niveau

Les processus de bas niveau correspondent aux processus de traitement de la langue écrite, le décodage, qui permettent au lecteur de reconnaître les mots qu'il lit (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2020). De manière générale, les modèles théoriques en lecture considèrent que lire fait appel à deux composantes dans le traitement de l'écrit. La première, celle du traitement de bas niveau – la *reconnaissance des mots écrits* – concerne des processus automatisés, inconscients et rapides. Prévost et Morin (2015) mentionnent que ces processus de bas niveaux, mobilisés par le jeune enfant qui apprend à lire, sont fondés sur sa connaissance des lettres, mais également sur sa compréhension du principe alphabétique, et plus encore, sur sa capacité à établir les correspondances entre les graphèmes. Cette capacité spécifique à la lecture désigne le « processus par lequel les mots sont reconnus immédiatement et automatiquement » (Réseau canadien de recherche sur le

langage et l'alphabétisation, 2009, p. 146). Si la reconnaissance de mots est indispensable à tout bon lecteur, elle n'est toutefois pas suffisante et ne constitue pas à elle seule l'activité de lecture dont la visée est la compréhension. Le lecteur doit effectuer une transition nécessaire vers ce que Cough et Juel (1989) appellent le « cipher » orthographique, soit l'automatisation de la correspondance graphème-phonème pour accéder à la compréhension. La deuxième composante, celle du traitement de haut niveau, renvoie à la *compréhension*, par l'accès au sens *via* les informations d'ordres sémantique, syntaxique et textuelle. Ces processus sont contrôlés, lents et coûteux, car leur mise en œuvre demande un effort conscient de la part du lecteur. Selon Demont et Gombert (2004, p. 246-247) :

La reconnaissance doit être non seulement correctement effectuée mais, chez l'expert, elle doit également être largement automatique. Plus que la maîtrise des traitements graphophonologiques et orthographiques nécessaires à la reconnaissance des mots, c'est leur degré d'automatisme qui constitue un déterminant majeur de la réussite dans l'efficacité de la lecture. De fait, le coût attentionnel de la reconnaissance des mots doit être faible afin que le lecteur puisse consacrer de l'attention aux processus de plus haut niveau impliqués dans la compréhension.

Ces opérations de compréhension sont donc extrêmement dépendantes du niveau d'automatisation du décodage. Les nombreux travaux dans le domaine montrent que le décodage phonologique joue un rôle majeur en tant qu'étape intermédiaire de l'acquisition de la lecture (Sprenger-Charolles, 1992), notamment dans la construction du lexique orthographique (Écalte et Magnan, 2015). Pour un lecteur compétent et expérimenté, la reconnaissance des mots et la recherche de sens sont déployés de façon simultanée et interactive. Dans la littérature scientifique, les termes de procédure d'adressage, orthographique, lexicale ou de voie directe, sont utilisés pour référer à cette stratégie (Dalpé et al., 2010). Ainsi, plus la médiation phonologique est automatisée, moins elle utilise les ressources cognitives nécessaires à la compréhension.

Pour le lecteur novice ou moins habile, les procédures lexicales n'étant pas encore automatisées, les traitements menant à la compréhension ne peuvent donc pas être déployés en concomitance à l'activité de reconnaissance des mots (Demont et Gombert, 2004). Dans ce cas, le lecteur a recours à la procédure d'assemblage pour accéder à la représentation phonologique des mots, à l'aide du code alphabétique. Dans les écrits scientifiques, d'autres

termes sont aussi utilisés, tels que : procédure phonologique, alphabétique, analytique ou sublexicale ou encore celui de voie indirecte pour faire référence à ce mécanisme (Dalpé et al., 2010). Au début de l'apprentissage de la lecture, le traitement des mots est lent, parsemé d'hésitations. L'enjeu consiste donc à mettre en place ces traitements spécifiques à la lecture, par l'exercisation des mécanismes de décodage, pour permettre à l'apprenti lecteur d'atteindre un niveau d'automatisme qui sollicitera le moins de ressources attentionnelles possible. Cet apprentissage, qui en est un de nature progressive et qui s'étend sur plusieurs années, demandera des efforts considérables de la part de l'enfant au cours de la première année de sa scolarisation.

Si le décodage est essentiel à une lecture fluide, son utilisation sans automatisation n'est pas une condition suffisante. À la fois une connaissance et une habileté, le décodage comprend la connaissance des correspondances lettre-son ainsi que l'habileté à associer ces correspondances dans le but de prononcer le mot et d'en reconnaître le sens (Giasson, 2011). À cette fin, les élèves doivent apprendre à dépasser l'application mécanique du déchiffrage, sans quoi ils ne pourront émettre de « réponse correcte ». Cela peut expliquer la raison pour laquelle certains bons décodeurs qui accordent toute leur attention au traitement du code alphabétique n'atteignent pas le niveau de compréhension. Néanmoins, mentionnons que la voie phonologique sera utilisée pendant toute la vie du lecteur pour lire des mots nouveaux ou des noms propres (Desrochers et al., 2009).

Nous avons vu précédemment que l'acquisition de la lecture est un processus complexe faisant appel à la mise en place d'activités cognitives et de capacités diverses, et que les différents modèles présentés sont unanimes quant à l'importance des processus de bas niveau au début de son apprentissage. Afin d'être en mesure de décrire le développement de ces capacités, certains facteurs d'ordre cognitivo-langagiers doivent être pris en compte car ils représentent les fondements du développement langagier.

I.4. Les facteurs cognitivo-langagiers contribuant à l'apprentissage de la lecture

L'acquisition de la lecture est l'apprentissage le plus important des premières années de la scolarité de l'enfant, de laquelle dépendront tous les autres. Avant même de fréquenter

l'école, les enfants ont développé à différents degrés une conscience de l'écrit en raison de son omniprésence dans la société. Jusqu'à maintenant, les travaux que nous avons cités montrent que dès son plus jeune âge, l'enfant développe à partir de son environnement familial et social (Bara et al., 2008), ses propres représentations à l'égard de l'écrit, qui l'amèneront à s'investir dans cet apprentissage et à s'approprier les conventions par rapport à la lecture (par exemple, lecture de gauche à droite, de bas en haut, etc.). Tout comme Goodman (1986), Burns et al. (2003) supposent que pour apprendre à lire, l'enfant doit inmanquablement prendre conscience que l'écrit traduit des significations indépendantes des contextes. Assurément, d'autres facteurs cognitivo-langagiers, tels que le niveau de développement du langage oral de l'enfant, la richesse du vocabulaire au début de sa scolarisation et les capacités métalinguistiques, auraient une influence déterminante quant à sa capacité à accéder à l'écrit (Davault, 2011). Pour Gombert (1992), le développement desdites capacités, c'est-à-dire cette habileté à mobiliser des mécanismes de traitement de l'écrit nécessitant un haut degré d'abstraction, d'élaboration et de contrôle, constituent des ressources indispensables dans ce tournant majeur de la vie de l'enfant.

Pour cette raison, il nous apparaît essentiel, afin de permettre au jeune enfant d'appréhender la langue comme un objet et de favoriser son apprentissage de la lecture, de soutenir l'émergence de ces capacités métalinguistiques qui lui permettront d'exercer un contrôle accru de ses activités de réflexion sur la langue.

I.4.1. Les capacités métalinguistiques

L'utilisation du vocable *métalinguistique* vient de la tradition psycholinguistique. Au cours des années 1950, les linguistes font usage du terme *métalangue* pour référer à la « langue dont le lexique se compose de l'ensemble des mots de la terminologie linguistique » (Gombert, 1990, p. 11) et dont la fonction est celle de parler de la langue. Dans le contexte des travaux de Flavell (1979) sur la métacognition, dont le sens profond renvoie à la « cognition sur la cognition », c'est-à-dire à « la connaissance ou l'activité cognitive qui concerne, ou contrôle, un aspect quelconque d'une activité cognitive » (Flavell, 1985, p. 30), certains psycholinguistes ont emprunté ce terme pour parler de *métalinguistique*, soit la « cognition sur le langage et [qui] fait partie intégrante des activités métacognitives »

(Gombert, 1990, p. 20). Néanmoins, l'auteur précise que les produits cognitifs sur lesquels portent la réflexion métalinguistique sont des objets symboliques plus facilement perceptibles et les plus fréquemment manipulés par l'enfant.

La conception psycholinguistique fait ressortir deux dimensions qui concernent la métalinguistique. La première renvoie à la *connaissance du sujet à propos de la langue*, de sa structure et de ses fonctions. Pour Gombert (1990), la réflexion sur le langage ne porterait pas exclusivement sur les règles d'une langue particulière, mais plutôt sur l'activité du langage dans son ensemble. Cette conceptualisation se démarque par rapport à l'école de pensée linguistique dans la mesure où la conscience de la part du sujet à propos de ce savoir déclaratif sur la langue est un critère de premier ordre. La seconde dimension de la métalinguistique se rattache au *contrôle délibéré que le sujet met en œuvre sur ses processus attentionnels et de sélection* dans le traitement du langage. À ce moment-ci, Gombert (1990) fait spécifiquement référence à la capacité de l'individu de faire abstraction de l'usage normal du langage pour centrer son attention sur ses propriétés afin de transmettre ou de rendre explicite les contenus qui y sont rattachés. C'est « l'attention portée au langage en tant qu'objet qui constitue donc une spécificité de toute activité métalinguistique » (Gombert et Colé, 2000, p. 118).

Pour certains chercheurs (Bialystok, 1993; Lefrançois, 2000), il semble difficile de déterminer ce qui appartient à la sphère métalinguistique dans une tâche langagière. À ce propos, Lefrançois (2000) soulève le fait qu'il n'existe aucun critère valide et fiable pour déterminer qu'une performance langagière cesse d'être linguistique pour devenir métalinguistique :

[O]n peut se demander si le locuteur qui s'aperçoit d'une erreur qu'il vient de commettre et qui la corrige immédiatement manifeste bel et bien une capacité métalinguistique : faudrait-il voir là une réflexion et une manipulation conscientes de la langue ou un simple automatisme langagier ? Et à un autre niveau, le fait qu'un sujet sache énoncer une règle de grammaire témoigne-t-il de sa conscience métalinguistique? (p. 65)

Gombert (1996), pour sa part, distingue trois types de processus cognitifs qui pourraient être mobilisés dans la manipulation du langage : 1) les traitements *linguistiques* primaires, qui

renvoient aux réponses conditionnées à des stimulations, réponses objectivement de nature linguistique ; 2) les traitements *épilinguistiques* ou cognitifs, à l'œuvre « dès que le traitement dépasse le niveau de la simple réponse associative, contrôlant les processus primaires mais non disponibles pour l'accès conscient et la gestion intentionnelle » (paragr. 29). Ces connaissances, qui exercent un contrôle sur l'ensemble des actions linguistiques, sont observables à travers certains comportements de correction ou de surgénéralisation lors de l'application de certaines règles. Souvent, ce contrôle se fait à l'insu de l'individu, qui ignore la ou les règles qu'il est en train d'appliquer; et 3) les traitements *métalinguistiques* ou métacognitifs « de mentalisation d'opérations effectuées » (Gombert, 1996) ne s'opèrent pas de façon automatique. D'une part, les connaissances épilinguistiques à faire émerger doivent être installées. D'autre part, doivent se manifester des contingences externes, telles que la confrontation de l'enfant à des tâches scolaire, comme l'apprentissage de la lecture (Gombert et Colé, 2000). Plus tard, ce type de fonctionnement « méta » implique l'utilisation habile des connaissances métalinguistiques dans des situations comme la lecture, qui suppose leur automatisation, qui, elle, s'acquiert par la fréquence répétitive des fonctionnements métalinguistiques efficaces.

Compte tenu de ce qui précède et par souci de clarté conceptuelle, il est pertinent à ce moment-ci de distinguer *habileté* et *capacité* métalinguistiques afin de pas les confondre en utilisant une même appellation. La première dénomination, pour Bialystok (1993), fait référence à la capacité d'un individu de porter attention aux différentes formes langagières et de les manipuler. Pour Gombert (1996), elle désigne *l'habileté métalinguistique* primaire, celle de détenir des connaissances déclaratives, appliquées plus ou moins automatiquement, sans réflexion ni décision éclairée, tels les comportements spontanés d'autocorrection (metalinguistic skills). Cette formulation permet de comprendre que Gombert (1990) considère de nature *épilinguistique* les :

comportements précocement avérés qui s'apparentent aux comportements métalinguistiques mais qui ne sont pas contrôlés consciemment par le sujet. Il s'agit en fait de manifestations explicites, dans les comportements des sujets, d'une maîtrise des règles d'organisation ou d'usage de la langue (Gombert, 1990, p. 27).

Ainsi ce terme renvoie-t-il aux activités métalinguistiques qui ne sont pas encore accessibles à la conscience, mais qui constituent toutefois des préalables indispensables au développement des activités métalinguistiques ultérieures. Tant que ces connaissances épilinguistiques ne sont pas stables, la maîtrise consciente ne peut être envisageable.

La deuxième désignation, la *capacité métalinguistique*, renvoie à la connaissance de ce que l'on connaît, qui est le résultat d'une réflexion réelle et explicite à propos du langage (metalinguistic ability). Il existe un consensus parmi les chercheurs pour affirmer que toute activité linguistique consciente effectuée par l'enfant peut prétendre à ce statut métalinguistique et, qu'à ce titre, sa manifestation pourrait indiquer une capacité de réflexion et d'autocontrôle conscient de la part de l'enfant. La distinction entre ces deux ensembles de comportements se situe au-delà d'une différence de degré, mais bien dans l'activité cognitive elle-même. En effet, la seconde met en évidence le caractère conscient lié à une activité mentale, qui, traditionnellement, « est attestée par la capacité du sujet à expliciter verbalement les déterminants de ses propres comportements » (Gombert, 1990, p. 23), ce qui fait que l'absence d'explicitation ne suppose pas une absence de conscience. En effet, il pourrait être laborieux de commenter une langue pour de jeunes enfants qui commencent à peine à l'acquérir. Pour cette raison, en proposant des tâches de résolution métalinguistique, il est plus aisé d'en observer les comportements induits. Dans le cadre de notre démarche, nous retenons le terme *capacité*, étant donné qu'il fait référence à des comportements qui se manifestent par l'entremise d'une objectification de la langue pouvant être observée et mesurée.

En somme, une *activité métalinguistique* désigne « 1- les activités de réflexion sur le langage et son utilisation, 2- les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production) » (Gombert, 1990, p. 27). Ces activités et ces capacités métalinguistiques déployées peuvent être en relation avec tout aspect de la langue, qu'il soit 1) *métaphonologique*, à savoir l'identification des « composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée » (p. 29); 2) *métasyntaxique*, soit le raisonnement « sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire » (p. 59); 3) *métalexical*, c'est-à-dire la

possibilité « d'isoler le mot et de l'identifier comme étant un élément du lexique [...] pour tenter d'accéder intentionnellement au lexique interne » (p. 87), 4) *métasémantique*, celui de « reconnaître le système de la langue comme un code conventionnel et arbitraire » (p. 87) ou encore, 5) *métapragmatique*, la « maîtrise ou connaissance des relations qui existent entre le système linguistique lui-même (par exemple, entre différentes phrases) et celles qui existent entre le système linguistique et son contexte » (p. 124). Étant donné la nature didactique de notre recherche et notre intérêt pour l'apprentissage de la lecture auprès de jeunes enfants au début du primaire, l'aspect qui attire notre attention est la dimension métaphonologique, qui se situe au cœur même de notre démarche.

L'acte de lire, tel qu'il est conceptualisé à travers les différents ouvrages, suppose un engagement de la part de l'enfant dans une réflexion métalinguistique. Au début de son apprentissage, une prise de distance vis-à-vis des aspects phonologiques de la langue orale est requis en vue faciliter la reconnaissance et la manipulation de ces unités linguistiques. Ce traitement du langage oral nécessite un certain niveau d'abstraction et un effort cognitif de la part de l'enfant pour la mise en place de ses capacités de contrôle intentionnel dans le traitement du langage oral. Ces capacités permettront le développement d'autres types de connaissances, notamment celles du principe alphabétique et de la connaissance des lettres. Par la suite, ces composantes se combineront afin de constituer le lexique écrit de l'enfant, et c'est la connaissance du code alphabétique qui déterminera sa capacité à identifier les mots écrits. Dans son apprentissage du code alphabétique, dont l'acquisition complète s'étendra sur les deux premières années du primaire, l'enfant sera d'abord exposé à des graphèmes simples (graphèmes composés d'une seule lettre, par exemple *o*), pour être assez rapidement exposé à des graphèmes plus complexes (des digrammes et des trigrammes, par exemple *au*, *eau*), afin qu'il puisse s'approprier d'autres façons de transcrire certains phonèmes (Giasson, 2011). Ainsi, pour un enfant qui apprend à lire, l'apprentissage des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes contribue au développement de ses habiletés de décodage. Puis, progressivement, il apprendra à traiter les unités graphiques dans les syllabes simples⁵⁴ en les assemblant avec les phonèmes.

⁵⁴ Pour bien saisir la complexité du système alphabétique auquel les apprentis lecteurs sont exposés, il importe de distinguer les différents types de syllabes. Le système de notation standard qui définit la composition des

I.4.1.1. Les capacités métaphonologiques

Avant son entrée à l'école, l'enfant possède un certain bagage de connaissances d'ordre *épilinguistique* qu'on pourrait qualifier de premier niveau ou en tant que forme de connaissance implicite linguistique qui lui permet de reconnaître des mots faisant partie de son vocabulaire et de les utiliser. Selon Desrochers et al. (2009), deux facteurs jouent un rôle important dans le passage des savoirs épilinguistiques aux savoirs métalinguistiques : 1) l'exposition à la langue parlée, car elle favorise une expansion du vocabulaire oral chez l'enfant, ce qui lui permet d'opérer les différenciations d'ordre phonologiques de plus en plus fines; 2) l'exposition à la langue écrite, en raison de l'influence du code alphabétique sur la différenciation des phonèmes de la langue. Au fur et à mesure que l'enfant appréhende la langue écrite, il devient graduellement capable de traiter des unités segmentales du langage oral de façon réfléchie et délibérée.

I.4.1.1.1. Définition

En tant que capacités métalinguistiques spécifiques, les *capacités métaphonologiques* «correspond[ent] à la capacité d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée (ce que les anglo-saxons appellent généralement "phonological awareness") » (Gombert, 1990, p. 29). Ces différentes unités sonores de la langue sont la syllabe, la rime et le phonème. Pour notre thèse, nous utiliserons le terme « capacités métaphonologiques » plutôt que « conscience phonologique » généralement utilisé dans la littérature francophone, puisqu'il ne recouvre pas exactement le terme anglais *phonological awareness*; l'expression en anglais *to be aware* n'est pas synonyme de *to be conscious* selon Sprenger-Charolles et Casalis (1996). Plus précisément, ces capacités métaphonologique consistent pour l'enfant à appréhender les mots comme des objets et à saisir qu'ils sont composés de segments isolables (unités sublexicales), à savoir les syllabes et les phonèmes. Les recherches ont également montré que les capacités

syllabes est le suivant : la lettre V correspond à une voyelle ou à un son vocalique (par exemple *a, ou, an, on*), alors que la lettre C réfère à une voyelle ou à un son consonantique (par exemple *f, r, s, ch, ph*). Ainsi, on peut distinguer trois groupes de syllabes : 1) la syllabe simple, qui est composée d'une consonne et d'une voyelle. La syllabe *peau* se note CV (55 % des syllabes ont cette structure, qui est la plus facile pour les lecteurs débutants); 2) la syllabe inverse est composée d'une voyelle, suivie d'une consonne. La syllabe *il* se note VC (14 % des syllabes ont cette structure); et 3) la syllabe complexe comprend une variété de combinaisons, telles que CCV pour le mot *bleu*, CVC pour le mot *cour* et CCV pour le mot *plouf*. Ces structures, qui représentent 14 % des syllabes, peuvent poser des défis à plusieurs enfants (Giasson, 2011).

métaphonémiques se développent plus tardivement que les capacités métasyllabiques (Gombert et Colé, 2000) et qu'elles jouent un rôle essentiel dans le décodage, stratégie fondamentale conduisant à l'automatisation des mots et au développement d'une fluidité en lecture.

Il existe une abondante littérature scientifique consacrée à l'étude des rapports qui existent entre les capacités métalinguistiques, plus particulièrement les capacités métaphonologiques, et les performances des enfants lors de leur apprentissage en lecture (Bus et Ijzendoorn, 1999; Ehri et al., 2001; Gombert, 1990; Gombert et Colé, 2000; Sprenger-Charolles et Casalis, 1996; Stahl et Murray, 1998). Les études longitudinales montrent de plus que ces capacités sont de bons prédicteurs de la réussite de l'acquisition ultérieure de la lecture (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996; Stanovich, 1989). Les recherches soulignent aussi l'existence d'un lien réciproque entre ces capacités et l'apprentissage de la lecture, c'est-à-dire que les capacités métaphonologiques ont des effets manifestes sur l'apprentissage de la lecture et vice-versa (Gombert, 1990). Des études françaises menées au cours des dernières décennies montrent que des interventions ciblées auprès des élèves les plus fragiles permettent de prévenir les difficultés en lecture (Bianco et al., 2010; Écalte et al., 2015; Zorman † et al., 2015). De plus, il importe de préciser que c'est l'apprentissage de la lecture dans une langue alphabétique qui est liée au développement des capacités métaphonologiques. Compte tenu de la nature de notre projet, nous ne comptons pas dresser un état des lieux, mais nous nous pencherons sur les études qui s'intéressent soit à l'effet d'un entraînement métaphonologique sur la lecture ou encore, à la relation entre les capacités métaphonologiques et l'apprentissage de la lecture en langue maternelle.

Une étude longitudinale menée en France visait à montrer les effets d'un programme de métaphonologie sur la progression des élèves en lecture (Briquet-Duhazé et Rezrazi, 2018). Plus précisément, cette recherche ciblait deux prédicteurs (la conscience phonologique et le nom des lettres) comme remédiateurs de difficultés en lecture, auprès de groupes d'élèves âgés de 8 à 11 ans. Les élèves ont été suivis du CE2 (3^e année) au CM2 (5^e année). Trois groupes ont été constitués pour la recherche : un groupe témoin (ET - 65 élèves), un groupe expérimental en conscience phonologique (ECP - 125 élèves) ainsi qu'un groupe

expérimental en conscience phonologique + nom des lettres (ECPL - 110 élèves). Les enseignants participants de cinq écoles expérimentales ont réalisé l'un ou l'autre des programmes d'entraînement métaphonologique. Les classes expérimentales devaient proposer un entraînement régulier d'environ deux fois par semaine, à raison de 20 minutes par séance. Les classes témoins qui suivaient le cadre normal de la scolarisation, n'avaient pas d'entraînement particulier à suivre. Au début du CE2, les élèves ont subi évaluation individuelle en conscience phonologique, selon huit types de tâches : le dénombrement de mots dans de courtes phrases, l'association mot/rime, l'association mot/rime plus complexe, le dénombrement syllabique, la fusion syllabique, la suppression syllabique, l'identification phonémique et la suppression phonémique. À la fin du CM2, l'évaluation en conscience phonologique contenant les mêmes items, seuls les mots avaient changé, mais les tâches avaient conservé le même niveau de difficulté. Les scores de réussite montrent que tous les élèves améliorent leurs rendements entre le CE2 et le CM2. Les classes ayant suivi les programmes d'entraînement montrent un rendement nettement supérieur par rapport aux classes témoin. Les résultats du test post-hoc révèlent l'effet bénéfique du programme d'entraînement métaphonologique sur la progression de la performance linguistique des élèves. En effet, une différence significative est constatée entre le groupe témoin, aussi bien pour le groupe ECP que pour le groupe ECPL. Toutefois, les comparaisons entre les groupes ECPL et ECP ne présentent pas de différence significative.

Melby-Lervåg et al. (2012) ont réalisé une méta-analyse à partir d'un corpus de 235 études menées auprès d'enfants dyslexiques et d'enfants au développement normal. Les études sélectionnées par les chercheurs sont publiées en anglais dans différentes revues scientifiques, chapitres de livres, thèses en lien avec la lecture et la métaphonologie. Ils ont mesuré le lien entre les habiletés en lecture de mots et les trois habiletés phonologiques (phonological skills) les plus couramment évaluées, soit la conscience phonémique, la conscience de la rime et la mémoire verbale à court terme. Il ressort de cette méta-analyse que le lien entre la conscience phonémique et la lecture de mots est le plus important, et ce, tant chez les enfants typiques que dyslexiques. À l'inverse, la conscience de la rime ou la mémoire verbale à court terme ont une corrélation significativement plus faible avec la lecture de mots. Ce résultat peut s'expliquer par la corrélation de ces deux mesures avec la

conscience phonémique. En d'autres termes, la lecture de mots aurait un lien moins important avec la conscience de la rime et la mémoire verbale, qui, à leur tour, sont plutôt en lien avec la conscience phonémique. Un des aspects les plus critiques qui ressort de cette méta-analyse est la question de la nature de la relation qui existe entre l'habileté à lire des mots et la conscience phonémique. En effet, étant donné que les travaux analysés ne sont pas des études expérimentales, il n'est conséquemment pas possible d'établir une relation causale entre la conscience phonémique et la lecture de mots. Dit autrement, les études corrélationnelles examinées dans cette méta-analyse mettent en évidence une relation entre deux variables, sans pour autant expliquer la nature de cette relation. En dépit de cette limite, les chercheurs soutiennent toutefois qu'un nombre considérable d'études longitudinales ont pu démontrer l'efficacité de l'entraînement métaphonémique sur le développement des habiletés en lecture de mots.

I.4.1.1.2. Les types de tâches pour évaluer les capacités métaphonologiques

Pour évaluer les capacités des enfants, plusieurs types d'épreuves sont utilisées. Celles qui ont été élaborées pour mesurer les capacités métaphonologiques des enfants font intervenir deux variables, soit la taille des unités segmentales ciblées (par exemple le phonème, la rime la syllabe, un mot ou un pseudo-mot) ainsi que les opérations de traitement à effectuer par l'enfant sur ces unités segmentales (Desrochers et al., 2009). On distingue également les tâches de sensibilité phonologiques de celles de traitements métaphonologiques (Gombert et Colé, 2000). Entre autres choses, on peut demander à l'enfant de porter un jugement sur des unités phoniques (par exemple, *Est-ce que les deux mots riment ? Commencent par le même son (phonème) ?* etc.) ou de compter le nombre de syllabes ou de phonèmes d'un mot. Les tâches de sensibilité phonologique sont moins exigeantes en termes de réflexion pour l'enfant. À l'opposé, les tâches de traitement requièrent un traitement analytique. Ainsi peut-on demander à l'enfant de compter le nombre de syllabes ou de phonèmes d'un mot, de procéder à des opérations de suppression de syllabes ou de phonèmes et de prononcer ce qui reste du mot ou du non-mot (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996). Les différences entre ces tâches d'évaluation, qui portent sur la nature des unités linguistiques impliquées et sur le type de traitement demandé, varient en termes de difficulté et de complexité. Par exemple, une

tâche de segmentation est plus complexe qu'une tâche de jugement de similitude, qui n'implique aucune manipulation explicite des unités phoniques.

La classification qu'a effectuée Adams (1990) dans son analyse de la littérature scientifique comprend au moins cinq types de tâches ou de niveaux de conscience phonémique, qu'il situe sur un continuum de difficulté. Il s'agit de : 1) l'identification des rimes, qui implique l'écoute des sons présents dans les mots pour reconnaître s'il y a le même à la fin; 2) la comparaison des phonèmes, soit l'habileté à reconnaître les similitudes et les différences entre les mots à partir du phonème initial, médian ou final; 3) la fusion de plusieurs phonèmes, qui consiste à assembler les phonèmes d'un mot, ce qui implique pour l'enfant de devenir familier avec la notion voulant que les mots contiennent des unités plus petites et abstraites que sont les phonèmes; 4) la segmentation ou le dénombrement phonémique, c'est-à-dire la capacité à analyser la chaîne sonore constituant dans un mot; et enfin 5) l'ajout, la suppression ou la substitution d'un phonème pour former un mot ou un pseudo-mot, qui renvoient à la capacité de l'enfant à ajouter, à supprimer ou à remplacer un phonème contenu dans un mot ou un pseudo-mot et de l'énoncer correctement.

Demont et al. (2006) ont élaboré une classification théorique regroupant les épreuves de conscience phonologique en trois catégories : 1) les épreuves de *classification et d'identification*, dans lesquelles il est demandé à l'enfant de catégoriser une suite d'items à partir d'un critère phonologique (par exemple, l'épreuve de jugement de mot : *Quel est le mot le plus long ? Chat, bateau, parapluie*); 2) les épreuves de *segmentation et de dénombrement*, dans lesquelles il est demandé à l'enfant d'identifier à l'oral les unités sonores d'un mot entendu (par exemple, les syllabes ou les phonèmes) ou bien d'en faire le décompte (par exemple, le nombre de syllabes dans le mot *établissement*); 3) les épreuves de *manipulation* (fusion, inversion, élision), où l'on demande à l'enfant de traiter un mot énoncé à l'oral. De manière générale Desrochers et al. (2009) soulèvent le fait que parmi les typologies existantes, les opérations cognitives sollicitées à travers les épreuves ne font pas uniquement appel à la capacité de l'enfant à reconnaître les unités linguistiques de la langue parlée. Elles peuvent également faire appel à la mémoire phonologique, au traitement

séquentiel d'une chaîne sonore, à l'assemblage ou à la permutation d'une suite de phonèmes, par exemple.

En plus de cette variété considérable de tâches pour opérationnaliser le concept de conscience phonémique, il existe également une variabilité importante à l'intérieur même de chaque type de tâches : certains chercheurs vont recourir à des non-mots ou à des mots réels ou encore à deux types d'items. De plus, ces tâches peuvent cibler le phonème initial, médian ou final. Cette complexité présente certaines difficultés en ce qui a trait à l'interprétation et à la comparaison des résultats des recherches.

I.4.1.1.3. La typologie de Yopp (1988)

Certains chercheurs comme Yopp (1988) soulèvent les précautions à prendre dans l'exercice de comparaison des résultats d'études spécifiques puisque le niveau de conscience phonologique dépend grandement de la tâche proposée. En effet, les tâches qui semblent à première vue mesurer un même phénomène peut dans les faits exiger différents niveaux de conscience. Comme le souligne Lefrançois (2000) :

[...] si on conclut à un faible niveau de capacités métaphonologiques chez un sujet au moyen d'une épreuve de permutation de phonèmes, considérée comme l'une des plus exigeantes, on pourrait croire que ce même sujet a un niveau élevé de capacités métaphonologiques si on l'évaluait avec une tâche de reconnaissance de rimes (p. 84).

Yopp (1988) a procédé à une étude empirique auprès de 104 enfants âgés de cinq ans, afin d'évaluer le niveau de difficulté dans dix différentes épreuves métaphonologiques, pour ainsi établir un continuum de difficulté à partir du taux de réussite des enfants. Pour ce faire, elle a soumis à ce groupe plusieurs épreuves métaphonologiques qu'elle a reprises d'autres études ou qu'elle a elle-même élaborées. Le tableau 3 montre les épreuves utilisées, des extraits d'indications formulées et des exemples d'items.

Tableau 3 - Les épreuves métaphonologiques de Yopp (1988)

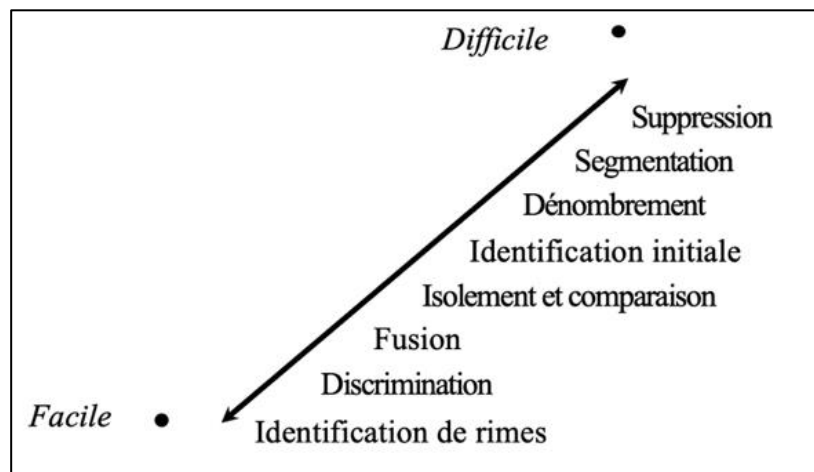
Épreuve	Extrait
Discrimination auditive (<i>auditory discrimination</i>) (Wepman, 1973)	Est-ce que les paires de mots sont pareilles ou différentes?
Fusion de phonémique (<i>phoneme blending</i>) (Roswell-Chall, 1959)	Si je mets tous les sons ensemble, quel mot on a? <i>st-ep, f-at, c-a-t</i>
Dénombrement phonémique (<i>phoneme counting</i>) (Liberman <i>et al.</i> , 1974)	Tape sur la table avec un crayon le nombre de petits sons que tu entends dans le mot. <i>boo, boot</i>
Suppression phonémique (<i>phoneme deletion</i>) (Bruce, 1964)	Si tu enlèves /j/ du mot <i>jam</i> , quel mot il reste?
Suppression phonémique (<i>phoneme deletion</i>) (Rosner, 1975)	Si tu enlèves <i>shine</i> dans le mot <i>sunshine</i> , quel mot on a?
Identification de rimes (<i>ryhme</i>) Modifié par Yopp (1988)	Est-ce que les paires de mots sonnent pareil à la fin? <i>cat/hat, man/ran, sandals/candles</i>
Segmentation phonémique (<i>phoneme segmentation</i>) (Goldstein, 1974)	Dis-moi tous les petits sons que tu entends dans le mot. <i>d-o-g, ow-l</i>
Segmentation phonémique (<i>phoneme segmentation</i>) Développé par Yopp-Singer (1988)	Dis-moi tous les petits sons que tu entends dans le mot. <i>r-i-d-e, g-o, m-a-n</i>
Identification du phonème initial (<i>sound isolation</i>) Modifié par Yopp (1988)	Dis-moi par quel son commence le mot <i>Jack</i> .
Isolement et comparaison du phonème initial, median et final (<i>word-to-word matching</i>) Modifié par Yopp (1988)	Est-ce que ces mots commencent par le même son? <i>cat, sit</i> Est-ce que ces mots ont le même son à la fin? <i>rain-pin, shirt-pet</i> Est-ce que ces mots ont le même son au milieu? <i>hop-big, bite-ride</i>

Yopp (1988) a ainsi classifié les épreuves dans l'ordre suivant, sur un continuum de difficultés (de la tâche la plus facile à la plus difficile) dans l'ordre suivant : 1) identification de rimes; 2) discrimination phonémique; 3) fusion phonémique; 4) isolement et comparaison du phonème initial; 5) identification du phonème initial; 6) dénombrement phonémique; 7) segmentation phonémique; 8) segmentation phonémique. De manière générale, on peut voir que cette typologie, illustrée à la figure 8, est assez similaire à celle de Adams (1990).

Ces épreuves, qui présentaient des degrés différents de difficulté, ont amené l'auteure à se questionner sur leur validité et à pousser plus loin ses analyses relativement à la capacité des instruments de mesurer la conscience phonologique. Les analyses de corrélations entre les

épreuves montrent que les tests sont suffisamment liés entre eux pour donner une validité au construit théorique de conscience phonologique.

Figure 8 - La typologie de Yopp (1988)



En d'autres termes, chacune des épreuves semblent mesurer cette habileté à manipuler et à contrôler les unités sonores de la langue. De surcroît, l'analyse factorielle aura permis de mettre en évidence l'existence de deux facteurs sous-jacents à la notion de capacités métaphonologiques : la conscience phonologique simple (simple phonemic awareness) et la conscience phonologique composée (compound phonemic awareness). La première exige la mobilisation d'une seule opération cognitive, comme c'est le cas pour la segmentation, la fusion, l'identification du phonème initial et le dénombrement phonémique. La seconde implique pour le sujet de garder dans sa mémoire à court terme un phonème donné (qui est le résultat d'une première opération), pendant qu'une seconde opération cognitive différente est en cours. Les tâches en lien avec ce facteur sont les tâches de suppression phonémique et de d'identification et de comparaison phonémique.

Enfin, le recours à cette typologie dans le cadre de notre thèse nous apparaît être un choix judicieux, puisque Yopp fait légion dans les recherches menées sur la métaphonologie tant en langue première qu'en langue seconde (Armand, 2000, 2005; Armand et al., 2004; Laurent, 2013). De plus, étant donné que notre démarche de recherche implique deux langues, nous avons cru prudent d'utiliser un continuum de difficultés validé, puisque nous souhaitons reprendre les mêmes procédures de traitement des unités orales dans les activités

de notre programme en français et en langue anicinape. En langue seconde, pour que l'élève soit en mesure de développer son répertoire phonologique, il doit nécessairement repasser par les mêmes étapes de traitement du langage (nous reviendrons sur ce point dans la seconde partie du présent chapitre). Nous reviendrons dans le chapitre portant sur la méthodologie quant à la manière dont nous avons conçu notre programme de métaphonologie bilingue. Nous fournirons également des précisions sur les types de tâches et sur les protocoles d'intervention.

I.5. La synthèse de la première partie du cadre conceptuel

Dans cette partie du cadre conceptuel, nous avons abordé l'apprentissage de la lecture en langue maternelle et nous avons constaté que pour appréhender la langue écrite, l'enfant doit nécessairement considérer le plurisystème du français, qui est régi par le principe alphabétique (Catach, 2005). Pour ce faire, il doit s'appropriier les principes phonogrammique, morphogrammique et logogrammique, en plus de se conformer aux normes sociales de l'école, qui gravitent autour d'une culture de l'écrit dans la langue de scolarisation. Les modèles théoriques s'intéressant à l'acquisition de la lecture nous ont montré que l'enfant développe bien avant son entrée à l'école une conscience de l'écrit. Les conceptions stadistes nous ont fourni des repères importants quant au développement de l'enfant qui apprend à lire, mais leurs contributions auront inspiré certains chercheurs à élaborer d'autres modèles plus dynamiques qui reflètent davantage la complexité des processus impliqués dans le développement de cette compétence fondamentale pour les apprentissages scolaires.

Nous avons en outre mis en exergue certains facteurs cognitivo-langagiers contribuant à l'apprentissage de la lecture en langue première, notamment l'importance d'amener l'enfant à s'investir dans une réflexion métalinguistique vis-à-vis de la langue orale. Les travaux s'intéressant aux débuts de l'acquisition de la lecture mettent en évidence plus particulièrement le fait que les capacités métaphonologiques constituent un prédicteur important de la réussite de cet apprentissage. Nous retenons que le développement de ces capacités ne représente pas une fin en soi :

L'enseignement de la conscience phonologique ne garantit pas que l'enfant apprendra à lire, mais le succès de la lecture dépendra de la présence d'un bon niveau de conscience phonologique lors de l'entrée dans l'écrit (Giasson, 2011, p. 96).

Maintenant que nous avons dressé un état des lieux sur l'acquisition de la lecture en langue maternelle, nous devons examiner ce qu'il en est en langue seconde. Dans la mesure où le français est la langue de scolarisation des élèves, et qu'ils utilisent une variété du français différente de celle de l'école comme langue maternelle, variété linguistique influencée par leur langue ancestrale, qui est omniprésente dans leur environnement social et familial, il nous faut préciser ce que signifie un tel apprentissage, à partir des construits conceptuels en langue seconde. Cet élargissement de nos horizons théoriques nous permettra d'en arriver à une fine compréhension du développement des capacités métaphonologiques qui nous intéressent, dans un contexte de déclin avancé de la langue ancestrale des enfants, qui ont développé, par le fait, même un répertoire langagier unique (Carjuzaa et Ruff, 2016; Peltier, 2008; Wiltse, 2011).

DEUXIEME PARTIE : APPRENDRE A LIRE DANS UNE LANGUE SECONDE

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons expliqué les processus impliqués dans l'acquisition de la lecture pour un « locuteur natif » du français à l'aide de différents modèles théoriques issus de disciplines telles que la linguistique et les sciences cognitives. Dans cette deuxième partie, nous examinerons le mode d'acquisition d'une langue seconde sous le prisme des principaux postulats qui ont marqué le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes. Puis, nous aborderons les composantes propres à l'apprentissage de la lecture en langue seconde. Pour en rendre compte, nous considérerons les facteurs cognitivo-langagiers, ainsi que les facteurs socioaffectifs et socioéducatifs, puisque ces derniers peuvent influencer l'apprentissage de la lecture. Nous étudierons également les caractéristiques de l'anicipemowin et discuterons de certaines similitudes et différences entre les systèmes phonologiques des langues française et anicipem. Cette analyse nous permettra de mieux comprendre les propriétés du français des Premières Nations. Nous examinerons ensuite le rôle de la littérature de jeunesse plurilingue mettant en valeur les perspectives autochtones dans l'apprentissage de la lecture ainsi que l'importance du développement d'un rapport à l'écrit chez les élèves par la création d'espaces de continuité entre la langue de l'école et leur répertoire langagier. Pour compléter ce chapitre, nous dresserons un portrait des pratiques enseignantes en contextes autochtones et de celles préconisées en didactique pour l'enseignement de la lecture.

Au cours des années 1960, la question du développement bilingue est apparue comme un nouveau champ qui s'ouvrait à la recherche et a reçu une attention considérable dans diverses disciplines telles que la psychologie expérimentale et sociale, la linguistique, la neuropsychologie et l'anthropologie (Hamers et Blanc, 1983). Ce champ disciplinaire a fait émerger de nombreux travaux en langue seconde, ce qui a généré de nouvelles conceptualisations du bi-plurilinguisme. Cependant, malgré la myriade d'écrits scientifiques sur le sujet, il n'y a pas de réel consensus sur la signification de ce concept en raison des nombreuses définitions existantes et des divers champs d'études auxquels il se rattache (Mackey, 2013). Dans le sens commun, « être bilingue signifie connaître deux langues très bien, sinon parfaitement » (Grosjean, 2015, p. 14). Teintée d'un jugement de valeur par rapport aux performances monolingues normées, cette définition amène plusieurs à

concevoir la compétence bilingue comme nécessairement équivalente dans les deux langues; pour être un « vrai bilingue », le locuteur ne devrait avoir d'accent dans aucune de ses langues. Ainsi, les locuteurs qui ne sont pas « parfaitement bilingues » – et qui représentent une majorité – se trouvent relégués à une catégorie sans nom. Cette vision restrictive du bilinguisme a été défendue au cours du siècle dernier par certains linguistes, dont Léonard Bloomfield (1973), pour qui cette compétence détenue dans deux langues est comparable à deux monolinguisms juxtaposés. Cette représentation du bilinguisme persiste dans le discours des individus malgré l'abondance d'écrits qui présentent une vision holistique en considérant les circonstances et les contextes où les langues évoluent.

À la fin des années 1960, la prise en compte de la fonction sociale du langage et de la situation du locuteur dans une performance linguistique monolingue ou bilingue entraînent l'élargissement du champ de la linguistique vers des travaux de recherche en sociolinguistique ou en sociologie du langage (Perregaux, 1994). La présence d'enfants de familles immigrantes en « difficulté » scolaire en Amérique du Nord et en Europe incite les chercheurs à envisager de nouvelles interprétations du bilinguisme en considérant d'autres disciplines telles que la sociologie et la psychologie. En effet, la linguistique ne permet plus de rendre compte des répertoires langagiers des communautés bilingues qui ont émergées des flux migratoires vers l'Amérique du Nord. Ces communautés qui continuaient d'utiliser leurs langues et leurs traditions culturelles ont fait l'objet de nombreuses études. Mackey (2013) souligne toutefois que la plupart des travaux réalisés sur le continent nord-américain portent sur les langues de l'Europe. Les recherches sur le bilinguisme chez les peuples autochtones se résument à cette époque à l'identification et à la localisation de leurs langues. Pourtant, ces sociétés étaient et sont toujours plurilingues dans leurs langues ancestrales.

En parallèle à ces développements, rappelons que l'éducation bilingue auprès des peuples autochtones en Amérique du Nord, comme ailleurs dans le monde⁵⁵, avait des visées essentiellement assimilatrices (Lee et McCarty, 2015) : l'usage exclusif des langues coloniales dans l'ensemble des sphères de la vie publique visait à créer une nation et une

⁵⁵ Par exemple, on peut citer l'Afrique subsaharienne, les pays nordiques, l'Amérique latine, l'Australie et la Nouvelle-Zélande.

société uniformes par le truchement d'une éducation soustractive. En revanche, les décennies récentes ont été marquées par de nombreuses avancées scientifiques en éducation autochtone visant à conserver et à revitaliser les langues en voie d'extinction ainsi qu'à recréer les savoirs qui en découlent pour leur accorder une place dans le curriculum scolaire. Ce faisant, la langue autochtone contribue à reconstruire des liens entre les générations et assure une continuité culturelle dans le respect de l'identité des élèves tout en favorisant l'acquisition d'un bilinguisme harmonieux chez les locuteurs des langues autochtones.

Lüdi et Py (2013) considèrent d'ailleurs que le bilinguisme n'implique pas que la pratique d'une seule langue (selon la conception classique), mais aussi la pratique d'au moins deux langues. Ces auteurs reprennent la définition d'Oksaar (1980), qui défend une vision moins utopique et maximaliste :

l'individu bilingue est en mesure – dans la plupart des situations – de passer sans difficulté majeure d'une langue à l'autre en cas de nécessité. La relation entre les langues impliquées peut varier de manière considérable; l'une peut comporter – selon la structure de l'acte communicatif, notamment les situations et les thèmes – un code moins éloquent l'autre un code plus éloquent (traduction des auteurs). (Lüdi et Py, 2013, p. 10)

Pour certains chercheurs (Baker, 2011; Grosjean, 2008, 2013; Lüdi et Py, 2013; Mackey, 2013) la notion de bilinguisme comporte plusieurs variables, telles que le niveau de compétence dans chacune des langues, les différences qui existent entre elles, leurs domaines d'utilisation ainsi que l'intensité de leur utilisation. Ces variables seraient applicables à l'utilisation de plusieurs langues, ce qui a mené à l'adoption du terme général de plurilinguisme, qui sous-entend à la fois le bilinguisme et le plurilinguisme, dans les publications européennes au cours des dernières décennies (Mackey, 2013). Dans cette perspective, Grosjean (2015) définit le bilinguisme (ou le plurilinguisme) comme « l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours » (p. 15). Dans la même veine, Baker (2011) propose d'éviter de classer les personnes bilingues et monolingues de façon arbitraire, en soutenant qu'il existe quatre habiletés linguistiques de base associées aux versants réceptif (écoute et lecture) et productif (parole et écriture). Ainsi, certaines personnes ont des habiletés d'écoute et de lecture dans une langue donnée, mais ne peuvent écrire ou parler cette langue (bilinguisme de réception). De

plus, les habiletés n'existent pas de façon arbitraire : une personne peut comprendre une langue dans un contexte informel, sans toutefois y parvenir dans un contexte académique. Pour Daviault (2011), « il y a autant de formes de bilinguisme que d'individus bilingues » (p. 180).

Dans le cas des enfants anicinapek participant à notre étude, on peut présumer que, comme la plupart des enfants des Premières Nations, ils détiennent des compétences langagières dans l'une des langues officielles – le français ou l'anglais –, et une connaissance fragile de leur langue ancestrale, possiblement leur langue seconde ou tierce.

II.1. Apprendre une langue seconde

De nombreux changements ont marqué les dernières décennies, notamment la présence du multilinguisme sociétal ce qui a favorisé le développement de la bilingualité sur le plan individuel. Les recherches sur les effets cognitifs du bilinguisme ont commencé au début du XX^e siècle, mais c'est au cours des années 1960 qu'elles ont connu un essor exponentiel (Hamers, 2005). Aujourd'hui, il existe un consensus sur l'importance du développement des compétences langagières des apprenants dans la langue première pour soutenir l'apprentissage d'une langue seconde (Armand, 2011; Auger, 2007; Castellotti et Moore, 2010; Hamers, 2005). En milieu autochtone, on remarque que les élèves, souvent exposés à plusieurs langues, sont généralement considérés par l'école comme des locuteurs du français (ou de l'anglais), au même titre que les allochtones monolingues québécois, ce qui leur laisse peu d'espace pour s'approprier la langue de l'école, généralement éloignée des idiomes présents dans leur milieu familial et communautaire (Hot, 2013). Cette forme de violence symbolique vécue par ces élèves qui peinent à développer le capital linguistique valorisé par la société; peut générer une insécurité linguistique⁵⁶ contribuant à freiner son acquisition.

⁵⁶ Cette notion, qui renvoie au « rapport insécurisant d'un individu à une norme langagière qu'il pense être la norme et qu'il évalue comme supérieure à ses productions » (Rispaïl, 2017, p. 62), est relativement récente. Utilisée la première fois en sociolinguistique américaine au cours des années 1960 par William Labov (Cuq, 2003), ensuite délaissée par ses successeurs, l'insécurité linguistique est à l'honneur surtout dans les études en francophonie, ce qui n'est pas un hasard puisque le poids de la norme dans le monde francophone est élevé. Nous n'élaborerons pas sur ce concept dans notre chapitre puisque ce n'est pas l'objet de notre thèse

Apprendre une langue seconde exige pour l'élève de comprendre et d'apprendre l'ensemble du système des règles linguistiques, sociales et pragmatiques qui régissent les comportements langagiers d'une communauté linguistique quelconque, à l'aide de trois types de processus d'ordre sociaux, linguistiques et cognitifs (Wong Fillmore, 1991). Si l'un de ces processus est lacunaire, l'apprentissage de la langue peut s'avérer difficile, voire impossible. Les processus sociaux, soit les contacts avec les locuteurs natifs, permettent aux apprenants d'observer l'utilisation de la langue dans des situations de communication authentiques, fréquentes et variées et d'en comprendre sa structure pour éventuellement être capables de l'utiliser. Les processus linguistiques renvoient, par exemple, à la façon dont les locuteurs natifs vont adapter leur discours pour communiquer avec un apprenant de la langue cible et ainsi faciliter le développement de ses connaissances, notamment phonologiques, lexicales, grammaticales et autres. Ces connaissances amèneront l'apprenant à interagir avec son entourage dans sa nouvelle langue. Un autre processus linguistique mobilisé par l'apprenant consiste à construire le sens à partir de situations réelles et de ses connaissances dans sa langue première. Enfin, les processus cognitifs, qui se trouvent au cœur des procédures et des opérations analytiques, sont déployées par l'apprenant lors de l'observation de données linguistiques primaires disponibles tirées des situations de la vie courante (input). Le traitement de ces données le mènera ainsi à découvrir les principes et les règles de la langue utilisée par les locuteurs, et à synthétiser ces connaissances en vue de les intérioriser. Une opération importante pour acquérir ces connaissances est la segmentation du discours, qui mobilise différents processus cognitifs : la mémoire, l'aptitude à faire des associations et des inférences, à reconnaître des régularités, à induire, à catégoriser, à généraliser, etc. En parallèle à ces processus, certaines variables telles que la personnalité, les habiletés, les croyances et les attitudes, tant chez les enseignants que les apprenants de la langue cible, influent sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue.

À cet égard, Lev Vygotski (1934/1997), fondateur de la conception historico-culturelle, soutient que l'acquisition d'une autre langue prend appui sur les connaissances de la langue maternelle, qui comporte le système de significations disponible (aspect sémantique) et sont le résultat d'un long développement. Il avance également que les interactions jouent un rôle fondamental dans l'appropriation de la langue seconde et que cette dernière exercera une

influence sur la langue maternelle au fur et à mesure de son développement. Dans cet ordre d'idées, les travaux phares de Jim Cummins ont apporté un éclairage remarquable sur les liens existants entre la langue première et la langue seconde, en plus d'introduire de nouvelles façons de comprendre le développement cognitif de la personne bilingue (Cummins, 1979b, 2000b).

II.1.1. Les deux hypothèses de Cummins (1979)

Cummins (1979b) a voulu apporter une explication à l'apparente contradiction entre les recherches qui reconnaissaient les avantages du bilinguisme et celles qui, à l'inverse, le considéraient comme un « handicap ». La majorité des premières études montraient que le bilinguisme influence de manière positive le développement cognitif et linguistique : l'enfant développe un haut niveau de compétence dans la langue seconde tout en préservant ses acquis dans sa langue maternelle. À l'opposé, les recherches qui envisageaient le bilinguisme comme une cause de confusion mentale et de « handicaps langagiers » présentaient certaines lacunes méthodologiques par rapport au contrôle de la compétence des sujets dans les deux langues. Certains travaux, même en l'absence de ces biais méthodologiques, montraient eux aussi des résultats négatifs par rapport aux effets du bilinguisme. C'est à partir de ces différences que Cummins a élaboré ses deux hypothèses.

II.1.1.1. L'hypothèses de l'interdépendance

L'hypothèse de l'interdépendance de Cummins (1979b) repose sur le postulat que la langue maternelle est le fondement de l'acquisition d'une langue seconde. Ainsi, cette hypothèse illustre le transfert (Jarvis et Pavlenko, 2008; Odlin, 2003, 2013)⁵⁷ de la langue première vers la langue seconde : plus le niveau en langue maternelle est élevé, plus les conditions sont

⁵⁷ Pour Odlin (2003), le transfert est associé à « l'influence qui résulte des similitudes et des différences entre la langue cible et tout autre langue acquise (possiblement de manière imparfaite) précédemment » (p. 436). Il se produit à plusieurs niveaux entre les sous-systèmes composant les langues, c'est-à-dire sur les plans phonologique, pragmatique, morphologique, sémantique, syntaxique, lexical et phraséologique (Odlin, 2013). On parle de transfert positif lorsque l'influence d'une langue s'avère utile dans l'acquisition d'une autre en raison des similitudes entre les deux systèmes. Le transfert négatif se manifeste dans les langues éloignées, par des erreurs de production. Ces types de transferts s'observent habituellement au début de l'apprentissage d'une langue. Au fur et à mesure de leur progression, les apprenants s'approprient les processus propres à la langue cible et tendent à délaisser les structures de leur langue maternelle. Ce transfert peut également être bidirectionnel, soit de la langue première à la langue seconde et vice-versa (Jarvis et Pavlenko, 2008).

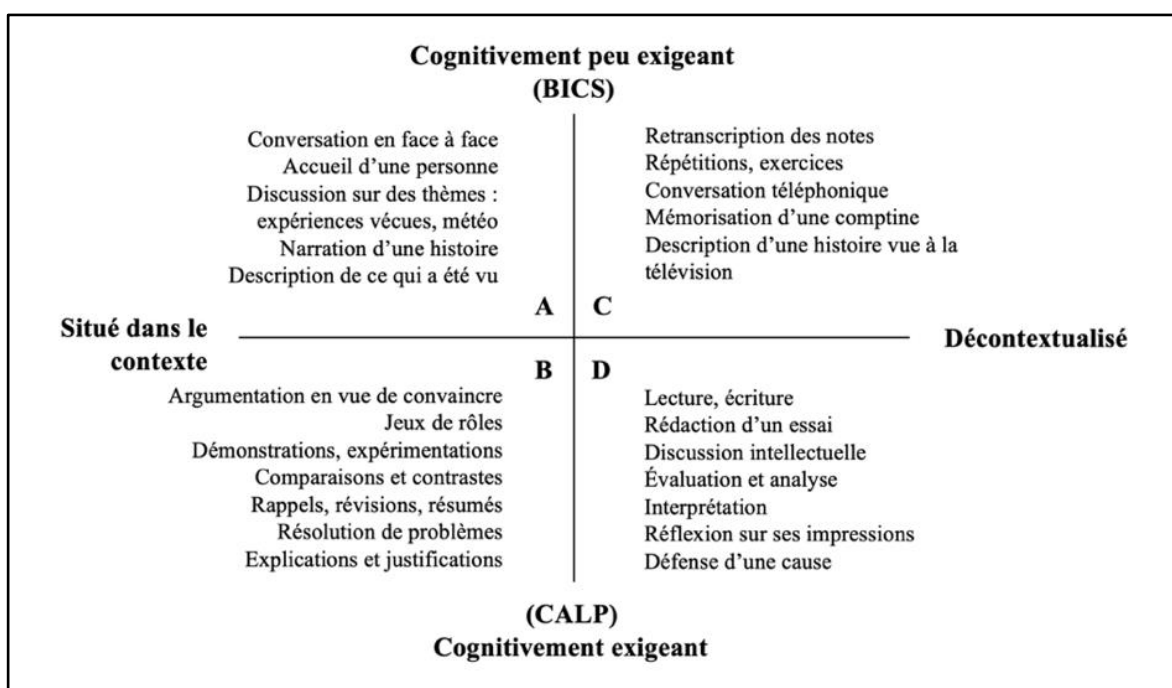
favorables à l'apprentissage d'une langue. À l'opposé, un faible développement de la langue maternelle peut donner lieu à des conditions d'apprentissage difficiles pour l'enfant. Dans un contexte où la langue première est majoritaire, celle-ci ne semble pas affectée par une exposition intensive à la langue seconde, à la lumière des études citées par Cummins (1979). Les enfants développent alors un haut niveau d'habiletés dans les deux langues. À l'inverse, lorsque la langue première est en situation minoritaire, l'acquisition de la deuxième langue risque de se faire au détriment de la langue première, en particulier si celle-ci n'est pas valorisée par l'école et la société. Le développement bilingue de l'enfant en contexte scolaire dépend donc des facteurs linguistiques, socio-culturels et scolaires.

Avant d'aborder la seconde hypothèse de Cummins (1979b), il convient de présenter la distinction qu'il établit entre deux types d'aptitudes faisant appel à différentes formes langagières : les capacités communicationnelles (basic interpersonal communicative skills - BICS) et les aptitudes cognitivo-scolaires (cognitive/academic language proficiency - CALP) (Cummins, 1979a). Le développement des BICS s'effectue habituellement au cours des échanges routiniers et informels, dans l'environnement social et familial de l'enfant, avant son entrée à l'école. En langue maternelle, ces habiletés langagières sont acquises à l'âge de six ans (Cummins, 2000b). En langue seconde, elles s'acquièrent généralement en contexte scolaire, et il faut environ deux ans avant que l'enfant puisse communiquer adéquatement avec ses pairs. Les CALP, qui renvoient à la capacité de l'élève de comprendre et d'exprimer, tant à l'oral qu'à l'écrit, des savoirs scolaires qui contribuent à sa réussite, se développent en langue maternelle au cours des interactions sociales à partir de la naissance, mais se distingueront des BICS une fois la scolarisation commencée (Cummins, 2008a). Pour l'apprenant d'une langue seconde, elles s'acquièrent au bout de cinq à huit ans. Dans la perspective d'une compétence transférable d'une langue à l'autre, si les habiletés cognitivo-scolaires de la langue première et de la langue seconde sont développées réciproquement, l'élève pourra transférer les aptitudes acquises en langue première vers sa deuxième langue.

Cette distinction entre les BICS et les CALP correspond à l'usage de deux formes de compétences langagières déployées dans différentes activités ou à deux types de tâches demandées à un apprenant (exigence cognitive, absence ou présence d'informations

contextuelles pour réaliser une tâche). Ces deux dimensions du langage sont complémentaires, car elles viennent soutenir l'enseignement de la langue de scolarisation à des apprenants en langue seconde en vue de les amener à acquérir un haut niveau d'habiletés cognitives (Baker, 2011). Cummins (2000a) a conceptualisé ces exigences sur un continuum représenté par quatre quadrants (figure 9) en mettant en évidence deux dimensions : le niveau d'exigence cognitive (cognitively demanding et cognitively undemanding) et de soutien contextuel (context-embedded⁵⁸ et context reduced) compris dans une tâche ou dans une activité linguistique particulière.

Figure 9 - La classification des activités et des tâches langagières selon le niveau d'exigence cognitive et de contextualisation (Cummins, 2000)



Le modèle contribue à guider les enseignants dans la création d'un environnement propice au développement du langage et des compétences en littéracie des élèves pour qui la langue de l'école n'est pas leur langue maternelle (Baker, 2011; Cummins, 2013). Souvent, lesdites habiletés langagières, cognitivement exigeantes et indépendantes du contexte, sollicitent des connaissances linguistiques. Ces habiletés spécifiques exigent chez l'enfant bilingue l'acquisition d'une compétence commune sous-jacente (common underlying proficiency -

⁵⁸ Le langage est soutenu par un ensemble d'indices contextuels (par ex. le langage non verbal).

CUP) qui soutiendra le développement de sa compétence bilingue et son développement cognitif au moyen de ses deux langues (Hamers et Blanc, 1983).

II.1.1.2. L'hypothèses des niveaux-seuils

Il convient d'établir une autre distinction avant d'aborder la seconde hypothèse de Cummins (1979b), cette fois entre deux types de bilinguisme (Hamers et Blanc, 1983). La forme additive renvoie à un état équilibré de développement des deux langues et n'est possible que lorsque les deux idiomes sont valorisés dans l'environnement socioculturel de l'enfant. Dans ce contexte, l'apprentissage d'une langue seconde ne constitue pas une menace à celui de la langue première et *vice-versa*. À l'opposé, on parlera de bilinguisme soustractif lorsque l'enfant évolue dans un environnement où sa langue maternelle se trouve dans une position socialement moins prestigieuse que la langue seconde. Cette forme soustractive se manifeste à plusieurs niveaux et peut influencer le développement cognitif, identitaire et langagier de l'enfant (Hamers et Blanc, 1983). En contexte canadien, l'imposition des langues officielles, les politiques éducatives et les tentatives d'assimilation des peuples autochtones ont largement contribué au développement de ce type de bilinguisme (Battiste, 2013), qui « a des effets négatifs sur les compétences en langue autochtone » (Drapeau, 2013, p. 204).

Au Québec, certains travaux font état de la fragilité des langues autochtones et identifient les conditions qui permettraient de revitaliser et de préserver ces langues selon une vision holistique du développement bilingue (de la Sablonnière et al., 2011; Drapeau, 2011, 2013; Hot et Terraza, 2011). Dans ce contexte, Cummins (2001a) propose des conditions propices au développement d'une conscience critique des langues chez les apprenants (*critical awareness of language*) qui, parallèlement, leur permettrait d'accéder aux fonctions et aux usages de la langue seconde à partir de contextes authentiques⁵⁹. Une telle approche est particulièrement pertinente auprès d'élèves faisant partie de groupes ayant historiquement subi différentes formes d'oppression, car leur réussite scolaire est tributaire d'une approche mettant de côté les relations de pouvoir au profit d'une pédagogie transformatrice.

⁵⁹ C'est-à-dire des situations d'apprentissage permettant de travailler sur le sens (compréhension, liens avec les connaissances antérieures), sur la langue (statut des langues, variétés, fonctionnement, usages, similitudes et différences) et sur son utilisation (affirmation identitaire, connaissances en littéracie et sur la culture).

Ces travaux nous amènent enfin à présenter le modèle explicatif des niveaux-seuils de Cummins (1979b), selon lequel un accès fluide aux deux langues se produit lorsqu'un seuil minimal de compétence linguistique est atteint en langue première (et en langue seconde). L'atteinte de ce seuil, qui n'a aucun effet sur le développement cognitif de l'enfant, permet d'éviter les conséquences négatives du bilinguisme. Au seuil supérieur (the higher threshold), l'enfant développe un haut niveau d'habileté en langue seconde à partir des *inputs* de son milieu, ce qui favorise le transfert d'une langue à l'autre. Ce bilinguisme additif permet à l'enfant de bénéficier des avantages cognitifs dans les deux langues et tend vers un état d'équilibre. À l'opposé, au seuil inférieur (the lower threshold) de compétences en langue première, c'est-à-dire lorsque que les deux langues ne sont pas « maîtrisées », peut entraîner un bilinguisme soustractif. Le transfert de la langue première vers la langue seconde est limité : les élèves risquent de présenter des lacunes dans leur langue première et de faire face à des difficultés d'apprentissages dans les deux langues. La figure 10 présente les effets cognitifs des types de bilingualité.

Figure 10 - *L'hypothèse du double seuil de Cummins (Hamers et Blanc, 1983, p. 98)*

	COMPÉTENCE LANGAGIÈRE	TYPE DE BILINGUALITÉ	ÉTAT D'ÉQUILIBRE	RÉSULTAT COGNITIF
+ ↑ - ↓		<i>Additif</i> : haut niveau de compétence dans les deux langues	Tend vers l'équilibre	Effets positifs
	Seuil supérieur de compétence langagière			
	Seuil inférieur de compétence langagière	<i>Neutre</i> : haut niveau de compétence dans au moins une des deux langues	Dominant ou équilibré	Pas d'effets
		<i>Semi-linguisme</i> : bas niveau de compétence dans les deux langues	Équilibré ou dominant	Effets négatifs

Cet état de bilinguisme, qui découle du développement insuffisant des compétences dans les deux langues chez l'enfant, peut mener à un « semilinguisme ». Pour Hamers (1988), ce manque de compétences est attribuable « aux relations de pouvoir inégales entre le groupe dominant et le groupe subordonné ainsi qu'à des politiques éducatives inadéquates » (p. 92).

Au Québec, des services de francisation⁶⁰ visent l'intégration linguistique des élèves issus de l'immigration ou nouvellement arrivés. Ils sont donc scolarisés dans la langue officielle, en l'occurrence le français (Touhmou, 2017). Semblablement, la grande majorité des initiatives existantes au sein des communautés autochtones sont conçues pour que les enfants puissent s'intégrer progressivement dans le système scolaire québécois (Lévesque et Polèse, 2015), ce qui fait obstacle à l'atteinte ou le maintien d'un bilinguisme additif chez les élèves, malgré certaines études qui ont démontré les avantages d'un enseignement qui vise cet état d'équilibre en langue autochtone.

Parmi ces travaux, une étude longitudinale a examiné l'impact d'un enseignement précoce en langue d'origine et en langue seconde sur le développement bilingue chez des enfants inuit, blancs et d'origine mixte (Wright et al., 2000). Ces enfants d'une communauté arctique ont été évalués en anglais, en français et en inuktitut au début et à la fin de chacune des trois premières années de leur scolarité. Comparativement aux enfants inuit scolarisés en langue d'origine et les enfants d'origine mixte éduqués en langue seconde, les enfants inuit dans les classes en langue seconde (en anglais ou en français) présentaient un rendement moins élevé en langue d'origine et en langue seconde. À l'inverse, les enfants inuit qui fréquentaient les classes d'inuktitut (Compton, 2019)⁶¹ présentaient des compétences en langue d'origine équivalentes ou supérieures par rapport à celles des enfants blancs et d'origine mixte éduqués dans leur langue maternelle (en anglais ou en français). Ces résultats confirment les affirmations selon lesquelles un enseignement précoce exclusivement dans une langue officielle peut conduire à un bilinguisme soustractif chez les enfants des minorités linguistiques, tandis que l'enseignement de leur langue d'origine peut contribuer à amenuiser cette tendance.

Une autre étude longitudinale réalisée au Nunavik au Québec a cherché à déterminer si une éducation bilingue favorisait le transfert des habiletés de l'inuktitut (langue maternelle) à la

⁶⁰ Ce terme, utilisé par le gouvernement du Québec, renvoie à l'enseignement ou à l'apprentissage du français comme langue seconde dans un contexte où elle est la langue dominante (Legendre, 2005).

⁶¹ Le terme *inuktitut* est couramment utilisé pour désigner la langue des Inuit. Au Nunavik, dans le Nord-du-Québec, elle est nommée inuktitut par les locuteurs. Au nord du Labrador, au Nunatsiavut, elle est nommée inuttut et dans la majeure partie du Nunavut, inuktitut. Nous reprenons les termes utilisés par les auteurs des articles cités dans notre thèse.

langue seconde (Usborne et al., 2009). Les 110 enfants participant à l'étude étaient évalués en inuktitut et en français ou en anglais à la fin des 3^e, 4^e, 5^e et 6^e années. L'enseignement était dispensé de la 1^{re} à la 3^e année en inuktitut, puis en anglais ou en français de la 4^e à la 6^e année. Les résultats indiquaient que 1) plus les enfants présentaient des habiletés fortes en inuktitut en 3^e année, mieux ils réussissaient dans cette langue au cours des années subséquentes; 2) les enfants forts en anglais ou en français en 3^e année réussissaient très bien dans cette même langue dans les années subséquentes; 3) le transfert des habiletés n'était pas bidirectionnel : il se produisait de la langue maternelle à la langue seconde mais les habiletés dans la langue seconde n'étaient pas prédictives de celles en inuktitut dans les années subséquentes, possiblement parce que les élèves n'avaient pas atteint le seuil supérieur des habiletés cognitivo-scolaires (CALP). Les chercheurs ont conclu que les compétences linguistiques en langue maternelle en 3^e année étaient prédictives de la réussite dans la langue ancestrale et de scolarisation, ce qui montre l'importance de la langue ancestrale des élèves en éducation. Ces résultats soutiennent l'hypothèse de l'interdépendance de Cummins (1979b), à l'effet que l'enseignement précoce en langue autochtone prédit la réussite en langue seconde, ce qui corrobore les travaux réalisés dans d'autres pays en montrant les bénéfices d'une éducation bilingue (Baker et Lewis, 2015).

Dans un contexte où la langue ancestrale était sérieusement menacée, Usborne et al. (2011) ont mené une étude longitudinale afin d'explorer l'impact de l'enseignement d'une langue autochtone sur les compétences des élèves en langues anglaise et en mi'kmaq. Les élèves participants étaient de la même communauté, fréquentaient la même école et étaient inscrits à un programme d'immersion en langue mi'kmaq ou à un programme régulier en langue mi'kmaq (langue seconde). Les analyses effectuées auprès de 220 élèves de maternelle, de niveau primaire et de 1^{re} (84 inscrits au programme d'immersion et 134 dans le programme régulier), indiquaient que les élèves du programme d'immersion avaient des compétences plus solides en langue mi'kmaq que ceux du programme de langue seconde, mais aussi que l'ensemble des élèves avaient le même niveau d'anglais. Les auteurs ont conclu que les programmes d'immersion peuvent à la fois contribuer à revitaliser une langue menacée et à préparer les élèves à réussir dans la société.

En somme, nous retenons des deux hypothèses de Cummins (1979b) que la compétence bilingue d'un individu est liée à l'environnement dans lequel il se trouve; elle ne doit pas être appréhendée comme une simple capacité cognitive. En effet, ce modèle nous montre non seulement l'importance des connaissances langagières antérieures et des processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage d'une langue seconde; mais aussi que le statut des langues joue un rôle déterminant. Dans certaines conditions, les habiletés et les connaissances langagières acquises par l'enfant dans sa langue première sont transférables à d'autres langues. Par exemple, lorsque sa langue maternelle est en situation majoritaire, s'en suit généralement un bilinguisme additif. En situation minoritaire, l'acquisition de la langue seconde risque de se faire au détriment de la langue première si elle n'est valorisée ni par l'école ni par la société. En ce qui concerne les habiletés cognitivo-scolaires, certains enfants qui ont pu les développer dans leur langue première possèdent base solide pour développer la même compétence en langue seconde. À l'inverse, l'apprentissage des capacités communicationnelles (BICS) se fait d'abord par de tâches contextualisées qui permettent à l'enfant de fonctionner à l'école avant d'entamer son apprentissage des habiletés cognitivo-scolaires (CALP). Enfin, pour qu'un enfant puisse profiter des avantages du bilinguisme, l'hypothèse des niveaux-seuils, bien qu'elle soit spéculative, montre qu'un seuil minimal de compétence doit être acquis dans les deux langues et que le développement bilingue continu chez l'enfant pendant sa scolarisation produit des résultats scolaires et linguistiques positifs.

Afin d'obtenir une compréhension plus fine des différents facteurs contextuels qui influencent le transfert de la langue maternelle à la langue seconde, nous adopterons le cadre d'analyse holistique de Hornberger (2003) afin de porter un regard multidimensionnel sur le milieu de notre étude.

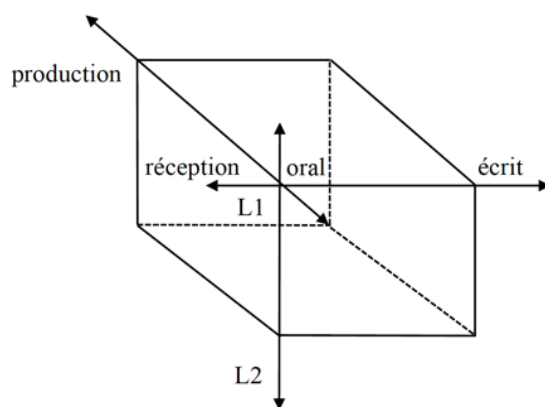
II.1.2. Le modèle de Hornberger sur les continuums de la bilitéracie (2003, 2004)

Dans la continuité des travaux de Cummins, Hornberger (2003) a élaboré un modèle qui situe les caractéristiques des manifestations de la bilitéracie sur différents axes ou continuums et représente leurs croisements à plusieurs niveaux. Cette perspective permet de mieux saisir les prolongements qui existent entre ces caractéristiques, notamment en ce a trait au développement littéraire de l'individu. Ainsi son répertoire serait-il défini par au moins

trois continuums : réception-production, oral-écrit et langue première-langue seconde. Pendant des décennies, la littérature scientifique traitant du développement du langage tant en enseignement des langues étrangères qu'au niveau de l'apprentissage de la lecture, a postulé que le développement du langage oral (écoute et parler) précède celui du langage écrit (lire et écrire) et que les habiletés en réception (écouter et lire) précèdent celles de production (parler et écrire). Cette conception dichotomique a toutefois été remplacée par une vision plus dynamique de l'acquisition des langues. En effet, Hornberger (2003) fait valoir que le développement bilingue ne se produit pas de manière unidimensionnelle de la langue première à la langue seconde : il est plutôt marqué par des allers-retours cognitifs entre les langues. Par exemple, la relation entre réception et production est réciproque. Les individus qui apprennent à lire le font en écrivant et vice-versa, et cela est vrai tant en langue première qu'en langue seconde. Bref, le développement du répertoire communicatif de l'individu évolue selon le contexte particulier des langues en présence.

L'atteinte d'un développement bilingue complet suppose que l'individu bilingue puisse passer avec une certaine aisance d'un pôle à l'autre des deux autres continuums reliés au transfert entre la langue première et la langue seconde, soit de la compréhension à la production d'énoncés et de l'usage de l'oral à l'usage de l'écrit. La figure 11 présente le croisement des trois continuums de bilinguisme dans un espace tridimensionnel et à l'intérieur duquel l'individu est appelé à s'adapter en fonction des exigences contextuelles.

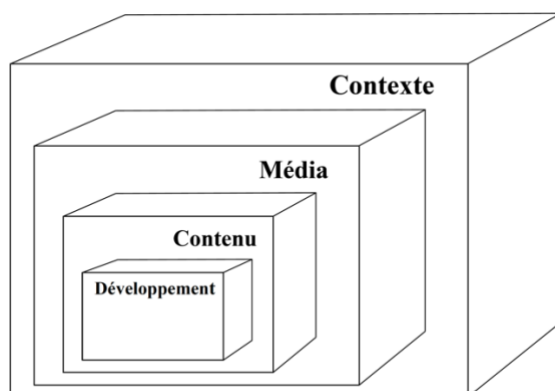
Figure 11 - *Le croisement des continuums du développement individuel de la bilinguisme de Hornberger (2003)*



Le niveau de développement bilinguistique de l'individu correspond donc à son degré de mobilité à travers les points de rencontre possibles des trois axes du continuum : de la langue première à la langue seconde; de l'oral à l'écrit; de la réception à la production. Il existe une infinité de points sur le continuum, et chaque point est interdépendant des autres. Hornberger et Skilton-Sylvester (2003) précisent que plus le contexte d'apprentissage autorise les apprenants à circuler librement sur les points de rencontre des continuums, plus ils seront en mesure de développer leur bilinguisme.

Notons que cette représentation du développement n'est que l'une des composantes du modèle de Hornberger et Skilton-Sylvester (2003). En effet, d'autres dimensions imbriquées les unes dans les autres doivent être prises en compte, telles que les différents contextes, les médias et le contenu dans lesquels la bilinguisme se développe (figure 12). Ce modèle réfère à toute circonstance dans laquelle la communication se produit dans au moins deux langues et qui gravite autour de l'écrit. Une instance de bilinguisme se situe à un point d'intersection de ces trois continuums. Qu'elle se manifeste dans une société ou dans le cadre d'un programme, d'une pratique, d'une interaction ou d'une situation, la bilinguisme doit être considérée par l'éducateur, le chercheur, le membre d'une communauté ou le décideur politique en fonction de l'ensemble des caractéristiques représentées dans les continuums.

Figure 12 - *Les dimensions reliant les continuums de la bilinguisme (Hornberger et Skilton-Sylvester, 2003)*



La dimension la plus large, le contexte, est défini par le croisement d'au moins trois continuums (micro-macro, oral-lettré, monolingue-bilingue), ce qui permet de décrire

l'environnement sociolinguistique dans lequel une personne membre d'une communauté acquiert sa bilinguïté. Ainsi, les relations de pouvoir inégales entre les langues, les facteurs situationnels, les pratiques de bilinguïté orales ou⁶² écrites, ainsi que la prégnance d'un monolinguisme ou d'un bi-plurilinguisme sociétal influenceront tous les aspects de l'utilisation et du développement du langage. C'est pourquoi la signification de la bilinguïté dépend des institutions sociales dans lesquelles elle est imbriquée.

À l'intérieur de ce contexte bilinguïtique se trouve une dimension intermédiaire, celle des médias, qui désigne les propriétés des moyens de transmission, généralement médiés par le système scolaire (exposition simultanée-succursive, structures similaires-différentes, systèmes d'écriture convergents-divergents). La question de l'exposition simultanée-succursive établit une distinction entre les bilingues simultanés⁶³ et successifs⁶⁴, mais ce qui détermine l'étendue du bilinguïté est l'utilisation systématique des deux langues (Baker, 2011; Grosjean, 2015). Quant à la structure des langues, le degré de similitude entre la langue première et la langue seconde peut indiquer le niveau de difficulté de cet apprentissage. En ce qui a trait aux systèmes d'écriture, selon certaines études citées par Hornberger et Skilton-Sylvester (2003), plus les systèmes orthographiques ont des caractéristiques communes, plus la possibilité de transfert des habiletés et des stratégies de lecture est grande. Néanmoins, il y aurait moins d'interférences chez les élèves qui apprennent à lire dans deux langues aux systèmes d'écriture différents que chez ceux exposés à des systèmes d'écriture similaires. En somme, chacun de ces médias appuie le développement de la bilinguïté de l'individu, et précisément le potentiel de transfert dans ce développement.

Enfin, la dernière dimension concerne le contenu ou le sens donné à l'usage des formes de bilinguïté (le matériel écrit). Ce contenu penche souvent en faveur des pôles de la société majoritaire et du contenu littéraire, au détriment des pôles minoritaire et du contenu vernaculaire. Hornberger et Skilton-Sylvester (2003) constatent que, dans la sphère scolaire, l'accent est mis exclusivement sur le langage décontextualisé, ce qui contribue à marginaliser

⁶² Le *ou* employé seul fait office d'adjonction ou de choix.

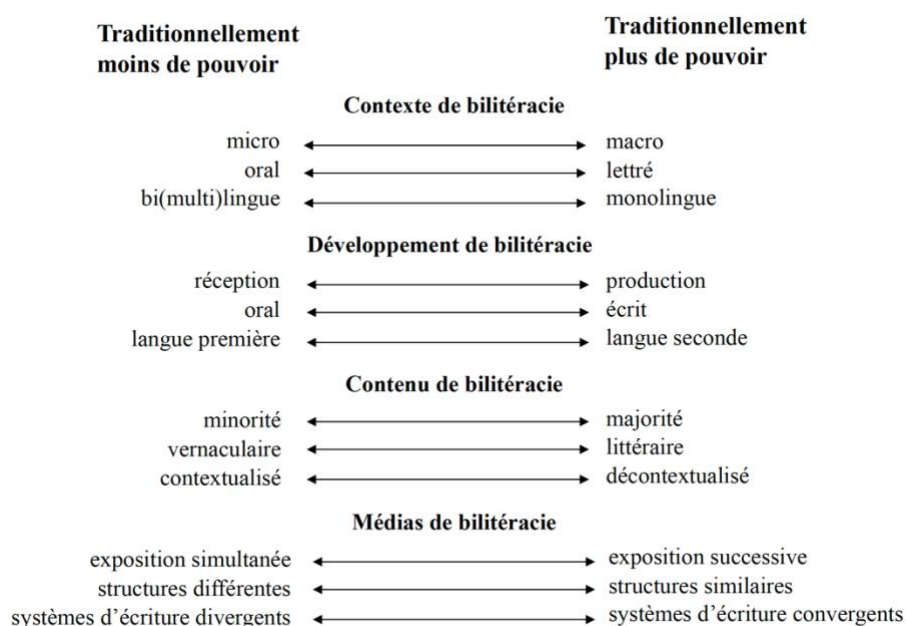
⁶³ Les bilingues simultanés acquièrent deux langues avant l'âge de trois ans (Daviault, 2011).

⁶⁴ Les bilingues séquentiels acquièrent une deuxième langue au cours de l'enfance, à l'adolescence ou à l'âge adulte (Daviault).

les élèves des minorités lors de l'apprentissage de la langue du pouvoir. Les auteures proposent d'examiner l'autre extrémité du continuum (le contenu contextualisé) afin de permettre à ces apprenants de pouvoir utiliser certaines parties du discours décontextualisé. Pour ce faire, elles soulignent l'importance d'inclure des textes en langue vernaculaire, ainsi que des textes dans un langage contextualisé afin de rendre les expériences littéraciques plus conformes au vécu des élèves.

Dans son modèle initial, Hornberger (2003) a voulu attirer l'attention sur le fait que l'accent était mis exclusivement sur la dimension du pouvoir des continuums, notamment le langage décontextualisé, mais cette tendance n'était pas très visible. Dans son modèle revisité (figure 13), elle ajoute une autre dimension relative au contenu, qui implique également le croisement de trois continuums : le premier axe va d'un contenu culturel minoritaire vers un contenu culturel majoritaire, le deuxième va d'un contenu vernaculaire à un contenu standardisé, et le troisième d'un contenu contextualisé à un contenu décontextualisé. L'ensemble des douze continuums est présenté en quatre dimensions.

Figure 13 - *Les relations de pouvoir dans le modèle des continuums bilinguistiques* (Hornberger et Skilton-Sylvester, 2003)



D'autre part, ce modèle des continuums, qui examine la bilitéracie dans toute sa complexité, fait ressortir les relations de pouvoir qui entrent en jeu dans les politiques éducatives et leurs transpositions en salle de classe. À partir de ce modèle, Hornberger et Skilton-Sylvester (2003) insistent sur la nécessité de transformer l'ordre du pouvoir actuel par l'entremise d'une réflexion critique qui reconnaîtrait la participation de tous les acteurs dans les actions de résistance et de contrôle. Ainsi cette vision suppose-t-elle que non seulement le pouvoir est présent dans les institutions de la société, mais il l'est en chacun de nous dans nos relations personnelles et sociales.

En examinant la façon dont les relations de pouvoir sont construites à travers le prisme du statut de la langue, les éducateurs, à titre d'agents, ont la possibilité et le pouvoir de déconstruire des comportements appris en transformant leurs pratiques. Cette réflexion critique sur la langue est particulièrement importante pour les enseignants qui œuvrent auprès de populations hétérogènes (Hornberger et Skilton-Sylvester, 2003), puisqu'ils sont appelés à négocier des questions de stéréotypes et de respect entre les cultures (Hornberger, 2004). À ce jour, comme le soulève Touhmou (2017), le concept de bilitéracie semble encore très peu mobilisé au Québec auprès d'élèves exposés à plusieurs langues, malgré les enjeux didactiques importants qu'il soulève.

Si l'emploi de ce concept est encore relativement rare, en particulier au sein des communautés autochtones du Québec, il nous permet toutefois d'appréhender les interrelations complexes qui existent entre les nombreux facteurs qui influencent le développement bilitéracique des individus. Les travaux réalisés en contextes autochtones ont aussi apporté un éclairage sur ces enjeux en éducation ainsi que sur les conditions à considérer pour développer une bilitéracie dans le respect des cultures des apprenants.

Une étude menée au Nunavik dans une école primaire et secondaire à la Commission scolaire Kativik visait à connaître le point de vue des enseignants des trois secteurs linguistiques (inuttitut, français et anglais) concernant le déroulement d'un programme bilingue de type transitionnel destiné à des élèves inuit (Kondratiuk, 2011). Dans ce programme, l'inuktitut est le premier médium d'enseignement au primaire et, une des deux langues officielles est

introduite graduellement afin de développer une bilitéracie chez les élèves. Une douzaine d'entrevues a été effectuée auprès des enseignants inuitophones (3), francophones (4) et anglophones (6), afin d'obtenir des indications par rapport au développement de la bilitéracie des élèves dans chacun des trois continuums (langue première-langue seconde, réception-production, oral-écrit). Il ressort que les élèves, au lieu de faire un passage de leur langue maternelle vers une langue seconde, conformément à ce que l'on peut attendre d'un programme transitionnel, vont plutôt acquérir simultanément l'inuttitut et l'anglais, et ce, dès la maternelle (média). Sur le plan des habiletés en lecture et en écriture, lors de la transition des élèves vers le français ou l'anglais en 4^e année⁶⁵, les enseignants des secteurs français et anglais ont mentionné avoir l'impression de commencer du début, c'est-à-dire de leur enseigner à écrire entre les lignes, à reconnaître les lettres de l'alphabet, à utiliser la majuscule et les minuscules, à distinguer l'écriture cursive du script. En raison des systèmes d'écriture différents de inuttitut et des langues officielles, ce type d'habiletés acquis en inuttitut n'est pas transférable à la langue seconde : par exemple, l'inuttitut, qui a recours à l'écriture syllabique, ne comprend pas de majuscule et ne distingue pas l'écriture cursive et celle en lettres moulées (média). De surcroît, il semble que les acquis en lecture et en écriture en inuttitut n'aient pas atteint le seuil minimal pour permettre le transfert vers la langue seconde (développement). Les habiletés des élèves en communication orale en inuttitut présentent aussi des limites au transfert. Cet état de fait rend difficile le travail des enseignants dans cette langue puisqu'ils ne peuvent utiliser le matériel didactique élaboré par la commission scolaire; les élèves n'ont pas les connaissances nécessaires dans leur langue maternelle. D'autres éléments associés aux dimensions de l'écosystème de la bilitéracie de Hornberger (2003) ont également été soulevés par l'auteure de l'étude, dont les fonctions l'écrit dans la communauté, la progression de l'anglais au Nunavik (contexte) ainsi que l'absence de matériel reflétant la culture inuit (contenu).

Dans une autre étude chez les Maoris en Nouvelle-Zélande (Glynn et al., 2005), la collaboration des aînés et d'autres membres de la communauté avec l'école et les chercheurs a permis de mettre en place un programme de littéracie culturellement approprié ancré dans

⁶⁵ Certains élèves effectuent une transition vers le français L3 alors que d'autres poursuivent leur apprentissage de l'anglais écrit.

les expériences, dans les compétences et dans les valeurs du milieu. Cette recherche-action, visait à examiner les retombées d'un programme transitionnel en lecture et en écriture de dix semaines auprès d'élèves maoris de 6^e, 7^e et 8^e années du primaire, et à les conduire à développer une bilitéracie en langue maternelle et en langue seconde. Ce programme transitionnel entre le primaire (principalement en maori) et le secondaire⁶⁶ (en anglais) ciblait des enfants ayant effectué la majorité de leur scolarité au primaire en langue maorie. Les 21 élèves participants avaient comme première langue le maori (parlé, lu et écrit). Une collaboration entre l'école, les familles et la communauté a permis la mise en œuvre de procédures de soutien auprès des élèves dans le développement de leurs habiletés littéraciques en anglais. Afin d'évaluer l'impact de ce programme chez les élèves, des mesures répétées en lecture et en écriture ont été effectuées. Bien que le programme ciblat la littéracie en anglais, des données sur la lecture et sur l'écriture en anglais et en maori ont été collectées afin de déterminer si les apprentissages en anglais se faisaient au détriment des acquis en maori. Les résultats montrent que les élèves des trois groupes ont fait des progrès notables : la comparaison des scores moyens des évaluations effectuées avant et après leur participation au programme témoigne d'une amélioration significative de la lecture et de l'écriture en anglais. Les élèves pouvaient lire des textes en anglais correspondant à leur niveau scolaire. Les analyses effectuées sur la lecture et sur l'écriture en maori révèlent que les scores initiaux étaient élevés et sont demeurés stables après le programme ou ont augmenté significativement.

En matière de compétence bilitéracique des apprenants autochtones, nous rejoignons ici Francis et Reyhner (2002a) qui estiment que son développement chez les élèves dépend des occasions qui leur seront offertes à l'école. La pénurie importante de matériel écrit en langues autochtones, reflet du statut de ces langues, entraîne d'importantes limitations pour les écoles autochtones qui doivent souvent se résigner à ces inégalités et à renoncer à leur objectif de développement en bilitéracie des élèves. Pourtant, les formes uniques de littéracie qui existent chez les peuples autochtones pourraient leur permettre d'acquérir des habiletés cognitivo-scolaires en conciliant les différentes pratiques langagières.

⁶⁶ La 9^e année marque le début du secondaire en Nouvelle-Zélande.

Afin de situer notre démarche de recherche, nous élargirons le regard posé sur ce concept de littéracie de manière à mieux rendre compte du contexte de notre étude et à souligner l'importance de considérer les répertoires langagiers et les pratiques sociales pour entrer dans l'écrit.

II.1.3. Les répertoires plurilittératiés

Depuis les dernières décennies, le néologisme *littératie* a été examiné et discuté par de nombreux chercheurs (David, 2015; Jaffré, 2004). Comme le rappelle Dagenais (2012), le terme *littératie* a commencé à être utilisé en français il y a plus de vingt ans dans le domaine de la didactique des langues secondes par une équipe de recherche québécoise qui voulait élargir le champ conceptuel adopté jusque-là par la communauté scientifique afin d'étudier l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les définitions de cette notion qui circulaient dans les milieux anglophones (literacy) renvoyaient tant aux dimensions individuelles et cognitives de la compréhension et de la production de textes écrits qu'aux dimensions sociales et aux fonctions de l'écrit dans différentes sociétés. Puis, dans la mouvance de nouveaux travaux s'intéressant à ce concept, une équipe de chercheurs connue comme le *New London Group*, s'est efforcé d'en élargir sa portée en raison des limites que présentaient les approches plus traditionnelles orientées vers l'écrit, en l'occurrence, sous ses formes standardisées et monolingues (The New London Group, 1996, 2000).

L'introduction du concept de *multilittéracies* (ou de littératies multiples) se voulait une façon de repenser les prémisses fondamentales de la littératie étant donné la persistance des écarts en matière d'éducation dans le monde, les nombreux changements sociaux et technologiques, la multiplicité des canaux de communication ainsi que l'accroissement de la diversité culturelle et linguistique de l'effectif scolaire. L'idée était donc d'amener les jeunes à s'enraciner dans leurs communautés tout en leur faisant prendre conscience de leur lien avec le monde. Dans la même veine, les *New Literacies Studies* (Street, 2003) postulent que la littératie n'est pas un moyen de communication socialement neutre : cette notion serait déjà porteuse de présupposés idéologiques et politiques liés au pouvoir. On n'a qu'à penser à la violence symbolique de Bourdieu (Mounier, 2001), qui, par le truchement du système scolaire, est la pièce maîtresse au cœur du dispositif assurant la reproduction de la domination

et de la hiérarchie sociale. Pour le sociologue, cette violence symbolique exercée par l'école contribue à légitimer les rapports de force qui s'y déploient et à faire miroiter les inégalités d'accès à la culture comme une donnée naturelle.

Toujours dans ce foisonnement de la recherche liée à la littéracie, mentionnons les travaux de Martin-Jones et Jones (2000) auprès des minorités linguistiques en Grande-Bretagne, qui y défendent la nécessité de considérer l'unicité de chaque groupe en raison des répertoires langagiers et des pratiques sociales où ils s'actualisent. Dans la continuité de ces travaux, d'autres chercheurs ont préféré les termes de *plurilittératie*, *littératies plurielles* ou encore celui de *répertoires plurilittératiés* (Dagenais, 2017; Moore, 2006; Moore, 2017; Moore et Sabatier, 2014) afin de souligner l'importance de prendre appui sur les capitaux linguistiques des élèves ainsi que sur les ressources sémiotiques qu'elles revêtent.

Dans cet ordre d'idées, Francis et Reyhner (2002a) arguent que les récits traditionnels sous formes orale et écrite⁶⁷ des peuples autochtones représentent un corpus pertinent qui permettrait aux élèves de construire leurs habiletés cognitivo-scolaires. Ce prolongement de la tradition orale vers l'écrit exige cependant certaines réflexions qui vont bien au-delà du cliché des cultures orales « prélettrées » (Brant Castellano, 2000) :

Si écrire consiste uniquement à utiliser une feuille de papier et un crayon, c'est trop facile; écrire n'exigerait aucun effort et n'aurait donc aucun effet. Mais ce n'est pas là la tâche que nous entreprenons en tant qu'écrivains; cette tâche englobe plutôt toute une recherche du savoir vers lequel tendent notre travail et nos efforts. C'est parce que notre activité est relativement nouvelle et qu'il reste beaucoup de choses à définir. En particulier, j'estime qu'il faut accorder une attention particulière à cette question, parce que dans notre travail, dans notre manière de penser, dans notre culture et dans le monde qui nous entoure, tout cela suggère beaucoup de choses à discuter, parce que dans tout cela, il y a de profondes contradictions. (traduction libre)⁶⁸

⁶⁷ Les auteurs nuancent toutefois leurs propos en précisant que pour plusieurs communautés, certains genres formels sont utilisés dans des occasions spéciales ou à des moments particuliers de l'année, puisque le contexte de la réalisation est indissociable des mots qu'elle contient.

⁶⁸ If writing only consists of taking paper and pencil, this is too easy, it wouldn't imply any effort and therefore any effect. But, this isn't the task that we have assumed as writers; as a part of this task a whole preoccupation with knowing is implied, toward where we are projecting our work and our effort. This is because our activity is rather new and there is much that still has to be defined. Particularly I feel that it is necessary to give this matter special attention, because in our work, in our thinking, in our culture, and in the world that surrounds us, all of this suggests many things to discuss, because in all this there are profound contradictions (Domingo Meneses Méndez, 1992 cité par Francis et Reyner, 2002, p. 136).

À ce sujet, Baraby (2011) soutient que l'introduction de l'écrit, en contexte innu, provoque d'importants changements sur les plans social, culturel, économique et cognitif au sein d'une communauté linguistique de tradition orale. En effet, la langue revêt un caractère sacré aux yeux de plusieurs. Un sentiment de méfiance traduit une crainte de voir la langue modifiée par l'introduction de l'écriture qui pourrait donner un accès illimité à ces savoirs sacrés et menacer leur intégrité culturelle. Brant Castellano (2000) explique que les savoirs oraux étaient traditionnellement transmis dans le contexte d'une relation. Ces enseignements englobaient une dimension intellectuelle, mais également la qualité émotionnelle de la relation. Tout en reconnaissant les limites des textes écrits, les éducateurs autochtones sont conscients que les modes traditionnels de transmission des savoirs sont devenus inaccessibles à de nombreux jeunes autochtones qui passent la majorité de leur temps dans des établissements scolaires où ils sont socialisés à un usage standardisé de l'écrit.

Maurer (2010) aborde la question sous un autre angle dans son analyse du degré de littératie des langues africaines, qui peut constituer un facteur favorable ou nuisible à la construction d'un espace d'enseignement bi-plurilingue à l'école. Sa typologie permet de distinguer trois niveaux de littératie : 1) les langues transcrites à une date récente, mais pour lesquelles il existe très peu d'écrits; 2) les langues récemment transcrites et pour lesquelles quelques usages sociaux sont représentés sous différentes formes (brochures, recueil de contes, etc.) et 3) les langues dont les usages sociaux de l'écrit sont plus larges (en plus des types d'écrits mentionnés au point précédent, on retrouve les écrits de presse, les publicités, etc.). À Madagascar, le malgache, une langue à forte tradition écrite, permet d'ajouter une quatrième catégorie. Au Canada, de nombreuses langues autochtones pourraient se classer dans la deuxième catégorie. Toutefois, il existe des différences marquées entre ces deux pays : au Canada, au moins une des langues officielles constituent la langue première pour la majorité des enfants autochtones, alors qu'en Afrique, les langues ancestrales sont, pour la plupart des élèves d'âge scolaire, leur langue maternelle. Malgré ce contraste, il est juste d'affirmer que le degré de littératie de la langue ancestrale aura une incidence sur le processus d'entrée dans la culture de l'écrit et sur le rapport que les apprenants développeront avec celui-ci.

Le point de vue anthropologique de Street (2003), qui reconnaît l'existence de multiples littéracies variant dans le temps et dans l'espace, appuie l'idée que l'écrit ne devrait pas être limité exclusivement à la fonction que celle qui lui est dévolue par des sociétés occidentales et industrialisées, en faisant fi réalités locales. Il oppose cette conception classique de la littératie, vue comme une habileté technique et « neutre » à acquérir, qu'il désigne la littératie autonome (autonomous literacy) à un modèle idéologique (ideological model of literacy), où la littéracie est enracinée dans son contexte social.

L'intérêt de socialiser l'enfant autochtone à l'écrit à l'aide d'une littéracie culturellement pertinente a été étudiée (Dunn, 2001; Francis et Reyhner, 2002a; Scull, 2016). Au Québec, bon nombre d'écrits mentionnent que les élèves des Premières Nations, souvent exposés à plusieurs langues telles que le français, l'anglais et les langues algonquiennes (Manningham et al., 2011; Mowatt-Gaudreau, 2013; Mowatt-Gaudreau et Maheux, 2009), développent un répertoire langagier unique qui mérite d'être considéré dans l'enseignement de la langue de scolarisation.

Une étude canadienne menée dans une école alternative accueillant des jeunes avec des troubles de comportement, comprenait environ 90 % d'élèves d'origine autochtone vivant en milieu urbain (Pirbhai-Illich, 2010). Le but de la recherche visait à fournir des occasions d'apprentissage scolaire positives à ces jeunes de 7^e et de 8^e années afin de favoriser le développement de leurs compétences en littéracie. Lors des entrevues préliminaires, ces jeunes ont précisé ne pas pouvoir parler leur langue ancestrale, ayant été peu exposés à leurs traditions culturelles. En ayant recours à une approche de littéracies multiples, la chercheuse voulait créer un environnement d'apprentissage favorisant l'accès aux technologies et à leurs connaissances antérieures. Lors de l'implantation du projet, une diversité de textes et de thématiques leur a été proposée (la conception du monde des Autochtones, les effets du colonialisme, etc.). Ils étaient aussi conviés à une entrevue avec leurs parents au sujet des pensionnats, mais les élèves n'étaient pas intéressés par le sujet. Ils étaient cependant disposés à discuter de leurs activités extra-scolaires (par exemple, les gangs, les armes, les drogues) et à créer une vidéo. Avec une permission spéciale de la direction d'école, la chercheuse a pu aller de l'avant avec cette idée, ce qui a permis aux jeunes d'exploiter

différents écrits (livres, magazines, Internet, journaux) pour rédiger un scénario en vue de communiquer leurs pensées et de raconter leurs expériences de vie. Ils ont également pu explorer d'autres méthodes de travail, telles que la prise de notes, le repérage de l'information, l'organisation de textes ainsi que la création d'une narration orale et numérique. Pour alimenter le processus, un aîné est venu en classe pour leur parler de gang, des armes et des drogues, tout en partageant des enseignements avec eux. Bien que certains enseignants ne trouvassent pas le projet crédible, il s'avère que l'assiduité des étudiants et leurs compétences en littéracie s'étaient améliorées à la suite de l'intervention.

Une autre recherche menée en contexte innu, à Olamen Shipu, au Québec, en collaboration avec deux enseignantes de niveau préscolaire, montre que la pédagogie des littéracies, bien que développée et théorisée en dehors du contexte autochtone, est compatible et, à bien des égards, identique aux pédagogies autochtones traditionnelles (Lavoie et al., 2012). En effet, la notion de *littératie* dépasse la dimension autour de textes écrits pour rendre compte de la diversité des formes de communication, soient des moyens d'expression tels que la parole, l'écrit, la musique, la gestuelle, le son, l'image et l'espace (Dagenais, 2012). Budach et Patrick (2012), mentionnent le caractère fortement multimodal des pratiques de littéracie des peuples autochtones, qui met en relief la richesse de leur culture lorsqu'elle est valorisée dans un contexte de communication. Les pistes de recherches sur les littéracies multiples proposées par Kafle et Canagarajah (2015) nous font remarquer qu'au cours des deux dernières décennies, des avancées importantes sont survenues dans des contextes non universitaires et que les travaux à venir devraient sensibiliser les enseignants aux possibilités d'apprentissage présentes dans leurs classes, dont celles mettant à contribution les langues des élèves dans un même espace.

II.1.4. Le translanguaging

Le terme de *translanguaging* (les pratiques translangagières), qui vient du gallois (*trawsieithu*), a été utilisé pour la première fois au début des années 1980 par Cen Williams pour référer aux pratiques pédagogiques où deux langues sont utilisées dans une salle de

classe bilingue dans le but de développer les compétences des élèves dans les deux langues⁶⁹ (Facciani, 2019). Par exemple, on peut demander à un élève d'alterner l'usage de deux langues en réception et en production : l'anglais en lecture et le gallois à l'écrit (García et Wei, 2014). Ce terme a émergé au pays de Galles en réaction à la séparation des langues ou aux deux monolinguisms persistant dans l'enseignement des langues (Lewis et al., 2012). Dans la conceptualisation originale de Williams, le *translanguaging* visait à développer la langue minoritaire de l'élève, que celle-ci soit première ou seconde (Baker, 2011). Depuis, le terme est utilisé par les chercheurs pour désigner tant les approches pédagogiques que les pratiques langagières plurilingues des individus et des communautés. Pour Baker (2011), le *translanguaging* est un « processus qui consiste à donner un sens, à façonner des expériences, à acquérir une compréhension et un savoir grâce à l'utilisation de deux langues »⁷⁰ (p. 288, traduction libre). Pour Lewis et al. (2012), le *translanguaging* est un emploi dynamique et fonctionnel des langues pour l'organisation et la médiation des processus mentaux nécessaires à la compréhension, à la parole, à la littéracie et à l'apprentissage. Ces processus translanguagiers sont mobilisés par souci de communiquer de façon efficace, sans pour autant mettre l'accent sur la forme ou l'activité cognitive qu'elle induit.

Pour García et Wei (2014), le *translanguaging* ne renvoie ni à une conception de deux langues séparées ni à une synthèse des différentes pratiques langagières, mais désigne plutôt des pratiques langagières *nouvelles* qui rendent visibles toute la complexité des échanges entre les langues et les individus détenteurs des visions du monde différentes qui étaient jusqu'alors dissimulées à l'intérieur d'une identité linguistique contrôlée par l'État-nation. Autrement dit, le *translanguaging* renvoie à l'habileté d'une personne bi-plurilingue de faire des allers-retours entre les langues, et de traiter les diverses langues qui forment son répertoire en tant que système. Ainsi, ces pratiques s'actualisent dans le cours des interactions entre les locuteurs en tant que *nouveau* système. En éducation, le *translanguaging* est utilisé pour transgresser les structures monolingues, puisqu'une éducation inclusive ne peut avoir

⁶⁹ Précisons que le contexte dans lequel le terme *translanguaging* a été utilisé était caractérisé par une séparation rigide des deux langues, conçues comme deux monolinguisms juxtaposés et distincts en matière de prestige (l'anglais était la langue dominante; le gallois en voie de disparition). Le processus de revitalisation du gallois marque le recours au *translanguaging* comme pratique pédagogique, ce qui signifie que l'école permet la libre utilisation des deux langues par les élèves et les enseignants.

⁷⁰ « the process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages » (Baker, 2011).

lieu sans la reconnaissance des langues des élèves comme ressources leur permettant d'apprendre. En éducation bilingue, le recours au *translanguaging* signifie que la création d'un espace flexible d'échanges entre les langues doit se réaliser à l'intérieur d'une politique éducative stricte afin de rendre les enfants plurilingues capables de construire le sens de ce qu'ils apprennent tout en poursuivant le développement de leur répertoire langagier (García et Wei, 2014). De ce point de vue, le maintien rigide de l'usage des langues dans des espaces différents est préconisé sous prétexte que les enfants doivent avoir des occasions de pratiquer leurs langues, comme s'ils appartenaient à deux communautés discursives différentes. Les deux langues coexistent, selon l'expression de Cummins (2008b) comme « deux solitudes », dans cette vision fortement influencée par la méthode d'enseignement directe (qui prône l'usage exclusif de la langue cible) devenue populaire dans le contexte de l'enseignement des langues secondes ou étrangères il y a plus d'un siècle (Cummins, 2008b, 2019).

Baker (2011) suppose quatre avantages potentiels reliés au *translanguaging*. Premièrement, il permettrait une compréhension en profondeur des matières scolaires : les connaissances antérieures des apprenants constituent le fondement à d'autres apprentissages et le transfert est facilité conformément à l'hypothèse de l'interdépendance. Deuxièmement, le *translanguaging* aiderait les élèves à développer leurs habiletés en communication orale et en littéracie dans la langue la plus « faible », en réalisant d'emblée le travail le plus exigeant dans la langue la plus « forte », pour ensuite entreprendre des tâches moins exigeantes dans la langue la plus « faible ». Troisièmement, l'utilisation des deux langues faciliterait le lien entre l'école et la maison, car l'enfant peut communiquer dans la langue minoritaire des parents, qui, à leur tour, peuvent soutenir l'enfant dans ses apprentissages. Quatrièmement, le jumelage de locuteurs compétents à des apprenants de différents niveaux dans une langue donnée, conjugué à l'utilisation explicite et stratégique des deux langues en classe, permettrait simultanément de développer des habiletés en langue seconde et d'apprendre le contenu du programme. Enfin, Baker (2011) fait une mise en garde quant à cette pratique, qui ne doit pas être utilisée auprès d'élèves en début de l'apprentissage de leurs langues. Pour y recourir, leurs langues doivent être suffisamment développées, conformément à l'hypothèse des niveaux-seuils de Cummins (1979b).

Même si la recherche montre que le *translanguaging* en classe soutient la réflexion des élèves, favorise l'appropriation des contenus enseignés, l'affirmation d'identités multiples ainsi qu'un développement littéraire adéquat pour des tâches scolaires (García et Wei, 2014), les écoles hésitent encore à lui accorder un plus rôle. À ce jour, ce rôle n'est qu'à titre adaptatif. García et Wei (2014) jugent que ces pratiques translangagières devraient être plus répandues dans les institutions scolaires, car elles donneraient lieu, par exemple, à des pratiques évaluatives qui tiendraient compte du profil des élèves plurilingues, comme c'est le cas de nombreux enfants autochtones. Chez les peuples autochtones, il semble que la reconnaissance de l'apport du *translanguaging* dans l'espace scolaire pourrait contribuer à orienter la dispensation du curriculum et l'enseignement des langues en mettant un terme aux relations asymétriques entre celles-ci (Peter et al., 2017).

D'un point de vue sociétal, Starks (2018) s'est intéressée aux processus interconnectés d'innovation lexicale (*lexical innovation*), d'attrition lexicale (*lexical attrition*), d'alternance des langues (*language switching*) et de *translanguaging* chez des adolescents des Premières Nations en provenance d'une petite communauté située du nord du Manitoba, scolarisés à Winnipeg en anglais et vivant dans des foyers scolaires anglophones. La chercheuse a analysé des conversations (séances de commérages) d'adolescents cris enregistrées il y a plus de 30 ans. L'article rend compte de la manière dont ces jeunes utilisent leurs ressources langagières en anglais lorsqu'ils se positionnent en mode monolingue cri et en mode plurilingue cri-anglais. L'analyse témoigne des multiples rôles que joue l'anglais dans le discours cri; les adolescents l'utilisent pour répondre au besoin de nommer des objets associés à la société moderne (en raison de l'absence d'items lexicaux en cri), pour clarifier certains termes en raison des différents niveaux de connaissance lexicale en langue crie, ou encore pour exprimer différents niveaux d'émotion ou structurer et nuancer leur discours, en fonction de la situation. Ils alternent l'utilisation des ressources dans leurs langues pour définir leur place dans le monde occidental et dans celui des Premières Nations, en négociant leurs identités. L'analyse montre comment le *translanguaging* recoupe les autres pratiques langagières et s'en distingue, en plus de servir de véhicule pour circuler entre les deux mondes.

Plus près du monde scolaire, une étude ethnographique canadienne visait à interroger les pratiques d'écriture (multimodales, numériques et plurilingues) en lien avec l'appropriation de langues, de pratiques textuelles et de savoirs disciplinaires (Moore, 2020). Cette recherche menée en collaboration avec une institution muséale, le *Science World* de Vancouver, insufflait des pédagogies plurilingues auprès de jeunes enfants de cinq à huit ans (pour la plupart plurilingues) dans un but de découverte de savoirs scientifiques (des savoirs sur la lumière). Une série d'ateliers exploratoires en sciences et en technologies accompagnée d'expositions interactives leur étaient proposés, dont certaines séquences mettaient en jeu plusieurs langues dans les pratiques textuelles. Cette approche a permis d'ancrer l'apprentissage des sciences de façon ludique par l'usage de ressources et du processus d'enquête. Les enfants ont pu mettre à contribution leurs littératies translangagières dans un processus d'écriture sur une tablette, ainsi que leurs ressources corporelles au sein d'une approche multimodale et interactive. Cette recherche montre la nécessité :

...d'interroger nos conceptions du texte, des pratiques textuelles et de la norme, du plurilinguisme et de la plurilittérature et, partant, de l'importance de dérouter nos pratiques et postures d'enseignants (des langues, des disciplines). [...]. Prendre au sérieux le pluriel dans l'appropriation invite alors à bouger les lignes d'une vision de la didactique selon laquelle les langues doivent rester clairement séparées dans les projets d'apprentissage [...] » (Moore, 2020, p. 56).

Cette séparation des langues persiste au sein des institutions scolaires. Comme le montre la prochaine étude comparative, la formation des enseignants aux pratiques pédagogiques translangagières ne garantit pas nécessairement l'opération d'un changement. Menée dans deux contextes sociolinguistiques différents, soit au Canada (Ontario) et en France (Languedoc-Roussillon), cette étude visait à former des enseignants à l'interculturel autour de l'exploitation d'albums de littérature de jeunesse pouvant conduire à des activités translangagières (Fleuret et Auger, 2019). Pendant 12 semaines, les chercheuses ont accompagné six enseignants (du groupe expérimental) dans cette démarche didactique et interculturelle. Les observations effectuées dans les classes font ressortir que les approches plurielles sont plus présentes dans les classes expérimentales que dans les classes contrôle. Selon les auteures, cette tendance est attribuable à l'effet de la formation et de l'utilisation des albums. Elles précisent toutefois que ces pratiques sont circonscrites essentiellement au moment où l'enseignant utilise l'album en classe. De plus, certaines contradictions ont été

constatées entre les discours des enseignants lors des entretiens et les données des questionnaires : ces derniers déclarent accueillir les langues et les cultures de leurs élèves et les utiliser comme ressource en classe alors que les pratiques observées révèlent que 1) la moitié des enseignants trouvent que les enfants parlent trop leur langue et que 2) plus de la moitié soutient que les enfants se traduisent trop entre eux. En somme, il convient de dire que le fait de parler à propos des langues et des cultures n'implique pas nécessairement de les mettre en dialogue dans la pratique, un dialogue pourtant fondamental psychologiquement et affectivement (Fleuret et Auger).

Plus près du monde autochtone, Oliver et al. (2020) ont analysé des données recueillies dans deux écoles autochtones en Australie dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste. Les auteurs souhaitent mettre en évidence les pratiques pédagogiques translinguagiques d'enseignants. Le matériel examiné provient de trois classes, comprenant des élèves âgés entre six et dix ans et où les échanges entre les enfants et leur enseignant ont été enregistrés. L'analyse fait ressortir que le *translanguaging* donne l'occasion aux enseignants de reconnaître et de valoriser les connaissances culturelles et linguistiques que les enfants apportent à l'école, ce qui peut contribuer à améliorer l'engagement et la réussite de ces enfants qui n'ont pas l'anglais standard comme langue première. Le *translanguaging* permet aussi de remédier au monolinguisme qui se reflète dans les politiques scolaires et particulièrement dans les attitudes des enseignants à l'égard des langues maternelles des élèves, qui contribuent implicitement à les dévaloriser. D'après les auteurs, des programmes de sensibilisation aux langues destinés aux enseignants devraient être instaurés afin de modifier leurs représentations. Une question demeure : comment mettre en œuvre le *translanguaging* dans des classes où la langue d'enseignement est l'anglais standard si les langues autochtones des élèves (incluant les variations des langues coloniales) ne sont pas reconnues officiellement par les institutions d'enseignement. Le personnel qui enseigne les langues officielles a souvent peu ou pas d'expérience ou de formation en matière d'acquisition d'une langue seconde.

Le bagage linguistique apporté par les apprenants en classe représente un atout indéniable (Peltier, 2008; Sharifian, 2008). Lorsque l'enseignant invite l'élève à réfléchir sur ses

langues, à les appréhender comme des systèmes organisés présentant des similitudes et des différences entre eux, il apprend à utiliser délibérément les bases de sa langue maternelle pour les comparer à sa langue seconde. Ces conditions d'apprentissage où chacune des langues en présence peut contribuer au développement de l'autre, sont favorables au transfert.

En somme, ce que nous devons retenir des principaux postulats qui ont influencé la recherche sur le bilinguisme à partir des travaux phares de Cummins (1979b) sur l'interdépendance entre les langues jusqu'au *translanguaging* est que si l'on autorise l'usage des langues maternelles, cela permet aux apprenants de faire des allers-retours cognitifs entre les différents idiomes lorsqu'ils acquièrent une autre langue. Leur autorisation en classe constitue un apport indéniable sur le plan cognitif. En partant de l'idée que les langues d'origine des élèves sont légitimes dans les situations d'apprentissage en classe, les enseignants sont invités à délaisser les approches traditionnelles au profit de pratiques pédagogiques et didactiques qui sont adéquates au regard de l'hétérogénéité des populations scolaires. Dans le cadre de la présente recherche, ces concepts nous ont fourni un état des lieux afin de mieux comprendre les modes d'acquisition d'une langue seconde selon les contextes. La prochaine section traite de l'apprentissage de la lecture en langue seconde.

II.2. L'apprentissage de la lecture dans une langue seconde

L'entrée dans l'écrit est une étape déterminante dans la vie de l'enfant. Comme nous l'avons abordé dans la première partie du présent chapitre, lire est un acte multidimensionnel qui suppose plusieurs sous-processus. La complexité de cet acte s'accroît considérablement lorsqu'une deuxième langue entre en jeu (Koda et Zehler, 2008). En effet, cet apprentissage exige de la part de l'élève un investissement dans une autre langue qui n'est pas la sienne et l'appropriation de nouvelles normes conventionnelles et culturelles, et ce, même si cette deuxième langue n'est pas tant éloignée de sa première langue du point de vue de sa représentation graphique (Perfetti et Dunlap, 2008). À cette complexité peut s'ajouter le degré de similitude ou de différence entre les langues (Koda et Zehler). Cette distance relative déterminera en grande partie la mesure dans laquelle l'apprentissage de la lecture en langue seconde sera facilité par les expériences littéraciques acquises lors des transferts. Malgré l'omniprésence d'enfants bilingues dans les systèmes scolaires et la complexité des enjeux

liés à l'apprentissage de la lecture en langue seconde, le corpus de recherches demeure à ce jour limité.

Si les systèmes d'écriture alphabétiques ont comme principe de base de faire correspondre des unités graphiques à des unités linguistiques, les orthographes vont varier en termes de transparence dans la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes (Perfetti et Dunlap, 2008). Par exemple, l'orthographe de l'italien et du finnois est transparente, celle de l'anglais est plutôt opaque, tandis que celle du danois se situe entre les deux. La figure 14 illustre un continuum selon la transparence des orthographes de différentes langues associées à un système alphabétique. Un tel ordonnancement a sa pertinence quant à l'apprentissage de la lecture. En effet, un apprenti lecteur peut lier aisément une lettre à un son d'une langue dotée d'une orthographe de surface lorsqu'il s'approprie le code alphabétique. Cependant, cette aisance se fragilise lorsqu'il s'agit d'une orthographe profonde.

Figure 14 - *La profondeur des orthographes selon les langues (Perfetti et Dunlap, 2008, p. 18)*

Correspondance graphème-phonème	Langues alphabétiques
Transparente/de surface 1 graphème → 1 phonème	{ - Finnois - Gallois - Italien - Serbo-croate - Espagnol - Portuguais - Koréen - Allemand - Danois - Néerlandais
Opaque/profonde 1 graphème → plusieurs phonèmes (exceptions/mots irréguliers)	{ - Lao - Kmer - Français - Anglais - Arabe - Hébreu

Comme les caractéristiques orthographiques des langues présentent des exigences différentes, les trajectoires associées à l'acquisition de la lecture ne sont pas identiques. Les différences en matière d'opacité entre les systèmes orthographiques « influencent le poids des processus cognitifs qui sous-tendent la lecture de mots, tels que la conscience phonologique, la dénomination rapide et le traitement visuel » (Geva, 2009, p. 5). Koda

(2008) a conceptualisé un modèle de transfert en lecture (transfer facilitation model) afin d'apporter des éléments d'explication quant à la façon dont les capacités métalinguistiques acquises en langue maternelle soutiennent l'apprentissage de la lecture en langue seconde chez les apprenants qui proviennent de différents groupes. Une des composantes de son modèle met l'accent sur le fait que l'apprentissage de la lecture dans une deuxième langue sollicite les mêmes processus que ceux mobilisés en langue première. Toutefois, les apprentis lecteurs en langue seconde se distinguent par leur accès à des capacités métalinguistiques acquises dans leur première langue, dans la mesure où ils ont développé une littéracie dans celle-ci. En sachant que l'appropriation de la lecture en langue seconde est largement tributaire des aptitudes cognitivo-scolaires acquises dans la première langue (Koda, 2005a), il nous apparaît pertinent d'aborder à ce moment-ci les facteurs cognitivo-langagiers en langue seconde.

II.3. Les facteurs cognitivo-langagiers en langue seconde

Plusieurs facteurs cognitivo-langagiers interviennent dans l'apprentissage de la lecture en langue seconde. On peut notamment mentionner les connaissances lexicales et à la compétence orale de l'enfant (Thomas, 2010). Au même titre qu'en langue maternelle, les capacités métalinguistiques sont indispensables. Dans cet ordre d'idées, le modèle de Bialystok et Ryan (1985) fait en sorte de rendre compte de ces capacités en langue seconde, en apportant un éclairage sur leur développement.

II.3.1.1 Le modèle de Bialystok et Ryan (1985)

Bialystok et Ryan (1985) ont consacré leurs travaux sur le développement métacognitif en langue seconde. Le cadre que ces chercheuses ont élaboré a rendu possible la définition plus précise de ce que représentait le développement de telles capacités chez les locuteurs bilingues. Leur modèle comprend deux composantes qui se développent parallèlement durant l'enfance et qui rendent compte de l'aptitude langagière (language proficiency). Ces capacités renvoient aux connaissances analysées (analyzed knowledge) et au contrôle cognitif (cognitive control). L'enfant, au fur et à mesure qu'il analyse et s'approprie le langage lors d'une variété de situations conversationnelles et littéraciques, fait appel à ces deux processus. La combinaison de ces composantes, qui permet à l'enfant de passer d'une

utilisation conversationnelle de la langue à un répertoire plus élaboré, sont nécessaires pour apprendre à lire et à écrire et pour résoudre des problèmes d'ordre métalinguistique.

La première dimension du modèle renvoie aux connaissances analysées. Les jeunes enfants sont appelés à se forger une compréhension des règles inhérentes à la langue pour produire leur discours : leur conscience de l'existence de ces règles se manifestera beaucoup plus tard. D'après Bialystok et Ryan (1985), différents niveaux de connaissance sont requis, que ce soit pour utiliser spontanément une règle grammaticale dans un but de communication ou pour la réutiliser délibérément afin de répondre à des besoins propres relatifs au code écrit (par exemple, pour écrire une phrase ou en évaluer sa grammaticalité). Ce passage des représentations implicites à des représentations explicites fait montre du degré d'analyse et d'encodage des règles de la langue par le sujet. Ainsi, une connaissance analysée renvoie à un système de représentations objectives qui se détache des représentations figuratives. Ces connaissances analysées correspondent aux savoirs déclaratifs. À l'opposé de ces représentations explicites, on retrouve les connaissances non analysées. Ces représentations implicites sont associées à l'application de ces connaissances au quotidien, sans égard à leurs propriétés, et ce, le plus souvent dans des situations de communication orale. Ces situations familières aux jeunes enfants les aident à s'approprier la langue et les règles discursives par l'entremise des interactions avec leur milieu. Afin de soutenir le développement des connaissances analysées, Bialystok et Ryan insistent sur l'importance d'exposer les enfants à différentes formes écrites en vue de les confronter à l'étendue de leurs connaissances.

Le contrôle cognitif, la seconde dimension du modèle, est associé aux fonctions exécutives qui sont sollicitées lors des différentes tâches linguistiques. Ce contrôle cognitif fait appel à des opérations de sélection et de coordination d'informations pertinentes à des fins de gestion cognitive et de résolution de problèmes d'ordre linguistique. Ainsi, plus l'enfant devient habile dans l'exécution d'une tâche, plus la demande de contrôle cognitif diminue. Le degré d'automaticité avec lequel les opérations de sélection et de coordination seront exécutées déterminera la difficulté d'une tâche et, par conséquent, le niveau de contrôle requis. Du point de vue de Bialystok et Ryan (1985), la scolarisation joue un rôle important dans le

développement du contrôle cognitif, particulièrement les situations langagières qui viennent soutenir la réflexion sur la langue.

Le modèle de Bialystok et Ryan (1985) apporte un éclairage sur les capacités métalinguistiques en langue seconde. En effet, ces capacités, qui exigent un certain niveau de connaissances linguistiques analysées et un contrôle délibéré de la part de l'apprenant sur les différentes formes langagières (Bialystok, 1993), rendent possible la sélection des informations pertinentes à la réalisation d'une tâche linguistique donnée. Ces deux composantes, à savoir le contrôle cognitif et les connaissances linguistiques analysées, soutiennent à la fois le développement des capacités métalinguistiques et l'acquisition de la littéracie. L'entrée dans l'écrit de l'enfant bilingue, en plus d'être influencée par son développement cognitif général, l'est aussi par les formes langagières et les normes orthographiques propres à chaque langue en jeu, et ce, si l'enfant a appris à lire dans sa langue première (Bialystok, 2001). En effet, ces langues peuvent recourir ou non à un même système d'écriture. Dans les cas où ces systèmes seraient différents (logographique, syllabique ou alphabétique), les besoins de l'enfant pour l'amener à décoder un texte vont varier considérablement.

Parmi les capacités métalinguistiques, les écrits scientifiques mettent en évidence le rôle crucial des capacités métaphonologiques dans l'apprentissage de l'écrit. Ces capacités amèneraient l'enfant à prendre conscience des unités de la langue (syllabe, rime, phonème), ce qui contribuerait à l'acquisition des habiletés de décodage nécessaires à la compréhension en lecture (Gombert et Colé, 2000; Koda, 2005b).

II.3.1.2. Les capacités métaphonologiques en langue seconde

Les recherches menées en français langue seconde au Québec au cours des dernières décennies l'ont été auprès de populations d'élèves immigrants dans les grands centres urbains (Fleuret, 2008; Fleuret et Montésinos-Gelet, 2011). Certaines d'entre elles ont porté sur l'existence d'un lien entre les capacités métaphonologiques et la lecture (Armand, 2005); d'autres, sur les effets d'interventions métaphonologiques sur les habiletés de prélecture (Armand et al., 2008), la reconnaissance des mots et la compréhension (Armand et al., 2004).

En contexte francophone minoritaire canadien, plus précisément en Ontario, Wise et Chen (2015) ont examiné l'effet d'une intervention précoce auprès de 12 enfants ayant des difficultés de lecture en contexte d'immersion française. Ces enfants, scolarisés en français langue seconde et considérés à risque, ont fait l'objet d'une intervention en conscience phonologique répartie sur 18 semaines et prenant appui sur la littérature de jeunesse. Il ressort de cette étude que l'enseignement de la conscience phonologique de l'anglais a eu un effet positif sur le développement de l'habileté des élèves à lire en français (conscience phonologique et décodage). Le niveau de lecture du groupe expérimental se rapprochait des attentes établies par la commission scolaire à la fin de la première année, comparativement au groupe contrôle qui se situait en-dessous de celles-ci. Dans une autre publication en lien avec cette étude, on remarque que le suivi longitudinal sur deux ans confirme que les élèves du groupe expérimental ont maintenu leurs acquis en conscience phonologique et en lecture de mots en français (Wise et D'Angelo, 2016).

Chez les Premières Nations au Québec, les études en contexte francophone sont plutôt rares. Les travaux de Lavoie (2014) ont porté notamment sur l'élaboration de matériel didactique portant sur la conscience phonologique en langues française et innue, destinée à des élèves innus de la maternelle. Une de ses études visait à mesurer l'effet d'une intervention en matière de conscience phonologique auprès de ces élèves (Lavoie, 2016). La trousse pédagogique élaborée, qui tenait compte de certaines particularités culturelles et linguistiques des élèves en proposant des activités de manipulation phonologique, a été utilisée pendant 12 semaines. Un total de 30 élèves étaient assignés au groupe expérimental et 14 au groupe témoin. Les résultats montrent que les élèves du groupe expérimental avaient une meilleure connaissance des lettres en langue française que ceux du groupe témoin.

Si nous élargissons notre horizon en examinant les recherches en matière de métaphonologie menées chez les peuples autochtones dans différentes régions, on constate que certaines études visaient notamment à établir un lien entre l'apprentissage d'une langue autochtone dans un contexte de revitalisation linguistique en Australie et l'apprentissage du décodage en anglais (Jones et al., 2010). Une autre étude réalisée au Canada auprès des Cris des Plaines adultes étant locuteurs de l'anglais et détenant peu de connaissances en nehiyawewin

(Lothian et al., 2020) a pu montrer que la conception d'activités ludiques en ligne à l'aide des technologies permet aux apprenants d'améliorer leurs résultats en conscience phonologique. Par ailleurs, la nature des erreurs décelées fournit des indications sur le développement de l'interlangue des apprenants et montre l'occurrence d'un transfert de l'anglais au cri. Afin d'obtenir un regard plus complet sur les différents facteurs influençant l'apprentissage d'une langue seconde, il nous faut examiner les facteurs d'ordre socioaffectif.

II.4. Les facteurs socioaffectifs

Apprendre une autre langue ne se réduit pas simplement à enclencher une mécanique dont la finalité se résume à en arriver à deux compétences monolingues juxtaposées (Grosjean, 2013). Comme le postule Grosjean (2015), le développement de la personne bi-plurilingue se situe dans un contexte, qui, à son tour, est influencé par divers usages sociaux des langues selon les situations. Dans cette ligne de pensée, il est reconnu que les représentations que les locuteurs se font des langues qu'ils emploient quant à leurs normes, à leurs caractéristiques et à leurs statuts par rapport à d'autres idiomes influenceront les stratégies et les processus déployés pour les apprendre et les utiliser (Castellotti et Moore, 2002; Dabène, 1997). D'après Dabène, ces représentations se construisent par les usages concrets et le discours tenu par les personnes qui appartiennent à un même groupe social et qui se reportent aux dispositions officielles à propos des langues (statut formel) ou à l'ensemble des images présentes dans le discours social (statut informel).

Dès sa naissance, l'enfant est socialisé aux normes et aux valeurs culturelles par l'entremise des pratiques langagières en vigueur dans sa communauté (Pesco et Crago, 2008). Il construit ainsi son identité individuelle, sociale et collective par des pratiques discursives spécifiques. Au début de sa scolarisation, exposé à un environnement qui lui est souvent peu familier d'un point de vue linguistique et culturel (James, 2014), il doit construire de nouveaux repères et s'approprier de nouveaux modes de communication pour fonctionner à l'école. Pesco et Crago (2017), soutiennent que les enfants autochtones sont susceptibles de vivre des conflits entre leur socialisation langagière à la maison et celle à l'école même s'ils n'ont pas reçu d'enseignement en langue ancestrale durant les premières années de scolarisation. Ogbu et

Simons (1998) soulignent d'ailleurs que les minorités involontaires (Ogbu, 1992)⁷¹ ont tendance à percevoir les normes scolaires, notamment la langue de scolarisation, comme une menace à leur langue d'origine et à leur identité, ce qui n'est pas sans conséquence sur les rapports qu'ils construisent avec les langues. Ces facteurs peuvent influencer l'apprentissage d'une langue seconde et avoir une portée déterminante quant à l'engagement cognitif de l'élève dans cet apprentissage (Hamers et Blanc, 1983). Dans la prochaine section, nous commencerons par établir ce que nous entendons par représentation, puisque ce terme est polysémique en raison des différents champs d'étude qui s'y sont intéressés. Nous aborderons ensuite les représentations individuelles du bi-plurilinguisme, car elles ont une incidence tant sur l'élève que l'enseignant.

II.4. 1. Les représentations sociales

Le concept de *représentation*, d'origine latine (*repraesentatio*), renvoie à l'action de présenter à nouveau (re-présenter) un objet, sous une autre forme ou selon la forme que l'on lui donne (Rispaïl, 2017). Cette notion transversale se retrouve dans plusieurs domaines comme l'anthropologie, l'éducation et l'histoire. En sociologie, la notion de *représentation collective* a été introduite par Durkheim (1898). En psychologie sociale, elle a été reconceptualisée par Moscovici (1961), afin de la rendre plus adaptée à la diversité des représentations qui articulent les rapports des sociétés modernes. À partir des travaux fondateurs de Moscovici sur la dimension sociale de la psychanalyse, trois écoles de pensée ont élaboré différents courants sur les représentations sociales : l'école de Genève axée sur la pensée de Doise (1985), l'école d'Aix-en-Provence fondée sur l'approche d'Abric (1989) ainsi que celle de Paris avec les travaux de Jodelet (1989). Qu'elles soient appréhendées comme un produit (Doise, 1985) ou en tant que processus (Abric, 2016; Jodelet, 1989), les représentations sociales contribuent à mieux comprendre les individus et les groupes partageant une culture commune. Dans le milieu de notre étude où les langues en présence ont un statut social différent, cette dimension doit inéluctablement être prise en compte.

⁷¹ Les travaux d'Ogbu (1992) ont permis d'identifier différents types de minorités sur la base des rapports de pouvoir entre les groupes. Sont des minorités involontaires les Noirs américains, les Autochtones de l'Amérique, les Américains mexicains du Sud-Ouest Étatsunien ou encore les natifs d'Hawaï. Ces minorités ont été déplacées de façon involontaire par l'esclavage, les conquêtes ou la colonisation. À l'inverse, les minorités volontaires sont celles qui se sont déplacées aux États-Unis sur une base plus ou moins volontaire.

II. 4. 1. 1. L'école de pensée de Genève

Doise (1985) considère les représentations sociales comme un produit. D'après ce dernier, celles-ci conduiront un individu à prendre position lors des rapports de communication et sont liées à tout objet de connaissance qui revêt une importance dans les rapports reliant les agents sociaux (Doise, 1990). Ces représentations, qui fonctionnent en tant que système, permettent d'interpréter la réalité et régiront les relations entre les individus et détermineront leurs comportements. Elles ne peuvent donc pas être dissociées des multiples processus individuels, interindividuels, intergroupes et idéologiques qui, souvent, auront des incidences les uns sur les autres. Ainsi l'école de Genève contribue-t-elle à la compréhension des prises de position d'un individu, en prenant en compte les dynamiques qui soutiennent l'élaboration des représentations sociales. La pensée de Doise met donc en exergue l'apport de l'individu dans la construction des représentations sociales.

II. 4. 1. 2. L'école de pensée d'Aix-en-Provence

La perspective de l'école d'Aix-en-Provence conçoit une représentation sociale comme un processus. Elle est à la fois déterminée « par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social » (Abric, 1989, p. 206). D'après Abric (2016), il n'existe pas de réalité objective : « toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne » (p. 17). Ainsi, les représentations sociales ne sont pas que cognitives; elles sont également sociales. En vue de mieux saisir l'apport de la société dans la construction d'une représentation sociale, Abric (1989) propose la théorie du noyau central selon laquelle une représentation est constituée de deux sous-systèmes en interaction. Le noyau central est la composante la plus stable de la représentation (Abric, 2001) et déterminée par les conditions sociales, historiques et idéologiques (Abric, 2016). Il constitue la partie non négociable de la représentation, soit la base commune et consensuelle qui résulte de la mémoire collective et du système normatif servant de référence à un groupe donné. À la différence du postulat de Doise, qui accorde une place importante à l'individu dans la construction des représentations sociales, la pensée

d'Aix-en-Provence met l'accent sur le vécu collectif et l'élaboration d'un sens commun d'une société dans sa conception du monde.

II. 4. 1. 3. L'école de pensée de Paris

À l'instar d'Abric (1989), Jodelet (1989) conçoit les représentations sociales en tant que processus permettant de guider la façon de nommer, de définir et d'interpréter les différents aspects de la réalité quotidienne dans une perspective commune. Cependant, Jodelet met en évidence l'aspect pratique de ce processus. Selon elle, une représentation sociale est une «forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (p. 53). Cette idée s'éloigne de celle de noyau central autour duquel s'articulent les représentations sociales. Dans la perspective de Jodelet (1984), le concept de représentation sociale, d'une part, concerne la manière dont nous appréhendons les événements du quotidien, les informations qui proviennent de notre environnement, bref, la « connaissance spontanée » ou « naïve » généralement appelée *connaissance du sens commun*. D'autre part, cette connaissance, construite à partir des expériences, des savoirs et des modes de pensées qui nous sont transmis et que nous transmettons à notre tour par l'éducation, la tradition et la communication sociale, constitue une connaissance *socialement élaborée et partagée*. Sous ses nombreux aspects, elle nous aide à comprendre notre environnement, à expliquer les idées faisant partie de notre univers, à agir sur celui-ci, en nous situant à son égard, à savoir ce que les événements historiques ou les découvertes scientifiques signifient dans notre vie, devenant alors une *connaissance pratique*. Ainsi, les représentations sociales sont examinées comme le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure (Jodelet, 1993, 1994, 2006).

Pour nous résumer, ces trois écoles de pensée montrent la pertinence d'examiner les représentations sociales comme objet d'étude même si chacune présente des divergences dans leur manière de les interpréter. Il est également important de garder à l'esprit le fait que les représentations sociales sont évolutives et changeantes, en d'autres mots, dynamiques.

Dans la prochaine section, nous traitons des représentations des langues, puisque nous cherchons à documenter celles des participants à notre étude (enseignants et élèves), ainsi que les changements potentiels quant à ces représentations à la suite de la mise à l'essai de notre programme de métaphonologie. Ce faisant, nous voulons comprendre les dimensions cognitives, idéologiques, les valeurs ainsi que les croyances et les opinions qui servent de substrats aux représentations sociales. En ce sens, l'école de Paris, qui prône une vision globale des processus de la pensée sociale, rejoint les visées de notre recherche.

Le champ de la didactique des langues n'a pas manqué de reconnaître la pertinence du concept de représentation dans l'observation des situations d'enseignement-apprentissage et dans l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives (Cuq, 2003). Cette spécificité a fait en sorte de mettre au jour notamment les facteurs sociaux, économiques, idéologiques et affectifs ainsi que l'hétérogénéité de ce concept dans la mesure où il a pu rendre compte des multiples sources et références mobilisées dans les situations d'enseignement et d'apprentissage des langues (Castellotti et Moore, 2002). Si le concept d'insécurité linguistique (Bretegnier, 2014) a longtemps été associé à l'étude des représentations des langues dans des contextes « diglossiques » et dans un rapport exclusif à une norme légitime, il semble de plus en plus considéré au-delà d'un état socialement caractéristique contre lequel il faut lutter. En effet, Bretegnier (2020), met dorénavant en évidence la « conflictualité relationnelle aux langues » (p. 41), ce qui place les locuteurs au cœur de la construction, de la déconstruction et de l'interprétation des différences entre leurs langues à l'aune des tensions socio-historiques. Cette posture les conduit à prendre position selon une certaine relation s'étant construite à partir de leurs expériences singulières, qui, à leur tour, sont situées dans des contextes particuliers et dont le sens est reconstruit en permanence (Boutin, 2020; Remysen, 2020). Ce dernier aspect est important, car il révèle que les représentations sont malléables et que l'on peut agir sur celles-ci en tant qu'acteur de l'éducation (Castellotti et Moore, 2002; Moore, 2006).

II. 4 .2. Les représentations des langues des élèves

Comme nous l'avons indiqué précédemment, la représentation que se fait l'élève à propos des langues faisant partie de son répertoire aura un impact sur leur apprentissage. Le contexte

scolaire joue un rôle important dans la construction de ces représentations (Moore, 2006). Chachai et al. (2019), qui ont mené une enquête dans un contexte où la langue autochtone présente un degré élevé de vitalité, remarquent que les jeunes considèrent le bilinguisme comme : « un phénomène normal vu l'importance du statut du français dans leur vie scolaire » (p. 12). Paradoxalement, ces jeunes, confrontés à des conditions d'apprentissage dans lesquelles le développement de leurs compétences dans la langue de scolarisation contribue à leur insertion dans la société, assistent à l'érosion de la langue atikamekw.

Rispail (2017) souligne que certains aspects comme l'identité, la famille et l'histoire récente de la communauté contribueront à renforcer l'apprentissage d'une langue ou, au contraire, le ralentir. En effet, si une langue est bien vue dans la société ou dans la famille de l'apprenant, son apprentissage sera considéré comme étant utile et important. À l'inverse, si une langue est mal perçue au sein de la communauté ou si celle-ci est liée à un passé douloureux, comme c'est le cas pour certaines langues coloniales, son apprentissage aura moins d'importance. Pour ces raisons, il importe d'examiner cet enjeu de taille afin de mettre en place des ressources didactiques adéquates.

L'étude de Koishi (2014) met en lumière le rôle du monolinguisme institutionnel dans les représentations d'enfants japonais de Yokohama à l'égard des pays avoisinants. La recherche visait à introduire des approches plurielles des langues et des cultures dans le programme scolaire. Une enquête initiale menée auprès des élèves a permis d'avoir un aperçu de leurs représentations des langues et des pays étrangers. Les résultats montrent que près de 80 % des élèves n'aimaient pas la Chine ou la Corée du Nord, ou les deux; ils ont toutefois affirmé aimer le Japon dans une proportion de 40 %, ce qui reflète un sentiment d'ethnocentrisme et d'antipathie envers l'autre. À la suite de l'intervention, les résultats ne montraient pas de différence significative par rapport à l'enquête préliminaire, à l'exception du pays que les élèves ont affirmé aimer : le sentiment a diminué de 10 %. Ce constat conduit les auteurs à penser que les activités plurilingues pourraient avoir contribué à ce changement. L'étude de Lory (2015) visant la mise en place d'un projet d'Éveil aux langues (Elodil) auprès d'enseignants du primaire au Québec a également souligné le poids des représentations

sociales sur les langues et leur incidence sur celles des élèves; cependant, au fur et à mesure de l'avancement du projet cette tendance s'atténuait.

En contexte autochtone au Québec, Villemure (2009) a étudié les retombées d'activités d'Éveil aux langues (EAL) auprès d'élèves des écoles participantes en milieux innu, atikamekw et inuit. Malgré le faible impact des activités d'EAL en raison du nombre limité d'heures consacrées aux activités auprès des élèves (moins de 20 heures), les activités ont tout de même suscité leur intérêt envers la diversité linguistique. Il est notamment intéressant de constater que le tiers des élèves à qui on avait demandé si le fait de parler deux ou plusieurs langues représentait un problème ont initialement répondu par l'affirmative, en indiquant qu'il s'agissait d'une source de difficulté. À la fin du programme, moins de 15 % l'affirmaient. L'auteure de l'étude se questionne à savoir si les activités pourraient avoir contribué à diminuer ce sentiment d'insécurité linguistique. Villemure soulève que la valorisation des langues autochtones en milieu scolaire est une composante à développer davantage.

À la lumière de ces études, on peut se demander quelles représentations l'élève des Premières Nations fréquentant un système éducatif fondé sur une approche monolingue développera envers son répertoire langagier et si ces représentations ont une influence sur l'apprentissage de la langue de scolarisation. Comme le soulève Battiste (2013), les institutions d'éducation au Canada ont contribué à dévaloriser les langues et les savoirs autochtones pendant des décennies, en les marginalisant ou encore, en les excluant totalement des programmes scolaires. Ces formes de discours institutionnels influencent les représentations des enseignants envers langues en présence ainsi que les pratiques pédagogiques qui en découlent.

II. 4 .3. Les représentations des langues des enseignants

En contexte scolaire chez les Premières Nations, la très grande majorité des écoles dispensent des cours dans leurs langues ancestrales en tant que matière dans le cursus scolaire, et ce, souvent jusqu'à la fin du secondaire. Certaines communautés offrent cet enseignement durant les premières années de la scolarisation (Lévesque et Polèse, 2015). La méconnaissance des enseignants allochtones du contexte sociolinguistique dans lequel ils enseignent, ainsi que le

discours institutionnel monolingue en matière d'éducation ont des effets sur les représentations qu'ont ces derniers à l'égard des langues, qui, à leur tour, influenceront leurs pratiques pédagogiques (Alby et Légise, 2018).

L'étude ethnographique de Plasschaert (2019) menée en contexte guyanais en vue d'étudier les représentations des langues des enseignants et de les faire évoluer, montre que les enseignants laissaient initialement paraître une vision monolingue de l'enseignement. Leur manque de connaissances sur les langues et les cultures des élèves inhibait la prise en compte de leur plurilinguisme. Les enseignants ont pu découvrir les approches plurielles dans le cadre de la recherche, ce qui a permis à Plasschaert d'observer chez les enseignants la mise en place de certains éléments valorisant les langues des élèves. Cette étude a ainsi conduit les enseignants à adopter une posture réflexive et, possiblement, à faire évoluer leurs représentations des langues.

Une autre étude menée en contexte français auprès de cinq enseignants de l'anglais au secondaire (Starkey-Perret, 2013) visait à examiner l'influence de leurs représentations au regard de leur profession sur leurs choix pédagogiques ainsi que leurs attitudes envers leurs élèves. Les résultats montrent que la confrontation des observations aux théories de l'acquisition et de la psychologie de l'éducation a favorisé chez les enseignants un retour réflexif sur leurs propres pratiques et, vraisemblablement, à déstabiliser leurs représentations pour permettre leur évolution.

Ces travaux montrent que les représentations des langues sont dynamiques et qu'elles peuvent être modifiées. En outre, de telles interventions auprès d'enseignants peut vraisemblablement contribuer à déconstruire des représentations stéréotypées. Après avoir fait le tour des différents facteurs contribuant à l'enseignement et à l'apprentissage d'une langue seconde, nous devons aborder certains aspects concernant les langues algonquiennes, telles que les caractéristiques phonologiques ainsi que leur influence sur le français des Premières Nations. Cet exercice contribuera à mieux comprendre les défis auxquels les élèves anicinapek font face à leur entrée dans l'écrit.

II.5. Quelques caractéristiques des langues algonquiennes

Le regard que nous posons ici ne consiste pas en une analyse contrastive des langues en présence, puisque ce n'est pas l'objet de notre thèse. Nous ne retenons que les points les plus saillants et commençons par un bref historique des langues algonquiennes.

Les langues algonquiennes tirent leur origine du proto-algonquien, qui aurait été parlé dans la région des Grands Lacs à une époque qui remonte autour de 2 500 à 3 000 ans auparavant (Drapeau, 2014). La famille algonquienne, dont les langues sont parlées des montagnes Rocheuses à la côte Est au Canada, se décline en trois branches : celle des Plaines, la branche centrale et la branche orientale. Au Québec, les Abénakis, les Mi'kmaq et les Wolastoqiyik sont liés à la branche orientale, tandis que les Anicinapek, répartis en neuf communautés, font partie de la branche centrale, au même titre que les Atikamekw, les Cris, les Innus et les Naskapis, ces trois derniers constituant un continuum dialectal (Drapeau, 2013). Les langues autochtones, traditionnellement utilisées pour communiquer oralement, ne cessent de fasciner les linguistes compte tenu de leurs différences sur le plan structural par rapport aux langues européennes (Drapeau, 2020). En effet, leur caractère polysynthétique fait appel à des mécanismes complexes et très variés de formation des mots. Apprendre une langue autochtone consiste essentiellement à maîtriser cette habileté à manipuler des suites de morphèmes abstraits (Drapeau, 2020).

Avant le contact européen, l'apprentissage d'une langue seconde chez les peuples autochtones, qui se faisait par l'écoute, l'observation et l'imitation, était monnaie courante. Plusieurs individus étaient polyglottes (Demers, 2016). L'introduction de l'écrit chez ces peuples au Québec remonte au XVII^e siècle avec l'arrivée des missionnaires. Désirant apprendre la langue de ces populations dans le but de les évangéliser, certains ont élaboré un système d'écriture. Ce fut particulièrement le cas chez les Innus, où le père La Brosse a publié, en 1767, les premiers livres en langue autochtone au pays (Baraby, 2011). Aujourd'hui, la plupart des langues autochtones possèdent leur propre système d'écriture. L'alphabet romain est utilisé chez les Anicinapek, les Innus, les Mi'kmaq et les Atikamekw. Les Cris, les Naskapis et les Inuit ont recours à l'écriture syllabique (Drapeau, 2020).

Dans la foulée de la mise en œuvre des politiques d'amérindianisation de l'éducation au cours des années 1970, des efforts importants ont été consentis en vue d'élaborer des curriculums et du matériel pédagogique pour enseigner les langues autochtones. La question de la standardisation orthographique de ces langues a suscité des débats au Québec, comme ailleurs au Canada (Drapeau, 1992; Hot et Terraza, 2011). Cette question d'uniformisation de l'écrit, qui n'a pas été réalisée à ce jour pour l'anicipemowin (Minwashin, 2020), présente de sérieux obstacles à l'élaboration de programmes d'enseignement et de matériel pédagogique. De plus, « le défaut de corpus écrit abondant rend plus difficile la tâche de description de la langue, que ce soit sous forme de dictionnaire ou de grammaire » (Drapeau, 2011, p. 13). Dans ces circonstances, nous avons tenté au mieux de décrire certains aspects de la langue anicipemowin à partir de sources fiables.

Daviault (2013) indique que « l'ensemble des langues algonquiennes partagent *grosso modo* le même système vocalique » (p. 85), qui compte huit voyelles phonémiques tout au plus, comparativement à celui du français, qui est plus étendu (16 voyelles). Ainsi, plus une langue comprend de voyelles, plus certaines d'entre elles se ressembleront sur le plan acoustique, ce qui signifie que leurs différences, aussi minimales soient-elles, devront être respectées afin de pouvoir les distinguer (Bodson, 2019). À l'inverse, moins une langue contiendra de voyelles, plus celles-ci seront éloignées les unes par rapport aux autres et plus la variabilité de leur production sera tolérée (par conséquent, plus les voyelles auront des allophones, c'est-à-dire des variations phonétiques). Ainsi, un phonème vocalique dans une langue algonquienne peut chevaucher plusieurs voyelles en français. D'autre part, certains phonèmes consonnes du français ne se retrouvent pas dans les langues algonquiennes, soit le « f, v, gn, l et r ⁷² ». Certaines consonnes algonquiennes sont également absentes du répertoire de sons du français, telles que le *k* labialisé et le *n* syllabique. Faisons maintenant un survol de certaines influences des langues algonquiennes sur le français parlé des élèves afin d'obtenir une vue d'ensemble des défis qu'ils peuvent rencontrer dans leur apprentissage.

⁷² Notons toutefois que la langue atikamekw comporte le *r* et que la variante de Pessamit de la langue innue comprend le *l*.

II. 5. 1. Les influences linguistiques présentes dans le français des Premières Nations

Les caractéristiques du français des Premières Nations se retrouvent, d'une part, sur le plan structural, soit phonologique, grammatical et lexical; d'autre part, sur le plan pragmatique, aspect qui revêt des usages communicationnels et discursifs (Davialt, 2013). Nous nous attarderons à la dimension phonologique. D'après Davialt (2013), c'est la nature des différences entre les systèmes phonologiques du français et des langues algonquiennes qui détermine les particularités du français des Premières Nations.

Le système vocalique du français des Premières Nations est fortement teinté par la structure du système vocalique des langues algonquiennes. Ce phénomène tend à persister jusqu'à trois générations même si la langue autochtone n'est plus parlée dans les familles (Peltier, 2008). Davialt (2013) a tout d'abord observé une forte tendance à la neutralisation entre le /o/ et le /u/, qui se réalise en [ʊ]. Ce phonème, dans les langues algonquiennes est la seule voyelle postérieure qui existe (entre la haute et la mi-haute) et qui est exactement située entre ces deux voyelles de la langue française. Par conséquent, les locuteurs du français des Premières Nations tendront à produire [ʊ] à la place du [o] et du [u]. En outre, ils auront tendance à ne pas remarquer la différence entre le [o] et le [u] et à percevoir de la même façon les mots *chaud* et *chou*⁷³. La même tendance est observée avec les voyelles /i/ et /e/, qui ne sont pas clairement discriminées. Il va de même pour toutes les finales des verbes en « er/é », prononcées par la voyelle qui se situe à mi-chemin entre [i] et [e], soit le [ɪ]. Par exemple, l'expression « les enfants » se rapprochera plus de [li z afa] que de [le z âfâ] dans sa forme phonologique standard. Enfin, cette tendance à la neutralisation est manifeste entre les voyelles nasales et les voyelles orales qui y correspondent : « an/a, on/o, in/è », en raison de l'absence de voyelles nasales dans le système phonologique des langues algonquiennes examinées par la chercheuse. Les locuteurs tendent ainsi à confondre des mots qui se différencient seulement par le caractère nasal ou non nasal de l'une des voyelles, comme dans *entend/attend*, *grand-mère/grammaire*. Ces paires de mots sont souvent perçues et prononcées de la même manière. La tendance à dénasaliser les voyelles nasales est importante, par exemple, le mot *main* est prononcé [mɛ].

⁷³ Tous les exemples présentés dans cette partie de notre thèse sont tirés du chapitre de Davialt (2013).

Pour ce qui est du système consonantique, « c’est surtout la valeur des oppositions phonologiques qui distingue les composantes phonologiques du français standard à celles du FPN » (Daviault, 2013, p. 87), en raison de l’influence de la langue ancestrale celles-ci. Ainsi, il y aura une forte tendance à ne pas contraster les consonnes « p/b, t/d, k/g, ch/j, s/z », en raison du fait qu’il n’y a d’opposition phonologique entre consonne sourde et consonne sonore dans les langues algonquiennes, contrairement à la prononciation du français standard. Par exemple, le mot *habiller* peut être prononcé [apije]. Le *r* de la langue française est souvent remplacé par le *n*, généralement dans les noms propres (par exemple, *Mani* à la place de *Marie*) ou simplement enlevé dans certains mots, en particulier devant une consonne comme dans le mot *marteau* qui sera prononcé [mato]. Le *l* du français tend à être remplacé par le *n* en français des Premières Nations. La linguiste a aussi remarqué une tendance à substituer les fricatives labiales *f* et *v* par l’occlusive bilabiale *p*, principalement dans les noms des personnes (par exemple [pijonɛt] pour *Violette*). On observe une neutralisation des affriquées sourdes et sonores, par exemple, le mot *dire* qui sera prononcé [dʒir], à la différence de [dʒir] en français québécois standard.

Ce survol nous a permis d’être conscientisés à certains défis que peut représenter l’apprentissage de deux systèmes phonologiques chez les élèves. Afin de mieux les soutenir dans leur apprentissage de la lecture, un enseignement explicite des phonèmes et de leurs propriétés distinctives devrait leur être proposé lors de séances sur la conscience phonologique. Cette approche pourrait les amener à apprécier les ressemblances et les différences entre les langues et ainsi à développer leurs capacités métalinguistiques pour faire face à ces défis (Bodson, 2019). Enfin, soulignons que l’analyse de Daviault (2013) nous a servi d’appui dans la conception et l’élaboration de notre programme de métaphonologie, et que la littérature de jeunesse, qui nous a permis d’aborder ces objets langagiers en classe dans les deux langues avec les enfants.

II.6. La littérature de jeunesse en langue seconde

L’expression *littérature de jeunesse* a émergé au milieu du XX^e siècle (Poslaniec, 2008). Mais avant que celle-ci ne prenne véritablement ce nom, il aura fallu reconnaître l’enfant en tant que lecteur (Van Der Liden, 2021). Encore aujourd’hui, ce vaste ensemble que constitue

la littérature de jeunesse semble difficile à cerner. Pour les uns, elle inclut tous les livres s'adressant aux enfants (fictions, documentaires, abécédaires, livres-jeux); pour les autres, elle comprend seulement une partie de ces livres (la fiction). Qu'il soit du point de vue de l'éditeur, des parents, de l'institution littéraire, des bibliothèques, des écrivains, des enseignants ou du jeune public, ce concept englobe des œuvres et des enjeux différents (Tsimbidy, 2008). Les instances en éducation contribuent également à délimiter cette acception, en décrivant ce qu'est l'objet littéraire dans le programme scolaire. Au Québec, le ministère de l'Éducation propose différents textes littéraires et courants, qui racontent, qui décrivent et qui expliquent (Ministère de l'Éducation, 2006). En plus de jouer un rôle primordial dans l'édification d'une première culture littéraire chez l'élève (Coeur-Joly, 2012), la littérature de jeunesse l'amène à construire son rapport au monde et sa propre identité (Montésinos-Gelet, 2013; Myre-Bisaillon et al., 2017). Turgeon (2013) y reconnaît trois fonctions : une fonction affective, une fonction cognitive et une fonction sociale. Ces trois fonctions de la littérature de jeunesse sont complémentaires et doivent interagir de façon équilibrée afin de mettre à contribution ce qu'elle a à offrir.

Depuis quelques années, on remarque que les recherches sur la littérature de jeunesse sont de plus en plus nombreuses. En effet, le recours à des œuvres littéraires contribue à soutenir l'enseignement de l'écrit auprès d'élèves dès le début de leur scolarisation (Montésinos-Gelet et al., 2008), et ce, même pour ceux qui présentent des difficultés ou qui sont à risque d'en éprouver (Montésinos-Gelet et al., 2015; Morin, Montésinos-Gelet, et al., 2006). Certains travaux montrent que l'exploitation de la littérature de jeunesse donne l'occasion aux enseignants d'expérimenter de nouvelles pratiques d'enseignement (Morin, Parent, et al., 2006), en particulier pour contextualiser l'enseignement de la littératie et pour développer les compétences des élèves en français en classe multiâge (Myre-Bisaillon et al., 2017).

En langue seconde, les travaux de Moore et Sabatier (2014) font état de pratiques enseignantes qui contribuent à développer le rapport à l'écrit des élèves et qui prennent appui sur la littérature de jeunesse bi-plurilingue et sur les approches plurielles, afin de créer des espaces de continuités et de rencontres entre la famille, l'école et la société. Ces approches, qui autorisent les élèves à faire des liens avec leurs connaissances antérieures dans leur

langue première pour s'approprier de nouveaux concepts, les aident à développer leurs habiletés littéraciques (Fleuret, 2012a). Les contributions des usages de la littérature de jeunesse plurilingue dans les pratiques d'enseignement-apprentissage des langues et des cultures en contexte de diversité sont nombreuses (Fleuret et Sabatier, 2019). En plus de valoriser l'identité des élèves, ces usages contribuent à soutenir le développement de leur estime de soi (Moore et Sabatier, 2014), elle contribue à soutenir les échanges ayant le potentiel de réflexions et de prises de conscience concernant des questions éthiques et sociales (Armand et al., 2015). Néanmoins, les travaux intersites de Fleuret et Auger (2019) montrent la nécessité de rendre plus opérationnelle l'intégration des pratiques translangagières en salle de classe. Même si les enseignants sont formés à mettre en œuvre l'interculturel dans leur pratique à l'aide des albums jeunesse, il reste que la place des langues dans les apprentissages scolaires semble se limiter à l'aspect « méta », soit celle qui consiste à parler des langues. Il ressort de cette étude que le renouvellement des pratiques enseignantes dans une visée de déconstruction du monolinguisme est un processus qui fait intervenir des ressources s'articulant autour d'une communauté de pratique (Auger et Fleuret, 2021).

Plus près du monde autochtone au Québec, si les œuvres littéraires de jeunesse mettent de plus en plus en scène des personnages autochtones et certains aspects liés à leurs cultures (Audet, 2016; Courchesne, 2016; DeRoy-Ringuette et Courchesne, 2017; Leduc, 2011) et ou à leur histoire récente du Canada (Fleuret, 2018; Groulx, 2021), il semble que la littérature écrite par des auteurs autochtones soit émergente (DeRoy-Ringuette, 2018). Les maisons d'éditions canadiennes ou québécoises étant plutôt en faveur de publier dans les langues officielles, les productions littéraires autochtones sont plutôt rares, sauf si elles sont facilement commercialisables pour un lectorat majoritairement non autochtone (Wiltse, 2015). En effet, les productions littéraires en langues autochtones rejoignent un lectorat très restreint (Gatti, 2005). Cependant, lorsque les œuvres sont traduites, elles contribuent à perpétuer la richesse et la diversité des langues autochtones. Pour DeRoy-Ringuette (2018) avance, en se reportant à la typologie de Botelho et Rudman (2009) associée au multiculturalisme dans la littérature de jeunesse, que les œuvres littéraires proposées aux élèves peuvent constituer : 1) des « textes miroirs », qui leur donnent l'occasion de se reconnaître ; 2) des « textes fenêtres », qui contribuent à connaître l'autre, à la fois le milieu

allochtone (et de notre point de vue, la diversité des peuples autochtones au pays et de leurs langues); 3) des « textes portes », qui invitent à passer à l'action pour une justice sociale. Son analyse l'amène à proposer trois pistes didactiques pouvant être exploitées par les enseignants : le réseau intratextuel, l'écoute à la lecture et la lecture interactive. Chaudhri et Schau (2016) nous invitent toutefois à faire preuve de vigilance lors de l'analyse et de la sélection des œuvres, si nous considérons que la littérature de jeunesse s'avère un instrument approprié pour avancer dans le processus de réconciliation (DeRoy-Ringuette et Courchesne, 2017; Wiltse, 2015). En effet, certaines publications ne sont pas exemptes de représentations stéréotypées des Autochtones. Les enseignants seront ainsi appelés à recourir à des pratiques qui permettront aux élèves de devenir des lecteurs critiques afin de les amener à comprendre le contexte historique de ces productions (Chaudhri et Schau, 2016).

II. 7. Les facteurs socioéducatifs : les pratiques enseignantes

De façon générale, il est reconnu que les pratiques enseignantes ont une incidence sur l'apprentissage des élèves (Hattie, 2017). Que ce soit en langue première ou en langue seconde, l'enseignement de la lecture est complexe et sophistiqué, car il comprend une variété de composantes et de processus s'opérationnalisant de manière coordonnée (Aeby, Leopoldoff, Sales Cordeiro, Schnewly, Thevenaz et Toulou, 2015; Giasson, 2011).

D'un point de vue pédagogique, une pratique « concerne l'une ou l'autre ou l'ensemble des relations au sein d'une institution pédagogique » (Legendre, 2005, p. 1066). L'usage courant des termes *pratique pédagogique* et *pratique enseignante* est souvent confondu, mais la distinction entre ces notions se trouve dans la situation pédagogique. Dupin de Saint-André et al. (2010) considèrent le terme *pratique enseignante* comme étant polysémique; ainsi, son sens dépendra du but de la recherche. Dans un sens plutôt restreint, elle pourrait être associée à la pratique d'enseignement, soit la mise en œuvre d'une méthode d'enseignement. En revanche, dans son acception la plus courante, la pratique enseignante « peut être considérée en tant que système composé de sous-systèmes » (p. 160), tels que les pratiques d'enseignement, les pratiques formelles et celles durant les moments informels. Les auteurs soulignent que c'est souvent la pratique d'enseignement qui retient l'attention des chercheurs. On peut donc définir cette dernière comme celle qui se déroule en salle de classe,

en présence d'élèves, durant le temps scolaire. Elle comprend trois phases : préactive (la planification), interactive (avec les élèves) et postactive (activités d'évaluation et retour sur les actions). En somme, les pratiques d'enseignement s'appuient sur tout ce qui peut soutenir l'enseignant à créer une rencontre autour des apprentissages à réaliser. Elles mettront l'accent sur l'éducation au sens général, par la mobilisation des moyens et des méthodes s'appliquant à l'ensemble des disciplines scolaires (Thouin, 2014).

II. 7. 1. La pédagogie et la didactique

Nous ne saurions aborder les pratiques d'enseignement sans traiter de didactique, une dimension fondamentale à la transmission des savoirs en éducation. La pédagogie s'intéressant aux méthodes qui s'appliquent aux disciplines scolaires, la didactique s'attarde aux questions d'ordre cognitif dans les situations d'enseignement-apprentissage (El Euch et al., 2017). En tant que discipline à part entière, elle s'intéresse au *avant*, au *pendant* et au *après* un enseignement en classe (Legendre, 2005). Thouin (2014), parle de didactiques, en raison des différences afférentes à chacune d'entre elles, fondées sur une discipline reposant sur des concepts, des théories et des modèles qui leur sont propres (par exemple, la didactique des langues, la didactique des mathématiques). Comme le soulèvent Fleuret et Thibeault (accepté), la didactique se préoccupe du *savoir savant* qui fait l'objet d'enseignement, en se centrant sur le *comment* il devient un savoir enseignable et enseigné. Ce faisant, l'enseignant doit cibler la méthode la plus adéquate pour transmettre ce savoir, selon les attentes du programme et les besoins des apprenants. Ainsi, un savoir enseigné fait au préalable l'objet d'une transformation pour le rendre pertinent aux instances éducatives et aux praticiens devant l'enseigner. Cette transposition didactique, théorisée par Chevallard (1985/1991) est commune à l'ensemble des didactiques, au même titre que les notions de triangle

didactique⁷⁴, de mécanismes d'appropriation ⁷⁵ et de démarche didactique⁷⁶ (El Euch et al., 2017; Germain, 2010; Messier, 2016; Reuter, 2013; Thouin, 2014).

Ce processus de *transposition didactique* se manifeste à deux niveaux. Ces derniers sont complémentaires et influenceront autant l'un que l'autre sur la situation d'apprentissage. D'une part, la *transposition didactique externe* « renvoie à l'interprétation et à la réélaboration du savoir scientifique afin qu'il réponde aux besoins des décideurs et des professionnels, et qu'il soit à leur portée » (Fleuret et Thibeault, accepté, p. 13). D'autre part, la *transposition didactique interne*, qui s'intéresse au savoir enseigné, désigne la transformation qu'a subie le savoir provenant de la transposition didactique externe dans les démarches d'enseignement-apprentissage. Or, cette adaptation est aussi effectuée par l'enseignant (Thouin, 2014). En s'appropriant les contenus du programme scolaire, ce dernier est amené à poser des interprétations qui auront une incidence quant à sa façon de les transmettre aux élèves. Ainsi, les facteurs qui influent sur cette transposition touchent le savoir transposé, l'enseignant (formation, valeurs, expérience), l'apprenant (motivations, relations avec ses pairs, connaissances) et le contexte dans lequel la relation prend place.

En somme, la transposition didactique est un processus multidimensionnel et complexe, qui fait intervenir plusieurs acteurs et processus socioéducatifs. La pédagogie est centrée sur les phénomènes psychologiques et sociologiques relatifs à l'enseignement des disciplines (par exemple, la motivation). Ainsi, la compréhension des fondements des concepts de ces concepts nous aide-t-elle à saisir leur complémentarité en situation d'apprentissage. Ces

⁷⁴ Le triangle didactique comprend trois pôles en relation dynamique (apprenant, enseignant, savoir) : 1) la relation enseignant-savoirs concerne les modifications apportées aux savoirs savants, nommées *transpositions didactiques*; 2) la relation enseignant-élève, qui se rapporte au *contrat didactique*, renvoie aux responsabilités réciproques entre l'enseignant et l'élève, ainsi qu'à l'évaluation des apprentissages; 3) le rapport savoir-apprenant est centré sur la manière dont les élèves vont construire leurs connaissances à partir de leurs conceptions initiales. En didactique, un objectif fondamental est celui de s'assurer que l'élève développe un rapport harmonieux aux savoirs. Ces relations doivent être équilibrées afin de proposer une pédagogie stimulante aux élèves dans sa dimension sociale (Thouin, 2014).

⁷⁵ Les mécanismes d'appropriation désignent « tout ce qui a trait aux processus d'apprentissage, aux opérations mentales, aux opérations cognitives, aux styles cognitifs, aux styles d'apprentissage, aux styles d'apprentissage, etc. » (Germain, 2010, p. 30).

⁷⁶ La démarche didactique consiste pour l'enseignant à « favoriser l'harmonisation des composantes de la situation pédagogique, condition essentielle de l'apprentissage » (Messier, 2016, p. 46).

notions sont pertinentes à notre objet d'étude, soit l'apprentissage de la lecture chez les enfants anicinapek et orienteront notre regard sur les pratiques enseignantes.

II. 7. 2. L'analyse des pratiques enseignantes

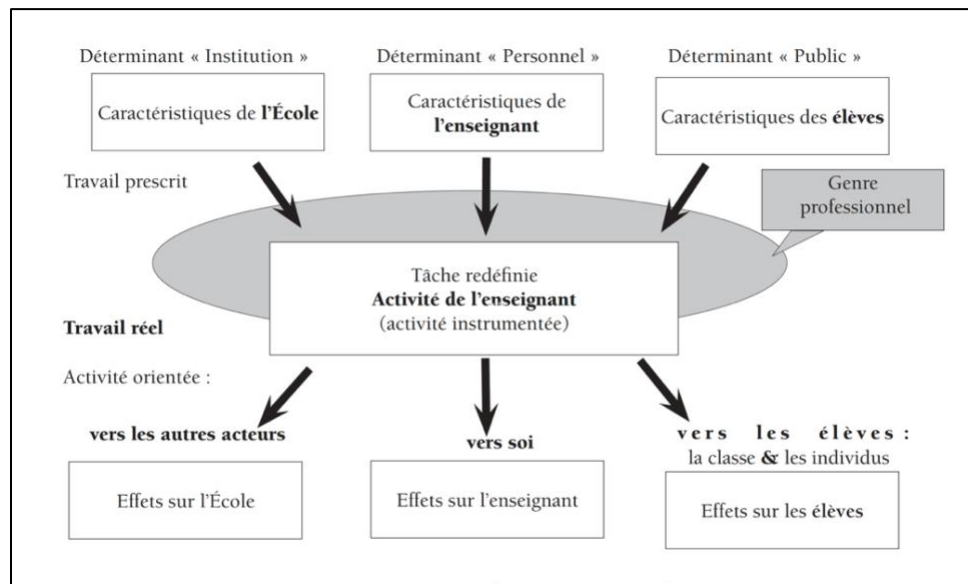
À travers ses travaux portant sur l'apprentissage de la lecture et l'influence des activités d'enseignement sur la qualité de cet apprentissage, Goigoux (2007) a élaboré un modèle d'analyse qui repose sur trois entrées représentant les principaux déterminants de la profession et trois sorties qui illustrent les effets de ce travail. Cette analyse comprend l'identification des aspects potentiellement antagonistes aux pratiques enseignantes et des moyens pour réduire les tensions entre des logiques parfois divergentes (par exemple, les objectifs institutionnels et les contraintes), par l'analyse des compromis qui assurent la cohérence de leur pratique. En examinant les séquences didactiques et le discours des enseignants, les résultats montrent que ces pratiques dépendent des caractéristiques institutionnelles, de l'enseignant et de ses élèves. Ces caractéristiques que Goigoux nomme *déterminants* renvoient aux variables *institution*⁷⁷, *personnel*⁷⁸ et *public*⁷⁹, de la figure 15.

⁷⁷ Les caractéristiques de l'école désignent le cadre institutionnel, l'organisation du travail, les normes prescrites et le contexte socio-politique.

⁷⁸ Les caractéristiques des enseignants sont liées à leurs objectifs, à leurs savoirs et à leurs savoir-faire, à leurs conceptions, à leurs valeurs et leurs croyances, ainsi qu'à leur expérience et leur formation.

⁷⁹ Les caractéristiques des élèves renvoient à leurs savoirs et aux rapports qu'ils entretiennent avec les savoirs et l'école, à leurs compétences de même qu'à leurs comportements individuels et collectifs.

Figure 15 - Le modèle d'analyse des pratiques enseignantes de Goigoux (2007)



D'autre part, les pratiques des enseignants sont dirigées simultanément dans plusieurs directions. Elles sont d'abord dirigées vers les élèves, dans le cadre desquelles le praticien facilite les apprentissages dans différents registres cognitifs et sociaux pour instruire et éduquer ces derniers. Par exemple, dans son approche pédagogique et didactique, le pédagogue considère la singularité de chaque élève. D'un point de vue collectif, il fait vivre la classe en tant que groupe social, avec lequel il entretient des rapports et façonne la trajectoire intellectuelle et relationnelle du groupe-classe en tant qu'entité. Ensuite, les pratiques d'enseignement sont portées vers les acteurs scolaires : les parents, les supérieurs hiérarchiques, les enseignants ayant reçu les élèves les années précédentes et ceux qui les recevront subséquemment, les autres acteurs qui agissent en concomitance ainsi que les partenaires éducatifs. Dans l'ensemble, l'enseignant rend explicite et légitime son action professionnelle aux yeux de ces acteurs. Enfin, les activités d'enseignement sont orientées vers l'enseignant lui-même; elles génèrent des effets sur les plans physique et psychique. Une partie de ses décisions dépend des coûts et des bénéfices qu'il peut retirer de sa pratique, en fonction de ses buts dans son contexte de travail.

L'analyse des pratiques d'enseignement nécessite donc comme chercheur de s'intéresser à la manière dont les enseignants interprètent les normes prescrites en fonction des ressources

disponibles et des exigences qu'ils se donnent. Cette réflexion découlera de ce que Goigoux appelle la *redéfinition de la tâche*, élaborée à partir du répertoire des actes professionnels du métier enseignant, considéré « comme un intercalaire social entre le travail prescrit et le travail réel : il permet aux enseignants de filtrer, d'opérationnaliser et de réorganiser les éléments des multiples prescriptions » (Goigoux, 2007, p. 58). Ce modèle cyclique s'intéresse particulièrement aux effets produits par le travail des enseignants car ceux-ci jouent un rôle de nouveaux déterminants pour des cycles d'activité ultérieurs. Dans le contexte de notre étude, étant donné que plusieurs langues ou variétés linguistiques sont présentes dans l'environnement des élèves, il devient approprié à ce moment-ci d'examiner un peu plus en détail certains postulats relatifs à l'enseignement d'une langue seconde.

II. 7. 3. Les pratiques d'enseignement en langue seconde

Faisons un bref retour dans le temps pour expliquer le changement de paradigmes dans l'apprentissage des langues secondes. Nous ne ferons pas un retour rétrospectif de tous ceux ayant été réalisés, car il ne s'agit pas de l'objet de notre thèse. Nous reprendrons plutôt l'approche communicative fort célèbre depuis les années 70 et qui préside l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures, ce qui mettra en contexte la perspective actionnelle. Introduite au cours des années 1970, elle proposait le passage d'un enseignement traditionnel de la langue articulé autour d'exercices d'ordre grammatical et lexical à la mise en oeuvre au sein de la classe « de situations de communication empruntées au monde extérieur » (Bourguignon, 2006, p. 59), en réponse au caractère artificiel et mécanique des méthodes audiovisuelles (Saydi, 2015). Ainsi se détachait-on de l'apprentissage de la langue en tant qu'objet pour apprendre à communiquer. Cette « approche notionnelle-fonctionnelle » a toutefois généré des apprentissages au détriment de la connaissance de la langue. Or, c'est particulièrement dans les années 1980 qu'une évolution marquante dans le discours officiel s'est enclenchée concernant cette approche (Saydi, 2015). Les programmes se rapprochaient du développement de quatre compétences qui constituent la compétence de communication, soit la compréhension écrite et orale ainsi que l'expression écrite et orale. Cette vision de l'apprentissage est fondée sur le sens et le contexte d'un énoncé dans une situation communicative. Dans ce cadre, l'objet langue n'est plus placé au cœur de la relation enseignement-apprentissage, c'est plutôt l'apprenant qui s'y trouve. Le rôle de l'enseignant

devait dorénavant amener les apprenants « à se forger progressivement un outil pour exprimer ce qu'ils avaient envie ou besoin d'exprimer, à s'approprier des savoirs pour construire des savoir-faire » (Bourguignon, 2006, p. 60). Ainsi, l'approche communicative préconise l'engagement de l'enseignant dans une démarche heuristique, par l'élaboration d'un parcours d'apprentissages organisé autour de séquences didactiques. Son enseignement, influencé par « une théorie linguistique fondée sur la communication et une théorie de l'apprentissage basée sur la différence et l'autonomie » (Martinez, 2017, p. 78), privilégia une approche centrée sur l'apprenant et un autoapprentissage « seul et pour soi » (Bourguignon).

À la fin des années 1990, dans la continuité de l'approche communicative, l'approche actionnelle y joue un rôle complémentaire. Elle propose à l'apprenant de sortir de la salle de classe pour pratiquer la langue qu'il apprend et l'oriente vers des milieux vivants et réels. Proposée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), cette approche considère à la fois l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme un acteur social devant réaliser différentes tâches (non exclusivement langagières), dans des circonstances et un environnement particuliers, et ce, à l'intérieur d'un domaine d'action donné (Conseil de l'Europe, 2001). Les actes de parole réalisés dans des actions langagières sont imbriqués dans des actions situées dans leur contexte social (Bagnoli et al., 2010; Bourguignon, 2006). Si l'approche communicationnelle appréhende les actions de l'apprenant exclusivement à des fins d'apprentissage, dissociées des différents usages de la vie courante, l'approche actionnelle, quant à elle, conçoit l'apprentissage de la langue par son usage et les raisons qui amènent l'apprenant à l'utiliser d'une façon particulière dans un contexte donné. Ainsi redonne-t-on la place au sujet, qui est appelé à donner un sens à ses expériences avec le monde qui l'entoure, et ce, en rendant intelligibles ces interactions entre connaissance et action (Piccardo et al., 2018).

Dans une perspective communicative et actionnelle, l'enseignement de la lecture devient un moyen d'amener l'élève à entrer dans l'écrit en vue de s'approprier la culture de l'école, par l'entremise de livres plurilingues. Cette approche contribue à la création d'espaces discursifs relationnels, qui facilite l'engagement dans un dialogue entre les instances communautaire, scolaire et familiale (Moore et Sabatier, 2014). En sociodidactique, Rispaïl (2017) rappelle

l'importance de construire les nouvelles compétences langagières des élèves en prenant appui sur les ressources plurielles fondées sur leurs expériences. Ces ressources contextuelles peuvent être langagières et culturelles. Cette capacité des acteurs à inventer, en cours de situation, des actions pour répondre aux difficultés rencontrées est fondamentale pour construire des apprentissages langagiers chez les élèves. Pour l'enseignant, cela consiste à accepter cette diversité linguistique et culturelle et à remettre en question ses préjugés tout en mobilisant une attitude critique. Un tel enseignement, dans la mesure où il est dispensé de manière appropriée, devrait amener l'élève à accéder à la langue et à la culture au pouvoir (Sterzuk, 2011). En contexte autochtone, parce que les capitaux linguistiques que les élèves ont acquis en dehors de l'école ne sont pas toujours en harmonie avec ceux valorisés au sein de l'espace scolaire, un enseignement de la lecture qui tient compte de ce bagage linguistique s'avère alors pertinent et productif.

II. 7. 4. L'enseignement de la lecture

Dans cette section, nous présentons les fondements pédagogiques qui guident l'enseignement de la lecture. Nous reconnaissons que ces derniers ont été conceptualisés pour des élèves évoluant en contexte majoritaire. Toutefois, ces fondements touchent également l'enseignement de la lecture en langue seconde (Geva, 2009; Perfetti et Dunlap, 2008). Pour cette raison, nous apporterons certaines précisions visant à soutenir notre compréhension des enjeux liés à l'enseignement de la lecture en contexte autochtone. Pour ce faire, nous mettrons en exergue certains postulats relativement à l'enseignement de la lecture, portant en particulier sur le développement des capacités métaphonologiques des apprentis lecteurs.

Goigoux (2004) s'est intéressé aux composantes de l'enseignement initial de la lecture et à leur dosage⁸⁰ aux différentes étapes de son apprentissage, en s'appuyant sur une synthèse des travaux qui visaient à décrire les pratiques efficaces d'enseignement. Il a fait ressortir quatre composantes qui interviennent dans cet enseignement⁸¹ et que les praticiens devaient mobiliser aux différents moments de l'apprentissage. Il s'agit de l'identification et de la

⁸⁰ Pour Goigoux (2004), le dosage renvoie à la proportion de temps consacré à chaque composante de l'enseignement initial de la lecture.

⁸¹ Pour ce chercheur, comme d'autres, l'enseignement de la lecture est indissociable de celui de l'écriture.

production des mots, la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation à l'écrit⁸². Vu sous cet angle, l'analyse des pratiques enseignantes ne peut se limiter à l'examen de la *méthode* que les praticiens déclarent utiliser. Puisque la lecture est une activité mobilisant simultanément un ensemble complexe de connaissances et d'habiletés intellectuelles, celles-ci doivent être enseignées et utilisées à l'école, notamment en montrant aux élèves les stratégies qui leurs seront utiles, en leur proposant des situations de résolution de problèmes, en organisant des situations d'entraînement et en leur offrant de multiples occasions de lire et d'écrire. Les chercheurs s'entendent sur l'importance de déployer des modèles interactifs faisant intervenir simultanément l'analyse perceptive des stimuli visuels et les connaissances sémantiques, syntaxiques, orthographiques, alphabétiques et phonologiques du lecteur, en vue de faciliter la reconnaissance des mots.

D'ailleurs, une étude récente de Goigoux (2016) qui visait à évaluer l'effet des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur les apprentissages des élèves de cours préparatoire (CP)⁸³ a permis d'identifier les caractéristiques didactiques les plus efficaces et équitables, c'est-à-dire les contenus, les tâches et les formes d'enseignement qui concourent aux apprentissages des élèves à différents moments de l'année scolaire. Un vaste échantillon d'enseignants expérimentés ayant recours à des approches didactiques très diverses a été constitué pour étudier des classes ordinaires dans leur fonctionnement au quotidien. Ces enseignants provenaient de 14 académies différentes et l'échantillon comprenait 2 507 élèves. Cinq variables se rapportant à l'enseignement, dont le code alphabétique, ont été étudiées. En raison de notre intérêt envers les processus de bas niveau dans le cadre de notre recherche, nous tiendrons seulement compte des résultats portant sur l'influence des pratiques de l'enseignement du code alphabétique sur le rendement des élèves. En plus d'évaluer le rendement des élèves au début et à la fin du CP, ainsi qu'à la fin du CE1, les chercheurs ont examiné à l'aide de questionnaires les pratiques enseignantes sous trois angles : 1) l'enseignement du lire/écrire et les traces des activités des enseignants et des élèves; 2) la planification de l'enseignement du code graphophonologique, y compris les

⁸² L'acculturation renvoie au « travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales : il s'agit de faire découvrir aux élèves le pouvoir d'action et de réflexion que confère la maîtrise de la langue écrite » (Goigoux, 2004, p. 38).

⁸³ Le CP correspond à la première année du premier cycle du primaire dans le système scolaire québécois.

supports textuels et les manuels utilisés par les enseignants; 3) les conditions qui influencent la qualité des apprentissages.

Plusieurs effets significatifs des pratiques pédagogiques des enseignants sur le rendement des élèves ont été identifiés. Un tempo rapide pour l'apprentissages du code et de l'écriture est bénéfique pour les élèves, car il accroît la clarté cognitive⁸⁴. Sur le plan du code, cette influence plafonne pour un tempo de 14 à 15 correspondances graphophonémiques étudiées au cours des neuf premières semaines. Le constat est que ce sont les élèves initialement faibles qui en bénéficient davantage. Les tempos les plus lents (inférieurs à 8) auront l'effet de freiner les apprentissages, tant sur le plan du code que sur celui de l'écriture. Quant aux caractéristiques des textes utilisés durant les séances de lecture collective, deux résultats ressortent. En examinant le rendement des élèves en lecture et en écriture, on remarque que les enseignants qui utilisent des textes trop peu déchiffrables (taux inférieurs à 29 %) sont moins efficaces que leurs collègues, tandis que ceux qui utilisent des textes comprenant plus de 57 % de graphèmes déchiffrables sont plus efficaces, en particulier auprès d'élèves initialement faibles sur le plan du code. Le taux de graphèmes déchiffrables dépend de deux facteurs. D'une part, du tempo retenu : plus le nombre de correspondances graphophonémiques étudiées est important, plus la probabilité de rencontrer des graphèmes déchiffrables est élevée. D'autre part, le taux de graphèmes décodables dépend du texte et des graphèmes qui en font partie. Ces résultats pourraient avoir des conséquences sur le choix des textes utilisés par les enseignants lors des séances de lecture en groupe et ainsi les encourager à y porter une plus grande attention s'ils souhaitent que leurs élèves soient capables de les déchiffrer.

Aeby et al. (2015) se sont intéressés à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture en langue seconde en contexte multilingue dans trois pays d'Afrique subsaharienne. Leur analyse a apporté des éléments pertinents au contexte de notre étude, notamment, en ce qui a trait à la prise en compte du plurilinguisme des élèves dans l'enseignement du français.

⁸⁴ La clarté cognitive renvoie à la compréhension de deux concepts importants par rapport à la lecture : celui des fonctions de l'écrit et celui des aspects plus techniques qui aident à parler de l'oral et de l'écrit afin de décrire leur fonctionnement (Goigoux, 2016).

Entre autres, les différences entre les langues parlées des élèves et le français constituent des facteurs qui contribuent à accroître les difficultés des apprenants, notamment parce que le français suit l'une des orthographe les plus opaques comparativement à celles des langues des élèves qui sont plus transparentes. Ce passage d'un système d'écriture à un autre rend également le processus complexe. Les auteurs insistent sur l'importance d'adopter des pratiques visant à donner aux élèves le goût de lire, en les exposant, dès leur entrée à l'école, à des éléments de la culture de l'écrit, tels que des livres, des contes et des textes. Certains de ces textes seraient lus par l'enseignant, non seulement dans la langue de l'école mais aussi dans les langues ancestrales des élèves, de façon à faciliter la compréhension. Pour Aeby et al. (2015), un enseignement trop centré sur le code durant les premières années du primaire pourrait contribuer à façonner la perception des élèves quant à la finalité de la lecture, ce qui peut contribuer à les placer en difficulté. Il conviendrait ainsi de tenir compte du fait que les langues dotées d'une culture écrite peu développée et peu présente dans l'environnement implique un effort particulier « pour créer un environnement dans lequel l'écrit est très présent, afin de compenser partiellement son manque dans le quotidien des élèves » (p. 49). La qualité des textes (accessibles aux élèves) et des échanges à leur propos est encore plus importante que la quantité de textes proposés.

Enfin, Rafoni (2015), qui a mené une étude auprès d'enfants immigrants nouvellement arrivés en France et n'ayant aucune expérience avec l'écrit ni même avec l'école, expose une genèse de l'apprentissage de la lecture en langue seconde en trois phases, comprenant : le développement de la conscience des unités macrosegmentales de la langue parlée; l'adressage vocal comme mode d'acquisition du principe alphabétique; ainsi que le tâtonnement phonologique et la lecture dialoguée, étayage nécessaire pour amener l'élève à lire. Ces principes élémentaires rappellent que leur escamotage risque d'exclure un nombre impressionnant d'enfants du monde de l'écrit. Les enfants des Premières Nations étant à risque de rencontrer des difficultés lors de leur entrée dans l'écrit, nous devons maintenant examiner ce que nous dit la recherche sur les pratiques d'enseignement de l'écrit auprès de ces élèves.

II. 7. 4. 1. Les pratiques d'enseignement auprès des élèves autochtones

L'enseignement, entre autres, de la lecture à des enfants autochtones, y compris ceux vivant en milieu urbain, requiert de la part des acteurs qui interviennent auprès d'eux une compréhension des fonctions sociales et communicatives des dialectes autochtones des langues coloniales (comme le français des Premières Nations), de même que de leurs structures grammaticales et lexicales. En effet, ces variétés linguistiques constituent le fondement sur lequel les élèves construiront leurs connaissances, en vue de s'approprier l'écrit dans la langue de scolarisation. Dans le contexte de notre recherche, certains principes élaborés par Scull (2016) sur cette question s'avèrent pertinents. Le premier concerne la nécessité de maintenir les acquis des enfants dans leurs langues autochtones, afin de s'assurer que le développement de leurs compétences s'appuie sur leur répertoire langagier, et ce, pour un développement identitaire, langagier et cognitif harmonieux (Cummins, 2001b) conformément à la théorie de l'interdépendance de Cummins (1979b).

Un second principe invite les enseignants à valoriser et à respecter les pratiques discursives des peuples autochtones, en établissant des liens entre le curriculum scolaire et les savoirs de la communauté. En démontrant un intérêt envers le vécu des élèves en dehors de l'école, les enseignants peuvent le mettre à contribution dans leur enseignement de la littéracie (Heydon et Stooke, 2012). D'après da Silveira et al. (2013), cette approche contribue à soutenir la transition des apprenants vers l'acquisition d'un discours littéraire de plus en plus décontextualisé.

Un autre principe convie les acteurs à reconnaître la complexité des processus d'acquisition de la lecture et de l'écriture et à s'assurer que l'ensemble des élèves s'approprient les habiletés et les stratégies dont ils ont besoin pour s'engager dans des pratiques de littéracie critiques et constructives. Une connaissance fine des particularités linguistiques des élèves contribue à développer un cadre qui facilite la libre circulation entre les deux langues (James, 2014). Dans le même ordre d'idées, Reyhner et Hurtado (2008) rappellent que les élèves ont besoin d'être fréquemment exposés, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, à une diversité de livres reflétant leur histoire et leur culture contemporaine, dans le but de stimuler leur envie de lire et de les amener à devenir des lecteurs compétents.

Enfin, il importe de retenir que le concept de littéracie chez les peuples autochtones est appréhendé bien au-delà du texte écrit (Córdoba, 2006; Toulouse, 2016). Le Conseil canadien sur l'apprentissage (2007) insiste sur la nécessité de concevoir l'apprentissage comme étant « un processus holistique et volontaire qui dure toute la vie » (p. 5) et de mettre en place un environnement qui prend en compte les aspects physique, affectif, intellectuel chez l'enfant. De leur côté, Bell et Brant (2014) proposent notamment la mise en place d'un espace de partage entre les cultures et d'apprentissage collaboratif. Les auteures mettent de surcroît l'accent sur l'importance d'analyser le matériel pédagogique disponible afin de repérer certains biais, par exemple, les biais par omission (où seul le groupe majoritaire est représenté).

II. 7. 5. Les dispositifs d'enseignement de la lecture⁸⁵

Plusieurs dispositifs accessibles pour enseigner la lecture à de jeunes enfants sont pertinents (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, sous presse), mais nous mettrons l'accent sur la lecture à voix haute, puisqu'elle demeure un moyen fondamental pour entrer dans l'écrit tout en mettant l'accent sur l'oral, plus près de l'habitus des élèves des Premières Nations. La lecture à voix haute se fait lorsqu'un enseignant lit un texte à ses élèves, en groupe-classe, en petit groupe ou en mode individuel (Bourgoin, 2019). Aussi appelée « lecture interactive » (Wiserman, 2011), la lecture à haute voix présente des bénéfices pour les élèves, notamment sur leur motivation à lire, leur appréciation de la littérature de jeunesse, le développement de leurs connaissances générales et sur la langue (Dupin de Saint-André et al., 2007; Giasson, 2011). Ces activités consistent pour l'enseignant à exposer ses élèves à d'autres structures langagières et à modeler auprès d'eux une lecture experte afin de les encourager à développer leurs connaissances en littéracie. L'enseignant, qui est responsable de la lecture du texte, guide les élèves dans leurs discussions à propos de son contenu, en vue d'en coconstruire le sens, et ce, à partir d'un livre qui est un peu plus complexe que ce que ces derniers pourraient lire de manière autonome (Giasson, 2000).

⁸⁵ Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet (sous presse) définissent le terme *dispositif* comme un « [e]nsemble de moyens mis en œuvre pour mener une activité précise au service d'une tâche ou d'une séquence de tâches articulées qui sont confiées aux élèves dans une intention didactique particulière » (p. à venir).

Certaines études sur le développement des habiletés en lecture des élèves suggèrent que les lectures à voix haute peuvent s'avérer efficaces auprès de jeunes enfants de la maternelle (Dupin de Saint-André, 2011). Ces lectures interactives contribuent à construire leurs apprentissages à partir de leurs connaissances antérieures à propos du contenu des textes écrits en vue d'établir des liens complexes et de les amener à atteindre un niveau élevé de compréhension (Wiserman, 2011). Dans la même veine, l'étude de Thomas et al. (2020) montre l'effet de séances de lecture interactive auprès d'enfants de groupes vulnérables, où 285 enfants répartis en 19 classes y ont pris part (11 dans le groupe expérimental et 8 dans le groupe contrôle). Les enseignants du groupe expérimental ont mené 30 séances de lecture interactive pendant 10 semaines auprès d'enfants dont la langue de scolarisation, le français, n'était pas leur langue maternelle. À la suite de l'intervention, les enfants ayant suivi des séances de lecture ont obtenu des résultats significativement plus élevés que ceux du groupe contrôle aux évaluations de langage (vocabulaire et morphosyntaxe) et d'éveil à l'écrit (conscience phonologique, connaissance des lettres et des conventions de lecture). Ces résultats montrent que la lecture interactive est un outil efficace pour les enfants à risque, car elle leur offre des occasions d'entrer dans l'écrit à l'aide de facteurs de protection. En outre, ces activités génèrent une qualité d'interactions entre l'enseignant et les élèves qui influencerait la progression de leurs compétences en lecture, compétences qu'ils pourront réinvestir lors de leurs lectures personnelles (Giasson, 2011; Thomas, Colin et Leybaert, 2020).

D'autres dispositifs s'avèrent également efficaces, notamment la lecture en dyade, mais dans la mesure où notre objet de recherche est celui de socialiser les élèves à l'écrit, de même que de renforcer et de développer les capacités métaphonologiques, la lecture à voix haute représente le dispositif le plus adéquat au contexte de notre étude. En effet, ce dispositif nous aide à exploiter des albums jeunesse plurilingues afin d'amener les élèves à s'approprier le français standard, et ce, tout en reconnaissant la légitimité de leurs langues.

II. 8. La synthèse de la deuxième partie du cadre conceptuel

Dans cette seconde partie de notre cadre conceptuel, nous avons abordé l'apprentissage de la lecture en langue seconde, en portant une attention aux facteurs susceptibles d'influencer cet

apprentissage, c'est-à-dire ceux d'ordre cognitivo-langagier, socioaffectif et socioéducatif. D'une part, partant du continuum langue première-langue seconde, nous avons mis en relation l'apprentissage de la lecture en langue seconde et l'importance des facteurs cognitivo-langagiers acquis par l'enfant dans sa langue première. D'emblée, lorsque le jeune enfant apprend à lire dans sa langue première, il doit construire sa représentation du système écrit du français standard, qui est régi par le principe alphabétique comme plurisystème (Catach, 2005). Malgré les différences notables qui ressortent des modèles de lecture présentés dans la première partie de notre cadre conceptuel, on peut dégager que ces derniers reconnaissent de façon unanime la nécessité de développer les processus de bas niveaux, qui sont fondés sur la connaissance des lettres et la compréhension du principe alphabétique par l'enfant, et plus encore, sur sa capacité à établir les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. Si cette capacité lui permet de reconnaître les mots, elle ne lui donne toutefois pas accès à une compréhension de ce qu'il lit. En effet, les opérations de compréhension étant extrêmement dépendantes du degré d'automatisation des processus de décodage, il s'avère incontournable de renforcer ces capacités dès le début de la scolarisation de l'enfant. D'autre part, comme nous l'avons vu précédemment, l'acquisition de la lecture en langue seconde fait appel aux mêmes processus qui interviennent dans l'apprentissage de la lecture en langue première. Cependant, pour les apprentis lecteurs en langue seconde, leurs acquis métalinguistiques sont disponibles dans leur langue première (s'ils ont appris à lire dans cette langue), d'où l'importance de prendre appui sur ce répertoire pour construire les apprentissages en langue seconde.

En ce qui concerne les facteurs socioaffectifs, nous retenons que les représentations des langues, une forme de connaissance socialement construite, peuvent influencer le processus d'apprentissage des langues et la réussite de cet apprentissage. Les études recensées nous montrent que le contact positif entre les langues dans les différentes situations d'apprentissage à l'école favorise un regard favorable de l'élève face à son répertoire langagier. Nous retenons également que les représentations sont malléables et qu'elles peuvent évoluer. En tant qu'acteurs de scène éducative, nous jouons un rôle de premier plan dans l'édification des représentations des langues chez les élèves et que ce rôle nécessite de la part de l'enseignant une réflexion critique sur ses propres représentations.

En ce qui a trait aux facteurs socioéducatifs, nous avons constaté que les formes de discours institutionnels influencent les pratiques enseignantes, qui, à leur tour, ont une incidence sur le rendement scolaire des apprenants. L'enseignement de la lecture à des élèves des Premières Nations nécessite la prise en compte de leur langue ancestrale et de la variété linguistique qu'ils utilisent par le recours à une approche d'enseignement en langue seconde, afin de les amener à s'approprier le code écrit des langues en présence dans leur communauté. Pour ce faire, l'enseignant peut exploiter les ressources contextuelles disponibles pour faire face aux difficultés rencontrées et ainsi à construire des apprentissages langagiers solides avec ses élèves. En ce qui a trait particulièrement à l'enseignement de la lecture, la recherche indique que les approches des enseignants devraient tenir compte de certaines caractéristiques d'ordre didactique, dont le tempo retenu pour l'apprentissage du code écrit, le taux de graphèmes déchiffrables et la prise en compte du plurilinguisme des élèves dans l'enseignement du français. L'enseignant gardera également à l'esprit que les pratiques qu'il adoptera devraient viser à donner l'envie aux élèves de lire, en les exposant à la culture de l'écrit dès leur entrée à l'école, et ce, tout en ayant recours aux pratiques littéraires valorisées par la communauté.

II. 9. Les objectifs spécifiques de la recherche

Rappelons que la présente étude vise à concevoir et à mettre à l'essai un programme de métaphonologie bilingue (français-anicinapemowin) auprès d'élèves scolarisés au premier cycle du primaire, en milieu anicinape, et ce, en tenant compte dans notre approche des facteurs cognitivo-langagiers, socioaffectifs et socioéducatifs. Cet objectif est associé aux différents acteurs impliqués dans notre démarche, soit les élèves et les enseignants. Nous vous présentons donc les objectifs spécifiques pour chacun d'entre eux :

Les élèves

- 1) Décrire les connaissances initiales en français et en anicinapemowin d'élèves scolarisés au premier cycle du primaire en milieu *anicinape* (conscience phonologique, décodage, compréhension en lecture);
- 2) Documenter les représentations initiales des langues des élèves;
- 3) Documenter les changements potentiels quant à leurs connaissances et à leurs représentations des langues à la suite du programme de métaphonologie.

Les enseignants

- 4) Décrire les pratiques pédagogiques initiales des enseignants participants;
- 5) Documenter leurs représentations initiales des langues;
- 6) Documenter les changements potentiels quant aux pratiques enseignantes et aux représentations des langues à la suite dudit programme mis en œuvre auprès des élèves.

CHAPITRE 3 : LA POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Les communautés et les institutions qui emploient des chercheurs autochtones s'attendent à ce qu'ils aient acquis une certaine forme d'analyse historique et critique du rôle de la recherche dans le monde autochtone.⁸⁶ (Tuhiwai Smith, 1999, p. 5)

Ce troisième chapitre présente les fondements épistémologiques sur lesquels notre recherche repose. Dans un premier temps, nous exposerons la pertinence d'élaborer dans notre travail un chapitre consacré à une réflexion épistémologique. Afin de porter un regard sur la recherche en éducation et les peuples autochtones, plus précisément sur la question de l'enseignement des langues, un état des lieux épistémologique est de mise. Nous terminerons ce chapitre avec la position que nous adoptons dans cette étude, soit une posture épistémologique qui s'inspire d'un paradigme de recherche autochtone.

1. La pertinence d'un chapitre sur notre positionnement épistémologique

Le but de mener une recherche consiste à produire de nouvelles connaissances. Celles qui émergent, dans le cadre de notre démarche doctorale, trouvent leur genèse à la fois dans la description, dans l'exploration d'un objet visant l'amélioration d'une pratique professionnelle, ainsi que dans l'intention d'apporter un changement pour une justice sociale. À notre connaissance, une démarche voulant à la fois décrire l'évolution des connaissances et des représentations d'acteurs éducatifs (les élèves et les enseignants), dans le contexte de mise à l'essai d'un dispositif didactique en conscience phonologique, qui prend en compte une langue autochtone, a fait jusqu'à maintenant l'objet d'un nombre restreint de travaux empiriques.

Les dernières décennies témoignent de l'évolution de la recherche menée dans les communautés autochtones au Québec, comme ailleurs dans le monde. Si la recherche a largement contribué par le passé à marginaliser et à déshumaniser les peuples autochtones⁸⁷

⁸⁶ « Indigenous researchers are expected, by their communities and by the institutions which employ them, to have some form of historical and critical analysis of the role of research in the indigenous world. »

⁸⁷ On n'a qu'à penser à des exemples récents de recherches soutenues par le gouvernement canadien, dont une étude expérimentale menée au cours des années 1960 auprès de trois enfants inuit qui visait à savoir si leur intelligence était comparable à celle des « enfants du Sud » dans la mesure où on les éduquait selon les normes euro-canadiennes, en les déportant du Nunavik à Ottawa pendant plusieurs années sans le consentement éclairé

(Absolon et Willett, 2004; Greenwald, 2009; Johnston et al., 2018; Mosby et Galloway, 2017; Tuhiwai Smith, 1999; Wilson, 2003), les communautés ont dorénavant la légitimité d'encadrer les aspects méthodologiques et éthiques des travaux scientifiques menés sur leurs territoires. En effet, les protocoles existants contribuent à la mise en place d'une relation de respect et de réciprocité entre les scientifiques et les peuples autochtones (Asselin et Basile, 2018; Potts et Brown, 2015). Les chercheurs sont encouragés à comprendre leur rôle et leurs responsabilités dans une recherche avec les communautés ou les organisations autochtones, à réfléchir à la manière dont leurs pratiques contribuent à déconstruire les rapports de pouvoir, ainsi qu'à établir des relations plus équilibrées. En d'autres termes, les chercheurs sont imputables envers les instances autochtones concernées par la recherche (Brayboy, 2007; Johnston et al., 2018). Ainsi, en plus de contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques, la recherche doit générer des retombées tangibles pour les communautés (Papatie et Brazeau, 2012), que ce soit pour amorcer des changements systémiques, pour soutenir leur droit à l'autodétermination, notamment en éducation (Deyhle et McCarty, 2007; Hingangaroa Smith et Webber, 2019) ou pour leurs luttes quant à la survie des langues autochtones (Medicine, 1986, 2001).

En didactique des langues, les chercheurs sont appelés à rendre explicite leur positionnement en fonction du milieu où ils réalisent une recherche compte tenu de l'incidence de celui-ci sur son opérationnalisation. Comme l'indique Narcy-Combes (2017), il semble « impossible de nier l'influence du contexte de production sur les connaissances scientifiques et sur la construction de l'objet de recherche » (p. 80). Dans ces circonstances « [l']engagement et la distanciation dans un projet requièrent une réflexion attentive » (p. 83) de la part du chercheur, afin qu'il puisse clarifier sa conception et rendre explicites les valeurs qui le guident dans ce processus. Cet exercice est nécessaire pour s'assurer que son expertise dans le domaine « conduise à des propositions pertinentes dans le contexte donné afin d'éviter que les investissements humains et financiers importants soient placés dans des opérations dont la validité, et l'efficacité à long terme, sont douteuses » (p. 83-84). Dans ce positionnement,

des parents (Greenwand, 2009). Un autre étude expérimentale réalisée au cours des années 1940 dans les pensionnats au Manitoba révèle que des spécialistes en alimentation ont exploité des enfants autochtones sous-alimentés afin d'examiner les effets de la malnutrition sur leur santé (Mosby et Galloway, 2017).

où le chercheur prend un engagement envers une communauté, « il convient [conséquemment] de trouver un équilibre entre la distanciation et la responsabilité sociale qui relève de l'engagement » (Narcy-Combes, p. 84). Dans le cas de notre étude, notre intention était de construire des savoirs cohérents avec le contexte, et d'honorer nos responsabilités d'ordres social, éthique et épistémologique, ce qui nous a amenée à recourir dans un premier temps à une recherche participative.

En raison de son caractère interventionniste et praxéologique, la didactique des langues, une discipline qui a émergé dans le contexte de migrations des populations et de mobilités étudiantes, a été reconnue, voire taxée de didactique pragmatico-centrée au service de la diffusion du français (Castellotti, 2015). Dans le contexte de notre étude, la recherche dans ce domaine ouvre la réflexion sur des enjeux méthodologiques et éthiques (Spaëth, 2017). Sur le plan macrodidactique, il s'avère que les appareils méthodologiques et idéologiques, qui sont de nature exogène, se confrontent aux cultures éducatives locales. Sur le plan microdidactique, l'enseignement du français influence de manière non négligeable les aspects cognitif et langagier des élèves. Chez les Premières Nations au Québec, cet enseignement présente des enjeux et des défis considérables (Crépeau et Fleuret, 2018) si on considère les décennies de politiques linguistiques coloniales qui ont rendu l'avenir des langues autochtones très incertain (Lee et McCarty, 2015).

D'un point de vue scientifique, Spaëth (2017) soulève que la didactique des langues, qui a favorisé l'émergence d'une position « méta » à l'égard des pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues pour favoriser leur transversalité dans une diversité de contextes, propose des critères d'analyse scientifique et des pratiques pédagogiques jugées inappropriées à certains milieux, tant d'un point de vue éthique, épistémologique, méthodologique que cognitif. Dans la foulée de ce mouvement d'homogénéisation de l'enseignement des langues, dont la didactique du français langue étrangère et seconde a pleinement pris part, force est de constater que cette jeune discipline n'a pas fini de soulever des tensions. À cet effet, Marie Salaün (2016) met en évidence cette tension qui fait écho au monde autochtone. Si la prise en compte des langues et des cultures autochtones dans le système scolaire constitue une manière de réparer les torts causés par la colonisation, cette

entreprise comporte aussi des risques. En effet, la « didactisation » des savoirs autochtones, qui sont imbriqués dans les langues ancestrales et le territoire, vient changer le mode de transmission. Le processus de transposition didactique (Chevallard, 1985) que nous avons vu dans notre cadre conceptuel, qui s'inscrit dans une logique de décontextualisation des savoirs à enseigner, implique leur dépersonnalisation en les séparant de leur auteur :

À cet égard, le fait que les significations des savoirs scolaires soient génériques (et non spécifiques) n'est pas sans interroger la possibilité de la transposition didactique des savoirs autochtones qui se définissent (on devrait dire plutôt « sont définis ») comme des savoirs locaux, pensés comme des solutions adaptées aux problèmes qui se posent à une culture donnée, dans un écosystème donné et une organisation sociale donnée, qui repose essentiellement sur des contacts directs et personnels entre ses membres. Ce sont souvent aussi des savoirs hautement personnalisés, particulièrement dans les contextes où il y a eu, à un moment donné, rupture de la transmission intergénérationnelle traditionnelle. À l'instar des locuteurs des langues menacées d'extinction, les détenteurs des savoirs traditionnels sont dans une majorité de communautés autochtones suffisamment peu nombreux pour qu'il soit difficile de dissocier leur personne des connaissances qu'ils sont les seuls désormais à pouvoir transmettre. (Salaün, paragr. 22 et 23)

La décontextualisation des savoirs autochtones, par la sélection d'éléments culturels à des fins d'enseignement et qui seront transmis hors de leur contexte dans un souci de conformité à la forme scolaire, perdra en partie leur signification première (Salaün, 2016). La chercheuse émet l'hypothèse que cette décontextualisation est en quelque sorte la résultante d'un compromis pédagogique et culturel « en tant que manière la moins conflictuelle, la moins coûteuse politiquement et symboliquement, de résoudre la contradiction entre le contenu de l'éducation et sa forme » (Salaün, paragr. 26). Dans le cadre de nos intentions exploratoires de mise à l'essai d'un dispositif didactique bilingue en contexte anicinape, nous nous engageons à favoriser les apprentissages scolaires, dispensés dans une langue officielle, et à valoriser la langue anicinape en prenant appui sur le répertoire langagier (le français des Premières Nations) et les connaissances des enfants à propos de leur culture pour dispenser les enseignements ciblés (la métaphonologie). En raison de cette tension induite par notre travail, nous avons situé notre démarche dans un paradigme de recherche autochtone, en justifiant l'utilisation des instruments, des méthodes et d'approches empruntés à d'autres paradigmes dans notre processus de production de nouvelles connaissances.

2. Une démarche inspirée par un paradigme de recherche autochtone⁸⁸

Le paradigme autochtone de la recherche a émergé dans les années 1990 dans un contexte de relations de pouvoir et de dynamiques d'oppression (Ellington, 2019; Wilson, 2003). À cette époque, les chercheurs autochtones situaient leurs travaux dans les paradigmes occidentaux. Vers la fin des années 1990, plusieurs d'entre eux affirmaient à travers leurs réflexions que certains paradigmes étaient en contradiction avec leur vision du monde, mais par crainte d'être marginalisés par la communauté scientifique, ces derniers y inscrivaient leurs recherches. Le début des années 2000, marqué par des rapports d'enquête, des résistances et des événements politiques, se décrit par un désir de décoloniser la recherche. Les chercheurs autochtones, en s'opposant à l'hégémonie idéologique et intellectuelle, dénoncent formellement les préjudices causés par certains paradigmes de recherche qui ont mis à l'écart les systèmes de croyances et les visions du monde autochtones sous prétexte qu'ils étaient dépourvus de fondements scientifiques (Ellington, 2019; Tuhiwai Smith, 2012). Les conséquences de cette hégémonie en éducation, par exemple, se font remarquer par l'absence du point de vue autochtone dans la littérature scientifique quant aux recherches les concernant et qui ont été réalisées au fil des décennies (Medicine, 1986, 2001). Cette prise de conscience des effets du colonialisme par ces intellectuels a mené à l'articulation d'un paradigme de recherche autochtone au cours des années 2000 en réaction à l'oppression subie. Le développement de ce paradigme était nécessaire pour que la recherche ne soit plus une source de dénigrement des savoirs autochtones, mais une façon de s'assurer qu'elle soit menée *avec* les Autochtones (Wilson, 2008). Ce paradigme est défini dans ses dimensions ontologique, épistémologique, axiologique et méthodologique.

D'un point de vue *ontologique*, le paradigme autochtone reconnaît l'existence de multiples réalités, tout comme le paradigme constructiviste (Wilson, 2008). La différence entre ces

⁸⁸ La doctorante, née d'un parent étant un ancien élève d'un pensionnat autochtone dans la région où la présente étude a été réalisée, fait partie de la génération vivant avec les impacts intergénérationnels qui y sont associés. La perte de la langue anicinape, la relation des familles au regard de l'éducation formelle ainsi que l'héritage colonial inhérent à la recherche scientifique, sont autant de dimensions qui ont alimenté la réflexion de la doctorante, étant donné que les élèves participant à la recherche sont les petits-enfants ou les arrière-petits-enfants d'anciens élèves qui ont fréquenté le pensionnat dont il est question ci-haut. C'est dans ce continuum intergénérationnel, en tant que produit d'un système d'éducation occidental, actrice de l'éducation et chercheure en devenir formée à partir de paradigmes dominants, que la doctorante a jugé approprié de s'inspirer d'un paradigme de recherche autochtone.

deux paradigmes réside dans le rapport entre le chercheur et « l'objet » de recherche. Si le constructivisme défend une conception interactionniste de la connaissance (Le Moigne, 2012), la réalité existe dans la relation du chercheur avec la vérité⁸⁹, selon le paradigme autochtone. Le savoir se construit dans un ensemble de relations, dans notre cas, avec les enseignants et avec les élèves. L'établissement d'une relation de confiance avec la direction d'école et de l'éducation, ainsi qu'avec les enseignants et les élèves participants à la recherche, ont constitué un point d'ancrage incontournable pour la conduite de notre étude (da Silveira et al., 2018), de même que par la création d'un environnement propice à la participation des élèves à la recherche (Wilson et Wilks, 2013).

L'*épistémologie*, qui renvoie à la manière de connaître, inclut, dans un paradigme autochtone, l'ensemble des systèmes de connaissance et des relations liés au cosmos, aux concepts et aux idées, à la spiritualité, aux personnes et à la personne elle-même, à l'environnement et au territoire (Wilson, 2008). En faisant référence aux trois R de Weber-Pillwax – le respect, la réciprocité et la relationalité –, Wilson amène le concept de responsabilité relationnelle (relational accountability) pour parler du rôle et des obligations du chercheur dans le cadre d'une recherche en contexte autochtone. La portée de ce concept s'inscrit tant dans la manière de faire de la recherche (par le recours à des méthodes appropriées) que dans les rapports établis avec les participants et avec la communauté (qui renvoie à la dimension axiologique) (Wilson, 2008). La réciprocité s'étend au-delà du monde humain : elle peut par exemple s'étendre aux relations avec les ancêtres et les générations à venir⁹⁰ (Walker, 2015).

⁸⁹ D'un point de vue plus personnel, le rapport de la doctorante aux savoirs produits a été influencé par ses apprentissages formels et informels. En effet, les connaissances acquises sur le plan académique, les réflexions et la posture analytique qui en a découlé (sur les aspects historiques de l'éducation autochtone, le contexte sociolinguistique de la recherche, la compréhension des processus affectifs impliqués dans le développement bilingue des enfants dans un contexte de relations asymétriques entre les langues, etc.) l'ont amenée à s'engager dans une démarche de réappropriation de sa langue ancestrale et à découvrir toute la signification inhérente à celle-ci. Quant aux apprentissages informels, ceux-ci se situent à plusieurs niveaux : à travers les rencontres et les relations établies dans le milieu de la recherche et l'apprentissage de l'anicipemowin avec l'aide de plusieurs locuteurs natifs de différentes communautés anicipemek, notamment sa mère. Ces relations ont conduit la doctorante à une prise de conscience face au vécu de sa famille en ce qui a trait notamment à la rupture dans la transmission de la langue et quant au rôle de l'éducation dans celle-ci. Ces apports sur les plans intellectuel et humain ont teinté la relation de la doctorante avec la vérité dans le cadre de cette thèse.

⁹⁰ La perte de la langue anicipape constitue une rupture intergénérationnelle dans la vie de la doctorante (qui n'a pas été en mesure d'établir de dialogue avec son grand-père en raison des différences linguistiques). L'éducation ayant été l'instrument de premier choix pour éradiquer les langues autochtones, elle considère que des changements doivent être apportés dans le système scolaire pour tenter de réparer les préjudices causés aux peuples autochtones. C'est en pensant aux générations précédentes et futures que son travail a été réalisé.

McGregor et Marker (2018) identifient quatre dimensions au concept de réciprocité. Ces chercheurs en éducation en milieu autochtone conceptualisent la notion de réciprocité en tant que posture, plutôt qu'un simple échange binaire bidirectionnel ou une obligation de redonner quelque chose en retour par un chercheur dans le cadre d'une étude dans une communauté. De leur point de vue, la réciprocité doit être appréhendée selon le contexte de l'étude. Elle implique 1) la reconnaissance des relations qui rendent possible la recherche, en redonnant d'une façon qui ait un sens pour la communauté; 2) la responsabilité de partager ce qui a été appris dans le cadre d'une recherche en participant aux méthodes locales d'enseignement et de partage des connaissances. Cette responsabilité implique de devoir démystifier le savoir produit en ayant recours à un langage intelligible pour les individus de la communauté (Tuhiwai Smith, 1999); 3) la préservation d'un processus ouvert, circulaire et continu de réciprocité; 4) l'appréhension de la réciprocité comme un état d'être plutôt qu'une finalité, tout en étant conscient de sa fragilité. En ce sens, on peut retenir que la conceptualisation autochtone de la réciprocité est imbriquée dans un paradigme qui diffère considérablement du sens qui lui est donné dans l'univers académique. McGregor et Marker (2018) soutiennent leur propos en se référant au Chapitre 9 de l'Énoncé de politique des trois conseils sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (qui porte sur la recherche impliquant les Premières Nations, les Inuit et les Métis du Canada) et qui semble mettre l'accent sur une représentation de la notion de réciprocité fondée sur l'échange et sur la compensation.

Sur le plan *axiologique*, le chercheur est appelé à se demander en quoi la connaissance produite sera utile à la communauté et ce qui est éthiquement approprié de poser comme action dans la production de ce savoir (Wilson, 2001). À cet effet, Kovach (2021) indique que l'éthique relationnelle, telle qu'appréhendée par les peuples autochtones, est une notion ayant une portée beaucoup plus large que la question des responsabilités du chercheur selon les normes éthiques des universités. Par exemple, afin de s'assurer de la justesse des résultats, le chercheur peut procéder à un exercice de validation des résultats de la recherche avec les instances éducationnelles de la communauté (Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador, 2014). De même, le chercheur qui décide d'utiliser des instruments de mesure standardisés auprès des élèves participants (nous aborderons cette question dans le prochain chapitre puisque c'est le cas dans notre thèse) doit prendre certaines précautions afin de

contrecarrer l'effet de certains biais qu'ils comportent (Borri-Anadon et al., 2017; Ericks-Brophy, 2014; Nelson-Barber et Trumbull, 2007; Roy, 2016). Leur usage suscite encore beaucoup de méfiance chez les Premières Nations; le chercheur doit par conséquent faire preuve de transparence dans la manière de les utiliser dans le cadre d'une recherche (Ball, 2005).

Sous un angle *méthodologique*, bien qu'il soit difficile, voire impossible, de dissocier les composantes épistémologiques et ontologiques inhérentes aux instruments standardisés du paradigme sous lequel ils ont été construits, en l'occurrence, le paradigme positiviste, Wilson (2008) considère qu'une démarche qui s'inscrit dans un paradigme autochtone peut recourir à un instrument d'un autre paradigme dans la mesure où celui-ci permet l'atteinte des objectifs de la recherche. Le choix de cette stratégie s'articulera en fonction des buts de la démarche, du contexte de l'étude, des ressources disponibles dans la communauté et selon ce qui est possible de réaliser par le chercheur. Une recherche en contexte autochtone, « en ne s'inscrivant pas dans une axiologie autochtone de responsabilité relationnelle, ils [les instruments et méthodes] peuvent être utilisés d'une façon inappropriée »⁹¹ (traduction libre) (Wilson, 2008, p. 39). Le chercheur, au-delà des enjeux de validité et de fiabilité (Tuhiwai Smith, 2012; Wilson, 2001), doit constamment se rappeler de quelle façon il assume son rôle dans cette relation. Quelles sont ses obligations et ses responsabilités dans la relation établie avec la communauté et avec les participants à la recherche? Est-ce que les participants et les parties prenantes se sentent respectés? Mener une recherche ne consiste pas simplement à poursuivre un but académique abstrait. Cet exercice d'acquisition des savoirs, qui se déroule dans un contexte politique et social, devrait contribuer à respecter cette relation établie envers les personnes ou les instances avec lesquelles le chercheur s'engage (Tuhiwai Smith, 1999, 2012). Dans un paradigme de recherche autochtone, d'après Kovach (2019), la perspective décolonisatrice, qui provient de la théorie critique (critical theory), située dans un paradigme de tradition occidentale, peut, d'un point de vue pragmatique, être imbriquée dans un paradigme autochtone afin de questionner les relations de pouvoir qui contribuent aux inégalités et à la marginalisation des peuples autochtones, mais Weber-Pillwax (2001) pense

⁹¹ « Without following the Indigenous axiology of relational accountability, they can still be used in a hurtful ways » (Wilson, p. 39).

que ce n'est pas ce processus qui améliorera de façon concrète l'existence des peuples autochtones. Ainsi, c'est le chercheur qui est responsable de maintenir l'équilibre des relations tout au long de son travail (Johnston et al., 2018).

Au Québec, des chercheuses en éducation en milieu atikamekw ont eu recours à un paradigme de recherche autochtone afin de construire un savoir quant au rôle d'enseignantes atikamekw pour favoriser l'émergence de l'écrit dans leur langue chez les enfants au préscolaire en contexte de jeu symbolique (Jacob et Charron, 2018, 2019). D'autres chercheuses, qui témoignent de l'importance du processus de recrutement de participants dans le cadre de recherches collaboratives en éducation chez les Premières Nations, mettent en relation certains aspects méthodologiques de leurs travaux avec un paradigme de recherche autochtone (da Silveira et al., 2018). Dans cette méthodologie relationnelle, la recherche, qui est menée *avec* les peuples autochtones, nécessite le recours à la recherche participative :

... la recherche n'est pas *sur* un phénomène ou des personnes, mais plutôt *pour* quelque chose [...]. La recherche a une finalité pragmatique et ne doit donc se faire qu'avec l'optique de donner de l'espoir, de promouvoir la transformation et le changement social auprès des peuples autochtones. (Ellington, 2019, p. 114)

Pour notre part, la recherche orientée par la conception, une approche de recherche issue d'un paradigme émancipatoire, nous semblait la plus appropriée pour atteindre nos objectifs.

3. Une recherche orientée par la conception

Inspirée notamment par les travaux de Freire (1974) dans le domaine de l'éducation, la recherche émancipatoire est une perspective visant la production d'un savoir transformatif au bénéfice de populations confrontées à l'oppression (par exemple, le racisme, la discrimination fondée sur le genre ou le statut économique, etc.) pour une justice sociale (Noel, 2016). Certains principes associés à ce paradigme, tels que la réciprocité, l'imputabilité et l'*empowerment*, contribuent à soutenir l'avancement des parties prenantes dans une démarche scientifique. En ce qui concerne la nôtre, notre choix s'est arrêté sur une recherche orientée par la conception (design-based research) (Reinking et Bradley, 2008), une approche similaire en plusieurs points à une recherche-action en didactique des langues, entre autres par son orientation pragmatique (Clerc, 2014). La recherche orientée par la

conception a émergé au cours des années 1980-1990 dans le contexte d'insatisfactions des chercheurs néo-vygotskiens à l'égard du manque de validité écologique des expérimentations conventionnelles. Certains travaux influencés par la perspective de Vygotski ont mené à la proposition d'une approche examinant l'influence du contexte sur les tâches cognitives (Reinking et Bradley, 2008).

Ainsi, le chercheur, à partir de ses connaissances théoriques et contextuelles, élabore des séquences didactiques pour les mettre à l'essai en salle de classe et en étudier l'effet de leur utilisation, par exemple, sur le développement métalinguistique des enfants. Une telle démarche vise le changement ainsi que la production d'un savoir à propos de ce changement afin d'entrevoir des transpositions possibles dans des contextes similaires (Clerc, 2014). Contrairement à une recherche-action classique, une recherche orientée par la conception n'implique pas forcément les praticiens dans l'élaboration du matériel didactique; l'enseignant n'aura pas nécessairement le rôle de cochercheur (il peut l'être s'il le souhaite), mais plutôt celui d'informateur et le chercheur peut jouer le rôle d'enseignant lors des séances de mise à l'essai des séquences didactiques (Reinking et Bradley, 2008). Cette posture soulève des enjeux méthodologiques de validité en raison de la présence du chercheur en classe, car elle l'amène à s'introduire dans cet écosystème et à le modifier. Dans de telles circonstances, il s'avère approprié d'établir un partenariat avec les enseignants participants à l'étude par une entente mutuelle où les forces et le temps disponibles de chacun pour s'engager dans le projet sont mis à contribution. Pour remplir ce rôle, le chercheur doit considérer les enjeux (éthiques, politiques, etc.) pouvant interférer dans le processus afin d'assurer une présence saine et respectueuse de l'écologie de la classe et des prérogatives des enseignants.

La flexibilité d'une telle approche convenait à notre milieu de recherche. Certains travaux montrent par ailleurs que la recherche orientée par la conception contribue à soutenir les peuples autochtones dans leurs efforts de revitalisation de leurs langues (Hermes et al., 2012; Westwood, 2017). Le fait que la doctorante assume la responsabilité de conception, d'élaboration et de pilotage des séances de mise à l'essai des séquences didactiques a facilité le recrutement des enseignants. Nous savions que ces derniers, tout juste entrés en fonction

au début de notre collecte des données, détenaient peu de connaissances sur la langue de leurs élèves et un temps limité à consacrer au projet.

La collaboration établie entre la doctorante et les praticiens a servi de point d’ancrage dans cette démarche de production de savoirs à partir de leurs expériences et de leurs connaissances antérieures (Avenier, 2011). Cette production de connaissances, que nous avons située dans une épistémologie constructiviste pragmatique, s’est avérée un exercice d’élaboration des représentations des enseignants « conçues de manière fonctionnellement adaptée au but pour lequel elles ont été élaborées. Elles ne prétendent pas constituer des miroirs fidèles des phénomènes qu’elles sont censées représenter » (Albert et Avenier, 2011, p. 27). Ce savoir co-construit est éclairé par une variété d’explorations intellectuelles, sociales et théoriques (Lincoln et al., 2011). Dans ces circonstances, la responsabilité de la doctorante est celle de respecter les principes directeurs de rigueur, d’explicitation et d’éthique. D’un point de vue épistémique, la légitimation des savoirs repose sur un travail épistémique qui comprend trois facettes, comme l’illustre le tableau 4.

Tableau 4 - Les trois facettes du travail épistémique (Albert et Avenier, 2011)

1) La connaissance en tant que savoirs dont les individus sont détenteurs et qui est publiée dans la littérature scientifique et professionnelle Le chercheur s’interroge sur la pertinence de la revue de littérature réalisée relativement au thème retenu, les relations établies entre les notions et les théories considérées, ainsi que sur la valeur épistémique et pragmatique du vide théorique identifié. Cette dimension du travail épistémique est prédominante lors de l’élaboration du canevas de recherche et lors de l’élaboration des savoirs génériques.
2) La connaissance élaborée dans l’action et dans l’expérience pratique Il s’agit du questionnement par le chercheur de la mise en relation du matériau empirique et les connaissances théoriques sollicitées, en particulier sur « la pertinence du prisme théorique à travers lequel les situations empiriques ont été ou sont étudiées » (p. 29).
3) La communication des savoirs Cette facette porte sur la pertinence de la manière retenue pour communiquer les savoirs construits, selon les contextes et les publics. Comment le mode de communication captera l’attention des interlocuteurs, maintiendra leur intérêt et facilitera l’appropriation de ces savoirs? Il est difficile d’être assuré de la façon dont les lecteurs ou les interlocuteurs interpréteront et mettront en œuvre ces savoirs.

Ce questionnement associé à la légitimation des savoirs construits est mené intentionnellement pour examiner l’ensemble de la démarche, sa cohérence, les présupposés

implicites, et ce, de l'étape de la conception jusqu'à la communication des résultats. Ainsi, la connaissance produite dans un paradigme constructiviste pragmatique :

... a le statut d'hypothèses plausibles adaptées à l'expérience des sujets qui la génèrent. Elle est destinée à être utilisée comme un guide heuristique pour encourager la réflexion, éclairer des situations problématiques ou stimuler l'action créative en donnant à voir des voies plausibles pour atteindre certains buts. La légitimation pragmatique des connaissances repose sur la capacité de ces connaissances à constituer des repères viables pour cheminer dans le monde en direction de ses buts. (Albert et Avenier, 2011, p. 27)

Ces connaissances ne représentent donc pas des théories prédictives ou des règles normatives prescriptives. Elles sont plutôt destinées à amener un dialogue réflexif et à rendre intelligibles les expériences humaines (Avenier et Gavard-Perret, 2012).

D'un point de vue épistémologique, la recherche orientée par la conception ne vise pas strictement la généralisation des résultats transcendant les contextes (Reinking et Bradley, 2008). Pour Bannan-Ritland (2003) la généralisation prend un sens différent de celui qui lui est dévolu dans les recherches expérimentales conventionnelles :

... l'objectif principal n'est pas de présenter des propositions généralisées à grande échelle, mais celui de créer des produits, des artefacts ou des processus qui ont un effet de levier pour l'apprentissage et l'enseignement en rendant les connaissances produites utilisables, exploitables et adoptables. La question n'en est pas exclusivement une de démonstration abstraite, mais une question de généralisation *pour qui et à quelles fins?* (traduction libre)⁹² (p. 24)

Cette forme de généralisation, que Firestone (1993) nomme le transfert par cas (case-to-case transfer),⁹³ est possible lorsque les résultats contribuent à éclairer les pratiques enseignantes dans un autre contexte. Celle-ci nécessite cependant des descriptions détaillées (thick descriptions) et une analyse rigoureuse des données. Le lien entre le cas décrit et les paramètres d'application dépend résolument des connaissances tacites du lecteur. Ce type de généralisation est cohérent avec notre démarche en raison de l'attention portée au contexte dans lequel nous avons atteint les objectifs qui sous-tendaient l'élaboration de notre dispositif

⁹² « sometimes analytic generalization attempts to show that a theory holds broadly across a wide variety of circumstances, but sometimes it identifies the scope of a theory – that is, the conditions under which it applies» (Bannan-Ritland).

⁹³ Ce type de généralisation est notamment développée dans le domaine du droit, de la médecine et la psychologie clinique (Reinking et Bradley).

didactique. Les résultats sont donc utiles pour l'enseignant qui détient une connaissance fine du milieu dans lequel il pratique sa profession.

En somme, nous retenons que la recherche orientée par la conception se concentre sur l'innovation, par la conception de ressources pour atteindre un but précis, celui d'apporter un changement. Cet ensemble incarne une intention explicite de recourir à des méthodes qui mettent en relation les processus de mise en œuvre aux résultats obtenus afin de générer des connaissances applicables aux pratiques éducatives (Design-Based Research Collective, 2003). Nous pensons que la recherche orientée par la conception, inspirée par un paradigme de recherche autochtone, devient un instrument pouvant contribuer à changer la vision déficitaire de l'élève des Premières Nations à propos de ses compétences linguistiques et à reconnaître que son profil langagier unique doit nous servir de fondement pour nous guider dans l'instauration d'un climat sécuritaire d'enseignement et d'apprentissage des langues. La recherche, comme le soulève Tuhiwai Smith (1999), devrait contribuer à « recadrer », à reprendre le contrôle de la manière dont les enjeux sociétaux des peuples autochtones sont appréhendés, notamment en matière d'éducation. Les gouvernements ont pendant longtemps abordé ces enjeux comme étant un « problème autochtone », ce qui a eu des conséquences sur la prise de décisions par les agences gouvernementales pour faire face à ces enjeux et dans la dispensation des programmes de financement destinés à ces populations : « [l]e recadrage se produit dans des contextes où les peuples autochtones résistent à être mis en boîte et à être étiquetés selon des catégories qui ne leur correspondent pas »⁹⁴ (traduction libre) (Tuhiwai Smith, 1999, p. 153).

4. Notre positionnement épistémologique

Notre projet convoque un type de recherche qui se doit d'être flexible et pertinent au contexte de notre étude, c'est pourquoi nous mettons l'accent sur la recherche orientée par la conception. Cette approche est cohérente avec une vision pragmatique de la théorie : elle nous conduit à arrimer la théorie à des situations réelles de la classe. Elle constitue un outil pertinent pour apprendre dans l'action et pour former les enseignants à partir d'enjeux qui

⁹⁴ « Reframing occurs in [...] contexts where Indigenous peoples resist being boxed and labelled according to categories which do not fit. » (Tuhiwai Smith).

les interpellent et qui interpellent les peuples autochtones. Nous pensons toutefois qu'une recherche collaborative, même si elle est de plus en plus utilisée pour décoloniser la recherche en éducation (Paul et al., 2020) et qu'elle contribue à apporter des éléments de solution aux problématiques vécues dans les communautés, elle ne constitue toutefois pas automatiquement une panacée à tous les maux. En effet, Bousquet (2019) souligne que l'ampleur de l'implication attendue dans une démarche de recherche participative peut être jugée parfois démesurée de la part des chercheurs ou des partenaires autochtones si le chercheur n'ancrage pas sa démarche à partir des préoccupations d'une communauté donnée. Ceci peut contribuer à produire des savoirs à l'intérieur et à travers les relations de pouvoir. Le chercheur doit garder à l'idée que les communautés « manquent de ressources et de personnel pour accomplir ce dont elles ont besoin. Elles doivent alors porter un fardeau trop lourd pour elles » (Bousquet, 2019, p. 31).

Un paradigme de recherche autochtone modifie le rapport du scientifique avec ses préoccupations et donc, avec les participants à la recherche. Il amène le chercheur à réfléchir sur ses responsabilités envers la communauté, sur les effets de colonialisme (et aussi des pratiques de recherche « classiques ») chez les peuples autochtones et à entrevoir les raisons pour lesquelles il veut y mener ses travaux. Dans cet ordre d'idées, nous avons tenté, dans ce projet doctoral, d'arrimer les différents paradigmes dans l'ultime but d'amenuiser les tensions épistémiques et certaines visions, parfois réductrices, associées à des paradigmes de recherche plus conventionnels et qui peuvent générer des résultats peu utiles pour le milieu autochtone, voire contre-productifs. Ainsi, par nos visées émancipatoires et pragmatiques, la recherche axée sur la conception nous a menée à la création et à l'élaboration d'un programme de métaphonologie pour des élèves anicinapek. L'angle constructiviste (et socioconstructiviste) nous a permis d'appréhender notre objet d'étude dans sa dimension sociale et culturelle et de rendre compte de l'influence du contexte sur l'individu, conformément à la perspective vygotskienne. Enfin, la dimension relationnelle, issue d'un paradigme de recherche autochtone, nous a permis de créer un espace éthique dans lequel la production des savoirs a pu avoir lieu.

Un paradigme de recherche autochtone, similairement à la recherche orientée par la conception, peut emprunter des outils et des méthodes à d'autres paradigmes en fonction des buts visés dans la démarche. De ce point de vue, la recherche doit contribuer à reconnaître la nécessité de reconceptualiser le « problème Indien » comme étant un problème canadien, parce que les problématiques vécues ne sont pas « autochtones », elles sont situées dans un contexte et fondées sur une histoire coloniale. Comme l'indique McGregor (2018), la recherche insiste souvent sur des « problématiques autochtones », ce qui génère des représentations stigmatisantes à l'égard de ces peuples et qui nuisent à leur autodétermination. Une posture critique envers le corpus de connaissances est de mise. Le chercheur joue un rôle dans le changement de ce regard en mettant en place des pratiques d'autochtonisation et de décolonisation de la recherche, ce qui « signifie qu'il faut constamment réfléchir à la manière dont on se construit et dont on construit le monde »⁹⁵ (traduction libre) (Potts et Brown, 2015, p. 39).

⁹⁵ « It means constantly reflecting on how one is being constructed and how one is constructing one's world » (Potts et Brown).

CHAPITRE 4 : LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce quatrième chapitre est consacré à la méthodologie de la recherche, qui présente les choix effectués afin de rendre opérationnels les objectifs de notre étude. Nous devons recueillir des données qui nous permettraient de 1) décrire les connaissances des élèves dans les deux langues; 2) documenter leurs représentations des langues et 3) examiner l'évolution de ces représentations. Concernant les enseignants, les instruments et méthodes devaient nous aider à 1) décrire leurs pratiques pédagogiques; 2) documenter leurs représentations des langues et 3) suivre l'évolution de leurs pratiques pédagogiques et représentations après nos interventions en classe. Le caractère longitudinal et exploratoire de cette étude nous a orientés vers une démarche de type descriptive, qualitative et participative.

1. Le type de recherche

Pour atteindre nos objectifs, nous avons opté pour une approche de recherche en littéracie connue sous l'appellation *Formative and design experiments*⁹⁶ (Reinking et Bradley, 2008) et que l'on pourrait définir comme une démarche de conception et d'expérimentation de dispositifs didactiques dans une visée formative. Cette approche vise à remédier à des problèmes de nature praxique. La recherche, guidée par la théorie, en plus de contribuer à répondre aux besoins des praticiens par l'exploration des pistes de solutions réalistes d'un point de vue didactique et pédagogique, permet d'orienter la mise en place d'interventions en fonction des variations de la classe et ainsi à examiner et les circonstances qui permettent l'atteinte de ces intentions. Les chercheurs qui gravitent autour de la recherche orientée par la conception :

[...] tentent d'apporter un changement positif dans l'environnement éducatif par l'entremise d'interventions pédagogiques créatives et innovantes fondées sur la théorie et guidées par la collecte et l'analyse systématiques de données. Ils utilisent les connaissances théoriques disponibles, mais ils sont davantage intéressés à tester ces théories dans le monde réel de l'enseignement et de l'apprentissage en salle de classe. (traduction libre)⁹⁷ (Reinking et Bradley, 2008, p. 6)

⁹⁶ Le terme *experiment* n'est pas associé à la méthode expérimentale. Il met l'accent sur l'activité, dimension centrale de cette approche qui s'investit dans le développement d'un modèle expérimental à mettre à l'essai de façon systématique pour le modifier selon les variations de la classe et l'intention pédagogique.

⁹⁷ « attempt to bring about positive change in education environment through creative, innovative, instructional interventions grounded in theory and guided by systematic data collection and analysis. They use available theoretical understandings, but they are more interested in testing those theories in the real world of teaching and learning in classrooms ».

Pour notre thèse, le but était de concevoir un programme de métaphonologie bilingue à partir des fondements théoriques issus de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. Nous voulions explorer avec les élèves les conditions permettant cette acquisition dans le respect de leur langue anicinape et de leur culture, tout en considérant l'idée que l'acquisition de certaines habiletés développementales chez les enfants des Premières Nations peuvent être différentes par rapport à la norme (Findlay et al., 2014). Cette méthode est appropriée au contexte de notre étude, car elle nous permet de prendre en compte plusieurs variables qui interagissent entre elles (par exemple, le contexte historique, les caractéristiques linguistiques des élèves, le manque de connaissances des enseignants sur ces caractéristiques, l'absence de matériel disponible, etc.) (Design-Based Research Collective, 2003). La recherche orientée par la conception, qui est un processus itératif articulé de phases de conception et d'intervention, nous permet de « déterminer des possibles », en identifiant des éléments signifiants en caractérisant leurs relations et en inférant des éléments de compréhension, à partir de modèles, afin de donner un sens aux observations (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2014).

2. Le recrutement des participants

Avant de procéder au recrutement des participants, nous avons rencontré les élus des deux communautés concernées par notre étude afin de leur présenter le projet de recherche et de leur demander une lettre d'appui, conformément au Protocole de recherche de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (2014). Le certificat éthique nous a été délivré par le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa en mars 2018 (voir annexe 3). Les directions d'école qui ont été approchées nous ont autorisée à recruter des enseignants. Une lettre d'invitation à participer à l'étude leur a été acheminée par courriel. Nous avons rencontré ceux ayant manifesté un intérêt afin de leur présenter notre démarche et le formulaire de consentement ainsi que pour répondre à leurs questions. Nous avons rencontré neuf enseignants, dont sept allochtones et deux anicinapek.

Nous avons ensuite acheminé une lettre d'invitation aux parents des élèves par l'entremise des agents de liaison et des médias sociaux. Quatre rencontres ont eu lieu, en plus de la présence de la doctorante dans les écoles. Durant cette période, certains facteurs hors de notre

contrôle ont eu une incidence sur le recrutement (par exemple, le commencement tardif de l'année scolaire en raison de travaux d'agrandissement d'une école non achevés dans les délais prévus, le changement de direction d'école, etc.). En janvier 2019, nous prenions la décision d'aller de l'avant avec une seule école, puisque le recrutement de participants (consentement des parents) dans une communauté aurait demandé un délai supplémentaire. Nous avons, finalement, deux enseignants (un anicinape et un francophone), ce qui nous semblait satisfaisant pour la mise à l'essai de notre programme.

2.1. Les enseignants

Il n'y avait pas de critères de sélection particuliers concernant les enseignants, mis à part le fait d'enseigner au premier cycle du primaire dans une classe régulière. En janvier 2019, nous avons acheminé une lettre d'invitation à l'enseignant⁹⁸ francophone nouvellement entré en poste (enseignant 1) pour sonder son intérêt à participer à la recherche. Après l'avoir rencontré pour lui expliquer les buts de l'étude, il a exprimé son consentement dans les jours suivant notre échange. Du même coup, nous avons recruté un nouvel enseignant francophone de premier cycle (enseignant 2) dans cette même école⁹⁹. Au moment d'entamer nos interventions en avril 2019, l'enseignant en langue anicinape ne pouvait plus participer à notre étude pour des raisons de santé.

2.2. Les parents

Notre étude étant menée auprès de mineurs, le consentement des parents ou des tuteurs des élèves a été demandé. Nous les avons sollicités entre la mi-novembre 2018 et la mi-mars 2019 afin de les rencontrer et de leur expliquer les buts de la recherche. Le formulaire de consentement leur a été présenté et deux exemplaires leur ont été remis. Les formulaires signés ont été acheminés à la doctorante. Parmi les onze parents ou tuteurs qui ont consenti à ce que leur enfant participe à la recherche, sept avaient également manifesté un intérêt à y prendre part. Leur participation impliquait de remplir un questionnaire sur les pratiques de littéracie familiale et de faire un entretien semi-dirigé sur le thème des représentations des

⁹⁸ Son prédécesseur, qui avait signé le formulaire de consentement, a quitté son poste en décembre 2018. Nous avons déjà le consentement des parents d'élèves attirés à ce groupe.

⁹⁹ Ce recrutement a nécessité la tenue d'une rencontre avec les parents pour les inviter à participer à l'étude et demander leur consentement avant de procéder à la collecte des données auprès de ce groupe.

langues, ainsi que de participer aux activités de métaphonologie en classe selon leurs disponibilités. Après avoir tenté de communiquer avec les parents ou les tuteurs à l'aide des coordonnées dans les formulaires de consentement, plusieurs numéros de cellulaire n'étaient plus en service; d'autres n'avaient pas de numéro de téléphone ni d'adresse courriel pour les rejoindre. Nous avons rejoint trois parents avec qui nous avions planifié une rencontre pour un premier entretien, mais ils n'ont finalement pas pu s'y présenter. Nous avons les avons relancés à l'aide d'un message écrit transmis par l'agent de liaison auprès des familles, mais n'avons pas insisté davantage.

2.3. Les élèves

Nous nous sommes adressée à des élèves de premier cycle du primaire puisque c'est l'étape où ils font leur entrée dans l'écrit. Neuf élèves répartis en deux groupes (n=18) de niveaux scolaires différents ont participé à l'étude : onze parents/tuteurs ont consenti à la participation de leur enfant (ce qui représente une proportion de 61 %). Dans le groupe 1, on parle de sept élèves sur dix et, pour le groupe 2, de quatre élèves sur huit. Deux élèves n'ont pu poursuivre leur participation à la recherche.

Les élèves qui fréquentent l'école où notre étude a été menée connaissent très peu l'anicinapemowin : le français est leur langue première. Ils sont scolarisés en français et un cours de langue anicinape fait partie du cursus scolaire. Mis à part ces données, nous détenons très peu d'informations démographiques à leur sujet. Certains vivent avec leurs grands-parents et sont possiblement un peu plus exposés à l'anicinapemowin. Lors de la passation des sous-tests dans les deux langues, les élèves, qui étaient âgés de six ans et quatre mois à huit ans et neuf mois, ont été rencontrés individuellement à trois moments précis :

- *temps 1* : du 5 février au 13 mars en langue française et du 19 février au 19 mars en langue anicinape. Ce premier temps de mesure coïncide avec la fin de la deuxième étape de l'année scolaire (le 28 février) et la semaine de relâche (du 4 au 8 mars 2019);
- *temps 2* : du 6 au 9 mai en français, du 14 au 22 mai en anicinapemowin;
- *temps 3* : du 17 au 19 juin en français et du 18 au 20 juin en anicinapemowin.

Les sous-épreuves en français étaient passées en premier. La passation en anicinapemowin a été effectuée en présence d'un évaluateur locuteur natif de cette langue au temps 1 seulement.

Pour les deux autres passations, aucun évaluateur n'était disponible pour accompagner la doctorante. Pour remédier à la situation, un enregistrement des items (épreuve de décodage) lus par la doctorante a été effectué, et un évaluateur les a confirmés ou corrigés au besoin. Nous présentons les sous-tests destinés aux élèves ainsi que les instruments utilisés auprès des participants, en expliquant en quoi chacun contribue à l'atteinte de nos objectifs. Nous décrivons les épreuves, les procédures de passation et les critères d'analyse.

3. Les instruments et les méthodes de collecte des données

En plus de décrire les instruments et les méthodes utilisés auprès des participants aux différentes phases de la recherche¹⁰⁰, nous apporterons des précisions d'ordre méthodologique dans la section sur l'adaptation et la traduction des instruments. Tout au long de la démarche, la doctorante a tenu un journal de bord. Des comptes rendus d'échanges formels et informels avec les enseignants y ont notamment été inscrits, ainsi que des notes de nature descriptive, pragmatique et stratégique (Martineau, 2005; Mucchielli, 2014), qui seront utiles lors de la phase d'analyse et d'interprétation des résultats, afin de « juger de la similarité avec d'autres situations de telle sorte que les résultats peuvent être transférés » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 377). Lors des interventions en classe, la doctorante a recouru à la participation observante. Dans ce rôle, le chercheur enseigne au groupe-classe, travaille en petits groupes ou individuellement avec les élèves, ce qui l'aide à comprendre l'environnement d'apprentissage, les besoins des élèves, les exigences de la tâche de l'enseignant et à développer une relation collaborative avec ce dernier (Reinking et Bradley, 2008).

3.1. Les élèves

Deux instruments de mesure ont été choisis pour notre recherche et traduits du français à l'anicinapemowin. Nous expliciterons le processus d'adaptation. Nous avons aussi recouru au questionnaire pour en savoir davantage sur les représentations des langues des élèves.

¹⁰⁰ Les annexes 6 et 7 présentent les instruments utilisés auprès des participants lors de la collecte des données, sauf les épreuves en conscience phonologiques et en lecture.

3.1.1. Les instruments de mesure standardisés en langue française

Les deux sous-tests standardisés retenus ont servi à mesurer la conscience phonologique (Chevrie-Muller et Plaza, 2001) et à évaluer le décodage et la compréhension en lecture (Kaufman et Kaufman, 1995). À défaut de pouvoir accéder à des instruments en anicinapemowin, les sous-épreuves ont été traduites et testées à l'aide d'une étude pilote avant de les utiliser pour notre collecte des données. Ces sous-tests nous ont fourni un portrait des aspects examinés dans notre étude et permis de vérifier si une progression des habiletés des élèves était manifeste au regard des interventions en métaphonologie.

3.1.1.1. Les sous-épreuves de métaphonologie en français

Les Nouvelles épreuves pour l'examen du langage (N-EEL) de Chevrie-Muller et Plaza (2001) visent les enfants de cinq ans et sept mois à huit ans et six mois qui commencent leur scolarisation. Parmi les sous-tests¹⁰¹ de l'instrument, nous avons retenu celui en conscience phonologique – dimension étant au cœur de notre thèse – qui contient deux volets : la sensibilité phonologique et le traitement métaphonologique¹⁰². Nous avons sélectionné certains types de tâches pour limiter la durée de la passation, puisque deux langues étaient en jeu, en ciblant celles qui nous apparaissaient les plus fondamentales au développement des capacités métaphonologiques (Yopp, 1988). Initialement, nous comptions aborder les huit types de tâches de Yopp, en planifiant un minimum de deux semaines pour chacune d'elles. La contrainte temporelle a réduit la possibilité d'avancer vers les tâches plus complexes dans notre programme. Les sous-épreuves retenues étaient donc : la rime et les tâches d'identification et d'ajout du phonème initial. Nous avons travaillé autour de ces dimensions avec les élèves au cours de la mise à l'essai, ce qui nous a donné la flexibilité nécessaire pour nous ajuster au besoin.

¹⁰¹ On retrouve différents sous-tests dans cet examen du langage : phonologie et articulation, phonologie et mémoire, mémoire auditive, vocabulaire, etc. (Chevrie-Muller et Plaza, 2001).

¹⁰² Le volet *sensibilité phonologique* comprend trois tâches normalisées : 1) identification de la rime; 2) identification du phonème initial et 3) inversion syllabique. Le volet *traitement métaphonologique* inclut quatre types de tâches : 1) élision du phonème initial; 2) inversion de phonèmes; 3) ajout de phonème initial et 4) élision du phonème final.

3.1.1.1.1. La description du sous-test

Le sous-test, administré individuellement dans un local fermé et isolé de la classe, durait une dizaine de minutes, selon le rythme de l'enfant. Ce sous-test comprend trois sous-épreuves : 1) l'identification de la rime — l'enfant indique si les mots unisyllabiques¹⁰³ riment; 2) l'identification phonémique — l'enfant identifie le premier phonème d'un pseudo-mot¹⁰⁴ dissyllabique¹⁰⁵ entendu commençant par une voyelle et 3) l'ajout phonémique — l'enfant exprime à l'oral un non-mot après y avoir ajouté un phonème au début.

3.1.1.1.2. Les procédures de passation

Afin de permettre à l'enfant de se familiariser avec la tâche, quatre items de démonstration étaient présentés, ce qui permettait à l'expérimentateur de s'assurer que l'enfant comprenait la tâche qui lui était assignée. La consigne était : « *Je vais te dire deux mots à la fois. Certains mots riment (ou finissent par le même son). Tu vas les répéter après moi et me dire si les mots riment, en répondant par oui ou non.* » L'épreuve de rimes commençait ensuite. Nous poursuivions avec l'épreuve d'identification phonémique, qui comprenait deux items d'entraînement. L'instruction était : « *Je vais te dire des petits mots qui ne veulent rien dire. Tu vas les répéter après moi et me dire par quel son ça commence.* » Nous procédions de la même façon pour la tâche d'ajout phonémique : « *Je vais te dire des petits mots qui ne veulent rien dire. Tu vas les répéter après moi et me dire ce que ça fait si j'ajoute un son au début du mot.* » Ces sous-épreuves se déroulaient à l'oral.

3.1.1.1.3. Les critères d'analyse

Pour chaque réponse attendue, un point était accordé. Pour les réponses non conformes, la note de zéro était attribuée. Les items d'entraînement n'étaient pas pris en compte dans la pondération. Pour l'épreuve de rimes, le score total était de 20 points. Pour les épreuves d'identification phonémique et d'ajout, les scores totaux étaient de 12 points chacun.

¹⁰³ Mot qui comprend une seule syllabe.

¹⁰⁴ Un pseudo-mot est un mot inventé et utilisé dans des expériences sur l'acquisition du langage, « afin d'écartier toute possibilité que certains enfants ne connaissent déjà les mots utilisés lors de l'expérience, ce qui aurait pour effet d'en fausser les résultats » (Davialt, 2011, p. 53).

¹⁰⁵ Mot comprenant deux syllabes.

3.1.1.2. Les sous-épreuves de décodage et de compréhension en lecture en français

Le *Kaufman Assessment Battery for Children* (K-ABC) est un instrument clinique d'évaluation psychologique et cognitive de l'enfant (Kaufman et Kaufman, 1995) traduit dans de nombreuses langues¹⁰⁶. Nous avons mis l'accent sur les processus en lecture « de bas niveau », en retenant les deux sous-tests relatifs au déchiffrement et à la compréhension. L'utilisation du K-ABC en contexte de langue seconde permet de dépister les élèves en difficulté d'apprentissage et d'être mieux renseigné sur le profil de la classe.

3.1.1.2.1. La description de l'épreuve

Le sous-test de décodage en français, composé de 30 items, invite l'enfant à identifier des lettres et à lire à voix haute des mots parfois inconnus et de plus en plus complexes d'un point de vue orthographique¹⁰⁷. L'idée est de déterminer s'il peut segmenter et décoder les structures syllabiques de mots progressivement de moins en moins réguliers sur le plan phonographique. Le sous-test de compréhension comprend 17 items. L'élève doit lire des phrases de plus en plus longues en les mimant, afin d'évaluer leur degré de compréhension.

3.1.1.2.2. Les procédures de passation

La passation de ces sous-tests, qui dure entre dix et quinze minutes, a été effectuée individuellement, selon la vitesse d'exécution de l'enfant. Pour l'épreuve de décodage, l'expérimentateur a indiqué : « *Je vais te montrer des lettres et des mots en français. J'aimerais que tu les lises à voix haute.* » Pour l'épreuve de compréhension, l'expérimentateur mentionne : « *Je vais te montrer des phrases en français et j'aimerais que tu les lises et que tu me montres, en faisant semblant, ce qui est demandé.* » La passation de chaque sous-test prenait fin dès que l'élève faisait trois erreurs consécutives.

¹⁰⁶ Le K-ABC, qui évalue des processus mentaux des enfants (verbal et non verbal), comprend trois échelles : 1) les processus séquentiels (résolution des problèmes en traitant mentalement des stimuli dans un ordre sériel); 2) les processus simultanés (résolution des problèmes qui nécessite le traitement parallèle de stimuli et 3) les connaissances (arithmétique, vocabulaire, lecture).

¹⁰⁷ Des mots avec des graphèmes exceptionnels, des structures syllabiques – ouvertes ou fermées, consonne-voyelle, double consonne, semi-voyelles, le recours à des règles de positionnement, etc.

3.1.1.2.3. Les critères d'analyse

L'épreuve de décodage est composée de 30 items. Nous nous référons aux notes standard¹⁰⁸ seulement pour cette épreuve en français. L'épreuve de compréhension comprend 17 items. Nous considérerons seulement le nombre d'items réussis d'un temps de mesure à l'autre puisqu'une adaptation de cette sous-épreuve était nécessaire avant sa traduction. Nous en discuterons plus loin.

3.1.1.3. Le processus d'adaptation et de traduction des instruments

En raison de la diversité des langues autochtones au Canada, il n'existe pas de mesures standardisées destinées aux locuteurs de ces langues (Battiste, 2013). Les enseignants doivent élaborer des indicateurs pour montrer les acquis des élèves dans ces langues. Les méthodes d'évaluation sont une dimension lacunaire dans de nombreux programmes en langues autochtones (Haynes et al., 2010). Malgré cet état de fait, nous jugions primordial d'explorer les connaissances des élèves en anicinapemowin. À défaut d'accéder à de tels instruments ou de pouvoir en créer, nous avons opté pour la traduction des sous-tests standardisés¹⁰⁹. Vu le caractère exploratoire de notre étude, notre intention n'était pas de prétendre à une équivalence entre les versions des sous-tests; ce n'était pas l'objet de notre thèse. Notre priorité était orientée vers les retombées tangibles pour la communauté (Papatie et Brazeau, 2012), et les ressources déployées devaient faciliter l'atteinte de nos objectifs.

Dans ce processus d'adaptation et de traduction des sous-tests, nous avons consulté la littérature scientifique afin de cibler les pratiques évaluatives appropriées et réalisables dans le cadre de notre projet. D'après Roy (2016), « [l']utilisation d'instruments de mesure [standardisés] qui ne tiennent pas compte des aspects culturels, linguistiques et sociaux caractérisant un groupe culturel particulier pose un problème quant à la validité des résultats » (p. 82), ce qui rend discutable leur utilisation lorsque des enjeux importants sont en cause,

¹⁰⁸ La note standard et le rang percentile sont établis selon le groupe d'âge auquel l'élève appartient, et non en fonction de son niveau scolaire. Par exemple, un élève de huit ans, qu'il soit en première année ou en deuxième année de premier cycle du primaire, est évalué selon le rendement moyen des enfants de son âge.

¹⁰⁹ Grondin et al. (2015) estiment que les coûts associés à l'élaboration et à la validation de nouveaux items peuvent s'élever jusqu'à 1 000 dollars l'unité.

tels que la réussite scolaire d'un élève qui n'appartient pas à la culture majoritaire (Borri-Anadon et al., 2017; Peltier, 2008; Sterzuk, 2008, 2011).

Ericks-Brophy (2014) décrit les formes potentielles de biais dans les évaluations menées par des orthophonistes auprès d'enfants bilingues (*bilingual culturally and linguistically diverse*). Ces biais, pertinents aux pratiques évaluatives des enfants autochtones, sont d'abord reliés aux références : un professionnel qui réfère un enfant à un spécialiste pour une évaluation détient une perception de ce qui peut être considéré comme normal ou comme un trouble dans un domaine particulier, ce qui peut être en contraste avec ce qui en vigueur dans la communauté d'origine de l'enfant. Une seconde source de biais est l'évaluateur lui-même : sa partialité implique une projection généralement inconsciente de ses croyances culturelles, hypothèses, attitudes et valeurs envers les individus d'autres cultures, en supposant que ces derniers ont la même vision du monde que lui. Une autre source de biais se trouve dans le matériel et dans les procédures du test. Il s'agit des biais situationnels (qui renvoient au manque de familiarité de la part de l'évalué face aux communications et aux interactions inhérentes au processus d'évaluation), des biais de valeurs (qui réfèrent aux situations évaluatives comportant un jugement de valeur) ainsi que des biais linguistiques (qui se rapportent au manque de familiarité avec la langue dans laquelle l'évaluation est conduite). Pour Nelson-Barber et Trumbull (2007) : « [l]e langage utilisé dans les directives et dans les indications des tests est souvent inutilement complexe, ajoutant une difficulté qui n'est pas liée au construit des items du test » (traduction libre)¹¹⁰. Les élèves autochtones locuteurs d'une variété non standard sont souvent pénalisés dans les tests. L'étude de Gould (2008), qui fait état des effets préjudiciables des politiques coloniales sur l'avenir de nombreux enfants autochtones en Australie, rappelle l'importance de reconnaître ces variétés linguistiques et le contexte dans lequel les instruments sont utilisés. Un questionnement sur les conséquences des décisions et les responsabilités éthiques qui découlent de l'utilisation de ces instruments est de mise (Loye, 2018). Dans les travaux entourant notre thèse, notre but n'était pas d'établir de diagnostic formel sur les acquis des élèves, mais plutôt de

¹¹⁰ « [t]he language of test instructions and prompts is often unnecessarily complex, adding non-construct-related difficulty to test items ».

documenter l'évolution de leur apprentissage de la lecture dans les deux langues à partir d'instruments validés dans leurs versions originales.

Dans cet ordre d'idées, les travaux de Limerick (2019) en Équateur exposent trois dynamiques qui font écho au contexte de notre recherche. Ces dynamiques, liées à l'hétérogénéité des langues autochtones, contrastent avec la question de l'évaluation standardisée : 1) si de nombreuses variétés de langues autochtones, parfois appelées dialectes, sont considérées comme une même langue, il existe plusieurs façons très différentes de parler selon les régions, qui peuvent ne pas être intelligibles mutuellement; 2) les efforts de normalisation impliquent un certain « purisme » lexical ¹¹¹, alors que les locuteurs ont souvent recours à certains mots et catégories grammaticales de l'espagnol dans une variété linguistique autochtone; 3) parmi la gamme de formes et de degrés de standardisation, la forme la plus standardisée est particulièrement difficile à comprendre et à produire pour les candidats évalués. Ultimement, la valorisation d'une norme dans les épreuves a pour conséquence d'éluder la diversité (intra)linguistique, et possiblement ne pas reconnaître la compétence réelle des locuteurs et de les décourager à utiliser leurs langues au profit d'une langue officielle. Dans le cadre de notre étude, il devient délicat de privilégier une norme orale ou écrite pour l'épreuve de lecture dans la mesure où la communauté impliquée dans notre travail n'avait pas délibéré sur cette question. D'où la nécessité de recourir à des stratégies évaluatives qui nous permettront de nous guider dans notre travail.

Borri-Anadon et al. (2017) ont réalisé une synthèse des connaissances qui recense 82 écrits et 27 pratiques évaluatives qui tiennent compte des caractéristiques socioéconomiques, socioculturelles et linguistiques des élèves autochtones, réparties à travers les cinq actes professionnels constitutifs de l'évaluation des besoins¹¹². Réalisé en partenariat avec deux communautés atikamekw, ce projet a permis de cerner les conditions favorables à l'évaluation de ces enfants. Nous avons examiné la section sur les stratégies évaluatives et retenu celles qui nous apparaissaient les plus réalisables parmi les onze pratiques explicitées

¹¹¹ Notion qui défend l'idée qu'une compétence linguistique doit inclure des mots et des formes grammaticales associés uniquement à la langue en question (Limerick, 2019).

¹¹² Ces cinq actes professionnels sont : le dépistage et la référence, l'histoire de cas, le recours à des stratégies évaluatives, l'établissement de la conclusion et du diagnostic ainsi que la formulation des recommandations.

par les chercheurs (voir annexe 4). Cet éclairage a guidé notre démarche dans le souci de minimiser certaines sources de biais potentiels. Il s'avère néanmoins que « les versions adaptées d'un instrument ne sont pas automatiquement équivalentes même si ses différentes versions visent à se rapprocher, dans leur traduction, d'un contexte sémantique comparable » (Grondin et al., 2015, p. 295). En effet, chaque langue est reliée à des référents sociaux et culturels particuliers. Dès lors, la traduction d'un instrument comporte quasi inévitablement un risque d'y introduire des dissemblances. Bien que l'objet de notre thèse ne consiste pas à faire cette démonstration d'équivalence, nous avons pu, à l'aide de ces écrits, mieux comprendre les limites de notre démarche afin d'interpréter adéquatement les résultats qui découleront de l'utilisation des instruments en anicinapemowin.

Plusieurs chercheurs montrent les nombreuses étapes à suivre pour l'adaptation et la validation transculturelle d'instruments de mesure (Corbière et Fraccaroli, 2020; Gagnon et al., 2018), dont l'une des plus importantes est la traduction inversée¹¹³ et l'atteinte d'une équivalence sémantique, conceptuelle et opérationnelle d'un contexte à l'autre. La traduction a été effectuée par un spécialiste de langue anicinape, tandis que la lecture et la comparaison des items des sous-épreuves du K-ABC ont été faites par l'enseignant de langue anicinape de l'école de notre milieu de recherche. Nous avons testé les sous-épreuves traduites auprès d'élèves anicinapek avec deux évaluateurs locuteurs natifs de l'anicinapemowin, après quoi nous avons apporté des modifications à la lumière de leurs commentaires. Desimone et Carlson Lefloch (2004) proposent de recourir à des entretiens cognitifs avec des répondants afin d'améliorer la validité et la fidélité d'un instrument. Nous n'y avons pas recouru puisque nous ne pouvions collecter et analyser les données issues des processus de réflexion et d'interprétation des items (ce n'était pas l'objectif de notre étude et nous n'avions pas les autorisations nécessaires pour la collecte et l'analyse). Cependant, nous avons testé les épreuves traduites pour voir si les élèves comprenaient les tâches qui leur étaient assignées et si leurs réponses faisaient partie de ce qui était attendu. Ces versions n'ayant pas été

¹¹³ La traduction inversée, aussi nommée « *back translation* », consiste à retraduire dans la langue source afin « d'une part, de vérifier la validité de la traduction et d'autre part, d'assurer la fidélité du contenu des items » (Corbière et Fraccaroli, 2020, p. 742). Nous n'avons pas procédé à ce type de traduction en raison du manque de ressources financières, temporelles et humaines et de nos ambitions exploratoires.

validées empiriquement, nous ne pouvons prétendre à leur validité prédictive auprès des élèves participant à notre étude.

3.1.1.3.1. Les sous-épreuves de métaphonologie en anicinapemowin

L'épreuve de rimes en français comprend des mots réels, tandis que les épreuves d'identification et d'ajout phonémiques comportent des pseudo-mots¹¹⁴. Pour l'épreuve de rimes, les paires de mots français unisyllabiques ont été traduites en paires de pseudo-mots en anicinapemowin. Autrement, les items auraient été inutiles et invalides une fois traduits. Par exemple, la paire de mots *vin-rein* ne présente aucune similitude une fois traduite par ses équivalents *cominabo-oditigosiwan* en langue anicinape. Cette dernière étant une langue polysynthétique¹¹⁵, plusieurs mots sont plus longs que leurs équivalents en français. Un concept en français doit parfois être paraphrasé dans la langue autochtone vers laquelle on veut traduire s'il n'existe pas dans cette langue. Une adaptation a donc été nécessaire afin de proposer des items présentant un degré de difficulté similaire à ceux en français.

Les sous-épreuves de métaphonologie en anicinapemowin sont les mêmes que celles en français : l'enfant doit effectuer les opérations ciblées en langue anicinape. Enfin, les procédures de passation et les critères d'analyse sont les mêmes que ceux des épreuves en français.

3.1.1.3.2. Les sous-tests du K-ABC en anicinapemowin

Maintenant que nous avons présenté le processus de traduction des N-EEL et de passation en langue anicinape, nous poursuivons avec la description de la même démarche, cette fois en lien avec les sous-épreuves de décodage et de compréhension en lecture. L'orthographe en

¹¹⁴ Le recours à des pseudo-mots en anicinapemowin a nécessité la prise en compte des structures syllabiques des mots ou pseudo-mots en français afin de se rapprocher de leurs zones d'articulation. Par exemple, la paire de mots *vin-rein* dans l'épreuve de rime a été traduite comme suit : [bɛ-nɛ]. Dans le système consonantique des langues algonquiennes du Québec, certaines consonnes telles que *f*, *v*, *gn*, *l* et *r* sont absentes, tout comme certaines voyelles nasales (*an*, *on*, *in*) (Daviault, 2013).

¹¹⁵ Langues dans lesquelles les mécanismes de formation des mots sont souvent complexes et très variés. Une bonne partie de l'apprentissage d'une langue autochtone consiste à maîtriser l'habileté à manipuler des suites de morphèmes abstraits pour la création des mots (Drapeau, 2020).

usage dans la communauté a été privilégiée dans ces deux sous-épreuves puisqu'elle est enseignée à l'école et, de notre point de vue, familière pour l'élève.

3.1.1.3.2.1. L'épreuve de décodage en anicinapemowin

L'épreuve de décodage vise à évaluer la capacité de l'enfant à identifier des lettres, à segmenter des structures syllabiques et à déchiffrer des mots qu'il ne connaît pas nécessairement en anicinapemowin. La majorité des items ont été traduits littéralement, mais trois d'entre eux ont nécessité une adaptation pour mesurer le construit, soit les items 9, 11 et 20¹¹⁶. Nous sommes consciente qu'un instrument de mesure adapté a presque toujours la conséquence de modifier les propriétés métriques des items (Grondin et al., 2015), mais comme le construit théorique du déchiffrement prend racine dans la culture francophone, il ne peut être comparable à celui en langue anicinape. Dans ce contexte, il s'avérerait impossible d'éliminer les écarts entre les construits appréhendés dans chaque version linguistique d'un même item.

Grondin et ses collègues (2015) soulèvent la pertinence de distinguer la comparabilité des items, notamment sur les plans linguistique et cognitif. D'un point de vue linguistique, pour le sous-test de décodage, comme nous l'avons mentionné, il a été nécessaire d'adapter l'item *la*, puisqu'il n'existe pas de déterminants en langue anicinape. En revanche, nous l'avons remplacé par le mot *na*, qui, en plus d'être près de la zone d'articulation de *la*, représente une particule interrogative en langue anicinape (Davialt, 1979). Dans le même ordre d'idées, la consonne *f*, qui ne se retrouve pas dans les langues algonquiennes au Québec (Davialt, 2013), fait partie de l'épreuve de décodage en français. Nous avons voulu adapter cet item par une consonne près de sa zone d'articulation, mais le *v* n'existe pas non plus dans ces langues. Toutefois, chez les locuteurs du français des Premières Nations, on remarque « une forte tendance à remplacer les fricatives labiales *f* et *v* par l'occlusive bilabiale *p* comme [Pijonet] pour *Violette*, ou [Peafwe] pour *François* » (Davialt, 2013, p. 87). Comme la consonne *p* est déjà dans un des items en français, nous avons opté pour le *b*, vu la « forte

¹¹⁶ Il s'agit respectivement des items : *f*, *la* et *coing*.

tendance à ne pas contraster les consonnes *p/b* [...], contrairement à la prononciation en français standard » (Daviault, 2013, p. 87).

Dans une perspective cognitive, certains items de l'épreuve de décodage en français s'attardent à certaines structures syllabiques des mots dans cette langue, mais ne réfèrent plus au même construit une fois traduites en langue anicinape. C'est le cas, par exemple, de l'item *coing*, mot qui n'existe pas dans l'univers anicinape. Nous avons adapté cet item en traduisant le mot *poing* en anicinapemowin (pakwanadji) puisque c'était celui qui semblait se rapprocher le plus de la structure syllabique du mot à traduire.

3.1.1.3.2.2. L'épreuve de compréhension

Après avoir examiné les 20 items de la sous-épreuve de compréhension en lecture en français, nous avons reformulé les items 7, 11, 17, 19 et 20 pour les rendre familiers au registre langagier des élèves¹¹⁷. Ces changements ont porté sur la longueur des phrases, la complexité de leur structure et certains mots, conformément aux indications de Nelson-Barber et Trumbull (2007), afin de réduire les écarts entre les locuteurs natifs et non natifs de la langue de l'épreuve, sans toutefois simplifier les aspects conceptuels des items.

Nous avons éliminé les items 14, 15 et 18¹¹⁸ en raison de la difficulté à les reformuler sans en changer le sens de façon importante. Ces items, déjà complexes sur le plan lexical en français, auraient présenté des écarts importants dans leurs versions linguistiques en raison de longueurs du texte non équivalentes : en anicinapemowin, « la traduction [est] beaucoup plus longue à lire ou plus difficile à comprendre » (Grondin et al., 2015, p. 306). Une fois la version française modifiée, nous avons procédé à la traduction de l'épreuve et obtenu une version préliminaire en anicinapemowin. L'item 4 a été adapté pour conserver le sens de l'énoncé. Par exemple, le concept de *verre de lait* a été traduit par *tcôdjôcinâbô* (*tcôdjô*=mère/sein, *nâbô*=eau). En examinant les versions de ces sous-tests, nous avons constaté que plusieurs items en anicinapemowin contenaient des mots ou des énoncés plus

¹¹⁷ Nous n'avons pas obtenu les autorisations de publier les items **modifiés** dans la présente thèse, malgré les demandes et les suivis effectués auprès de Pearson Canada Assessment.

¹¹⁸ Nous n'avons pas obtenu les autorisations de publier les items **supprimés** dans la présente thèse, malgré les demandes et les suivis effectués auprès de Pearson Canada Assessment.

longs qu'en français, ce qui exige un temps de réponse plus long de la part des lecteurs (Grondin et al. 2015). La prochaine section présente le déroulement de l'expérimentation des trois sous-tests dans le milieu.

3.1.1.3.3. L'expérimentation des instruments traduits

Nous avons mené une étude pilote des instruments traduits auprès de trois élèves qui ne participaient pas à l'étude. Une autorisation des directions d'école et de leurs parents a été demandée au préalable¹¹⁹. Ces élèves, qui proviennent du même milieu et qui réussissent à l'école, présentaient un profil langagier similaire à celui des participants à la recherche. La première expérimentation a été effectuée auprès d'un élève de deuxième cycle en collaboration avec le traducteur. Nous avons apporté des ajustements mineurs à certains items des N-EEL et du K-ABC (volet compréhension) pour uniformiser la longueur des phrases d'une version à l'autre, en ne portant notre attention que sur l'action principale de l'énoncé. Une deuxième expérimentation a été réalisée dans la communauté où l'étude a été menée en collaboration avec deux évaluateurs qui ont une compétence de locuteur natif en anicinapemowin¹²⁰. Nous avons d'abord demandé à l'enseignant en langue anicinape de cette école de vérifier les items du K-ABC dans les deux langues afin de nous assurer que l'orthographe était « conforme »¹²¹. Des modifications ont été effectuées selon ses recommandations. Les instruments ont ensuite été mis à l'essai consécutivement avec la collaboration de deux autres élèves de deuxième cycle. La doctorante a révisé les items des instruments avec chaque évaluateur. Elle a aussi lu les items de l'épreuve de métaphonologie lors des passations, car les évaluateurs ne connaissaient pas l'écriture phonétique; certains items n'étaient pas prononcés uniformément. Par exemple, le pseudo-mot *oti* pouvait être prononcé [udi]. D'autres corrections mineures ont été apportées à la suite de ce deuxième essai.

¹¹⁹ Il ne s'agissait pas de demander le consentement de parents pour que leur enfant participe à l'étude. Ce test ne consistait pas à recueillir des données sur les élèves, mais plutôt à observer comment ils réagissaient aux items ou aux tâches et à confirmer que l'instrument ne présentait pas de problèmes particuliers lors de sa passation.

¹²⁰ L'idée d'impliquer deux personnes-ressources était de pouvoir accéder à une aide pour la passation des épreuves dans la mesure où l'évaluateur 1 en langue anicinape n'était pas disponible.

¹²¹ Les personnes-ressources mises à contribution pour la traduction et la relecture des items, même si elles utilisent le même dialecte, ne proviennent de la même communauté. Des variations sont possibles à l'écrit puisque l'orthographe n'est pas uniformisée à ce jour.

Les procédures de passation de ces deux sous-tests sont les mêmes que celles en français. Quant aux critères d'analyse, l'épreuve de décodage comprend 30 items et celle de compréhension 17. Pour ce dernier sous-test, nous ne nous référons pas aux notes standard pour les scores obtenus en langue anicinape pour les raisons mentionnées précédemment. Nous considérons le nombre d'items réussis et d'erreurs d'un temps de mesure à l'autre. Lors de l'analyse des résultats, nous apporterons certaines nuances quant à leur comparabilité d'une langue à l'autre.

Ceci conclut notre section sur les instruments de mesure en langue anicinape. Nous retenons du présent exercice une compréhension des limites de l'adaptation de nos instruments, ce qui a guidé l'analyse des données, la présentation des résultats, ainsi que l'interprétation de ces résultats de façon adéquate. La prochaine partie introduit un dernier instrument utilisé auprès des élèves : le questionnaire.

3.1.2. Le questionnaire sur les représentations individuelles du bi-plurilinguisme

Afin de porter un regard un peu plus holistique sur l'apprentissage de la lecture chez les élèves, nous devons considérer les facteurs socioaffectifs pour mieux saisir l'évolution de ce développement. Le questionnaire utilisé est une adaptation de celui de Fleuret (2008). Cet instrument a fait l'objet d'un test auprès de deux élèves ayant un profil semblable à celui des élèves participants à la recherche (en ayant obtenu préalablement l'autorisation parentale). La forme du questionnaire, qui s'inspire des travaux de Harter¹²² (1999), incite l'élève à faire un choix binaire consécutivement, en choisissant un groupe dans lequel se situer, tout en ayant l'occasion de nuancer sa position.

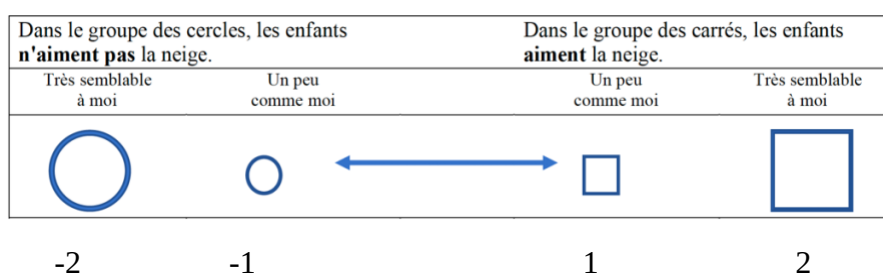
3.1.2.1. La description de l'épreuve

Le questionnaire aborde trois domaines : 1) l'ouverture à la diversité linguistique (les représentations des langues et de ses locuteurs); 2) la motivation et la curiosité face à l'apprentissage des langues et 3) les représentations de la personne bilingue. Une dernière section pose des questions à l'enfant par rapport aux langues qu'il connaît.

¹²² Harter a développé cette échelle de mesure semblable à l'échelle de type Likert.

3.1.2.2. Les procédures de passation

La passation du questionnaire s'est effectuée individuellement à l'oral et durait une dizaine de minutes. Deux items de démonstration étaient proposés avant de commencer. L'expérimentateur a donné la consigne suivante : « *Je vais te dire des choses que les enfants pensent à propos des langues. Parfois, les enfants sont dans le groupe des carrés. Parfois, les enfants sont dans le groupe des cercles. Tu vas me dire si ça te ressemble un peu ou si ça te ressemble beaucoup. Le gros carré (ou cercle), ça veut dire que ça te ressemble beaucoup. Le petit carré (ou cercle), ça veut dire que ça te ressemble juste un peu.* »



Ce questionnaire a été utilisé au début et à la fin de la recherche afin de documenter l'évolution des représentations des langues des élèves (voir annexe 6).

3.1.2.3. Les critères d'analyse

Pour analyser les réponses au questionnaire, une échelle de valeur positive et négative, variant de deux points à moins deux points a été utilisée. Ainsi, pour chaque représentation des dimensions traitées dans le questionnaire, l'enfant devait exprimer, avec la dimension de la forme appropriée, si l'énoncé lui était « très semblable » ou « un peu semblable ». La somme des résultats des deux énoncés a été calculée pour obtenir le score de chaque question. Pour la section sur la diversité linguistique, un total de quatre points était possible; pour celle sur la motivation et la curiosité face à l'apprentissage des langues, un score maximum de cinq points était envisageable. Pour le troisième volet (représentation du bilinguisme), les données étaient traitées de manière qualitative sous forme de tableau. Un portrait global des groupes (avant et après nos interventions) sera présenté au chapitre 5.

3.2. Les enseignants

Maintenant que nous avons décrit les instruments utilisés auprès des élèves, dans cette partie, nous présentons ceux utilisés auprès des enseignants ayant participé à la recherche, c'est-à-dire le questionnaire, le journal de bord et l'entretien semi-dirigé.

3.2.1. Le questionnaire : représentations des langues et pratiques enseignantes

Afin d'en savoir davantage sur les connaissances, les représentations et les pratiques des enseignants, un questionnaire qui reprend les notions de notre cadre conceptuel et nos objectifs de recherche a été utilisé (Fortin, 2010). Certaines questions ont été formulées volontairement de façon ambiguë en vue d'examiner la cohérence des réponses des participants. Cet instrument (voir annexe 7), adapté à partir de celui de Fleuret et Auger et validé (contenu) par un professeur spécialisé en mesure et en évaluation, comprend sept parties : 1) données sociodémographiques; 2) connaissances des langues parlées et contextes de leur apprentissage; 3) perception des compétence(s) linguistique(s); 4) représentations des langues; 5) compréhension de l'acquisition d'une langue seconde; 6) connaissance des documents clés en éducation autochtone et 7) pratiques pédagogiques et prise en compte de la culture des élèves. Ce questionnaire, testé auprès d'enseignants en contexte autochtone, a fourni un profil quant à leurs expériences et répertoires didactiques.

3.2.1.1. Les procédures de passation

Le questionnaire initial a été distribué et rempli avant que les interventions en classe débutent, ce qui nous a permis de connaître l'état des lieux et les besoins des enseignants (Fortin et Gagnon, 2016). Ces données nous ont permis de leur proposer des activités qui répondaient à leurs besoins tout en planifiant avec eux les interventions auprès des élèves. À la fin de l'étude, le même questionnaire a été administré, mais des questions de nature évolutive et rétrospective ont été posées aux enseignants (voir annexe 7).

3.2.1.2. L'analyse des données

Les données recueillies nous ont permis de compléter le profil des enseignants. Nous avons ainsi pu examiner de quelle manière leurs propos sont cohérents avec leurs réponses lors des entretiens. Les réponses au questionnaire, au début et à la fin de la recherche, ont été

comparées afin de voir l'évolution des représentations des langues et des pratiques enseignantes.

3.2.2. Le journal de bord

Les enseignants ont reçu un modèle de journal de bord qu'ils devaient remplir à la suite de chaque activité de métaphonologie. Inspiré de l'étude de Villemure (2009) (voir annexe 7), ce journal leur permettait de noter leurs impressions par rapport au déroulement des activités, leurs commentaires et leurs suggestions d'amélioration (Gaudet et Robert, 2018). Les enseignants ont aussi été invités à réagir aux activités lors de rencontres en vue d'apporter au besoin des ajustements aux interventions subséquentes.

3.2.2.1. Les critères d'analyse

Le contenu du journal de bord des enseignants a été analysé au fur et à mesure de leurs remises à la doctorante. Leurs rétroactions nous indiquaient si les activités proposées aux élèves nous permettaient d'atteindre nos intentions pédagogiques. Leurs commentaires et leurs suggestions de modifications nous permettaient de nous ajuster au besoin. Certains extraits de ces journaux de bord ont aussi servi de point de comparaison avec les autres sources de données (questionnaire et entretien semi-dirigé).

3.2.3. Le guide d'entretien

Le guide d'entrevue utilisé est une adaptation de celui de Fleuret et Auger et a été testé auprès des enseignants en contexte autochtone. L'entretien consistait à voir si un changement s'était opéré à la suite de la mise à l'essai du programme de métaphonologie. Ainsi avons-nous accédé à leurs observations et à leurs réflexions liées aux concepts étudiés. Les canevas d'entrevue comprennent sensiblement les mêmes questions d'un temps à l'autre, mais l'entretien final comprend des questions de type évolutif et rétrospectif (voir annexe 7).

3.2.3.1. Les procédures de passation

Avant le début des interventions en classe et à la fin de l'étude, nous avons organisé auprès de chaque enseignant des entretiens qui ont duré d'une heure à plus de deux heures. Ces

entrevues individuelles ont été tenues dans un lieu de leur choix, enregistrées avec leur consentement, puis retranscrites en verbatim pour analyse et codage ultérieurs.

3.2.3.2. L'analyse qualitative des données

L'analyse de contenu constitue une méthode appliquée à plusieurs types de documents, notamment les transcriptions d'entrevues semi-dirigées (Leray et Bourgeois, 2016). Du point de vue de Paillé et Mucchielli (2021), « plusieurs formes d'analyse qualitative passent par une certaine thématization de leur corpus » (p. 270). Nous avons opté pour la thématization séquencée, car elle permet de procéder en deux temps : d'abord, le chercheur sélectionne un échantillon du corpus en vue de l'analyser pour constituer une liste de thèmes, puis lorsqu'il est satisfait, l'applique à l'ensemble du corpus tout en demeurant ouvert à l'ajout de thèmes durant l'analyse.

3.2.3.2.1. Notre posture inductive délibératoire

Parmi les postures proposées, nous nous sommes orientée vers une logique *inductive délibératoire*, qui prône l'utilisation du cadre théorique pour guider le processus d'analyse (Blais et Martineau, 2006; Deslauriers et Kérisit, 1997; Gaudet et Robert, 2018). La grille d'analyse, conçue à partir du cadre conceptuel, fournit l'ensemble des catégories, tout en accordant une marge pour des ajustements en fonction des données et du sens qui en émerge. Cette approche permet d'examiner le point de vue des enseignants en contexte des Premières Nations et d'accéder à certains aspects de leurs pratiques et de leurs représentations des langues (Gauthier, 2007). Pour Van der Maren (2004), le cadre conceptuel dresse « le contour de l'objet, ses frontières, afin que les résultats [...] puissent le remplir » (p. 428). La question de recherche permet aussi de cibler les rubriques dans lesquelles le texte à analyser apporte de l'information (Anadón et Savoie-Zajc, 2009). Le chercheur clarifie les procédures et les décisions prises en cours d'analyse en considérant les limites de son étude et en évaluant la valeur de la preuve à partir des résultats (Leray et Bourgeois, 2016). La prochaine section présente notre démarche d'analyse inductive délibératoire.

3.2.3.2.2. Les phases relatives au codage

Déjà, pour certains chercheurs, le codage relève de l'analyse (Miles et Huberman, 2007; Miles et al., 2014). Van der Maren (2004) le définit comme un processus qui « consiste à accoler une marque à un matériel » (p. 432). Parmi les trois types de codage (fermé, ouvert ou mixte), nous avons choisi une approche mixte compte tenu de la nature exploratoire de notre démarche. Ce codage comprend initialement un ensemble de rubriques et de catégories qui se modifieront et se compléteront en cours d'analyse. Van der Maren (2004) propose un processus en onze phases que nous détaillons en annexe 8. Cette approche nous a permis de préparer l'analyse du contenu des entretiens menés avec les enseignants, en prenant en compte certains critères de rigueur scientifique (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2018), comme nous le montrerons dans la prochaine partie.

3.2.3.2.3. L'analyse de contenu

Notre recherche visait, à partir des données recueillies auprès des enseignants, à 1) décrire leurs pratiques pédagogiques ainsi que les changements potentiels à la suite de la mise à l'essai de notre programme de métaphonologie et à 2) documenter leurs représentations des langues, avant et après les interventions, afin de voir si un changement dans ces représentations était observable. L'analyse de contenu, pour Van Campenhoudt et al. (2017), ne consiste pas pour le chercheur à s'appuyer sur ses repères idéologiques ou normatifs pour porter un jugement sur ceux des autres. Dans ce travail d'analyse, le chercheur est amené à prendre un recul important face à ses propres interprétations spontanées, en particulier à l'égard des *contenus latents*. Par conséquent, le chercheur élabore des inférences à propos de ce qui a été dit en lisant entre les lignes (Waltz et al., 2017). Ainsi, nous mettrons en évidence les pratiques pédagogiques déclarées par les enseignants et leur évolution à partir des résultats qui ressortent des entrevues au début et à la fin de l'étude.

L'analyse de contenu s'avère également un moyen pertinent pour étudier les représentations des enseignants par rapport aux langues. Pour Moscovici (1961), deux principaux aspects forment les représentations sociales : son *aspect constituant* (les processus) et son *aspect constitué* (les contenus ou les produits). Les représentations sociales sont appréhendées « à la fois comme le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure

à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité » (Jodelet, 1994, p. 7). Elles sont donc cette propriété sociocognitive particulière qui rend leur analyse difficile, puisqu'elles sont soumises à une double logique : la logique cognitive, soumise aux règles régissant les processus cognitifs, et la logique sociale, qui suppose que « la mise en œuvre de ces processus cognitifs est directement déterminée par les conditions sociales dans lesquelles s'élabore, ou se transmet, une représentation » (Abric, 2016, p. 18). Cette double logique implique, d'après Negura (2006), de distinguer l'analyse de contenu de l'analyse du contenu d'une représentation sociale. En effet, si la première, qui se réfère au discours, nous permet d'accéder aux éléments de contenu d'une représentation sociale, il s'avère nécessaire pour le chercheur, une fois celle-ci finalisée, de procéder à l'analyse du contenu, afin d'examiner plus en détail ces éléments dans leur contexte social. Dans le cadre de notre recherche, le modèle d'analyse de Van der Maren (2004) prévaut. Cependant, nous avons retenu la dernière phase d'analyse du contenu présenté par Dany (2016), qui porte sur l'inférence et l'interprétation¹²³. Cette approche est cohérente avec la pensée de Jodelet (1989), qui appréhende les représentations sociales comme le *produit* et le *processus* d'une activité d'appréhension d'une réalité sociale, ce que nous avons explicité dans notre cadre conceptuel (Jodelet, 1993, 1994, 2006). L'inférence, d'après Dany (2016), est en soi une opération logique permettant de « justifier la validité de ce qu'on avance à propos de l'objet étudié et en administrant la preuve à partir d'indices » (p. 23). Elle représente une étape intermédiaire permettant une transition vers celle de l'interprétation des données, qui est l'aboutissement du processus analytique, dans la mesure où elle conduit à la pensée *constituante* de la représentation sociale, c'est-à-dire à son contexte de production.

Afin d'assurer la crédibilité des résultats qui ressortent de notre étude, nous avons eu recours à la triangulation, ce qui permet de minimiser les faiblesses et les biais de chaque méthode de collecte des données (Mucchielli, 2014). En comparant les sources de données provenant des différents instruments (questionnaire, entretien), nous avons aussi validé nos interprétations auprès des enseignants ayant participé à la recherche, de l'élue porteur du

¹²³ Dany (2016) présente une démarche d'analyse de contenu des représentations sociales en quatre phases : 1) la circonscription de l'objet de recherche/la sélection du corpus; 2) la préanalyse (élaboration de la grille d'analyse et codage); 3) le traitement du matériel (stabilisation de la grille d'analyse, administration du traitement sur le corpus) et 4) l'inférence et l'interprétation des résultats.

dossier de l'éducation de la communauté, et de la direction d'école et de l'éducation, conformément au Protocole de recherche de l'APNQL (2014). Enfin, notre présence prolongée dans le milieu de notre étude (qui s'est échelonnée sur une période de plus de six mois) est un autre facteur contribuant « à soutenir la crédibilité des interprétations, puisque le chercheur acquiert alors une compréhension fine de la dynamique des contextes » (Savoie-Zajc, 2018, p. 208).

Nous avons maintenant terminé la partie de ce chapitre qui portait sur les instruments de collecte des données utilisés auprès des participants. Nous poursuivons avec le programme de métaphonologie que nous avons conçu et mis à l'essai lors de notre collecte des données, un dispositif essentiel dans notre processus de recherche.

4. Le programme de métaphonologie français-anicinapenowin

Prenant appui sur la typologie de Yopp (1988), notre programme comprend une variété de tâches situées sur un continuum de difficultés. Les dimensions de la conscience phonologique ont été considérées dans la conception des activités : la taille des unités sonores, de la plus grande à la plus petite unité, soit la rime, la syllabe et le phonème (Yopp et Yopp, 2000). Ce programme a été proposé en concomitance avec des expériences littéraires pertinentes (Yopp, 1992, 1995) mettant en valeur les perspectives autochtones. Nous décrivons la démarche d'élaboration de ce programme et du corpus littéraire mis à contribution au cours de notre collecte des données, en terminant notre chapitre avec le déroulement de la mise à l'essai du dispositif didactique.

4.1. La conception du programme

Pour élaborer notre programme, nous avons consulté différentes sources documentaires afin de nous guider dans le choix des mots pour les activités, y compris le Ministère de l'Éducation (2014), qui propose une liste orthographique pour l'ensemble des disciplines scolaires au primaire¹²⁴. Nous avons examiné les mots du premier cycle du primaire. En

¹²⁴ Cette banque est constituée en fonction de critères de fréquence élevée d'apparition dans un corpus d'ouvrages québécois destinés aux jeunes. À la fin du primaire, l'élève devrait avoir acquis la connaissance orthographique d'au moins 3 000 mots fréquents (Ministère de l'Éducation, 2006).

anicinapemowin, il n'existe pas de document semblable, mais les mots enseignés au premier cycle sont choisis en fonction du quotidien des élèves¹²⁵. D'autres ouvrages didactiques en conscience phonologique de langue française nous ont été utiles (Gaudreau, 2017). Nous avons lu plusieurs albums jeunesse pertinents à la culture des Premières Nations afin de concevoir les tâches de métaphonologie dans les deux langues.

4.1.1. Les tâches sélectionnées

La progression du niveau de difficulté des tâches a été répartie dans le temps selon la typologie de Yopp (1988), à un rythme respectant celui des élèves, qui pourraient avoir besoin d'aborder une unité sonore plus grande avant d'appréhender la plus petite et la plus abstraite. Cité par Boudreau et al. (1999), Lecocq (1991) identifie sept contraintes qui influent sur le niveau de difficulté des tâches revêtant un aspect cognitif et linguistique. Ces contraintes sont : 1) les opérations à exécuter (comparaison, fusion, etc.); 2) les unités linguistiques impliquées dans les items (rime, syllabe, phonème); 3) la place des unités linguistiques dans les items lexicaux (le degré de perception de l'enfant n'est pas le même selon la place de l'unité dans le mot [début, milieu, fin]); 4) le degré de sollicitation de la mémoire (certaines tâches mobilisent la mémoire à court terme, par exemple, dans une tâche de comparaison où s'ajoute, en plus du traitement de la directive, la démonstration de l'habileté phonologique cible); 5) le type de réponse attendue (pour une tâche de dénombrement phonémique, par exemple, ces types comprennent : taper dans les mains, utiliser des blocs, etc.) et la nature de la réponse à fournir (reconnaissance [choix de réponse] ou production [énoncer un mot qui rime]); 6) la complexité des consignes et 7) la familiarité des mots utilisés dans les tâches. Ces contraintes nous ont aidée à analyser la complexité des tâches élaborées. Le tableau 5 présente une description de types de tâches abordées dans le programme.

¹²⁵ Cette précision a été fournie par l'enseignant en langue anicinape lors d'une rencontre avec les enseignants de premier cycle le 25 juin 2019 (extrait du journal de bord de la doctorante).

Tableau 5 - Les types de tâches du programme de métaphonologie (Yopp, 1988, 1992, 2000)

Type de tâche	Syllabe	Phonème
Identification de la rime	L'enfant doit reconnaître la syllabe finale d'une paire de mots entendue et dire si elles ont la même chaîne sonore.	
Discrimination phonémique		L'enfant doit reconnaître les distinctions fines entre les phonèmes (paires de mots).
Fusion	L'enfant doit reconstituer la chaîne sonore entendue (en fusionnant les syllabes) pour former un mot.	L'enfant doit reconstituer la chaîne sonore entendue (en fusionnant les phonèmes) pour former un mot.
Isolement et comparaison	L'enfant doit isoler et comparer la syllabe (initiale, finale ou à l'intérieur) de paires de mots entendus et indiquer si ces mots ont la même syllabe.	L'enfant doit isoler et comparer le phonème (initial, final ou à l'intérieur) de paires de mots entendus et indiquer s'ils contiennent le même phonème.
Identification	L'enfant doit identifier la syllabe au début, à la fin ou à l'intérieur du mot entendu.	L'enfant doit identifier le phonème au début, à la fin ou à l'intérieur du mot entendu.
Dénombrement	L'enfant doit indiquer le nombre de syllabes dans le mot entendu.	L'enfant doit indiquer le nombre de phonèmes dans le mot entendu.
Segmentation	L'enfant doit découper la chaîne sonore du mot entendu en syllabes, en l'énonçant de manière segmentée.	L'enfant doit découper la chaîne sonore du mot entendu en phonèmes, en l'énonçant de façon segmentée.
Suppression	L'enfant doit supprimer une syllabe d'un mot entendu (initiale, finale ou à l'intérieur).	L'enfant doit supprimer un phonème dans un mot entendu (initial, final ou à l'intérieur).

Yopp (1992) recommande des séances de travail ludiques contribuant à développer des attitudes positives chez les élèves face à l'apprentissage. Les activités de groupe, qui suscitent des interactions sociales entre les élèves, viennent soutenir leur apprentissage de la langue. L'enseignant devrait stimuler la curiosité des élèves à propos des langues, tout en respectant les différences individuelles. Les jugements rigides sur l'habileté des enfants à répondre aux activités métaphonologiques sont à éviter. Enfin, les indices visuels réduisent la charge mnésique. Pour les élèves peu exposés à l'écrit avant le début de la scolarisation, l'usage des lettres écrites pourrait les distraire de l'objectif de l'activité.

4.1.2. Les caractéristiques structurales des mots

Les mots sélectionnés en français ont été traduits en anicinapemowin afin de comparer leurs structures syllabiques (voir annexe 9). Nous avons constitué une banque d'environ 250 mots dans les deux langues (sous les thèmes de la famille, des aliments, des saisons, des êtres vivants, etc.) en consultant plusieurs lexiques en langue anicinape (Centre culturel éducatif

Amikwan, 2002; Centre de formation anishnabe du Lac Simon, 2002; Conseil tribal de la nation algonquine Anishinabeg, 2015; Daviault, 1979; Dumont et Dumont, 1985). Il n'a pas été possible de traduire intégralement l'ensemble des mots étant donné qu'il existe des différences sensibles sur le plan de la structure syllabique. En anicinapemowin, leur structure est très complexe. Pour cette raison, nous avons éliminé les mots de plus de quatre syllabes afin de susciter un transfert potentiel chez les élèves.

4.1.3. La validation des tâches du programme de métaphonologie

Afin de valider le programme, nous avons sollicité Jérémie Sauvage du Département des sciences du langage de l'Université Paul-Valéry Montpellier 3, qui a procédé à l'examen de la progression du niveau de difficulté, des tâches, du protocole d'intervention et de l'analyse morphophonologique des mots retenus (voir annexe 10).

4.1.4. Les transcriptions phonétiques en anicinapemowin

Nous avons fait appel à la linguiste Diane Daviault, professeure retraitée et auteure de plus de 150 publications sur les langues algonquiennes au Québec, afin de nous guider dans la validation des transcriptions phonétiques des mots en anicinapemowin pour notre programme. Elle nous a recommandé notamment de recourir à la représentation phonologique¹²⁶ et à la représentation phonétique¹²⁷ des mots, ainsi qu'à une orthographe plus homogène (Daviault, 2018). Nous avons ajouté les représentations phonologiques, mais l'orthographe en usage dans la communauté a été privilégiée (en marquant les voyelles longues par l'accent circonflexe).

4.2. Le corpus de littérature de jeunesse

De façon concomitante à la conception de notre programme, nous avons sélectionné une gamme variée d'albums jeunesse comme amorce aux activités en classe. Ces derniers

¹²⁶ Représentation phonologique : renvoie à une représentation mentale qui « [...] correspond à la suite de phonèmes qui forment un mot » (Daviault, 2011).

¹²⁷ Représentation phonétique : renvoie à la prononciation réelle des mots (Daviault, 2018).

demeurent un artefact de choix pour rejoindre l'habitus (Bourdieu, 1979)¹²⁸ des élèves, pour entendre leurs voix par le prisme de ce qui leur est familier et mettre en exergue certains aspects de la culture et de l'histoire des peuples autochtones au Canada (la famille, les relations intergénérationnelles, les pensionnats autochtones, etc.). À la suite des discussions que nous avons eues avec notre directrice de thèse, notre sélection s'est arrêtée autour de textes culturellement pertinents qui présentaient un degré de complexité linguistique approprié (Giasson, 2011). Chaque album a été analysé en fonction de critères et d'indicateurs de qualité établis par Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet (2011). La grille d'analyse et les albums sélectionnés sont présentés en annexe 11 (Olness, 2005; Tsimbidy, 2008)¹²⁹. Nous avons ajouté à ces critères certaines précisions. Dans les traits d'écriture (conventions linguistiques), les langues autochtones ont été considérées. Quant au critère de reconnaissance de l'œuvre, nous avons ajouté le *Répertoire de littérature jeunesse des Premières Nations*¹³⁰ du Conseil en éducation des Premières Nations, organisme incontournable au Québec en matière de services éducatifs. De plus, nous avons sélectionné des albums écrits par des auteurs des Premiers Peuples afin de saisir leur expérience vécue (Groulx, 2021). Ainsi l'exploitation des albums pour les activités de métaphonologie s'insérerait-elle dans une démarche d'enseignement de la littéracie, comme le suggère la recherche (Montésinos-Gelet et al., 2015; Yopp et Yopp, 2000), et favorisait, par ricochet, le développement des compétences ciblées au programme scolaire¹³¹ (Ministère de l'Éducation, 2006).

4.3. Le déroulement des interventions en classe

La semaine précédant les interventions, la doctorante a rencontré chaque classe pour faire connaissance avec les élèves, leur expliquer le but de ses visites et leur présenter le personnage du programme, Kâkâgî (voir annexe 12 pour avoir un aperçu des activités tenues

¹²⁸ L'habitus renvoie à l'ensemble des habitudes ou des comportements acquis par un individu, d'un groupe d'individus ou d'un groupe social. C'est l'habitus qui permet à un individu d'interpréter le monde; il aura une influence sur lui dans tous les aspects de sa vie.

¹²⁹ Il s'agit des concepts littéraires (paratexte, système des personnages, système énonciatif, le rapport spatio-temporel, etc.) (Tsimbidy, 2009), des traits d'écriture, de l'illustration (Olness, 2005) du rapport texte-image et des intérêts pédagogiques, qui permettent d'envisager d'autres pistes d'exploitation de l'œuvre avec les élèves.

¹³⁰ Nous invitons le lecteur à consulter le site : <https://ge.cepn-fnec.com/literature/index.aspx?lang=fra>

¹³¹ Deux compétences liées à la littérature de jeunesse sont au programme de formation à l'école québécoise : *lire des textes variés* et *apprécier des œuvres littéraires*.

en classe). La légende du corbeau leur a été racontée à l'aide d'un album plurilingue français, anglais et gitxsanimax (Gitksan Government Commission, s.d.)¹³². Le texte a été adapté afin d'obtenir une version plus longue du récit, et aucune activité de métaphonologie n'a été présentée lors de cette première rencontre. Lors de la planification des interventions avec les enseignants, nous avons convenu que les séances auraient lieu en matinée¹³³. Chaque rencontre était structurée de la même façon. La doctorante commençait l'activité avec la lecture à voix haute d'un album au groupe, durant lesquelles, les élèves avaient tous un exemplaire de l'album entre les mains. À partir de la quatrième séance, les élèves du groupe 2 étaient suffisamment à l'aise pour lire à voix haute devant le groupe. La doctorante vérifiait si les mots ciblés dans les tâches en métaphonologie étaient connus des élèves. Une discussion sur l'appréciation de l'œuvre par les élèves s'ensuivait. Ils partageaient leurs réactions avec le groupe. Au besoin, le bâton de parole assurait le respect du tour de chacun (voir annexe 13 pour un aperçu du matériel utilisé).

Ensuite, l'activité de métaphonologie en français débutait. La situation était amenée de façon ludique, afin de capter l'attention des élèves. Des images étaient utilisées pour présenter les mots à l'oral afin d'éviter toute confusion sémantique : « *Kâkâgi a choisi deux images. Chaque image veut dire un mot et on va les deviner.* » Les illustrations défilaient de façon séquentielle dans une présentation PowerPoint, et les élèves identifiaient les mots. La tâche leur était ensuite expliquée. Par exemple, pour l'identification de la rime, la directive était : « *Je vais demander à un ami de me dire si les mots qu'on vient d'entendre ont le même son à la fin.* » L'élève devait répéter les mots représentés par les images avant de répondre. Au début du programme, un nombre limité d'items était proposé, et une démonstration explicite leur était donnée afin qu'ils s'approprient le fonctionnement des activités. Durant ces tâches, les élèves avaient l'occasion de réfléchir aux questions posées avant de répondre. Ils étaient encouragés à exprimer leur point de vue s'ils n'étaient pas en accord avec la réponse de leur camarade de classe, dans un esprit d'entraide. Au besoin, la doctorante répétait les consignes. Au fil de l'avancement de la recherche, nous avons augmenté le nombre d'items lorsque nous

¹³² Le gitxsanimax constitue l'un des dialectes (celui de l'est) utilisés par le peuple autochtone Gitksan en Colombie-Britannique. Le dialecte de l'ouest est connu sous le nom de gitxsanimx.

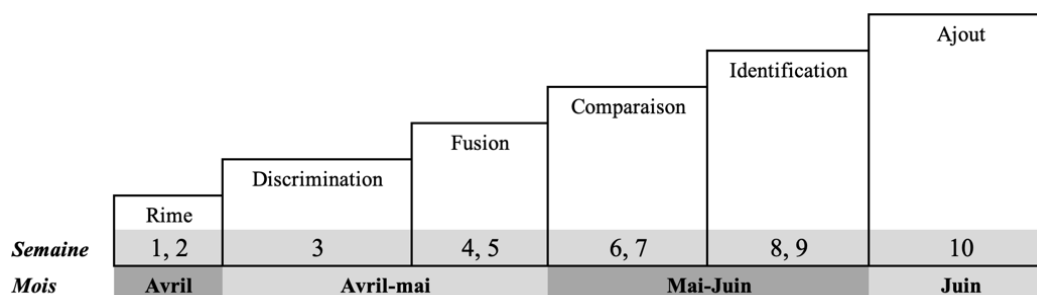
¹³³ À certains moments, nous avons planifié certaines activités en après-midi, faute de disponibilités à l'horaire.

constations que les élèves étaient en mesure de diriger leur attention sur la forme du discours et qu'ils devenaient de plus en plus habiles à reconnaître les unités sonores et à les manipuler. Pour les activités en langue anicinape, la même démarche était déployée, idéalement à un autre moment de la semaine. Ce mode de fonctionnement a été reproduit tout au long de la collecte des données.

4.3.1. Le calendrier de mise à l'essai du programme

Le programme de métaphonologie a commencé en avril 2019, une fois la première phase de la collecte de données auprès des élèves et des enseignants complétée. La mise à l'essai du dispositif didactique s'est échelonnée sur une période de dix semaines. La sélection d'un nombre de types de tâches dans le calendrier a été déterminée par le temps disponible (voir figure 16).

Figure 16 - *Le calendrier de la mise à l'essai du programme de métaphonologie*



Les temps de mesure 2 et 3 auprès des élèves étaient prévus aux semaines 5 et 10 de l'échéancier, soit au milieu et à la fin de la recherche. Les interventions en classes avaient lieu deux fois par semaine pendant environ 45 minutes en français et 15 minutes en anicinapemowin. À la semaine 10, nous n'avons pas introduit de nouvelle tâche¹³⁴, mais opté pour l'ajout phonémique, qui faisait partie d'une sous-épreuve des N-EEL. Un aperçu des activités et des temps de mesure est présenté en annexe 12.

¹³⁴ Dans la typologie de Yopp (1988), le type de tâche après l'identification était le dénombrement. Comme les élèves arrivaient à la fin de l'année scolaire, nous avons introduit une tâche qu'ils connaissaient déjà.

4.3.2. Le protocole d'expérimentation

Pour chaque type de tâche au programme de métaphonologie, nous avons élaboré un protocole d'intervention et des consignes afin de proposer une structure prévisible pour les élèves. Ce déroulement type a été inspiré de la thèse de doctorat de Fleuret (2008). Les détails des directives pour chacune des épreuves se retrouvent en annexe 13.

4.3.3. Les rencontres de planification et de formation avec les enseignants

Au cours de la collecte des données, nous prévoyions environ cinq rencontres de planification et de formation pour les enseignants participants à la recherche sur des thématiques telles que : la métaphonologie, les représentations des langues, l'apprentissage d'une langue seconde, l'éducation autochtone, la diversité linguistique chez les peuples autochtones, etc. Leur manque de disponibilités a réduit ce nombre à trois courtes rencontres (qui ont eu lieu les 5 et 26 avril, ainsi que le 3 mai). Durant celles-ci, nous avons abordé partiellement les résultats de la passation initiale avec élèves, les notions de métaphonologie et de représentations des langues, ainsi que les étapes de la collecte des données. Plusieurs discussions informelles ont eu lieu avec les enseignants lors des interventions en classe auprès des élèves et après-elles-ci.

4.3.4. Les ajustements apportés

Même si l'enseignant en langue anicinape ne participait pas à la recherche, nous souhaitions tenir les activités de métaphonologie en anicinapemowin dans la classe de langue et culture. Notre première séance s'est tenue avec le groupe 1 en après-midi le lendemain de la lecture de l'album et de l'activité de métaphonologie en français. Nous avons commencé la tâche d'identification de la rime avec la paire de mots *okwi* et *ikwe* (nuage et femme), en leur montrant les deux images. Les élèves ne connaissaient pas ces mots dans la langue anicinape, mais plusieurs ont fait des tentatives pour trouver le mot. Les élèves plus forts comprenaient la tâche à effectuer et ont produit la réponse attendue. Les autres avaient de la difficulté à porter leur attention aux unités sonores des mots puisqu'ils ne les connaissaient pas. Le niveau de difficulté de la tâche en anicinapemowin était manifestement plus élevé que celui de la tâche proposée en français la veille. La fatigue des élèves en raison du moment de la journée pourrait être un autre facteur à considérer.

Cette première expérience nous a amenés à analyser la situation. Sur un cycle de neuf jours, les élèves de premier cycle ont six périodes en langue anicinape à l'horaire (dont quatre en après-midi), ce qui représente 11 % de leur scolarisation. Si nous souhaitions aborder nos activités en matinée, deux périodes étaient disponibles. Dans la mesure où nous voulions valoriser la langue anicinape à travers l'album, des ajustements ont été apportés aux interventions. Lors de la lecture des albums en classe, l'exploration des connaissances des élèves en anicinapemowin était nécessaire pour nous assurer que les mots ciblés en anicinapemowin étaient connus. Aussi, avons-nous suggéré aux enseignants participants de mener nos activités de métaphonologie en anicinapemowin dans leurs classes. Nous en avons aussi discuté avec la direction de l'éducation, qui a été en faveur de notre proposition.

Afin de rendre l'activité plus dynamique pour les élèves, plutôt que de recourir à des images plastifiées comme nous l'avions fait au départ, nous avons utilisé le logiciel PowerPoint puisque les classes disposaient d'un tableau intelligent (voir un exemple de fiche didactique en annexe 14). Des animations et des enregistrements audios des mots en anicinapemowin ont été ajoutés. À partir de la semaine 6, d'autres ajustements ont été effectués pour le groupe 1 : le temps disponible pour les activités diminuait à l'approche de la fin d'année scolaire et des examens. Comme nous avions une période par semaine pour nos activités, nos séances d'entraînement dans les deux langues ont été tenues au cours d'une même visite pour ce groupe. Ce faisant, nous considérons que les élèves étaient suffisamment habiles pour accomplir les tâches et ainsi favoriser les allers-retours entre les langues. Vers la mi-parcours du programme, nous avons augmenté le nombre d'items pour faire en sorte que chaque élève participe activement à la réalisation d'une tâche. Leur niveau de difficulté était variable pour proposer aux élèves des tâches qui leur convenaient.

Pour clore ce chapitre, rappelons que notre but était de présenter la méthodologie qui a guidé notre démarche de recherche. Nous avons d'abord décrit les participants à notre étude, les instruments et les méthodes de collecte des données ainsi que le processus d'adaptation et de traduction en anicinapemowin de sous-tests standardisés utilisés auprès des élèves. Ensuite, nous avons présenté notre démarche d'analyse qualitative des données et les moyens employés pour respecter certains critères de rigueur scientifique. Enfin, nous avons montré

la façon dont notre programme de métaphonologie et le corpus de littérature de jeunesse autochtone ont été conçus en fonction des buts de notre étude, de même que les ajustements apportés au cours de la mise à l'essai. Le prochain chapitre est consacré à la présentation des résultats.

CHAPITRE 5 : LA PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans cet avant-dernier chapitre, nous présenterons les résultats qui ressortent de notre étude et en discuterons par une analyse descriptive des données. Cette présentation suivra le même ordre que nos objectifs de recherche. Dans un premier temps, seront abordés les résultats nous permettant de décrire les connaissances des élèves dans les deux langues (conscience phonologique, décodage et compréhension en lecture); nous nous intéresserons ici à l'évolution de ces dimensions examinées au fil des trois temps de la collecte des données (sous-objectif 1). Suivra la présentation du bilan du développement de ces connaissances dans les deux langues (sous-objectif 3). Puis, nous exposerons les résultats en ce qui a trait aux représentations des langues des élèves (sous-objectif 2) et ferons ressortir les changements potentiels observés chez ces derniers à la fin de l'étude (sous-objectif 3). Dans un deuxième temps, nous rendrons compte des résultats qui concernent les enseignants; nous décrirons leurs pratiques à l'aide des données recueillies avec les questionnaires et les entretiens administrés au début de l'étude (sous-objectif 4) et tracerons un portrait de leurs représentations des langues (sous-objectif 5). Finalement, nous analysons l'évolution des pratiques enseignantes et des représentations des langues afin de mettre en exergue les changements manifestes à la suite de nos interventions en classe et des activités de formation qui leur ont été proposées (sous-objectif 6).

1. Les capacités métaphonologiques des élèves

Dans cette section de notre chapitre, nous analyserons les résultats des élèves aux épreuves de métaphonologie pour chaque temps de mesure. Les enfants qui ont participé à notre recherche appartenaient à deux groupes distincts, chacun se situant à un niveau scolaire différent. Nous avons donc conservé cette constitution « naturelle » tout au long de notre analyse, plutôt que de catégoriser les élèves selon leur « rendement » à la suite de la passation des instruments de mesure en conscience phonologique et en lecture. Rappelons que nous ne visons pas à comparer les deux groupes, mais plutôt à établir, pour chacun, un portrait de l'évolution potentielle de leurs connaissances et de leurs représentations des langues avant et après la mise à l'essai du programme de métaphonologie. Parallèlement, nous examinerons l'évolution de l'acquisition de processus de décodage et de compréhension en lecture au fil des trois temps de collecte des données. Cet aspect est fort important puisque l'élève doit

absolument avoir automatisé les processus de décodage pour acquérir de la fluidité en lecture et ainsi développer une aisance qui facilitera la compréhension de ce qu'il lit.

Rappelons que l'instrument de mesure utilisé – les N-EEL – comprend trois types de tâches normalisées, dont deux font partie du volet *sensibilité phonologique*, c'est-à-dire 1) une épreuve de rimes et 2) l'identification du phonème initial. Le second volet, qui a trait au *traitement métaphonologique*, comprend une tâche 3) d'ajout d'un phonème initial d'identification et d'ajout phonémiques. Notre analyse des résultats prend appui sur les notes étalonnées par type de tâche (dans les deux langues) disponibles en annexe 15.

1.1. Présentation générale du groupe 1

L'âge moyen des élèves du groupe 1, composé de quatre garçons et d'une fille, est de sept ans. De façon générale, on constate que les élèves ont progressé de manière constante en ce qui a trait à l'identification de la rime entre les temps 1 et 3, et ce, tant en langue française qu'en anicinapemowin (voir figures 17 et 18). On note aussi que le score au temps 3 en français est plus élevé qu'en anicinapemowin.

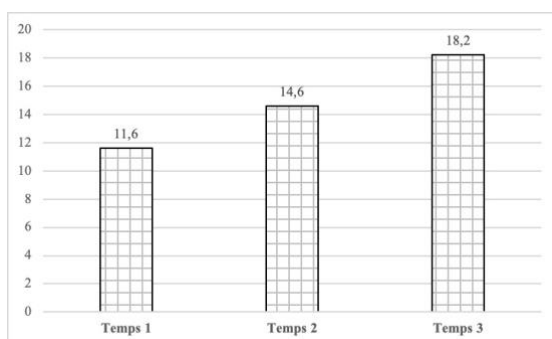


Figure 17 - Résultats de l'épreuve de rimes en français (groupe 1)

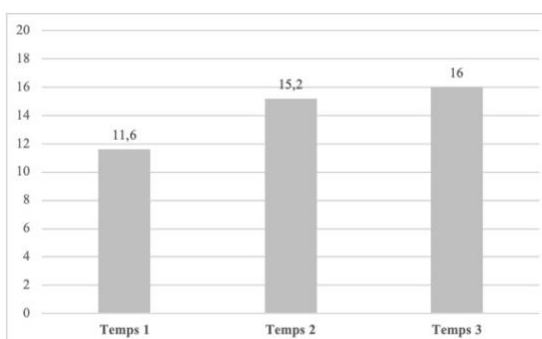


Figure 18 - Résultats de l'épreuve de rimes en anicinapemowin (groupe 1)

Pour ce qui est de l'identification du phonème initial, on remarque que la moyenne des scores dans les deux langues au temps 3 est moins élevée qu'au temps 2. En français, la moyenne du groupe est passée de 8,8 à 8,2 et en anicinapemowin de 10,4 à 9,2. Ce résultat nous laisse supposer que ces processus moins complexes sont délaissés au profit du développement d'autres plus sophistiqués, c'est-à-dire qu'une diminution de score pourrait indiquer une phase critique du passage à des niveaux plus avancés (Feldman et Benjamin, 2004). Les

figures 19 et 20 présentent la moyenne des scores des élèves pour ce type de tâche dans les deux langues. Pour l'ajout d'un phonème initial, les élèves du groupe 1 ont progressé de manière constante entre les temps 1 et 3, tant en langue française qu'en anicinapemowin. Cette tendance semble vouloir confirmer le fait que cette capacité, qui sollicite davantage de ressources cognitives, implique l'abandon de processus plus élémentaires, tels que ceux liés à l'identification de la rime ou d'un phonème initial.

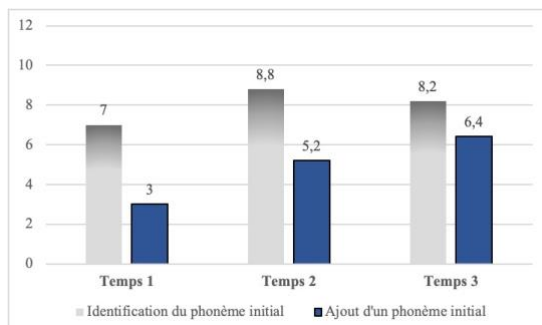


Figure 19 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en français (groupe 1)

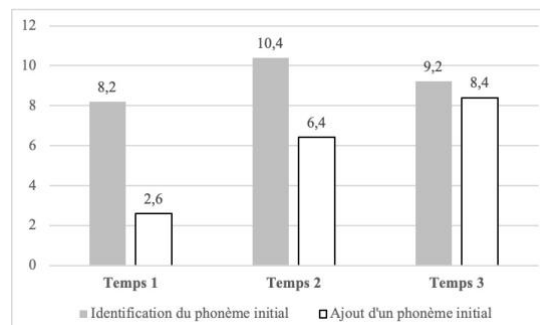


Figure 20 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en anicinapemowin (groupe 1)

En somme, les moyennes obtenues aux trois temps de mesure pour l'identification du phonème initial sont plus élevées en anicinapemowin qu'en français. C'est également le cas pour la tâche d'ajout du phonème initial aux temps 2 et 3.

Analysons plus en détail les résultats de chaque élève du groupe 1, qui comprend Onigoc, Wâbigônî, Kîzis, Wâwâte et Nîbin, afin de mieux cerner leurs profils.

1.1.1. Portrait d'Onigoc

En examinant les scores d'Onigoc à la figure 21 pour l'épreuve de rimes en langue française, on voit une progression constante du temps 1 au temps 3. En anicinapemowin, on observe aussi une progression continue (figure 22), avec des scores pour les trois temps de 8/20, de 13/20 et de 15/20 respectivement. Les résultats sont égaux dans les deux langues aux temps 1 et 2, alors qu'au temps 3, le score est plus bas en langue anicinape. Il est à noter qu'Onigoc est suivi par un orthophoniste depuis le début de sa scolarisation (nous ne savons pas si cette ressource prend en compte la langue ancestrale de l'élève). En revanche, ces

résultats moins élevés en langue anicinape pourraient aussi indiquer qu'Onigoc progresse dans cette langue sur le plan de ses capacités d'identification et d'ajout phonémiques.

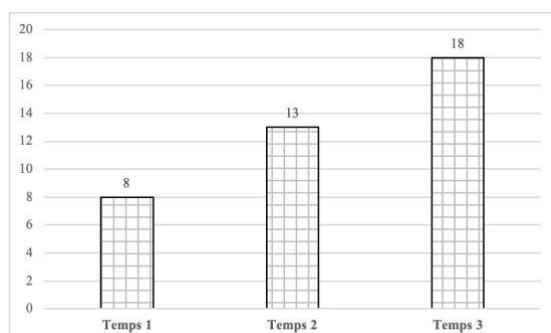


Figure 21 - Résultats de l'épreuve de rimes en français (Onigoc)

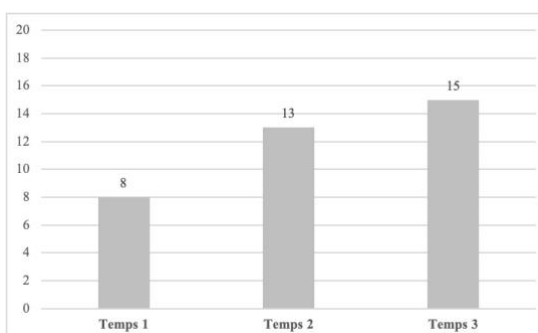


Figure 22 - Résultats de l'épreuve de rimes en anicinapemowin (Onigoc)

En ce qui a trait à l'identification du phonème initial en français à la figure 23, une progression est observable au temps 3, alors que pour l'ajout du phonème initial, ce progrès est manifeste au temps 2, suivi d'une baisse de score au temps 3. En langue anicinape (figure 24), une progression est observée aux temps 1 et 2 pour l'identification phonémique. Pour l'ajout du phonème initial, cette progression est continue (avec des scores de 3/12, de 6/12 et de 9/12).

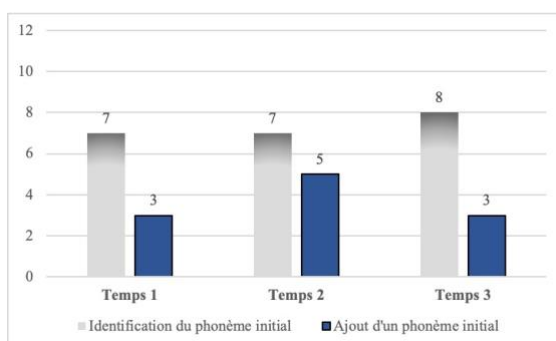


Figure 23- Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en français (Onigoc)

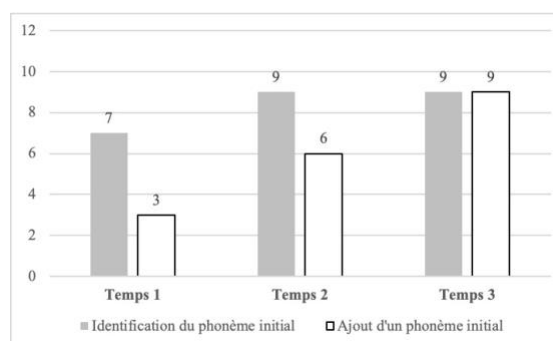


Figure 24 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en anicinapemowin (Onigoc)

En comparant les scores d'Onigoc dans les deux langues, on constate qu'ils sont égaux pour l'identification et l'ajout phonémiques au temps 1. Les scores sont un peu plus élevés en anicinapemowin aux temps 2 et 3 par rapport au français pour ces deux tâches.

1.1.2. Portrait de Wâbigônî

Les figures 25 et 26 présentent les scores de Wâbigônî en français et en anicinapemowin. À l'épreuve de rimes, sa progression est soutenue dans le temps, avec des scores de 13/20, de 16/20 et de 20/20 en français et de 14/20, de 17/20 et de 18/20 en langue anicinape, résultats qui sont supérieurs à ceux dans la langue de scolarisation.

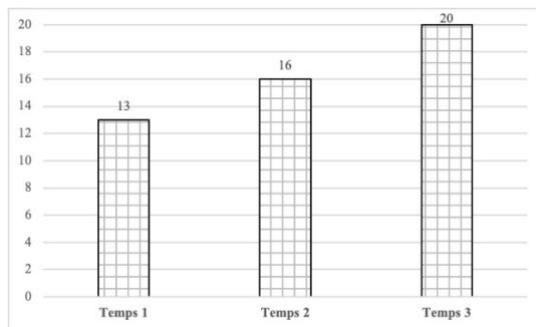


Figure 25 - Résultats de l'épreuve de rimes en français (Wâbigônî)

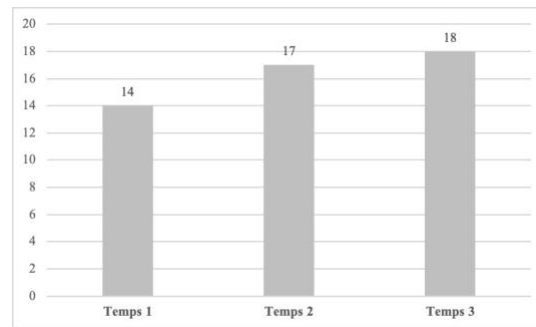


Figure 26 - Résultats de l'épreuve de rimes en anicinapemowin (Wâbigônî)

Pour l'identification du phonème initial, le score au temps 2 en français est plus élevé qu'au départ, mais diminue au temps 3 (figure 27). L'ajout du phonème initial progresse au temps 2 en français et demeure stable au temps 3 (8/12). En anicinapemowin, les scores pour l'identification phonémique semblent avoir diminué, alors que la capacité d'ajout est en progression avec des scores de 5/12, de 8/12 et de 10/12 (figure 28).

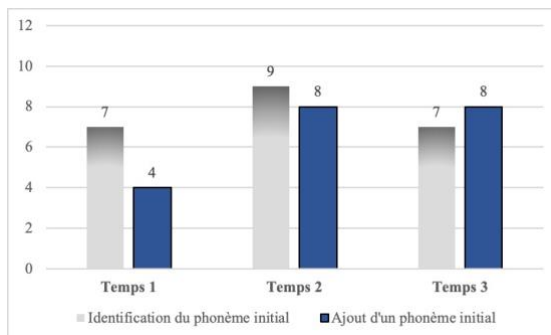


Figure 27 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en français (Wâbigônî)

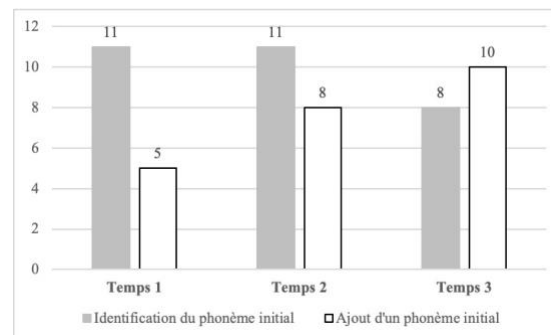


Figure 28 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en anicinapemowin (Wâbigônî)

La comparaison des scores dans les deux langues nous montre qu'au temps 1, ils sont plus élevés en anicinapemowin pour les trois tâches. Au temps 2, les scores sont aussi supérieurs, sauf pour l'ajout d'un phonème initial, qui produit le même score dans les deux langues. Au

temps 3, les scores pour l'identification et l'ajout phonémiques en anicinapemowin sont plus élevés que ceux en français.

1.1.3. Portrait de Kîzis

Les figures 29 et 30 présentent les scores de Kîzis dans les deux langues à l'épreuve de rimes. En français, Kîzis montre un progrès au temps 2, suivi d'une très faible diminution au temps 3. En langue anicinape, ses scores augmentent constamment (13/20, 18/20 et 20/20).

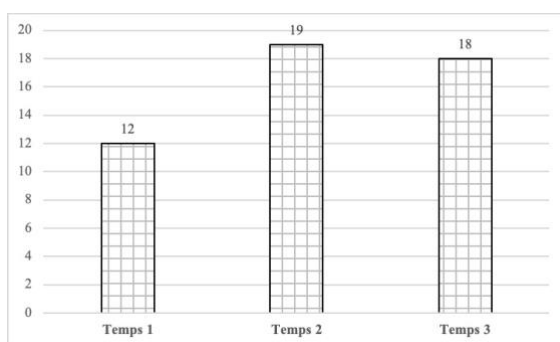


Figure 29 - Résultats de l'épreuve de rimes en français (Kîzis)

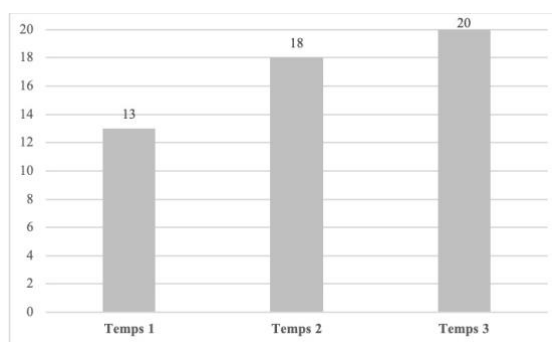


Figure 30 - Résultats de l'épreuve de rimes en anicinapemowin (Kîzis)

La figure 31 illustre qu'en français, Kîzis progresse pour l'identification d'un phonème initial au temps 2, mais son score diminue au temps 3. Pour l'ajout du phonème initial, on remarque une baisse au temps 2, résultat qui demeure stable au temps 3. En langue anicinape, Kîzis connaît une augmentation pour l'identification du phonème initial au temps 2 pour demeurer stable au temps 3 (figure 32). On observe une progression continue de ses scores dans cette langue pour l'épreuve d'ajout phonémique (1/12, 6/12 et 10/12).

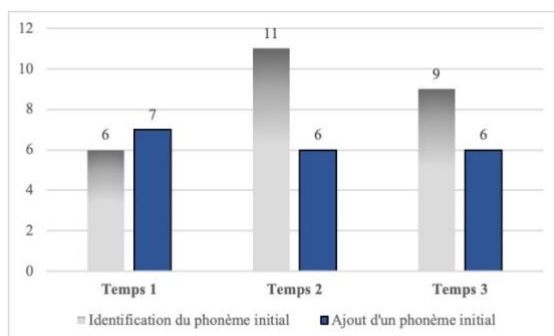


Figure 31 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en français (Kîzis)

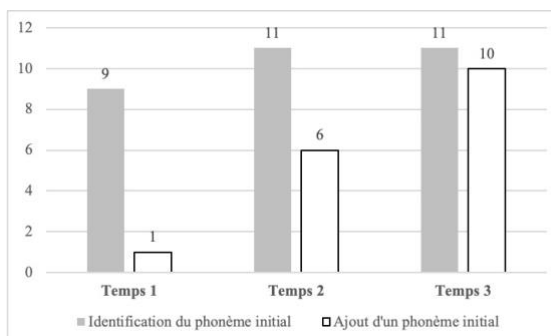


Figure 32 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en anicinapemowin (Kîzis)

La comparaison des résultats entre les langues révèle que Kîzis atteint des scores plus élevés en anicinapemowin au temps 3 pour les trois types de tâches.

1.1.4. Portrait de Wâwâte

Les scores de Wâwâte pour les tâches d'identification de la rime en français ont progressé continuellement dans le temps, tout comme ceux en langue anicinape. Ils sont passés respectivement de 14/20 à 16/20, puis à 20/20 et de 11/20 à 14/20, puis à 17/20. Les figures 33 et 34 présentent ses résultats dans les deux langues.

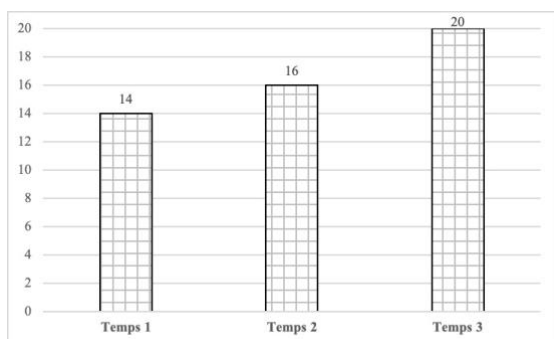


Figure 33 - Résultats de l'épreuve de rimes en français (Wâwâte)

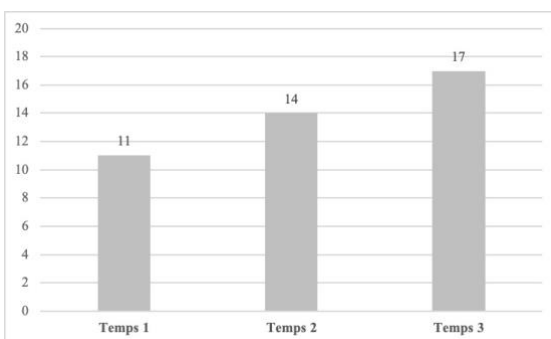


Figure 34 - Résultats de l'épreuve de rimes en anicinapemowin (Wâwâte)

Pour la tâche d'ajout du phonème initial en français, Wâwâte a obtenu des scores qui ont constamment progressé : ils sont passés de 1/12 à 7/12, puis à 9/12 (figure 35). À l'inverse, une baisse est observée pour l'identification du phonème au temps 2, suivi d'une modeste hausse au temps 3. En anicinapemowin, ses capacités d'identification et d'ajout phonémiques

se sont améliorées au temps 2, pour ensuite connaître une diminution à la fin du programme de métaphonologie (figure 36).

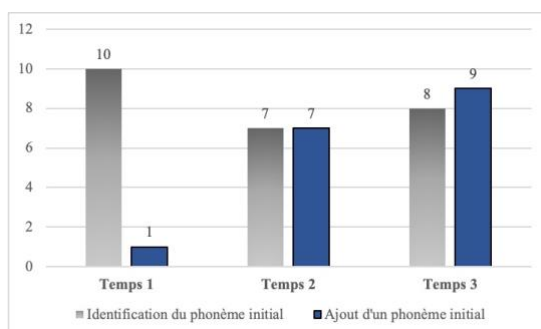


Figure 35 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en français (Wâwâte)

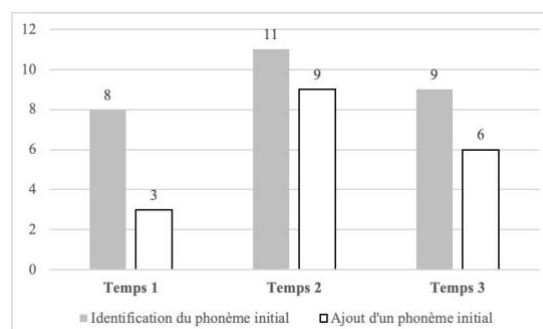


Figure 36 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en anicinapemowin (Wâwâte)

La comparaison des scores de Wâwâte montre que ces derniers sont plus bas pour l'identification de la rime en anicinapemowin pour les trois temps de mesure, comparativement à ceux en français.

1.1.5. Portrait de Nîbin

Les figures 37 et 38 montrent les scores de Nîbin à l'épreuve d'identification de la rime dans les deux langues. En français, son score progresse de 11/20 au temps 1 à 15/20 au temps 3, en diminuant dans l'intervalle. En anicinapemowin, cette capacité s'est améliorée au temps 2, mais s'est atténuée au temps 3.

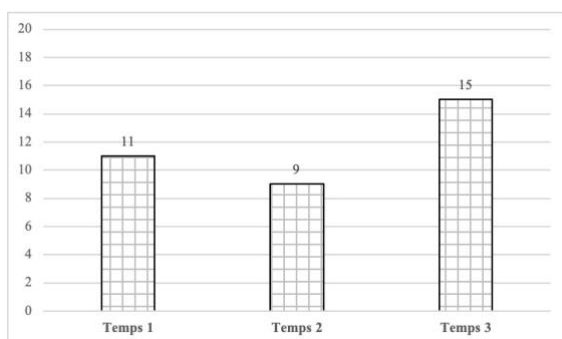


Figure 37 - Résultats de l'épreuve de rimes en français (Nîbin)

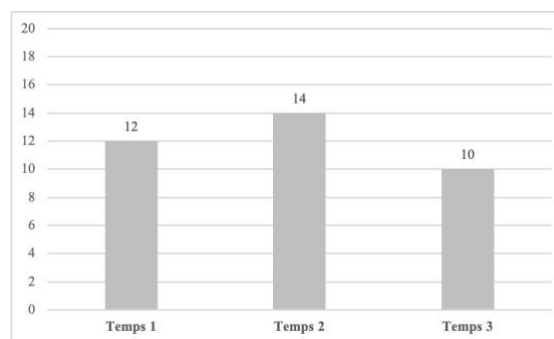


Figure 38 - Résultats de l'épreuve de rimes en anicinapemowin (Nîbin)

Pour la tâche d'identification du phonème initial en français à la figure 39, on remarque un progrès au temps 2 (de 5/12 à 10/12), suivi d'une légère diminution au temps 3 (9/12). Pour

l'ajout d'un phonème initial, le score de zéro est stable au temps 2, suivi d'un progrès au temps 3 (6/12). En langue anicinape (figure 40), le seul type de tâche qui ait connu une progression régulière est la tâche d'ajout du phonème initial (passée de 1/12 à 3/12, puis à 7/12), ce qui est intéressant, car ce type de tâche est le plus difficile des trois. L'identification du phonème initial, après s'être améliorée au temps 2, connaît une légère baisse au temps 3.

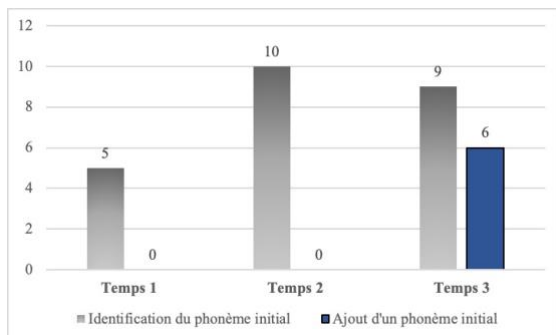


Figure 39 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en français (Nîbin)

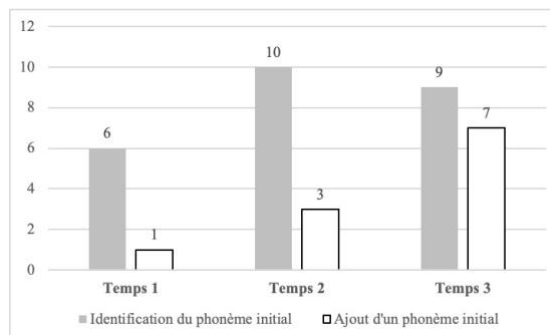


Figure 40 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en anicinapemowin (Nîbin)

Nos observations laissent supposer que Nîbin, qui connaît une baisse de score dans les types de tâches les moins complexes (identification de la rime [en anicinapemowin] et du phonème initial [dans les deux langues]), acquiert progressivement les processus plus complexes d'un apprenti lecteur, comme le montre son évolution pour l'ajout phonémique dans les deux langues. Notons que cet élève est le plus âgé du groupe 1. En comparant les résultats de Nîbin dans les deux langues, on constate généralement que ses scores sont légèrement supérieurs en anicinapemowin.

Examinons maintenant les résultats obtenus par les élèves du groupe 2, dont Mikis, Kijâte, Migôna et Migizî font partie. Ces élèves sont un peu plus âgés que ceux du groupe 1.

1.2. Présentation générale du groupe 2

Le groupe 2, composé de trois filles et d'un garçon, est âgé en moyenne de huit ans. De manière générale, la moyenne des scores des élèves du groupe 2, d'un temps à l'autre, montre une progression continue dans les deux langues (voir les figures 41 et 42) pour

l'identification de la rime. En langue anicinape, les scores aux temps 2 et 3 sont moins élevés que ceux en français.

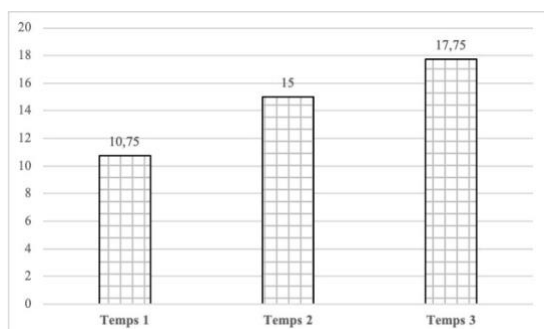


Figure 41 - Résultats de l'épreuve de rimes en français (groupe 2)

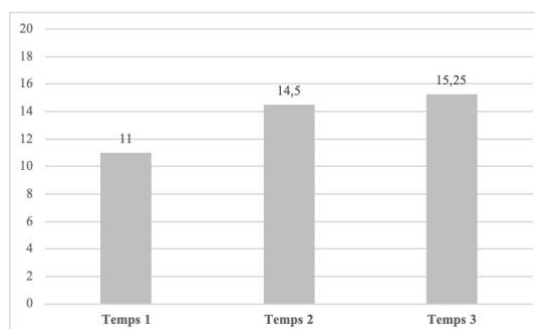


Figure 42 - Résultats de l'épreuve de rimes en anicinapemowin (groupe 2)

Pour ce qui est des tâches d'identification du phonème initial et d'ajout, on voit également une croissance continue de ces capacités métaphonologiques chez les élèves dans chaque langue, excepté pour l'ajout phonémique en français, dont le score est moins élevé qu'au temps 2 (6,5/12 contre 5,75/12). Les résultats sont présentés aux figures 43 et 44.

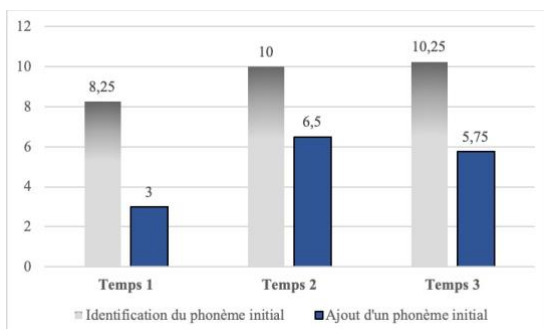


Figure 43 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en français (groupe 2)

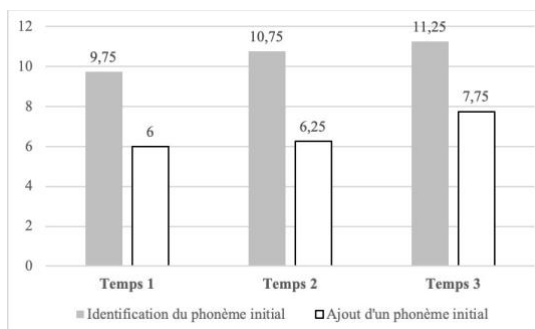


Figure 44 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en anicinapemowin (groupe 2)

Comme pour le groupe 1, la moyenne des scores obtenus par les élèves du groupe 2 en anicinapemowin est généralement un peu plus élevée qu'en français pour deux types de tâches, à l'exception de l'épreuve de rimes.

Examinons maintenant les résultats de chaque élève du groupe 2, soit Mikis, Kijâte, Migôna et Migizî.

1.2.1. Portrait de Mikis

En langue française, Mikis montre une progression soutenue à l'épreuve de rimes (voir figure 45) : elle passe d'un score de 9/20 à 13/20, puis à 17/20. En langue anicinape, ses capacités progressent aussi de façon constante pour ce type de tâche (11/20, 14/20 et 15/20), comme l'illustre la figure 46.

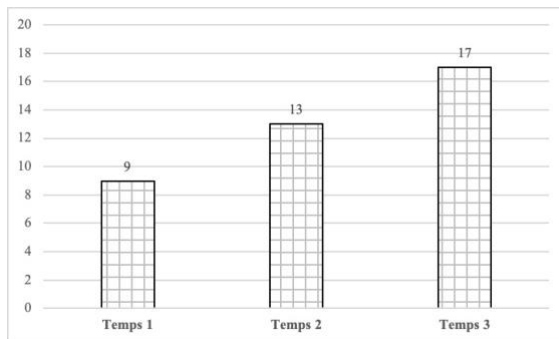


Figure 45 - Résultats de l'épreuve de rimes en français (Mikis)

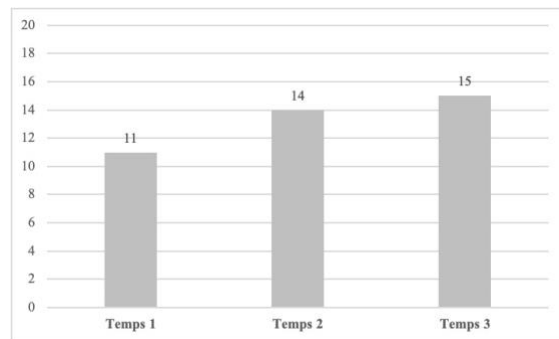


Figure 46 - Résultats de l'épreuve de rimes en anicinapemowin (Mikis)

Pour l'identification du phonème initial en français, Mikis progresse au temps 2, en passant de 7/12 à 11/12, puis son score diminue au temps 3 (9/12), mais ce résultat demeure plus élevé qu'au temps 1. Un progrès est aussi observé au temps 2 pour l'ajout d'un phonème initial; son score demeure stable au temps 3 (figure 47). En langue anicinape, les capacités métaphonologiques de Mikis (identification phonémique) restent stables au temps 3, alors qu'un progrès constant est observé pour l'ajout phonémique (6/12, 7/12 et 9/12), comme l'indique la figure 48.

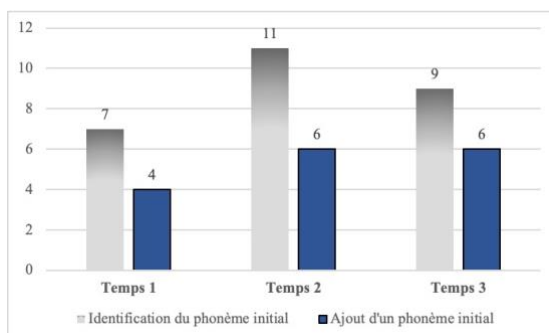


Figure 47 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en français (Mikis)

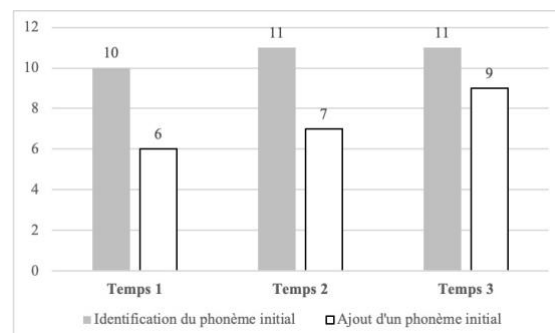


Figure 48 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en anicinapemowin (Mikis)

Les scores de Mikis sont généralement plus élevés en anicinapemowin qu'en langue française, en particulier au temps 1 pour l'ensemble des tâches. On observe la même tendance au temps 2, sauf pour la tâche d'identification du phonème initial, qui présente le même score brut que celui en français.

1.2.2. Portrait de Kijâte

Kijâte présente un progrès important dans le temps pour l'épreuve de rimes en langue française : elle débute avec un score de 7/20 pour ensuite atteindre des scores de 20/20 aux temps subséquents (voir figure 49). En anicinapemowin, on remarque un progrès continu pour l'épreuve de rimes (8/20, 16/20 et 17/20), comme le montre la figure 50.

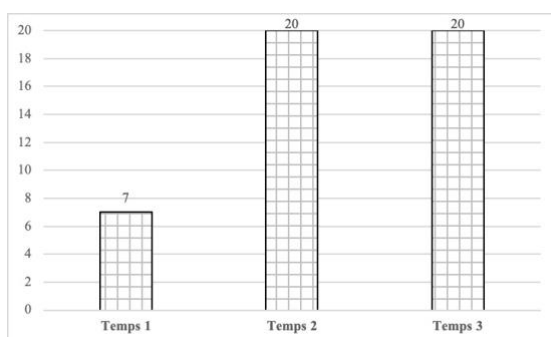


Figure 49 - Résultats de l'épreuve de rimes en français (Kijâte)

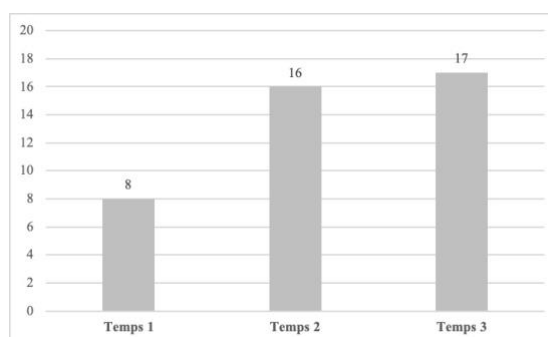


Figure 50 - Résultats de l'épreuve de rimes en anicinapemowin (Kijâte)

On voit aussi une progression continue pour la tâche d'identification phonémique en français : elle atteint des scores de 9/12, de 10/12 et de 11/12. L'ajout phonémique progresse au temps 2, mais le score diminue un peu au temps 3 (figure 51). En anicinapemowin, on remarque un progrès continu pour l'épreuve d'identification phonémique avec des scores de 9/12, de 10/12 et de 12/12. L'ajout phonémique progresse au temps 2, mais connaît une légère baisse au temps 3 (figure 52).

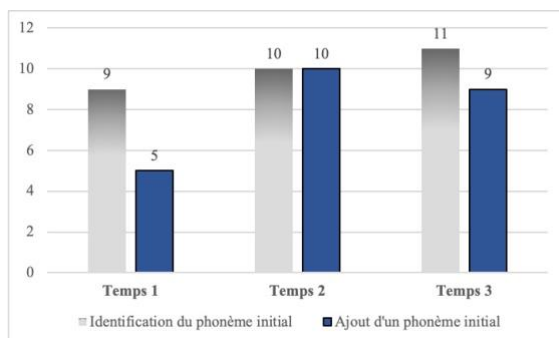


Figure 51 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en français (Kijâte)

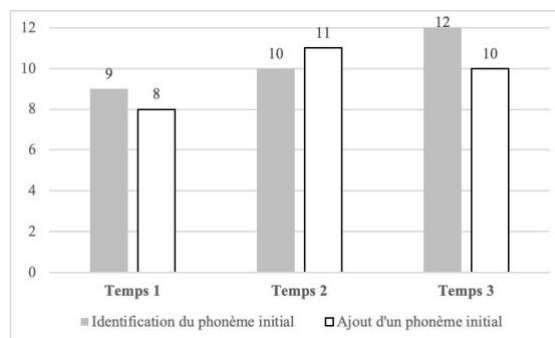


Figure 52 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en anicinapemowin (Kijâte)

En résumé, Kijâte obtient des scores supérieurs en anicinapemowin, sauf pour l'identification de la rime aux temps 2 et 3.

1.2.3. Portrait de Migôna

À la figure 53, on remarque une amélioration du temps 1 au temps 3 pour l'épreuve de rimes en langue française chez Migôna (13/20 et 18/20), intercalée d'une diminution de score (11/20). En anicinapemowin, elle progresse continuellement à l'épreuve de rimes : ses scores passent de 9/20 à 13/20, puis à 17/20 (figure 54). Ses résultats sont plus bas en langue anicinape qu'en français aux temps 1 et 3.

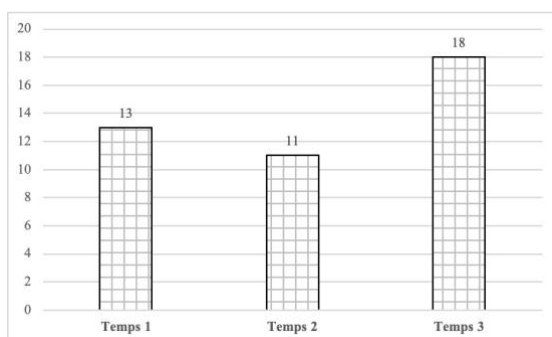


Figure 53 - Résultats de l'épreuve de rimes en français (Migôna)

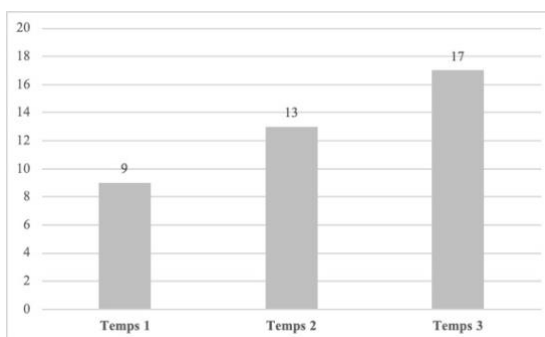


Figure 54 - Résultats de l'épreuve de rimes en anicinapemowin (Migôna)

Migôna progresse constamment à l'épreuve d'identification du phonème initial en français en obtenant des scores de 10/12, de 11/12 et de 12/12. Pour l'ajout d'un phonème initial, le progrès au temps 2 est suivi d'une diminution (voir figure 55). En anicinapemowin, on remarque une augmentation au temps 2 et une stabilité au temps 3 pour l'épreuve

d'identification. Le score pour l'ajout phonémique diminue au temps 2, mais s'améliore au temps 3 (voir figure 56), et ce score final est supérieur au score initial.

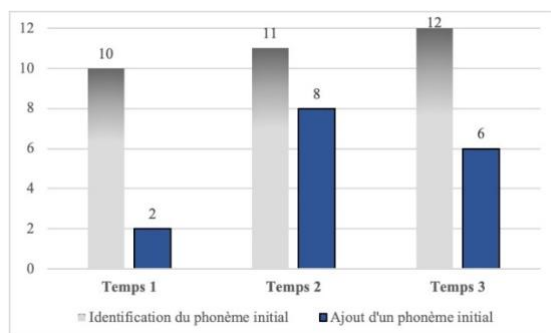


Figure 55 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en français (Migôna)

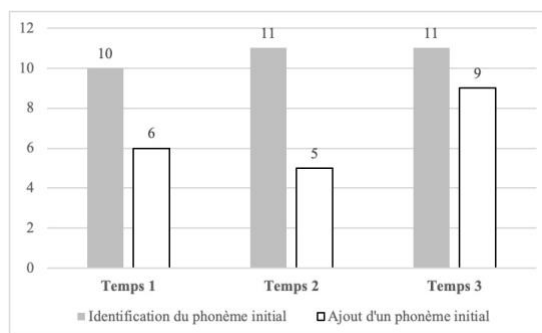


Figure 56 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en anicinapemowin (Migôna)

Migôna est la seule élève dont la moyenne des scores bruts par type de tâche est généralement égale dans les deux langues ou un peu plus élevée en français qu'en langue anicinape.

1.2.4. Portrait de Migizî

En ce qui a trait à l'épreuve de rimes en français pour Migizî, on observe une progression au temps 2, puis le score demeure stable au temps 3 (voir figure 57). En langue anicinape, la figure 58 montre une baisse constante d'un temps à l'autre (16/20, 15/20 et 12/20).

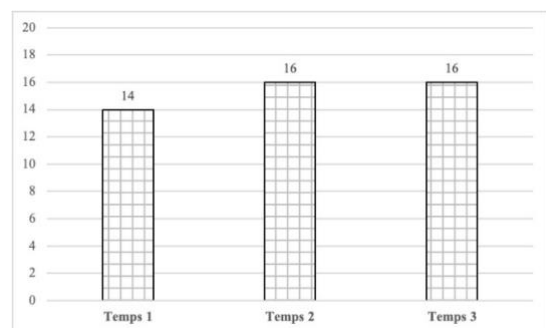


Figure 57 - Résultats de l'épreuve de rimes en français (Migizî)

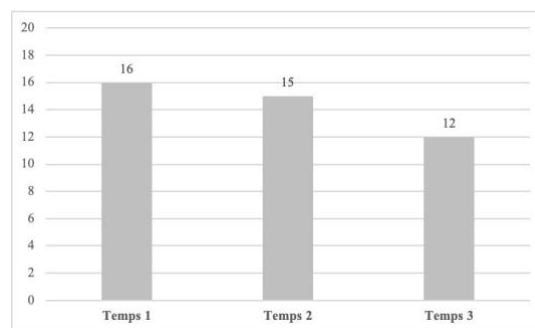


Figure 58 - Résultats de l'épreuve de rimes en anicinapemowin (Migizî)

Migizî a eu des progrès modestes, mais de façon continue pour l'identification du phonème initial en langue française avec des scores de 7/12, de 8/12 et de 9/12. En ce qui a trait à l'épreuve d'ajout phonémique, on observe une progression au temps 2, mais une stabilité au temps 3 (voir figure 59). En anicinapemowin, pour l'identification du phonème initial, le score est plus élevé au temps 2 et demeure stable au dernier temps de mesure. Enfin, le score

pour la tâche d'ajout phonémique montre une diminution au temps 2, suivie d'une modeste amélioration au temps 3 (voir figure 60), résultat qui ne dépassera pas le score initial.

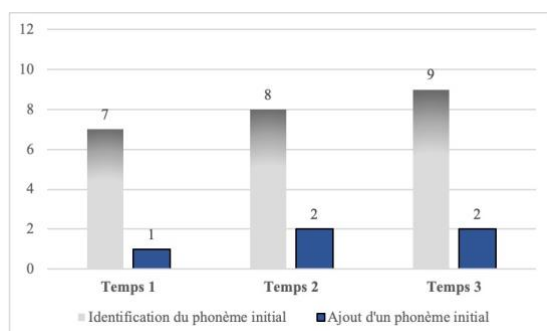


Figure 59 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en français (Migizî)

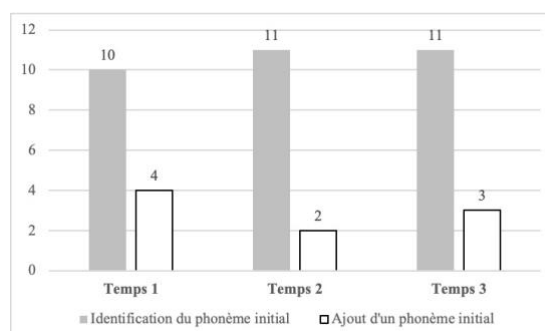


Figure 60 - Résultats aux épreuves d'identification et d'ajout d'un phonème initial en anicinapemowin (Migizî)

Si on compare les scores obtenus dans les deux langues, ceux en anicinapemowin sont plus élevés au temps 1 pour l'ensemble des types de tâches. Au temps 3, c'est le cas pour l'identification et l'ajout phonémiques.

Cette présentation détaillée des résultats pour chaque élève nous amène à présenter un bilan du développement des habiletés en conscience phonologique pour l'ensemble des participants.

2. Le bilan du développement des capacités métaphonologiques des élèves

Après avoir dressé le portrait de tous les élèves en commentant les résultats obtenus par chacun aux types de tâches proposées, nous procéderons à un bilan en reprenant chacun des aspects évalués afin de mettre en perspective l'évolution du développement de leurs capacités métaphonologiques. Pour ce faire, nous examinerons les scores obtenus et les notes étalonnées¹³⁵ par type de tâches au fil du temps en langues française et anicinape (voir annexe 15). Nous commenterons brièvement les scores convertis en résultats étalonnés afin d'obtenir certains indicateurs sur le développement des capacités métaphonologiques des

¹³⁵ Rappelons que les notes étalonnées correspondent, pour un groupe d'âge ou un niveau scolaire donné, aux performances attendues et aux écarts observés autour de la moyenne. Ainsi, les notes 1 et 2 indiquent que l'enfant se situe sous la moyenne; la note 3 indique qu'il se situe dans la moyenne des enfants du même âge et la note 4 signifie que l'élève se situe au-dessus de la moyenne.

élèves, en particulier en langue française. Pour ce qui est des résultats en anicinapemowin, rappelons que l'instrument est une traduction d'un sous-test standardisé en français qui n'a pas été validé de façon empirique auprès de notre population. Par conséquent, nous ne situons pas l'élève par rapport à une « moyenne » dans cette langue. Quelques points de repère seront envisagés à partir de l'instrumentation retenue afin de guider notre analyse en anicinapemowin.

2.1. L'épreuve de rimes

Afin de préciser le portrait des participants, nous présentons, pour chaque temps de mesure, la proportion de paires de rimes identifiées correctement. L'épreuve, qui comprenait un total de vingt items, contenait onze paires de mots qui riment à identifier. Nous nous attarderons spécifiquement à la proportion de ces paires ayant été identifiées. Viendra ensuite l'évolution de ce portrait d'un temps à l'autre pour chaque langue.

2.1.1. Langue française

On remarque des différences interindividuelles assez importantes parmi les élèves. En moyenne, au temps 1, 47 % des paires de rimes en français étaient correctement identifiées, ce qui représente environ cinq paires de rimes sur onze. Les notes étalonnées en annexe 15 montrent que cinq enfants sont en dessous de la moyenne : Onigoc, Kîzis, Nîbin, Mikis et Kijâte. Même si Wâbigônî et Migôna étaient dans la moyenne avec leur score global, elles n'ont pas reconnu la majorité des onze paires de rimes parmi les vingt items. À l'inverse, Kîzis, qui se situe en dessous de la moyenne lorsqu'on examine les notes étalonnées, a néanmoins su reconnaître une majorité des paires de rimes entendues. Le tableau 6 montre la proportion des paires de rimes reconnues pour chaque élève.

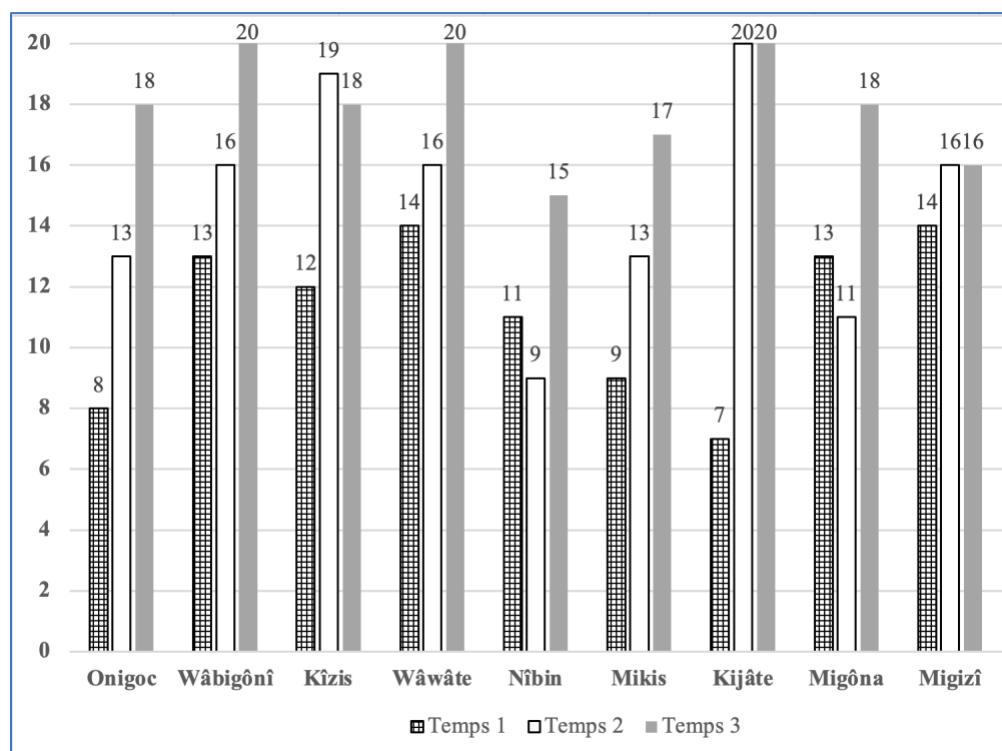
Tableau 6 - Proportion de rimes identifiées par élève aux trois temps de mesure pour un total de onze paires (français)

Participants (n=9)	Proportion T1	Proportion T2	Proportion T3
Onigoc	0,18	0,55	0,91
Wâbigônî	0,45	0,82	1
Kîzis	0,64	0,91	0,91
Wâwâte	0,64	0,82	1
Nîbin	0,55	0,36	0,73
Mikis	0,36	0,55	1
Kijâte	0,36	1	1
Migôna	0,45	0,27	0,91
Migizî	0,64	0,82	0,82

Au temps 2, 68 % des paires de rimes étaient correctement identifiées en langue française (environ 7,5 paires de rimes sur 11), ce qui montre une progression importante pour la grande majorité des élèves. Bien qu'Onigoc et Mikis ne reconnaissent pas la majorité des paires de rimes, ils demeurent dans la moyenne. Cette reconnaissance, pour Nîbin et Migôna, deux élèves en dessous de la moyenne en français, est une tâche difficile, comme le montrent leurs notes standards en annexe 15. Au temps 3, une proportion de 92 % des paires de rimes est reconnue, soit dix paires sur onze. Cette évolution est spectaculaire, malgré l'âge des participants : selon les attentes prescrites par l'école, la reconnaissance de la rime devrait en principe être acquise à la fin de la maternelle, alors que les élèves ayant participé à notre recherche sont au premier cycle du primaire.

Pour compléter ce bilan, pour l'épreuve de rimes en français, la figure 61 illustre la progression des scores de tous les élèves; la plupart s'améliore de façon continue pendant la mise à l'essai du programme de métaphonologie. Kîzis, Nîbin et Migôna montrent une légère baisse au temps 2 ou au temps 3, mais une progression est observable dans l'ensemble. Migizî et Kijâte sont demeurés stables aux temps 2 et 3.

Figure 61 - Évolution des scores des élèves à l'épreuve de rimes (français)



En examinant brièvement les notes étalonnées¹³⁶ pour l'identification de la rime en langue française au temps 1 du tableau 7, il en ressort que quatre élèves se situent dans la moyenne et cinq en dessous de celle-ci (voir annexe 15). Ces résultats montrent la pertinence de travailler ce type de tâche avec les élèves avant de leur en proposer d'autres plus complexes.

Tableau 7 - Nombre d'élèves se situant dans chacune des catégories à l'épreuve de rimes pour les trois temps de mesure (français)

Type de tâche	Catégories	T1	T2	T3
Épreuve de rimes	Inférieur à la moyenne	5	2	0
	Dans la moyenne	4	5	2
	Supérieur à la moyenne	0	2	7

Au temps 2, cinq élèves se situaient dans la moyenne, deux étaient au-dessus et deux autres, en dessous de celle-ci. Enfin, au temps 3, deux élèves étaient dans la moyenne et sept supérieurs à la moyenne en langue française, ce qui constitue un résultat appréciable.

¹³⁶ Le groupe d'âge correspondant aux notes étalonnées pour l'épreuve de rimes est de six ans. Nous avons fait le choix d'administrer ces instruments aux élèves, car notre hypothèse était que les connaissances initiales en français étaient faibles. Dans le cas contraire, nous aurions fait des ajustements.

2.1.2. Langue anicinape

En anicinapemowin, treize paires de pseudo-mots qui riment se trouvaient parmi les vingt items de l'épreuve. Au temps 1, les élèves parviennent à identifier correctement une proportion de 56 % de ces paires (7/13) (voir tableau 8). Les scores au temps 1 montrent qu'Onigoc, Wâwâte, Nîbin, Mikis, Kijâte et Migôna ont un résultat en langue anicinape qui serait comparable à celui d'un élève en dessous de la moyenne, alors que Wâbigônî, Kîzis et Migizî auraient un résultat « moyen ».

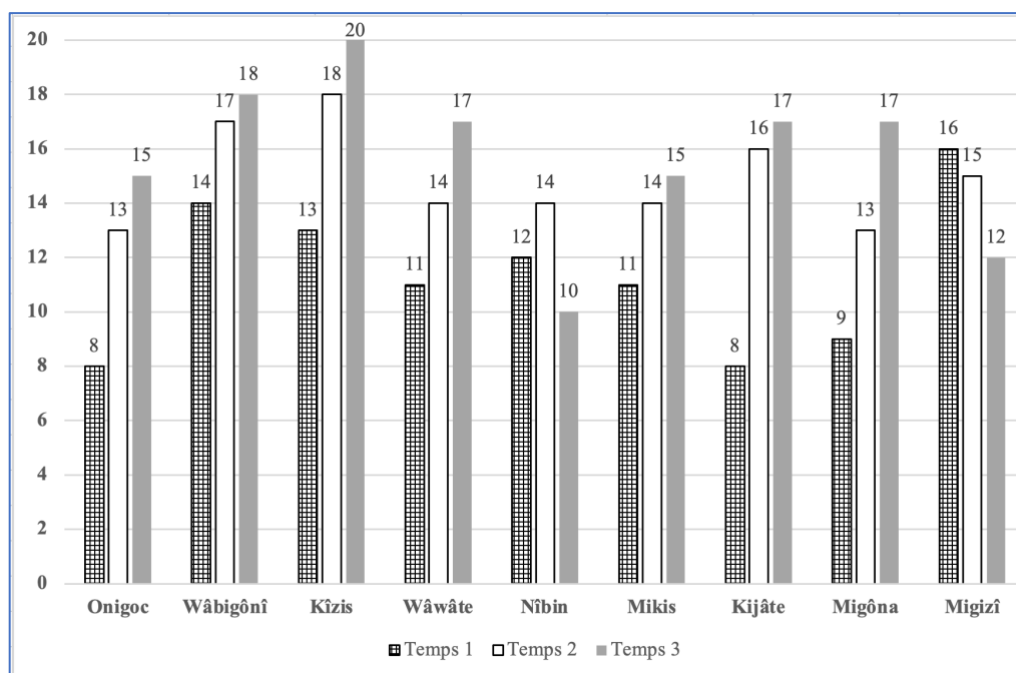
Tableau 8 - Proportion de rimes identifiées par élève pour un total de onze paires aux trois temps de mesure (anicinapemowin)

Participants (n=9)	Proportion T1	Proportion T2	Proportion T3
Onigoc	0,31	0,46	0,69
Wâbigônî	0,77	0,92	0,85
Kîzis	0,69	0,92	1
Wâwâte	0,54	0,77	0,85
Nîbin	0,62	0,77	0,54
Mikis	0,38	0,62	0,85
Kijâte	0,54	0,77	0,77
Migôna	0,54	0,54	0,92
Migizî	0,69	0,62	0,69

Au deuxième temps de mesure, 71 % des paires de mots qui riment sont reconnues, ce qui représente environ neuf paires de rimes sur treize. Pour Onigoc et Migôna, cette reconnaissance semble encore poser des défis à ce moment-ci, bien qu'ils se situent dans la « moyenne » si on les compare aux notes standards en français et aux proportions des paires identifiées par les élèves en langue anicinape. Au troisième temps, 80 % des paires de pseudo-mots qui riment sont reconnues (10,5/13).

La figure 62 illustre le bilan de la progression des élèves pour l'épreuve de rimes en langue anicinape. Dans l'ensemble, la majorité a continuellement progressé. Le score a quelque peu diminué pour Nîbin au temps 3 et celui de Migizî a connu une baisse d'un temps à l'autre. Nous considérons cela comme normal en raison de son âge.

Figure 62 - Évolution des scores des élèves à l'épreuve de rimes (anicinapemowin)



Au temps 1, trois élèves auraient des résultats comparables à ceux d'un enfant se situant dans la « moyenne » (voir annexe 15), alors que six d'entre eux seraient à un stade émergent en langue anicinape pour ce qui est de l'identification de la rime (tableau 9). Comme en français, ce type de tâche était à travailler avec les élèves.

Tableau 9 - Nombre d'élèves se situant dans chacune des catégories à l'épreuve de rimes pour les trois temps de mesure (anicinapemowin)

Type de tâche	Catégories	T1	T2	T3
Épreuve de rimes	Émergent ¹³⁷	6	0	2
	Comparable à la « moyenne »	3	7	2
	Élevé	0	2	5

¹³⁷ Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, l'instrument pour mesurer la conscience phonologique en anicinapemowin n'a pas été validé empiriquement auprès de la population enfantine anicinape. Pour cette raison, nous n'utiliserons pas la terminologie relative à cet outil standardisé pour situer leur « rendement » par rapport à une « norme » en langue anicinape. Nous dirons plutôt que le développement des capacités métaphonologique est 1) « émergent » au lieu de dire qu'il est « inférieur à la moyenne », 2) comparable à la « moyenne » en se basant sur les notes standards en français, au lieu de dire que l'enfant se situe dans la moyenne et 3) élevé en langue anicinape en remplacement de l'expression « supérieur à la moyenne ». Pour les autres tâches, les résultats en anicinapemowin seront présentés de la même manière.

Au deuxième temps de mesure, sept élèves ont un résultat comparable à celui d'un enfant dans la « moyenne » en matière de capacités à identifier les rimes en anicinapemowin, et deux ont atteint un résultat élevé. À la fin du programme, deux élèves se compareraient à la « moyenne », deux seraient à un stade émergent et cinq auraient un rendement élevé.

2.2. L'identification du phonème initial

Nous présentons, pour chaque temps de mesure, la proportion d'items réussis par les élèves dans la tâche d'identification phonémique en langues française et anicinape afin de préciser le portrait de chaque enfant. L'épreuve comprenait un total de douze items.

2.2.1. Langue française

Une proportion de 64 % des items est réussie par l'ensemble des élèves au temps 1, ce qui signifie que le phonème initial est correctement identifié pour environ 7,5 items sur 12 (tableau 10). Onigoc, Wâbigônî, Kîzis, Nîbin, Mikis et Migizî se situent en dessous de la moyenne, tandis que Wâwâte, Kijâte et Migôna sont dans la moyenne en langue française.

Tableau 10 - *Proportion d'items réussis par élève : identification du phonème initial aux trois temps de mesure (français)*

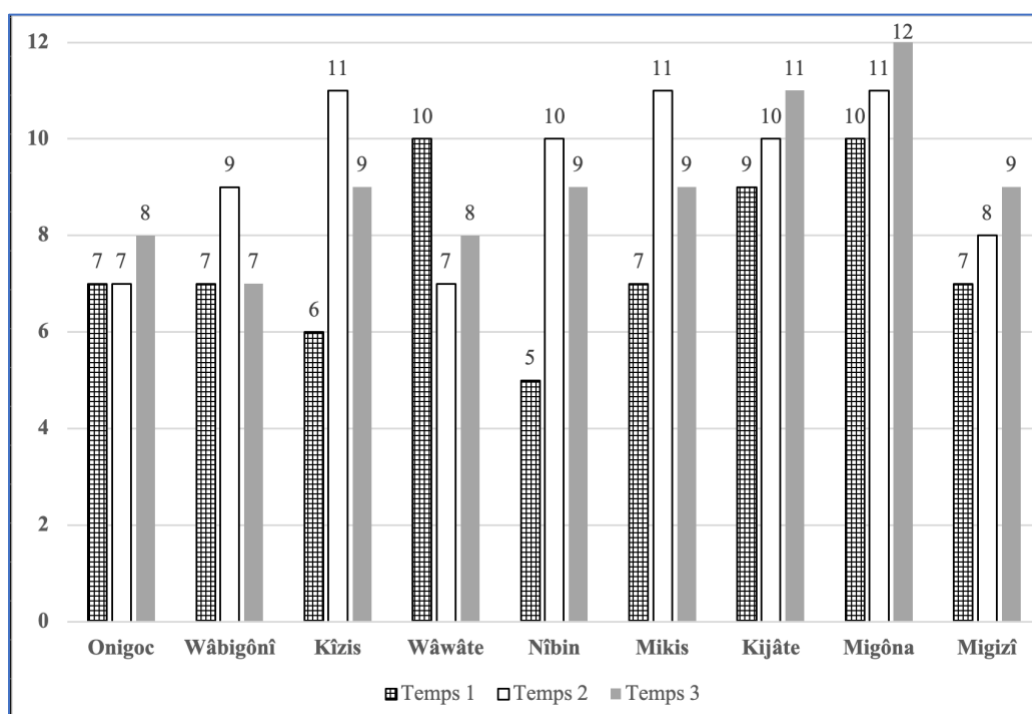
Participants (n=9)	Proportion T1	Proportion T2	Proportion T3
Onigoc	0,58	0,58	0,67
Wâbigônî	0,58	0,75	0,58
Kîzis	0,5	0,92	0,75
Wâwâte	0,83	0,58	0,67
Nîbin	0,5	0,83	0,75
Mikis	0,58	0,92	0,75
Kijâte	0,75	0,83	0,92
Migôna	0,83	0,92	1
Migizî	0,58	0,67	0,75

Au deuxième temps de mesure, les élèves ont réussi 78 % des items, soit un peu plus de neuf items sur douze, ce qui montre une progression notable par rapport au temps 1. Seuls Onigoc et Wâwâte sont en dessous de la moyenne, alors que les autres se situent dans la moyenne ou au-dessus de celle-ci. Au temps 3, un peu moins de neuf items sur douze sont réussis, soit 76 % des phonèmes initiaux correctement identifiés par les élèves. Cette proportion est un peu moins élevée que celle au temps 2. Seule Wâbigônî se situe en dessous de la moyenne, alors

que Migôna et Kijâte se démarquent nettement des autres élèves puisque leurs résultats sont supérieurs à la moyenne selon leurs notes standards.

En somme, la figure 63 illustre des différences interindividuelles parmi les élèves en termes de progression de la capacité d'identification phonémique. D'abord, une progression constante est observable d'un temps à l'autre pour Kijâte, Migôna et Migizî. Pour Wâbigônî, Kîzis, Nîbin et Mikis, leur progression est marquée d'une diminution finale de leur score. Quant à Onigoc, après être demeuré stable au temps 2, il connaît une modeste progression à la fin du programme de métaphonologie. Le score de Wâwâte, qui diminue au temps 2, n'atteint pas l'équivalent de son score initial au temps 3.

Figure 63 - *Évolution des scores des élèves pour l'identification du phonème initial (français)*



Les notes étalonnées¹³⁸ présentées au tableau 11 indiquent qu'au temps 1, trois participants se situent dans la moyenne, et la majorité est en dessous de celle-ci, soit six élèves. Ce type

¹³⁸ Le groupe d'âge correspondant aux notes étalonnées pour l'épreuve d'identification phonémique est de six ans. Nous avons administré ces instruments aux élèves pour les mêmes raisons que celles exprimées pour la rime.

de tâche était à travailler avec eux. Leur évolution aux temps subséquents est remarquable, puisque la majorité atteint un rendement conforme ou supérieur à la moyenne en langue française (voir annexe 15).

Tableau 11 - *Nombre d'élèves se situant dans chacune des catégories à l'épreuve d'identification du phonème initial pour les trois temps de mesure (français)*

Type de tâche	Catégories	T1	T2	T3
Identification du phonème initial	Inférieur à la moyenne	6	2	1
	Dans la moyenne	3	4	6
	Supérieur à la moyenne	0	3	2

Enfin, à la figure 63, la diminution des scores de quatre élèves au temps 3 pour l'identification du phonème initial, c'est-à-dire Wâbigônî, Kîzis, Nîbin et Mikis, pourrait nous laisser croire qu'ils sont en train d'acquérir d'autres capacités plus complexes qui exigent une manipulation ou un traitement explicite des unités abstraites de la langue (par exemple, la segmentation syllabique ou phonémique, l'ajout phonémique, etc.). Cependant, aucune donnée ne nous permet d'appuyer cette hypothèse que nous avançons.

2.2.2. Langue anicinape

Au temps 1, 74 % des items d'identification phonémique sont réussies, soit environ neuf sur douze. La proportion d'items réussis pour six élèves sur neuf se compare à celle d'un apprenant se situant dans la moyenne (soit Wâwâte, Kijâte et Migôna). Seule Wâbigônî se démarque avec un score plus élevé que ses homologues. Pour Onigoc et Nîbin, l'identification phonémique semble un processus laborieux. Le tableau 12 montre la proportion d'items réussis par les élèves.

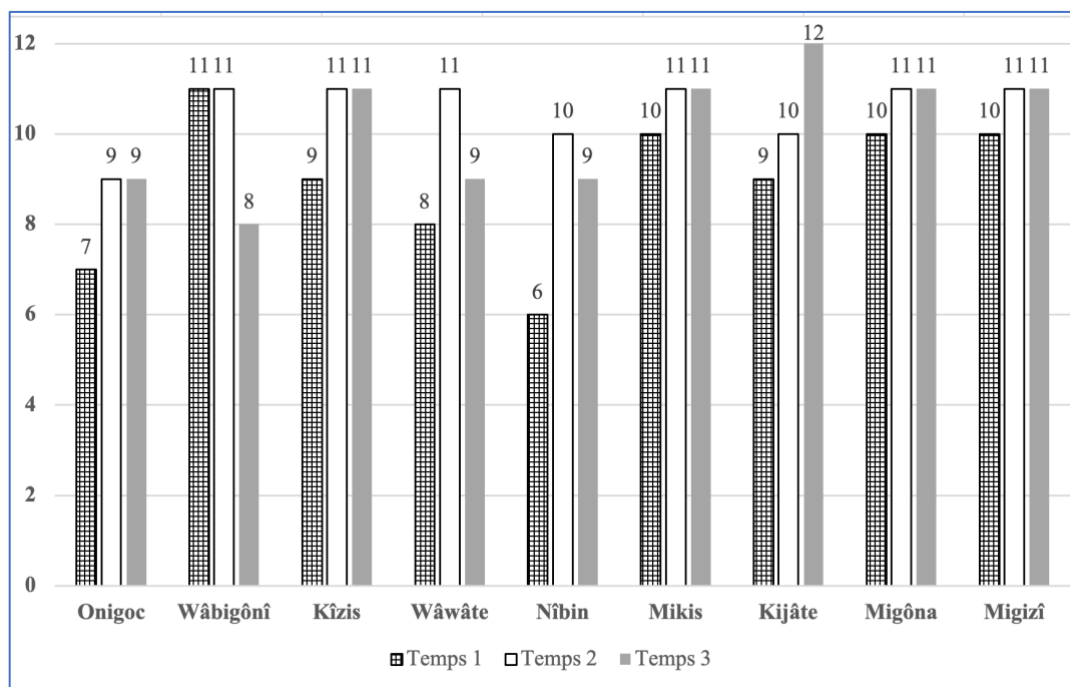
Tableau 12 - *Proportion d'items réussis par élève : identification du phonème initial aux trois temps de mesure (anicinapemowin)*

Participants (n=9)	Proportion T1	Proportion T2	Proportion T3
Onigoc	0,58	0,75	0,75
Wâbigônî	0,92	0,92	0,67
Kîzis	0,75	0,92	0,92
Wâwâte	0,67	0,92	0,75
Nîbin	0,5	0,83	0,75
Mikis	0,83	0,92	0,92
Kijâte	0,75	0,83	1
Migôna	0,83	0,92	0,92
Migizî	0,83	0,92	0,92

Au temps 2, la proportion d'items réussis en langue anicinape pour l'identification phonémique s'élève à 88 %, ce qui représente une forte progression par rapport au temps 1. Comme le montre le tableau 12, les scores sont assez homogènes : trois élèves ont un rendement comparable à celui d'un enfant se situant dans la moyenne, soit Onigoc, Nîbin et Kijâte. Les six autres ont atteint un résultat élevé en anicinapemowin pour l'identification du phonème initial, soit Wâbigônî, Kîzis, Wâwâte, Mikis, Migôna et Migizî. Au temps 3, 84 % des réponses étaient correctes (environ 10/12), ce qui représente une baisse comparativement au temps 2. Cette diminution pourrait nous indiquer que certains élèves, dans leur évolution, sont en train de développer des capacités métaphonologiques cognitivement plus exigeantes. Du temps 2 au temps 3, ce sont en particulier Wâbigônî, Wâwâte et Nîbin qui ont connu une diminution dans la proportion d'items réussis.

La figure 64 indique l'évolution des scores des élèves pour l'identification phonémique en langue anicinape. La seule élève qui montre une progression continue pour cette capacité métaphonologique est Kijâte. On voit que plusieurs élèves ont connu une certaine stabilité dans les scores obtenus du temps 2 au temps 3, soit Onigoc, Kîzis, Mikis, Migôna et Migizî. Wâbigônî, dont le score brut est demeuré stable du temps 1 au temps 2, affiche une diminution à son dernier score. Enfin, Wâwâte et Nîbin montrent une évolution fluctuante.

Figure 64 - Évolution des scores des élèves pour l'identification du phonème initial (anicipemowin)



En considérant les résultats des enfants en langue anicipape au tableau 13, l'identification du phonème initial semble ici plus aisée qu'en français. Au temps 1, deux enfants se situaient à un palier émergent pour ce type de tâche, mais dès le deuxième temps de mesure, l'ensemble des élèves semble avoir atteint des résultats comparables à la « moyenne » ou élevés en anicipemowin.

Tableau 13 - Nombre d'élèves se situant dans chacune des catégories à l'épreuve d'identification du phonème initial pour les trois temps de mesure (anicipemowin)

Type de tâche	Catégories	T1	T2	T3
Identification du phonème initial	Émergent	2	0	0
	Comparable à la moyenne	6	3	4
	Élevé	1	6	5

Ceci complète la présentation des résultats pour les tâches reliées à la sensibilité phonologique dans les deux langues. Regardons maintenant les résultats liés au traitement métaphonologique.

2.3. L'ajout d'un phonème initial

L'ajout phonémique est un type de tâche plus demandant cognitivement que les deux tâches précédentes, car il exige de la part de l'élève une manipulation délibérée d'une unité linguistique, contrairement aux deux autres types de tâches, qui visent plutôt la reconnaissance de la rime ou d'un phonème. La tâche comprenait douze items.

2.3.1. Langue française

Trois items sur douze, soit 25 %, sont réussis au temps 1 par les élèves pour ce qui est de l'ajout phonémique en français. L'exigence de la tâche pourrait expliquer les résultats peu élevés (voir tableau 14). Nîbin ne parvient pas à effectuer ce type de manipulation. Pour Onigoc, Wâwâte et Migizî, cette tâche leur pose des défis.

Tableau 14 - *Proportion d'items réussis par élève aux trois temps de mesure : ajout d'un phonème initial (français)*

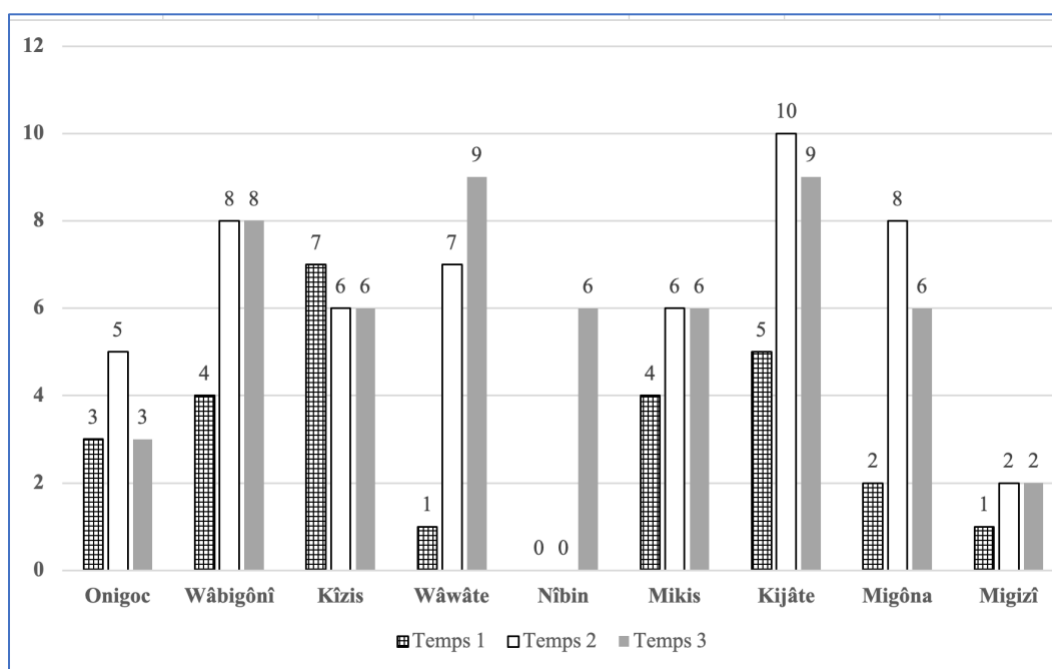
Participants (n=9)	Proportion T1	Proportion T2	Proportion T3
Onigoc	0,25	0,42	0,25
Wâbigônî	0,33	0,67	0,67
Kîzis	0,58	0,5	0,5
Wâwâte	0,08	0,58	0,75
Nîbin	0	0	0,5
Mikis	0,33	0,5	0,5
Kijâte	0,42	0,83	0,75
Migôna	0,17	0,67	0,5
Migizî	0,08	0,17	0,17

Au temps 2, 48 % des items sont réussis : les élèves ont pratiquement doublé leur habileté à ajouter un phonème initial à un pseudo-mot, ce qui est une progression notable. Kijâte se distingue du groupe puisque la proportion des items qu'elle réussit est de 83 %. Elle se situe dans la moyenne si on compare ses résultats aux notes étalonnées selon son groupe d'âge. Wâbigônî se situe également dans la moyenne, puisqu'elle relève d'un groupe d'âge plus jeune. Migôna, pour sa part, se situe en dessous de la moyenne, même si la proportion d'items réussis est identique à celle de Wâbigônî, pour la même raison mentionnée précédemment. Au temps 3, les élèves sont capables d'effectuer un ajout phonémique dans 51 % des cas. Wâbigônî et Wâwâte satisfont aux attentes selon leurs groupes d'âge. Pour Kijâte, même si la proportion d'items réussis est la même que celle de Wâwâte, elle est en dessous de la

moyenne puisqu'elle appartient à un autre groupe d'âge. Aux temps 1 et 2, Nîbin n'était pas en mesure de réaliser un ajout phonémique, mais au temps 3, il progresse d'une manière notable, bien qu'il ne satisfasse pas aux attentes selon son groupe d'âge. Onigoc, Kîzis, Mikis, Migôna et Migizî sont également en dessous de la moyenne.

À partir des scores présentés dans la section précédente, Wâwâte, le plus jeune des participants, est le seul qui progresse de manière constante pour ce qui est de l'ajout d'un phonème initial en langue française. Onigoc, Kijâte et Migôna ont progressé du temps 1 au temps 2. Cependant, au temps 3, leurs scores connaissent une baisse. Onigoc, quant à lui, revient à son score initial. Wâbigônî, Mikis et Migizî progressent au temps 2 et demeurent stables par la suite. Kîzis est le seul à ne pas avoir montré de progression. Nîbin progresse au temps 3. La figure 65 montre l'évolution des scores des élèves pour ce type de tâche.

Figure 65 - Évolution des scores des élèves pour l'ajout du phonème initial (français)



L'analyse des notes étalonnées (voir annexe 15) pour l'ajout d'un phonème initial révèle que ce type de tâche semble poser un défi important au temps 1 pour l'ensemble des élèves : ces derniers sont en dessous de la moyenne (tableau 15). Aux temps 2 et 3, deux participants

atteignent la moyenne. Ce type de capacité aurait pu être travaillée davantage avec les élèves, mais en raison du temps limité, cela n'a pas été possible.

Tableau 15 - *Nombre d'élèves se situant dans chacune des catégories à l'épreuve d'ajout du phonème initial pour les trois temps de mesure (français) selon les notes étalonnées des N-EEL*

Type de tâche	Catégories	T1	T2	T3
Ajout d'un phonème initial	Inférieur à la moyenne	9	7	7
	Dans la moyenne	0	2	2
	Supérieur à la moyenne	0	0	0

Pour terminer, rappelons que la tâche d'ajout phonémique, qui implique la manipulation de l'unité la plus discrète de la langue parlée, est un processus plus exigeant sur le plan cognitif que les tâches précédentes (Yopp, 1988). Le développement de cette capacité prend du temps, et il n'est pas surprenant que les élèves en soient à un stade émergent à ce moment-ci. Cette tendance devrait aussi s'observer dans les résultats en anicinapemowin.

2.3.2. Langue anicinape

Au temps 1, 34 % des réponses des élèves aux items étaient correctes, ce qui représente approximativement quatre ajouts reconnus sur douze. Dans l'ensemble, les résultats des élèves ne sont pas comparables à ceux d'un enfant dans la « moyenne », à l'exception de Kijâte, comme indiqué au tableau 16.

Tableau 16 - *Proportion d'items réussis par élève aux trois temps de mesure : ajout d'un phonème initial (anicinapemowin)*

Participants (n=9)	Proportion T1	Proportion T2	Proportion T3
Onigoc	0,25	0,5	0,75
Wâbigônî	0,42	0,67	0,83
Kîzis	0,08	0,5	0,83
Wâwâte	0,25	0,75	0,5
Nîbin	0,08	0,25	0,58
Mikis	0,5	0,58	0,75
Kijâte	0,67	0,92	0,83
Migôna	0,5	0,42	0,75
Migizî	0,33	0,17	0,25

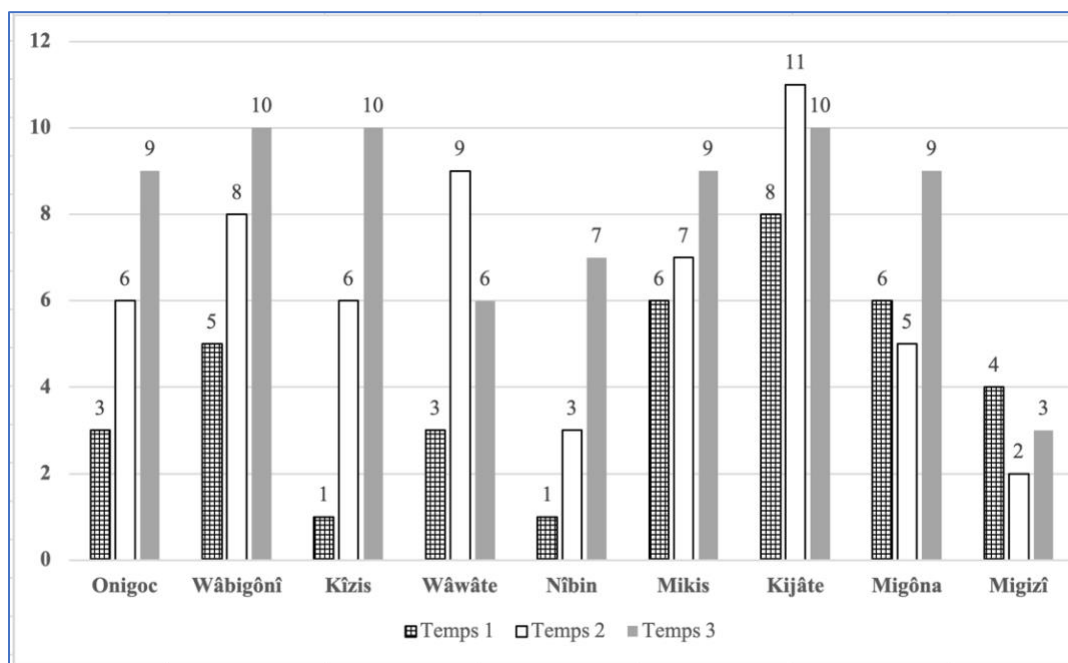
Une proportion de 53 % pour cent des réponses étaient correctes au temps 2. Le résultat élevé de Kijâte, compte tenu de son groupe d'âge, fait en sorte que son score pourrait être

comparable à la moyenne (si on se réfère aux notes étalonnées en français). Wâbigônî et Wâwâte se situeraient également dans la « moyenne » (voir tableau 16).

En moyenne, 67 % des ajouts phonémiques étaient correctement effectués par les élèves au temps 3, soit huit items sur douze. Onigoc et Kijâte ont des résultats comparables à ceux d'un élève dans la moyenne, tandis que Wâbigônî et Kîzis présentent un résultat élevé. Wâwâte, Nîbin, Mikis, Migôna et Migizî sont à un palier émergent.

Pour compléter ce bilan sur l'ajout phonémique en langue anicinape, soulignons que cinq élèves sur neuf ont progressé de façon continue d'un temps à l'autre si on étudie leurs scores : il s'agit d'Onigoc, de Wâbigônî, de Kîzis, de Nîbin et de Mikis. Wâwâte et Kijâte montrent certaines fluctuations : ils ont progressé au temps 2, mais leurs scores ont diminué au temps 3. Toutefois, dans l'ensemble, leur progrès est manifeste. Enfin, Migôna et Migizî ont aussi fluctué dans leur évolution : ils ont connu une baisse de leurs résultats au temps 2, mais une progression au temps 3, comme le montre la figure 66.

Figure 66 - Évolution des scores des élèves pour l'ajout du phonème initial (anicinapemowin)



L'évolution des scores des élèves en anicinapemowin nous montre que ce type de tâche semble moins poser de défis qu'en langue française, bien que celle-ci était également à travailler avec les élèves. Comme l'illustre le tableau 17, au temps 1, huit élèves émergent dans leur capacité d'ajout phonémique, tandis qu'au temps 3, quatre pourraient se comparer à un enfant se situant dans la moyenne ou au-delà de celle-ci (voir annexe 15).

Tableau 17 - *Nombre d'élèves se situant dans chacune des catégories à l'épreuve d'ajout du phonème initial pour les trois temps de mesure (anicinapemowin)*

Type de tâche	Catégorie	T1	T2	T3
Ajout du phonème initial	Émergent	8	6	5
	Comparable à la moyenne	1	3	2
	Élevé	0	0	2

Somme toute, malgré le court laps de temps dont nous disposions pour la mise à l'essai de notre programme de métaphonologie auprès des élèves (dix semaines), celui-ci les a fait progresser, comme en témoignent les résultats pour les trois types de tâches dans les deux langues. On peut penser que les activités proposées ont eu un effet sur leur sensibilité phonologique et, dans une moindre mesure, sur leur capacité de traitement métaphonologique (l'ajout d'un phonème initial). Notons que cette progression peut également être attribuable à un effet de maturation¹³⁹ chez les élèves ainsi qu'aux activités littéraciques tenues en classe ou à l'effet de scolarité (Gombert et Colé, 2000). Il aurait été intéressant de disposer d'une année scolaire afin d'apprécier cette évolution sur un plus grand nombre de types de tâches.

Cela dit, nous avons partiellement apporté des éléments de réponses quant à la façon dont nous avons atteint les sous-objectifs 1 et 3 de notre recherche en illustrant l'évolution des capacités métaphonologiques des élèves en langues française et anicinape. Nous terminerons cette présentation des résultats associés aux élèves en abordant les deux autres dimensions examinées en lecture : le décodage et la compréhension.

¹³⁹ La maturation constitue un « [o]bstacle à la validité interne se rapportant aux processus de changement qui se produisent au fil du temps et qui ne dépendent pas d'événements extérieurs » (Fortin, 2016, p. 501).

3. Le décodage et la compréhension en lecture

Maintenant que nous en savons davantage sur les capacités métaphonologiques des élèves, nous présenterons les résultats pour chaque groupe afin d'examiner l'évolution de leurs habiletés de décodage et de compréhension. Nous terminerons cette présentation avec un bilan pour l'ensemble des élèves. Comme notre recherche est exploratoire, nous avons mis l'accent sur leurs capacités métaphonologiques, car elles représentent le cœur de notre thèse. En effet, celles-ci viendront soutenir l'acquisition d'une aisance en lecture qui permettra à l'élève de comprendre ce qu'il lit. Nous jetterons donc, de manière succincte, un regard sur ces deux aspects en lecture afin de voir jusqu'à quel point la transposition des capacités métaphonologiques des enfants est effective dans un contexte « naturel » de lecture, du mot à la phrase. Nous nous référerons aux notes standards pour l'épreuve de déchiffrement en français seulement. Comme on l'a mentionné dans le chapitre sur la méthodologie, l'idée était d'avoir une vue panoramique des connaissances des élèves dans leurs langues.

3.1. Le groupe 1

Nous présentons l'analyse des données pour le groupe 1 dans les deux langues. L'âge moyen des élèves est de sept ans.

3.1.1. Langue française

Les résultats pour l'épreuve de décodage en langue française sont présentés à partir des notes standards dans le tableau ci-dessous. De façon générale, dans le groupe 1, pour les trois temps de mesure, la note standard fluctue entre 55, la plus basse, et 98, la plus élevée.

Tableau 18 - Notes standards des élèves du groupe 1 à l'épreuve de déchiffrement en français (K-ABC) et rang percentile (RP) selon leur groupe d'âge pour les trois temps de mesure

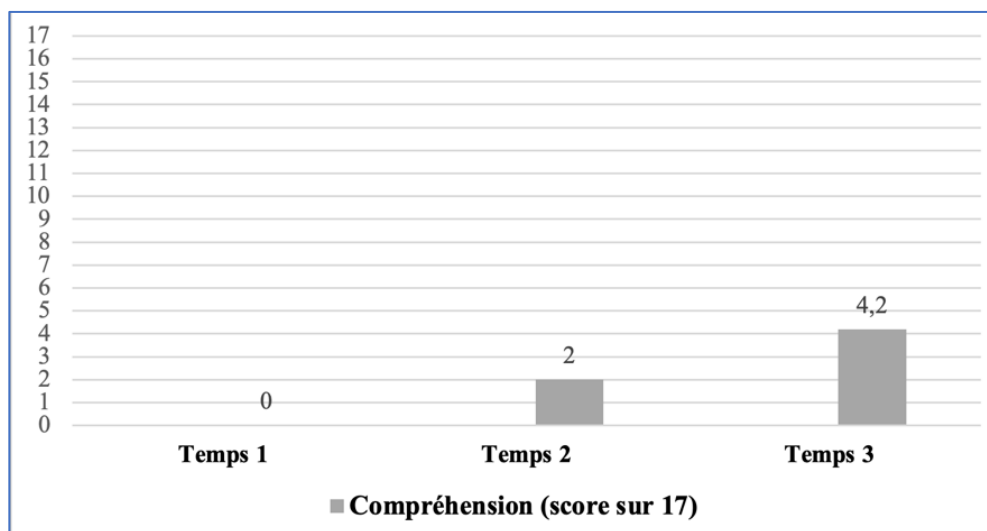
	T1	RP	T2	RP	T3	RP
Onigoc	82	10	83	10	80	5
Wâbigônî	84	10	81	5	86	15
Kîzis	86	15	83	10	74	5
Wâwâte	97	50	98	55	91	30
Nîbin	56	5	55	5	61	5

On remarque que la grande majorité des élèves a obtenu une note standard d'un temps à l'autre qui est inférieure à 88, mis à part Wâwâte au temps 2. Si on examine les rangs percentiles¹⁴⁰, cette tendance révèle que les élèves ne maîtrisent pas encore le code alphabétique, ce qui les place dans une situation de grande vulnérabilité sur le plan scolaire. On peut donc anticiper les difficultés potentielles auxquelles ces élèves font face lorsqu'ils entrent dans l'écrit en langue française, puisqu'on attend déjà d'eux qu'ils mettent en application leurs connaissances du code alphabétique. Ces résultats, qui montrent une progression plus lente à ce qu'on pourrait s'attendre d'un point de vue académique, révèlent la fragilité des élèves compte tenu du groupe d'âge dont ils font partie. Il faut cependant nuancer ces résultats en considérant le contexte de l'étude, puisque les sous-épreuves utilisées, ainsi que les normes qui en découlent et qui nous servent de référence, ne peuvent être considérées comme valides auprès des enfants autochtones, comme nous l'avons soulevé dans le chapitre précédent. Ces résultats nous permettent toutefois de les situer par rapport aux attentes de l'école.

Les résultats au sous-test de compréhension montrent des progrès modestes, mais constants. Au temps 1, aucun élève ne semble comprendre ce qu'il lit en français, alors qu'au temps 3, cette compréhension s'améliore avec un score moyen de 4,2/17 (voir figure 67). Notons que cette absence de compréhension au temps 1 peut aussi être attribuée au manque de familiarité des élèves avec les procédures relatives à la passation des sous-épreuves.

¹⁴⁰ Renvoie à l'« [i]ndice de la performance relative d'un élève à un test ou à un examen par rapport au rendement d'un groupe de 100 élèves dont il ferait partie. Interprétation. Plus le rang d'un élève s'approche de 100, meilleur est son résultat. Le centile est donc un score qui indique la proportion de personnes dans un groupe qui auraient un score plus faible ou égal » (Legendre, 2005, p. 193).

Figure 67 - *Évolution des scores moyens pour l'épreuve de compréhension en français (groupe 1)*

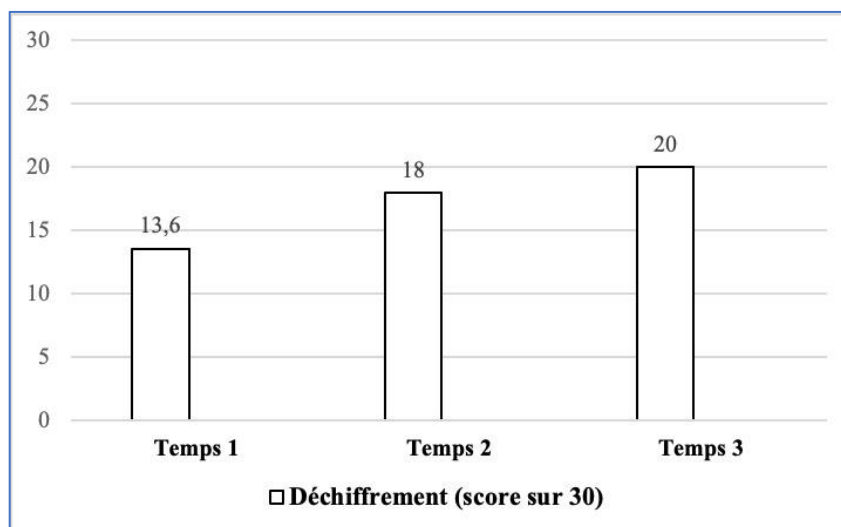


Dans l'ensemble, on peut affirmer que les participants du groupe 1 en sont au début du développement de leurs habiletés de décodage en langue française. En effet, ils ne saisissent pas encore tout à fait le code alphabétique et leur habileté à combiner les correspondances graphophonologiques pour prononcer le mot comme attendu. Une fois que ces processus deviendront suffisamment automatisés, ils pourront atteindre une aisance qui leur permettra d'accéder à une compréhension de ce qu'ils lisent.

3.1.2. Langue anicinape

En anicinapemowin, le score moyen pour le décodage est plus élevé qu'en français (voir figure 68). Aux trois temps de mesure, ces scores moyens sont de 11,8/30, de 14,4/30 et de 15/30 en français; en anicinapemowin, ils sont respectivement de 13,6/30, de 18/30 et de 20/30. Pour ce groupe, on remarque une forte et constante progression de leurs habiletés de décodage au fil du temps.

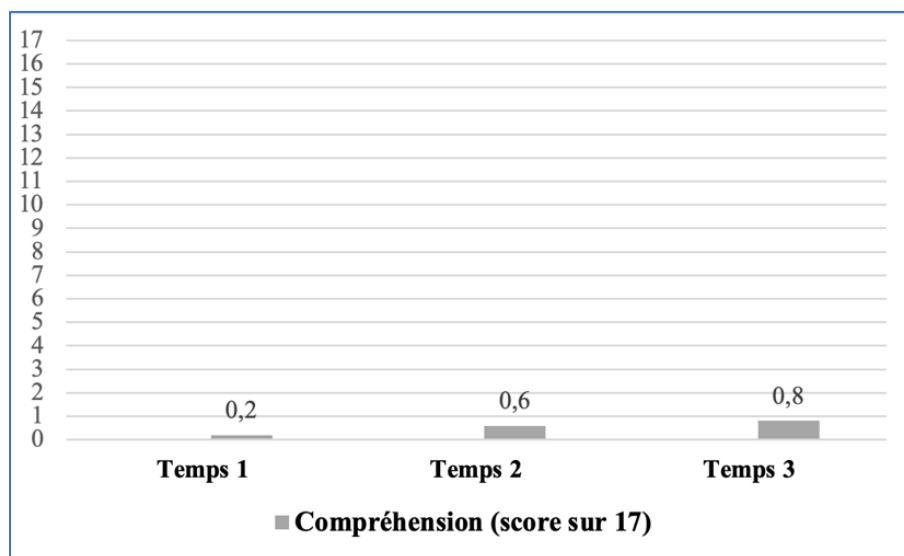
Figure 68 - Évolution des scores moyens pour l'épreuve de déchiffrement en anicinapemowin (groupe 1)



Une des hypothèses qui pourrait expliquer cette tendance est que même si l'orthographe en langue anicinape n'est pas uniforme, elle est possiblement plus « transparente » que celle en langue française. Ceci nous semble plausible puisque Jones et al. (2010) faisaient la remarque que l'orthographe d'une langue autochtone en Australie (le gamilaraay) présente une relation graphophonologique plus stable comparativement à la langue anglaise. Par exemple, le *c* dans le mot *cîcîp* [ʃi:ʃi:p] ne traduit que le phonème /ʃ/, tandis qu'en français, le *c* peut traduire les phonèmes /s/ et /k/ dans les mots *cerise* et *camion*. De plus, lors de la passation des sous-tests, nous n'avons pas tenu compte de la prononciation distincte des voyelles longues ou courtes, puisqu'il n'y avait pas de marque graphique à cet effet dans les mots ou dans les phrases lus par les élèves (dans la version traduite du K-ABC). La tendance est de délaisser les accents pour marquer la longueur des voyelles (Daviault, 2018). Par exemple, dans le mot *nîbin* [ni:/bin], les deux *i* sont prononcés différemment. Ainsi peut-on anticiper des scores élevés chez les élèves pour le décodage.

Le score moyen du groupe 1 au second sous-test indique que leur compréhension en lecture demeure émergente au troisième temps de mesure : le groupe passe d'un score de 0,2/17 au temps 1 à 0,8/17 à la fin du programme de métaphonologie (voir figure 69).

Figure 69 - Évolution des scores moyens pour l'épreuve de compréhension en anicinapemowin (groupe 1)



Rappelons que l'anicinapemowin, une langue transmise oralement, est une langue seconde pour les enfants (Drapeau, 2020). Les résultats obtenus pourraient s'expliquer par le fait que les élèves ne possèdent pas encore les habiletés de base lexicale à l'oral en langue anicinape pour comprendre les mots lus. Il faut aussi garder à l'esprit que le code orthographique anicinapemowin n'a pas été standardisé à ce jour et que les écrits sont plutôt rares tant à l'école qu'au sein de la communauté.

3.2. Le groupe 2

On remarque que les résultats du groupe 2 sont plus élevés dans les deux langues pour les deux sous-tests par rapport au premier groupe, ce qui est tout à fait normal puisqu'ils ont été beaucoup plus exposés à l'écrit et à la langue anicinape, étant plus avancés dans leur scolarisation.

3.2.1. Langue française

Si on porte un regard sur les notes standards du tableau ci-dessous, on remarque une certaine fluctuation allant de 53, la plus basse, à 87, la plus élevée. La situation des élèves est donc similaire à celle du groupe 1. En effet, ayant majoritairement obtenu des notes inférieures

à 86 (sauf Kijâte au temps 3), ils sont vulnérables sur le plan de la lecture lorsqu'on les compare à des enfants de leur âge.

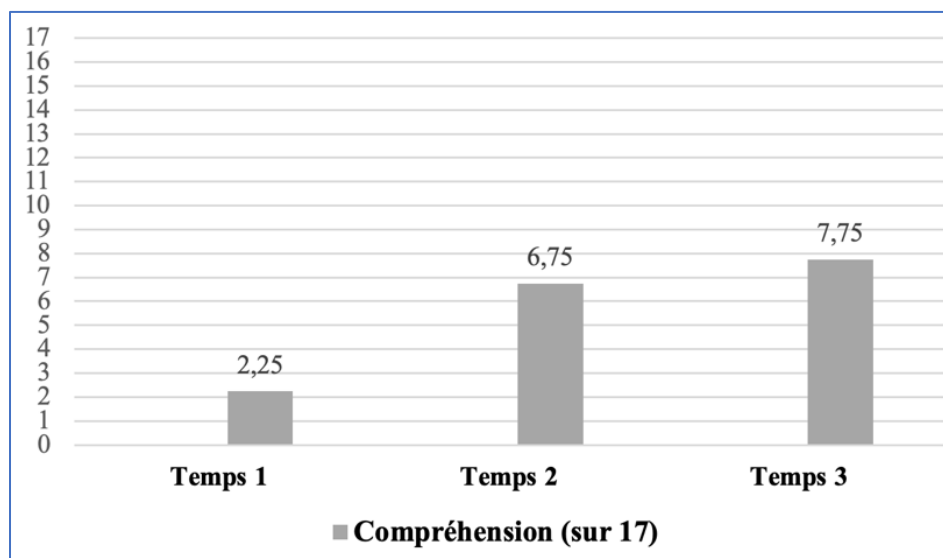
Tableau 19 - Notes standards des élèves du groupe 2 à l'épreuve de déchiffrement en français (K-ABC) et rang percentile (RP) selon leur groupe d'âge

	T1	RP	T2	RP	T3	RP
Mikis	64	5	75	5	79	10
Kijâte	71	5	79	10	87	25
Migôna	53	5	61	5	56	5
Migizî	71	5	65	5	66	5

Malgré le fait que les élèves du groupe 2 ne rencontrent pas les attentes de l'école en ce qui a trait au développement des processus de bas niveau en langue française, notons toutefois qu'ils ont acquis des habiletés de décodage qui deviennent généralement de plus en plus automatisées si on se fie aux scores moyens du groupe aux trois temps de mesure. À ce niveau, leur acquisition du code alphabétique se manifeste par la progression de leur habileté à mettre en application les correspondances lettre-son.

Toujours en langue française, le score moyen du groupe 2 atteint au temps 1 en compréhension est de 2,25/17 et a respectivement augmenté à 6,75/17 au temps 2 et à 7,75 au temps 3 (voir figure 70). Ce progrès est constant même s'il semble lent à première vue.

Figure 70 - Évolution des scores moyens pour l'épreuve de lecture (compréhension) en français (groupe 2)

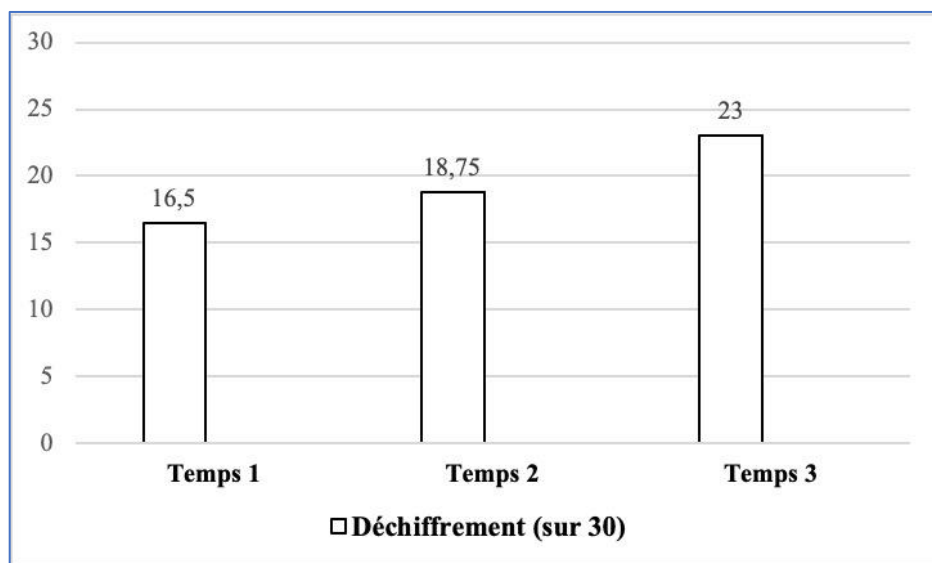


Cela dit, on peut dégager de cette analyse que les résultats en décodage et en compréhension chez les élèves du groupe 2 en langue française sont un peu plus élevés que ceux du groupe 1. Cependant, on ne peut pas dire pour autant que ces processus de bas niveau sont acquis, car la plupart des élèves n'est pas encore parvenue à la reconnaissance des mots écrits, c'est-à-dire à un traitement des mots de façon automatisée et instantanée, processus qui libèrent des ressources cognitives facilitant la compréhension (Demont et Gombert, 2004). En d'autres mots, l'attention des élèves est encore centrée sur le décodage.

3.2.2. Langue anicinape

Contrairement à ce qu'on aurait pu anticiper à partir de la tendance observée auprès du groupe 1, qui présentait des scores légèrement plus élevés pour le décodage en anicinapemowin par rapport à ces mêmes processus en langue française, les élèves du groupe 2 ont atteint des scores plus élevés en français aux temps 1 et 2. Cela pourrait signifier qu'ils se sont davantage approprié le code alphabétique de cette langue. Au temps 1, ils atteignent un résultat moyen de 16,5/30 en langue anicinape (contre 17,25 en français), puis de 18,75 (contre 20,25 en français), comme l'expose la figure 71.

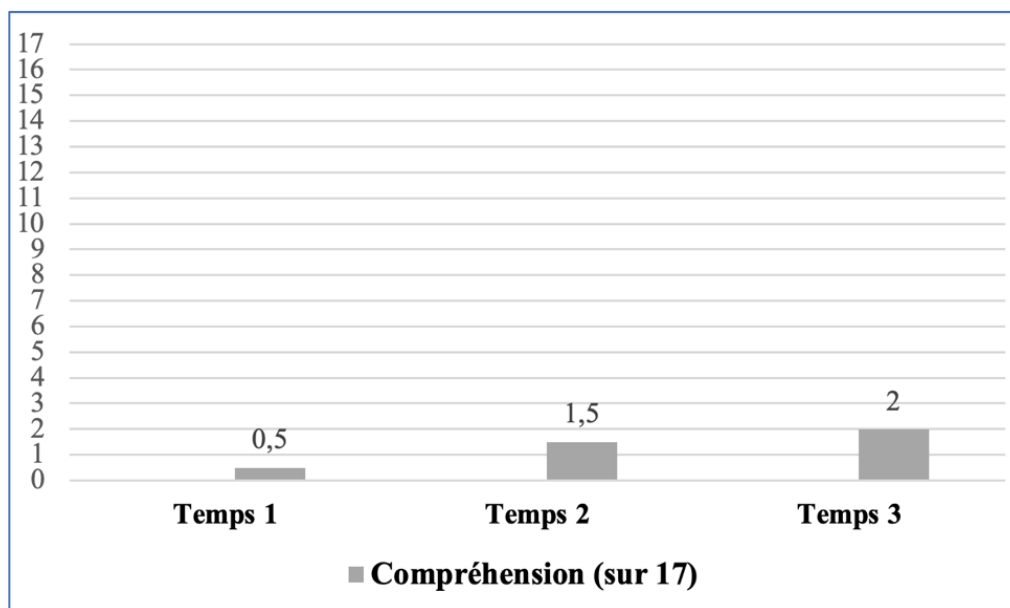
Figure 71 - Évolution des scores moyens pour l'épreuve de lecture (déchiffrement) en anicinapemowin (groupe 2)



En somme, on note au fil du temps que les scores moyens du groupe 2 quant aux habiletés de décodage en langue anicinape sont plus élevés que ceux du groupe 1. Les élèves du groupe 2 ont des connaissances émergentes à l'écrit dans cette langue, qui n'est pas systématiquement enseigné à cette étape de leur scolarisation, d'autant plus que le degré d'exposition tant à l'oral qu'à l'écrit en anicinapemowin est moindre.

En ce qui concerne le sous-test sur la compréhension en lecture, les élèves ont progressé légèrement et de façon continue d'un temps à l'autre. Comme ceux du groupe 1, le degré d'exposition à l'oral en anicinape ne permet pas aux apprentis lecteurs de développer une base lexicale pour accéder au sens des mots à l'écrit lorsqu'ils les lisent (voir figure 72).

Figure 72 - Évolution des scores moyens pour l'épreuve de lecture (compréhension) en anicinapemowin (groupe 2)



Les élèves du groupe 2 ont développé une compréhension émergente en lecture en langue anicinape, tout comme ceux du groupe 1. Ces derniers auraient avantage à développer leurs habiletés de communication de base à l'oral, en étant exposés plus intensivement à cette langue par l'entremise du milieu scolaire, mais surtout de leur environnement familial, social et communautaire. Rappelons que la langue anicinape dans l'espace scolaire ne devrait pas se réduire à l'enseignement de la lecture et des savoirs disciplinaires; elle est porteuse de l'identité des élèves et des savoirs autochtones transmis à l'oral depuis des millénaires et ancrés dans leurs territoires (Battiste, 2002; Lévesque et Polèse, 2015). Dans le milieu qui nous intéresse, les élèves n'ont pas eu l'occasion d'acquérir leur langue ancestrale dans son contexte culturel. Il faut donc user de prudence lorsqu'on parle de CALP (cognitive academic language proficiency) en langue anicinape, car cette notion, comme nous l'avons vu dans le deuxième chapitre de notre thèse, renvoie aux formes pertinentes de discours pour pouvoir réussir dans un milieu scolaire et qui implique l'acquisition d'un vocabulaire spécialisé et de fonctions langagières appropriées à ces contextes (Cummins, 2013). Les compétences en langue anicinape examinées dans notre étude ne sont pas, à notre connaissance, de cet ordre. Les langues autochtones ayant été pendant longtemps exclues des apprentissages scolaires, il semble qu'elles soient peu liées aux CALP. Francis et Reyhner (2002b) suggèrent toutefois

que les CALP se développent tant dans les sociétés « lettrées » et dans les cultures traditionnelles où les modes oraux correspondent aux fonctions de transmission des connaissances ainsi que d'autres situations exigeant un certain degré de formalité.

4. Le bilan concernant le décodage et la compréhension en lecture chez les élèves

Nous avons présenté les résultats des sous-tests en décodage et en compréhension en lecture afin de dresser un portrait des groupes d'apprentis lecteurs à la section précédente. Nous présentons maintenant un bilan en lien avec ces dimensions pour l'ensemble des élèves en effectuant un retour sur leur évolution avec un regard longitudinal.

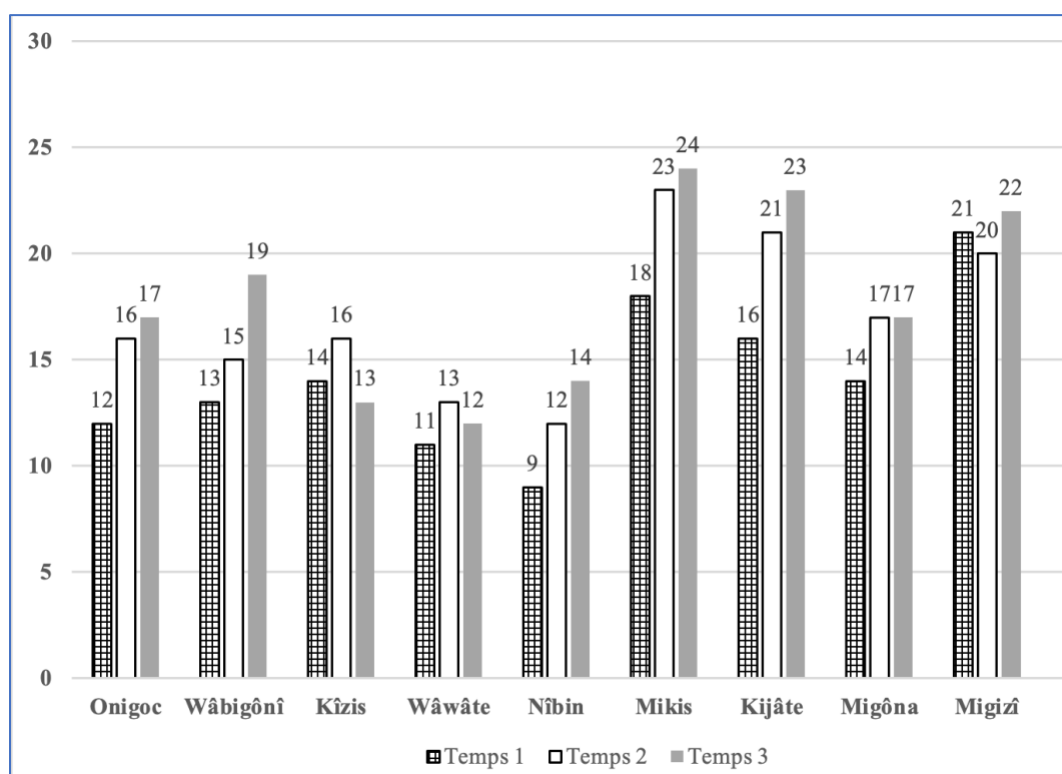
4.1. Le décodage

Après avoir présenté les notes standards et les rangs percentiles pour les épreuves de décodage en français dans les sections précédentes, nous nous intéressons, dans le présent bilan, à faire ressortir l'évolution des scores des élèves en français et en anicinapemowin. Nous examinerons aussi brièvement l'évolution de la proportion du nombre d'erreurs ainsi que le dernier item complété à chaque passation de l'épreuve de décodage. Il est possible de consulter ces informations en annexe 16.

4.1.1. Langue française

La figure 73 fait ressortir des différences interindividuelles assez importantes entre les participants. Dans l'ensemble, on peut dégager trois types d'évolution parmi les élèves sur le plan du décodage en français. D'abord, cinq d'entre eux montrent une progression continue dans le temps. Pour toutes les passations, Onigoc, Wâbigônî, Nîbin, Mikis et Kijâte ont en général complété un nombre d'items équivalent ou supérieur d'une fois à l'autre (sur un total de 30 items). On remarque une diminution de la proportion du nombre d'erreurs d'un temps à l'autre pour trois élèves, soit Wâbigônî, Mikis et Kijâte.

Figure 73 - Évolution des scores des élèves au sous-test de décodage (français)



Mikis obtient des scores plus élevés que les autres élèves, particulièrement aux temps 2 et 3, soit 23/30 et 24/30. Elle est suivie de Kijâte. En effet, elles ont eu des avancées de 6 et de 7 points chacune. Mikis et Kijâte sont celles qui se rapprochent le plus de cette automatisation parmi l'ensemble des élèves au temps 3 en langue française.

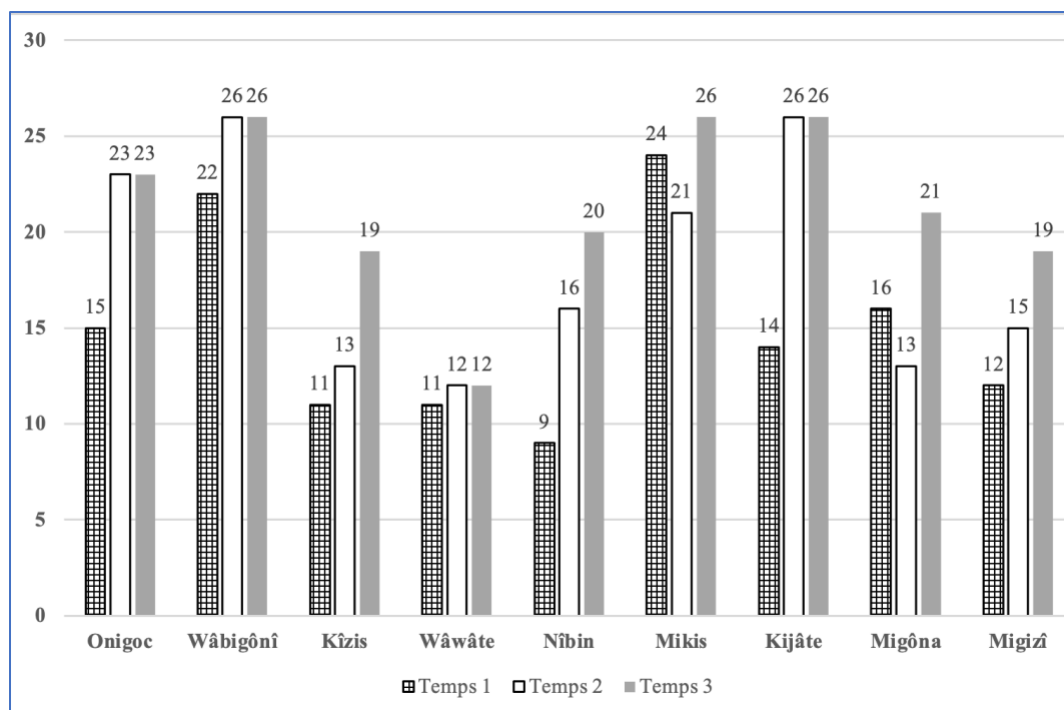
Un deuxième type de progression concerne Migôna, qui présente une certaine stabilité dans ses scores : elle a progressé au début du programme et est demeurée stable à la fin. Le nombre d'items complété lors de chaque passation est supérieur d'une fois à l'autre, mais la proportion du nombre d'erreurs a augmenté au dernier temps de mesure.

Le troisième et dernier type d'évolution observé chez trois élèves est caractérisé par une certaine fluctuation dans le temps. Kîzis et Wâwâte ont progressé au début de la mise à l'essai du programme, mais leurs scores ont diminué au temps 3. Pour ces deux élèves, la proportion d'erreurs augmentait légèrement à un moment donné. Wâwâte et Migizî ont tous deux complété un nombre légèrement supérieur d'items au temps 3 par rapport au temps 1.

4.1.2. Langue anicinape

La figure 74 présente les trois types d'évolution mentionnés supra. D'abord, trois élèves montrent un progrès continu à l'épreuve de décodage en anicinapemowin. Kîzis, Nîbin et Migizî ont complété un nombre plus élevé d'items d'une passation à l'autre. Kîzis s'est rendu aux items 15, 17 et 22 d'un temps à l'autre. Nîbin, pour sa part, s'était rendu aux items 15, 22 et 30, tandis que Migizî s'est rendu à l'item 16 au temps 1 et à l'item 25 pour les deux autres temps de mesure. La proportion d'erreurs diminuait tout particulièrement pour Kîzis et Nîbin.

Figure 74 - Évolution des scores des élèves au sous-test de décodage (anicinapemowin)



Ensuite, on observe que quatre participants montrent une progression au temps 2, suivie d'une stabilité au dernier temps de mesure. Onigoc, Wâbigônî et Kijâte présentent en général des scores élevés aux temps 2 et 3. Ces trois élèves terminent aussi les 30 items du questionnaire à un ou plusieurs temps de mesure. Dès le temps 1, Wâbigônî complète cette sous-épreuve de décodage en anicinapemowin, ce qui est remarquable en raison de son groupe d'âge. D'ailleurs, elle se démarque avec ses scores élevés en langue anicinape (22/30) au temps 1 et aux temps 2 et 3 (26/30). Wâwâte, le plus jeune des participants, affiche un progrès qui comporte une augmentation de la proportion du nombre d'erreurs dans le temps.

Enfin, les scores de Mikis et Migôna montrent des fluctuations dans le temps, comme en témoigne la figure 74. On constate une baisse de leurs scores au temps 2, mais cela n'empêche pas Mikis de se retrouver parmi les élèves avec les scores les plus élevés au temps 3 à l'épreuve de décodage en langue anicinape. On remarque aussi une diminution de la proportion du nombre d'erreurs d'un temps à l'autre pour ces deux élèves.

Dans l'ensemble, les élèves ayant réalisé les progrès les plus importants du début à la fin du programme en matière de décodage en anicinapemowin sont Nîbin et Kijâte, qui ont connu respectivement une hausse de 11 et de 12 points du temps 1 au temps 3. Deux élèves ont atteint la fin de l'épreuve de décodage en langue anicinape dès la première passation (Wâbigônî et Mikis). Au temps 3, on comptait cinq élèves qui pouvaient se rendre jusqu'à la fin de l'épreuve (Onigoc, Wâbigônî, Nîbin, Mikis et Kijâte) si on se fie aux données présentées en annexe 16.

4.2. La compréhension

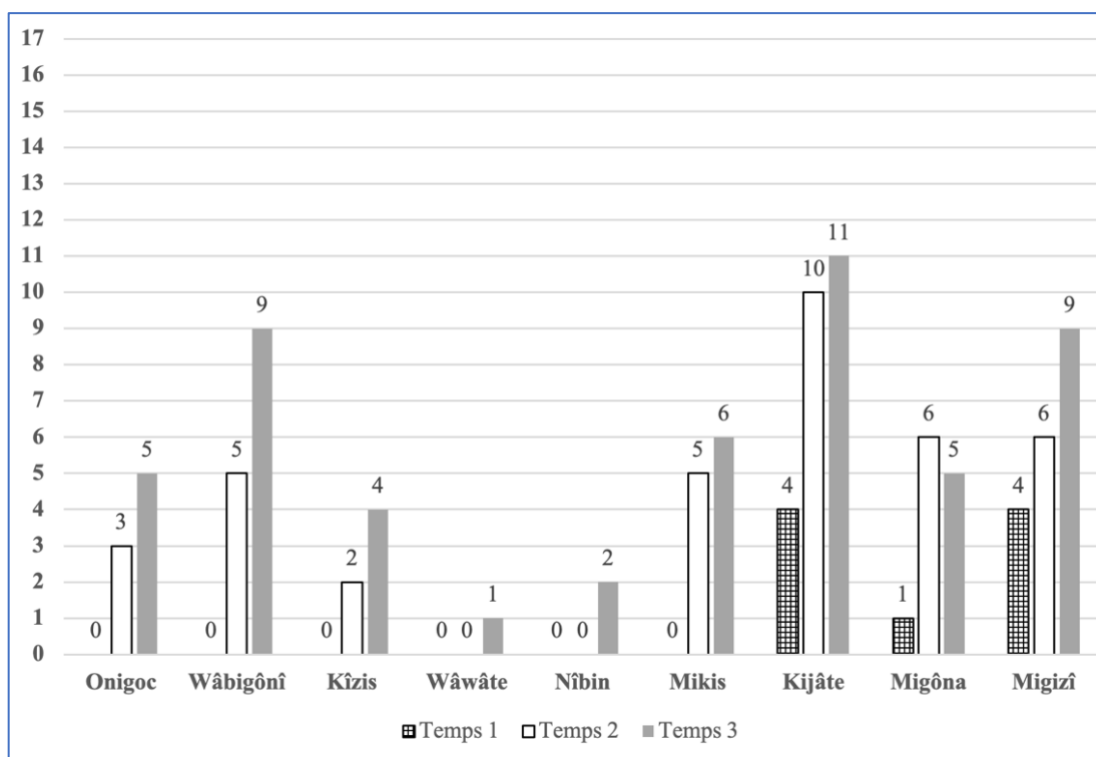
Comme nous l'avons mentionné précédemment, pour le sous-test en compréhension, nous ne nous référons pas aux notes standards. Nous nous intéressons plutôt à la progression potentielle des élèves, en mettant en perspective cette évolution dans le temps.

4.2.1. Langue française

La figure 75 met en évidence trois types d'évolution des neuf apprentis lecteurs : une évolution qui montre une progression continue, une deuxième évolution qui présente certaines variations et, enfin, une évolution qu'on pourrait qualifier de plus lente.

D'abord, six élèves montrent une progression continue dans les résultats en langue française au sous-test de compréhension. Wâbigônî et Kijâte ont le plus progressé du début à la fin du programme avec une augmentation de 9 et de 7 points. Onigoc, Kîzis, Mikis et Migizî ont aussi manifesté un progrès. En général, ces élèves ont diminué la proportion du nombre d'erreurs d'un temps à l'autre. Kijâte est la seule à se rendre jusqu'à la fin de l'épreuve en français dès le temps 2.

Figure 75 - Évolution des scores des élèves au sous-test de compréhension (français)

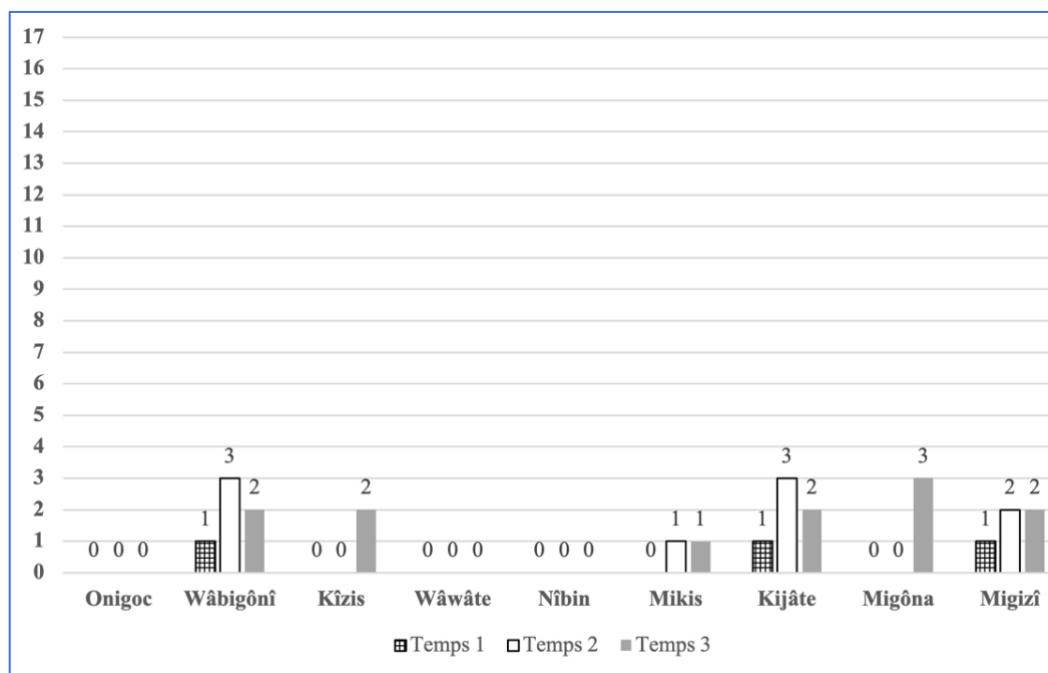


Ensuite, l'évolution des scores de Migôna pour le volet de compréhension en lecture montre des variations. Elle progresse du temps 1 au temps 2 avec un score initial de 1/17, qui passe à 6,17 au temps 2 et diminue en finale (5/17). Enfin, Wâwâte et Nîbin, qui n'ont réussi aucun item pour le volet de compréhension en lecture aux deux premiers temps, montrent une progression à la fin. Pour ces deux élèves, le développement des opérations reliées à la compréhension émerge dans leur évolution. Wâwâte est le plus jeune des élèves. Nîbin, qui est le plus âgé du premier groupe, présente une évolution que l'on pourrait qualifier de plus lente.

4.2.2. Langue anicinape

À la figure 76, on peut voir l'évolution des scores de l'ensemble des élèves en compréhension en lecture en langue anicinape. Quatre profils semblent se dégager de ces données. D'abord, Mikis et Migizî montrent un progrès au temps 2. Ensuite, leurs scores demeurent stables. Wâbigônî et Kijâte montrent aussi un progrès au temps 2, mais leurs scores diminuent au temps 3.

Figure 76 - Évolution des scores des élèves au sous-test de compréhension (anicipemowin)



Quant à Kîzis et à Migôna, il semble émerger chez eux une compréhension en lecture en langue anicipape à la fin du programme. Enfin, Onigoc, Wâwâte et Nîbin n'ont pas eu l'occasion de manifester leur compréhension en lecture dans cette langue au cours de la mise à l'essai du programme. Plusieurs facteurs, dont ceux mentionnés précédemment, pourraient expliquer ces résultats au sous-test de compréhension en anicipemowin.

5. Discussion des résultats : la mise en relation de notre programme de métaphonologie avec les facteurs cognitivo-langagiers

Les écrits scientifiques et les travaux de recherche ont montré que le recours à la littérature de jeunesse, tant en langue première qu'en langue seconde, contribue à renforcer les connaissances des élèves sur la langue et facilite l'entrée dans l'écrit (Fleuret, 2012a; Gosselin-Lavoie et Armand, 2015; Montésinos-Gelet et al., 2008; Moore et Sabatier, 2014; Morin, Montésinos-Gelet, et al., 2006; Morin, Parent, et al., 2006; Morin et al., 2009), notamment par l'exploration des sonorités de la langue (Montésinos-Gelet et al., 2015; Montésinos-Gelet et Morin, 2004). Cet aspect de l'acquisition de l'habileté à lire, c'est-à-dire le développement des capacités métaphonologiques des élèves, est intrinsèquement lié à

la réussite de cet apprentissage (Briquet-Duhazé et Rezrazi, 2018; Wise et Chen, 2015; Wise et D'Angelo, 2016).

Dans le cadre de notre recherche, on remarque qu'à la suite de nos interventions en métaphonologie dans les classes à l'aide de la littérature de jeunesse et le matériel didactique bilingue que nous avons conçu, la grande majorité des élèves ont progressé sur ces aspects (dans les différents types de tâches) dans les deux langues. Ces activités, exigeantes pour les élèves d'un point de vue cognitif, ont été appréciées par ces derniers selon l'enseignant 1¹⁴¹. Nos résultats sont similaires à ceux d'autres études citées dans notre cadre conceptuel, qui montrent que la prise en compte des langues des élèves dans les programmes d'entraînement favorise le développement de leurs capacités métaphonologiques (Lavoie, 2016; Wise et Chen, 2015; Wise et D'Angelo, 2016) et que le recours à des pratiques de littéracie culturellement appropriées en salle de classe vient soutenir ce développement (James, 2014; Scull, 2016).

Quant aux résultats de l'épreuve de décodage en langue française, il en ressort que les élèves ont progressé, certains plus rapidement que d'autres. Les notes standards et les rangs percentiles, qui témoignent de la fragilité des connaissances des élèves des deux groupes, nous ont seulement servi de points de repère relativement aux attentes de l'école, par la comparaison des performances des élèves avec un « échantillon normatif » (Wise et Chen, 2015). En effet, nous ne devons pas perdre de vue la progression de ces apprentis lecteurs dans le développement de leurs habiletés de décodage en focalisant sur ce qui est « déficitaire ». Plutôt que de considérer l'enfant anicnape à l'aune d'une approche occidentale en matière d'évaluation et d'intervention, c'est-à-dire comme un élève « à risque » et ayant besoin de services spécialisés, nous avons opté pour une posture qui nous permettrait de soutenir l'autonomie de l'enfant en tant qu'apprenant tout en respectant les différences culturelles (Peltier, 2017). La prise en compte du contexte sociolinguistique nous aura permis d'élaborer des activités littéraciques ciblées et propices à la mise en place d'un environnement d'apprentissage des langues sécurisant, dans le but de stimuler les élèves et de les socialiser à la langue de l'école à partir de repères culturels appropriés.

¹⁴¹ Extrait du journal de bord de l'enseignant 1 du 6 juin 2019.

Pour ce qui est des résultats reliés au décodage en langue anicinape, il serait imprudent de se contenter de les comparer avec ceux en langue française, notamment parce que l'orthographe non uniformisée en anicinapemowin remet en question la validité de construit de la traduction de cette sous-épreuve, d'autant plus que l'écrit ne constitue pas le moyen privilégié de transmission des savoirs et de la culture anicinape comme c'est le cas pour le français. À cet effet, Burnaby (1984) met en relief l'étendue des différences entre l'écrit dans les langues autochtones et dans les langues officielles :

- la scolarisation des individus autochtones dans leurs propres langues constitue une exception, tandis que les locuteurs francophones ou anglophones sont tous scolarisés dans leurs langues;
- les critères pour définir la notion d'alphabétisation sont établis à partir du rôle des langues utilisées dans les sociétés industrialisées, où l'écrit joue un rôle capital, alors que les sanctions relatives aux compétences en littératie par les instances éducatives de ces sociétés ne s'appliquent pas forcément aux communautés autochtones étant donné que le rôle dévolu à l'écrit n'est pas aussi crucial;
- l'enseignement de l'écrit en langue autochtone est plutôt sporadique puisque l'attention est essentiellement portée à la préparation des élèves aux exigences de l'écrit dans la langue de scolarisation et à la vie adulte dans une société industrialisée;
- les ressources humaines et techniques dans le domaine de l'écrit pour les langues officielles, notamment celles dédiées au respect des normes orthographiques et des conventions de l'écrit ne sont pas comparables à celles que l'on retrouve dans les langues autochtones comme « l'écrit dans les communautés autochtones ne les a pas obligés à développer ces ressources » (Burnaby, 1984, p. 64).

Pour ces raisons, nous devons appréhender le développement des habiletés de décodage en fonction du contexte socioculturel et politique de notre étude (Baraby, 2011), où un haut degré de variation dans la pratique de l'orthographe est accepté. Auger (2013) désigne ce phénomène linguistique en tant que plurinormalisme, c'est-à-dire l'existence de plusieurs normes au sein d'une même langue. Selon elle, le rejet de ce plurinormalisme peut parfois engendrer une forme de violence symbolique à l'école. Dans notre cas, les attentes de la communauté à l'égard de l'écrit n'ayant pas encore été clarifiées, notre interprétation des résultats s'est centrée sur l'évolution de ce développement. Ainsi peut-on affirmer que les interventions en métaphonologie menées en classe auprès des élèves ont aussi contribué d'une certaine façon à la progression de leurs habiletés de décodage en langue anicinape, sans pour autant privilégier une norme à l'écrit.

Menée dans le même ordre d'idées que Sharifian (2008), notre démarche visait à trouver une façon de reconnaître, d'apprécier et de respecter les langues des élèves, dans la mesure où leur habitus – le français des Premières Nations et la langue anicinape – influence tous les aspects de leur vie et leur permet d'interpréter le monde dans lequel ils évoluent (Montésinos-Gelet, 2013). Depuis des décennies, l'imposition de pratiques d'enseignement monolingues centrées sur le français normé auprès de ces enfants les oblige à vivre au quotidien des ruptures importantes sur le plan identitaire (Auger et Fleuret, 2021; Cahill et Collard, 2003; da Silveira, 2013). Pour ces raisons, cette reconnaissance de la légitimité de leur répertoire langagier constitue le fondement de notre posture d'enseignement contribuant à soutenir l'apprentissage du français de scolarisation (Wiltse, 2011, 2014), plutôt que de viser la « maîtrise » de cette langue comme préalable pour accéder aux savoirs enseignés. Pour reprendre les termes de Thibeault et Fleuret (2017), « c'est à partir de ses connaissances linguistiques, aussi plurielles soient-elles, que l'élève s'approprie la langue de l'école » (p. 59).

De façon générale, les résultats de notre étude soutiennent l'idée que les élèves participants ont été peu exposés à l'écrit avant leur entrée à l'école et connaissent mieux les pratiques discursives orales (da Silveira, 2013; Hot, 2013; Peltier, 2017). Les connaissances qu'ils détiennent des correspondances graphophonologiques en langue française rendent difficile leur application à la prononciation du mot, en raison d'une familiarité restreinte de l'écrit. Par conséquent, pour plusieurs d'entre eux, les ressources cognitives demeurent centrées sur le décodage, laissant pour le moment peu de place à la compréhension du sens de ce qui est lu. Toutefois, comme le soulignent plusieurs auteurs, le fait d'être exposés à des textes qui rejoignent leur vécu (Fleuret et Sabatier, 2019; Moore et Sabatier, 2014; Morin, Montésinos-Gelet, et al., 2006) favorise l'entrée dans la langue de scolarisation. De plus, la prise en compte de leur bagage linguistique dans les activités a favorisé, chez certains élèves, le développement progressif des connaissances nécessaires à l'appropriation des procédures d'identification des mots et, par ricochet, la compréhension. En portant un regard sur la langue anicinape des élèves et en la valorisant davantage en salle de classe, il devient plus aisé de faire des liens avec leurs connaissances antérieures et leur culture (Dunn, 2001; Scull, 2016; Wiltse, 2014) en favorisant ainsi des allers-retours cognitifs entre les langues

(Cummins, 1979b). Dans le contexte de notre recherche, la littérature de jeunesse apporte des éléments favorables à l'édification par les élèves d'une compréhension du monde dans lequel ils vivent en leur donnant accès à un pan important de l'histoire du Canada (Neeganagwedgin, 2014), entre autres au sujet des pensionnats autochtones (Groulx, 2021), en dénonçant une réalité politique qui a contribué (et qui contribue toujours) à l'oppression des peuples autochtones au Canada (Episkenew, 2009). Dans cette optique, nous pensons que les œuvres littéraires en milieu scolaire sont susceptibles d'influencer les prochaines générations dans la compréhension de qui ils sont et dans la construction de leur propre avenir.

Outre les facteurs cognitivo-langagiers sur lesquels nous venons de nous pencher, nous devons reconnaître que d'autres dimensions peuvent avoir une incidence sur l'apprentissage de la lecture, telles que les facteurs socioaffectifs. C'est ce que nous exposerons dans les pages suivantes avec, dans un premier temps, la présentation des résultats en lien avec les représentations des langues des élèves et, dans un deuxième temps, une discussion qui mettra en relation le programme de métaphonologie et les facteurs socioaffectifs.

6. Les résultats en lien avec les facteurs socioaffectifs

Le questionnaire sur les représentations du bi-plurilinguisme visait à mieux comprendre les représentations des élèves à propos des langues (première partie du questionnaire). Des questions ont aussi été adressées à l'enfant par rapport aux langues qu'il connaît (seconde partie). Pour la première partie de l'instrument, les résultats présentés sous forme d'histogrammes (du temps 1 au temps 3) pour chaque groupe montrent l'évolution de ces représentations avant et après la mise à l'essai du programme de métaphonologie bilingue. Les résultats bruts pour chaque question sont disponibles en annexe 17. En annexe 18 est présentée sous forme de comparaison les scores bruts du temps 1 et au temps 3 pour mieux voir l'évolution de ces représentations.

6.1. Le groupe 1

Au temps 1, les résultats associés aux représentations des langues (pour les neuf questions regroupant les deux volets : l'ouverture à la diversité linguistique et la motivation à apprendre d'autres langues) sont éparés (voir figure 77). Quatre élèves sur cinq semblent avoir construit

des représentations positives à l'égard des langues : Onigoc obtient un score de 6/9. Wâwâte, Wâbigônî et Kîzis se situent entre 2/9 et 4/9. Nîbin a des représentations négatives à propos des langues (-3/9).

Kîzis et Wâwâte, qui ont des scores relativement semblables, sont ouverts à la diversité linguistique (ils se situent à 3/4 et à 4/4), mais ne semblent pas tant motivés à apprendre d'autres langues (ils ont obtenu -1/5 et 0/5). Pour le premier volet (question 2), qui concerne la langue des grands-parents, Kîzis ajoute « *j'aime ça parler comme toute la famille... j'aime ça parler anicinape* » (Extrait de la passation du 31 janvier 2019). Pour le deuxième volet, Kîzis et Wâwâte pensent que les enfants ne sont pas capables d'apprendre des langues qu'ils ne connaissent pas. Kîzis affirme « *mes amis oui y sont capables deux [langues], mais pas plusieurs* »; il tend aussi à croire que c'est plus difficile de parler plusieurs langues (question 8). Enfin, ces deux enfants sont ambivalents quant à la possibilité de devenir ami avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue qu'eux (question 6). Wâwâte explique « *parce que je pourrais pas parler avec [eux]* » (Extrait de la passation du 5 février 2019), sans exclure toutefois cette possibilité. Kîzis fait une affirmation similaire et nuance son propos en ajoutant « *parce que je suis pas capable [de parler la langue qu'il ne connaît pas] mais j'aimerais ça parler comme eux autres* » (Extrait de la passation du 31 janvier 2019). Kîzis pense aussi qu'il est plus difficile de parler plusieurs langues (question 8).

Onigoc et Wâbigônî montrent des scores moins élevés pour l'ouverture à la diversité linguistique. Onigoc est ambivalent par rapport au fait d'entendre la langue de ses grands-parents et à la possibilité de mélanger les langues pour les enfants qui en parlent plusieurs (questions 2 et 4). Wâbigônî semble avoir une représentation négative des personnes qui parlent plusieurs langues : elle pense qu'elles pourraient les mélanger (question 1), bien qu'elle aime entendre la langue de ses grands-parents (en précisant que c'est l'algonquin – nous reprenons ici les mots de l'enfant). Pour ce qui est de la motivation et de la curiosité à apprendre des langues, Onigoc semble l'élève le plus motivé du groupe 1 (avec un score de 4/5) : il pense que toutes les langues sont importantes. Pour Wâbigônî, devenir amie avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue qu'elle ne semble pas envisageable (question 6) « *parce que je comprends pas comment il parle* » (Extrait de la passation du 31 janvier 2019).

Les représentations des langues de Nîbin tendent vers la négative; il ne semble pas manifester d'ouverture face à la diversité linguistique et pense que les enfants qui parlent plusieurs langues ne sont pas chanceux (question 1) et qu'ils n'aiment pas entendre les langues qu'ils ne connaissent pas (question 3). À la question 2, Nîbin ne savait quoi répondre à propos de la langue de ses grands-parents, même s'il disait aimer l'entendre. Sa motivation à apprendre d'autres langues équivaut à zéro. Il ne croit pas pouvoir devenir ami avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue que lui (question 6) et croit qu'il est plus difficile de parler plusieurs langues (question 8).

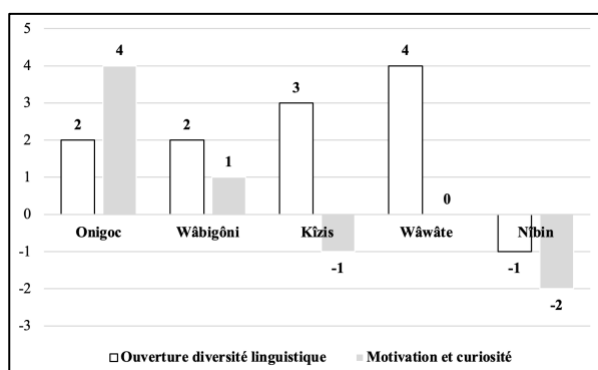


Figure 77 - Représentations des langues volets 1 et 2 (temps 1, groupe 1)

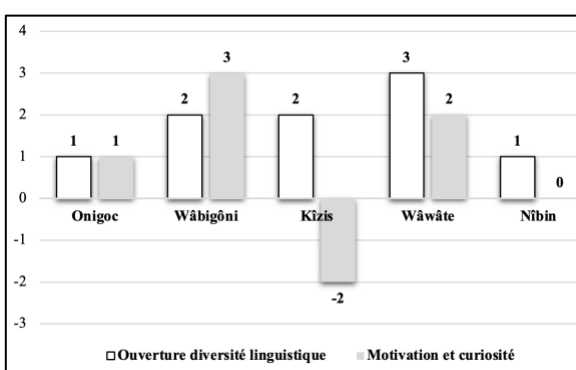


Figure 78 - Représentations des langues volets 1 et 2 (temps 3, groupe 1)

Au temps 3, à la suite de la mise à l'essai du programme, les résultats sont tout aussi éparpillés (voir figure 78), ce que nous trouvons surprenant. Pour Wâbigôni, Wâwâte et Nîbin, les résultats sur les représentations des langues, tous domaines confondus, sont un peu plus élevés par rapport au temps 1 et varient de 1/9 à 5/9 comparativement à une fourchette de -3/9 à 4/9. Les scores de Wâbigôni et de Wâwâte ont légèrement augmenté, alors que celui de Nîbin est passé de -3/9 à 1/9 (voir annexe 18 – les mêmes histogrammes ci-dessous sont présentés mais avec les scores globaux). Procédons à une analyse plus détaillée de ces résultats.

En ce qui a trait à l'ouverture à la diversité linguistique, les scores ont diminué au temps 3 pour Onigoc, Kîzis et Wâwâte. En effet, Onigoc est ambivalent au temps 3 par rapport au fait que les enfants qui parlent plusieurs langues seraient chanceux alors qu'au temps 1, sa représentation était positive à cet effet (question 1). Au temps 1, il était ambivalent par

rapport au fait que les enfants qui parlent plusieurs langues pourraient les mélanger; au temps 3, sa représentation devient négative (question 4), tout comme Kîzis. À propos de la motivation et de la curiosité face à l'apprentissage d'autres langues, les scores de deux élèves ont aussi diminué au fil du temps. Par exemple, Kîzis semble plus convaincu qu'au temps 1 qu'il ne pourrait pas devenir ami avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue que lui (question 6) : « *ça s'peut pas parce qu'on se comprend pas quand il parle de même. Un Indien est capable de parler en chinois?* » (Extrait de la passation du 10 juin 2019).

Pour ce deuxième volet, Onigoc est passé de 4/5 à 1/5. Au temps 1, il pensait pouvoir devenir ami avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue que lui (question 6) et que parler plusieurs langues n'était pas plus difficile (question 8). Il considérait aussi que toutes les langues sont importantes (question 9). Au temps 3, sa position est devenue ambivalente pour ces trois aspects. Wâwâte devient ambivalent au temps 3 par rapport au fait d'entendre des langues inconnues (question 3); au temps 1, il semblait apprécier ce phénomène. Concernant sa motivation et sa curiosité à apprendre d'autres langues, au temps 3, il est passé d'une représentation nulle (0/5) à une représentation positive (2/5) concernant la capacité des enfants à apprendre une nouvelle langue (question 5).

Pour Wâbigônî, les résultats à propos de l'ouverture face à la diversité linguistique montrent une stabilité (2/5), mais pour le deuxième volet, ses représentations se sont modifiées. Par exemple, au temps 1, elle était ambivalente quant à la capacité des enfants à apprendre de nouvelles langues (question 5); au temps 3, sa représentation devient positive. Au départ, Wâbigônî n'envisageait pas la possibilité de devenir amie avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue qu'elle (question 6). Au temps 3, elle pense la même chose : « *parce qu'y seront pas capables de parler. L'autre [ne] sera pas capable de comprendre* » (Extrait de la passation du 10 juin 2019), mais elle n'exclut pas cette possibilité, contrairement au temps 1.

Le changement le plus marquant concerne Nîbin, considéré comme un élève ayant des difficultés scolaires selon son enseignant. Au premier volet, ses scores ont augmenté : il est passé de -1/4 à 1/4. Au temps 1, il trouvait que les enfants qui parlent plusieurs langues ne sont pas chanceux; au temps 3, il devient ambivalent sur cette question. Au temps 1, il l'était

aussi face au fait que les enfants pourraient mélanger les langues s'ils en parlaient plusieurs; au temps 3, sa représentation devient positive. Pour le deuxième volet, Nîbin est passé d'une position neutre à une représentation positive en ce qui a trait à la capacité des enfants à apprendre des langues inconnues (question 5) et d'une représentation négative à positive quant à la possibilité de devenir ami avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue que lui (question 6). Même si son score global pour ce volet n'est pas devenu positif, son évolution est intéressante.

En ce qui concerne le troisième volet du questionnaire, nous avons reproduit les propos des élèves dans le tableau 20 afin d'en donner un aperçu plus dynamique et de faire ressortir des éléments qu'un questionnaire ne peut mettre en évidence.

Tableau 20 - Les connaissances des élèves sur les langues (groupe 1, temps 1)

	Onigoc	Wâbigônî	Kîzis	Wâwâte	Nîbin
Langue(s) parlée(s)	Français, algonquin	Français, anglais (quelques mots), algonquin (un peu)	Français, anicinape	Français, algonquin	Français
Langue(s) comprise(s)	Français, algonquin	Français, anglais (un peu), algonquin (un peu)	Français, algonquin	Français, algonquin	Français, anglais, algonquin
Langues lue(s)	-	Français, algonquin (des petits mots)	« pas encore »	Français, algonquin (un peu)	Français
Langue(s) écrite(s)	Français et algonquin (un peu)	Français, algonquin	-	Français (un peu)	Français
Langue(s) entendue(s) en famille	Français, algonquin	Français, algonquin (avec kôkom, mocom ¹⁴²)	Français, algonquin	Français	Français, anglais
Ordre d'acquisition et transmission	L1 français : parents, fratrie, amis, enseignants L2 algonquin : parents, kôkom ¹⁴³ , enseignant	L1 français : parents, fratrie, enseignants L2 anglais : parents L3 algonquin : enseignants	L1 français : mère L2 anicinape : kôkom	L1 algonquin : père, enseignants L2 français : père, amis et enseignants	L1 français : mère, enseignants L2 anglais : enseignants L3 anicinape : avec personne « je sais pas parler »
Perception de sa compétence	L1 : très bien L2 : très bien	L1 : très bien L2 : très bien L3 : faible	L1 : très bien L2 : faible	L1 : faible L2 : assez bien	L1 : faible « c'est dur » L2 : faible L3 : faible « c'est ben dur »
Projection de la langue	T : algonquin	T : anglais M : algonquin	T : espagnol, « parce que les	T : anglais M : algonquin	T : « rien, je serai pas

¹⁴² Mocom signifie grand-père en langue anicinape.

¹⁴³ Kôkom renvoie à grand-mère en langue anicinape.

parlée à l'âge adulte T : travail M : maison E : enfants		E : français, algonquin « parce que mes parents vont devenir kôkom et mocom pis y vont toujours parler en algonquin »	gens vont parler en espagnol » M : anglais « parce que j'ai jamais parlé comme ça » E : français	E : français « c'est beaucoup plus mieux qu'en anglais »	capable le travail » M : ne sait pas E : ne sait pas
Désir d'apprendre d'autres langues	Non	Espagnol : « parce que c'est une drôle de langue » « j'aime les langues »	Chinois : « parce que j'ai jamais parlé comme ça. L'espagnol pis l'anglais non plus »	Chinois : « j'aime pas en anglais fait que... j'ai choisi chinois »	« C'est trop difficile »

À la lecture de ce tableau, on peut voir qu'au temps 1 tous les élèves ont mentionné parler français et que l'anicipemowin est présente dans leurs vies. Pour deux d'entre eux, l'anglais est aussi présent. Lorsque la doctorante a demandé à Onigoc de nommer les langues qu'il connaît, il ne les a pas nommées spontanément. Kîzis, lui, a répondu : « *je parle la langue que je suis en train de parler...* [l'enfant demande le nom de cette langue]. *Y a rien que cette langue que j'connais* ». Puis, après un moment d'hésitation, il ajoute « *ah oui! Je parle aussi anicipape* » (Extrait de la passation du 31 janvier 2019).

Si on regarde les langues comprises et parlées, Kîzis, Wâwâte et Wâbigônî identifient l'algonquin. Nîbin est le seul à dire qu'il le comprend, mais qu'il ne sait pas le parler. Wâbigônî affirme comprendre et savoir parler un peu l'anicipemowin. Il est possible que les enfants n'aient pas la même compréhension de ce que signifie « connaître une langue », en raison de leur jeune âge. Pour ce qui est des langues lues et écrites, seule Wâbigônî dit pouvoir lire et écrire l'algonquin. Le français occupe une position plus favorable : Wâbigônî, Kîzis et Wâwâte disent savoir le lire et l'écrire. Kîzis est le seul à avoir affirmé ne savoir ni lire et ni écrire dans ses langues, puisqu'il est au début de sa scolarisation.

Tous les enfants ont affirmé entendre le français dans leur famille; une majorité, l'anicipemowin. Ils ont le plus souvent mentionné qu'elle est transmise par les enseignants anicipapek (et l'aide-enseignant), suivis des parents et des grands-parents. Nîbin a mentionné n'avoir appris la langue anicipape « *avec personne* ». Pour Wâwâte, la notion de première et de deuxième langue porte à confusion : il a mentionné la langue anicipape comme première langue apprise, ensuite le français; pourtant l'anicipemowin n'est pas entendue en famille.

Il a également affirmé que son niveau de compétence dans cette langue était plus faible que celui en français.

Si on examine la représentation que les autres élèves ont de leurs compétences linguistiques, ils trouvent que celle-ci était « très bien » en français et « faible » en anicinapemowin, à l'exception d'Onigoc. Nîbin se trouve « faible » dans toutes les langues qu'il a nommées. En lui demandant lesquelles il pense utiliser à l'âge adulte, par exemple, à son lieu de travail, il répond « *rien, je serai pas capable le travail* » (Extrait de la passation du 7 février 2019). Pour les autres élèves, les réponses sont variées. Wâbigônî et Wâwâte disent qu'ils parleront l'anglais au travail. Kîzis, lui, parlera l'espagnol et pour Onigoc, ce sera la langue anicinape. Wâbigônî et Wâwâte comptent utiliser l'anicinapemowin dans leur vie familiale.

Enfin, concernant le désir d'apprendre d'autres langues, Nîbin ne souhaite pas s'y investir parce que « *c'est trop dur* ». Onigoc non plus, ce qui vient contredire les résultats obtenus pour ce dernier au volet 2 présentés dans la section précédente (il semblait le plus motivé et le plus curieux de tous les participants au temps 1). On constate que l'anicinapemowin est mise de côté, au profit de langues étrangères : Wâbigônî aimerait apprendre l'espagnol; Kîzis et Wâwâte, le chinois. Pourtant, ces deux élèves montraient un score de -1/5 et de 0/5 (motivation à apprendre d'autres langues) dans les résultats du questionnaire. À la fin de la passation, le commentaire de Kîzis montre une certaine curiosité : « *ceux qui parlent le chinois, espagnol, anglais et une autre [langue], j'aimerais ça savoir comment parler... Tu sais-tu parler d'autres langues, toé?* » (Extrait de la passation du 31 janvier 2019).

Examinons maintenant les données au temps 3 (tableau 21) afin de voir si des changements peuvent être observés chez ces élèves par rapport à leurs représentations des langues.

Tableau 21 - Les connaissances des élèves sur les langues (groupe 1, temps 3)

	Onigoc	Wâbigônî	Kîzis	Wâwâte	Nîbin
Langue(s) parlée(s)	Français, mais pas anicinape	Français, anglais, algonquin	Le plus souvent en français, anicinape (juste des mots)	Français, anicinape (un peu), anglais (un peu)	Français
Langue(s) comprise(s)	Français, anicinape (un peu)	Français, anglais (un peu), algonquin (juste des mots)	Français, anicinape (un peu)	Français, anicinape, anglais	Français
Langues lue(s)	Français (un peu)	Français, anglais et algonquin	Français, mais pas anicinape	Français	Français
Langue(s) écrite(s)	Français et anicinape (un peu)	Algonquin, français	Français, mais pas en algonquin	Français	Pas français, pas anicinape
Langue(s) entendue(s) en famille	Français, mais pas anicinape	Français, l'algonquin	Français (le plus souvent) et anicinape	Français, des fois anglais, anicinape	Ne sait pas Français mais pas anicinape
Ordre d'acquisition et transmission	L1 français : parents, fratrie, enseignants, kôkom L2 algonquin : parents, kôkom, mocom et enseignant	L1 français : parents, fratrie, enseignants L2 algonquin : enseignant L3 anglais : « avec personne, juste en lisant des livres en anglais »	L1 français : parents, amis et enseignants, « [enseignant 2] m'a appris à lire » L2 anicinape : enseignant, kôkom et mocom	L1 français : parents, fratrie, enseignants L2 anicinape : parents, enseignant L3 anglais : mère	L1 français : mère L2 anicinape : « avec personne, mais je sais pas parler anicinape »
Perception de sa compétence	L1 : très bien L2 : pas très bien	L1 : très bien L2 : bien L3 : bien	L1 : très bien L2 : faible	L1 : très bien L2 : très bien L3 : très bien	L1 : très bien L2 : très bien
Projection de la langue parlée à l'âge adulte T : travail M : maison E : enfants	T : anglais M : français E : français	T : anglais, « parce que peut-être que le prof va parler anglais » M : français, des fois algonquin, « parce que c'est important » E : anglais, « parce que je veux pas qui comprennent en français »	T : espagnol M : français, « parce que j'aime ça en français » E : espagnol, « parce que j'aime ça apprendre des nouveaux mots »	T : français « parce que j'aime beaucoup le français, quand je parle anglais personne comprend » M : anicinape, « parce que j'aime ça, mon père m'a appris » E : français, anglais, pas en anicinape, « parce que j'ai de la misère en anicinape »	T : ne sait pas M : français, « parce que je sais pas parler anicinape » E : français, « parce que je sais pas parler anicinape »
Désir d'apprendre d'autres langues	Non	Anglais : « parce que l'anglais c'est ben plus fun »	Chinois : « parce que j'ai toujours rêvé de parler en chinois, mais je sais pas comment »	Oui, toutes les langues « parce que j'aimerais ça apprendre être, devenir bon, très très bon! »	« Oui, mais je sais pas quelle langue, juste le français que je connais »
Commentaire		« I love you »	« J'ai déjà appris la langue anicinape »	« Le chinois, c'est comme tcha tchou tchi! Peut-être que je vais apprendre »	

En ce qui a trait à la connaissance des langues, on constate que la description du répertoire langagier des élèves se précise par rapport au temps 1. Par exemple, Onigoc dit comprendre un peu l'anicipemowin, mais qu'il ne sait pas le parler (au temps 1, il disait pouvoir le comprendre et le parler). Il mentionne que sa compétence dans cette langue n'est « *pas très bien* », contrairement au temps 1, où il la trouvait « *très bien* ». Il dit aussi ne pas l'entendre dans sa famille. Kîzis affirme au temps 3 être capable de dire « *juste des mots* » dans la langue anicipape; au temps 1, il affirmait pouvoir le parler. Nîbin précise au temps 3 qu'il ne comprend que le français, alors qu'au temps 1, l'anglais et l'algonquin étaient aussi inclus. La plupart des élèves ont aussi apporté au temps 3 des précisions par rapport aux langues qu'ils savent lire et écrire, qui se résument dans la grande majorité des cas, au français, alors qu'au temps 1, l'anicipemowin était identifiée dans ces catégories.

Wâwâte dit au temps 3 entendre deux autres langues dans sa famille, ce qu'il n'avait pas mentionné au temps 1 : l'anglais et l'anicipemowin. La plupart des élèves ont aussi mentionné, comme au temps 1, qu'ils apprenaient la langue anicipape à l'école surtout avec leurs enseignants. En ce qui a trait à la perception de la compétence dans les langues, des changements sont observés pour Wâwâte et Nîbin, qui se trouvaient faibles au temps 1. Au temps 3, ils se trouvent « *très bien* ». Cependant, Nîbin dit ne pas pouvoir parler l'anicipemowin. Pour ce qui est des projections des élèves au temps 3, ce sont encore les langues étrangères ou officielles qui sont en première place. Seuls Wâbigônî et Wâwâte ont fait mention de l'anicipemowin dans les différences facettes de leur vie future.

Nous abordons maintenant les résultats concernant le groupe 2, qui est composé de Mikis, de Kijâte, de Migôna et de Migizî.

6.2. Le groupe 2

Au temps 1, les résultats concernant les représentations des langues pour les volets 1 et 2 sont hétérogènes (voir figure 79). Pour l'ensemble des questions, trois élèves sur quatre ont des représentations positives : Mikis a obtenu un score de 6/9, Migôna, de 4/9 et Kijâte, de 1/9. Migizî obtient un score plus bas (0/9). Mikis et Migôna, qui ont un score identique (4/4) au volet 1, ont une grande ouverture à la diversité linguistique. Elles connaissent la langue de

leurs grands-parents (l'anicinape). Malgré cette ouverture, leur motivation à apprendre d'autres langues est plutôt basse. Mikis a un score de 2/5 et Migôna, de 0/5. Migôna semble croire qu'il est plus difficile de parler plusieurs langues, et Mikis est plutôt ambivalente pour la majorité des questions.

Kijâte et Migizî présentent un score similaire pour le volet 1 (respectivement de 0/4 et de 1/4). Kijâte a obtenu un score plus bas que celui de Migizî, mais les deux pensent que les enfants qui parlent plusieurs langues vont les mélanger (question 4). À la question 2, Kijâte a répondu ne pas aimer parler la langue de ses grands-parents, en spécifiant que c'est la langue anicinape. Kijâte, qui pense que certaines langues sont plus importantes que d'autres, n'est d'ailleurs pas très motivée à en apprendre : son score est de 1/5.

Migizî et Migôna, qui affichent des scores de -1/5 et de 0/5, n'ont pas de motivation à apprendre les langues, selon les résultats au temps 1. Migizî est porté à croire qu'il ne pourrait pas devenir ami avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue que lui. En répondant à la question 6, il ajoute « *j'ai des cousins qui parlent en anglais pis on se comprend pas* » (Extrait de la passation du 12 mars 2019). Il pense aussi que certaines langues sont plus belles que d'autres (question 7). Migôna pense de son côté qu'il est plus difficile de parler plusieurs langues (question 8).

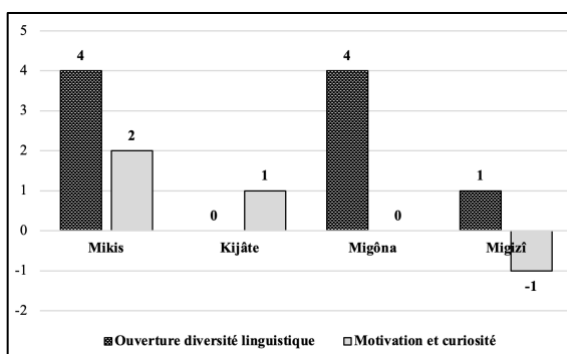


Figure 79 - Représentations des langues volets 1 et 2 (temps 1, groupe 2)

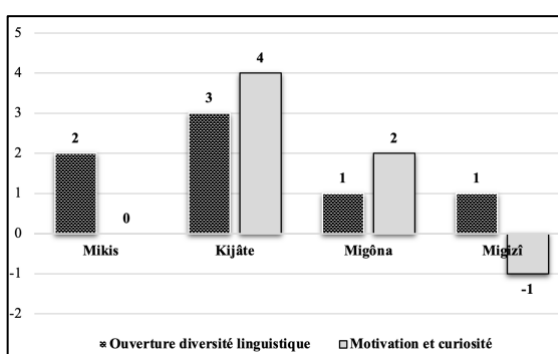


Figure 80 - Représentations des langues volets 1 et 2 (temps 3, groupe 2)

Au temps 3, les résultats pour l'ensemble des questions (volets 1 et 2) montrent comme pour le groupe 1 des différences importantes d'un enfant à l'autre (voir figure 80). Deux élèves, Mikis et Migôna, ont connu un résultat moins élevé au temps 3. Migizî obtient le score le

plus bas, ses représentations sont demeurées stables (soit à 1/9). Pour Kijâte, les résultats nous portent à croire qu'elle pourrait s'être construit des représentations positives au cours de la mise à l'essai du programme de métaphonologie (elle est passée d'un score de 1/9 à 7/9).

Au temps 3, les résultats globaux de Mikis et de Migôna ont connu une diminution au fil du temps (voir annexe 18– les mêmes histogrammes ci-dessous sont présentés mais avec les scores globaux) : ils se situaient entre 4/9 et 6/9 initialement et variaient de 2/9 à 3/9 à la fin de l'intervention. Ces deux élèves, qui avaient un score identique avant le programme de métaphonologie (4/4), ont eu un résultat moins élevé par rapport à leur ouverture à la diversité linguistique après la mise à l'essai (elles ont obtenu 2/4 et 1/4). Mikis est passée d'une représentation positive à une représentation négative pour la question 1 : elle pense au temps 3 que les enfants qui parlent plusieurs langues ne sont pas chanceux. Quant à sa motivation et à sa curiosité à apprendre d'autres langues, sa position est ambivalente pour l'ensemble des questions au temps 3. Pour Migôna, ses scores diminuent pour le premier volet : elle est passée d'une représentation positive à une représentation négative sur la question d'aimer entendre des langues inconnues (question 3). Au temps 1, elle semblait penser que les enfants qui parlent plusieurs langues sont chanceux, alors qu'au temps 3, sa position est ambivalente (question 1). Pour le volet 2, le score de Migôna est plus élevé au temps 3, passant d'une position ambivalente (avec un score de zéro) à des représentations positives : elle croit que les enfants sont capables d'apprendre des langues inconnues (question 5) et considère que toutes langues sont importantes (question 9).

Le changement le plus marquant dans le groupe 2 concerne Kijâte. Son résultat au temps 3 à propos de son ouverture à la diversité linguistique était plus élevé qu'au temps 1 (de 0/4 à 3/4). Son passage d'une représentation négative à une représentation positive pour les questions 2 et 4 est notable : au temps 3, elle aime parler la langue de ses grands-parents et pense que les enfants qui parlent plusieurs langues ne vont pas les mélanger. Pour ce qui est de sa motivation à apprendre des langues, Kijâte est notamment passée d'une représentation négative à une représentation positive : elle pense que toutes les langues sont importantes. Sa position ambivalente est aussi devenue une représentation positive pour les questions 5 et 7 :

elle pense que les enfants sont capables d'apprendre de nouvelles langues et que toutes les langues sont belles.

Enfin, les représentations de Migizî sont demeurées stables d'un temps à l'autre. À la question 6, à propos de la possibilité de développer une amitié avec une personne qui ne parle pas la même langue que lui, son commentaire va dans le même sens que celui qu'il a émis au temps 1, en faisant allusion à ses cousins : *« parce que... ils parlent une langue anglais. Je comprends mieux français c'est facile à comprendre. Si je parle anglais je pourrais comprendre »* (Extrait de la passation du 13 juin 2019).

Regardons plus en détail les données de la troisième partie du questionnaire au temps 1 pour le groupe 2, dont les réponses ont été retranscrites dans le tableau ci-dessous.

Tableau 22 - Les connaissances des élèves sur les langues (groupe 2, temps 1)

	Mikis	Kijâte	Migôna	Migizî
Langue(s) parlée(s)	Français, algonquin (des mots)	Français	Français, anicinape (un peu), anglais (un tout petit peu)	Français, anicinape, « je suis pas capable en anglais »
Langue(s) comprise(s)	Français, algonquin (des mots)	Français	Français, anicinape, anglais	Français, anicinape
Langues lue(s)	Français et algonquin	Français (avec kôkom)	Français, anicinape (pas encore, mais essaie), anglais (un tout petit peu)	Français, anicinape
Langue(s) écrite(s)	Français et algonquin	-	Français, anicinape, anglais (un tout petit peu)	Français, anicinape (pas encore)
Langue(s) entendue(s) en famille	Français, anicinape (des fois)	Anglais (des fois) Français (des fois)	Français, anicinape (des fois)	Français, anicinape
Ordre d'acquisition et transmission	L1 français : parents, fratrie et enseignant L2 anicinape : mère et enseignant	L1 français : parents et fratrie L2 anicinape : enseignant, kôkom et mocom	L1 français : parents, fratrie, amis, enseignants, « je l'ai appris toute seule » L2 anglais : amis L3 anicinape : enseignant et kôkom	L1 français : parents, fratrie et enseignants L2 anicinape : enseignant, kôkom et mocom
Perception de sa compétence	L1 : très bien L2 : faible	L1 : très bien L2 : bien	L1 : faible L2 : bien L3 : assez bien	L1 : très bien L2 : très bien

Projection de la langue parlée à l'âge adulte T : travail M : maison E : enfants	T : français M : anicinape (avec ma mère) E : français	T : anglais, « parce que je l'ai appris un peu » M : en français, « parce que mon père parle en français il va pouvoir comprendre » E : en français, « parce qu'ils vont comprendre français, je vais leur parler en français »	T : français M : avec mon frère et ma mère, « je vais parler anicinape » E : en français Va parler l'anglais avec ses amis	T : anglais, « parce que je vais comprendre l'anglais » M : français, « parce que eux autres y vont parler en français les gens que je connais » E : anglais et français, « parce qu'ils vont apprendre plus en français et anglais »
Désir d'apprendre d'autres langues	Anicinape	Oui « parce que c'est le fun »	Espagnol	Anglais et anicinape : « parce que je veux les apprendre »

Une différence dans ce groupe par rapport au groupe 1 est la place accordée à la langue anicinape, tant dans les familles des élèves que dans leurs intentions d'apprentissage. Cette tendance pourrait-elle s'expliquer par le fait que ces enfants, un peu plus âgés, sont plus conscients des langues en présence? La présente thèse ne nous permet pas d'apporter de réponse à cette question.

Lorsqu'on considère l'acquisition et la transmission des langues, il semble que la langue anicinape est acquise tant dans le contexte scolaire qu'en famille, en particulier avec les grands-parents, même si la langue française semble être la plus souvent utilisée au sein des familles. Kijâte n'a pas fait allusion à la langue anicinape dans ses compétences linguistiques, ni dans les langues entendues en famille, mais en fait mention dans la section sur l'ordre d'acquisition. Accorderait-elle une moindre importance à cette langue? Si on examine les réponses qu'elle a fournies au temps 1, la question se pose. Migizî a ajouté un commentaire lorsque la doctorante lui a demandé s'il avait appris l'anicipemowin avec ses parents (cette question a été posée à tous les élèves). Il a répondu : « *non, pas eux autres, y sont pas capables* » (Extrait de la passation du 12 mars 2019). Enfin, il est intéressant de voir que Mikis et Migizî ont aussi manifesté le désir d'apprendre la langue anicinape.

Nous allons examiner les données au temps 3 pour le groupe 2 (tableau 23) pour voir si des changements sont observables par rapport à leurs représentations sur la personne bilingue.

Tableau 23 - Les connaissances des élèves sur les langues (groupe 2, temps 3)

	Mikis	Kijâte	Migôna	Migizî
Langue(s) parlée(s)	Français, anicinape	Français, anicinape (moyen), anglais « je parle pas ici [à l'école], juste chez nous »	Anicinape (un peu), français, anglais (un peu)	Un peu anglais, français, anicinape « capable de parler ben raide »
Langue(s) comprise(s)	Français, anicinape	Anglais, français, anicinape (un peu)	Français, anicinape, anglais (je connais 25 mots)	Français, anicinape
Langues lue(s)	Français, anicinape	Français, anicinape, anglais	Français, anglais, anicinape	Anicinape, français et anglais (un peu)
Langue(s) écrite(s)	français, anicinape	Français, anicinape (un tout petit peu), anglais (pas capable)	Français, anicinape, anglais	Anicinape, français, anglais (un peu)
Langue(s) entendue(s) en famille	Français et anicinape. Je montre des mots à ma sœur	Anglais, français, anicinape	Ma mère, quand elle parle avec des mocom, elle parle en anicinape	Anicinape, français et anglais
Ordre d'acquisition et transmission	L1 anicinape : parents, amis, enseignant, kôkom et mocom L2 français : parents, fratrie, amis, enseignants, kôkom et mocom	L1 français : parents, fratrie L2 anicinape : parents, fratrie, enseignant, kôkom L3 anglais : toute ma famille, je crois	L1 anicinape : parents, enseignants, à la garderie, kôkom L2 français : parents, amis, enseignants, tante L3 anglais : amis	L1 français : parents, enseignants L2 anicinape : enseignant, grand-père, grand-mère, avec toi [la doctorante] L3 anglais : un peu, en regardant des films et avec mon cousin aussi
Perception de sa compétence	L1 : très bien L2 : faible	L1 : très bien L2 : assez bien L3 : bien	L1 : faible L2 : très bien L3 : « je me sens ridicule »	L1 : très bien L2 : bien L3 : faible « je suis pas bon, je dis n'importe quoi »
Projection de la langue parlée à l'âge adulte T : travail M : maison E : enfants	T : anicinape « je vais faire comme ma kôkom, elle parle anicinape à son travail [garderie scolaire] pis je comprends » M : « anicinape, des fois en français » E : français, « parce que... y comprend pas anicinape... je vais leur montrer des mots parce que ma kôkom parle anicinape »	T : « je vais parler beaucoup français mais pas en anglais, parce que je suis pas capable. Parce que les enfants vont comprendre français, je vais leur montrer le français et l'anglais peut-être si je pourrais travailler ici » M : anglais, français, « parce que eux autres y vont comprendre » E : « tout en français, parce qu'il faut qu'ils apprennent le français et l'anglais aussi »	T : français, anicinape, « parce que j'ai envie de faire la couture avec ma mère, elle travaille là-bas dans la maison beige » M : français, anicinape (des fois) « parce que je parle pas ben ben en anicinape » E : « juste en français, parce qu'ils vont juste comprendre et parler en français »	T : français et anglais M : anicinape, « parce que je vais l'apprendre à ma mère » E : « anglais, français pis en anicinape, y vont l'apprendre »
Désir d'apprendre d'autres langues	Anglais : « parce que je vais faire comme mon père, il parle anglais des fois »	Espagnol : « parce que je veux parler pis je veux savoir ce que les mots veulent dire »	« J'aimerais ça faire comme les muets, parce que j'aimerais ça pas parler. Je ferais des signes, quand j'ai mal [de la peine], je parle pas »	Italien et anglais : « parce que si y en a un qui parle en italien [au travail], je vais être capable de lui parler »

De façon générale, certains changements sont observables pour les élèves du groupe 2 après notre passage dans les classes. Kijâte prend dorénavant en compte la langue anicinape dans ses compétences linguistiques, ce qui n'était pas le cas au temps 1, bien qu'elle ait fait mention de cette langue dans la section sur l'acquisition et la transmission. On voit aussi au temps 3 qu'elle a ajouté l'anglais. Kijâte n'a pas fait mention de l'anicipemowin dans son futur, elle semble accorder de l'importance au français et à l'anglais.

Concernant Mikis et Migôna, leurs projections à propos de leurs langues montrent qu'elles souhaitent utiliser l'anicipemowin dans leur milieu de travail, ce qui n'était pas le cas au temps 1. Elles projetaient plutôt d'utiliser leur langue ancestrale à la maison. De plus, on note au temps 3 que l'ordre des langues a été modifié pour ces deux élèves : l'anicipemowin était la deuxième ou la troisième langue acquise au temps 1, alors qu'elle devient la première langue au temps 3. Est-ce que la compréhension des notions de langue première et seconde pourrait se confondre à l'ordre d'importance qui lui est attribuée par ces élèves?

Pour Migizî, en ce qui concerne l'ordre d'acquisition des langues, il a exprimé le même commentaire qu'au temps 1 lorsque nous lui avons demandé avec qui il a acquis la langue algonquine : « *mes parents... sont pas capables eux autres* [de parler la langue anicinape] » mais il a ajouté au temps 3 « *... mais je vais leur montrer des mots* [en anicinape] *parce que je suis capable moi* » (Extrait de la passation du 13 juin 2019). Cette remarque montre que Migizî a acquis une certaine confiance. Dans ses projections, il mentionne qu'il parlera anicinape avec ses enfants à la maison et avec sa mère. Il semble toujours déterminé à apprendre l'anglais. Aussi, il est intéressant de voir qu'il a ajouté l'anglais à son répertoire langagier au temps 3, mais il est conscient que cette compétence est partielle. Au temps 1, il s'était empressé de dire qu'il n'était pas capable de parler l'anglais.

Pour clore cette section, nous souhaitons émettre certaines hypothèses en ce qui a trait aux résultats obtenus, en particulier pour les deux premiers volets du questionnaire. On aurait pu s'attendre à ce que les représentations des élèves évoluent positivement à la suite de la mise à l'essai de notre programme de métaphonologie. Or, on remarque que pour quatre élèves sur neuf, c'est plutôt l'inverse qui s'est produit : les résultats globaux sont plus bas au temps 3.

Pour un élève, les résultats sont demeurés stables (à zéro). Pour les quatre autres, les résultats sont plus élevés au temps 3, mais le progrès est généralement modeste, sauf pour une élève. À la lumière de ces résultats, nous nous demandons aussi si la manière de compléter les deux premiers volets du questionnaire auprès des enfants a mené à une surcharge cognitive. Au départ, les enfants devaient choisir de s'identifier entre le groupe des carrés ou des cercles. Cependant, nous leur avons demandé de répondre pour chacun des groupes.

Soulignons de surcroît que le temps 3 de notre collecte des données coïncidait avec la fin de l'année scolaire. Il se pourrait que les enfants aient vécu un stress à cette étape de leur cheminement, car l'accent est mis sur la réussite des épreuves officielles en français. Même si l'anicipemowin est présente à l'école, le rôle qui lui est dévolu contribue au discours social sur les langues, qui à son tour influence les représentations des élèves. Enfin, il se peut que d'autres variables inconnues soient intervenues dans ces résultats. Quoiqu'il en soit, le troisième volet du questionnaire nous a permis de mettre en évidence certains aspects que les deux premiers volets de l'instrument n'avaient pas exposés.

7. Discussion des résultats : la mise en relation de nos interventions en classe avec les facteurs socioaffectifs

Les recherches qui s'intéressent aux représentations des langues des enfants montrent que celles-ci sont dynamiques et qu'elles peuvent se modifier au fil du temps (Armand et al., 2008; Koishi, 2014; Lory, 2015; Moore, 2006). En contexte autochtone, ces travaux sont plutôt rares (Oliver et al., 2020; Villemure, 2009). L'intérêt de cette démarche dans le cadre de notre étude était de mieux appréhender les représentations des élèves à propos des langues et de comprendre les changements potentiels après nos interventions en classe, dans la mesure où notre intention était de valoriser l'anicipemowin dans leurs apprentissages scolaires en exploitant la littérature de jeunesse. Notre instrument, inspiré de celui de Fleuret (2008), traitait de trois aspects : l'ouverture à la diversité linguistique, la motivation à apprendre d'autres langues ainsi que les représentations de la personne bilingue. Nous mettons l'accent sur les changements observés auprès des deux groupes d'élèves.

Le premier groupe, à la fin de l'étude, semble de façon générale être moins ouvert à la *diversité linguistique*. À vrai dire, le seul élève ayant connu un changement tangible est Nîbin. Dorénavant, il pense que les enfants ne mélangeront pas les langues s'ils en parlent plusieurs et qu'ils sont capables d'apprendre de nouvelles langues. Il considère également qu'il pourrait devenir ami avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue que lui. Curieusement, pour le deuxième volet, malgré ce qui est mentionné précédemment, la plupart des élèves ont davantage de *motivation à apprendre d'autres langues*. Nîbin passe de représentations négatives à une position neutre. Wâbigônî et Wâwâte pensent maintenant que les enfants sont capables d'apprendre de nouvelles langues. Deux élèves sont également en mesure de décrire avec plus de précision leur répertoire langagier : initialement, ils avaient du mal à nommer leurs langues, ce qui est par ailleurs normal avant le troisième du primaire (Alby et Léglise, 2014). A posteriori, Onigoc dit comprendre un peu l'anicinapemowin, mais qu'il ne sait pas le parler, tandis que Kîzis précise qu'il peut « dire juste des mots », alors que ces deux élèves affirmaient la parler au départ. Enfin, c'est encore les langues étrangères qui suscitent de l'intérêt chez les élèves quand on leur a demandé quelle langue ils voudraient apprendre. Nîbin nous a même dit qu'il aimerait apprendre une autre langue, mais qu'il ne savait pas laquelle. Initialement, il ne souhaitait pas s'investir dans cet apprentissage, car il trouvait que c'était trop difficile. On peut donc dire que cette évolution est remarquable pour cet élève et que, de façon générale, les élèves de ce groupe sont en mesure de parler des langues et sur les langues en exprimant leur point de vue.

Pour ce qui est du deuxième groupe, il en ressort dans l'ensemble qu'il n'a pas une plus grande *ouverture à la diversité linguistique* par rapport au début de l'étude, tout comme le premier groupe. Toutefois, Kijâte, a évolué de façon marquante sur cet aspect. Dorénavant, elle trouve que les enfants qui parlent plusieurs langues sont chanceux et aime entendre la langue de ses grands-parents. Similairement au premier groupe, les élèves ont une *motivation et une curiosité* accrues à apprendre des langues. Kijâte affirme maintenant qu'elle pourrait devenir amie avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue qu'elle en ajoutant : « *oui, ben beaucoup... je suis amie avec [anonyme], même si on parle pas les mêmes langues, elle me ressemble* » (extrait de la passation du 13 juin 2019). Pour Migizî, ses représentations pour les deux volets du questionnaire sont demeurées stables dans le temps. Malgré cela, il

maintient sa volonté d'apprendre l'anglais. Il réaffirme aussi que ses parents ne sont « pas capables » de lui montrer la langue anicinape, mais cette fois, il ajoute que c'est lui qui leur montrera des mots. Il est intéressant de constater qu'à la fin de l'étude, deux élèves mentionnent qu'ils parleront dans leur vie d'adulte l'anicipemowin à leur travail, en plus de l'utiliser à la maison. Aucun élève, à la fin de la recherche, n'a mentionné vouloir apprendre davantage l'anicipemowin, de manière semblable au premier groupe.

À la lumière de cette mise en relation, on pourrait affirmer que les interventions effectuées auprès de ces deux groupes ont eu certaines retombées positives tangibles pour quelques élèves, ce qui rejoint jusqu'à un certain point ce qui a été observé dans d'autres recherches (Armand et al., 2008; Koishi, 2014; Lory, 2015), en particulier en ce qui a trait à leur motivation à apprendre d'autres langues. Cette tendance suscite dans notre esprit un questionnement : si les élèves, à la suite de notre passage dans cette école, manifestent une moindre ouverture à la diversité linguistique, pourquoi auraient-ils une plus grande motivation à apprendre de nouvelles langues a posteriori? Bien que ces résultats nous laissent perplexes, nous pensons que les circonstances de la passation du questionnaire final auraient exercé une influence sur les réponses des élèves. Marillet et Armand (2006) ont d'ailleurs aussi pointé l'influence des circonstances scolaires lorsqu'elles ont étudié les représentations des élèves en contexte montréalais. Comme nous l'avons déjà signalé, le poids de la langue française (ou anglaise) sur la réussite scolaire des élèves autochtones est important dans cette école, à l'instar de celles des communautés. Il y a aussi toute la question des représentations des langues maintenues par les parents – dimension que nous n'avons pas pu examiner dans le cadre de notre étude – qui ont possiblement une influence sur l'état de la situation. En effet, il est fort possible les parents autochtones ont hérité des impacts intergénérationnels des pensionnats « indiens » qui, rappelons-le, étaient des lieux où les langues autochtones étaient non seulement dévalorisées, mais aussi éliminées en tant que ressource cognitive face à l'apprentissage d'une langue coloniale (le français ou l'anglais), considérée comme seule langue légitime (Bourdieu, 1982). Cette référence à une seule langue dans l'enceinte scolaire peut entraîner une attitude de dévalorisation de la langue d'origine (Verdelhan-Bourgade, 2002b). Dans la mesure où ce que nous avançons ici est plausible, nous retenons que notre travail en tant que didacticienne avec les élèves sur leurs représentations des langues, ainsi

que les retombées positives qui pourraient en découler, sont dynamiques et demeurent extrêmement fragiles.

Il est juste de penser que si ces interventions avaient été menées sur une plus longue période et s'étaient terminées dans des circonstances autres qu'une fin d'année scolaire, elles nous auraient peut-être permis d'en voir les bénéfices de façon plus explicite. En effet, il peut s'avérer très ambitieux de vouloir modifier les représentations des élèves dans une institution scolaire où les langues en présence, même si elles coexistent au sein d'un espace commun, ont des fonctions et des statuts bien définis. D'ailleurs, l'étude de Landry (2017) menée en contexte néobrunswickois le montre : la valorisation de la diversité des langues ne permet pas nécessairement de dissocier la hiérarchisation des valeurs des fonctions des pratiques linguistiques. Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, la place des langues autochtones au sein du curriculum des communautés autochtones au Québec, lorsqu'elle n'est pas reliée à un rôle transitoire pour favoriser l'apprentissage de la langue de scolarisation, prend la forme d'un cours en périphérie du programme scolaire. Ainsi la présente démarche de recherche aura-t-elle été une tentative pour amenuiser cette dichotomie ou cette mise à l'écart des langues autochtones dans l'enseignement des disciplines scolaires.

Comme le soulève Pitawanakwat (2016), le déséquilibre du pouvoir entre les langues autochtones et les langues coloniales dans toutes les sphères de la société canadienne parle de lui-même : « lorsqu'on évoque le bilinguisme au Canada c'est pour se référer exclusivement aux deux langues des colons que sont l'anglais et le français. La fonction publique au Canada récompense le fait de parler couramment les deux langues officielles » (paragr. 7). Ceci rejoint le concept de glottophobie de Blanchet (2016) : « encore, dans la plupart des cas, on se limite à un [bi]plurilinguisme qui juxtapose des langues officielles standardisées, donc en fait à un multilinguisme qui n'inclut pas, fondamentalement, la pluralité linguistique et qui reste largement glottophobe » (p. 89). Cette situation de déséquilibre, qui n'est pas sans conséquence sur les représentations des individus à l'égard de leurs langues d'origine, nous invite – acteurs de la scène éducative – à reconsidérer la place des langues autochtones dans l'enseignement des disciplines scolaires (Battiste, 2000, 2013, 2017).

Pour revenir à la question de l'utilisation de la littérature de jeunesse dans le contexte de notre étude, nous considérons qu'elle nous a permis de mettre en scène les langues en présence dans la communauté (Fleuret, 2017, 2018) et d'autres langues autochtones, en vue de soutenir les élèves dans la construction de leur identité et de leurs apprentissages scolaires (Fleuret et Sabatier, 2019). Ainsi, le recours à des approches qui prennent appui sur les langues des élèves a réellement permis de les stimuler en les encourageant à mobiliser des connaissances et des raisonnements complexes sur le fonctionnement des langues. Cette observation rejoint celle de Moore (2015), qui estime que ces postures d'enseignement donnent l'occasion aux enfants de s'exprimer « à l'intérieur de différentes sphères de compétences » (p. 221). Les représentations des langues, comme le montre l'étude longitudinale de Fleuret et Armand (2012) auprès d'élèves créolophones, ont une influence sur le développement de l'écrit, d'où la nécessité d'inviter les enseignants à tenir compte du plurilinguisme des élèves dans leurs pratiques pédagogiques (Thibeault et Fleuret, 2017). Au terme de ce chapitre, nous nous apercevons de l'importance de considérer les représentations des langues des élèves (Sefrou, 2021) et de nous intéresser à leur environnement social dans la mesure où l'école souhaite élaborer des interventions qui répondent à leurs besoins (Outaleb-Pellé, 2014).

Nous avons maintenant complété la présentation et la discussion des résultats concernant les élèves. Nous sommes rendus à voir ce qui en est pour les enseignants.

8. Les représentations des langues des enseignants et leurs pratiques pédagogiques

Nous présentons les résultats associés aux sous-objectifs de la recherche qui concernent les enseignants ayant participé à notre étude, lesquels consistent à : décrire leurs pratiques pédagogiques initiales (sous-objectif 4) et leurs représentations des langues (sous-objectif 5); documenter les changements potentiels quant à ces deux aspects examinés à la suite de la mise à l'essai du programme de métaphonologie auprès des élèves (sous-objectif 6). Afin de rendre compte des analyses effectuées au regard de ces sous-objectifs, nous esquisserons d'abord un portrait général des connaissances et des représentations des langues des enseignants, suivi d'un panorama de leurs pratiques pédagogiques avant la mise à l'essai

dudit programme. Ce portrait, qui reposera sur les données provenant du questionnaire et de l'entretien individuel initiaux, nous permettra de mettre en relief les changements que le programme pourrait avoir apportés sur ces mêmes variables, cette fois, à partir des données provenant des instruments de fin de collecte de données. Cette analyse sera soutenue par les extraits de journaux de bord de la doctorante et des enseignants. Enfin, au moment de la discussion des résultats, nous tenterons de dégager en quoi le programme a contribué aux changements des représentations des langues et des pratiques des enseignants tout en prenant en compte la relation qui existe entre ces deux variables.

8.1. Le profil des enseignants

Lorsque notre collecte des données a commencé en janvier 2019, les deux enseignants participants à la recherche étaient nouvellement entrés en fonction à l'école primaire où notre étude a été menée. Le premier avait moins de cinq ans d'expérience en enseignement et occupait un autre poste au sein de cette même école avant d'être attiré au groupe 1 en tant qu'enseignant. Le deuxième possédait plus de quinze ans d'expérience en enseignement. Tous les deux francophones, ils enseignaient en français aux élèves participant à la recherche et ont fait chacun le choix personnel de travailler en milieu autochtone. L'enseignant 2 souhaitait « *vivre un autre défi* ». L'enseignant 1 a exprimé « *avoir une responsabilité de "réparation" face au peuple autochtone suite aux comportements de mon peuple* » (Enseignant 1, questionnaire initial). Lors de l'entretien initial, il précise : « *je me suis senti et appelé à venir réparer, c'est le mot que je préfère, réparer et non pas aider [...], c'est encore avoir un esprit envers des colonisés de dire que je viens aider* » (Enseignant 1, entretien initial). Cet extrait montre que l'enseignant 1 perçoit les relations asymétriques qui persistent entre les peuples autochtones et les différentes sphères de la société, à l'instar de celles exercées en éducation (Côté, 2019b).

En ce qui a trait aux connaissances des participants quant à certains textes clés appartenant au monde autochtone au Canada, l'enseignant 1 a pour sa part indiqué connaître *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, la *Loi sur les Indiens*, la *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* (2007), les appels à l'action de la *Commission de vérité et de réconciliation du Canada* (2012) et a été en mesure de résumer en quelques lignes leur

contenu. L'enseignant 2 a répondu ne pas avoir de connaissances liées à ces textes. Pour l'enseignant 1, la connaissance de ces documents n'a pas eu d'impact sur sa pratique, mais il dit prôner « *le respect d'autrui quelle que soit son origine ethnique, ses croyances, sa culture, etc.* » (Enseignant 1, questionnaire initial), conformément à son expérience en milieu éducatif où plusieurs ethnies se côtoyaient.

8.2. Les représentations initiales des enseignants à propos des langues et de la diversité culturelle

Cette partie traite des réponses formulées par les enseignants au questionnaire écrit, qui comprenait des questions à choix de réponses. Nous mettrons en évidence les éléments en lien avec leurs représentations des langues avant le programme, en comparant ces données avec celles qui se dégagent des entretiens semi-dirigés. Les entretiens initiaux pour les enseignants 1 et 2 ont respectivement eu lieu le 22 février et le 22 mars 2019.

8.2.1. Enseignant 1

Dans le questionnaire initial, il était demandé aux enseignants s'ils considéraient que leurs élèves avaient des compétences dans une langue autre que le français. Avant la mise à l'essai du programme, l'enseignant 1 répondait à la fois *oui* et *non*, en précisant entre parenthèses, à côté de sa réponse négative, que c'était le cas pour certains élèves. D'une part, il indiquait que certains avaient de la difficulté à « maîtriser » leurs compétences linguistiques et qu'il trouvait difficile de les utiliser en classe. De l'autre, il affirmait qu'il était en mesure de réinvestir ces compétences dans son enseignement, mais qu'il faudrait lui dire comment procéder. Ce commentaire révèle une volonté de prendre en compte le bagage linguistique des élèves, mais il indique aussi qu'un accompagnement sur la façon de mettre en œuvre des stratégies d'enseignement serait bénéfique. Lors de l'entretien initial, alors qu'il nous parlait de la manière dont il prenait en compte de la culture des élèves, il réalisait qu'il aurait pu établir des liens entre les langues dans le cadre d'un projet d'écriture :

Là parce qu'on se parle je me dis... mais ça aurait été bien de faire dans les deux langues... hein? C'est ça! Il faut avoir cette ouverture-là, on fait des projets, pis après ça on se dit [...] comment je pourrais aller plus loin pour intégrer leur culture? (Enseignant 1, entretien initial)

Cet enseignant nous a dit être conscient que les Anicinapek « *ont besoin de se reconstruire, de se réapproprier leur propre culture*¹⁴⁴ » pour être en mesure de la partager. Il est au fait qu'il agit dans un contexte où son mandat est celui d'enseigner le français à de jeunes enfants d'une autre culture : « *on arrive ici avec notre culture qu'on impose malgré nous* ». Il reconnaît que l'une de ses responsabilités est de leur apprendre à lire et à écrire dans cette langue, de leur transmettre « *le goût de lire, de développer les habiletés de lecture, parce que lire ouvre plein d'autres possibilités, beaucoup de choses passent par la lecture, dans toutes sphères de la vie* ». De ce point de vue, la prise en compte des repères culturels implique un partage entre les cultures en présence, et donc, d'aller vers cette autre culture : « *il faudrait pas se dire, moi dans l'année je fais cinq projets qui tiennent compte de leur culture... non c'est pas ça. C'est au quotidien ! Ça va demander beaucoup de réflexion, ça va demander du temps* ». Pour illustrer son propos, il fait le parallèle entre le lien d'attachement de l'enfant avec ses parents et l'appartenance d'un individu à un groupe :

L'enfant va découvrir le monde autour de lui en manipulant, en touchant, en goûtant même [...]. Mais un enfant qui n'a pas la sécurité au niveau de l'attachement, qui n'est pas sûr de son parent, il y a un arrêt ou un ralentissement qui se fait dans la découverte de son monde, donc de son évolution et ça a des impacts sur sa vie ensuite. Ben moi je vois ça de la même façon. On a besoin de notre culture pour développer un lien d'appartenance, pour se développer si on peut dire en toute sécurité. On a besoin de la sécurité du groupe, pour s'identifier, l'appartenance ça fait partie du développement. (Enseignant 1, entretien initial)

Ce partage entre les cultures consiste, pour cet enseignant, à exposer les élèves à des aspects reliés à leur propre culture, dans lesquels ils se reconnaissent tout en les exposant au monde extérieur. Son appréhension du concept de diversité culturelle dans le contexte de sa pratique est orientée dans le même sens :

Je pense que c'est d'oser aller à la rencontre d'une autre culture sans craindre de perdre la sienne. Donc pour ne pas perdre la sienne, il faut la connaître et en être habitée pour ensuite être capable de la partager et d'accueillir celle de l'autre. (Enseignant 1, entretien initial)

Ces réflexions témoignent d'une reconnaissance de l'enseignant quant à l'importance pour les Anicinapek de se réapproprier leur propre culture tout en soulignant un paradoxe qui

¹⁴⁴ Tous les extraits présentés dans cette partie sur les représentations initiales proviennent des entretiens menés avant la mise à l'essai du programme de métaphonologie.

teinte son quotidien : « *le manque de temps mais aussi la structure, nous empêche d'aller de l'avant là-dedans. Ça nous limite au lieu de nous emmener sur un tremplin* » pour un véritable partage entre les cultures : « *on est obligés de se mettre – je vais le dire comme ça – au rythme du gouvernement blanc (rires), si je peux m'exprimer ainsi, du ministère de l'Éducation dans un contexte complètement irréaliste* ». L'enseignant fait ici allusion au programme scolaire officiel qui impose un rythme de travail et de progression des apprentissages qui n'est pas en faveur des élèves à qui il enseigne. En dépit des contraintes inhérentes à la structure scolaire, l'enseignant expose des représentations en faveur de l'établissement de parallèles entre les langues des élèves :

Alors imagine l'enfant qui... je pose une question, il me répond dans sa langue, moi je le comprends pas pis il a pas d'autres enfants autour de lui pour me dire ce qu'il dit et que j'y offre pas la possibilité de... d'aller chercher de l'aide pour me dire ce qu'il veut me dire [...]. Ben il n'est pas entendu (*long silence*). C'est frustrant de ne pas être compris. Parce que... [...] je la vis cette frustration-là au quotidien. Donc si moi je la vis, eux la vivent. (Enseignant 1, entretien initial)

L'enseignant reconnaît d'emblée le répertoire langagier de ses élèves : « *c'est sûr que ce que j'enseigne... ils ne reproduisent pas nécessairement les sons que j'enseigne. Donc en ce sens-là, non, c'est pas la même [langue]* ». De son point de vue, toutes les langues ont la même valeur : « *[l]a langue sert à exprimer nos besoins, notre affection, nos émotions, nos états d'âme [...], la langue nous permet de vivre... à quelque part, vivre dans toutes les sphères, à tous les niveaux* ». Il considère important que ses élèves apprennent leur langue et que : « *[...] le sentiment d'appartenance ne soit pas juste en lien avec le fait d'habiter au même endroit, mais parce qu'on a une histoire ensemble, qu'on a une langue qui nous unit et après, on partira à la rencontre de l'autre* ». Bien qu'il accorde une valeur égale aux langues en présence, « *elles nous permettent pas nécessairement d'accéder aux mêmes choses, par contre* ». Pour soutenir son propos, il donne l'exemple de l'anglais, langue des affaires, dont l'acquisition permet une mobilité sociale et un avancement sur le plan professionnel comparativement à d'autres langues moins parlées dans le monde.

En somme, nous pouvons dégager que les représentations des langues de cet enseignant sont positives : il reconnaît que ses élèves utilisent une variété de français différente de celle enseignée à l'école. Il estime que certains d'entre eux ont des compétences dans une langue

autre que le français, mais indique ne pas avoir l'expertise pour les réinvestir dans son enseignement. À ses yeux, l'apprentissage de l'anicinapemowin pour ses élèves est important car il est au cœur de leur développement identitaire. La prise en compte de la culture de ses élèves dans sa pratique se situe au-delà des apprentissages académiques : pour lui, elle s'apparente plus à une façon d'être et à un partage entre les cultures qu'à une démarche pédagogique. Il est toutefois conscient que les Anicinapek ont besoin de se réapproprier leur culture. La structure scolaire complexifie son travail auprès des élèves car elle ne permet pas toujours de répondre à leurs besoins réels. Ceci complète le portrait des représentations initiales des langues de l'enseignant 1. Nous examinerons maintenant celles de l'enseignant 2 dans les prochains paragraphes.

8.2.2. Enseignant 2

Dans un premier temps, cet enseignant considère que ses élèves ont des compétences dans une langue autre que française et qu'il peut les réinvestir en classe, selon ce qu'il a répondu dans le questionnaire. Il dit aussi remarquer que ses élèves se soutiennent entre eux avec ces compétences, ce qui concorde avec ce qui a été exprimé en entrevue :

L'autre jour, on a demandé à un élève de répéter plusieurs fois ce qu'il voulait nous dire parce qu'on comprenait pas. Y a une autre élève qui nous aide quand on comprend pas, en traduisant ou en nous expliquant ce qu'un élève veut dire. Nous on l'appelle notre traductrice (*rires*). (Enseignant 2, entretien initial)

Cette élève-traductrice apporte un soutien à l'enseignant et à l'éducateur du groupe 2 en raison des difficultés de communication associées à l'usage du français des Premières Nations (Mowatt-Gaudreau, 2013) :

Les élèves parlent en français, mais c'est un français différent de celui de l'école parce que c'est un mélange avec de l'algonquin et pour certains élèves, y a un mixte avec l'anglais. Ça m'arrive d'avoir de la difficulté à comprendre ce que certains élèves veulent nous dire parce qu'y parlent vite... ils prononcent pas les syllabes quand ils parlent. (Enseignant 2, entretien initial)

Ainsi, cet enseignant concède que ses élèves ne « maîtrisent » pas les langues qu'ils utilisent et qu'il peut être bénéfique pour ces derniers de faire des liens entre celles-ci, notamment, en valorisant le bagage de connaissances qu'ils détiennent dans leurs langues :

Ils m'ont aussi montré un autre mot ... c'était *wagoc*, ça veut dire *renard*. J'ai essayé de m'en rappeler... quand il [enseignant en langue anicinape] est venu chercher les élèves dans ma classe pour le cours de langue algonquine, je m'en souvenais plus. J'ai demandé à [enseignant en langue anicinape]. Et lui, il a demandé aux élèves. Et les élèves ont trouvé le mot. Faire ce travail avec les deux langues, ça les aide. (Enseignant 2, entretien initial)

Il croit également essentiel pour les élèves d'apprendre leur langue car elle représente le fondement de leur identité. De son point de vue : « [...] *les deux langues sont égales, il n'y en a pas une qui est plus importante que l'autre. Dans la communauté, ces deux langues sont parlées dans les familles* ». Dans cet ordre d'idées, sa conception de la littéracie englobe « *la littérature en français, en anicinape, [...], les histoires qu'on raconte, les événements [...], tout ce qui touche la lecture, les livres* ». Pour lui, faire une place à la culture et à la langue des élèves à l'école implique des façons de faire différentes, par exemple en se plaçant dans une posture d'élève pour apprendre l'anicipemowin. Ce choix de l'enseignant incite ses élèves à lui offrir de l'aide dans cet apprentissage en prenant appui sur leur bagage de connaissances :

Un élève en difficulté, pendant que j'essayais de dire un mot en langue algonquine, m'a repris l'autre fois, parce que je l'avais pas bien prononcé. Il me disait « Non, c'est pas comme ça qu'on le dit! » Et là il me corrigeait en disant le mot en algonquin. Les élèves voient que j'essaie d'apprendre leur langue, c'est difficile pour moi. Je prononce mal mais ça ne m'empêche pas d'essayer. Les élèves ont souvent peur de faire des erreurs et moi je veux qu'ils comprennent que c'est normal quand on apprend. En essayant d'apprendre des mots de leur langue, je pense qu'ils peuvent voir que même si je suis enseignant, je fais des erreurs... pis ils me montrent ce qu'ils savent dans leur langue. Et ça, ça les intéresse, ils aiment ça. (Enseignant 2, entretien initial)

Ainsi, pour cet enseignant, apprendre la langue anicinape implique de devoir prendre des risques et de se donner le droit à l'erreur. Ce faisant, il estime être en mesure d'instaurer dans sa classe une culture d'apprentissage avec ses élèves, malgré le fait qu'il ne pense pas avoir de compétence pour établir des liens entre les langues dans le cadre de son enseignement. Selon ses réponses au questionnaire, ces liens font progresser ses élèves.

Quand nous lui avons demandé de nous parler de diversité culturelle dans le contexte de sa pratique, on remarque que sa conception est teintée par les langues utilisées au sein des familles et par la présence de différentes origines ethniques dans sa classe :

Dans ma classe ici à [communauté où l'étude a été menée], tous les enfants sont d'origine autochtone, mais il y a quand même trois nationalités différentes dans ma classe. Par exemple, moi je suis d'origine québécoise. L'éducateur qui travaille avec nous est d'origine italienne... Les enfants nous ont appris le mot *tcigoji*. On a voulu savoir ce que ça voulait dire et ils nous ont expliqué que les *tcigoji* ce sont les Blancs... des personnes blanches qui sont méchantes, qui enlèvent les enfants¹⁴⁵. (Enseignant 2, entretien initial)

Cet extrait illustre la représentation de l'enseignant 2 face à la diversité culturelle, influencée par la réalité vécue dans la communauté, à partir de ce que ses élèves lui ont exprimé. Cette réalité, marquée par l'époque des pensionnats autochtones, a laissé des traces profondes dans les familles (Lévesque, 2019). Neeganagwedgin (2014) explique que plusieurs personnes autochtones liées aux familles des anciens élèves des pensionnats, même celles qui n'ont pas fréquenté ces établissements, vivent avec les impacts du traumatisme intergénérationnel. À cela s'ajoute la question de la surreprésentation des enfants autochtones au Québec dans le système de la protection de la jeunesse¹⁴⁶ (Guay et Ellington, 2018). En effet, les services sociaux retirent toujours les enfants autochtones de leurs parents, de leurs familles et de leurs communautés. D'après Cindy Blackstock, le nombre d'enfants autochtones placés en familles d'accueil au pays serait plus élevé que celui totalisant le nombre d'élèves ayant fréquenté les pensionnats (Neeganagwedgin, 2014). Rappelons que près de la moitié des enfants placés en famille d'accueil au Canada sont Autochtones (48 %) alors qu'ils ne représentent que 7 % de la population de 14 ans et moins (Turner, 2016).

Dans l'ensemble, notre analyse des données collectées avant la mise à l'essai du programme indique que l'enseignant 2 détient des représentations positives à l'égard des langues. Il reconnaît le répertoire langagier des élèves et les compétences qu'ils possèdent dans une langue autre que le français. Cet enseignant trouve important que ses élèves apprennent leur

¹⁴⁵ La doctorante, lors d'une visite sur le site de la recherche, a entendu un élève du groupe 2 qualifier les *tcigojik* comme étant des « voleurs d'enfants » (Extrait du journal de bord de la doctorante, 11 juin 2019).

¹⁴⁶ Lorsque les données à propos des enfants autochtones sont comparées à celles des enfants non autochtones, il ressort que les signalements sont 3,5 à 6 fois plus élevés. Ces enfants sont également « 7 fois plus évalués, 5 fois plus pris en charge et 8 fois plus placés en milieu substitut » (Guay et Ellington, 2018, p. 1).

langue ancestrale et s'investit lui-même dans l'apprentissage de l'anicipemowin afin de mettre en place un climat favorable à l'apprentissage. Sa représentation de la diversité culturelle est influencée par le vécu de ses élèves, teinté par les impacts du colonialisme.

Maintenant que nous avons une idée en matière de représentations initiales des langues des enseignants, nous allons passer à la prochaine section, qui met en relief les changements observés à la suite de nos activités de métaphonologie avec les élèves et les enseignants.

8.3. Les changements observés dans les représentations des enseignants

Dans cette section, nous présentons les résultats par rapport aux changements observés chez les enseignants en ce qui a trait à leurs discours sur leurs représentations des langues. Ces données issues des entretiens de fin de collecte des données ont été triangulées avec des extraits des journaux de bord de la doctorante et des enseignants, ainsi qu'avec ce qui ressort du questionnaire, instrument comprenant des questions ouvertes de nature rétrospective. Les entretiens avec les enseignants 1 et 2 ont eu lieu les 25 et 26 juin 2019.

8.3.1. Enseignant 1

Pour l'enseignant 1, plusieurs changements ont été observés en ce qui a trait à ses représentations des langues. D'abord, sa représentation initiale du concept de diversité culturelle s'est précisée en fonction du contexte :

... chacun a sa couleur. Je remarque qu'il y en a une couleur à [nom de la communauté], mais elle est mélangée, elle a été influencée par des traumatismes passés, il y a un mélange de culture de Blanc, si je peux m'exprimer ainsi, avec un mélange de culture anicipemowin [...]. Je pense que ça peut pas faire autrement pour les Anicipemowin [...]. C'est ça la réalité donc, diversité culturelle, moi je continue quand même de dire que, comme tout individu ça nous prend une identité culturelle comme ça nous prend une identité personnelle. Il faut se reconnaître comme peuple et il faut se reconnaître comme individu. Et je pense que le travail n'est pas terminé. (Enseignant 1, entretien final)

Cet extrait met en évidence l'influence de facteurs historiques, c'est-à-dire les traumatismes vécus par les peuples autochtones sur sa représentation de la diversité culturelle. Aguiar et Halseth (2015) ont conceptualisé la nature de ce traumatisme historique subi à la suite de siècles de politiques coloniales visant à éliminer l'identité culturelle des Autochtones et à

assimiler leurs enfants à la société occidentale. Selon ces auteurs, cette compréhension doit être appréhendée dans sa dimension collective, cumulative et intergénérationnelle. Dans ses propos, l'enseignant 1 met en relief deux versants de la notion de l'identité culturelle, l'un individuel, l'autre collectif, dimensions qui interagissent et se complètent. Dans la sphère éducative, cette notion, qui est fortement liée au contexte d'apprentissage des langues, suppose un rapport à l'autre : « [s]e confronter à l'autre, au cours d'une *interaction* didactique, c'est par conséquent se confronter à ses *représentations*, sa langue, et donc son identité, toujours en formation – occasions que les *pratiques* de classe peuvent valoriser ou nier » (Rispaïl, 2017, p. 58). Ce travail, comme le soulève l'enseignant 1, reste encore à investiguer afin d'être en mesure de mieux comprendre cette réalité dans le contexte des Premières Nations au Québec.

Aguar et Halseth (2015) font montre des approches à privilégier pour briser le cycle intergénérationnel du traumatisme, par la mise :

... en œuvre des approches visant non seulement à traiter les symptômes de ce traumatisme mais aussi la guérison et la reconstruction au niveau individuel, des familles et des communautés [...]. Un élément essentiel de ce processus sera de rétablir un sentiment de fierté et d'identité tant individuelle que collective » (p. 25).

Ces approches doivent notamment être appliquées dans le domaine de l'éducation. Dans la même veine que la Commission de vérité et de réconciliation du Canada (2015b), l'enseignant 1 soulève la nécessité d'instaurer une relation de respect réciproque entre les Autochtones et les Allochtones pour déconstruire les rapports de pouvoir asymétriques :

Pour moi, dans une relation, y a un respect qui doit s'établir entre les deux cultures. Hein de dire « je suis pas ici pour te menacer, pis toi t'es qui devant moi? » C'est quoi ta culture? Y a comme un... c'est comme un cordon ombilical hein (*rires*)? C'est la nourriture qui passe de un à l'autre. Ça fait que moi, je suis respectueux de ça. (Enseignant 2, entretien final)

Pour ce qui est des compétences linguistiques des élèves, on remarque aussi un changement de représentation chez l'enseignant. Avant le programme, il considérait que certains élèves n'avaient pas de compétence autre que celle en français. À la fin du projet, en dépit des difficultés des élèves et de sa difficulté à réinvestir ces compétences dans son enseignement, il reconnaît avoir pensé que ses élèves : « *inventaient ou déformaient des mots en français*

mais j'ai réalisé que souvent, il s'agissait des mots en anishinabé¹⁴⁷ ». L'entretien final vient corroborer ce changement de représentation :

J'ai remarqué très certainement que ta présence a fait que j'ai développé un petit peu plus mon oreille à reconnaître l'anicihape quand ils parlent, mais c'est faible. Juste un petit peu. Alors que je prenais quasiment pour acquis que c'est des mots en français qu'ils déformaient, alors que c'est pas ça la réalité. C'est des mots en anicihape qu'ils disent. (Enseignant 1, entretien final)

Ainsi peut-on dire que les activités métaphonologiques et les échanges qui en ont découlé ont permis de construire de nouveaux apprentissages, tant pour l'enseignant que pour les élèves, à partir d'un *déjà là*. Un exemple éloquent dans l'entretien final vient par ailleurs soutenir cette affirmation, cette fois, à la suite d'une discussion rapportée entre l'enseignant 1 et l'enseignant en langue anicihape, à la fin de l'année scolaire :

E1 : Tu sais dans [le mot] *jouer*... *toé*, *towe* [to:we:], ben ils ont dit ça les élèves c'est sûr, moi je l'ai entendu *towe*. C'est clair (*rires*)! Mais je m'offusque pas là, mais ça peut vraiment porter à confusion là?

I : Ça c'était jouer au ballon hein?

E1 : *Towe*, c'est jouer... [en anicihapemowin].

I : Ouais, c'est vrai...

E1 : Ballon c'est...

I : *Towan* [to:wa:n].

E1 : Ah peut-être. [...] quand ils étaient en période libre là, avec du recul, là il est trop tard parce qu'il me l'a dit aujourd'hui, si je l'avais su avant... je suis sûr qu'ils ont dit ça entre eux. Ils pouvaient se chicaner pis sortir ce mot-là. Je sais pas s'ils se disaient « laisse-moi jouer? » Je sais pas mais moi tout ce que j'entendais c'était *toé*. (Enseignant 1, entretien final)

Cet exemple montre que l'enseignant 1 a été davantage conscientisé au fait que ses élèves référaient à des mots en langue anicihape en classe : « [j]e crois qu'ils l'ont toujours fait mais je ne le savais pas¹⁴⁸ ». Le programme aurait aussi amené, selon l'enseignant 1, ses élèves à prendre conscience que l'anicihapemowin et le français sont deux langues différentes et non

¹⁴⁷ Questionnaire final.

¹⁴⁸ Questionnaire final.

une seule langue, ce qui concorde avec ce les résultats à propos des élèves du groupe 1, à l'effet que certains d'entre eux sont en mesure de décrire avec plus de précision leur répertoire langagier, à la fin du programme.

Dans l'entretien, il rend explicite ses propres découvertes et confirme de quelle façon il compte exploiter les occasions qui se présenteront à l'avenir durant les situations d'apprentissage :

J'ai trouvé franchement qu'entre avant ta visite et après il y avait une différence.... je suis certain qu'ils disaient des mots avant mais je ne les saisisais pas. Il m'est arrivé des fois où j'ai un élève qui levait la main, je posais une question et la réponse c'était *ours*, mais elle me l'a dit en anicinape (*rires*). Tout le monde est parti à rire. Et là [...], je vais rajouter : maintenant est-ce que tu le connais en français? Ça peut être mon genre d'intervention. Mais c'est positif [...], au lieu de penser qu'il y a aucun mot qu'il connaît dans aucune langue pour exprimer le mot *ours*... ça fait une différence là. Je veux dire notre perception doit changer. (Enseignant 1, entretien final)

Bien que cet enseignant croie pouvoir intégrer la langue anicinape dans son enseignement à partir du travail qui a été fait en classe avec le programme de métaphonologie, il reconnaît que « *la meilleure personne pour le faire, c'est [l'enseignant de l'anicinapemowin]. C'est pas moi. Ça veut pas dire que je suis fermé, ça veut dire comment on va travailler en collaboration les uns avec les autres pour développer une efficacité?*¹⁴⁹ ». S'il convient de dire que la langue anicinape a sa place à l'école, mis à part le cours de langue en périphérie du programme scolaire officiel, il est approprié de penser que l'école devrait clarifier ce qu'elle attend des enseignants allochtones :

... si tu me demandes de leur lire en anicinape ces mots-là, ben c'est sûr que je vais faire un effort, mais c'est pas dire que d'une fois à l'autre, je vais réussir à les prononcer comme il faut. Alors si l'attente est que le prof les prononce de la bonne façon, eh bien on est voué à un échec. Si l'attente est qu'on ait une traduction et que les enfants puissent voir les deux mots écrits différemment et que [enseignant en langue anicinape] lui va les enseigner dans son cours de la bonne façon, moi je pense que ça peut être suffisant. (Enseignant 1, entretien final)

Dans une optique élargie, cet enseignant partage ses réflexions par rapport aux fonctions de la langue anicinape dans l'espace scolaire. En faisant la remarque que les écrits s'adressant

¹⁴⁹ Entretien final.

aux élèves sont peu visibles sur les murs de l'école, il souligne la nécessité de mettre en valeur cette composante dans les deux langues tant en salle de classe que dans les différents lieux : « *c'est ça une école vivante aussi, on parle de langues vivantes. La langue vit parce qu'on la fait vivre*¹⁵⁰ ». De son point de vue, pour que la langue puisse continuer d'exister, elle a besoin de se renouveler et d'intégrer de nouveaux mots pour exprimer les réalités contemporaines. La valeur intrinsèque de la langue anicinape du point de vue de l'enseignant, par rapport à ses élèves :

... c'est tout le lien avec leurs ancêtres, avec leurs grands-parents, pour certains avec leurs parents qui parlent anicinape aussi, tu sais, c'est... d'abord sur le plan familial, je dirais que c'est les origines de chacun, c'est important... sur le plan d'un peuple [...]. Je veux dire, les Anicinape sont bien là, ils existent, comme d'autres peuples autochtones, pis ce serait vraiment dommage que la langue s'éteigne. Je crois pas que ça va servir personne ça. » (Enseignant 1, entretien final)

En poussant un peu plus loin sa réflexion, l'enseignant 1 considère que cette mise en valeur de la langue à l'école devrait se manifester de façon plus tangible par des collaborations entre enseignants (autochtones et allochtones) :

Moi je pense qu'il faut avoir plus de projets collectifs [...]. Si leur but, c'est d'accueillir les deux langues dans leur vie, ça devrait se refléter dans les projets [...]. En fait, quand entre collègues autochtones et blancs on travaille ensemble, on envoie aussi un message. (Enseignant 1, entretien final)

Dans ce passage, on peut dégager deux éléments de réflexion non négligeables : le premier est associé à cette collaboration possible entre enseignants afin d'accorder une place plus importante à la langue anicinape dans les apprentissages scolaires. En effet, cette synergie permettrait-elle de construire des enseignement autours de certains repères culturels familiers aux élèves dans les deux langues. Toutefois, cette vision, comme l'exprime l'enseignant 1, représente un défi considérable : « *si j'enseignais à une classe d'anglophones et que j'ai un enfant qui sortirait un mot en anglais, ce serait plus facile pour moi de l'aider (rires). En anicinape, mon lexique est très très très limité*¹⁵¹ ». Le peu de connaissances de l'enseignant 1 sur la langue et la culture anicinapek, qui est représentatif de la situation de la grande majorité des enseignants allochtones, nous fait réaliser qu'un soutien continu leur serait nécessaire afin de les rendre habiles à réinvestir ces composantes dans leur pratique. Le

¹⁵⁰ Entretien final.

¹⁵¹ Entretien final.

manque de ressources pour atteindre cet idéal constitue également un obstacle qui ne doit pas être minimisé.

Le deuxième élément de réflexion qui émerge de ce passage se rapporte au message véhiculé qui sous-tend l'action de collaboration entre les acteurs éducatifs que sont les enseignants autochtones et allochtones. Si les aspects sociopolitiques – nommément les politiques linguistiques – ne doivent pas être exclus des représentations des langues, comment les collaborations entre enseignants peuvent-elles contribuer à la construction du rapport de l'élève avec les langues de la classe si les politiques linguistiques de l'État-nation ne manifestent pas d'engagement explicite à soutenir les langues autochtones au Québec? Comme le soulève Rispaïl (2017) dans la mesure où la langue est bien vue dans la famille, la communauté de l'élève et la société en général, et que celle-ci est perçue comme importante, ces aspects vont contribuer à son apprentissage. D'un autre côté, si la langue est liée à un passé douloureux ou que celle-ci est mal vue dans la communauté, comme c'est le cas de certaines langues issues de la colonisation, celle-ci sera considérée moins importante et son apprentissage n'en sera qu'inhibé. Dans un cas comme dans l'autre, nous pensons que ces dimensions interpellent les écoles, mais particulièrement les établissements d'enseignement postsecondaire, à revisiter leurs contenus et pratiques institutionnelles, ainsi que la classe politique afin de mettre en œuvre les Appels à l'action de la Commission de vérité et de réconciliation du Canada (2012) dans le domaine de l'éducation et en matière de droits linguistiques. Nous considérons que cette mise en œuvre ne devrait pas exclusivement reposer sur les épaules d'individus volontaires au sein des écoles.

Pour nous résumer, nous pouvons affirmer que le programme de métaphonologie a contribué à certains changements dans les représentations des langues chez l'enseignant 1. Entre autres, sa conception de la diversité culturelle est davantage contextualisée, son regard sur le répertoire langagier des élèves s'est modifié : il a pris conscience que ses élèves utilisent des mots et des expressions dans sa classe en anicinapemowin et se questionne sur des façons de poursuivre ce travail de prise en compte du répertoire langagier des élèves dans une visée plus à long terme. Il s'interroge aussi sur le rôle et sur la place de la langue anicinape dans les apprentissages scolaires. Enfin, le programme aura permis à cet enseignant d'avoir une

meilleure compréhension de la réalité autochtone. Analysons maintenant les réponses au questionnaire de l'enseignant 2 et le discours tenu à l'entrevue de fin de collecte des données.

8.3.2. Enseignant 2

Pour l'enseignant 2, on constate dans l'ensemble que ses représentations des langues sont demeurées relativement stables dans le temps, mais certains changements sont à mettre en relief. Il estime, comme au début de l'étude, que ses élèves ont des compétences autres que celles en français. Lors de l'entrevue finale l'enseignant relève que le fait de s'être placé dans une posture d'apprenant l'a amené à remarquer que ses élèves ont continuellement essayé de lui enseigner des mots en langue anicinape en prenant appui sur leurs connaissances. Cette expérience, qui lui a permis de découvrir un potentiel qu'il ne connaissait pas chez ses élèves, les a amenés à avoir confiance en leurs compétences. L'enseignant 2 a affirmé avoir apprécié cette expérience de mise à l'essai car elle lui a permis de s'initier à une nouvelle langue.

Ainsi, son regard sur ses élèves s'est modifié « *Ils se sont épanouis autant dans la langue française qu'algonquine*¹⁵² ». À plusieurs reprises lors du dernier entretien, l'enseignant 2 a mentionné que les élèves ont développé une certaine curiosité à apprendre, l'envie de lire et un sentiment de fierté. Il dit avoir remarqué qu'ils apprécient particulièrement les textes de type descriptif en lien avec des animaux de la forêt, en raison du bagage de connaissances qu'ils détiennent à ce sujet. Une des observations de l'enseignant est en lien avec la compréhension des fonctions de l'écrit chez les élèves (Goodman, 1986) :

Ils ont compris que l'information, ils pouvaient aller la chercher dans les livres... qu'on pouvait chercher des recettes, lire sur les sacs, ils avaient commencé là, à lire sur le sac de terre [l'enseignant avait un projet de serre en cours dans sa classe], tu sais les sacs de... pis les petites boîtes de biscuits et tout ça là... (Enseignant 2, entrevue finale)

Une évaluation effectuée par un professionnel de l'école confirme le progrès des élèves du groupe 2. Selon l'enseignant, les interventions en métaphonologie auraient contribué à cette amélioration : « *mes élèves ont vraiment... progressé en lecture mais aussi en français, parce que je les vois*¹⁵³ ». Les réponses au questionnaire de l'enseignant 2 révèlent que le fait

¹⁵² Questionnaire final.

¹⁵³ Entrevue finale.

d'avoir utilisé la langue anicinape en classe durant le programme lui a permis d'établir des liens avec les connaissances des élèves. Ils « *avaient tendance à écrire les mots en algonquin dans leurs livres quand ils les savaient. Ils ne faisaient pas cela au début*¹⁵⁴ ». Cette observation a aussi été notée dans le journal de bord de l'enseignant et confirmée dans l'entretien final. La traduction, qui facilite l'aller-retour d'une langue à l'autre, est un processus mental nécessaire pour les élèves qui apprennent une autre langue que la leur (Martin, 2014).

Comme autre changement, on observe que l'enseignant 2 a développé une certaine sensibilité par rapport aux particularités linguistiques des élèves :

Oui, c'est différent, parce que des fois ils finissent pas leurs phrases, des fois c'est pas des phrases complètes. Au lieu de dire *j'ai chaud*, ils vont dire *ben chaud moé*. Mais *ben chaud moé* ce n'est pas une phrase complète. [...] que ce soit en français ou en algonquin, peu importe, quand on enseigne, on enseigne vraiment la phrase qui est complète mais *ben chaud moé*, on comprend bien que la personne a chaud, mais si l'enfant m'écrit comme ça c'est certain que la phrase n'est pas correcte. C'est mal. Oui il y a une différence, donc c'est difficile quand les enfants commencent à écrire, il manque tout le temps des mots, pis pour eux autres, c'est complet, c'est normal. Tandis que nous, c'est pas normal. Au début, des fois, je comprenais tellement pas leurs phrases parce que justement il manquait des mots, mais à force d'entendre les parents, là, tu vois dans le fond d'où est-ce que ça vient, fait que ça nous permet de corriger le tir quand on enseigne. (Enseignant 2, entretien final)

Cet extrait montre la pertinence de documenter davantage le français des Premières Nations, variété linguistique utilisée par les élèves afin de mieux comprendre l'influence de la structure phrastique de l'anicinapemowin sur leurs pratiques discursives. En effet, l'énoncé rapporté par l'enseignant 2, qui est similaire aux énoncés observés par la doctorante sur le terrain de la recherche et dans d'autres contextes similaires, nous amène à penser que cette structure pourrait être influencée par l'usage syntaxique de la langue anicinape (Daviault, 2013). Ce que nous avançons ici n'est qu'à titre d'hypothèse, faute de documentation plus pointue pour soutenir notre propos.

Pour ce qui est de la représentation de l'enseignant 2 de la diversité culturelle dans le contexte de sa pratique, on peut constater un changement à cet effet. Alors que ses représentations

¹⁵⁴ Questionnaire final.

initiales étaient influencées par la diversité des ethnies, des langues en présence et par une réalité vécue teintée de résidus de situations coloniales chez les élèves; à la fin de l'étude, sa conception s'articule autour de la valorisation de leur culture par la tenue d'activités éducatives sur l'un des sites culturels de la communauté : « *c'est d'être dans leur mode de vie, faire de l'artisanat, et que les enfants m'apprennent des choses [...]*¹⁵⁵ ». Sa représentation est davantage centrée sur les différentes formes d'expression de la culture anicinape comparativement à une conception initiale marquée par les notions de différences ethniques, linguistiques et de relations asymétriques.

Enfin, un dernier changement concerne la position de cet enseignant face à certaines langues. Dans le questionnaire, un item traitait du rapport aux langues (officielles et autochtones), sur une échelle de 1 à 5¹⁵⁶. Avant la mise à l'essai, il se considérait plus ou moins proche de la langue anicinape (3), passablement éloigné de l'anglais (4) et éloigné des autres langues autochtones mentionnées. À la fin de l'étude, il disait se sentir assez proche de l'anicipemowin (2).

Pour faire le point sur les changements au sujet des représentations des langues exprimées par l'enseignant 2, on remarque qu'il a pu découvrir le potentiel des élèves et en apprendre davantage sur leur répertoire langagier. On observe que le regard qu'il porte sur certains aspects des productions langagières des élèves est influencé par la norme du français standard. Ses représentations de la diversité culturelle à la fin de la recherche se penchent sur la découverte de la culture anicinape. Il se sent encore plus proche des langues autochtones à la fin de l'étude qu'au début de celle-ci.

Pour terminer cette section, notre analyse nous a donné une idée assez claire des représentations des langues des enseignants avant la mise à l'essai de notre programme de métaphonologie. Nous avons pu voir les changements qui se sont concrétisés à la suite de nos interventions. Cette compréhension des représentations nous permettra de mieux saisir le fondement de leurs pratiques et ainsi de nourrir la réflexion autour de ces facettes au

¹⁵⁵ Entretien final.

¹⁵⁶ 1 étant une langue envers laquelle il se sent « proche », 5 étant une langue envers laquelle il se sent « éloigné ».

moment de la discussion, c'est-à-dire dans la mise en relation entre le programme et ces deux variables.

8.4. Les pratiques enseignantes

Cette partie de notre analyse se rapporte aux données du questionnaire et à celles de l'entretien semi-dirigé, colligées au début de la recherche, et qui portent sur les pratiques enseignantes. Nous croiserons ces résultats avec ceux issus des données collectées à la fin de la recherche afin de mettre en lumière les changements observables. Les enseignants, récemment entrés en fonction au moment de l'entretien initial, nous ont d'emblée mentionné avoir eu à s'adapter à leurs élèves et à ce milieu scolaire situé sur le territoire d'une communauté anicinape. Ils nous ont également signalé que le programme du ministère de l'Éducation, nommément la progression des apprentissages pour le premier cycle du primaire, constituait l'un des principaux critères sur lesquels reposait l'organisation de leurs activités pédagogiques. Les deux enseignants ont aussi mentionné que la connaissance des intérêts et des besoins des élèves orientait la planification de leur enseignement. Allons maintenant plus en détail sur ce qui en des pratiques de chaque enseignant interrogé.

8.4.1. Enseignant 1

Avant la mise à l'essai du programme, les enseignants devaient indiquer dans le questionnaire initial comment ils repéraient les compétences linguistiques des élèves, à l'aide d'un choix de réponses. L'enseignant 1 dit reconnaître le répertoire langagier de ses élèves, puisqu'ils utilisent leur langue ou des bribes de leur langue ancestrale en classe, mêlant avec le français, des mots, des expressions, qui ne relèvent pas du français standard.

Nous leur demandions également si, dans leur pratique, des liens entre le français et la langue anicinape étaient faits en classe, question à laquelle plusieurs réponses étaient possibles. L'enseignant 1 a affirmé le faire parfois, en indiquant qu'il voudrait bien le faire plus souvent, mais qu'il n'en a pas la compétence. Il a écrit entre parenthèses « *compétence à développer* ». Cet enseignant note aussi que cet établissement de liens entre les langues intéresse ses élèves. Lors du premier entretien, il reconnaissait la légitimité de la langue anicinape :

... je trouvais ça important qu'y ait quelque chose de symbolique. J'ai cherché, j'ai trouvé le pikogan. Donc, j'avais mon pikogan, avec des lettres j'avais écrit *kwe* au-dessus. Donc déjà pour moi c'était une façon de dire... j'ai envie de vous accueillir et de vous connaître. Donc le pikogan pour moi c'était une façon, au moins un élément symbolique peut-être dans la classe ... puis ils connaissaient pas le nom pikogan non plus. On m'a dit que *tipi* en anicinape c'était pikogan. Alors là, ils ont fait le lien avec la communauté de Pikogan. C'est quand même hein... eux ça leur parle. C'est affectif. (Enseignant 1, entretien initial)

Au début de l'étude, l'enseignant 1 a écrit dans le questionnaire ne pas avoir le réflexe d'encourager l'élève qui ne comprend pas un mot dans un texte écrit, à trouver le soutien dans la ou les langue(s) qu'il connaît déjà. Une explication possible pourrait être liée au fait qu'il ne savait pas que les élèves utilisaient leur langue anicinape, si on se fie aux résultats portant sur ses représentations, dans la section précédente.

En ce qui regarde la prise en considération de la culture des élèves dans les pratiques d'enseignement (question avec plusieurs choix de réponses possibles), ce praticien disait encourager ses élèves à écrire ou à parler de leur culture et à recourir à des pictogrammes en lien avec celle-ci. Dans l'entretien, il a mentionné être en train de préparer un projet sur la forêt boréale. Nous constatons que cette prise en compte se concrétise également par des petits gestes au quotidien, qui vont au-delà des apprentissages scolaires :

C'est pour ça que je dis que ça demande beaucoup de réflexion, parce qu'il faut savoir dans quoi je suis. Est-ce que je suis en mode... j'impose parce que moi je possède, je connais tout, je sais tout [...] ? Ou je suis là à essayer de... de leur permettre d'acquérir une nouvelle connaissance qui veut juste leur permettre de grandir finalement et vice-versa là ? Est-ce que je suis prêt à accepter, à accueillir ce qu'ils ont à m'apporter pour grandir ? (Enseignant 1, entretien initial)

Dans cette perspective, la prise en considération de la culture des élèves consiste à prendre appui sur leurs connaissances antérieures pour construire de nouveaux apprentissages, mais aussi à partager des connaissances à partir d'une relation fondée sur la réciprocité.

Nous avons examiné dans le questionnaire les différents types de ressources pour enseigner la lecture. Avant la mise à l'essai du programme, l'enseignant 1 disait utiliser le manuel scolaire (ABC avec Majesté). Durant l'entretien, il ajoute « *quand je suis avec un cahier d'écriture euh, comme on a fait dans les classes de blancs (rires) si je peux dire... m'exprimer*

*ainsi, ben ça fonctionne pas ici*¹⁵⁷ ». Les albums jeunesse de la bibliothèque de la classe sont également mis à contribution dans sa pratique :

Si tu me demandes des titres de livres non, je prends pas une collection en particulier mais j'ai pris des albums ici et là. Mais je l'ai fait beaucoup au niveau de raconter l'histoire, poser des questions de compréhension de texte, qui, quoi, où, comment, mais pas tellement, pas en fait au niveau de la grammaire... ben c'est-à-dire non, c'est pas tout à fait vrai parce que des fois, je leur ai demandé d'aller me repérer des sons dans les livres, ils prenaient, ils choisissaient l'album qu'ils voulaient, pis je disais trouvez-moi le son *on* ou bien trouvez-moi un mot... bref, un mot qui commence par telle lettre, ça on l'a fait à quelques moments, mais là, j'aimerais ça l'utiliser de plus en plus pour passer la matière, pour de plus en plus laisser les cahiers [...]. Moi et mon collègue [enseignant 2] on est allés choisir des livres de culture autochtone. (Enseignant 1, entretien initial)

Les livres en question ont été achetés en quantité suffisante pour faire en sorte que chaque élève ait un album entre les mains durant les séances de lecture. L'enseignant a remarqué que cette façon de faire suscite leur intérêt. L'enseignant 1 mentionne aussi utiliser la littérature de jeunesse d'autres façons, par exemple, pour les évaluations, en demandant aux élèves d'anticiper et de dessiner la fin d'une histoire, en leur proposant de replacer la séquence d'un récit. Il admet qu'il pourrait élaborer davantage cet aspect :

... je pense qu'il y a plein de choses qu'on peut travailler avec ça, mais dans mon cas personnel, c'est à développer. Non pas que je veux pas... C'est encore du temps, sélectionner les livres [...], la bibliothèque ne fait pas sens non plus... Je ne peux pas en faire ma priorité. Donc peut-être que d'ici la fin de l'année on aura réussi à faire quelque chose mais tout seul je peux pas j'ai besoin d'aide. (Enseignant 1, entretien initial)

Les albums mentionnés n'étaient pas nécessairement reliés à la culture anicinape, selon les propos de l'enseignant dans l'entretien. Cet extrait révèle que le repérage, la sélection d'albums, l'appropriation du récit avant de le travailler avec les élèves, en particulier si l'enseignant n'est pas familier avec le contenu, représente une tâche chronophage. Malgré cette contrainte, la lecture occupe une place importante à l'école : tous les matins, la première période est consacrée à cette activité. L'enseignant, qui dit lire une histoire à ses élèves sur une base hebdomadaire, exprime son désir d'exploiter plus en profondeur les possibilités qu'offre l'album :

Mais moi ce que j'aimerais, c'est ce que je vise après la relâche, c'est de partir d'un album et de le travailler peut-être sur deux semaines et là, travailler sur des mots par

¹⁵⁷ Entretien initial.

exemple, les noms communs, de travailler la majuscule, la minuscule, ben les notions de première année. (Enseignant 1, entretien initial)

Ceci étant dit, l'enseignant 1 reconnaît la légitimité du répertoire langagier de ses élèves et tente parfois de tisser des liens entre les langues française et anicinape dans son enseignement. Bien qu'il estime ne pas avoir les compétences nécessaires pour établir ces liens, il indique vouloir développer ses connaissances pour y arriver. La prise en compte de la culture des élèves constitue un état d'être pour cet enseignant plutôt qu'une pratique pédagogique. La littérature de jeunesse « générale » est une ressource utilisée dans ses pratiques enseignantes initiales. Il reconnaît que le matériel didactique ne correspond pas toujours à la réalité et aux besoins de ses élèves. Examinons maintenant les résultats concernant l'enseignant 2.

8.4.2. Enseignant 2

Avant le début de nos interventions, l'enseignant 2 déclare avoir repéré chez ses élèves des compétences dans une langue autre que le français : ces derniers ont recours à leur langue ancestrale ou à des bribes de cette langue, en classe. Tout comme l'enseignant 1, il manifeste une sensibilité par rapport au répertoire langagier de ses élèves – le français des Premières Nations.

Avant le début du programme, l'enseignant 2 déclarait recourir souvent à l'établissement de liens entre les langues, en indiquant dans son choix de réponses : « *je voudrais, mais je n'en ai pas la compétence* ». Bien que ce choix semble contradictoire à première vue, il pourrait signifier que ce dernier laisse ses élèves utiliser des mots en langue anicinape en classe mais qu'en raison de son manque de connaissances, il ne peut pousser plus loin ces occasions. Tout comme l'enseignant 1, il indique que cet établissement de liens entre les langues intéresse ses élèves et que cela les fait progresser dans leurs apprentissages.

Dans le questionnaire initial, nous souhaitions aussi en savoir davantage sur l'approche des enseignants lorsqu'un élève ne comprend pas un mot dans un texte écrit. Nous leur demandions s'ils les encourageaient à trouver le soutien dans la ou les langue(s) qu'ils connaissaient déjà. À cet effet, l'enseignant 2 a répondu par l'affirmative sans ajouter

d'autres précisions. Lors de l'entretien initial, il explique, dans un contexte où les élèves font face à des mots nouveaux lors de lectures de groupes, comment il leur apporte un soutien :

... il y avait un livre sur la thématique des océans alors on est allés plus loin. Ça parlait de la plongée, des habits, pis là, je leur ai montré avec le tableau blanc ce qu'est un habit de plongée parce qu'ils ne savaient pas ce que c'était. Souvent quand on lit des textes ensemble, je pose des questions aux élèves pour savoir ce qu'ils savent du sujet pis c'est à partir de ce qu'ils me disent que je leur donne des explications pour qu'ils comprennent. (Enseignant2, entretien initial)

Le défi pour cet enseignant consiste à développer l'autonomie de ses élèves en lecture, car ils demandent souvent des explications sur le sens des mots, lorsqu'ils ont de la difficulté à comprendre un texte. Cependant, il n'a pas mentionné durant l'entretien s'il encourageait les élèves à se référer à leur répertoire langagier lorsqu'ils ne comprennent pas un mot.

En ce qui a trait à la prise en compte de la culture des élèves dans les pratiques pédagogiques, l'enseignant déclarait utiliser des ressources en lien avec celle-ci (sans préciser lesquelles), et faire des tentatives pour utiliser des mots dans la langue des familles, tout en étant conscient du chemin à parcourir :

... je suis conscient que par rapport à leur culture, j'ai du travail à faire de ce côté-là [...]. J'aimerais trouver des textes qui sont plus en rapport avec la culture, les croyances des Autochtones et leur spiritualité. (Enseignant 2, entretien initial)

À l'instar de son collègue, l'enseignant 2 a souligné l'importance de s'adapter à la réalité vécue par ses élèves :

On a fait un projet dans la classe, une maquette de leur village. Avec ce projet, on a fait des mathématiques, des arts, de l'éthique et culture religieuse. J'essaie de faire différentes matières avec un projet, c'est une façon de faire apprendre les élèves à partir de leur réalité. (Enseignant 2, entretien initial)

Quant aux ressources écrites pour enseigner la lecture, la littérature de jeunesse et le manuel scolaire (ABC avec Majesté) sont identifiés comme ressources de premier choix : « *Quand j'utilise le matériel didactique pour enseigner en français, ensuite, j'ai tendance à utiliser la littérature jeunesse pour poursuivre avec une thématique abordée en français*¹⁵⁸ ». Semblablement à son collègue, l'enseignant 1 admet que le matériel didactique mis à sa

¹⁵⁸ Entretien initial.

disposition n'est pas adapté à ses élèves et que son contenu ne correspond pas toujours à la réalité de la communauté.

Si nous résumons les pratiques pédagogiques de l'enseignant 2, on constate qu'il repère les compétences de ses élèves en les écoutant parler et estime ne pas avoir les compétences nécessaires pour établir des liens entre les langues dans son enseignement. Il est conscient d'avoir un chemin à parcourir pour développer de ses connaissances sur la culture des élèves et pour aborder les perspectives autochtones dans son enseignement. Il utilise le manuel scolaire et les livres disponibles dans la bibliothèque de sa classe pour enseigner l'écrit. Maintenant que nous avons un aperçu des pratiques enseignantes initiales, analysons les changements potentiels à la suite de la mise à l'essai du programme de métaphonologie.

8.5. Les changements dans les pratiques enseignantes

Cette partie de notre analyse porte sur les données provenant du questionnaire et de l'entretien effectué en fin de recherche. Nous ferons ressortir les changements perçus par les enseignants et ceux observés par la doctorante relativement aux pratiques enseignantes à la suite des interventions en classe. Afin de raffiner notre analyse, nous avons comparé ces résultats avec certains passages notés dans les journaux de bord de la doctorante et des enseignants.

8.5.1. Enseignant 1

Certains changements sont manifestes pour l'enseignant 1, notamment le développement de connaissances à propos de la littérature de jeunesse autochtone. Notons que d'autres changements qui se dégagent de notre analyse ne sont pas de nature pratique bien qu'ils constituent, à notre avis, des éléments de réflexion pertinents qui ont une incidence sur l'acte professionnel enseignant et qui méritent d'être exposés. Au début du projet, l'enseignant 1 disait cerner les compétences linguistiques des élèves en les écoutant parler en classe. À la fin du projet, il affirmait que le fait de connaître les familles des élèves était un autre moyen de saisir leurs compétences linguistiques. De façon indirecte, le programme aurait contribué

au rapprocher des familles et : « *de constater que dans la langue, il manque de mots pour traduire une réalité*¹⁵⁹ ».

Un autre changement concerne le sentiment de compétence de l'enseignant 1 à faire des liens entre le français et la langue anicinape dans son enseignement. Au début de l'étude, il affirmait que parfois il faisait ces liens, bien qu'il considérât ne pas en avoir la compétence. Il avait indiqué souhaiter développer cet aspect. À la fin de l'intervention, on remarque qu'il n'a pas réitéré ce manque de compétence. On peut donc dire qu'en se familiarisant avec le répertoire langagier des élèves, il a pu établir des liens entre les langues lorsque des occasions se sont présentées dans des situations d'apprentissage. Dans l'entretien final, on peut observer concrètement cette mise en application :

Alors il m'est arrivé de dire à un élève *je comprends pas ce que tu dis*, pis de me tourner vers des élèves plus forts pis leur dire *qu'est-ce qu'il vient de dire ?* ou la traduction (*rires*)... ça m'est arrivé. (Enseignant 1, entretien final)

Pour ce qui est du soutien à la compréhension de textes, au début de la recherche, l'enseignant disait ne pas avoir le réflexe d'encourager l'élève à trouver le support dans la ou les langues qu'il connaît. À la suite du programme, il affirmait avoir expérimenté cette pratique qu'il considère efficace : « *J'observe beaucoup d'entraide provenant des pairs. Ceci suscite beaucoup d'intérêt*¹⁶⁰ ». Malgré ces retombées bénéfiques, il a précisé ne pas y recourir assez souvent. Pour que cet établissement de liens entre les langues se concrétise en salle de classe, l'enseignant 2 a exprimé que le soutien et la collaboration entre collègues constituaient une dimension essentielle :

Je pense que c'est un peu comme ça ce qu'on s'est déjà dit... on a besoin d'être accompagnés là-dedans. Mais je trouve qu'il faut beaucoup d'ouverture. Pis ça ben c'est pas quelque chose de nécessairement facile à l'école [...]. Comme faire ce qu'on a fait ce matin, de faire une liste de mots [en langue anicinape] qu'on va pouvoir, en fait moi je vais voir mais j'ai pas tous les sons mais pour moi c'est des mots qu'ils devront apprendre à lire... (Enseignant 1, entretien final)

Cette rencontre, qui a réuni les deux enseignants de premier cycle, l'enseignant en langue anicinape et la doctorante, a été organisée à la fin de la recherche afin d'envisager la

¹⁵⁹ Questionnaire final.

¹⁶⁰ Questionnaire final.

possibilité de poursuivre ce travail d'établissement de liens entre les langues dans une visée à long terme. Pour l'enseignant 1, ce premier pas ne constitue toutefois pas un projet collectif pour accueillir les deux langues. Comme il l'a mis en évidence, ce processus d'accompagnement implique un soutien et une formation appropriée aux besoins des enseignants, mais aussi la création d'un espace de conversations entre les acteurs « *parce que ça devient lourd sinon, porter tout ça tout seul*¹⁶¹ ». L'enseignant 1 a exprimé durant l'entretien que le rapprochement entre personnes autochtones et blanches dans l'espace scolaire représente un aspect à améliorer, car le fait de côtoyer des collègues autochtones ne signifie pas pour autant qu'un espace d'échanges entre les cultures existe à l'école :

Si on veut apprendre de la culture on a intérêt à... à un moment donné je suis saturé de lire (*rires*) tout ce que j'avais à apprendre cette année. Des fois [éducateur préscolaire autochtone] vient, il vient jaser avec moi, des fois j'y pose des questions. J'apprends comme ça [...]. Je suis pas venue ici pour me retrouver entre *tcigoj*. (Enseignant 1, entretien final)

Cet aspect, celui d'entrer en relation avec les Autochtones, ressort clairement de cet entretien avec l'enseignant 1. L'établissement d'une telle relation implique la création d'un espace pour accueillir l'autre, observer, apprendre à se connaître mutuellement :

Donc, juste établir une relation pour établir une relation, moi je suis plus dans le malaise avec ça [...], je suis pas celui qui va aller euhm comment dire, aller vers eux pour faire un méga projet. Je vais me garder une petite gêne. Je vais observer, je vais attendre de faire ma place, de me faire connaître aussi. Pour moi dans une relation, y a un respect qui doit s'établir entre les deux cultures. (Enseignant 1, entretien final)

Plusieurs des réflexions de l'enseignant 1 montrent l'importance d'une démarche réparatrice dans sa pratique professionnelle. Cette posture rejoint d'une certaine façon ce que la Commission de vérité et de réconciliation du Canada (2015b) a exprimé lorsqu'elle a voulu définir ce qu'est la réconciliation :

... la réconciliation consiste à établir et à maintenir une relation de respect réciproque entre les peuples autochtones et non autochtones dans ce pays. Pour y arriver, il faut prendre conscience du passé, reconnaître les torts qui ont été causés, expier les causes et agir pour changer les comportements (p. 7).

¹⁶¹ Entretien final.

Ce concept est donc lié à la manifestation d'actions réparatrices individuelles et collectives, qui témoignent de changements réels dans la société. Nous citons ici un extrait qui expose la pensée de l'enseignant 1 à l'égard d'un de ses collègues autochtones :

... quand on parle de réparer, ça, ça en est une forme de réparation je pense, d'essayer de lui faire prendre confiance en lui, de lui permettre d'exploiter ses talents, de lui donner des défis, qui sait, qui lui donneront peut-être le goût de poursuivre ses études après pis de revenir à l'école. Ou peut-être qu'il choisira autre chose mais il a vraiment un talent en éducation [aide enseignant groupe 1]. Je me trouve privilégié d'avoir la chance de former quelqu'un qui a envie d'être formé. (Enseignant 1, entretien final)

Dans ce contexte, l'enseignant, d'un point de vue individuel et relationnel, agit dans une visée réconciliatrice sans peut-être même le savoir. Pour lui, entrer en relation avec des personnes autochtones dans un contexte professionnel implique une démarche de réflexion plus large sur les relations de pouvoir et de domination qui persistent au sein des différentes sphères de la société envers les peuples autochtones et sur les impacts de la colonisation chez ces derniers (Battiste, 2013). Cette réflexion s'inscrit dans le même ligne de pensée que celle de Hornberger et Skilton-Sylvester (2003), qui propose aux acteurs éducatifs d'examiner les relations de pouvoir (dans le modèle des continuums de la bilitéracie) par l'entremise d'une réflexion critique en vue de transformer les pratiques éducatives en salle de classe.

Au sujet de la prise en compte de la culture des élèves, on constate que la vision de l'enseignant 1 demeure la même qu'au début de l'étude, c'est-à-dire qu'elle renvoie à un état d'esprit visant à amener ses élèves à s'ouvrir au monde qui les entoure :

Il y a eu mon projet sur la forêt boréale, qui pour moi c'est leur milieu de vie, donc... qu'ils entendent le mot *forêt boréale*, qu'il y a différents types de forêts dans la vie... pour l'instant, ils sont tout petits, c'est centré sur leur milieu, mais quand ils vont arriver en sixième année, ils vont en voir d'autres types de forêts, donc tranquillement l'ouverture aussi sur le monde. Je pense que dans n'importe quelle société, c'est important de pas rester fermés sur soi. Autant sur le plan personnel, que sur le plan de groupe. (Enseignant 1, entretien 2)

Certains changements dans la pratique sont observables. Entre autres, l'enseignant a indiqué chercher des ressources sur la culture des élèves en questionnant ses collègues autochtones, en naviguant dans Internet, en se référant à la liste de littérature de jeunesse autochtone préparée par la doctorante, aux albums achetés par l'école. Il indique aussi utiliser un manuel

scolaire qui fait « *certaines allusions à la culture anishinabe*¹⁶² ». Dans les deux sources de données, cet enseignant a mis en évidence que le développement de ses connaissances en matière de littérature de jeunesse autochtone est à poursuivre durant la prochaine année scolaire, reconnaissant que cette ressource écrite rejoint les élèves.

Un des changements les plus marquants pour ce pédagogue se rapporte à sa découverte de la littérature de jeunesse et de l'univers autochtone :

Ça tu m'as vraiment fait découvrir tout un autre volet. Ouais. Vraiment. J'ai bien aimé ça. Franchement je pensais pas qu'il en existait autant. Vraiment, non vraiment [...]. Quand que t'es arrivée avec toute ta liste, je... non franchement je suis tombé des nues. Y a quelque chose qui a débloqué dans la littérature jeunesse par rapport aux Autochtones. Vraiment c'est beau de voir ça. Très intéressant, j'ai vraiment bien aimé. Il reste à m'approprier le, le comment faire passer mes notions à travers l'album. (Enseignant 1, entretien final)

Dans le journal de bord de l'enseignant 1, on peut lire ses observations quant à l'usage de la littérature de jeunesse autochtone auprès de ses élèves. Par exemple, il confirme que les thématiques retenues captent leur attention. Lors d'une lecture sur le thème du castor, il remarque qu'ils « *avaient beaucoup de choses à dire. La famille est un sujet émotif.* » (Enseignant 1, extrait du journal de bord du 12 juin)

La question du matériel didactique pour enseigner l'écrit est un autre élément qui ressort du dernier entretien : « *Je trouve que des fois le contenu de ce qu'on enseigne... les cahiers d'exercices ça a pas rapport avec ce qu'ils vivent mais pas pantoute. On parle de blancs nantis quasiment dans ces manuels-là (rires)*¹⁶³ ». Ces manuels ne correspondent pas non plus aux besoins des élèves sur le plan linguistique :

... les profs sont désespérés, d'avoir à enseigner [...] le français à des enfants qui ont des années de retard. Parce qu'on continue de travailler avec des cahiers d'exercices. Alors, le problème, est-ce que parce que c'est notre entêtement à vouloir travailler avec des cahiers d'exercices ou le problème, c'est les enfants ? J'ai ma réponse à moi évidemment, c'est pas les enfants là, c'est notre entêtement à vouloir travailler avec des cahiers d'exercices, fait pour des enfants où le français et vraiment leur langue maternelle là, ce qui n'est pas tout à fait le cas ici. En tous cas, c'est différent. (Enseignant 1, entretien final)

¹⁶² Questionnaire final.

¹⁶³ Entretien final.

Cette affirmation révèle à quel point l'omniprésence du matériel didactique normé induit la croyance pour bon nombre d'enseignants que les pratiques appropriées pour enseigner la littéracie sont celles énoncées dans les documents ministériels officiels (Heydon et Strooke, 2012). Cet enseignement de la littéracie pourrait d'ailleurs s'avérer plus efficace si les enseignants connaissaient mieux les formes de littéracies traditionnelles chez les peuples autochtones, qui sont par ailleurs de moins en moins accessibles auprès des jeunes (White-Kaulaity, 2007). Le manque de temps et de ressources pour mettre au point ce type de matériel constituent des obstacles majeurs pour pallier ce besoin.

À la lumière de ce qui précède, nous pouvons affirmer que le programme n'a pas amené de changements considérables à court terme pour l'enseignant 1 :

... je trouve que, ça change plus mes pratiques dans ce qui est à venir [...], mais j'ai manqué de temps. Oui ça va changer mes pratiques, il y a des choses à refaire. Ce que t'as fait est à refaire. À poursuivre... (Enseignant 1, entretien final)

Cependant, il est juste de dire que cette expérience a provoqué des réflexions ayant une portée au-delà des pratiques pédagogiques des enseignants. En effet, certaines discussions quant à la nécessité d'apporter un changement étaient en cours à la fin de la recherche :

Je trouve que ton passage, fait que, comment je pourrais dire j'ai eu plus... je sens que j'ai plus de poids pour arrêter de vendre certaines idées, pour arrêter de construire sur du sable mouvant. [...] on empile les apprentissages les uns par-dessus les autres alors que la base s'écroule ou n'est même pas là. Moi bien je trouve que ton passage amène un vent nouveau puis un changement possible. (Enseignant 1, entretien final)

Pour terminer cette section, avons demandé aux enseignants s'ils souhaitaient qu'un tel programme soit instauré tout au long d'une année scolaire en ayant le soutien nécessaire. L'enseignant a répondu « *Oui, c'est une nécessité!* » (Enseignant 1, questionnaire final).

Si nous récapitulons sur les changements de pratique pour l'enseignant 1 à la suite de nos interventions, d'abord, il ne considère plus ne pas avoir de compétence à faire des liens entre les langues des élèves à la fin de l'étude. Il connaît mieux le répertoire langagier de ses élèves, a appris à découvrir l'univers de la littérature de jeunesse autochtone, ressource qu'il compte exploiter dans sa pratique dans un dessein plus à long terme. On voit aussi que ses réflexions en ce qui a trait à l'établissement d'une relation avec les Autochtones dans une visée

réparatrice est une dimension prégnante qui se concrétise dans sa pratique. L'enseignant a exprimé que ces changements de pratique visant à mieux répondre aux besoins des élèves ne peut se réaliser sans le soutien et l'accompagnement dispensés auprès du personnel enseignant. Regardons maintenant en quoi consistent ces changements de pratiques pour l'enseignant 2.

8.5.2. Enseignant 2

Nous présentons certains changements – directs ou indirects – en ce qui a trait aux pratiques pédagogiques de l'enseignant 2. Ces changements portent surtout sur le plan des connaissances des caractéristiques linguistiques des élèves et sur celles liées à la littérature de jeunesse autochtone.

Au début du programme, l'enseignant 2 reconnaissait les compétences linguistiques des élèves par l'entremise de l'usage de leurs langues en classe. À la fin du programme, il soulignait que le fait d'avoir appris à connaître les familles devenait une autre manière d'avoir un aperçu de ces compétences. L'expérience de mise à l'essai d'un tel programme lui a permis de se rapprocher des familles : *« cela démontre un intérêt pour leur culture et leurs connaissances. Les parents se sentent valorisés et le contact est plus facile¹⁶⁴ »*.

On peut remarquer un autre changement concernant au sujet de l'établissement de liens entre les langues en matière d'enseignement du français. Initialement, l'enseignant 2 avait indiqué ne pas avoir de compétence pour faire des liens entre les deux langues. À la fin de la recherche, il n'indiquait plus ne pas avoir la compétence. Ainsi, l'enseignant 2 semble, tout comme l'enseignant 1, avoir acquis un sentiment de compétence par rapport à la langue des élèves. Il semble se sentir plus à l'aise à l'utiliser dans son enseignement. Dans l'entretien, on remarque qu'il veut s'approprier certains mots *« je vais me faire un lexique, pis je veux probablement faire faire un lexique aux enfants¹⁶⁵ »*. Cette reconnaissance de la légitimité de la langue des élèves dans leurs apprentissages amène l'enseignant 2 à envisager la production de matériel pédagogique destiné à ses élèves :

¹⁶⁴ Questionnaire final.

¹⁶⁵ Entretien final.

... je veux essayer de faire des exercices j'ai pas toute vu tsé c'est comme la planification est faite mais je vais essayer de convertir des fois des exercices mais... plus au niveau anicinape. Comment encore je sais pas c'est sûr je vais avoir d'aide mais je sais pas comment que je vais m'enligner je sais pas du tout. (Enseignant 2, entretien final)

Bien qu'il ait mentionné au cours de l'entretien avoir commencé à utiliser le répertoire langagier des élèves pour enseigner la norme en français, il admet qu'il aurait fallu plus de temps pour mettre en pratique cette approche et en constater les retombées éventuelles.

Au sujet de l'acte de lire, il était demandé au début de l'étude s'il encouragerait ses élèves à recourir à leur répertoire langagier en soutien à leur compréhension de textes. À la fin du programme, il répond par l'affirmative (comme au temps 1), mais cette fois, en ajoutant que cette pratique pédagogique est efficace. Dans l'entretien final, l'enseignant 2 a aussi énoncé un exemple où le recours à la langue, aux contes et légendes anicinapek lors d'une séance d'écoute de récits oraux, par l'entremise d'une ressource autochtone de la communauté (l'histoire du brochet, de la loutre et du doré), lui a permis de mieux connaître les intérêts de ses élèves. Cet aspect constitue une dimension pertinente au processus d'apprentissage pour ces lecteurs débutants, puisque l'installation des compétences langagières à l'oral influencent la compréhension en lecture (Giasson, 2011).

Pour ce qui est de la prise en compte de la culture des élèves dans la pratique enseignante, au début et à la fin de l'étude, les réponses dans le questionnaire étaient généralement les mêmes, mais avec certaines précisions apportées dans le questionnaire final. Notamment, l'enseignant mentionne s'être inscrit à un cours universitaire de langue anicinape, avoir recherché des ressources dans Internet. Il affirme aussi prendre le temps de dire bonjour à chaque matin à ses élèves en anicinapemowin. Pour ce qui est des ressources écrites utilisées en classe, cet enseignant se réfère à la liste d'albums jeunesse proposée par la doctorante. Enfin, il utilise des photos prises lors de ses marches dans la communauté (par exemple, de personnes en train de préparer un poisson en filets) pour apprendre à connaître les gens, les parents des élèves et susciter des discussions en classe à partir de situation de la vie de la communauté. Lors de l'entretien final, l'enseignant 2 a mentionné que le recours à la culture des élèves dans son enseignement n'est pas encore acquis :

... me rapprocher un peu plus dans le fond de leur culture, j'en ai encore beaucoup à apprendre, c'est sûr et certain. C'est sûr que vais avoir besoin de support pour faire ça [...] mais je voudrais essayer d'appliquer les connaissances avec ça. Je sais pas comment encore. (Enseignant 2, entretien final)

Cet extrait montre que cet enseignant, même s'il manifeste une volonté à intégrer les perspectives autochtones dans ses contenus, un soutien et l'accès à certaines ressources humaines est inéluctable (ressources de la communauté, enseignant en langue anicinape, aide-éducateur autochtone). Enfin, durant cet entretien, il a exprimé sa volonté d'organiser avec sa classe des activités sur l'un des sites culturels de la communauté, avec sa classe à certains moments durant l'année scolaire.

En ce qui a trait aux supports écrits utilisés en lecture, certains changements sont observés à la fin du projet. Au commencement de l'étude, le manuel scolaire et la littérature de jeunesse étaient généralement utilisés. À la fin de la collecte des données, les albums de littérature de jeunesse autochtone ainsi que d'autres ressources que le manuel scolaire sont mis à contribution dans la pratique. Cet enseignant compte utiliser d'autres ressources littéraires du même type que celles proposées dans le cadre de nos activités de recherche durant la prochaine année :

... je veux faire, pendant l'été, des activités d'apprentissage à partir de certains livres que t'as utilisés [...], en français, je vais mijoter ça, je sais pas comment... ça va avoir de l'air, mais j'vais c'est sûr que je veux revenir sur les émotions, sur les comportements, l'entraide et tout ça [...]. Fait que c'est pour ça que je dis... là j'ai tellement d'idées [...]. (Enseignant 2, entretien final)

Bref, on remarque que c'est le matériel didactique et la littérature de jeunesse conventionnels qui sont utilisés au temps 1, alors qu'au temps 3, il est plus diversifié et lié au vécu des élèves. Selon cet enseignant, les textes descriptifs du corpus littéraire du programme ont suscité beaucoup d'intérêt chez les élèves. Certains albums ont été réinvestis en classe dans le cours *Éthique et culture religieuse*, notamment pour la gestion des émotions. Dans le journal de bord de l'enseignant 2, les commentaires vont dans le même sens que ceux de son collègue : les élèves se reconnaissent dans les personnages et sont sensibles aux thématiques, ils *«veulent toujours ajouter des commentaires sur les animaux, c'est une bonne façon de*

*repérer les mots qu'ils connaissent*¹⁶⁶ ». Un autre commentaire à la suite de la lecture de l'album *Les mots volés* par la doctorante, qui aborde la thématique des pensionnats autochtones par l'entremise du récit d'un grand-père à sa petite-fille, montre un certain malaise de l'enseignant face à cette question : « *Sujet très délicat. Je n'aurais pas choisi ce livre car c'est difficile d'aborder ce sujet avec les élèves. Je trouve qu'une personne autochtone est mieux placée pour aborder ce sujet et la façon de l'aborder est importante*¹⁶⁷ ».

Enfin, en demandant à l'enseignant si un tel programme de métaphonologie accompagné du soutien nécessaire devait être implanté durant une année scolaire, il a répondu par l'affirmative, en ajoutant « *j'aimerais aller plus loin et participer à d'autres études*¹⁶⁸ ».

Tout compte fait, l'enseignant 2 semble avoir développé son habileté à reconnaître le répertoire langagier de ses élèves et à le mettre à contribution durant les situations d'apprentissage. Il projette d'élaborer du matériel pédagogique qui prend en compte les besoins des élèves, même s'il ne sait pas encore la manière dont il s'y prendra. Un autre changement porte sur l'utilisation de la littérature de jeunesse autochtone dans sa pratique, ressource qu'il compte utiliser à l'avenir. L'enseignant 2 reconnaît avoir besoin de soutien dans le développement de ressources pédagogiques pour prendre en compte la langue et la culture de ses élèves. Ceci complète la présentation et l'analyse des résultats relative aux enseignants ayant participé à notre recherche. Nous en sommes rendus à la discussion de ces résultats avant de conclure cette démarche doctorale.

9. Discussion des résultats : la mise en relation entre le programme de métaphonologie et les changements observés chez les enseignants

Maintenant que nous avons présenté les résultats sur les représentations des langues et les pratiques enseignantes dans les sections précédentes, ainsi que les changements observés sur ces aspects après la mise à l'essai de notre programme de conscience phonologique, nous devons discuter de ces résultats au regard de la littérature scientifique. Cette discussion nous

¹⁶⁶ Extrait du journal de bord du 13 mai.

¹⁶⁷ Extrait du journal de bord du 10 avril.

¹⁶⁸ Questionnaire final.

permettra de fonder notre analyse et de nourrir la réflexion quant aux dimensions en périphérie de la salle de classe et qui ont une incidence sur les représentations des langues et les pratiques enseignantes.

9.1. Représentations des langues et pratiques enseignantes

Les recherches montrent que les représentations des langues des enseignants peuvent avoir une incidence sur les pratiques pédagogiques (Alby et Léglise, 2014, 2018; Bacha et Menguellat, 2020; Martin, 2014). Dans l'étude de Martin (2014), réalisée en contexte francophone en Colombie-Britannique, il appert que le rôle des langues des élèves dans l'apprentissage du français n'est pas clairement défini, ce qui génère un certain décalage au niveau des croyances des enseignants. Tantôt, les langues des élèves sont importantes pour acquérir du vocabulaire; tantôt, le bilinguisme est appréhendé selon les langues officielles du Canada. Toujours est-il que cette zone grise, dans un contexte protectionniste de la langue française, présente le risque de convoquer des représentations qui gravitent autour d'un monolinguisme. Dans ces circonstances, si les représentations des langues demeurent ancrées dans un paradigme monolingue, il s'avère que les interventions au niveau des pratiques demeureront superficielles. Une des conditions essentielles à la mise en œuvre efficace des pratiques d'enseignement est la reconnaissance de « la valeur de toutes les langues dans les répertoires des élèves » (Martin, 2014, p. 94). Par ailleurs, les travaux de Alby et Léglise (2018) réalisés en Guyane française, contexte marqué par la présence des langues autochtones, créoles et étrangères, montrent que l'autorisation des langues des élèves en classe représentent une valeur didactique encore inexploitée. Ces chercheuses soulèvent la pertinence de didactiser des alternances codiques en tant que composante intégrale d'une séquence d'enseignement en fonction de trois objectifs : 1) pour construire les compétences disciplinaires; 2) pour développer les compétences linguistiques et 3) pour gérer la classe et les interactions pédagogiques qui s'y déroulent (Alby et Léglise, 2014).

Si, aujourd'hui, on commence à reconnaître l'efficacité d'une éducation qui prend appui sur les langues et les cultures autochtones (Bellier et Hays, 2016), certains questionnements soulevés par Salaün et Baronnet (2016) quant aux enjeux en lien à l'enseignement des langues autochtones sont à considérer. Par exemple, lorsque nous référons aux savoirs

autochtones (qui sont ancrés dans le territoire) et aux savoirs scolaires, à quelles tensions l'école doit-elle faire face lorsqu'il s'agit de l'adapter aux contextes linguistiques et culturels locaux? Quels sont les enjeux liés à la « scolarisation » des savoirs traditionnels autochtones dans un contexte où l'on aspire à la décolonisation de l'éducation?

La transposition didactique implique une « sélection à des fins d'enseignement d'éléments culturels, qui, transmis hors de leur contexte et dans le respect de la forme scolaire [...], en viennent à perdre leur signification première [...] » (Salaün et Baronnet, 2016, p. 25). Ce faisant, de quelles façons l'école peut-elle en arriver à atteindre un équilibre entre les traditions scolaires et autochtones, dont les modes de transmissions oraux sont enracinés dans le territoire? Salaün (2013) énonce qu'il ne faut pas surestimer la portée des mesures d'adaptation visant à prendre en compte les langues autochtones à l'école, car « elles ne préjugent en rien de l'effectivité d'un changement dans les représentations de ce qui doit être fait à l'école » (p. 105). Ce questionnement nous rappelle que la prise en compte des langues des élèves dans le contexte de notre étude ne se réduit pas simplement à « intégrer » leur langue (et leur culture) dans des activités pédagogiques. Pour Hornberger (2008), cette réflexion se situe dans un contexte plus large : elle s'imbrique dans le respect de l'identité et la reconnaissance de l'expérience des locuteurs des langues autochtones et des communautés. Nous retenons ici que la « didactisation » des « objets » d'enseignement et d'apprentissage ne peut s'effectuer sans avoir préalablement réfléchi au contexte historique dans lequel elle est située, faute de quoi nous risquons de perpétuer la colonisation plutôt que de la contester (Pitawanakwat, 2016).

Dans le même ordre d'idées, l'introduction de la question des variétés linguistiques autochtones auprès des enseignants devrait être examinée en tenant compte des contextes sociaux et historiques dans lesquels ces pratiques discursives se produisent, sans quoi il y a un risque de détourner l'attention des acteurs des enjeux macrosystémiques (Sterzuk, 2011), et de « glisser » lentement vers un constat que les enseignants « manquent d'informations » sur le fonctionnement des langues et qu'une recherche de stratégies pédagogiques gagnantes pour favoriser la réussite des élèves constitue un moyen de promouvoir une éducation dite « inclusive ». Cette analyse de la part des acteurs en éducation s'inscrit clairement dans une

visée décolonisatrice (Battiste, 2013). L'angle sous lequel les enjeux et les défis relatifs à l'enseignement des langues en contextes autochtones sera abordé avec les enseignants est donc important, car celui-ci aura des impacts sur leurs représentations des langues, qui à leur tour, constituent le fondement de leurs pratiques pédagogiques.

Si nous revenons aux changements que notre intervention a apporté auprès des enseignants ayant participé à notre étude, on remarque qu'initialement, l'enseignant 1 n'étant pas familier avec la langue anicinape, il ne pouvait pas établir de liens avec les productions des élèves dans son enseignement. Il savait que ces derniers utilisaient une variété de français différente de celle de l'école, pensant que ces derniers déformaient des mots. Ceci montre l'impact des certaines croyances sur les pratiques (Cahill et Collard, 2003). Par la suite, on a pu voir que nos interventions ont conduit cet enseignant à reconnaître des mots en anicinapemowin et à réaliser que ses élèves les avaient probablement toujours utilisés en classe. À la fin de l'étude, sa prise de conscience est telle qu'il s'interroge sur le rôle de la langue anicinape dans les apprentissages scolaires. De la même façon, l'enseignant 2 a eu l'occasion d'acquérir des connaissances sur la langue anicinape au cours de l'expérimentation du programme, ce qui lui a permis de découvrir les intérêts de ses élèves et un certain potentiel chez ces derniers. Il reste cependant que leurs productions langagières sont appréhendées par l'enseignant 1 depuis la norme en français, ce qui nous amène à penser, à l'instar de Daviault (2013), que d'autres recherches plus poussées devraient faire l'examen des variétés de français parlées chez les Premières Nations, afin d'habiliter les enseignants :

... à reconnaître de façon explicite les diverses particularités linguistiques du FPN (tant sur les plans structuraux que pragmatiques) et à les outiller de façon à ce qu'ils soient en mesure de répondre aux besoins particuliers des enfants locuteurs de ce dialecte. Les futurs enseignants devraient aussi être amenés à comprendre l'origine des particularités du FPN ainsi qu'à pouvoir les comparer avec celles du français standard. Cette formation constituerait une base solide à partir de laquelle ils pourraient être préparés à intervenir adéquatement afin de parer aux nombreuses difficultés auxquelles font face les enfants des PN dans tous les aspects de leur parcours scolaire. (Daviault, 2013, p. 98-99)

Ainsi, une approche didactique visant à apprécier les similitudes et les différences entre le français des Premières Nations et le français langue de scolarisation (Cahill et Collard, 2003)

pourrait s'avérer appropriée pour la mise en application d'un modèle additif plutôt que de viser la substitution d'un dialecte par un autre comme le suggère Daviault (2013).

Si l'on peut dégager de cette étude que les représentations des enseignants se sont modifiées à la suite de nos interventions en métaphonologie, il appert que les pratiques pédagogiques nécessitent plus de temps pour se transformer. En effet, même si les enseignants participants à notre recherche se sentaient un peu mieux outillés pour établir des liens entre les langues des élèves à la suite de notre passage, ils ont mentionné que les changements s'accompliront davantage dans les pratiques à venir. Ces changements perçus se trouvent, par exemple, dans les situations où les élèves se réfèrent à leur langue pour comprendre des textes écrits ou encore au moment d'échanges oraux en classe. La découverte de la littérature de jeunesse autochtone a soutenu leur découverte du monde autochtone et les a aussi conduits à l'utiliser progressivement auprès de leurs élèves.

C'est bien en cela que cette facette de nos résultats rejoint certaines observations de Plasschaert (2019) en contexte guyanais, dont l'étude visait à analyser les représentations des langues des enseignants et à créer des leviers pour améliorer leurs pratiques. Bien que les praticiens aient eu l'occasion d'explorer des approches d'enseignement valorisant le répertoire langagier des élèves, ils ne les ont pas toutes mises en pratique. Néanmoins, l'étude a le mérite d'amener les participants à adopter une posture réflexive, ce qui pourrait avoir contribué à l'évolution de leurs représentations sur les langues à propos de leurs élèves. Comme l'indique Spaëth (2017) cette évolution « n'est pas suivie immédiatement d'une modification [...] des comportements et/ou des pratiques » (p. 89). Nous considérons que ces changements, qui nécessitent du temps avant de s'implanter, ne peuvent se faire sans entrer en relation avec les peuples autochtones.

Ceci nous amène à affirmer que les changements de pratique ne peuvent avoir lieu sans le soutien et l'accompagnement dont les enseignants ont besoin. C'est ce que les deux enseignants ayant participé à notre étude nous ont révélé. Le manque de ressources matérielles et de connaissances pour bon nombre d'enseignants allochtones sur les réalités autochtones rend leur tâche plus exigeante, comme le soulèvent Heydon et Strooke (2012) dans leur recherche. Dans le même sens, les conclusions de l'étude de Milne (2017)

concernent directement notre propos. Réalisée en contexte scolaire ontarien, cette recherche met en évidence que la majorité des enseignants ont une connaissance limitée des réalités autochtones, de l'histoire des pensionnats, des « cultures et de la vision du monde des Autochtones, ce qui a une répercussion directe sur leur capacité et leur volonté d'intégrer des contenus autochtones dans leur enseignement » (traduction libre)¹⁶⁹. Milne (2017) rapporte que des stratégies sont nécessaires pour soutenir adéquatement les enseignants dans ce processus. Ces constats rejoignent également ceux de St. Denis (2010) à l'effet qu'un travail considérable est à réaliser pour que les perspectives autochtones soient enseignées de façon significative et respectueuse de la vision du monde des Autochtones. En effet, les enseignants allochtones ont besoin de comprendre ce que signifie intégrer les perspectives autochtones en classe (St. Denis, 2011).

9.2. Littérature de jeunesse autochtone et changements observés

Il nous reste à examiner en quoi le programme de métaphonologie pourrait avoir contribué aux changements dans les représentations et les pratiques enseignantes. Nous nous attardons au rôle que la littérature de jeunesse autochtone aurait pu y jouer. Les résultats montrent que son usage dans notre programme en plus de la participation des enseignants aux activités de métaphonologie, leur ont permis d'en apprendre davantage sur la langue et la culture des élèves. Ils ont aussi mentionné que la littérature de jeunesse leur a permis de réduire cet «écart» qu'ils perçoivent entre eux et leurs élèves. Les connaissances acquises leur ont donné l'occasion d'appréhender certaines propriétés du français des Premières Nations sur le plan phonologique et d'explorer leur propre démarche. D'une façon plus générale, la littérature de jeunesse soutient leur exploration des réalités autochtones et permet d'envisager des contenus à enseigner (Boutouchent et al., 2019).

Ces retombées rejoignent d'une certaine façon celles de l'étude de Morin, Parent, et al. (2006), qui visait à comprendre les retombées d'une approche d'enseignement centrée sur la littérature de jeunesse auprès de douze enseignants du préscolaire et du primaire, pendant dix semaines. À la suite de l'expérimentation d'une approche intégrée qui consistait à mettre à

¹⁶⁹ « Indigenous cultures and worldviews which had a direct impact on their ability and willingness to implement Indigenous content in their teaching » (Milne, 2017, p. 6).

l'essai une dizaine de séquences didactiques en français à l'aide de réseaux littéraires, la moitié indiquait avoir remarqué des changements sur leurs pratiques. Ces enseignants ont aussi pu expérimenter de nouvelles façons de mettre en application ces ressources dans l'avenir. Semblablement, une autre étude qui décrit les pratiques d'enseignement auprès d'élèves en difficulté dans une classe de transition entre le préscolaire et la 1^{re} année, montre les bénéfices de l'usage des œuvres littéraires dans l'enseignement de l'écrit (Montésinos-Gelet et al., 2015). Ce modelage, mettant en relation des savoirs théoriques en didactique du français avec des pratiques d'enseignement est tout à fait utile pour les enseignants en début de carrière. En contextes autochtones, des recherches plus poussées sont nécessaires afin d'explorer des approches d'enseignement de la littéracie culturellement pertinentes pour mieux comprendre leur influence sur les pratiques enseignantes et sur les apprentissages des élèves (da Silveira et al., 2013). La revue de la littérature de Demmert et Towner (2003), qui met en évidence l'influence des programmes d'éducation culturels autochtones sur le rendement scolaire des élèves, montre l'importance d'intégrer ces composantes dans l'enseignement.

Pour terminer cette discussion des résultats, nous établirons maintenant des liens avec le modèle d'analyse des pratiques enseignantes de Goigoux (2007) abordé dans notre cadre conceptuel. Ce dernier, fondé sur trois déterminants de la profession enseignante – institution, personnel et public –, sera traité en fonction du contexte de notre recherche et dans le paysage éducatif autochtone au Canada et au Québec. Pour ce faire, nous examinerons les macro-relations qui ont une influence sur l'enseignement des langues à l'école ainsi que les tensions que celles-ci produisent entre le discours institutionnel et les pratiques locales (Alby et Léglise, 2018). Skutnabb-Kangas (2000) rappelle que les politiques linguistiques d'un État sont le résultat d'une planification répartie à trois niveaux : le statut des langues, le corpus et leur acquisition. La planification de l'acquisition porte sur l'enseignement des langues dans la sphère éducative¹⁷⁰. Il présente une taxonomie des politiques linguistiques des États-nations envers les langues dites minoritaires dans le monde, soit celle : (1) visant à éradiquer une langue; (2) laissant la langue s'éteindre; (3) marquée par une coexistence des langues non soutenue par le gouvernement; (4) soutenant de façon partielle certaines

¹⁷⁰ Cet enseignement est réalisé soit à titre de langue maternelle, de langue seconde ou de langue étrangère.

fonctions précises liées à une langue; (5) adoptant une langue minoritaire en tant que langue officielle (Skutnabb-Kangas). Comme nous le verrons, les contextes socio-politiques québécois et canadien présentent un portrait complexe et contrasté, qui ont une incidence en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues en contextes autochtones.

Au Canada, l'introduction de l'éducation chez les peuples autochtones visait l'éradication des langues autochtones afin d'assimiler leurs jeunes enfants à la société canadienne. Bien que ces politiques soient chose du passé, Haque et Patrick (2015) soulèvent que les formes de discours actuels en faveur de la domination du français et de l'anglais au pays contribuent à la hiérarchisation et à la marginalisation des langues autochtones. De plus, la *Loi concernant les langues autochtones* adoptée en juin 2019 ne reconnaît pas les droits linguistiques des peuples autochtones. Elle favorise la mise en place de certaines conditions pour encourager « la réappropriation, la revitalisation, le maintien et le renforcement de leurs langues » (Larocque, 2019, p. 8). De son côté, le Québec exempte les communautés autochtones de l'application de la Charte de la langue française (articles 87 et 97), mais ne soutient pas l'existence des langues autochtones dans la province. Le projet de loi 96, annoncé en mai dernier, ne semble pas au moment d'écrire ces lignes prendre une position différente à l'égard des langues autochtones au Québec.

D'un point de vue institutionnel, comme nous l'avons vu dans les résultats de notre étude, les prescriptions ministérielles sont intériorisées par les enseignants. L'idéologie du système scolaire repose sur un monolinguisme, considéré comme la norme en éducation, ce qui engendre un enseignement des langues est encore perçu de façon cloisonnée : chacune d'entre elles occupe une place bien définie dans l'espace scolaire (Alby et Léglise, 2014). Ce discours monolingue influence les représentations des enseignants, car il induit l'idée que le problème se situe au niveau de l'élève en tant qu'individu dans la mesure où il n'est pas conforme à la norme scolaire. On glisse alors lentement « vers l'idée qu'en demandant aux élèves en question de fournir plus de travail, ils finiront par rattraper le retard » (Plasschaert, 2019, p. 69). Trop souvent, le système scolaire québécois reconnaît l'élève autochtone pour ses « faibles compétences » dans la langue de scolarisation (Gouvernement du Québec, 2005). En demeurant centré sur cette vision monolingue et réductrice, « on produit des élèves

qui sont en majorité en très grand risque de décrochage scolaire » (Enseignant 1, entretien final). Pour Plasschaert, cette problématique d'ordre systémique pourrait être amenuisée dans la mesure où la formation initiale préparerait adéquatement les enseignants à intervenir dans ces milieux. Il va s'en dire que pour reconnaître et légitimer les langues autochtones et la singularité des élèves, les politiques ministérielles doivent être révisées de manière à proposer aux institutions des avenues éducationnelles plus cohérentes en regard de ces populations afin de répondre plus adéquatement aux besoins des élèves, et des enseignants.

En ce qui a trait à la variable « enseignant », plusieurs travaux montrent que le praticien qui ne connaît pas les caractéristiques linguistiques de ses élèves aura de la difficulté à répondre à leurs besoins (Alby et Léglise, 2014, 2018; Daviault, 2013; Plasschaert, 2019). Ce manque de connaissance peut également contribuer à véhiculer des représentations stéréotypées sur les langues et les cultures des élèves (Plasschaert, 2019). Si la formation initiale ne permet pas aux enseignants de développer une base de connaissances suffisante à propos des réalités historiques, culturelles et linguistiques des peuples autochtones pour pouvoir en tenir compte dans leur enseignement (Lavoie et al., 2021; Milne, 2017), ceux qui pratiquent leur profession dans une communauté autochtone font cependant face à de plus en plus de pression pour accéder à une transformation de leurs actions, et ce, bien au-delà du recours à un matériel didactique et à des stratégies pédagogiques jugés appropriés pour les élèves autochtones (Wotherspoon, 2006). De façon progressive, les référentiels de compétences professionnelles en enseignement dans les provinces canadiennes prennent désormais en compte les perspectives autochtones (Côté, 2019a) mais il semble que cet aspect soit embryonnaire au sein du Canada francophone (Côté, 2019b).

Enfin, notre exposé serait incomplet si nous ne portions pas un regard sur la situation de l'élève, conformément au modèle de Goigoux (2007). Comme l'indique l'enseignant 1, les difficultés vécues par ses élèves ne sont pas uniquement reliées à la langue de scolarisation, mais bien à un ensemble de facteurs :

Je trouve que les difficultés sont toujours... pas juste à un niveau. C'est souvent... à plusieurs niveaux. Donc il y a beaucoup de choses à travailler en parallèle. C'est pas parce que je vais me mettre à travailler la conscience phonologique dans ma classe

que... oui je vais avoir des progrès, ça c'est sûr, mais ça réglerait pas tout. C'est vraiment un ensemble de choses. (Enseignant 1, entretien final)

Ce passage montre la nécessité de promouvoir une vision holistique de l'apprentissage, qui prend en compte les dimensions physique, mentale, spirituelle et émotionnelle de l'enfant (Wimmer et al., 2009). L'omniprésence de la pauvreté, les répercussions intergénérationnelles des pensionnats ainsi que les problèmes sociaux au sein des communautés constituent des dimensions qui ont souvent des conséquences sur les élèves et sur ce qui se passe en classe. Pour certains d'entre eux, les besoins de base ne sont pas comblés, ce qui se répercute sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage (Wotherspoon, 2006).

Nous voici à la fin de la présentation et de la discussion des résultats de notre démarche. La prochaine section nous conduira au dernier chapitre de notre thèse, soit la conclusion.

CHAPITRE 6 : LA CONCLUSION

À la suite de la discussion des résultats, nous concluons cette recherche au regard de son objectif général et de ses sous-objectifs. Cette conclusion nous mènera à préciser les limites de notre travail, et, conséquemment, la portée de ses résultats, qui se déclinera en trois axes. Nous mettrons d'abord en exergue les retombées de notre recherche sur la communauté où l'étude a été réalisée, ensuite dans le domaine de l'éducation ainsi que sur le plan scientifique. En second lieu, nous identifions succinctement des perspectives de recherche. Finalement, nous formulerons certaines recommandations aux instances ministérielles et universitaires concernant la formation des enseignants.

L'objectif général de l'étude consistait à concevoir et à mettre à l'essai un programme de métaphonologie en contexte scolaire anicinape en le mettant en relation avec les facteurs cognitivo-langagiers et socioaffectifs impliqués dans cet apprentissage. Nous voulions décrire l'évolution des capacités métaphonologiques de neuf élèves anicinapek, ce qui nous a permis de porter un regard sur leurs connaissances dans les deux langues au début de leur scolarisation, et d'apprécier leur profil langagier unique. Nous avons pu distinguer trois types de portraits évolutifs chez ces apprentis lecteurs qui correspondent à des rythmes différents. Nous voulions également observer l'évolution des représentations des langues des enfants dans le cadre de l'expérimentation du dispositif qui visait délibérément à les conscientiser à leur répertoire langagier. Nous avons vu que les interventions ont été bénéfiques pour quelques élèves et émettons l'hypothèse que le moment de la passation des instruments peut influencer ces représentations.

Nous avons aussi l'ambition de décrire les pratiques enseignantes et leurs représentations des langues, notamment pour documenter leur évolution une fois l'expérimentation du dispositif terminée. En mettant en relation le programme avec les facteurs socioéducatifs, nous avons observé que des changements quant à leurs représentations des langues sont présents. Il ne faut toutefois pas se surprendre si ceux ayant trait aux pratiques pédagogiques sont plus modestes, car ils demandent plus de temps avant de s'opérer (Narcy-Combes, 2017).

1. Les limites de la recherche

Comme toute recherche, la nôtre comporte un certain nombre de limites malgré toutes les précautions que nous avons prises pour éviter les biais méthodologiques. Afin de les présenter, nous aborderons celles associées à la portée des résultats. Suivront ensuite les limites relatives aux instruments de mesure qui ont servi à la collecte de nos données, ainsi que celles qui concernent les aspects méthodologique et épistémologique.

Si cette étude témoigne de bénéfices indéniables auprès des élèves et des enseignants, elle impose une limite considérable quant à la portée de ses résultats. En raison de la très petite taille du groupe, ceux-ci ne sont pas généralisables. En effet, nous ne saurions en aucun cas prétendre que ce qui ressort de notre travail est applicable à l'ensemble des enfants autochtones au Québec, surtout quand on sait que les contextes culturel, linguistique, sociolinguistique, géographique, qui ont une incidence sur la vitalité des langues autochtones, varient considérablement d'une nation à l'autre, voire d'une communauté à l'autre (Drapeau, 2013). Bien que l'approche préconisée pour notre étude soit commune en éducation, elle ne permet pas de montrer l'efficacité de nos interventions. Ainsi, les résultats que nous avançons dans ce travail n'ont qu'un statut d'hypothèses qui devront faire l'objet d'une validation dans le cadre d'autres recherches à plus grande échelle. Nous reviendrons sur cet aspect plus loin dans le présent chapitre.

Une autre limite à soulever dans notre démarche est associée aux instruments de mesure utilisés pour avoir un portrait des connaissances des élèves dans les deux langues. À défaut de pouvoir en créer en anicinapemowin, nous avons adapté et traduit des sous-tests standardisés de langue française en déployant un processus qui aurait pu à lui seul faire l'objet d'une thèse. Ce processus nous a permis de comprendre les enjeux associés à l'utilisation de tels instruments auprès d'enfants anicinapek (enjeux éthiques) ainsi que les limites de leur adaptation et de leur traduction (enjeux de validité). Le processus de traduction ne nous a pas non plus permis d'obtenir une équivalence entre les versions française et anicinape des sous-tests, puisque chaque langue comprend ses référents culturels. Nous n'avons pas non plus validé ces sous-tests traduits auprès d'une population d'enfants anicinapek, puisque ce n'était pas le but de la recherche, et que nous étions dans une phase exploratoire. L'étude pilote que

nous avons menée auprès d'élèves ayant un profil similaire avant l'utilisation des instruments pour la recherche s'est avérée le compromis le plus réaliste compte tenu de nos intentions. Le fait d'avoir utilisé des sous-tests validés dans leurs versions originales nous a aidée dans l'exploration des connaissances des élèves en anicinapemowin. En aucun cas, ces instruments traduits ne sauraient rendre un portrait fidèle des compétences des élèves en langue anicinape.

Sur le plan méthodologique, les pratiques pédagogiques décrites par les enseignants (avant et après la recherche) ne sont pas nécessairement celles effectivement mises en œuvre en salle de classe. En nous attardant aux pratiques déclarées dans les questionnaires et au cours des entretiens, nous avons pu analyser les propos tenus et voir s'ils corroboraient leurs réponses écrites. Il est cependant possible qu'en réalité, et ce, pour plusieurs raisons (telles que la désirabilité sociale), qu'il y ait un décalage entre les pratiques déclarées et ce que font réellement ces enseignants avec leurs élèves. Il aurait été intéressant d'observer ces pratiques afin de pouvoir les valider avec celles déclarées, et d'amener ces enseignants à piloter les activités auprès de leurs élèves. Le manque de temps et de disponibilité des enseignants sont des facteurs qui n'ont pas été favorables. De plus, aucun enregistrement audiovisuel n'a été effectué durant les activités de métaphonologie, ce qui nous aurait permis de faire émerger des exemples de développement de ces capacités dans les deux langues chez les élèves et d'en faire une analyse plus fine. Si on se fie aux résultats des élèves en ce qui a trait à l'évolution de leurs capacités métaphonologiques, on peut penser que le portrait que nous avons dressé de l'évolution des pratiques enseignantes pourrait ressembler à leur pratique effective.

D'un point de vue épistémologique, malgré toute la richesse des résultats, et de l'éclairage que ceux-ci nous apportent pour mieux comprendre comment s'enseigne et s'acquiert la lecture chez les élèves des Premières Nations qui ont participé à notre étude, nous devons admettre que les cadres théoriques sollicités et que le matériel didactique élaboré prennent appui sur des modèles conçus pour les langues euro-canadiennes. De plus, nous citons dans notre thèse bon nombre de travaux européens en didactique du français langue étrangère et seconde. Bien que ce corpus de connaissances ait fourni des éléments de réflexion pertinents

dans notre analyse, nous devons reconnaître que ces travaux n'ont pas été conçus pour faire face aux défis en matière d'enseignement des langues chez les peuples autochtones. Ne pas reconnaître cette limite serait une forme de violence épistémique de notre part (Walker, 2015).

Malgré ces limites que nous venons d'exposer, en considérant que très peu d'études ont documenté l'apprentissage de la lecture chez les Premières Nations en prenant en compte leur langue ancestrale dans l'élaboration d'un dispositif d'enseignement, nous pensons que notre étude pourra servir à orienter d'autres travaux qui viendront soutenir ou nuancer les conclusions de notre recherche.

2. Les retombées

Maintenant que nous avons relevé les limites de notre recherche, nous identifions ses retombées à différents niveaux : d'abord auprès de la communauté où l'étude a été réalisée, ensuite dans le domaine de l'éducation et dans l'univers de la recherche.

2.1. Les retombées pour la communauté

Même si cette étude n'a pas amené de changements tangibles dans les pratiques des enseignants participant à la recherche, elle a du moins le mérite d'avoir suscité des réflexions sur la place de la langue et de la culture anicinapek dans les disciplines scolaires et de faire émerger la possibilité d'élaborer une approche d'enseignement du français plus cohérente avec le contexte culturel des élèves. L'entrée dans l'écrit dans la langue de scolarisation est une étape déterminante dans la vie de l'enfant qui exige une préparation adéquate afin de ne pas induire une dissonance auprès des familles de ces enfants.

Dans une optique plus à long terme, le dispositif d'enseignement de la conscience phonologique que nous avons élaboré dans le cadre de notre étude implique de notre part un engagement envers la communauté afin d'assurer un transfert des connaissances aux différents acteurs éducatifs. Nous envisageons, pour la prochaine année, une collaboration avec les spécialistes de la langue anicinape pour le secteur de l'éducation en vue d'étoffer

cette ressource didactique et de la rendre utilisable par les éducateurs qui interviennent auprès de la petite enfance et auprès des enseignants au préscolaire et au premier cycle du primaire.

2.2. Les retombées sur les plans pédagogique et didactique

Au Québec, peu de recherches en éducation en contexte francophone mettent l'accent sur les langues autochtones des élèves dans les apprentissages scolaires (Jacob et Charron, 2018, 2019; Lavoie, 2016; Lavoie et al., 2014a). Notre recherche montre que les élèves participant à notre étude sont peu exposés à l'écrit avant leur entrée à l'école. D'un point de vue pédagogique, notre expérience confirme qu'il est souhaitable que les élèves peu exposés à l'écrit soient mis en contact avec des œuvres littéraires qui font écho à leur vécu, à leur histoire et aux cultures autochtones en vue de favoriser leur développement identitaire, soutenir leur motivation à lire et faciliter une transition vers des écrits qui contiennent un langage de plus en plus décontextualisé. En socialisant les enfants avec des écrits culturellement pertinents « dans lesquels les personnages, les événements, les lieux, les façons de communiquer et d'interagir ressemblent aux façons d'agir des personnes de la communauté » (Giasson, 2011, p. 374), on leur offre la possibilité de lire sur des thèmes qui sollicitent leurs connaissances pour se représenter le contenu de ce qu'ils lisent. Ce travail nécessite la sélection minutieuse d'un corpus littéraire qui comprend différents types de texte qui correspondent aux intérêts des élèves et à un niveau linguistique approprié.

Dans une perspective didactique, la création de notre dispositif et de sa mise à l'essai avec des élèves a favorisé non seulement les apprentissages, mais aussi le développement professionnel des enseignants et l'accès à des ressources littéraires qui font écho à l'habitus des enfants. Cette expérience nous a permis de voir ce qu'implique la prise en compte de la langue anicinape dans la conception d'activités et de constater des limites associées aux ressources conventionnelles disponibles en milieu scolaire. Ce travail a alimenté notre réflexion autour d'une « didactique des langues en contexte autochtone », qui est située dans son contexte historique, linguistique, culturel et éducatif (Demers, 2016). Si on considère la tendance actuelle, celle de vouloir autochtoniser l'éducation et à accorder une place plus importante aux langues autochtones dans les apprentissages scolaires, nous pensons que cette

réflexion devra se poursuivre afin d'en arriver à une manière respectueuse de concilier les modes de transmission des savoirs occidentaux et des savoirs autochtones en éducation.

Dans une perspective plus large, notre travail fournit quelques repères dans la mise en place de certaines dimensions relatives à la compétence 15 de la profession enseignante¹⁷¹, qui invite les praticiens en éducation à valoriser les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des peuples autochtones (Conseil en éducation des Premières Nations, 2020).

2.3. Notre contribution à la recherche en éducation avec les peuples autochtones

De plus en plus de chercheurs en éducation s'intéressent à la réussite des élèves autochtones, mais peu de ces travaux mettent en exergue les langues et les cultures autochtones dans cette expérience scolaire. Notre étude a visé d'une certaine façon à explorer certaines avenues pour combler cette lacune. Pour ce faire, nous avons documenté le travail de conception de matériel didactique pour enseigner la lecture en fonction du contexte linguistique et culturel des élèves. Ce processus a impliqué de notre part une réflexion critique en matière d'enseignement de la lecture aux élèves anicinapek et en ce qui a trait au rôle de la recherche en éducation dans le monde autochtone. Nous pensons que ces réflexions pourront être utiles à d'autres chercheurs dans la mise en place de conditions propices à la création d'un espace éthique pour produire de nouveaux savoirs en éducation. En effet, l'établissement d'un rapport de réciprocité avec les peuples autochtones comprend un processus de décolonisation méthodologique et institutionnel (McGregor et Marker, 2018).

Notre recherche a également apporté un certain éclairage en ce qui a trait aux pratiques des enseignants et à leurs représentations des langues. Les activités de notre programme en classe ont contribué à soutenir tant chez les enseignants que chez les élèves le développement de connaissances sur des aspects de l'histoire des peuples autochtones, de la langue et de la culture anicinapek. Les enseignants ont pu observer les élèves durant les activités, y participer et graduellement s'approprier l'usage d'œuvres littéraires dans leur enseignement et

¹⁷¹ Bien que le ministère de l'Éducation du Québec n'ait pas adopté cet énoncé de compétence dans le référentiel professionnel des praticiens en enseignement, nous la considérons néanmoins comme une compétence à part entière.

développer leur sensibilité à la langue anicinape à partir des pratiques discursives des élèves en classe. La recherche orientée par la conception, inéluctablement, a contribué au développement professionnel des enseignants. Néanmoins, le manque de temps a limité le nombre de formations qui leur était destiné. Celles-ci auraient possiblement pu les aider à s'approprier le matériel et la démarche d'enseignement afin de piloter les activités élaborées.

3. Les pistes de recherches futures

Examiner l'évolution des connaissances et des représentations des langues des élèves et des enseignants nous a amenée à dégager certains constats qui pourraient initier d'autres recherches.

Dans un premier temps, cette étude montre l'importance de mener d'autres travaux en vue de nourrir la réflexion et le dialogue autour de la place des langues autochtones en éducation. Les langues autochtones sont incontournables pour un apprentissage transformatif (Ermine, 1995). Dans le contexte du déclin de ces langues partout dans le monde, les enfants des Premières Nations devraient avoir l'occasion d'apprendre leur langue d'origine dans leur parcours scolaire afin qu'ils puissent consolider leur identité culturelle, leurs liens avec le territoire et les savoirs traditionnels. Les processus de recherche impliquant des savoirs autochtones nécessitent un dialogue et une collaboration entre les peuples autochtones et les chercheurs afin d'en arriver à une manière respectueuse de les appréhender (Battiste, 2013; Williams, 2018).

Dans un deuxième temps, malgré la complexité de l'enseignement de la lecture en contextes autochtones et le manque de ressources dans les écoles, peu de recherches traitent de cette question. D'une part, étant donné que la durée de la mise à l'essai de notre programme a été relativement courte, il serait souhaitable de reproduire d'autres travaux répartis sur une période plus longue et avec un plus grand nombre d'élèves afin d'offrir la possibilité aux enseignants de s'approprier le programme et le matériel didactique pour les amener à piloter eux-mêmes les activités. Cette façon nous permettrait possiblement de voir des changements plus tangibles dans les pratiques enseignantes. D'autres recherches seraient également utiles pour appréhender le concept de littéracie en contextes autochtones, car nous pensons que cette

notion de « littératie », imbriquée dans un héritage colonial, ne devrait pas se réduire aux langues officielles. Pour Styres (2019) la littéracie autochtone trouve ses fondements dans la lecture du cosmos. Il s'agit de savoir lire tout ce qui se trouve autour de nous. Cette littéracie, qui n'est pas uniquement focalisée sur la dimension linguistique et sur les pratiques sociales autour de l'écrit, contient des savoirs ancrés dans les expériences reflétant une relation profondément intime et spirituelle avec le territoire.

Troisièmement, nous pensons que d'autres recherches sur les représentations des langues devraient être menées chez les apprenants autochtones, quel que soit leur âge, quand on sait que plusieurs d'entre eux n'ont pas eu l'occasion d'acquérir un bilinguisme additif, comme l'indique Weber-Pillwax (2001) :

Plusieurs n'ont acquis de solides connaissances dans aucune langue. Il convient ici de se rappeler que les peuples autochtones qui ont subi la perte de leurs langues leur ont été enlevées par la force; on leur a en même temps refusé l'opportunité d'apprendre une langue seconde. Malheureusement, pour ces personnes, les langues et les mots sont puissants ou utiles selon le degré de contrôle qu'ils exercent sur ces derniers. Il est aussi déplorable de constater que les opportunités pour ces personnes d'apprendre les langues et les mots est et a toujours été associé à l'agenda politique de ceux qui sont au pouvoir (traduction libre¹⁷²) (p. 173-174).

La Commission de vérité et de réconciliation du Canada (2015a) rapporte que les pensionnats autochtones ont creusé un fossé entre les enfants et leurs parents : « [L]es dommages ont touché les générations suivantes, alors que les anciens élèves se trouvaient incapables d'enseigner leur langue ou leurs coutumes culturelles à leurs propres enfants ou ne voulaient pas le faire » (p. 110). Ces travaux apporteraient un éclairage sur une réalité méconnue qui permettrait de prendre en compte cette dimension socioaffective dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.

¹⁷² Many had no solid knowledge base in any language. It is good to remember here that Indigenous people who lost their language had it taken away by force, and at the same time were denied the opportunity to learn a second language. Unfortunately, for such person, languages and words are only powerful or useful to the degree that the speaker has command over them. Also unfortunate is that opportunities for people to learn languages and words is and has always been connected to the political agenda of those in power.

Enfin, nous sommes du même avis que Daviault (2013) à l'effet que davantage de recherches devraient être consacrées à l'étude des variétés du français des Premières Nations. La comparaison des structures des langues en présence et l'élaboration d'un corpus de connaissances sur cette question seraient profitables pour l'enseignement des langues chez les Premières Nations, car elles permettraient de développer des ressources linguistiques pour former les enseignants à appliquer un modèle additif et à préparer les élèves des Premières Nations à entrer dans le monde scolaire et à réussir.

4. Les recommandations

Nous avons soulevé les limites de notre étude et certaines pistes de recherches futures. Pour clore cette thèse, nous émettons certaines recommandations que nous adressons aux instances éducationnelles que sont le ministère de l'Éducation et les institutions universitaires qui sont responsables de la formation des maîtres.

4.1. Les recommandations à l'intention des instances ministérielles

Tout enseignant travaillant dans le contexte d'une communauté autochtone vit de fortes pressions pour transformer ses pratiques. Les défis auxquels ces derniers sont confrontés sont le résultat de variables telles que les politiques éducatives en vigueur (Heydon et Strooke, 2012). Plusieurs écrits scientifiques évoquent l'importance d'améliorer les connaissances des enseignants sur l'histoire, les cultures et les réalités autochtones (Boutouchent et al., 2019; Côté, 2019a, 2019b; Heydon et Strooke, 2012; Lavoie et al., 2021; Lévesque, 2019; Milne, 2017; Presseau et al., 2006). Malgré la spécificité des enjeux qui concernent le monde autochtone et les défis associés à l'intégration des perspectives autochtones en éducation (Kanu, 2005, 2011; Milne, 2017), la seconde édition du référentiel des compétences de la profession enseignante demeure superficielle à cet effet (Gouvernement du Québec, 2020).

Le Conseil en éducation des Premières Nations (2020) et ses partenaires estiment « qu'une place prépondérante doit être accordée à la réconciliation et à la connaissance des réalités autochtones du Québec » (p. 1). C'est dans cet esprit qu'il présente une quinzième compétence afin de contribuer à la formation des enseignants. Plusieurs chercheurs pensent que la révision du contenu des programmes, qui consiste en des modifications mineures,

pourrait contribuer à folkloriser les cultures autochtones (Battiste, 2013; De Canck, 2008; St. Denis, 2011). Il apparaît que des changements plus profonds devraient être envisagés, tels que la révision du corpus des déterminants et des indicateurs sur lesquels sont fondés les programmes et les politiques éducatives (Lévesque, 2019). Côté (2019a) souligne la nécessité de passer « d'un apprentissage *sur* les Autochtones à un apprentissage de *leurs* savoirs » (p. 30). Du point de vue de Williams (2018) les savoirs autochtones ne peuvent être abordés d'un point de vue occidental. Dans le même ordre d'idées, la Commission de vérité et de réconciliation du Canada (2015a) considère que nous devons « faire plus que simplement *parler* de réconciliation; nous devons apprendre comment *pratiquer* la réconciliation dans notre vie quotidienne – avec nous-mêmes et nos familles, et dans nos collectivités, nos gouvernements, nos lieux de culte, nos écoles et nos milieux de travail » (p. 130). Les enseignants jouent un rôle dans la mise en œuvre de la réconciliation et doivent y être préparés. Murray Sinclair (2016), qui a présidé la Commission de vérité et de réconciliation indique :

C'est le système éducatif qui a contribué à ce problème [à construire des représentations erronées à propos des peuples autochtones] dans ce pays et c'est le système éducatif qui, selon nous, va nous aider à sortir de cette situation¹⁷³.

4.2. Les recommandations aux instances universitaires

Les universités ont une volonté d'établir de meilleures relations avec les peuples autochtones et à être plus inclusives, mais elles ont du mal à s'engager de façon significative avec les communautés et à prendre en compte leurs systèmes de connaissances dans l'espace académique (Gaudry et Lorenz, 2018; Kermoal, 2018). Dans sa recension des écrits sur les défis et les réussites liés à l'intégration des perspectives autochtones dans la formation des maîtres et des programmes d'étude, Côté (2019a) souligne notamment la difficulté des étudiants-maîtres et des enseignants à s'engager dans une réflexion critique sur « la question de la dominance eurocentrée dans le système d'éducation » (p.33). Dans le même ordre d'idées, St. Denis (2011), qui a analysé la manière dont le discours sur le multiculturalisme contribue au renforcement de la position du discours dominant en éducation, observe que les enseignants allochtones ne saisissent pas ce que signifie intégrer des perspectives

¹⁷³ It is the educational system that contributed to this problem in this country and it is the educational system we believe is going to help us to get away from this (2 min. 54 sec.).

autochtones en classe. En effet, ce discours contribue à réduire les questions autochtones à des enjeux associés aux minorités ethniques.

La formation des maîtres devrait amener les futurs enseignants à mieux connaître les peuples autochtones et le contexte sociolinguistique dans lequel ils sont appelés à enseigner. De telles formations contribueraient à déconstruire notamment un ensemble de représentations linguistiques bien ancrées afin de les amener à s'engager dans une réflexion critique plus large sur le système scolaire et les normes qui le sous-tendent (Battiste, 2013; Heydon et Stooke, 2012; Kanu, 2005). Milne (2017) montre dans ses travaux que lorsque les savoirs autochtones sont amenés de façon respectueuse et authentique en classe, ces derniers peuvent bénéficier tant aux apprenants autochtones qu'allochtones. Les institutions d'éducation postsecondaire ont une part de responsabilité dans ce processus de décolonisation pour avancer vers la réconciliation (Pidgeon, 2016).

Sterzuk et Fayant (2016) vont plus loin en énonçant que les programmes de formation en enseignement devront se préparer à former les futurs praticiens en contextes autochtones à assumer leur rôle dans la mise en place d'une éducation bi-plurilingue si on anticipe que le nombre de programmes d'immersion en langues autochtones prendra de l'ampleur au Canada au cours des prochaines années. Rappelons que ces besoins ont été exprimés depuis que les systèmes scolaires sont implantés dans les communautés autochtones au début des années 1970 :

Les enfants indiens doivent avoir l'occasion d'apprendre leur langue, leur histoire et leur culture dans la salle de cours. Les programmes d'études en usage dans les écoles fédérales, provinciales et territoriales devront être révisés de façon à ce que la contribution que les Indiens ont apporté à l'histoire et à la vie canadienne soit reconnue (Fraternité des Indiens du Canada, 1972, p. 32).

Les Premières Nations avaient aussi exprimé leur volonté à ce que les enseignants aient acquis dans la mesure du possible « une certaine connaissance de la langue maternelle des enfants » (Fraternité des Indiens du Canada, p. 33). En ce début de la Décennie internationale sur les langues autochtones (2022-2032), ces aspirations demeurent d'actualité. Nous reconnaissons que ce travail doctoral n'est qu'un premier pas vers une démarche à long terme pour que ces aspirations deviennent plus tangibles.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 205-223). Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et société*, 4, 81-106.
- Abric, J.-C. (2016). *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaires de France.
- Absolon, K. et Willett, C. (2004). Aboriginal research: Berry picking and hunting in the 21st century. *First peoples child and family review*, 1(1), 5-17. <https://fpcfr.com/index.php/FPCFR/article/view/5>
- Adams, M. J. (1990). Research on prereaders. Dans M. J. Adams (dir.), *Beginning to read : Thinking and learning about print* (p. 55-91). The Massachussets Institute of Technology Press.
- Aeby, S., Leopoldoff, I., Sales Cordeiro, G., Schneuwly, B., Thevenaz, T. et Toulou, S. (2015). *Enseignement et apprentissage de la lecture dans un contexte multilingue*. Bureau international d'éducation de l'UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/rapport_bie_gpe_enseignement_lecture_texte_de_reference_pour_traduction.pdf
- Aguiar, W. et Halseth, R. (2015). *Peuples autochtones et traumatisme historique : le processus de transmission intergénérationnelle*. CCNSA. https://www.ccnsa.ca/431/Les_Peuples_autochtones_et_le_traumatisme_historique_ncah
- Albert, M.-N. et Avenier, M.-J. (2011). Légitimation des savoirs élaborés dans une épistémologie constructiviste à partir de l'expérience des praticiens. *Recherches qualitatives*, 30(2), 22-47.
- Alby, S. et Léglise, I. (2014). Pratiques et attitudes des enseignants. La gestion du plurilinguisme à l'école en Guyane. Dans I. Nocus, J. Vernaudo et M. Paia (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue outre-mer* (p. 245-268). Presses Universitaires de Rennes.
- Alby, S. et Léglise, I. (2018). Multilingualism and translanguaging as a resource for teaching and learning in French Guiana. Dans P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens et K. Maryns (dir.), *The multilingual edge of education* (p. 115-137). Palgrave Macmillan.
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Anderson, T. (2018). *Résultats du recensement de 2016 : les langues autochtones et le rôle de l'acquisition d'une langue seconde*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2018001/article/54981-fra.htm>
- Archambault, H. (2010). Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducative des élèves autochtones? *First peoples child and family review*, 5(2), 107-116. <https://fpcfr.com/index.php/FPCFR/article/view/98>
- Archambault, H. (2014). Les principaux enjeux qui influencent la scolarisation des élèves autochtones au Québec. *Canadian journal of Native studies*, 34(2), 19-40.
- Armand, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *Canadian modern language review*, 56(3), 469-495. <https://doi.org/10.3138/cmlr.56.3.469>

- Armand, F. (2005). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 441-469. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n2-rse1040/012764ar/>
- Armand, F. (2011). *L'enseignement de l'écriture en langue seconde : synthèse des connaissances soumises au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Université de Montréal.
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes! *Québec français*, (167), 48-50. https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/EAL/Articles-professionnelles/armand-2012-enseigner-en-milieu-pluriethnique.pdf
- Armand, F., Baron, P., Gomez, M. C. et Nuckle, S. (2004). Improving reading and writing learning in underprivileged pluri-ethnic settings. *British journal of educational psychology*, 74(3), 437-459. <https://doi.org/10.1348/0007099041552350>
- Armand, F., Pelletier, M., St-Hilaire, L. et Gosselin-Lavoie, C. (2015). Littérature jeunesse et interactions orales. *Québec français*, (174), 21-23. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2015-n174-qf01737/73623ac/>
- Armand, F., Sirois, F. et Abadou, S. (2008). Entrée dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé : développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique. *Revue canadienne des langues vivantes*, 65(1), 61-87. https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/EAL/Articles-scientifiques/armand-sirois-abadou-2008-entree-dans-ecrit.pdf
- Asselin, H. et Basile, S. (2018). Concrete ways to decolonize research. *International journal for critical geographies*, 17(3), 643-650. <https://acme-journal.org/index.php/acme/article/view/1707>
- Assemblée des Premières Nations. (2011). *Portrait de l'éducation des Premières Nations*. APN. https://www.afn.ca/uploads/files/1_-_a_portrait_of_first_nations_and_education_kc_fr.pdf
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador. (2014). *Protocole de recherche des Premières Nations au Québec et au Labrador*. CSSPNQL. https://centredoc.csspnql.com/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=958&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20protocole
- Assemblée nationale du Québec. (2007). *La réussite scolaire des Autochtones. Mandat d'initiative. Rapport et recommandations*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1762627>
- Astolfi, J.-P. (2003). *L'erreur, un outil pour enseigner* (7^e éd.). ESF.
- Audet, J. (2016). *Les Autochtones dans la littérature de jeunesse canadienne : analyse des albums francophones, de 2010 à 2015*. Université d'Ottawa. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/34831>
- Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 3(158), 76-83. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-76.htm>
- Auger, N. (2013, 21-27 juillet). *Vers une prise en compte du plurilinguisme / plurinormalisme à l'école française?* [communication orale]. Congrès international des linguistes, Genève, Suisse. <https://www.cil19.org>

- Auger, N. et Fleuret, C. (2021). La part langière des migrations à l'école : dynamiques des langues et du langage dans les classes plurilingues au travers de la lecture d'albums de jeunesse. Dans L. Le Ferrec et M. Veniard (dir.), *Langage et migration : perspectives pluridisciplinaires* (p. 221-236). Éditions Lambert-Lucas.
- Avenier, M.-J. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme? *Revue management et venir*, 43(3), 372-391. <https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2011-3-page-372.htm>
- Avenier, M.-J. et Gavard-Perret, M.-L. (2012). Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique. Dans M.-L. Gavard-Perret, D. Gotteland, A. Jolibert et C. Haon (dir.), *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion* (p. 1-62). Pearson Education.
- Bacha, Y. et Menguellat, H. (2020). Représentations des enseignants sur l'intégration de la langue de référence en classe FLE. *Journal of literature and culture studies*, 30(1), 199-221.
- Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R. et Ruel, V. (2010). *La perspective actionnelle : didactique et pédagogie par l'action en interlangue*. Tercer foro de lenguas. http://www.myenglishpages.fr/docs_a_telecharger/dida/perspective_actionnelle_bagnoli.pdf
- Baillairgé, C. (2012). *Les droits linguistiques des peuples autochtones au Québec et en Ontario* [thèse de maîtrise, Université d'Ottawa]. Recherche uO : https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/22818/5/Baillairge_Caroline_2012_these.pdf
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5^e éd.). Multilingual Matters.
- Baker, C. et Lewis, G. (2015). A synthesis of research on bilingual and multilingual education. Dans W. E. Wright, S. Boun et O. García (dir.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (p. 109-126). Wiley Blackwell.
- Ball, J. (2005). "Nothing about us without us": Restorative research partnerships involving Indigenous children and communities in Canada. Dans A. Farwell (dir.), *Exploring ethical research with children* (p. 81-96). McGraw Hill Education.
- Ball, J. (2009). Supporting young Indigenous children's language development in Canada: A review of research on needs and promising practices. *Canadian modern language review*, 66(1), 19-47.
- Ball, J. et Bernhard, B. M. (2008). First Nations English dialects in Canada: Implications for speech-language pathology. *Clinical linguistics and phonetics*, 22(8), 570-588. <https://doi.org/10.1080/02699200802221620>
- Bannan-Ritland, B. (2003). The role of design in research: The integrative learning design framework. *Educational researcher*, 32(1), 21-24.
- Bara, F., Gentaz, É. et Colé, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 27-45. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n1-rse2410/018988ar/>
- Baraby, A.-M. (2011). L'écrit dans une langue de tradition orale : le cas de l'innu. Dans L. Drapeau (dir.), *Les langues autochtones au Québec : un patrimoine en danger* (p. 45-66). Presses de l'Université du Québec.

- Basile, S. (2018). *La relation des femmes autochtones au territoire*. Acfas magazine. <https://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2018/11/relation-femmes-autochtones-au-territoire>
- Battiste, M. (2000). Maintaining Aboriginal identity, language, and culture in modern society. Dans M. Battiste (dir.), *Reclaiming Indigenous voice and vision* (p. 192-208). University of British Columbia Press.
- Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education: A literature review with recommandation*. AFN. http://www.afn.ca/uploads/files/education/24_2002_oct_marie_battiste_indigenouknowledgeandpedagogy_lit_review_for_min_working_group.pdf
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing Limited.
- Battiste, M. (2017). Reframing the humanities: From cognitive assimilation to cognitive justice. Dans M. Battiste (dir.), *Visioning a Mi'kmaw humanities: Indigenizing the academy* (p. 1-17). Cape Breton University Press.
- Beedie, N., Macdonald, D. et Wilson, D. (2019). *Vers la justice : s'attaquer à la pauvreté des enfants autochtones du Canada*. Upstream. https://www.afn.ca/wp-content/uploads/2019/07/Upstream_report_final-French-June-24-2019.pdf
- Bell, N. et Brant, T. L. (2014). *Culturally relevant Aboriginal education*. Teacher Education Series.
- Bellier, I. et Hays, J. (2016). Éducation, apprentissage et droits des peuples autochtones. Quels savoirs, quelles compétences et quelles langues transmettre pour un mode de vie durable? Dans I. Bellier, J. Hays et T. Olsen (dir.), *Quelle éducation pour les peuples autochtones?* (p. 7-22). L'Harmattan.
- Bialystok, E. (1993). Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language. Dans C. Pratt et A. F. Garton (dir.), *Systems of representation in children : Development and use* (p. 211-233). John Wiley and Sons Ltd.
- Bialystok, E. (2001). Link to literacy. Dans E. Bialystok (dir.), *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition* (p. 164-193). Cambridge University Press.
- Bialystok, E. et Ryan, E. B. (1985). A metacognitive framework for the development of first and second language skills. Dans B. L. Forrest-Pressley, G. G. MacKinnon et T. G. Waller (dir.), *Metacognition, cognition and human performance* (p. 207-252). Academic Press.
- Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A.-L., Lambert, E., Lima, L., Pellenq, C. et Zorman, M. (2010). Early training in oral comprehension and phonological skills: Results of a three-year longitudinal study. *Scientific studies of reading*, 14(3), 211-246. <https://doi.org/10.1080/10888430903117518>
- Blais, M. et Martineau, R. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanche-Beneviste, C. et Chervel, A. (1974). *L'orthographe*. Éditions François Maspéro.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Textuel.
- Bloomfield, L. (1973). *Langage*. George Allen and Unwin Ltd.

- Bodson, H. (2013). *L'évaluation de la progression de la discrimination des phonèmes du français et de la conscience phonologique chez les enfants innus de la maternelle* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5785/1/M13098.pdf>
- Bodson, H. (2019). Les facteurs linguistiques des langues algonquiennes qui peuvent influencer l'apprentissage du français ou de l'anglais. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaire chez les Premiers Peuples*, 3, 66-69. <http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2019/03/Hélène-Bodson.pdf>
- Borri-Anadon, C., Ouellet, S. et Rousseau, N. (2017). *L'évaluation des besoins des élèves autochtones par les acteurs scolaires : favoriser la mise en oeuvre de pratiques prometteuses fondées sur des prises de décisions éclairées*. Université du Québec à Trois-Rivières. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1702/O0000065416_Rapport_2017.pdf
- Boudreau, M., Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (1999). Élaboration et validation d'un instrument de mesure de la conscience phonologique. *Canadian psychology*, 40(3), 255-264.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bourgoin, R. (2019). *Soutenir les lecteurs en langue seconde*. Pearson.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'« approche communicationnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, 58-73. <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>
- Bousquet, M.-P. (2012). Êtres libres ou sauvages à civiliser? L'éducation des jeunes Amérindiens dans les pensionnats au Québec des années 1950 à 1970. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, (14), 162-192. <https://journals.openedition.org/rhei/3415>
- Bousquet, M.-P. (2016a). L'histoire scolaire des autochtones du Québec : un chantier à défricher. *Recherches amérindiennes au Québec*, 46(2-3), 117-123. <https://www.erudit.org/fr/revues/raq/2016-v46-n2-3-raq03118/1040440ar/>
- Bousquet, M.-P. (2016b). *Les Anicinabek du bois à l'asphalte : le déracinement des Algonquins du Québec*. Les Éditions du Quartz.
- Bousquet, M.-P. (2017). Le projet des pensionnats autochtones du Québec « Passer en moins d'une génération du canot d'écorce à la fusée interplanétaire ». *Revue de la société des professeurs d'histoire du Québec*, 55(3), 21-30.
- Bousquet, M.-P. (2019). Les recherches-action ou collaboratives sont-elles plus éthiques? Réflexions d'une ethnologue en milieu autochtone canadien. *Revue canadienne de bioéthique*, 2(3), 26-33. <https://doi.org/10.7202/1066460ar>
- Boutin, B. (2020). Norme officielle, insécurité linguistique et habiletés métalinguistiques : regards croisés à partir de deux corpus d'adolescents d'Abidjan et de Niamey. Dans V. Feussi et J. Lorilleux (dir.), *(In)sécurité linguistique en francophonies : perspectives in(ter)disciplinaires* (p. 93-106). L'Harmattan.
- Boutouchent, F., Phipps, H., Armstrong, C. et Vachon-Savary, M.-È. (2019). Intégrer les perspectives autochtones : regards réflexifs sur le curriculum de la Saskatchewan et sur quelques pratiques en formation des maîtres en éducation française. *Cahiers franco-canadiens de l'ouest*, 31(1), 127-153. <https://doi.org/10.7202/1059129ar>
- Brant Castellano, M. (2000). Updating Aboriginal traditions of knowledge. Dans G. J. Sefa Dei, B. Hall et D. Goldin Rosenberg (dir.), *Indigenous knowledges in global contexts: Multiple readings of our worlds* (p. 21-36). University of Toronto Press.

- Brayboy, B. M. J. (2007). The lives and work of Beatrice Medicine and Vine Deloria Jr. *Anthropology and education quarterly*, 38(3), 231-238. <https://doi.org/10.1525/aeq.2007.38.3.231>
- Bretegnier, A. (2014). Les approches plurielles pour déconstruire l'insécurité linguistique? Dans C. Troncy (dir.), *Didactique du plurilinguisme : Approches plurielles des langues et des cultures autour de Michel Candelier* (p. 159-165). Presses universitaires de Rennes.
- Bretegnier, A. (2020). Insécurité linguistique, conflictualité relationnelle aux langues : cheminement, propositions, pour une sociolinguistique du sujet social. Dans V. Feussi et J. Lorilleux (dir.), *(In)sécurité linguistique en francophonies : perspectives in(ter)disciplinaires* (p. 33-48). L'Harmattan.
- Briquet-Duhazé, S. et Rezrazi, A. (2018). De prédicteur à remédiateur : effet d'un entraînement en conscience phonologique chez des élèves de cycle 3 en difficulté de lecture. *Carrefours de l'éducation*, 46(2), 57. <https://doi.org/10.3917/cdle.046.0057>
- Budach, G. et Patrick, D. (2012). « Chaque objet raconte une histoire » : Les pratiques de littératie chez les Inuit en milieu urbain. *Recherche en didactique des langues et des cultures : Les cahiers des Acedle*, 9(2), 85-108. <https://journals.openedition.org/rdlc/2745?lang=en>
- Bureau du vérificateur général du Canada. (2004). *Rapport de la vérificatrice générale du Canada à la chambre des communes : Affaires indiennes et du Nord Canada - Le programme d'enseignement et d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire*. (FAI-2004/2-12F). Ministre des Travaux publics et des Services gouvernementaux Canada. <https://www1.oag-bvg.gc.ca/internet/docs/20041105cf.pdf>
- Bureau du vérificateur général du Canada. (2018). *Rapport du vérificateur général du Canada au Parlement du Canada: Affaires indiennes et du Nord Canada - Les écarts socio-économiques dans les réserves des Premières Nations*. Services aux Autochtones Canada. https://www.oag-bvg.gc.ca/internet/Francais/parl_oag_201805_05_f_43037.html
- Bureau international des droits des enfants. (2015). *Les enfants autochtones du Québec : revue de littérature*. IBCR. <http://www.ibcr.org/wp-content/uploads/2016/09/Revue-litteraire-autochtone.pdf>
- Burnaby, B. (1984). Réflexion en marge du développement de l'écrit en langue autochtone. *Recherches amérindiennes au Québec*, 14(4), 62-65.
- Burnaby, B. (2008). Language policy and education in Canada. Dans S. May et N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (2^e éd., vol. 1, p. 331-341). Springer.
- Burns, S., Espinosa, L. et E. Snow, C. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100. <https://doi.org/10.7202/009493ar>
- Bus, A. G. et Ijzendoorn, M. H. V. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of educational psychology*, 91(3), 403-414. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.403>
- Cahill, R. et Collard, G. (2003). Deadly ways to learn... a yarn about some learning we did together. *Comparative education*, 39(2), 211-219.

- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A. et Noguerol, A. (2010). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Centre européen pour les langues vivantes. https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf
- Carjuzaa, J. et Ruff, W. G. (2016). American Indian English language learners: Misunderstood and under-served. *Cogent education*, 3(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1229897>
- Castellotti, V. (2015). La didactique du FLE/S entre 1995 et 2015. La consécration d'une didactique pragmatique-centrée au service de la diffusion du français. *Transversalités*, 1, 63-78.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>
- Castellotti, V. et Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Conseil de l'Europe.
- Catach, N. (1973). Que faut-il entendre par système graphique du français? *Langue française*, (20), 30-44. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1973_num_20_1_5652
- Catach, N. (1988). *Pour une théorie de la langue écrite : actes de la table ronde internationale C.N.R.S.H.G.S.O.* Éditions du Centre national de la recherche scientifique.
- Catach, N. (2005). *L'orthographe française : traité théorique et pratique*. Armand Colin.
- Centre culturel éducatif Amikwan. (2002). *Anicinâbe nâbwadjigan*. Conseil de la nation anishnabe du Lac Simon.
- Centre de collaboration nationale de la santé autochtone. (2017). *L'éducation : un déterminant social de la santé des Premières Nations, des Inuits et des Métis*. CCNSA. <https://www.ccnsa-nccah.ca/docs/determinants/FS-Education-SDOH-2017-FR.pdf>
- Centre de formation anishnabe du Lac Simon. (2002). *Lexique algonquin - français - anglais : les six saisons anishnabe*. Conseil de la nation anishnabe du Lac Simon.
- Chachai, V., Junker, M.-O., Martinuzzi, M., Petiquay, N. et Planchon, C. (2019). Anotc nehirowimowin - la langue atikamekw aujourd'hui : attitude et identité. *Recherches amérindiennes au Québec*, 49(1), 3-13.
- Chaudhri, A. et Schau, N. (2016). Imaginary Indians: Representations of Native Americans in scholastic reading club. *Children's literature in education*, 47(1), 18-35. <https://doi.org/10.1007/s10583-015-9255-1>
- Chevrie-Muller, C. et Plaza, M. (2001). *Nouvelles épreuves pour l'examen du langage : bilan complet des capacités langagières et cognitives de l'enfant (N-EEL)*. Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Clerc, S. (2014). La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (p. 113-121). Archives contemporaines.
- Coeur-Joly, S. (2012). *Le rôle et la place de la littérature jeunesse* [thèse de maîtrise, Université d'Orléans]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00758651/document>

- Colé, P. (2004). Le traitement des mots morphologiquement complexes au cours de l'acquisition de la lecture : des données préliminaires. Dans L. Ferrand et J. Grainger (dir.), *Psycholinguistique cognitive* (p. 307-326). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ludov.2004.01.0307>
- Colé, P. et Fayol, M. (2000). Reconnaissance des mots écrits et apprentissage de la lecture : rôle des connaissances morphologiques. Dans P. Colé et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage : le langage en développement au-delà de trois ans* (p. 151-181). Presses Universitaires de France.
- Combes, É., Armand, F. et Lory, M.-P. (2012). Quand les élèves animent des activités d'Éveil aux langues. Dans J.-F. de Pietro et C. Peregaux (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe* (p. 139-159). L'Harmattan.
- Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador. (2013). *Recueil d'histoires de vie des survivants des pensionnats indiens du Québec*. CSSPNQL. <https://centredoc.cssspnql.com/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=59>
- Commission de vérité et de réconciliation du Canada. (2012). *Appels à l'action*. CVRC. http://trc.ca/assets/pdf/Calls_to_Action_French.pdf
- Commission de vérité et de réconciliation du Canada. (2015a). *Ce que nous avons retenu : les principes de la vérité et de la réconciliation*. CVRC. https://publications.gc.ca/collections/collection_2015/trc/IR4-6-2015-fra.pdf
- Commission de vérité et de réconciliation du Canada. (2015b). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et de réconciliation du Canada*. CVRC. http://www.trc.ca/assets/pdf/French_Exec_Summary_web_revised.pdf
- Commission de vérité et de réconciliation du Canada. (2015c). *Les survivants s'expriment*. CVRC. http://www.trc.ca/assets/pdf/French_Survivors_Speak_Web.pdf
- Commission royale sur les peuples autochtones. (1996a). *Un passé, un avenir*. Bibliothèque et Archives Canada. <http://data2.archives.ca/e/e448/e011188231-01.pdf>
- Commission royale sur les peuples autochtones. (1996b). *Vers un ressourcement*. Bibliothèque et Archives Canada. <http://data2.archives.ca/e/e448/e011188231-03.pdf>
- Commission scolaire Central Québec. (2016). *École Jimmy Sandy Memorial*. CSCQ. <https://www.cqsb.qc.ca/fr/ecole-jimmy-sandy-memorial>
- Commission scolaire crie. (2017). *Rapport annuel 2016-2017*. CSC. <https://www.cscree.qc.ca/en/documents/csb-annual-report>
- Compton, R. (2019). *Inuktitut*. Dans *Encyclopédie canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/inuktitut>
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis*. CCA. <http://blogs.ubc.ca/epse310a/files/2014/02/F-CCL-Premieres-Nations-20071.pdf>
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. CCA. http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/59335.pdf
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des Politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts en recherche et en santé du Canada. (2018). *Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Gouvernement du Canada. https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-eptc2_2018.html
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. (2010). *Sommet du CMEC sur l'éducation des Autochtones : renforcer la réussite des Autochtones - rapport sommaire*. CMEC. https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/221/rapport_somme_t_autochtones.pdf
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. (2019). *Colloque du CMEC sur l'autochtonisation de la formation du personnel enseignant : rapport sommaire*. CMEC. https://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/390/SITE_2018_Report_n_o-marks_FR.pdf
- Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation. (2009). *Facteurs clés de réussite en littératie parmi les populations d'âge scolaire : une recension de la documentation*. CMEC. <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/201/facteurs-cles-litteratie-age-scolaire.pdf>
- Conseil en Éducation des Premières Nations. (2002). *Étude sur la prise en charge et vision d'avenir*. CEPN. <https://cepn-fnec.com/wp-content/uploads/Etude-sur-la-prise-en-charge-et-Vison.pdf>
- Conseil en Éducation des Premières Nations. (2009). *Réalisation du droit à l'éducation par les Premières Nations du Canada: le droit à l'éducation des Premières Nations au regard des dispositions en droit international des droits de l'homme*. CEPN. https://cepn-fnec.com/wp-content/uploads/droit_education_.pdf
- Conseil en Éducation des Premières Nations. (2019). *Rapport annuel 2018-2019*. CEPN. <https://cepn-fnec.com/wp-content/uploads/rapport-annuel-2018-2019-web.pdf>
- Conseil en éducation des Premières Nations. (2020). *Compétence 15 - Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones*. CEPN. <https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/10/Competence-5-Final.pdf>
- Conseil tribal de la nation algonquine Anishinabeg. (2015). *Anishinabe Kegonan Masinazowin Mazinahigan / Dictionnaire visuel algonquin / Algonquin Picture Dictionary*. Imprimerie Anishinabe.
- Corbière, M. et Fraccaroli, F. (2020). La conception, la validation, la traduction et l'adaptation transculturelle d'outils de mesure : des exemples en santé mentale et travail. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 703-752). Presses de l'Université du Québec.
- Córdoba, T. (2006). *Aboriginal literacy and education: A wholistic perspective that embraces intergenerational knowledge*. Citeseerx. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.540.7801&rep=rep1&type=pdf>

- Côté, I. (2019a). Les défis et les réussites de l'intégration des perspectives autochtones en éducation : synthèse des connaissances dans les recherches menées au Canada. *Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance*, 3(1), 28-45. <http://bild-lida.ca/journal/volume-31-2019/les-defis-et-les-reussites-de-lintegration-des-perspectives-autochtones-en-education-synthese-des-connaissances-dans-les-recherches-menees-au-canada/>
- Côté, I. (2019b). Théorie postcoloniale, décolonisation et colonialisme de peuplement : quelques repères pour la recherche en français au Canada. *Cahiers franco-canadiens de l'ouest*, 31(1), 25-42. <https://www.erudit.org/fr/revues/cfco/2019-v31-n1-cfco04515/1059124ar/>
- Cough, P. B. et Juel, C. (1989). Les premières étapes de la reconnaissance des mots. Dans L. Rieben et CH Perfetti (dir.), *L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques* (p. 85-102). Delachaux et Niestlé.
- Courchesne, D. (2016). Les Amérindiens en littérature récente pour la jeunesse. *Lurelu*, 38(3), 75-76. <https://www.erudit.org/fr/revues/lurelu/2016-v38-n3-lurelu02291/79958ac/>
- Crépeau, N. et Fleuret, C. (2018). L'enseignement du français chez les Premières Nations d'hier à aujourd'hui : défis didactiques, pratiques pédagogiques et compétence plurilingue. *Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance*, 2(1), 101-122. http://bild-lida.ca/journal/wp-content/uploads/2018/05/volume_2_1_2018_Crepeau_Fleuret.pdf
- Crytes, G. (2013). *Le modèle d'enseignement euro-canadien dans le pensionnat autochtone de Saint-Marc-de-Figuery: une étude historique* [thèse de maîtrise, Université d'Ottawa, Ontario, Canada]. Recherche uO <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/26294>
- Cummins, J. (1979a). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and come other matters. *Working papers on bilingualism*, 19, 197-205.
- Cummins, J. (1979b). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.2307/1169960>
- Cummins, J. (2000a). Language proficiency in academic context. Dans J. Cummins (dir.), *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (p. 57-85). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000b). The threshold and interdependence hypotheses revisited. Dans J. Cummins (dir.), *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (p. 173-200). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001a). Instructional conditions for trilingual development. *International Journal of bilingual education and bilingualism*, 4(1), 61-75. <https://doi.org/10.1080/13670050108667719>
- Cummins, J. (2001b). La langue maternelle des enfants bilingues : qu'est-ce qui est important dans leurs études? *SPROGFORUM*, (19), 15-20. <http://www.famillelanguescultures.com/medias/files/cummins-2001-langue-maternelle-des-enfants-bilingues-1.pdf>
- Cummins, J. (2008a). BISCs and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. Dans B. Street (dir.), *Encyclopedia of language and education* (vol. 2, p. 71-83). Springer Science.

- Cummins, J. (2008b). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. Dans J. Cummins et N. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (vol. 5, p. 65-75).
- Cummins, J. (2013). BICS and CALP. Dans P. Robinson (dir.), *Routledge encyclopedia of second language acquisition* (p. 65-66). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203135945>
- Cummins, J. (2019). Multilingual literacies: Opposing theoretical claims and pedagogical practices in the canadian context. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 16(2), 75-94. <https://doi.org/10.3917/cisl.1902.0075>
- Cunnigham, P. M. (2015). Best practices in teaching phonological awareness and phonics. Dans L. Gambrell et L. Morrow (dir.), *Practices in literacy instruction* (p. 169-194). The Guilford Press.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- da Silveira, Y. (2009). Le rapport à l'écrit d'enseignants inuit en formation. *Études Inuit*, 33(1-2), 245-259. <https://www.erudit.org/fr/revues/etudinuit/2009-v33-n1-2-etudinuit3968/044970ar/>
- da Silveira, Y. (2012). Développer la littératie pour l'élève autochtone, un parcours à obstacles! *Québec français*, (166), 36-49. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2012-n166-qf0266/67269ac/>
- da Silveira, Y. (2013). Le développement bilingue des élèves autochtones : un état de la question. Dans G. Maheux et R. Gauthier (dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations* (p. 125-143). Presses de l'Université du Québec.
- da Silveira, Y., Blaser, C., Moldoveanu, M., Pellerin, G. et Maheux, G. (2013). *Explorations de nouvelles pratiques d'enseignement pour favoriser le développement de la compétence à écrire d'élèves anicinapek et innus du primaire*. FRQSC. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_dasilveiray_resume-competence-innus.pdf
- da Silveira, Y., Jacob, E., Pellerin, G. et Paul, V. (2018). Relation de confiance, un ancrage incontournable en contexte de recherche autochtone : témoignages de recrutement de participants atikamekws, inuit, anicinapek et innus en éducation. Dans A. Marin, B. Eysermann et M. T. Giroux (dir.), *Recrutement et consentement à la recherche : réalités et défis éthiques* (p. 146-160). Editions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11143/14113>
- da Silveira, Y., Maheux, G., Blaser, C., Paul, V., Marca Vadan, L. M. et Dumas, J. (2015). Compétence à écrire d'élèves autochtones du primaire : premiers résultats d'une recherche-action. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaire chez les Premiers Peuples*, 1, 58-62. <http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2015/01/Revue-PRSCPP-vol.-1.pdf>
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. Dans M. Matthey (dir.), *Les langues et leurs images* (p. 19-23). Neuchâtel.
- Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherche en didactique des langues et des cultures*, 9(2), 15-46. <http://dx.doi.org/10.4000/rdlc.2338>
- Dagenais, D. (2017). Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 45(2), 5-21. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2017-v45-n2-ef03451/1043526ar/>

- Daigle, D. (2003). *Étude des traitements phonémique, syllabique, morphologique et visuo-orthographique en lecture chez les élèves sourds du primaire et du secondaire* [thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal]. Bibliothèque et Archives Canada. <https://www.bac-lac.gc.ca/fra/services/theses/Pages/item.aspx?idNumber=57429784>
- Daigle, D. et Montésinos-Gelet, I. (2014). Le code orthographique du français. Dans D. Daigle, I. Montesinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques* (p. 11-34). Presses de l'Université du Québec.
- Dalpé, V., Giroux, C., Lefebvre, P. et St-Pierre, M.-C. (2010). Les composantes de la lecture et de l'écriture. Dans M.-C. St-Pierre, V. Dalpé, P. Lefebvre et C. Giroux (dir.), *Difficulté de lecture et d'écriture : prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes* (p. 29-45). Presses de l'Université du Québec.
- Dany, L. (2016). *Analyse qualitative du contenu des représentations sociales*. HAL Science ouverte. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01648424/document>
- Daviault, D. (1979). *Nidanicinâbe mazinahîgan / Lexique algonquin - français*. McGill University.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière Éducation.
- Daviault, D. (2013). Les caractéristiques linguistiques des enfants des Premières Nations : quelles implications pour la formation des enseignants autochtones? Dans G. Maheux et R. Gauthier (dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations* (p. 79-104). Presses de l'Université du Québec.
- Daviault, D. (2018). *Observations sur la transcription algonquine dans le travail doctoral de Nancy Crépeau* [document inédit].
- David, J. (2015). Literacy-Littéracie-littératie : évolution et destinée d'un concept. *Le français aujourd'hui*, 3(190), 9-22. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-3-page-9.htm>
- De Canck, A. (2008). Critique de l'ethnocentrisme scolaire : vers une école faite par et pour les autochtones. *Les Cahiers du CIÉRA : défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit*, (1), 39-51. https://www.ciera.ulaval.ca/sites/ciera.ulaval.ca/files/cahier_01.pdf
- de la Sablonnière, R., Osborne, E. et Taylor, D. M. (2011). Revivifier les langues autochtones meurtries : éliminer la discrimination systémique par l'enseignement. Dans L. Drapeau (dir.), *Les langues autochtones du Québec : un patrimoine en danger* (p. 67-83). Presses de l'Université du Québec.
- Delsol, A. (2003). L'acquisition de l'orthographe des homophones non homographes de /sE/? *Les dossiers des sciences de l'éducation : l'orthographe, une construction cognitive et sociale.*, 9, 77-88. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_9_1_987
- Demers, P. (2016). Pour un enseignement efficace du français, langue seconde ou langue étrangère aux Autochtones du Québec. *Revue de l'AQEFLS*, 32(1), 11-22.
- Demmert, W. G. et Towner, J. C. (2003). *A review of the research literature on the influences of culturally based education performance on Native American students*. Education Northwest. <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/cbe.pdf>
- Demont, E., Gaux, C. et Gombert, J. É. (2006). Bilan métalinguistique. Dans F. Estienne et B. Piérart (dir.), *Les bilans de langage et de voix : fondements théoriques et pratiques* (p. 105-122). Masson.

- Demont, E. et Gombert, J. É. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56(3), 245-257. <https://www.cairn.info/revue-enfance-2004-3-page-245.htm>
- DeRoy-Ringuette, R. (2018). Analyse comparative d'éléments paratextuels choisis chez deux auteurs autochtones pour la jeunesse et proposition de dispositifs didactiques en lecture pour une exploitation en classe. *Canadian journal of education*, 41(1), 385-412.
- DeRoy-Ringuette, R. et Courchesne, D. (2017). La présence autochtone dans la littérature jeunesse. *Lurelu*, 39(3), 11-14.
- Deschênes, É. (2018). Développer la compétence culturelle chez les enseignants : mission impossible ? Le réseau EdCan. <https://www.edcan.ca/articles/developper-la-competeence-culturelle-chez-les-enseignants/?lang=fr>
- Deschênes, É. (2020). L'organisation de l'éducation des Autochtones au Québec. Dans A. Lemieux (dir.), *L'organisation de l'éducation au Québec* (p. 473-538). Les Éditions JFD.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational researcher*, 32(1), 5-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Desimone, L. et Carlson Lefloch, K. (2004). Are we asking the right questions? Using cognitive interviews to improve surveys in education research. *Education evaluation and policy analysis*, 26(1), 1-20. <https://doi.org/10.3102/01623737026001001>
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, R. Mayer, J.P. Deslauriers, A. Laperrière et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : diversité des champs et des pratique au Québec* (p. 85-111). Gaëtan Morin Éditeur.
- Desrochers, A., Kirby, J. R., Thompson, G. R. et Fréchette, S. (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 59-82. <https://www.erudit.org/fr/revues/rno/2009-n34-rno3567/038720ar.pdf>
- Deyhle, D. et McCarty, T. L. (2007). Beatrice Medicine and the anthropology of education: Legacy and vision for critical race/critical language research and praxis. *Anthropology and education quarterly*, 38(3), 209-220. <https://doi.org/10.1525/aeq.2007.38.3.209>
- Dion, J., Hains, J., Ross, A. et Vézina-Collin, D. (2016). Pensionnats autochtones : impact intergénérationnel. *Enfance, familles, générations*, 25. <http://dx.doi.org/10.7202/1039497ar>
- Doise, W. (1985). Les représentations sociales : définition d'un concept. *Connexions*, 45, 243-253.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. Dans R. Ghilione, C. Bonnet et J.-F. Richards (dir.), *Traité de psychologie cognitive : cognition, représentation, communication* (p. 111-174). Dunod.
- Dorais, L.-J. (2004). Rectitude politique ou rectitude linguistique? Comment orthographier «Inuit» en français. *Études Inuit*, 28(1), 155-159. <https://doi.org/10.7202/012644ar>
- Dorais, L.-J. (2015). Le projet Yawenda de revitalisation de la langue huronne-wendat : une alliance de recherche entre communauté et université. *Projectique*, 15(3), 129-144. <https://doi.org/10.3917/proj.015.0129>
- Drapeau, L. (1992). Bilan de l'instrumentalisation et de la modernisation dans les langues autochtones dans la perspective de l'aménagement du corpus. Dans J. Maurais (dir.), *Les langues autochtones au Québec* (p. 183-231). Publication du Québec.

- Drapeau, L. (2011). Portrait d'un patrimoine en danger. Dans L. Drapeau (dir.), *Les langues autochtones au Québec : un patrimoine en danger* (p. 7-17). Presses de l'Université du Québec.
- Drapeau, L. (2013). Les langues autochtones au Québec : état des lieux et propositions pour l'action. Dans A. Beaulieu, M. Papillon et S. Gervais (dir.), *Les autochtones et le Québec : des premiers contacts au Plan Nord* (p. 195-212). Presses de l'Université de Montréal.
- Drapeau, L. (2014). Introduction. Dans L. Drapeau (dir.), *Grammaire de la langue innue* (p. 1-14). Presses de l'Université du Québec.
- Drapeau, L. (2020). *Les langues autochtone du Québec*. Université de Sherbrooke. https://usito.usherbrooke.ca/articles/thématiques/drapeau_1
- Duff, P. A. et Li, D. (2009). L'enseignement des langues autochtones, des langues officielles minoritaires et des langues d'origine au Canada : politiques, contextes et enjeux. *Revue canadienne des langues vivantes*, 66(1), 9-17. <https://utpjournals.press/doi/full/10.3138/cmlr.66.1.009>
- Dumont, M. et Dumont, M. (1985). *Lexique algonquin - français : document à usage didactique destiné à l'enseignement de la langue algonquine*. Conseil de bande du Lac Simon (Éducation).
- Dunn, M. (2001). Aboriginal literacy: Reading the tracks. *Reading teacher*, 54(7), 678-687.
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6854>
- Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2011). *Quelques critères pour étudier la qualité des œuvres de littérature jeunesse*. Université de Montréal. <https://diffusion-didactique.scedu.umontreal.ca/docs/30.pdf>
- Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (sous presse). Des dispositifs d'enseignement pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture. Dans I. Montesinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture à l'éducation préscolaire et au 1er cycle du primaire*. Chenelière.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2007). Pourquoi lire à haute voix en classe et comment le faire? *Québec français*, 45, 69-70. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2007-n145-qf1178006/47314ac.pdf>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13, 159-176. <https://www.erudit.org/en/journals/ncre/2010-v13-n2-ncre0713/1017288ar.pdf>
- Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, 6, 3-22. http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.html
- Écalle, J., Labat, H., Le Cam, M., Rocher, T., Cros, L. et Magnan, A. (2015). Evidence-based practices to stimulate emergent literacy skills in kindergarten in France: A large-scale study. *Teaching and teacher education*, 50, 102. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.002>

- Écalles, J. et Magnan, A. (2015). De l'identification de mots écrits à la compréhension. Dans J. Écalles et A. Magnan (dir.), *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* (p. 63-124). Dunod. <https://www.cairn.info/l-apprentissage-de-la-lecture-et-ses-difficultes--9782100725038-page-63.htm>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. et Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Reading research quarterly*, 36(3), 250-287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- El Euch, S., Groleau, A. et Samson, G. (2017). La pédagogie, la didactique générale et les didactiques disciplinaires : où en sommes-nous? Dans S. El Euch et A. Groleau (dir.), *Didactiques: bilans et perspectives* (p. 27-36). Les Presses de l'Université du Québec.
- Ellington, L. (2019). Vers une reconnaissance de la pluralité des savoirs en travail social : le paradigme autochtone en recherche. *Canadian social work review*, 36(1), 105. <https://doi.org/10.7202/1064663ar>
- Episkew, J.-A. (2009). *Taking back our spirits : Indigenous literature, public, policy and healing*. University of Manitoba.
- Ericks-Brophy, A. (2014). Assessing the language of Aboriginal Canadian children: Towards a more culturally valid approach. *Canadian journal of speech-language pathology and audiology*, 38(2), 152-173. <https://www.acc-society.bc.ca/resource/assessing-the-language-of-aboriginal-canadian-children-towards-a-more-culturally-valid-approach/>
- Ermine, W. (1995). Aboriginal epistemology. Dans M. Battiste et J. Barman (dir.), *First Nations education in Canada: The circle unfold* (p. 101-112). University of British Columbia Press.
- Facciani, C. (2019). Translanguaging : Origins and development of a pedagogical practice. *Journal of advances and scholarly researches in allied education*, 16(7), 1-5.
- Fayol, M., David, J., Dubois, D. et Rémond, M. (2000). *Maîtriser la lecture : poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Centre national de documentation pédagogique.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2016). L'orthographe : des systèmes aux usages. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2984>
- Feldman, D. H. et Benjamin, A. C. (2004). Going backward to go forward : The critical role of regressive movement in cognitive development. *Journal of cognition and development*, 51(1), 97-102. https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0501_7
- Ferrand, L. (1999). 640 homophones et leurs caractéristiques. *L'année psychologique*, 99, 687-708. https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1999_num_99_4_28503
- Findlay, L., Cohen, D. et Miler, A. (2014). Developmental milestones among Aboriginal children in Canada. *Paediatric child health*, 19(5), 241-246. <https://doi.org/DOI:10.1093/pch/19.5.241>
- Firestone, W. A. (1993). Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational researcher*, 22(4), 16-23. <https://doi.org/10.3102/0013189X022004016>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flavell, J. H. (1985). Développement métacognitif. Dans J. Bibeau et M. Richelle (dir.), *Psychologie développementale : problèmes et réalités* (p. 29-41). Mardaga.

- Fleuret, C. (2008). *Portrait du développement de la compétence orthographique d'élèves créolophones scolarisés au Québec de la maternelle à la troisième année* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Payrus : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6480>
- Fleuret, C. (2012a). La littérature de jeunesse pour explorer l'écrit en contexte plurilingue. *Vivre le primaire*, 25(1), 41-43.
- Fleuret, C. (2012b). Le rapport à l'écrit chez des familles haïtiennes. *Revue de l'éducation*, 6-7. https://education.uottawa.ca/sites/education.uottawa.ca/files/publication_1.pdf
- Fleuret, C. (2013). Quand la langue d'origine devient un levier nécessaire dans la résolution de problèmes orthographiques chez des élèves en français langue seconde en difficultés d'apprentissage. Dans D. Daigle, I. Montesinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques* (p. 81-104). Presses de l'Université du Québec.
- Fleuret, C. (2014). Exploration de la socialisation à l'écrit d'élèves créolophones scolarisés en français langue seconde. *Diversité urbaine*, 14(2), 13-30. <https://www.erudit.org/fr/revues/du/2014-v14-n2-du02393/1035423ar/>
- Fleuret, C. (2017). Travailler autour des emprunts langagiers pour aborder la norme par la littérature de jeunesse. *Le pollen (revue numérique sur la littérature de jeunesse)*, 23, 134-140.
- Fleuret, C. (2018). Une période sombre dans l'histoire des Premières Nations : les pensionnats. *Le pollen (revue numérique sur la littérature de jeunesse)*, 26, 262-271.
- Fleuret, C. et Armand, F. (2012). Le créole c'est presque la même affaire du français, on fait des formules... c'est déformé : les représentations des langues par des enfants haïtiens. *Revue canadienne en linguistique appliquée*, 15(2), 42-59. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19946>
- Fleuret, C. et Auger, N. (2016a) *Guide d'entrevue enseignants (entretien initial). Pour une didactique interculturelle renouvelée du français langue seconde et vers une meilleure réussite scolaire des élèves allophones : une comparaison intersite France-Canada*. Université d'Ottawa.
- Fleuret, C. et Auger, N. (2016b). *Questionnaire initial (enseignants). Pour une didactique interculturelle renouvelée du français langue seconde et vers une meilleure réussite scolaire des élèves allophones : une comparaison intersite France-Canada*. Université d'Ottawa.
- Fleuret, C. et Auger, N. (2019). Translanguaging, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d'Ottawa (Canada) et de Montpellier (France) : opportunités et défis pour la classe. *Cahier de l'ILOB*, 10, 107-136. <http://dx.doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3789>
- Fleuret, C. et Montesinos-Gelet, I. (2011). L'évolution du degré de conscience phonémique dans le développement orthographique en français langue seconde d'élèves d'origine haïtienne de la maternelle à la troisième année. *Language awareness*, 20(2), 67-79. <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2010.540327>
- Fleuret, C. et Sabatier, C. (2019). La littérature de jeunesse en contextes pluriels : perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques. *Le français dans le monde - recherches et applications*, 65, 95-111.

- Fleuret, C. et Thibeault, J. (accepté). Didactique, didactique, vous avez dit didactique? Retour sur quelques concepts clés. Dans E. Dionne (dir.), *Apprentissage et évaluation en pédagogie des sciences de la santé*.
- Fortin, M.-F. (2010). Les méthodes et les outils de collecte des données. Dans M. F. Fortin (Dir.), *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitative et qualitatives* (p. 425-454). Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.
- Francis, N. et Reyhner, J. (2002a). Biliteracy : Teaching reading and writing in the Indigenous language. Dans N. Francis et J. Reyhner (dir.), *Language and literacy teaching for Indigenous education : A bilingual approach* (p. 131-158). Multilingual Matters.
- Francis, N. et Reyhner, J. (2002b). Promoting additive bilingual development : Constraints and opportunities, situational factors and universals. Dans N. Francis et J. Reyhner (dir.), *Language and literacy teaching for Indigenous education : A bilingual approach* (p. 69-103). Multilingual Matters.
- Fraternité des Indiens du Canada. (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. APN. https://www.afn.ca/uploads/files/fn_education/icoie-fr.pdf
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés : suivi de conscientisation et révolution*. FMaspero.
- Friesen, J. et Krauth, B. (2012). *Enjeux politiques clés de l'éducation des Autochtones : une approche fondée sur les faits*. CMEC. https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/295/Key-Policy-Issues-in-Aboriginal-Education_FR.pdf
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Dans K. Patterson., J. Marshall et M. Coltheart (dir.), *Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (p. 301-330). Lawrence Erlbaum.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of dyslexia*, 36(1), 67-81. <https://doi.org/10.1007/BF02648022>
- Gagnon, M.-P., Attieh, R., Dunn, S., Gandes, G., Bully, P., Estabrooks, C. A., Légaré, F., Roch, G. et Ouimet, M. (2018). Development and content validation of a transcultural instrument to assess organozational readiness for knowledge translation in healthcare organizations : The OR4KT. *International journal of health and policy management*, 9(9), 791-797. <https://dx.doi.org/10.15171/ijhpm.2018.17>
- García, O. et Wei, L. (2014). *Translanguaging : Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gatti, M. (2005). Littérature amérindienne du Québec : Un nouveau nomadisme. Dans P. Mossetto et I. Miron (dir.), *Paroles et images amérindiennes du Québec* (p. 91-110). Edizioni Pendragon.
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gaudreau, A. (2017). *Émergence de l'écrit : pour mieux préparer la réussite scolaire*. Chenelière Éducation.
- Gaudry, A. et Lorenz, D. (2018). Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization: Navigating the different visions for indigenizing the Canadian academy. *International journal of Indigenous scholarship*, 14(3), 218-227.

- Gauthier, R. (2007). Une démarche inductive, un choix qui s'impose dans les études sur le sens de l'expérience scolaire : l'exemple d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire en milieu autochtone. *Recherches qualitatives*, 27(2), 78-103.
- Genée, I. et Stigter, S. (2010). Not just "broken english": some grammatical characteristics of Blackfoot English. *Canadian journal of Native education*, 32, 62-82.
- Geoffroy, N., Dufresne, L. et Armand, F. (2013). L'Éveil aux langues au primaire : un outil pour apprendre. *Québec français*, 169, 76-77.
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19822/21586>
- Germain, C. (2010). Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée. *Revue canadienne en linguistique appliquée*, 3(1), 23-33.
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19822/21586>
- Geva, E. (2009). *Apprendre à lire dans une langue seconde : recherche, implications et recommandations pour les services*. Dans *Encyclopédie sur le développement des enfants*. <https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/expert/deuxieme-langue/selon-experts/apprendre-lire-dans-une-langue-seconde-recherche-implications-et>
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Giguère, M.-H. et Aldama, R. (2019a). Les homophones grammaticaux, portrait actuel des occurrences et des taux de réussite chez des élèves de 9 à 12 ans. *Revue canadienne en linguistique appliquée*, 22(2), 133-155.
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/26147/1882525823>
- Giguère, M.-H. et Aldama, R. (2019b). Résoudre des problèmes liés à l'orthographe des homophones grammaticaux. *Revue de la didactique de la grammaire*, 5, 1-25.
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02105058/document>
- Gitksan Government Commission. (s.d.). *Who are we?* GGC.
<http://www.gitxsangc.ca/about-us/>
- Glynn, T., Berryman, M., Loader, K. et Cavanagh, T. (2005). From literacy in Maori to biliteracy in Maori and English: A community and school transition programme. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 8(5), 433-454.
<https://doi.org/10.1080/13670050508668623>
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques de l'enseignement de la lecture. Dans D. Périsset Bagnoud, E. Pagnossin et D. Martin (dir.), *L'apprentissage de la lecture : formation et pratiques d'enseignement en questions* (p. 37-56). CDHEP et ERDP.
<https://revuedeshep.ch/pdf/01/2005-1-Goigoux.pdf>
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- Goigoux, R. (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages : synthèse du rapport de recherche*. Institut français de l'éducation. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>
- Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses universitaires de France.
- Gombert, J. É. (1992). Activité de lecture et activités associées. Dans M. Fayol, J. É. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (dir.), *Psychologie cognitive de la lecture* (p. 107-140). Presses universitaires de France.
- Gombert, J. É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. 8, 41-55.

- Gombert, J. É. (1997). Les activités cognitives en oeuvre dans la lecture et son acquisition. Dans F. Andrieux, J.-M. Besse et B. Falaize (dir.), *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit* (p. 129-144). Magnard.
- Gombert, J. É. et Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage* (p. 117-150). Presses universitaires de France.
- Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy. Dans W. H. Teale et E. Sulzby (dir.), *Emergent literacy : writing and reading* (1-14). Ablex.
- Gosselin-Lavoie, C. et Armand, F. (2015). Favoriser l'entrée dans l'écrit chez les jeunes enfants allophones. *Canadian journal for new scholars in education*, 6(6), 94-101. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30688>
- Gould, J. (2008). The affects of language assessment policies in speech-language pathology on the educational experiences of Indigenous students. *Current issues in language planning*, 9(3), 299-316. <https://doi.org/10.2167/cilp137.0>
- Goulet, H. (2016). *Histoire des pensionnats indiens catholiques au Québec : le rôle déterminant des pères oblats*. Presses de l'Université de Montréal.
- Gouvernement du Canada. (2019a). *Profil des Premières Nations*. Relations Couronne-Autochtones et Affaires Autochtones et du Nord Canada. <https://fnppn.aadnc-aandc.gc.ca/fnp/Main/index.aspx?lang=fra>
- Gouvernement du Canada. (2019b). *Termium Plus*. Gouvernement du Canada. <http://www.btb.termiumplus.gc.ca/>
- Gouvernement du Québec. (2005). *Réussite éducative des élèves autochtones*. Direction des affaires autochtones et des services administratifs.
- Gouvernement du Québec. (2010). *Évaluation du programme : réussite éducative des élèves autochtones*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/ReussiteEducElevesAutochtones_EvalMesure30108B.pdf
- Gouvernement du Québec. (2019). *Fréquentation de l'école en langue amérindienne ou en inuktitut*. Gouvernement du Québec. <http://www4.gouv.qc.ca/fr/Portail/citoyens/programme-service/Pages/Info.aspx?sqctype=sujet&sqcid=666>
- Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante*. Ministère de l'Éducation. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Grammond, S. et Guay, C. (2016). Les enjeux de la recherche concernant l'enfance et la famille autochtones. *Enfance, familles, générations*, 25. <http://dx.doi.org/10.7202/1039496ar>
- Greenwald, B. (2009). *The experimental Eskimos*. [Film documentaire] White Pine Pictures. <https://vimeo.com/53401893>
- Grondin, J., Dionne, É., Fleuret, C. et Boiteau, N. (2015). Sources d'invalidité et d'erreur dans la traduction ou l'adaptation de test : un état de la question. *Revue de l'Université de Moncton*, 46(1-2), 291-323. <https://doi.org/10.7202/1039041ar>
- Grosjean, F. (2008). A wholistic wiew of bilingualism. Dans F. Grosjean (dir.), *Studying bilinguals* (p. 9-15). Oxford University Press.

- Grosjean, F. (2013). Bilingualism: A short introduction. Dans F. Grosjean et L. Ping (dir.), *The psycholinguistics of bilingualism* (p. 5-25). Wiley-Blackwell.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*. Albin Michel.
- Groulx, L.-H. (2021). Entre représentation des pensionnats et littérature du trauma autochtone : une analyse des oeuvres de jeunesse *Quand on était seuls*, *Les mots volés* et *Je ne suis pas un numéro*. *Post-Scriptum*. <https://post-scriptum.org/27-05-representation-pensionnats-litterature-trauma/>
- Guay, C. et Ellington, L. (2018). *Les causes de la surreprésentation des enfants autochtones en protection de la jeunesse*. Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics. [https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Fiches_synthese/Surrepresentation des enfants autochtones en PJ.pdf](https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Fiches_synthese/Surrepresentation_des_enfants_autochtones_en_PJ.pdf)
- Hamers, J. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. Dans L. F. Prudent, F. Turpin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école* (p. 271-292). Peter Lang.
- Hamers, J. F. (1988). Un modèle socio-psychologique du développement bilingue. *Langage et société*, 43(1), 91-102. <https://doi.org/10.3406/lsoc.1988.3003>
- Hamers, J. F. et Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Pierre Mardaga.
- Haque, E. et Patrick, D. (2015). Indigenous languages and the racial hierarchisation of language policy in Canada. *Journal of multilingual and multicultural development*, 36(1), 27-41. <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.892499>
- Hart Blundon, P. (2016). Les dialectes non-standards et le rendement scolaire : les répercussions potentielles pour les élèves des Premières Nations. *Canadian journal of speech-language pathology and audiology*, 40(3), 570-588. <https://www.cjslpa.ca/detail.php?lang=fr&ID=1204>
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants*. Presses de l'Université du Québec.
- Haynes, E., Stansfield, C., Gnyra, C., Schleif, M. et Anderson, S. (2010). *Review of the literature on the assessment of Indigenous languages*. Research Gate. https://www.researchgate.net/publication/304540690_Review_of_the_Literature_on_the_Assessment_of_Indigenous_Languages
- Hermes, M., Bang, M. et Marin, A. (2012). Designing Indigenous language revitalization. *Harvard educational review*, 82(3), 381-402. <https://doi.org/10.17763/haer.82.3.q8117w861241871j>
- Heydon, R. et Stooke, R. (2012). Border work: Teachers' expressions of their literacy-related professional development needs in a First Nations school. *Teaching and teacher education*, 28, 11-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.009>
- Hingangaroa Smith, G. et Webber, M. (2019). Transforming research and Indigenous education struggle. Dans E. A. McKinley et L. Tuhiwai Smith (dir.), *Handbook of Indigenous education* (p. 813-822). Springer.
- Hornberger, N. (2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistic in practice. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 7(2, 3), 155-171.
- Hornberger, N. H. (2003). Continua of biliteracy. Dans N. Hornberger (dir.), *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings* (p. 3-34). Multilingual Matters.

- Hornberger, N. H. (2008). *Introduction: Can schools save Indigenous languages? Policy and practice on four continents*. Palgrave Macmillan.
- Hornberger, N. H. et Skilton-Sylvester, E. (2003). Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. Dans N. Hornberger (dir.), *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings* (p. 35-67). Multilingual Matters.
- Hot, A. (2013). L'enseignement des langues de scolarisation et la réussite à l'école. Dans G. Maheux et R. Gauthier (dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations* (p. 61-77). Presses de l'Université du Québec.
- Hot, A. et Terraza, J. (2011). Résistance et résilience linguistique chez les Autochtones au Québec. Dans L. Drapeau (dir.), *Les langues autochtones au Québec : un patrimoine en danger* (p. 20-41). Presses de l'Université du Québec.
- Institut Tshakapesh. (2016). *Rapport annuel 2015-2016*. Institut Tshakapesh. https://www.tshakapesh.ca/wp-content/uploads/2021/05/Rapport_annuel_20152016.pdf
- Institut Tsakapesh. (2022). *Gouvernance*. Institut Tshakapesh. <https://www.tshakapesh.ca/institut/gouvernance/>
- International Phonetic Association. (2015). *The international phonetic alphabet*. IPA. https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA_Kiel_2015.pdf
- Jacob, E. et Charron, A. (2018). Enjeux d'une recherche collaborative menée avec trois enseignantes atikamekw à l'éducation préscolaire. *Revue hybride de l'éducation*, 2(2), 1-23. <https://doi.org/10.1522/rhe.v2i2.191>
- Jacob, E. et Charron, A. (2019). Les rôles exercés par des enseignantes atikamekw à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 715-744.
- Jaffré, J.-P. (2003). La morphographie du français : un cas sémiographique. *Rééducation orthophonique*, 213, 13-25. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00103247>
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispail (dir.), *Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21-41). L'Harmattan. <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00089961/>
- Jaffré, J.-P. (2006). Pourquoi distinguer les homophones? *Langue française*, 3(151), 25-40. <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2006-3-page-25.htm>
- Jaffré, J.-P. et David, J. (1998). Premières expériences en littératie. *Psychologie de l'éducation*, 33, 47-61.
- Jaffré, J.-P. et Fayol, M. (1997). *Orthographes : des systèmes aux usages*. Dominos, Flammarion.
- James, M. (2014). The honey ant readers: An innovative and bold approach to engaging rural Indigenous students in print literacy through accessible, culturally and linguistically appropriate resources. *Australian and international journal of rural education*, 24(1), 79-89.
- Jarvis, S. et Pavlenko, A. (2008). Overview. Dans S. Jarvis et A. Pavlenko (dir.), *Crosslinguistic influence in language cognition* (p. 1-26). Routledge.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomène, concept et théorie. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 357-378). Presses Universitaires de France.

- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 47-77). Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (1993). Les représentations sociales : regard sur la connaissance ordinaire. *Le courrier du CNRS, Sciences cognitives*, 79, 109.
- Jodelet, D. (1994). Représentations, pratiques, société et individu sous l'enquête des sciences sociales. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 36-57). Presses Universitaires de France.
http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/jodelet_denise/representations_pratiques_individu/representations_texte.html
- Jodelet, D. (2006). Représentation sociale. Dans S. Mesure et P. Savidan (dir.). Presses Universitaires de France.
- Johnson, F. T. et Legatz, J. (2006). Tséhootsooi Diné Bi'ólta'. *Journal of American Indian education*, 45(2), 26-33.
https://jaie.asu.edu/sites/default/files/452_2006_3_johnson_legatz.pdf
- Johnston, R., McGregor, D. et Restoule, J.-P. (2018). Introduction - relationships, respect, relevance, reciprocity and responsibility: Taking up Indigenous research approaches. Dans D. McGregor, J.-P. Restoule et Johnston (dir.), *Indigenous research: theories, practices and relationships* (p. 1-21). Canadian Scholar.
- Jones, C., Chandler, P. A. et Lowe, K. (2010). Sounds, spelling and learning to read an Aboriginal language. Dans J. Hobson, K. Lowe, Poetsch et M. Waslsh (dir.), *Re-awakening languages: Theory and practice in revitalisation of Australia's Indigenous languages* (p. 281-292). Sydney University Press.
- Joseph, B. (2018). *21 things that you may not know about the Indian Act: Helping Canadians make reconciliation with Indigenous Peoples a reality*. Indigenous Relations Press.
- Kafle, M. et Canagarajah, S. (2015). Multiliteracies, pedagogies, and academic literacy. Dans W. E. Wright, S. Boun et O. García (dir.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (p. 241-252). Wiley-Blackwell.
- Kanu, Y. (2005). Decolonizing Indigenous education. Beyond culturalism: Toward post-cultural strategies. *Éducation canadienne et internationale*, 34(2), 1-19.
<https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1142&context=cie-eci>
- Kanu, Y. (2011). *Integrating Aboriginal perspectives into the school curriculum: Purposes, possibilities, and challenges*. University of Toronto Press.
- Kativik Illisarniliriniq. (2019). *Nos écoles*. Kativik Illisarniliriniq.
<https://www.kativik.qc.ca/fr/nos-ecoles/>
- Kaufman, A. S. et Kaufman, N. L. (1995). *L'examen psychologique de l'enfant, K-ABC pratiques et fondements théoriques*. La pensée sauvage.
- Kermoal, N. (2018). Le rôle des universités canadiennes dans la décolonisation des savoirs : le cas de l'Alberta. *International journal for critical geographies*, 17(3), 651-670.
<https://acme-journal.org/index.php/acme/article/view/1260>
- Koda, K. (2005a). Theoretical underpinnings. Dans K. Koda (dir.), *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach* (p. 13-25). Cambridge University Press.
- Koda, K. (2005b). Word recognition. Dans K. Koda (dir.), *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach* (29-47). Cambridge University Press.

- Koda, K. (2008). Impacts of prior literacy experience on second language learning to read. Dans K. Koda et A. M. Zehler (dir.), *Learning to read across languages: Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development* (p. 68-96). Routledge.
- Koda, K. et Zehler, A. M. (2008). Introduction: Conceptualizing reading universals, cross-linguistic variations, and second language literacy development. Dans K. Koda et A. M. Zehler (dir.), *Learning to read across languages: Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development* (p. 1-9). Routledge.
- Koïshi, A. (2014). Activités multilingues dans une école élémentaire au Japon - une tentative pour dépasser le « monolinguisme » institutionnel. Dans C. Troncy (dir.), *Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures autour de Michel Candelier* (p. 295-303). Presses universitaires de Rennes.
- Kondratiuk, J. (2011). *Le développement de la bi-littératie dans une école de la commission scolaire Kativik* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel : <https://archipel.uqam.ca/4683/>
- Kovach, M. (2019). Conversational method in Indigenous research. *First peoples child and family review*, 14(1), 123-136. <http://dx.doi.org/10.7202/1069060ar>
- Kovach, M. (2021). *Indigenous methodologies : Characteristics, conversations and contexts*. University of Toronto Press.
- Landry, J. (2017). Représentations et idéologies linguistiques en milieu scolaire minoritaire : réflexions des élèves du cours « parler acadien » sur la variation linguistique. *Revue de l'Université de Moncton*, 48(1). <https://www.erudit.org/fr/revues/rum/2017-v48-n1-rum03452/1043560ar/>
- Larocque, F. (2019, 7 août). La Loi concernant les langues autochtones, LC 2019, c 23 : un premier pas législatif vers la revitalisation des langues autochtones au Canada. *Juriblogue*. <https://juriblogue.ca/la-loi-concernant-les-langues-autochtones-lc-2019-c-23-un-premier-pas-legislatif-vers-la-revitalisation-des-langues-autochtones-au-canada/>
- Laurent, A. (2013). La conscience phonologique des enfants bilingues français-anglais pré-lecteurs : une étude comparative France-Canada. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 16(1), 1-24. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/20159>
- Lavoie, C. (2014). Jeux de conscience phonémique bilingues français/innu : une séquence didactique pour développer les habiletés phonémiques des élèves de maternelle. *Les reflets du 33e congrès de l'AQEFLS*, 31(4), 46-57.
- Lavoie, C. (2015). Trois stratégies efficaces pour enseigner le vocabulaire : une expérience en contexte scolaire innu. *Revue canadienne en linguistique appliquée*, 18(1), 1-20. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/21180>
- Lavoie, C. (2016). L'effet de la trousse Je joue avec les sons sur la conscience phonologique : le cas d'élèves innus de maternelle. *Canadian modern language review*, 72(3), 339-359. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2747>
- Lavoie, C., Blanchet-Cohen, N. et Bacon, M. (2021). Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation. *Éducation et francophonie*, 49(1), 1-13. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2021-v49-n1-ef06013/>
- Lavoie, C., Mark, M.-P. et Jenniss, B. (2014a). Indigenizing vocabulary teaching: An example of multiliteracies pedagogy from Unamen Shipu. *Diaspora, Indigenous, and minority education*, 8(4), 207-222. <https://constellation.uqac.ca/4667/>

- Lavoie, C., Mark, M.-P. et Jenniss, B. (2014b). Une démarche contextualisée d'enseignement du vocabulaire: l'exemple des innus de la communauté autochtone d'Unamen Shipu au Québec. Dans J.-F. de Pietro et M. Rispaill (dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme : vers une didactique contextualisée* (p. 199-214). Presses universitaires de Namur.
- Lavoie, C., Sarkar, M., Mark, M.-P. et Jenniss, B. (2012). Multiliteracies pedagogy in language teaching: An example from an Innu community in Quebec. *Canadian journal of Native education*, 35(1), 194.
- Le Ferrec, L. (2012). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. *Le français aujourd'hui*, 1(176), 37-47. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-37.htm>
- Le Moigne, J.-L. (2012). *Les épistémologies constructivistes* (4^e éd.). Presses universitaires de France.
- Leap, W. (1994). American Indian English. Dans J. Reyhner (dir.), *Teaching American Indian students* (p. 143-153). University of Oklahoma Press.
- Leduc, M. (2011). Le personnage autochtone dans quelques romans pour la jeunesse. *Québec français*, (162), 31-34. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2011-n162-qf1809955/64288ac.pdf>
- Lee, T. et McCarty, T. L. (2015). Bilingual-multilingual education and Indigenous Peoples. Dans W. E. Wright, S. Boun et O. García (dir.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (p. 409-427). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118533406>
- Lefebvre, P. et St-Pierre, M.-C. (2010). Courants théoriques et langage écrit. Dans M.-C. St-Pierre, V. Dalpé, P. Lefebvre et C. Giroux (dir.), *Difficulté de lecture et d'écriture : prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes* (p. 7-27). Presses de l'Université du Québec.
- Lefrançois, P. (2000). *Capacités métalinguistiques en langues maternelle et seconde dans l'apprentissage de la lecture en français chez les hispanophones* [thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Lemieux, R. (2019). Reconnaissance des langues autochtones Canada : un commentaire sur le projet de loi C-91. *TRAHIR*, (10), 1-11.
- Lepage, P. (2019). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*. Institut Tshakapesh et CDPDJ. <http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/Mythes-Realites.pdf>
- Leray, C. et Bourgeois, I. (2016). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 427-453). Presses de l'Université du Québec.
- Lévesque, C. (2019). *L'éducation scolaire chez les Premières Nations et les Inuit du Québec : refaire nos devoirs, construire la réconciliation* (p. 23-29). Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2021/07/Textes-chercheurs_mixite-ethnoculturelle.pdf
- Lévesque, C. et Polèse, G. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS). <https://espace.inrs.ca/id/eprint/2810/>

- Lévesque, C. et Sioui, B. (2011). *Parlons de l'éducation des Autochtones au Québec*. Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS). <http://devucs.inrs.ca/wp-content/uploads/2019/12/CahierDIALOG2011-02.pdf>
- Lewis, G., Jones, B. et Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational research and evaluation*, 18(7), 641-654. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
- Limerick, N. (2019). Three multilingual dynamics of Indigenous language use that challenge standardized linguistic assessment. *Language assessment quarterly*, 16(4-5), 379-392. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1674313>
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. et Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controverses, contradictions, and emerging confluences, revisited. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The sage handbook of qualitative research* (4^e éd., p. 97-128). Sage Publications.
- Lory, M.-P. (2015). *L'évolution des représentations sur les langues d'élèves plurilingues du 3^e cycle du primaire lors de l'implantation d'un projet d'éveil aux langues* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13048/Lory_Marie-Paule_2015_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Lory, M.-P. et Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, 6(1), 27-38.
- Lothian, D., Akcayir, G., Sparrow, A., McLeod, O. et Demmans Epp, C. (2020). SoundHunters: Increasing learner phonological awareness in Plains Cree. Dans D. Lothian, G. Akcayir, A. Sparrow, O. McLeod, et C. Demmand Epp (dir.), *Artificial intelligence in education* (p. 346-359). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52237-7_28
- Loye, N. (2018). Et si la validation était plus qu'une suite de procédures techniques ? *Mesure et évaluation en éducation*, 41(1), 97-123. <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2018-v41-n1-mee04281/1055898ar/>
- Lüdi, G. et Py, B. (2013). *Être bilingue* (4^e éd.). Peter Lang.
- Mackey, W. F. (2013). Bilingualism and multilingualism in North America. Dans T. K. Bhatia et W. C. Ritchie (dir.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (p. 708-724). Blackwell Publishing.
- Mann, V. A. (2000). Introduction to special issue on morphology and the acquisition of alphabetic writing system. *Reading and writing*, 12, 143-147.
- Manningham, S., Lanthier, M., Wawanoloath, M. et Connely, J.-A. (2011). *Cadre de référence en vue de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. https://www.uqat.ca/telechargements/info_entites/manningham_et_al_nov2011.pdf
- Maraillet, E. et Armand, F. (2006). L'Éveil aux langues : des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique. *Les cahiers du Gres*, 6(2), 17-38. <https://doi.org/10.7202/014445ar>
- Marec-Breton, N. (2009). Quelles informations morphologiques les apprentis lecteurs utilisent-ils au cours de leur lecture ? Dans N. Marec-Breton, N. A.-S. Besse, F. De La Haye, N. Bonneton-Botté et E. Bonjour (dir.), *L'apprentissage de la langue écrite : approche cognitive*, 81-92. <https://books.openedition.org/pur/60458>

- Marec-Breton, N., Besse, A.-S. et Royer, C. (2010). La conscience morphologique est-elle une variable importante dans l'apprentissage de la lecture? *Educator em revista*, 38, 73-91. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02071782>
- Marec-Breton, N., Gombert, J. É. et Colé, P. (2005). Traitements morphologiques lors de la reconnaissance des mots écrits chez des apprentis lecteurs. *L'année psychologique*, 105, 9-45.
- Martin, M. (2014). *Les représentations des rôles des langues de l'élève plurilingue dans une école française à Vancouver* [mémoire de maîtrise, Simon Fraser University]. Summit : <http://summit.sfu.ca/item/14961>
- Martin-Jones, M. et Jones, K. (2000). *Multilingual literacies reading and writing different worlds*. John Benjamins.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, (2), 5-17.
- Martinez, P. (2017). *La didactique des langues étrangères*. Presses de l'Université de France.
- Maurer, B. (2010). Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone : réponse à Daniel Coste. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7, 167-179. <https://journals.openedition.org/rdlc/>
- McGregor, D. (2018). From "decolonized" to reconciliation research in Canada: Drawing from Indigenous research paradigms. *International journal for critical geographies*, 17(3), 810-831.
- McGregor, D., Restoule, J.-P. et Jonhston, R. (2018). *Indigenous research: Theories, practices, and relationships*. Canadian Scholars' Press.
- McGregor, H. et Marker, M. (2018). Reciprocity in Indigenous educational research: Beyond compensation, towards decolonizing. *Anthropology and education quarterly*, 318-328. <https://doi.org/doi:10.1111/aeq.12249>
- Medicine, B. (1986). Contemporary cultural revisitation: Bilingual and bicultural education. *Wicazo sa review*, 2(1), 31-35. <https://doi.org/10.2307/1409344>
- Medicine, B. (2001). Contemporary cultural revisitation : Bilingual and bicultural education. Dans B. Medicine (dir.), *Learning to be an anthropologist and remaining "Native"* (p. 50-57). University of Illinois Press.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H. et Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 138(2), 322-352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Messier, g. (2016). La démarche didactique, le processus quotidien que vit l'enseignant. *Vivre le primaire*, 46-47. <https://aqep.org/wp-content/uploads/2016/09/revue-VLP-vol29no3-VF-p46-47.pdf>
- Metallic, N. (2014). Les droits linguistiques des peuples autochtones. Dans M. Bastarache, M. Doucet et L. Arbour (dir.), *Les droits linguistiques au Canada* (3^e éd., p. 891-992). Éditions Yvon Blais.
- Miles, M. B. et Huberman, M. (2007). *Analyse des données qualitatives*. De Boek Université.
- Miles, M. B., Huberman, M. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. SAGE Publications Ltd.
- Milne, E. (2017). Implementing Indigenous education policy directives in Ontario public schools: Experiences, challenges and successful practices. *International indigenous policy journal*, 8(3). <https://doi.org/10.18584/iipj.2017.8.3.2>

- Ministère de l'Éducation. (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/une-ecole-davenir-politique-dintegration-scolaire-et-deducation-interculturelle/>
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation à l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>
- Ministère de l'Éducation. (2009). *Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) : rapport d'évaluation*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/RapportPELO_EvalProgramme.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2013). *Bulletin statistique de l'éducation no 42 : l'éducation scolaire dans les communautés autochtones du Québec en 2010*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/bulletin-statistique-de-leducation-no-42-leducation-des-populations-scolaires-dans-les-communaut/?no_cache=1&cHash=09f76fd3ed9b72611c9686da735b0d98
- Ministère de l'Éducation. (2014). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/liste-orthographique-a-lusage-des-enseignantes-et-des-enseignants/>
- Ministère de l'Éducation. (2021). *Bulletin statistique : l'éducation des populations scolaires des communautés autochtones du Québec en 2017*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/bulletins-statistiques/leducation-des-populations-scolaires-des-communaut-es-autochtones-du-quebec-en-2017/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Statistiques de l'éducation : éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (s.d.). *Programme de formation à l'école québécoise : espagnol, langue tierce*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_espagnol-langue-tierce.pdf
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2020). *Un guide fondé sur l'état de la recherche : pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. [ps://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/41/4/Guide_phonologie_1172414.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/41/4/Guide_phonologie_1172414.pdf)
- Minwashin. (2020). *Miaja : nakockitatowin otcī anicinabemowin - un rassemblement sur la langue anicinabe*. Minwashin. <https://minwashin.org/wp-content/uploads/2021/01/Bilan-Miaja2-FR-V3-LR.pdf>

- Montésinos-Gelet, I. (2013). Partir des oeuvres de littérature de jeunesse pour explorer le capital culturel des élèves. Dans C. Fleuret et I. Montesinos-Gelet (dir.), *Le rapport à l'écrit habitus culturel et diversité* (p. 5-13). Presses de l'Université du Québec.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Noël, L. (2008). Pour approcher la langue écrite en première année du primaire. *Québec français*, (151), 60-61. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2008-n151-qf1098918/44102ac/>
- Montésinos-Gelet, I., Dupin-de-Saint-André, M. et Bourdeau, R. (2015). Accompagner des élèves en difficulté dans leur appropriation de l'écrit à l'aide de la littérature jeunesse. *Revue de recherches en littératie médiatique et multimodale*, 2, 1-50. <https://www.erudit.org/en/journals/rechercheslmm/2015-v2-rechercheslmm03742/1047309ar.pdf>
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2004). La littérature jeunesse : approcher la langue à pas de loup... *Québec français*, 135, 71-73. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2004-n135-qf1183720/55555ac.pdf>
- Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Éditions Didier.
- Moore, D. (2015). Paroles enfantines à propos... du plurilinguisme et des écritures des langues. Sinogrammes, textes polygraphiques et dialogues métagraphiques. Dans X. Gradoux, J. Jacquin et G. Merninod (dir.), *Agir dans la diversité des langues. Mélanges en l'honneur d'Anne-Claude Berthou* (p. 209-224). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jquin.2015.01.0209>
- Moore, D. (2017). Plurilinguisme au musée : les langues au coeur du développement plurilittératié et des apprentissages en sciences. *Éducation et francophonie*, 45(2), 67-84. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2017-v45-n2-ef03451/1043529ar/>
- Moore, D. (2020). Plurilittératies, pratiques textuelles plurilingues et appropriation : interrogations en didactique. Dans E. Guenat, G. Manno et M. Desgrippes (dir.), *Plurilittératie et apprentissages plurilingues à l'intérieur et hors du contexte scolaire* (p. 35-59). Association suisse en linguistique appliquée. https://doc.rero.ch/record/328695/files/Moore_Dani_le_-_Plurilitt_raties_pratiques_textuelles_UNINE_VALS-ASLA_sp_cial_2020.pdf
- Moore, D. et Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 32-65. <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2014-v17-n2-ncre01902/1030887ar.pdf>
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature de jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145. <https://www.erudit.org/en/journals/ncre/2006-v9-n2-ncre0684/1016878ar.pdf>
- Morin, M.-F., Parent, J. et Montésinos-Gelet, I. (2006). L'impact d'une approche centrée sur le livre jeunesse à l'école primaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation. La littérature de jeunesse : enjeux et usages pédagogiques*, 15, 77-88. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2006_num_15_1_1079
- Morin, M.-F., Prévost, N. et Archambault, M.-C. (2009). Effet de différentes pratiques d'éveil à l'écrit en maternelle sur l'appropriation du français écrit. *Spirale - Revue de recherche en éducation*, 44, 83-100. https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2009_num_44_1_1172

- Morris, L. (2015). L'évaluation et le développement lexical chez les jeunes innus : l'importance d'assurer un suivi en deux langues. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaire chez les Premiers Peuples*, 1, 84-87. <http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2015/01/Revue-PRSCPP-vol.-1.pdf>
- Morris, L. et O'Sullivan, D. (2007). *L'acquisition du français ou de l'anglais langues secondes par les élèves autochtones de la maternelle à la 6e année du primaire: les défis à relever*. Fonds de recherche du Québec. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc_morrisl_rapport-2007_acquisition-francais-anglais.pdf
- Morton, J. (1989). An information-processing account of reading acquisition. Dans A. M. Galaburda, E. Landau et F. Fisher-Landau (dir.), *From reading to neurons* (p. 43-66). MIT Press.
- Mosby, I. et Galloway, T. (2017). "Hunger was never absent": How residential school diets shaped current patterns of diabetes among Indigenous peoples in Canada. *Canadian medical association journal*, 189(32). <https://doi.org/10.1503/cmaj.170448>
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse : son image et son public. Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Presses Universitaires de France.
- Mounier, P. (2001). *Pierre Bourdieu, une introduction*. Pocket/La Découverte.
- Mowatt-Gaudreau, M. (2013). Le regard d'une enseignante algonquienne sur l'éducation dans sa communauté. Dans G. Maheux et R. Gauthier (dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations* (p. 31-48). Presses de l'Université du Québec.
- Mowatt-Gaudreau, M. et Maheux, G. (2009). Réflexion d'une enseignante sur l'école en milieu autochtone. *Vie pédagogique*, (151), 79-84. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1949494>
- Mucchielli, A. (2014). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Musée canadien des langues. (2020). *Les langues autochtones au Canada*. Musée canadien des langues. https://www.languagemuseum.ca/sites/languagemuseum.ca/files/les_langues_autochtones_au_canada.pdf
- Myre-Bisaillon, J., Rodrigue, A. et Beaudoin, C. (2017). Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littéraire contextualisée. *Éducation et francophonie*, 45(2), 151-171. <https://doi.org/10.7202/1043533ar>
- Narcy-Combes, J.-P. (2017). Conflits éthiques et épistémologiques au niveau des interventions. Dans S. Babault, M. Bento et V. Spaëth (dir.), *Tensions en didactiques des langues* (p. 79-93). Peter Lang.
- Nations Unies. (2007). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. Nations Unies. https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_F_web.pdf
- Nations Unies. (2018). *Langues autochtones*. Nations Unies. <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/04/Backgrounder-Languages-French.pdf>

- Neeganagwedgin, E. (2014). They can't take out our ancestors out of us: A brief historical account of Canada's residential schools system, incarceration, institutionalized policies and legislation against Indigenous Peoples. *Canadian issues*, 31-36. <https://www.proquest.com/docview/1665530527>
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*, 1-16. <https://doi.org/10.4000/sociologies.993>
- Nelson-Barber, S. et Trumbull, E. (2007). Making assesment practices valid for Indigenous American students. *Journal of American Indian education*, 46(3), 132-147.
- Noel, L.-A. (2016). Promoting an emancipatory research paradigm in design education and practice. *Design research society*, 1-16. <https://doi.org/10.21606/drs.2016.355>
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. Dans C. Doughty et M.H. Long (dir.), *The handbook of second language acquisition* (p. 436-486). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470756492>
- Odlin, T. (2013). Cross-linguistic influence. Dans P. Robinson (dir.), *The Routledge encyclopedia of second language acquisition* (p. 151-155). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203135945>
- Office québécois de la langue française. (2021). *Alphabet phonétique international*. Office de la langue française. http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=2137
- Ogbu, J. U. (1992). Les frontières culturelles et les enfants des minorités. *Revue francaise de pédagogie*, 101, 9-26. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1992_num_101_1_1307
- Ogbu, J. U. et Simons, H. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology and education quarterly*, 29(2), 155-188.
- Oliver, R., Wigglesworth, G., Angelo, D. et Steele, C. (2020). Translating translanguaging into our classrooms: Possibilities and challenges. *Language teaching research*, 25(1), 134-150. <https://doi.org/10.1177/1362168820938822>
- Olness, R. (2005). *Using literature to enhance writing instruction: A guide for K-5 teachers*. International Reading Association.
- Ottawa, G. (2010). *Les pensionnats indiens au Québec : un double regard*. Les éditions Cornac.
- Outaleb-Pellé, A. (2014). L'impact des attitudes et représentations des langues sur l'enseignement. Le cas du français en Algérie. *SHS Web of Conferences*, 8, 1719-1729. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801060>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Armand Colin.
- Papatie, D. et Brazeau, E. (2012). Établir un partenariat avec les chercheurs et l'université qui puisse profiter à la communauté (entrevue). *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 14(1), 357-371. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.965>
- Paul, V., Jubinville, M. et Lévesque, F. (2020). Le travail collaboratif afin de dépasser l'approche colonialiste et se diriger vers une autochtonisation de la réussite scolaire. Dans G. Maheux, G. Pellerin, Q. Milán et L. Bacon (dir.), *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations* (p. 69-93). Presses de l'Université du Québec.
- Peltier, S. (2008). Indigenous and colonial languages: Implications for speech-language pathology research and practice (Preface). 22, 567-569.

- Peltier, S. (2010). Facilitating language and literacy learning for students with Aboriginal English dialects. *Canadian journal of Native education*, 32, 114-142. <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/CJNE/article/view/196510/191570>
- Peltier, S. (2017). An Anishinaabe perspective on children's language learning to inform "Seeing the Aboriginal child". *Language and literacy*, 19(2), 4-19. <https://doi.org/10.20360/G2N95C>
- Perfetti, C. A. et Dunlap, S. (2008). Learning to read : General principles and writing systems variations. Dans K. Koda et A. M. Zehler (dir.), *Learning to read across languages : cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development* (p. 13-37). Routledge.
- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Peter Lang.
- Pesco, D. et Crago, M. (2008). Language socialization in Canadian Aboriginal communities of practice. Dans P. A. Duff et N. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (vol. 8, p. 273-285). Springer.
- Pesco, D. et Crago, M. (2017). Language socialisation in Canadian Indigenous Communities. Dans P. A. Duff et S. May (dir.), *Language socialization, encyclopedia of language and education* (p. 297-307). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02255-0>
- Peter, L., Hirata-Edds, T., Feeling, D., Kirk, W., Mackey, R. W. et Duncan, P. T. (2017). The Cherokee Nation Immersion School as a Translanguaging Space. *Journal of American Indian education*, (1), 5-31.
- Piccardo, E., Payre-Ficout, C., Germain-Rutherford, A. et Townend, N. (2018). LINCDIRE : une approche actionnelle pour des compétences plurilingues et pluriculturelles. *Les langues modernes*, 67-76. <https://www.lincdireproject.org/wp-content/uploads/2019/03/LINCDIRE-Une-approche-actionnelle.pdf>
- Pidgeon, M. (2016). More than a checklist: Meaningful inclusion in higher education. *Social inclusion*, 4(1), 77-91. <https://www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/viewFile/436/436>
- Pirbhai-Illich, F. (2010). Aboriginal students engaging and struggling with critical multiliteracies. *Journal of adolescent and adult literacy*, 54(4), 257-266.
- Pitawanakwat, B. (2016). Anishinaabemowin Oodenang : préservation et revitalisation d'une langue citadine autochtone. *Revue internationale interdisciplinaire* (72), 79-108. <https://journals.openedition.org/droitcultures/3909>
- Plasschaert, M. (2019). *Faire évoluer les représentations sur le plurilinguisme en formation d'enseignants en zone d'éducation prioritaire : cas du contexte hétérogène guyanais* [master, Université de Grenoble Alpes]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02321567/document>
- Plisson, A. et Daigle, D. (2015). L'enseignement de l'orthographe lexicale au secondaire : pourquoi et comment? *La francophonie dans les Amériques*, 174, 90-91. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2015-n174-qf01737/73652ac.pdf>
- Potts, K. L. et Brown, L. (2015). Becoming an anti-oppressive researcher. Dans S. Strega et L. Brown (dir.), *Research as resistance: Revisiting critical, Indigenous, and anti-oppressive approaches* (p. 17-41). Canadian Scholar's Press.

- Presseau, A., Martineau, S., Bergevin, C. et Dragon, J.-F. (2006). *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires des jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires*. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://depot.erudit.org/bitstream/002943dd/1/Rapport%20de%20recherche%20FQRS-C-2006.pdf>
- Prévost, N. et Morin, M.-F. (2015). Connaître les lettres, est-ce suffisant pour apprendre à écrire des mots? *AQEP Vivre le primaire*, 34-36. <https://lectureecriture.ca/wp-content/uploads/2014/08/Prévost-Morin-2015-connaissance-lettres.pdf>
- Prodeau, M. et L'hermitte Matrand, M. (2010). Littératie et socialisation. *Le français aujourd'hui*, 170(3), 127-140. <https://doi.org/10.3917/lfa.170.0127>
- Prudent, L.-F., Tupin, F. et Wharton, S. (2005). *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Peter Lang.
- Rafoni, J.-C. (2015). Vers un modèle didactique d'apprentissage de la lecture en français langue seconde et maternelle. *Études de linguistique appliquée*, 179(3), 315-334. <https://doi.org/10.3917/ela.179.0315>
- Rankin, D. et Tardif, M.-J. (2011). *On nous appelait les sauvages*. Le Jour.
- Reinking, D. et Bradley, B. (2008). *Formative and design experiments: Approaches to language and literacy research*. Teachers College Press.
- Remysen, W. (2020). S'adapter pour se sentir moins insécurisé? L'insécurité linguistique au Québec sous l'angle de l'accomodation. Dans V. Feussi et J. Lorilleux (dir.), *(In)sécurité linguistique en francophonies : perspectives in(ter)disciplinaires* (p. 63-75). L'Harmatan.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée sur la recherche*. CDEACF. http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/152789.pdf
- Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
- Reyhner, J. et Hurtado, D. S. (2008). Reading first, literacy and American Indian / Alaska Native students. *Journal of American Indian education*, 47(1), 82-95. https://jaie.asu.edu/sites/default/files/471_2008_5_reyhner_hurtado.pdf
- Rispail, M. (2017). *Abécédaire de sociodidactique : 65 notions et concepts*. Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- Roy, S. (2016). L'adaptation transculturelle d'un instrument de dépistage des retards de développement chez les enfants atikameks. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaire chez les Premiers Peuples*, 2, 82-85. <http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2016/11/sroy.pdf>
- Salaün, M. (2013). Pourquoi les langues et les cultures autochtones à l'école. Dans M. Salaün (dir.), *Décoloniser l'école?* (p. 105-144). Presses Universitaires de Rennes.
- Salaün, M. (2016). La culture autochtone est-elle soluble dans la forme scolaire? Réflexions à partir de quelques expériences pédagogiques (Hawai'i, Nouvelle-Calédonie). *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15, 217-236. <https://journals.openedition.org/cres/2959>
- Salaün, M. et Baronnet, B. (2016). Introduction : éducations autochtones contemporaines. Entre droit international et expériences communautaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15, 7-26. <https://journals.openedition.org/cres/2865#toc>

- Sanchez, É. et Monod-Ansaldi, R. (2014). Recherche collaborative orientée par la conception : un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation et didactique*, 9(2), 73-94. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/2288>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 191-217). Presses de l'Université de Montréal.
- Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, 8, 13-28. <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>
- Scull, J. (2016). Effective literacy teaching for Indigenous students: Principles from evidence-based practices. *Australian journal of language and literacy*, 39(1), 54-63. <https://research.monash.edu/en/publications/effective-literacy-teaching-for-indigenous-students-principles-fr>
- Sefrou, H. (2021). Les représentations des langues dans un contexte plurilingue : une nouvelle hiérarchisation chez les lycéens d'Adjir. *La revue marocaine de la pensée contemporaine*, 7. <https://revues.imist.ma/index.php/RMPC/article/view/24063/12760>
- Services aux Autochtones Canada. (2021). *Un pas de plus vers un accord visant la transformation en éducation avec la signature d'un protocole d'entente entre Services aux Autochtones Canada et le Conseil en Éducation des Premières Nations au Québec*. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/services-autochtones-canada/nouvelles/2021/05/un-pas-de-plus-vers-un-accord-visant-la-transformation-en-education-avec-la-signature-dun-protocole-dentente-entre-services-aux-autochtones-canada-.html>
- Services éducatifs de Manawan. (2012). *Rapport annuel : année scolaire 2011-2012*. Conseil des Atikamekw de Manawan. <http://www.manawan.com/pdf/rapport-2011-2012-education.pdf>
- Seymour, P. H. K. (1986). Information processing framework. Dans P. H. K. Seymour (dir.), *Cognitive analysis of dyslexia* (p. 11-22). John Wiley and sons.
- Seymour, P. H. K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. Dans L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 385-403). Delachaux et Niestlé.
- Sharifian, F. (2008). Aboriginal English in the classroom: An Asset or a liability? *Language awareness*, 17(2), 131-138. <http://dx.doi.org/10.1080/09658410802146669>
- Sinclair, M. (2016, 2 décembre). *What is Reconciliation?* [vidéo] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=swo9flbACho>
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). State policies towards languages: Linguistic genocide, language death of support for languages? Dans T. Skutnabb-Kangas (dir.), *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* (p. 291-378). Routledge.
- Spaëth, V. (2017). Le français langue de scolarisation et d'enseignement : contribution à une histoire connectée en didactique des langues. Dans S. Babault, M. Bento et V. Spaëth (dir.), *Tensions en didactique des langues : entre enjeu global et enjeux locaux* (p. 25-47). Peter Lang.
- Sprenger-Charolles, L. (1992). L'évolution des mécanismes d'identification des mots. Dans M. Fayol, J. É. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (dir.), *Psychologie cognitive de la lecture* (p. 141-193). Presses universitaires de France.

- Sprenger-Charolles, L. et Casalis, S. (1996). *Lire / lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Presses Universitaires de France.
- St-Pierre, M.-C., Dubé, J.-F. et Croteau, M. (2014). Comment favoriser le développement des habiletés orthographiques auprès d'enfants en difficulté âgés de 7 à 8 ans? Description d'une intervention en conscience morphologique basée sur les faits scientifiques et considérations cliniques. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques* (p. 57-80). Presses de l'Université du Québec.
- St. Denis, V. (2010). *A study of Aboriginal teachers' professional knowledge and experience in Canadian schools*. Canadian Teachers' Federation and Canadian Council on Learning.
https://www.oise.utoronto.ca/otso/UserFiles/File/ABORIGINAL_Report2010_EN_Web.pdf
- St. Denis, V. (2011). Silencing Aboriginal curricular content and perspectives through multiculturalism: "there are other children here". *Review of education, pedagogy, and cultural studies*, 33, 306-317.
<https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1176&context=aprci>
- Stahl, S. A. et Murray, B. A. (1998). Issues involved in defining phonological awareness and its relation to early reading. Dans J. L. Metsala et L. C. Ehri (dir.), *Word recognition in beginning literacy* (p. 65-87). Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. E. (1989). L'évolution des modèles de la lecture et de l'apprentissage de la lecture. Dans L. Rieben et C.H. Perfetti, *L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques* (p. 43-59). Delachaux et Nieste.
- Starkey-Perret, R. (2013). Représentations des enseignants sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants : quels liens peuvent être établis? *Recherche en didactique des langues et des cultures*, 10(1-20). <https://journals.openedition.org/rdlc/1563>
- Starks, D. (2018). Translanguaging: A vital resource for First Nations Peoples. Dans G. Mazzaferro (dir.), *Translanguaging as everyday practice* (p. 107-124). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94851-5_7
- Statistique Canada. (2017a). *Les langues autochtones des Premières Nations, des Métis et des Inuits*. Statistique Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016022/98-200-x2016022-fra.pdf>
- Statistique Canada. (2017b). *Les peuples autochtones au Canada : faits saillants du Recensement de 2016*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171025/dq171025a-fra.htm>
- Sterzuk, A. (2008). Whose English counts? Indigenous English in Saskatchewan schools. *McGill journal of education*, 43(1), 9-19. <https://www.erudit.org/en/journals/mje/2008-v43-n1-mje2546/019570ar/>
- Sterzuk, A. (2010). Indigenous English and standard language ideology: Toward a postcolonial view of English in teacher education. *Canadian journal of Native education*, 32, 100-113.
- Sterzuk, A. (2011). *The struggle for legitimacy: Indigenized Englishes in settler schools*. Multilingual Matters.
- Sterzuk, A. et Fayant, R. (2016). Towards reconciliation through language planning for Indigenous languages in Canadian universities. *Current issues in language planning*, 17(3-4), 332-350. <https://doi.org/10.1080/14664208.2016.1201239>

- Street, B. (2003). What's 'new' in New Literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), 77-91. https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf
- Styres, S. (2019). Literacies of land : Decolonizing narratives, storying, and literature. Dans L. Tuhiwai Smith, E. Tuck et K. W. Yang (dir.), *Indigenous and decolonizing studies in education*. Routledge Taylor and Francis Group.
- Tallet, C. (2016). Enseignement et apprentissage des homophones grammaticaux du CE2 à la 6e : bilan et perspectives. *Pratiques : linguistique, littérature et didactique*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3011>
- Terraza, J. (2009). *Langue et éducation chez les Cris de Eeyou Estchee*. Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS). <https://reseaudialog.ca/wp-content/uploads/2019/12/CahierDIALOG2009-01.pdf>
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-93.
- The New London Group. (2000). A pedagogy of multiliteracies. Dans B. Cope et M. Kalantzis (dir.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (p. 9-37). Routledge.
- Thibeault, J. et Fleuret, C. (2017). Les représentations sociales des langues d'élèves de la fin de l'élémentaire en contexte francophone minoritaire. *Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance*, 1(1), 45-61. https://bild-lida.ca/journal/volume-1_1-2017/les-representations-sociales-sur-les-langues-deleves-de-la-fin-de-lelementaire-en-contexte-francophone-minoritaire/
- Thomas, L. (2010). Stratégies pour la réussite en lecture en langue seconde. *Québec français*, 157, 70-71. <https://www.erudit.org/en/journals/qf/2010-n157-qf1503646/61520ac.pdf>
- Thomas, N., Colin, C. et Leybaert, J. (2020). Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and language-minority backgrounds. *Early childhood education journal*, 48(5), 549-560. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01022-y>
- Thompson, G. B. et Fletcher-Flinn, C. M. (1993). A theory of knowledge source and procedures for reading acquisition. Dans G. B. Thompson, W. E. Tunmer et T. Nicholson (dir.), *Reading acquisition processes* (p. 20-73). Multilingual Matters.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions MultiMondes.
- Totureau, C., Theverin, M.-G. et Michel, F. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. Dans L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 147-165). Delachaux et Niestlé.
- Touhmou, A. H. (2017). De la littératie à la bilittératie chez les élèves bi/plurilingues au Québec. *Éducation et francophonie*, 45(2), 22-46. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2017-v45-n2-ef03451/1043527ar/>
- Toulouse, P. R. (2013). *Au-delà des ombres : réussite des élèves des Premières Nations, des Métis et des Inuits*. CTF/FCE. https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/Au-delàdesombres_Web.pdf
- Toulouse, P. R. (2016). *Mesurer ce qui compte en éducation des Autochtones: proposer une vision axée sur l'holisme, la diversité et l'engagement*. People for Education. <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2019/09/P4E-MCQC-Mesurer-ce-qui-compte-en-education-des-Autochtones.pdf>

- Tremblay, D. (2008). *L'éveil des survivants : Récits des abus sexuels dans les pensionnats amérindiens du Québec*. Les éditions Michel Brûlé.
- Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Presses Universitaires du Mirail.
- Tuhiwai Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. University of Otago Press.
- Tuhiwai Smith, L. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Zed Books.
- Turgeon, E. (2013). *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'oeuvres québécoises propices au travail interprétatif* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9728/Turgeon_Elaine_2013_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Turner, A. (2016). *La situation des enfants autochtones âgés de 14 ans et moins dans leur ménage*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2016001/article/14547-fra.htm>
- Unicef. (1989). *Texte de la Convention relative aux droits de l'enfant*. Unicef. <https://www.unicef.org/fr/convention-droits-enfant/texte-convention>
- Usborne, E., Caouette, J., Qumaaluk, Q. et Taylor, D. M. (2009). Bilingual education in an Aboriginal context: Examining the transfer of language skills from Inuktitut to English or French. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 12(6), 667-684. <https://doi.org/10.1080/13670050802684388>
- Usborne, E., Peck, J., Smith, D.-L. et Taylor, D. M. (2011). Learning through an Aboriginal language: The impact on students' English and Aboriginal language skills. *Canadian journal of education*, 34(4), 200-215.
- Valcin, M. (2016). Les camps de littératie : un programme de soutien scolaire estival pour contrer la perte des acquis en lecture. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaire chez les Premiers Peuples*, 2, 38-41. <http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2016/11/mvalcin.pdf>
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J. et Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5^e éd.). Dunod.
- Van Der Liden, S. (2021). *Tour sur la littérature de jeunesse de la petite enfance aux jeunes adultes*. Gallimard Jeunesse.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal. <https://www.pum.umontreal.ca/catalogue/methodes-de-recherche-pour-leducation>
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002a). *Enseigner le français de scolarisation : principes et conséquences*. Educasources. <http://www.educasources.education.fr/fiche-detaillee-131192.html>
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002b). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Presses universitaires de France.
- Villemure, C. (2009). *Accueil et apport des activités d'éveil aux langues en milieu autochtone québécois* [maîtrise, Université de Montréal]. Archipel : <https://archipel.uqam.ca/1909/>
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. La Dispute.

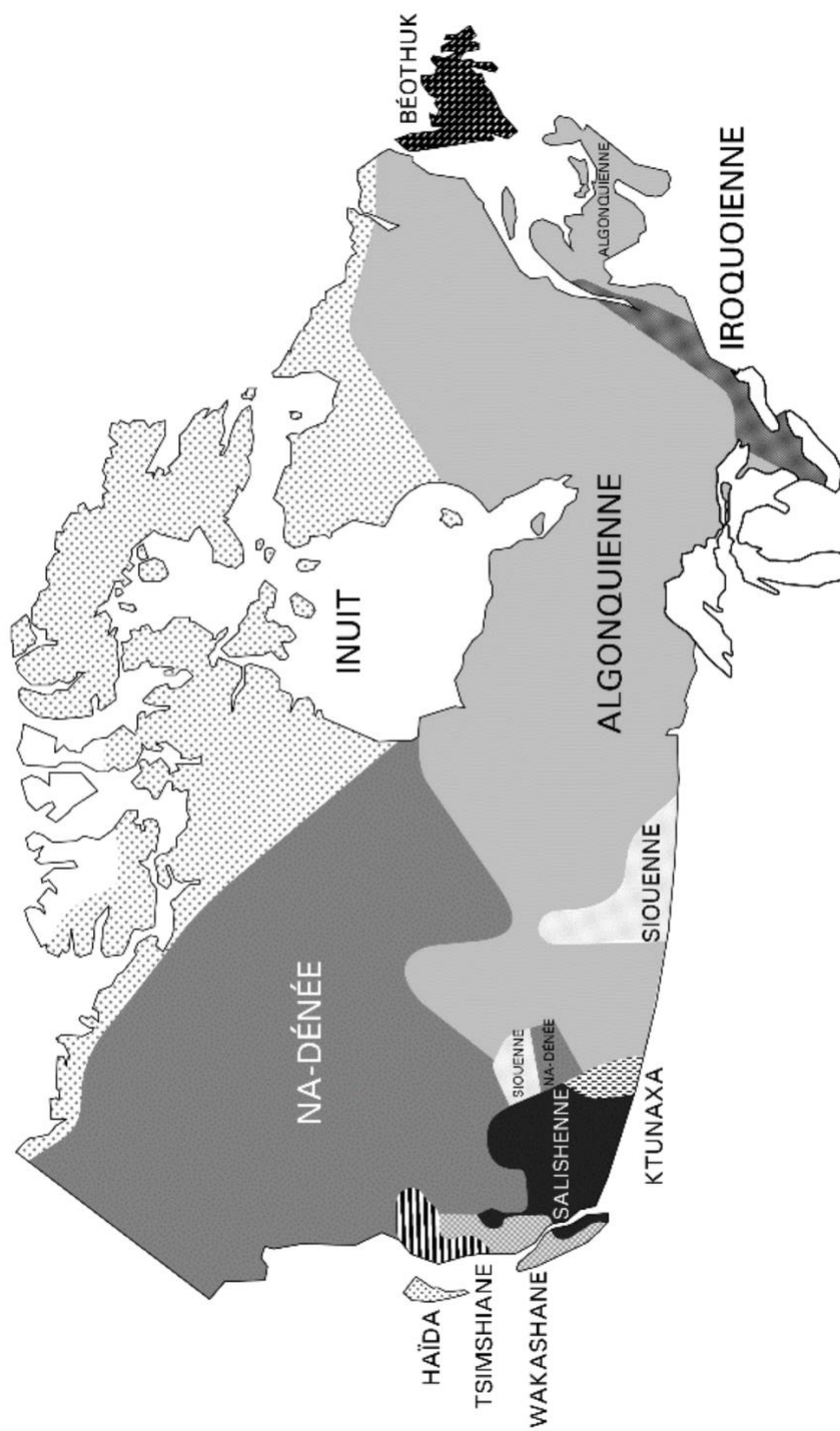
- Walker, P. O. (2015). Indigenous paradigm research. Dans D. Bretherton et S. F. Law (dir.), *Methodologies in peace psychology* (p. 159-175). Springer International Publishing Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-319-18395-4_8
- Walton, P., Canaday, M. et Dixon, A. (2010). Using songs and movement to teach reading to Aboriginal children. Canadian Council on Learning.
- Waltz, C. F., Strickland, O. et Lenz, E. R. (2017). *Measurement in nursing and health research* (5^e éd.). Springer Publishing Company.
- Weber-Pillwax, C. (2001). What is Indigenous research? *Canadian journal of Native education*, 25(2), 166-174.
- Westwood, V. (2017). *Critical design for Indigenous language learning: a critical qualitative study of CALL design in an Australian Aboriginal language* [thèse de doctorat, Murdoch University] Murdoch University Research Repository. https://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/38475/1/WESTWOOD%202017_1.pdf
- White-Kaulaity, M. (2007). Reflections on Native American reading : A seed, a tool, and a weapon. *Journal of adolescent and adult literacy*, 50(7), 560-569.
- Williams, L. (2018). Ti wa7 szwatanem. What we know: Indigenous knowledge and learning. *BC studies*, 200, 31-44. <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/bcstudies/article/view/191456/188596>
- Wilson, K. et Wilks, J. (2013). Research with Indigenous children and young people in schools: Ethical and methodological considerations. *Global studies of childhood*, 3(2), 142-152. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/gsch.2013.3.2.142>
- Wilson, S. (2001). What is an Indigenous research methodology? *Canadian Journal of Native education*, 25(2), 175-179. https://www.researchgate.net/publication/234754037_What_Is_an_Indigenous_Research_Methodology
- Wilson, S. (2003). Progressing toward an Indigenous research paradigm in Canada and Australia. *Canadian journal of Native education*, 27(2), 161-178.
- Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Fernwood Publishing.
- Wilson, W. H., Kamanä, K. et Rawlins, N. (2006). Näwahī Hawaiian laboratory school. *Journal of American Indian education*, 45(2), 42-44.
- Wiltse, L. (2011). "But my students all speak English": Ethical research issues of Aboriginal English. *TESL Canada journal*, 28, 53. <https://doi.org/10.18806/tesl.v28i0.1081>
- Wiltse, L. (2014). Not just "sunny days": Aboriginal students connect out-of-school literacy resources with school literacy practices. *Literacy*, 49(2), 60-68.
- Wiltse, L. (2015). Mirrors and windows: Teaching and research reflections on Canadian Aboriginal children's literature. *Language and literacy*, 17(2), 22-40. <https://doi.org/10.20360/G2RW21>
- Wimmer, R., Legare, L., Arcand, Y. et Cottrell, M. (2009). Experiences of beginning Aboriginal teachers in band-controlled schools. *Teacher education in Canada: Preparing teachers for the twenty-first century and the world*, 32(4), 817-849. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3062/2349>
- Wise, N. et Chen, X. (2015). Early intervention for struggling readers in grade one French immersion. *Canadian modern language review*, 71(3), 288-306.

- Wise, N. et D'Angelo, N., Xi. (2016). A school-based phonological awareness intervention for struggling readers in early French immersion. *Reading and writing*, 29(2), 183-205. https://www.researchgate.net/publication/281494695_A_school-based_phonological_awareness_intervention_for_struggling_readers_in_early_French_immersion
- Wiserman, A. (2011). Interactive read alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together. *Early childhood education*, 38, 431-438.
- Wong Fillmore, L. (1991). Second-language learning in children: A model of language learning in social context. Dans E. Bialystok (dir.), *Language processing in bilingual children* (p. 49-69). Cambridge University Press.
- Wotherspoon, T. (2006). Teachers' work in Canadian Aboriginal communities. *Comparative education review*, 50(4), 672-694. <https://doi.org/10.1086/507060>
- Wright, S. C., Taylor, D. M. et Macarthur, J. (2000). Subtractive bilingualism and the survival of the Inuit language: Heritage- versus second-language education. *Journal of educational psychology*, 92(1), 63-84. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.63>
- Yopp, H. K. (1988). The validity and the reliability of phonemic awareness test. *Reading research quarterly*, 23(2), 159-177. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/747800>
- Yopp, H. K. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *Reading teacher*, 45(9), 696-703.
- Yopp, H. K. (1995). A test for assessing phonemic awareness in young children. *Reading teacher*, 49(1), 20-29.
- Yopp, H. K. et Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *Reading teacher*, 54(2), 130-143. <http://userfiles.educatorpages.com/userfiles/sarahjames/SupportingPhonemicAwarenessDevelopmentintheClassroom.pdf>
- Young, A. et Mary, L. (2016). Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation : vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (73), 75-94. <http://dx.doi.org/10.3917/nras.073.0075>
- Zorman †, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G. et Pourchet, M. (2015). « PARLER » : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires. *Revue française de pédagogie*, 193(4), 57-76. <https://doi.org/10.4000/rfp.4890>

Annexe 1 - Les peuples autochtones au Québec et les familles linguistiques



Source : [Services aux Autochtones Canada \(2021\)](#)



Source : Godard, 1999 cité dans Musée Canadien des langues (2020, p. 5).

Annexe 2 - Le système phonologique du français (Catach, 2005)

Le système phonologique du français
(alphabet phonétique international) (Catach, 2005)

Voyelles (16)

[a]	p <u>a</u> tte
[ɑ]	p <u>â</u> te
[e]	th <u>e</u>
[ɛ]	b <u>e</u> lle
[i]	n <u>i</u> d
[o]	p <u>o</u> t
[ɔ]	p <u>o</u> rt
[y]	t <u>u</u>
[ø]	p <u>eu</u>
[œ]	b <u>eu</u> rrer
[ə]	correspond à <u>e</u> muet ou <u>e</u> caduc e prononcé (fort <u>e</u> ment)
[u]	f <u>ou</u>
[ɑ̃]	bl <u>an</u> c
[ɛ̃]	vi <u>n</u>
[ɔ̃]	p <u>on</u> t
[oẽ]	bru <u>n</u>

Consonnes (17)

[p]	p <u>è</u> re
[b]	b <u>ê</u> te
[t]	t <u>ê</u> te
[d]	d <u>é</u>
[k]	<u>c</u> ar
[g]	<u>g</u> are
[f]	<u>f</u> eu
[v]	<u>y</u> eut
[s]	<u>s</u> ol
[z]	<u>r</u> ose
[ʃ]	<u>ch</u> at
[ʒ]	<u>j</u> eu
[l]	<u>l</u> ong
[ʀ]	<u>r</u> ond
[m]	<u>m</u> ère
[n]	<u>n</u> ous
[ɲ]	li <u>gn</u> e
[ŋ]	parki <u>ng</u>

Semi-voyelles (3)

[j]	<u>y</u> oga, rail, ri <u>e</u> n
[ɥ]	<u>ou</u> i
[w]	l <u>ui</u>

Annexe 3 - Certificat d'approbation éthique

Université d'Ottawa

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche



University of Ottawa

Office of Research Ethics and Integrity

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE | CERTIFICATE OF ETHICS APPROVAL

Numéro du dossier / Ethics File Number

Titre du projet / Project Title

S-01-18-281

Conception et mise à l'essai d'un programme de conscience phonologique bilingue en milieu anicinabe : une étude longitudinale visant à décrire le développement des capacités métaphonologiques d'élèves du premier cycle du primaire

Type de projet / Project Type

Thèse de doctorat / Doctoral thesis

Statut du projet / Project Status

Approuvé / Approved

Date d'approbation (jj/mm/aaaa) / Approval Date (dd/mm/yyyy)

05/03/2018

Date d'expiration (jj/mm/aaaa) / Expiry Date (dd/mm/yyyy)

04/03/2019

Équipe de recherche / Research Team

Chercheur / Researcher

Affiliation

Role

Nancy CRÉPEAU

Faculté d'éducation / Faculty of Education

Chercheur Principal / Principal Investigator

Carole FLEURET

Faculté d'éducation / Faculty of Education

Superviseur / Supervisor

Conditions spéciales ou commentaires / Special conditions or comments

550, rue Cumberland, pièce 154 550 Cumberland Street, Room 154
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

☎ 613-562-5387 • 📠 613-562-5338 • ✉ ethique@uOttawa.ca / ethics@uOttawa.ca
www.recherche.uottawa.ca/deontologie | www.recherche.uottawa.ca/ethics

Annexe 4 - Sommaire des pratiques évaluatives retenues pour notre démarche d'adaptation
et de traduction des sous-tests

Sommaire des pratiques évaluatives retenues pour notre démarche d'adaptation et de traduction des sous-tests (inspiré par Borri-Anadon et al., 2017)

Pratique évaluative	Résumé de la pratique évaluative (en italique) et commentaire sur les actions de la doctorante
(1) Déploiement des stratégies évaluatives par des personnes partageant la langue et la culture de l'enfant	<i>Les évaluateurs devraient provenir de la communauté ou connaître la ou les langues des élèves. Si ces professionnels ne sont pas disponibles, il faut recourir à un interprète formé quant aux stratégies évaluatives utilisées.</i> Actions : • la doctorante a suivi des cours en anicinapemowin de façon continue pour améliorer ses connaissances sur la langue des élèves; • une collaboration a été établie avec les ressources du milieu pour la traduction, la mise à l'essai des sous-tests traduits et leur passation auprès des élèves; • la doctorante était présente lors des essais et des passations des instruments traduits.
(2) Élaboration de stratégies évaluatives appropriées pour les élèves autochtones	<i>La conception de tests formels convenant à la langue et à la culture des élèves ou d'approches informelles prenant en compte les différences culturelles et linguistiques est recommandée. La participation d'Autochtones au processus est de mise.</i> Actions : • nous avons collaboré avec un spécialiste en langue anicinape pour la traduction des instruments du français à l'anicinapemowin qui détient une formation universitaire en éducation ainsi que plusieurs années d'expérience en enseignement de la langue anicinape dans sa communauté; • nous avons examiné la formulation des items des sous-épreuves du K-ABC en français)¹⁷⁴ et reformulé au besoin certains d'entre eux avant la traduction.
(3) Interprétation des résultats des tests formels en tenant compte du contexte culturel et linguistique	<i>La prise en compte du contexte linguistique et culturel dans l'interprétation des résultats est nécessaire. Les items moins familiers ou ceux pouvant comporter des biais doivent être identifiés. Les résultats peuvent être comparés avec ceux d'un élève de la communauté qui ne présente pas de difficultés sur le plan scolaire.</i> Actions : • lors de l'interprétation des résultats, les limites des instruments traduits ont été considérées et nous avons pris certaines précautions, notamment en situant les résultats dans le contexte historique, politique, linguistique et culturel de l'élève.
(4) Recours à des stratégies évaluatives dynamiques	<i>Une évaluation dynamique devrait miser sur les contenus enseignés afin d'apprécier la qualité de l'enseignement et d'y apporter les correctifs au besoin.</i> Actions : • nous avons priorisé cinq types de tâches dans la typologie de Yopp (1988), ce qui nous a donné la souplesse nécessaire pour travailler avec les élèves les capacités métaphonologiques les plus fondamentales, afin qu'ils acquièrent une base solide pour développer des habiletés plus complexes en lecture.
(5) Mise en œuvre des stratégies évaluatives différenciées	<i>Une approche centrée sur l'élève est proposée en adaptant les stratégies évaluatives formelles et informelles, par exemple : contextualiser le langage associé aux tâches, utiliser des images, éviter les formulations complexes, etc.</i> Actions : • nous avons adapté le langage associé aux tâches pour le K-ABC en français pour certains items dans le sous-test de compréhension en lecture.

¹⁷⁴ Un item est « un élément d'un instrument d'évaluation ou de mesure ». Il peut s'agir d'une question, d'une tâche ou d'un problème à résoudre (Legendre, 2005, p. 810).

Annexe 5 - Les instruments de collecte des données et échéancier

Les instruments utilisés pour la collecte des données

	Enseignants	Élèves
Janvier-mars	• Questionnaire représentations des langues • N-EEL français • N-EEL anicinapemowin • K-ABC français • K-ABC anicinapemowin	• Questionnaire initial • Entrevue initiale
Début mai	• N-EEL français • N-EEL anicinapemowin • K-ABC français • K-ABC anicinapemowin	
Fin juin	• Questionnaire représentations des langues • N-EEL français • N-EEL anicinapemowin • K-ABC français • K-ABC anicinapemowin	• Questionnaire final • Entretien de fin de collecte des données

Entrevues effectuées avec les enseignants

	Date	Lieu et durée
Enseignant 1	Entrevue 1 (initiale) Le 22 février 2019	À l'école Durée : 1 heure 31 min.
	Entrevue 2 (de fin de recherche) Le 25 juin 2019	Résidence de la doctorante Durée : 2 heures 18 min.
Enseignant 2	Entrevue 1 (initiale) Le 22 mars 2019	À l'école Durée 1 heure 20 min.
	Entrevue 2 (de fin de recherche) Le 26 juin 2019	À l'école Durée 57 min.

Échéancier de collecte des données

	Janv.- mars	Avril	Mai	Juin
QUESTIONNAIRES INITIAUX ET ENTREEVES Enseignants et élèves	X			X (sem. du 17 juin élèves) (sem. du 24 juin ens.)
ÉLÈVES				
Programme en métaphonologie		X (4 sem.)	X (4 sem.)	X (2 sem.)
Prises de mesure dans les deux langues (métaphonologie et lecture)		X (après 3 sem.)	X (après 3 sem.)	X (après 3 sem.)
ENSEIGNANTS				
Rencontres et formations (courtes présentations, blocs de 2h aux 2 semaines) - rétroactions, échanges et ajustements - planification et suivis		X (1 fois)	X (2 fois)	X (1 fois)
Thématiques				
- présentation des données questionnaires (ens. et élèves)		X		
- résultats prises de mesure (métaphonologie et lecture)		X	X	X (sem. du 24 juin)
- programme de métaphonologie		X		
- langues et représentations		X		
- littérature de jeunesse			X	
- éducation autochtone, didactique L2, etc.			X	X

Début du programme : semaine du 8 avril

Durée : environ 10 semaines

Suivis et rencontres : le vendredi aux 2 semaines (1h30 à 2h) et sur une base individuelle au besoin selon les disponibilités.

Annexe 6 - Questionnaire sur les représentations des langues (élèves)

QUESTIONNAIRE SUR LES REPRÉSENTATIONS DU BI/PLURILINGUISME (élèves)

Adapté de Fleuret (2008)

1. Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que les gens qui parlent plusieurs langues sont chanceux .		Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que les gens qui parlent plusieurs langues ne sont pas chanceux .	
Très semblable à moi	Un peu comme moi	Un peu comme moi	Très semblable à moi
			 

2. Dans le groupe des cercles, les enfants aiment parler la langue de leurs grands-parents.		Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas parler la langue de leurs grands-parents.	
Très semblable à moi	Un peu comme moi	Un peu comme moi	Très semblable à moi
			 

3. Dans le groupe des cercles, les enfants n'aiment pas entendre des langues qu'ils ne connaissent pas.		Dans le groupe des carrés, les enfants aiment entendre des langues qu'ils ne connaissent pas.	
Très semblable à moi	Un peu comme moi	Un peu comme moi	Très semblable à moi
			 

4. Dans le groupe des cercles, les enfants pensent qu'ils ne mélangeront pas les langues s'ils en parlent plusieurs.		Dans le groupe des carrés, les enfants pensent qu'ils vont mélanger les langues s'ils en parlent plusieurs.	
Très semblable à moi	Un peu comme moi	Un peu comme moi	Très semblable à moi
			 

5. Dans le groupe des cercles, les enfants pensent qu'ils sont capables d'apprendre des langues qu'ils ne connaissent pas.		Dans le groupe des carrés, les enfants pensent qu'ils ne sont pas capables d'apprendre des langues qu'ils ne connaissent pas.	
Très semblable à moi	Un peu comme moi	Un peu comme moi	Très semblable à moi
			

6. Dans le groupe des cercles, les enfants pensent qu'ils pourraient devenir ami avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue qu'eux. Pourquoi ?		Dans le groupe des carrés, les enfants pensent qu'ils ne pourraient pas devenir ami avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue qu'eux.	
Très semblable à moi	Un peu comme moi	Un peu comme moi	Très semblable à moi
			

7. Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que toutes les langues sont belles.		Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que certaines langues sont plus belles que d'autres.	
Très semblable à moi	Un peu comme moi	Un peu comme moi	Très semblable à moi
			

8. Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que c'est plus difficile de parler plusieurs langues.		Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que ce n'est pas plus difficile de parler plusieurs langues.	
Très semblable à moi	Un peu comme moi	Un peu comme moi	Très semblable à moi
			

9. Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que certaines langues sont plus importantes que d'autres.		Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que toutes les langues sont importantes.	
Très semblable à moi	Un peu comme moi	Un peu comme moi	Très semblable à moi
			

CONNAISSANCES DES LANGUES

10. Combien de langues connais-tu? _____

Peux-tu les nommer ? _____

11. Lesquelles est-ce que :

- tu comprends ? _____
- tu parles ? _____
- tu sais lire ? _____
- tu sais écrire ? _____
- tu entends souvent en famille ? _____

12. Quelle est la langue que tu as apprise en premier? Quelle langue as-tu apprise ensuite ?

1^{re} langue que tu sais parler : _____

2^e langue que tu sais parler : _____

3^e langue que tu sais parler : _____

13. Avec qui les as-tu apprises ?

	Mère	Père	Frères-soeurs	Amis	Enseignants	Autres
1 ^{re} langue						
2 ^e langue						
3 ^e langue						

14. Dans chacune des langues, dis-moi comment tu te trouves...

	Faible	Assez bien	Bien	Très bien
L1				
L2				
L3				

15. Veux-tu ajouter quelque chose sur les langues que tu connais ?

16. Essaie de t'imaginer quand tu seras grand comme ton papa et ta maman. Quelle langue vas-tu parler :

Au travail ? _____

À la maison ? _____

Avec tes enfants ? _____

Pourquoi ? _____

17. Quelle(s) langue(s) aimerais-tu apprendre ?

 Pourquoi? _____

Annexe 7 - Instruments de collecte des données (enseignants)

Questionnaire initial enseignants
Adapté de Fleuret et Auger (2016a)

Nous vous remercions de bien vouloir prendre de votre temps pour répondre au questionnaire¹⁷⁵. Vos réponses demeureront confidentielles. Vous n'êtes pas obligé de répondre à toutes les questions. Une fois terminé, veuillez le remettre dans l'enveloppe fournie à cet effet et la laisser au secrétariat de votre école.

1. Depuis combien de temps enseignez-vous?

- ☐ Moins de 5 ans
- ☐ 5 à 10 ans
- ☐ 0 à 15 ans
- ☐ Plus de 15 ans

2. Depuis combien de temps enseignez-vous auprès d'élèves autochtones?

- ☐ Moins de 5 ans
- ☐ 5 à 10 ans
- ☐ 10 à 15 ans
- ☐ Plus de 15 ans

3. Qu'est-ce qui vous a conduit à travailler avec ces élèves?

- ☐ choix personnel
- ☐ choix administratif
- ☐ autre(s) _____

Expliquez : _____

4. Dans quelle langue enseignez-vous ?

- ☐ Français
- ☐ Anicinamepowin

5. Quelle(s) langue(s) parlez-vous au quotidien? (Plusieurs réponses possibles)

- ☐ français
- ☐ anglais
- ☐ anicinapemowin
- ☐ autre(s) : _____

6. Comment connaissez-vous ces langues ? (Plusieurs réponses possibles)

☐ par ma famille	Nommer vos langue(s) _____
☐ par mon environnement	_____
☐ par mes études	_____
☐ par mes voyages	_____

175 Le masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

6.1. Autre(s) langue(s) que vous connaissez, mais que vous n'utilisez pas en ce moment :

7. Compétences linguistiques

a. Quel est votre niveau EN FRANÇAIS ?

		Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral					
À l'écrit	Lecture				
	Écriture				

b. Quel est votre niveau EN ANGLAIS?

		Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral					
À l'écrit	Lecture				
	Écriture				

c. Quel est votre niveau pour votre AUTRE LANGUE? La nommer :

		Faible	Assez bon	Bon	Très bon
À l'oral					
À l'écrit	Lecture				
	Écriture				

8. Sur une échelle de 1 à 5, vous sentez-vous « proche » (1) ou « éloigné » (5) de langues ci-dessous. Encerclez votre réponse pour chacune de ces langues.

	<u>Proche</u>		<u>Éloigné</u>		
Anglais	1	2	3	4	5
Anicinapemowin	1	2	3	4	5
Cri	1	2	3	4	5
Atikamekw	1	2	3	4	5
Innu	1	2	3	4	5
*Autre _____	1	2	3	4	5
*Autre _____	1	2	3	4	5

**Nommez les langues que vous avez identifiées aux questions 5 et 6.1 et qui ne sont pas mentionnées dans la liste de la présente question.*

9. Avec laquelle de ces conceptions de l'apprentissage des langues vous sentez-vous le plus proche?

- « On apprend la langue en connaissant d'abord le code (les règles de grammaire, d'orthographe...) »
- « On apprend le code en connaissant et en utilisant d'abord la langue (parler, échanger, reformuler, lire...) »

Expliquez brièvement votre choix : _____

10. Comment repérez-vous les compétences en langue(s) des élèves? (Plusieurs réponses possibles)

- ☐ vous connaissez les familles des élèves
- ☐ vous reconnaissez la ou les langues locales
- ☐ vous connaissez la ou les langues des élèves
- ☐ les élèves parlent parfois cette ou ces langues, ou des bribes de langue, de manière consciente en classe
- ☐ les élèves mêlent, dans le français de l'école, des mots, des expressions qui ne sont pas du français enseigné en classe

11. Avec laquelle de ces pratiques vous sentez-vous le plus proche ? (Cochez votre choix)

☐ « je préfère ne pas trop faire référence aux expériences vécues en dehors de l'école. »

Expliquez les raisons : _____

☐ « je suis à l'aise pour inciter l'élève à s'appuyer sur les expériences vécues à la maison. »

Expliquez les raisons : _____

12. Selon vous, est-ce que vos élèves ont des compétences en langue autre que française?

☐ oui ☐ non

Plusieurs réponses possibles :

- ☐ ce ne sont pas des compétences réutilisables pour la classe
- ☐ ce sont des compétences qu'ils ont de la difficulté à « maîtriser »
- ☐ je trouve difficile d'utiliser ces compétences en classe et donc d'aider l'élève
- ☐ je peux réinvestir ces compétences dans mon enseignement
- ☐ les élèves se soutiennent entre eux avec leurs compétences

13. Faites-vous en classe des liens entre le français (forme d'un mot, sens d'un mot...) et la langue anicinape (ou d'autres langues utilisées par les élèves)?

☐ oui ☐ non ☐ parfois ☐ souvent

Cochez la ou les réponses qui s'applique(nt) à votre situation :

- ☐ je voudrais, mais je n'en ai pas la compétence
- ☐ cela ne sert à rien
- ☐ cela n'intéresse pas les élèves
- ☐ cela intéresse les élèves
- ☐ cela fait progresser les élèves
- ☐ on ne parle que français dans la classe, car cela fait partie du programme du MELS
- ☐ si on veut que les élèves apprennent à maîtriser le français, on doit leur parler français à l'école
- ☐ je ne leur parle qu'en langue anicinape

14. Si un élève ne comprend pas un mot dans un texte écrit, l'encouragez-vous à trouver le support dans la ou les langue(s) qu'il connaît déjà?

___ oui ___ non (passez à la question 15) ___ ne s'applique pas

14.1 Trouvez-vous cela efficace et intéressant pédagogiquement?

___ oui ___ non (passez à la question 15)

14.2 Si vous déjà tenté une telle pratique, quels résultats avez-vous obtenus?

15. Connaissez-vous les textes suivants et seriez-vous capables de résumer succinctement leur contenu?

Canada	La <i>Loi sur le multiculturalisme</i>	___ oui	___ non
	La résumer	___ oui	___ non
	Si oui, expliquez les grandes lignes :		
	La <i>Loi sur les Indiens</i>	___ oui	___ non
	La résumer	___ oui	___ non
	Si oui, expliquez les grandes lignes :		
	La <i>maîtrise indienne de l'éducation indienne</i> (1972)	___ oui	___ non
	La résumer	___ oui	___ non
	Si oui, expliquez les grandes lignes :		
	La <i>Déclaration des Nations Unies sur les droits des Peuples autochtones</i> (2007)	___ oui	___ non
	La résumer	___ oui	___ non
	Si oui, expliquez les grandes lignes :		
	Appels à l'action		
	Commission de vérité et réconciliation (2012)	___ oui	___ non
	Le résumer	___ oui	___ non
	Si oui, expliquez les grandes lignes :		
Québec	Charte de la langue française (article 97)	___ oui	___ non
	La résumer	___ oui	___ non
	Si oui, expliquez les grandes lignes :		

15.2 Quel impact cela a-t-il eu sur vos pratiques?

16. Comment prenez-vous en compte la culture des élèves (et sa diversité) dans vos pratiques pédagogiques? Cochez la ou les réponses qui s'applique(nt) à votre situation :

- ☐ en prenant appui sur les programmes scolaires
- ☐ je vais chercher des ressources sur la culture des élèves :
 - comment ? _____
 - quelles ressources? _____
- ☐ je fais venir les parents ou des ressources culturelles dans ma classe:
 - laquelle? _____
 - à quelle fréquence? _____
- ☐ j'essaie de parler quelques mots dans la ou les langues des familles :
 - laquelle ou lesquelles ? _____
 - dans quel contexte? _____
- ☐ j'utilise des livres qui évoquent les langues ou les cultures des élèves (donnez un exemple) :
 - conçus au Québec? _____
 - conçus au Canada? _____
 - conçu par les ressources de la communauté ? _____
 - conçus par un organisme autochtone ? _____
- ☐ je les encourage à écrire/ à parler de leur culture
- ☐ autre(s) pratique(s) _____

17. Comment être certain qu'un élève a bien compris un texte ? (Plusieurs réponses possibles)

- ☐ par la lecture à haute voix que je fais sur le texte que je propose
- ☐ par des questions ouvertes à l'oral
- ☐ ne s'applique pas

18. Selon vous, les termes « erreur » et « faute » (Plusieurs réponses possibles)

- ☐ sont équivalents
- ☐ ne sont pas équivalents
- ☐ ce n'est pas important
- ☐ j'utilise plus le terme faute dans ma classe et pour la correction des travaux
- ☐ j'utilise plus le terme erreur dans ma classe et pour la correction des travaux

19. Quels sont les supports écrits les plus courants que vous utilisez en lecture ?

(Cochez la ou les réponses qui s'applique[nt] à votre situation)

- ☐ littérature de jeunesse (Lesquels?) _____
- ☐ manuel scolaire (Lesquels?) _____
- ☐ magazines (Lesquels?) _____
- ☐ autres (Lesquels?) _____

20. Quelles sont les pratiques pédagogiques que vous utilisez le plus en lecture?

- ☐ lecture en dyade
- ☐ lecture autonome
- ☐ lecture en groupe
- ☐ lecture à voix haute
- ☐ autre(s) (Laquelle ou lesquelles?) : _____

Questionnaire de fin de collecte des données (enseignants)

Adapté de Fleuret et Auger (2016b)

L'utilisation de la langue anicinape par les élèves durant le programme de métaphonologie, vous a-t-elle « dérangée » ? Expliquez.

Est-ce que le regard que vous portiez sur vos élèves s'est modifié durant le temps de la mise à l'essai du programme ? Expliquez.

Est-ce que vous avez découvert du potentiel chez vos élèves que vous ne connaissiez pas ? Expliquez.

Trouvez-vous qu'un tel programme permet de se rapprocher des familles ? Expliquez.

Est-ce que le programme de métaphonologie vous a fait découvrir les langues (français-anicinape) autrement ? Expliquez.

Avez-vous du progrès chez vos élèves depuis la mise à l'essai du programme de métaphonologie ? Expliquez.

Est-ce que vos élèves s'autorisent à dire des mots en langue anicinape depuis la mise en place du programme de métaphonologie ? Expliquez.

Auriez-vous envie d'instaurer un tel programme sur une année scolaire en ayant le soutien nécessaire ? Expliquez.

Guide d'entrevue enseignants (entretien initial)

Adapté de Fleuret et Auger (2016a)

Nous vous remercions de prendre de votre temps pour participer à l'entrevue. Vos réponses demeureront confidentielles. Vous n'êtes pas obligé de répondre à toutes les questions.

Diversité culturelle

1. Qu'est-ce que le mot culture signifie pour vous ?
2. Quel sens donnez-vous au terme de « diversité culturelle » dans le contexte de votre pratique enseignante ?
 - a. Est-ce qu'il y a une diversité culturelle dans votre classe ?
3. Comment prenez-vous en compte la culture des élèves (et sa diversité) dans votre classe ?

Représentations des langues

4. Pensez-vous qu'il est important d'apprendre et de maintenir la langue anicinape pour les élèves? Pourquoi ? (pour garder son identité culturelle)?
5. Considérez-vous que, dans la communauté, la langue parlée à la maison diffère de la langue enseignée à l'école ?
6. Est-ce que pour vous le français et la langue anicinape ont la même valeur?
 - a. Trouvez-vous que le français est plus important que la langue anicinape? Pourquoi?
7. Est-ce que le fait de faire des liens entre le français et l'anicipemowin dans votre enseignement peut leur poser des difficultés ? Pourquoi ?

Pratiques pédagogiques

8. Sur quels critères organisez-vous vos activités pédagogiques ?
 - a. Particulièrement celles se rattachant à la lecture?
9. Comment intégrez-vous tous les élèves de votre groupe lors des activités?
10. Favorisez-vous l'oral plutôt que l'écrit ? Utilisez-vous les deux de façon équilibrée?
 - a. À quel moment ?
 - b. Pourquoi?
11. Où allez-vous trouver vos ressources?
 - a. Pourquoi?
12. Favorisez-vous la collaboration entre pairs ? Si oui, dans quel contexte?
13. Utilisez-vous la littérature de jeunesse dans vos pratiques pédagogiques?
 - a. Si oui, comment?
 - b. Si non, pourquoi?
14. De quelle façon vous assurez-vous que les élèves comprennent les savoirs et les connaissances que vous enseignez?
15. Comment définissez-vous la littéracie?
16. Quelles activités rendent compte de la littéracie et de la diversité dans vos pratiques pédagogiques?

Journal de bord des enseignants
(Adapté de Villemure, 2009)

Date : _____

Thème de l'album : _____

Type de tâche : _____

Durée : _____

Après chacune des activités, nous vous demandons de compléter le présent journal de bord afin de nous rapporter vos rétroactions. Celles-ci nous permettront d'apporter les ajustements nécessaires au fur et à mesure du processus de mise à l'essai du programme de conscience phonologique. Vous pouvez compléter ce questionnaire à l'écrit ou à l'oral.

	Oui	Plus ou moins	Non
L'activité correspond au niveau des élèves.			
Les objectifs de l'activité ont été atteints.			
Le support/matériel était facile à utiliser.			
L'activité et le thème ont intéressé les élèves.			
Le support/matériel a facilité l'implication des élèves.			
L'activité a suscité la curiosité des élèves.			

Les changements suivants ont été apportés durant la réalisation de l'activité :

Ce qui a particulièrement bien fonctionné :

Ce qui a moins bien fonctionné :

Suggestions de modifications pour une prochaine activité :

Autres commentaires et observations :

Annexe 8 - Le processus de codage mixte proposé par Van der Maren (2004)

Sommaire du processus de codage mixte proposé par Van der Maren (2004)

Phase	Résumé des phases et commentaire sur les actions effectuées
(1) Relecture du cadre conceptuel	La relecture du cadre conceptuel permet de revoir la façon dont le problème a été conceptualisé et modélisé. Dans le cas d'un codage mixte, elle permet d'élaborer une liste provisoire de thèmes clés à chercher dans le matériel. Actions : • nous avons dressé une liste provisoire de rubriques pour le repérage d'indices dans le matériel analysé, soit 1) les représentations des langues, 2) les pratiques enseignantes et 3) les changements potentiels (pratiques et représentations); • nous avons relu les sous-objectifs de l'étude qui concernaient les enseignants afin de retracer les avenues d'analyse (Paillé et Mucchielli, 2021); • notre directrice de thèse tenait le rôle de contre-codeur.
(2) Lecture sommaire du matériel produit	Pour coder des données, Van der Maren (2004) propose de procéder à une (re)lecture du sommaire de l'entretien à coder pour se rappeler le contexte dans lequel l'information a été produite. Le chercheur qui a mené l'entretien avec le participant devrait aussi faire part au deuxième codeur de ses impressions lors de cette entrevue. Actions : • nous avons relu un premier verbatim d'entretien à coder et le journal de bord; • la doctorante a communiqué ses impressions au deuxième codeur à l'aide d'une fiche-synthèse d'entretien.
(3) Prélecture du matériel et élaboration d'une première liste de catégories	Cette phase consiste à déterminer les unités d'analyse et à identifier les clés des catégories correspondant aux regroupements effectués à partir des réponses des enseignants. Elle « permet d'établir la première liste des catégories et de rajuster le principe de sélection des unités, si nécessaire » (p. 439). Ces codes évoluent tout au long du processus d'analyse (Miles et Huberman, 2007). Actions : • l'examen des questions clés du canevas d'entretien nous a fourni des indications par rapport aux rubriques à investiguer. Lors du découpage des unités, nous avons extrait l'essentiel de ce que les participants ont exprimé; • lorsqu'un enseignant nous fournissait des précisions sur un projet de classe et qu'elles n'étaient pas directement reliées à ses pratiques pédagogiques ou à ses représentations des langues, nous avons considéré, dans une phase ultérieure, que ces détails ne constituaient pas un segment représentatif pour l'étude; • à cette étape, une première liste (C1) de catégories prenait forme.
(4) Lecture du matériel : découpage et extraction des unités d'analyse	Cette étape consiste en une lecture active du matériel soit « découper, pointer, repérer les unités : il s'agit de trier et d'extraire les passages significatifs (unités de sens) qui seront codés plus tard » (Van der Maren, 2004, p. 439). Van der Maren (2004) rappelle que ce travail de découpage, d'identification des passages significatifs et d'élimination du contenu accessoire ou anecdotique ne constitue pas le travail de codage. Actions : • nous n'avons conservé que les passages significatifs extraits du texte et qui comprennent des phrases énoncées par les informateurs; • à l'aide du logiciel NVivo, nous avons extrait des passages selon les rubriques identifiées dans la troisième phase, en sélectionnant les extraits pertinents pour classer sous un même titre l'ensemble des passages y correspondant ; • nous avons conservé le matériel original vierge pour le deuxième codeur.
(5) Lecture, codage,	La relecture des unités de sens sélectionnées mène à l'étape d'extraction du contenu qui nous semble représentatif. En cas de doute pendant le codage, il est préférable d'extraire

extraction et extension de la liste (C2)	les segments représentatifs pour les coder plus tard. Lorsque le codage d'un segment représentatif pose certaines ambiguïtés, il faut revenir au passage significatif pour mieux choisir les mots composant ce segment. Le codage d'un segment exigeant une décision afin de trancher entre plusieurs possibilités doit être noté dans le lexique pour assurer une cohérence dans le codage de segments similaires. Certaines portions des données peuvent être difficilement codables dans les catégories existantes. Si le chercheur considère ces données comme étant significatives, il peut créer une nouvelle catégorie, une sous-catégorie ou élargir le sens d'une catégorie existante pour accueillir la donnée. Cette phase permet de créer la liste (C2), qui évoluera à mesure qu'avance le processus de codage. Actions : • nous avons codé le verbatim à l'aide de la liste C1. À la lumière des informations repérées dans le verbatim et des catégories initialement identifiées, des codes ont été créés, ce qui nous a amené à préciser certaines sous-catégories pour notre liste (C2); • nous avons discuté avec notre directrice de thèse des catégories établies. Cet échange nous a permis de dissocier la catégorie des <i>représentations sociales</i> de celle des <i>représentations des langues</i>. D'autres commentaires nous ont permis de clarifier certains codes afin de mieux les distinguer. Nous avons regroupé ou renommé certaines catégories afin de les rendre plus englobantes.
(6) Reprise des étapes 2 à 5 sur un deuxième matériel et ajustement de la liste	On peut procéder au codage d'un deuxième matériel : « [l]e codage d'un deuxième document permet d'évaluer la pertinence de la liste de codage issue de l'analyse du premier document (C2) » (Van der Maren, 2004, p. 441). Il est proposé de recourir à un matériel produit par un participant ayant une conception différente que celle du premier document : des sources trop semblables risqueraient de produire un effet de saturation artificielle. En reprenant les phases 2 à 5, « un ajustement de la liste de codage, qui devient plus robuste et plus pertinente » (p. 441) peut être appliqué à l'ensemble du corpus à analyser. Actions : • nous avons utilisé l'entretien de fin de collecte des données mené avec le même enseignant étant donné que celui avec l'enseignant 2 était difficile à analyser (deux enseignants ont participé à notre étude, ce qui limite le matériel disponible); • la liste est ajustée à la suite du codage des deux premiers matériaux (C3).
(7) Vérification de la liste ajustée par un second codeur	Afin de « clarifier les schémas de codes et le processus d'analyse des données » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 378), un deuxième codeur procède au contre-codage de ce même matériel. Ensuite, ces codages doivent être confrontés. Si le second codeur choisit d'autres unités d'analyse, une discussion entre ces derniers doit avoir lieu afin de régler ce problème. Le calcul de la fidélité du codage s'effectue par la comparaison des mêmes passages significatifs et non des segments représentatifs de ces unités. Actions : • le second codeur a reçu : les objectifs de recherche, le cadre conceptuel, le sommaire des entretiens, la liste de codage (C3) et le matériel avec les unités sélectionnées; • Vu le petit nombre de verbatims, le contre-codage a été fait sur un seul matériau.
(8) Confrontation avec un deuxième codeur et ajustement de la liste	Une fois que le deuxième codeur a complété le codage sur le matériel, une confrontation entre codeurs conduit à un autre ajustement à la liste (C4), exercice qui permettra de procéder au codage du reste du matériel. Avant les corrections et les ajustements, on peut s'attendre au plus à 70 % de fiabilité entre les codeurs. Après leur application, la fidélité varie entre 85 % et 90 %, à la fois intra-codeur et inter-codeur (Miles, Huberman et Saldaña, 2014; Van der Maren, 2004). L'indice de fidélité initial entre le codage de la doctorante et celui du second codeur était de 68 %. Actions :

	• lors de la confrontation, certains points ont été discutés, qui ont permis de : 1) regrouper des codes afin d'éviter la redondance; 2) créer deux autres codes et 3) modifier certains codes afin de les rendre plus conformes aux sens que nous voulions donner aux propos de l'enseignant; • après l'ajustement des catégories, la doctorante a retravaillé le codage du premier matériau lors des phases 5 et 6 à l'aide de la liste (C4). S'en est suivi la vérification de l'accord inter-codeur, ce qui nous a permis d'obtenir un indice de fiabilité de 97,6 %.
(9) Reprise des étapes 2 à 5 avec la liste ajustée pour le reste du matériel	À ce stade, nous avons codé la moitié du matériel à analyser en réalisant les phases de lecture sommaire de chaque entrevue et du journal de bord, le découpage du matériel ainsi que la sélection des unités d'analyse. S'en est suivi l'extraction des segments représentatifs pour les coder. Nous avons ensuite procédé au codage du matériel restant. Certaines catégories ont été regroupées, d'autres supprimées.
(10) Correction du codage (C4)	Après avoir codé l'ensemble du matériel, des correctifs ont été apportés aux premiers matériaux initialement codés avec la dernière version de la liste (C4), selon les directives de Van der Maren (2004).
(11) Vérification de la fidélité intra- et inter-codeurs	Afin de satisfaire aux exigences de la vérification interne et externe des travaux de codage, Van der Maren (2004) propose un nouveau calcul de fidélité inter et intra-codeur sur quelques échantillons extraits au hasard. Compte tenu du peu de données à notre disposition, nous avons jugé que cette étape n'était pas nécessaire dans notre processus d'analyse.

Liste des codes

1. Représentations sociales
 - a. représentations de la culture
 - b. représentations de la diversité culturelle
 - c. représentations de la littérature
2. Représentations des langues
 - a. apprentissage
 - b. fonction(s)
 - c. lien entre les langues
 - d. variations et norme(s) langagière(s)
 - e. valeur et statut des langues
3. Pratiques enseignantes
 - a. adaptation (au milieu)
 - b. prise en compte de l'habitus culturel
 - c. reconnaissance de la légitimité de la langue (et culture) ancinape
 - d. pratiques souhaitées
 - e. pratiques pédagogiques (climat favorable à l'apprentissage; littérature et prise en compte de la diversité; littérature de jeunesse; ressources)
4. Changement(s) potentiels
 - a. changement(s) d'ordre général
5. Autres
 - a. réflexion(s) sur la structure scolaire
 - b. difficulté(s) de compréhension
 - c. réflexion(s) sur l'enseignement de l'écrit
 - d. besoin d'accompagnement (développement de nouvelles pratiques)
 - e. entrer en relation avec les Autochtones
 - f. réflexion(s) sur l'habitus
 - g. réflexion sur le contexte de travail

Annexe 9 - Les caractéristiques structurales des mots retenus (activités de métaphonologie)

Les caractéristiques structurales des mots

- 1- Les mots sont présentés par ordre alphabétique (en français);
- 2- Lorsque qu'un mot dans la colonne « français » ne contient pas d'analyse structurale, cela indique que seul son équivalent en anicinapemowin a été utilisé dans les activités de métaphonologie et vice-versa;
- 3- Le signe typographique « : » dans les transcriptions phonétiques ou les représentations phonologiques en anicinapemowin indique la présence d'une voyelle longue;
- 4- Conformément à la convention internationale, la représentation phonologique est notée entre barres obliques (/ /) alors que la représentation phonétique est notée entre crochets ([]);
- 5- Nous avons privilégié l'orthographe en usage dans la communauté (**mots en caractères gras**) puisque le travail d'uniformisation de l'écrit n'était pas l'objet de notre thèse;
- 6- Il est possible que la partie portant sur l'analyse des mots en anicinapemowin ne soit pas exempte d'erreurs compte tenu du manque documentation dans cette langue.

Français		Anicinapemowin	
Abeille		Amô Rep. phonologique /a:/mɔ:/ Rep. phonétique [a:/mɔ:]	Dissyllabe (V-CV) Rime [a:] Attaque [m] Rime [ɔ:]
Aigle		Migizî Rep. phonologique /mi/ki/zi:/ Rep. phonétique [mi/ki/zi:] ou [mi/gi/zi:]	Trisyllabe (CV-CV-CV) Attaque [m] Rime [i] Attaque [g] ou [k] Rime [i] Attaque [z] Rime [i:]
Aile [ɛl]	Monosyllabe (VC) Rime [ɛ] Coda[l]		
Ami [ami]	Dissyllabe (V-CV) Rime [a] Attaque [m] Rime [i]		
Arbre		Mitîk Rep. phonologique /mi/tig ^w / Rep. phonétique [mi/tIk] ou [mi/tik]	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [m] Pic [i] Attaque [t] Rime [Ik] ou [ik] Pic [I] ou [i] Coda [k]
Ballon [ba/lɔ̃]	Dissyllabe (CV-CV) Attaque [b] Rime [a] Attaque [l] Rime [ɔ̃]	Tôwân Rep. phonologique /dɔ:/wa:n/ Rep. phonétique [tɔ:/wa:n]	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [t] Rime [ɔ:] Attaque [w] Rime [a:n] Pic [a:] Coda [n]
Banane	Dissyllabe (CV-CVC)	Panân	Dissyllabe (CV-CVC)

[banan]	Attaque [b] Rime [a] Attaque [n] Rime [an] Pic [a] Coda [n]	Rep. phonologique /pa/na:n/ Rep. phonétique [pa/na:n]	Attaque [p] Rime [a] Attaque [n] Rime [an] Pic [a:] Coda [n]
Banc [bã]	Monosyllabe (CV) Attaque [b] Rime [ã]		
Bateau [bato]	Dissyllabe (CV-CV) Attaque [b] Rime [a] Attaque [t] Rime [o]		
Bonhomme		Ininî Rep. phonologique /i/ni/ni:/ Rep. phonétique [i/ni/ni:]	Trisyllabe (V-CV-CV) Rime [i:] Attaque [n] Rime [i] Attaque [n] Rime [i:]
Bouleau [bulo]	Dissyllabe (CV-CV) Attaque [b] Rime [u] Attaque [l] Rime [o]		
Bras [bra]	Monosyllabe (CCV) Attaque branchante [br] Rime [a]		
Cabane [kaban]	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [k] Rime [a] Attaque [b] Rime [an] Pic [a] Coda [n]		
Canard [kanɑʁ]	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [k] Rime [a] Attaque [n] Rime [ɑʁ] Pic [ɑ] Coda [ʁ]	Cicîp Rep. phonologique /ʒi:/ʃi:p/ Rep. phonétique [ʃi:/ʃi:p]	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [ʃ] Rime [i:] Attaque [ʃ] Rime [i:p] Pic [i:] Coda [p]
Canot [ka/no]	Dissyllabe (CV-CV) Attaque [k] Rime [a] Attaque [n] Rime [o]	Tcîmân Rep. phonologique /dʒi:/ma:n/ Rep. phonétique [tʃi:/ma:n]	Dissyllabe (CCV-CVC) Attaque branchante [tʃ] Rime [i:] Attaque [m] Rime [a:n] Pic [a:] Coda [n]

Castor [kastɔʀ]	Dissyllabe (CVC-CVC) Attaque [k] Rime [as] Pic [a] Coda [s] Attaque [t] Rime [ɔʀ] Pic [ɔ] Coda [ʀ]	Amik Rep. phonologique /a/mik ^w / Rep. phonétique [a:/mik ^w]	Dissyllabe (V-CVC) Rime [a] Attaque [m] Rime [ik ^w] Pic [i] Coda [k ^w]
Chapeau [ʃapo]	Dissyllabe (CV-CV) Attaque [ʃ] Rime [a] Attaque [p] Rime [o]		
Chemin [ʃə/mɛ]	Dissyllabe (CV-CV) Attaque [ʃ] Rime [ə] Attaque [m] Rime [ɛ]		
Cheveux [ʃə/vø]	Dissyllabe (CV-CV) Attaque [ʃ] Rime [ə] Attaque [v] Rime [ø]		
Chien		Animoc Rep. phonologique /a/ni/mɔʃ/ Rep. phonétique [a/ni/mɔʃ]	Trisyllabe (V-CV-CVC) Rime [a] Attaque [n] Rime [i] Attaque [m] Rime [ɔʃ] Pic [ɔ] Coda [ʃ]
Cœur [kœʀ]	Monosyllabe (CVC) Attaque [k] Rime [œʀ] Pic [œ] Coda [ʀ]		
Corbeau [kɔʀ/bo]	Dissyllabe (CVC-CV) Attaque [k] Rime [ɔʀ] Pic [ɔ] Coda [ʀ] Attaque [b] Rime [o]	Kâkâgî Rep. phonologique /ga:/ka:/gi:/ Rep. phonétique [ka:/ka:/gi:]	Trisyllabe (CV-CV-CV) Attaque [k] Rime [a:] Attaque [k] Rime [a:] Attaque [g] Rime [i:]
Corneille [kɔʀnɛj]	Dissyllabe (CVC-CNV) Attaque [c] Rime [ɔʀ] Pic [ɔ] Attaque [n] Noyau vocalique [ɛj]	Ade Rep. phonologique [a:/dɛ:] Rep. phonétique [a:/dɛ:]	Dissyllabe (V-CV) Rime [a:] Attaque [d] Rime [ɛ:]
Costume [kɔstym]	Dissyllabe (CVC-CVC) Attaque [k] Rime [ɔs] Pic [ɔ] Coda [s]		

	Attaque [t] Rime [ym] Pic [y] Coda [m]		
Cou [ku]	Monosyllabe (CV) Attaque [k] Rime [u]		
Dent [dã]	Monosyllabe (CV) Attaque [d] Rime [ã]		
Dos [do]	Monosyllabe (CV) Attaque [d] Rime [o]		
Doux [du]	Monosyllabe (CV) Attaque [d] Rime [u]		
Eau [o]	Monosyllabe (V) Rime [o]	Nibî Rep. phonologique /ni/bi:/ Rep. phonétique [ni/bi:]	Dissyllabe (CV-CV) Attaque [n] Rime [i] Attaque [b] Rime [i:]
Enfant [ãfã]	Dissyllabe (V-CV) Rime [ã] Attaque [f] Rime [ã]		
Été [ete]	Dissyllabe (V-CV) Rime [e] Attaque [t] Rime [e]	Nîbin Rep. phonologique /ni:/bin/ Rep. phonétique [ni:/bin]	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [n] rime [i:] Attaque [b] Rime [in] Pic [i] Coda [n]
Étoile		Onigoc Rep. phonologique /o:/ni/goʒ/ Rep. phonétique [o:/ni/goʒ]	Trisyllabe (V-CV-CVC) Rime [o:] Attaque [n] Rime [i] Attaque [g] Rime [oʃ] Pic [o] Coda [ʃ]
Farine [fa/rin]	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [f] Rime [a] Attaque [r] Rime [in] Pic[i] Coda [n]	Nâpâne Rep. phonologique/na:/pa:/nɛ/ Rep. phonétique [na:/pa:/nɛ]	Trisyllabe (CV-CV-CV) Attaque [n] Rime [a:] Attaque [p] Rime [a:] Attaque [n] Rime [ɛ]
Femme		Ikwe Rep. phonologique /i/kwɛ:/ Rep. phonétique [i/kwɛ:] ou [i/kwɛ:]	Dissyllabe (V-CCV) Rime [i] Attaque branchante [kw] Noyau vocalique [wɛ:]

Fête [fet]	Monosyllabe (CVC) Attaque [f] Rime [ɛt] Pic [ɛ] Coda [t]		
Feu [fø]	Monosyllabe (CV) Attaque [f] Rime [ø]		
Feuille [fœj]	Monosyllabe (CVC) Attaque [f] Noyau vocalique [œj]		
Forêt [fɔ/ʀɛ]	Dissyllabe (CV-CV) Attaque [f] Rime [ɔ] Attaque [ʀ] Rime [ɛ]		
Fourmi		Enigoc Rep. phonologique /ɛ:/ni/ɡʊʒ/ Rep. phonétique [ɛ:/ni/ɡʊʒ]	Trisyllabe (V-CV-CVC) Rime [ɛ:] Attaque [n] Rime [i] Attaque [g] Rime [ʊʃ] Pic [ʊ] Coda [ʃ]
Fourrure [fu/ryʀ]	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [f] Rime [u] Attaque [ʀ] Rime [yʀ] Pic [y] Coda [ʀ]		
Fumée [fy/me]	Dissyllabe (CV-CV) Attaque [f] Pic [y] Attaque [m] Rime [e]		
Fusée [fyze]	Dissyllabe (CV-CV) Attaque [f] Pic [y] Attaque [s] Rime [e]		
Gâteau [gato]	Dissyllabe (CV-CV) Attaque [g] Rime [a] Attaque [t] Rime [o]		
Goût [gu]	Monosyllabe (CV) Attaque [g] Rime [u]		

Grand-mère		Kôkom Rep. phonologique /kʊ:/kʊm/ Rep. phonétique [kʊ:/kʊm]	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [k] Pic [ʊ:] Attaque [k] Rime [ʊm] Pic [ʊ] Coda [m]
Grand-père		Nimocom Rep. phonologique /ni/mʊ/fʊm/ Rep. phonétique [ni/mʊ:/fʊm]	Trisyllabe (CV-CV-CVC) Attaque [n] Pic [i] Attaque [m] Pic [ʊ:] Attaque [ʃ] Rime [ʊm] Pic [ʊ] Coda [m]
Grenouille		Omamano Rep. phonologique /ʊ/ma/ma/nʊ/ Rep. phonétique [ʊ/ma/ma/nʊ/]	Quadrissyllabe (V-CV-CV-CV) Rime [ʊ] Attaque [m] Rime [a] Attaque [m] Rime [a] Attaque [n] Rime [ʊ]
Hibou [ibu]	Dissyllabe (V-CV) Rime [i] Attaque [b] Rime [u]	Kôkôkohô Rep. phonologique /kʊ:/kʊ:/kʊ:/ Rep. phonétique [kʊ:/kʊ:/kʊ:]	Trisyllabe (CV-CV-CV) Attaque [k] Rime [ʊ] Attaque [k] Rime [ʊ] Attaque [k] Rime [ʊ:]
Hiver [i/vɛʀ]	Dissyllabe (V-CVC) Rime [i] Attaque [v] Rime [ɛʀ] Pic [ɛ] Coda [ʀ]	Pibôn Rep. phonologique /bi/bʊ:n/ Rep. phonétique [pi:/bʊ:n]	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [p] Rime [i:] Attaque [b] Rime [ʊ:n] Pic [ʊ:] Coda [n]
Homme [ɔm]	Monosyllabe (CVC) Rime [ɔm] Pic [ɔ] Coda [m]		
Huard		Mak Rep. phonologique /ma:gʷ/ Rep. phonétique [ma:k]	Monosyllabe (CVC) Attaque [m] Rime [a:k] Pic [a:] Attaque [kʷ]
Joue [ʒu]	Monosyllabe (CV) Attaque [ʒ] Rime [u]		

Jour [ʒur]	Monosyllabe (CVC) Attaque [ʒ] Rime [ur] Pic [u] Coda [r]		
Jus [ʒy]	Monosyllabe (CV) Attaque [ʒ] Rime [y]		
Lièvre [ljɛvr]	Monosyllabe (CVCC) Attaque [l] Noyau vocalique [jɛ] Coda branchante [vr]	Wâbôs Rep. phonologique /wa:/bo:z/ Rep. phonétique [wa:/bo:s]	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [w] Rime [a:] Attaque [b] Rime [o:s] Pic [o:] Coda [s]
Loup [lu]	Monosyllabe (CV) Attaque [l] Rime [u]		
Lune [lyn]	Monosyllabe (CVC) Attaque [l] Rime [yn] Pic [y] Coda [n]		
Main [mɛ̃]	Monosyllabe (CV) Attaque [m] Rime [ɛ̃]		
Maison [mezɔ̃]	Dissyllabe (CV-CV) Attaque [m] Rime [ɛ] Attaque [z] Rime [ɔ̃]	Mîgiwâm ¹⁷⁶ Rep. phonologique /migiwam/ Rep. phonétique [mi/gjɔ̃m] ou [mi/gwa :m]	Trissyllabe (CV-CCVC) Attaque [m] Rime [i] Attaque [g] Rime [j] Pic [ɔ] Coda [m]
Montagne [mɔ̃taɲ]	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [m] Rime [ɔ̃] Attaque [t] Rime [aɲ] Pic [a] Coda [ɲ]		
Mouche		Odjî Rep. phonologique /o:/dʒi:/ Rep. phonétique [o:/dʒi:]	Dissyllabe (V-CCV) Rime [o:] Attaque branchante [dʒ] Rime [i:]
Moufette [mufɛt]	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [m] Rime [u] Attaque [f] Rime [ɛt] Pic [ɛ]	Cigâk Rep. phonologique /ʒi/ga:g ^w / Rep. phonétique [ʒi/ga:k]	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [ʃ] Rime [i] Attaque [g] Rime [a:k] Pic [a:]

¹⁷⁶ « Il arrive que le nombre de syllabes d'un mot ne soit pas le même au niveau phonétique et au niveau phonologique (par exemple ce serait le cas pour le mot *maison* qui, au niveau phonologique est /migiwam/ (3 syll.) mais [migjɔ̃m] au niveau phonétique (2 syll.) » (Daviault, 2018, p. 1).

	Coda [t]		Coda [k]
Neige [nɛʒ]	Monosyllabe (CVC) Attaque [n] Rime [ɛʒ] Pic [ɛ] Coda [ʒ]	Kôn Rep. phonologique /gɔ:n/ Rep. phonétique [kɔ:n]	Monosyllabe (CVC) Attaque [k] Rime [ɔ:n] Pic [ɔ:] Coda [n]
Nid [ni]	Monosyllabe (CV) Attaque [n] Rime [i]	Osasôn Rep. phonologique /ɔ/sa/sɔ:n/ Rep. phonétique [ɔ:/sa/sɔ:n]	Trisyllabe (V-CV-CVC) Rime [ɔ] Attaque [s] Rime [a] Attaque [s] Rime [ɔ:n] Pic [ɔ] Coda [n]
Nuage		Okwî Rep. phonologique /ɔ/kwi:/ Rep. phonétique [ɔ/kwi:]	Dissyllabe (V-CCV) Rime [ɔ] Attaque branchante [kw] Rime [i:]
Orignal [ɔɾiɲal]	Trisyllabe (V-CV-CVC) Rime [ɔ] Attaque [ʀ] Rime [i] Attaque [p] Rime [al] Pic [a] Coda [l]	Môs Rep. phonologique /mɔ:s ^w / Rep. phonétique [mɔ:s]	Monosyllabe (CVC) Attaque [m] Rime [ɔ:s] Pic [ɔ:] Coda [s]
Oiseau [wazo]	Dissyllabe (NV-CV) Noyau vocalique [wa] Attaque [z] Rime [o]	Pinecîc Rep. phonologique /bi/nɛ/ʃi:f/ Rep. phonétique [pi/nɛ/ʃi:f]	Trisyllabe (CV-CV-CVC) Attaque [p] Rime [i] Attaque [n] Rime [ɛ] Attaque [ʃ] Rime [iʃ] Pic [i] Coda [ʃ]
Ours [urs]	Monosyllabe (VCC) Rime [u] Coda branchante [ʀs]	Makwâ (ou mako) Rep. phonologique /makwa/ Rep. phonétique [ma/kɔ]	Dissyllabe (CV-CV) Attaque [m] Pic [a] Attaque [k] Rime [ɔ]
Ours (des) [urs]		Makok Rep. phonologique /makwak ^w / Rep. phonétique [ma/kɔk]	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [m] Pic [a] Attaque [k] Rime [ɔk] Pic [ɔ] Coda [k]

Ourson		Makocec Rep. phonologique /ma/ko/ʃi/	Trisyllabe (CV-CV-CVC) Attaque [m] Pic [a] Attaque [k] Rime [ʊ] Attaque [ʃ] Rime [I] Pic [I] Coda [ʃ]
Panache [panaʃ]	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [p] Rime [a] Attaque [n] Rime [aʃ] Pic [a] Coda [ʃ]		
Papillon [papijɔ̃]	Trisyllabe (CV-CV-V) Attaque [p] Rime [a] Attaque [p] Rime [i] Noyau vocalique [jɔ̃]	Memegwâcî Rep. phonologique /mɛ:/mɛ:/gwa:/ʃi:/	Quadrissyllabe (CV-CV-CV-CV) Attaque [m] Rime [ɛ:] Attaque [m] Rime [ɛ:] Attaque branchante [gw] Rime [a] Attaque [ʃ] Rime [i]
Parapluie [paraplɥi]	Trisyllabe (CV-CV-CCNV) Attaque [p] Rime [a] Attaque [ʀ] Rime [a] Attaque branchante [pl] Noyau vocalique [ɥi]		
Pas [pa]	Monosyllabe (CV) Attaque [p] Rime [a]		
Patte [pat]	Monosyllabe (CVC) Attaque [p] Rime [at] Pic [a] Coda [t]		
Perle		Mikis Rep. phonologique /mi/giz/	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [m] Pic [i] Attaque [g] Rime [is] Pic [i] Coda [s]

Plume [plym]	Monosyllabe (CCVC) Attaque branchante [pl] Rime [ym] Pic [y] Coda [m]	Migôna Rep. phonologique /mi/gʊ:/na/ Rep. phonétique [mi/gʊ:/na]	Trisyllabe (CV-CV-CV) Attaque [m] Rime [i] Attaque [g] Rime [ʊ:] Attaque [n] Rime [a]
Poisson [pwa/sɔ̃]	Dissyllabe (CCV-CV) Attaque [p] Noyau vocalique [wa] Attaque [s] Rime [ɔ̃]	Kigôs Rep. phonologique /gi:/gʊ:z/ Rep. phonétique [ki:/gʊ:s]	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [k] Rime [i:] Attaque [g] Rime [ʊ:s] Pic [ʊ:] Coda [s]
Pomme [pɔm]	Monosyllabe (CVC) Attaque [p] Rime [ɔm] Pic [ɔ] Coda [m]		
Pont [pɔ̃]	Monosyllabe (CV) Attaque [p] Rime [ɔ̃]		
Porte [pɔrt]	Monosyllabe (CVCC) Attaque [p] Rime [ɔ] Coda branchante [rt]		
Printemps		Sigôn Rep. phonologique /zi:/gwan/ Rep. phonétique [si/gʊ:n]	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [s] Pic [i] Attaque [g] Rime [ʊ:n] Pic[ʊ:] Coda [n]
Queue [kø]	Monosyllabe (CV) Attaque [k] Rime [ø]		
Renard		Wâgôc Rep. phonologique /wa:/gʊz/ Rep. phonétique [wa:gʊ:f]	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [w] Rime [a :] Attaque [g] Rime [ʊ:f] Pic [ʊ:] Coda [f]
Renardeau [ʀə/nar/do]	Trisyllabe (CV-CVC-CV) Attaque [ʀ] Rime [ə] Attaque [n] Rime [aʀ] Pic [a] Coda [ʀ] Attaque [d] Rime [o]		

Rivière		Sîbî Rep. phonologique /zi:/bi:/ Rep. phonétique [si:/bi:]	Dissyllabe (CV-CV) Attaque [s] Rime [i:] Attaque [b] Rime [i:]
Robe [rɔb]	Monosyllabe (CVC) Attaque [ʀ] Rime [ɔb] Pic [ɔ] Coda [b]		
Roche [rɔʃ]	Monosyllabe (CVC) Attaque [ʀ] Rime [ɔʃ] Pic [ɔ] Coda [ʃ]		
Sac [sak]	Monosyllabe (CVC) Attaque [s] Rime [ak] Pic [a] Coda [k]		
Sapin [sa/pɛ̃]	Dissyllabe (CV-CV) Attaque [s] Rime [a] Attaque [p] Rime [ɛ̃]	Cigôbî Rep. phonologique /ʒi:/gɔ:/bi:/ Rep. phonétique [ʒi:/gɔ:/bi:]	Trisyllabe (CV-CV-CV) Attaque [ʃ] Rime [i:] Attaque [g] Rime [ɔ:] Attaque [b] Rime [i:]
Serpent [sɛʀpɑ̃]	Dissyllabe (CVC-CV) Attaque [s] Rime [ɛʀ] Pic [ɛ] Coda [ʀ] Attaque [p] Rime [ɑ̃]	Kinebik Rep. phonologique /gi/nɛ/bik/ Rep. phonétique [ki/nɛ/bik]	Trisyllabe (CV-CV-CVC) Attaque [k] Rime [i] Attaque [n] Rime [ɛ] Attaque [b] Rime [ik] Pic [i] Coda [k]
Soleil [sɔ/leʒ]	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [s] Rime [ɔ] Attaque [l] Noyau vocalique [ɛj]	Kîzis Rep. phonologique /gi:/zis/ Rep. phonétique [ki:/zIs] ou [ki:/zis]	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [k] Pic [i:] Attaque [z] Rime [Is] ou [is] Pic [I] ou [i] Coda [s]
Souris [suri]	Dissyllabe (CV-CV) Attaque [s] Rime [u] Attaque [ʀ] Rime [i]	Abogôjic Rep. phonologique /abɔgɔ:ʒiʃ/ Rep. phonétique [a/bɔ/gɔ:/ʒiʃ]	Quadrissyllabe (V-CV-CV-CVC) Rime [a] Attaque [b] Rime [ɔ] Attaque [g] Rime [ɔ:] Attaque [ʒ] Rime [iʃ] Pic [i] Coda [ʃ]

Sourire [surir]	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [s] Rime [u] Attaque [ʀ] Rime [ir] Pic [i] Coda [ʀ]		
Terre [tɛʀ]	Monosyllabe (CVC) Attaque [t] Rime [ɛʀ] Pic [ɛ] Coda [ʀ]	Akî Rep. phonologique /a/ki:/ Rep. phonétique [a:/ki:]	Dissyllabe (V-CV) Rime [a:] Attaque [k] Rime [i:]
Tête [tɛt]	Monosyllabe (CVC) Attaque [t] Rime [ɛt] Pic [ɛ] Coda [t]		
Tuque [tyk]	Monosyllabe (CVC) Attaque [t] Rime [yk] Pic [y] Coda [k]		
Vent [vɑ̃]	Monosyllabe (CV) Attaque [v] Rime [ɑ̃]	Nôdin (il vente) Rep. phonologique /no:/din/ Rep. phonétique [no:/din]	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [n] Rime [o:] Attaque [d] Rime [in] Pic [i] Coda [n]
Vieux		Comic Rep. phonologique /ʒo/miz/ ou /ʒo/miz/ Rep. phonétique [ʃo/mIs] ou [ʃo/mis] [ʃo/mIʃ] ou [ʃo/miʃ]	Dissyllabe (CV-CVC) Attaque [ʃ] Pic [o] Attaque [m] Rime [Iʃ] ou [iʃ] Pic [I] ou [i] Coda [ʃ]

Annexe 10 - Lettre de validation du programme de métaphonologie



Jérémi Sauvage

Maître de conférences HDR en Sciences du langage
UMR CNRS Praxiling 5267

Département de Sciences du langage-ITIC
Université Paul-Valéry, Montpellier 3
Route de Mende
34199 Montpellier cedex 5

Le programme de métaphonologie bilingue français-anicinabemowin (langue algonquienne) est destiné aux élèves de premier cycle des écoles primaires anicinabek de [REDACTED]. Il est préparé par Nancy Crépeau qui est doctorante (sous la direction de Carole Fleuret) en *Education*, en Didactique des langues secondes, à l'université d'Ottawa.

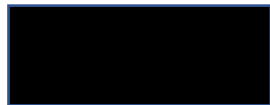
Le présent programme est construit à partir d'un corpus de 17 albums de jeunesse. L'analyse morphophonologique de mots français et algonquins s'appuie sur la typologie de Yopp qui propose une progression graduelle sur le plan de la difficulté. Le programme de tâche métaphonologique commence à proprement dit lorsque parents, enseignants et élèves ont répondu aux questionnaires de l'enquête et a pour durée 12 semaines : rime, discrimination, fusion (octobre-novembre), comparaison (décembre), identification, dénombrement (janvier), segmentation, suppression (février).

Ce programme s'inscrit à la fois dans une continuité, celle de l'études des habiletés à discriminer les phonèmes (Gombert, Ecalles & Maignan...) mais il faut préciser d'emblée qu'il est tout à fait original dans la mesure où il porte sur des locuteurs bilingues français-algonquins. L'intérêt est alors double, me semble-t-il. Premièrement, les études scientifiques sur les habiletés métaphonologiques en contexte bi-plurilingues restent aujourd'hui encore trop peu nombreuses. Le développement de la conscience phonologique chez l'enfant bilingue souffre encore de représentations mystifiées comme beaucoup d'aspects du développement plurilingue. Peut-on parler de difficultés de développement, de confusions entre les langues, de bilinguisme positif ou négatif dans le cadre de l'apprentissage de la lecture ? Si l'hypothèse acceptée majoritairement aujourd'hui est de considérer le développement bilingue comme étant ni positif, ni négatif, il convient de valider cette hypothèse en proposant ce type de programme de recherche. Deuxièmement, l'originalité de la recherche est de proposer une étude contrastive entre une langue officielle du Canada (le français) et une langue des Premières Nations (l'algonquin). Il s'agit donc bien ici de répondre à une demande réelle afin de favoriser l'apprentissage de la lecture-écriture à ce type de public et, pourquoi pas, d'identifier précisément les résistances éventuelles. Selon les résultats obtenus, ce travail pourrait initier d'autres recherches du même type en faisant varier les langues et, ainsi lutter contre l'échec scolaire en général, au Canada en particulier.

Pour toutes ces raisons, je donne un avis très favorable sans aucune réserve à ce programme original et audacieux.

Fait à Montpellier le 28 septembre 2018

Jérémi Sauvage

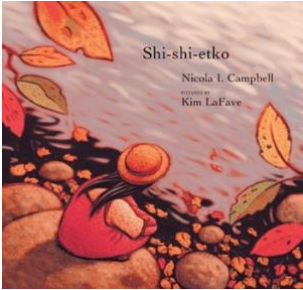


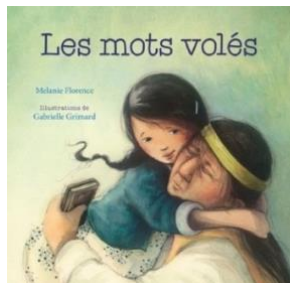
Annexe 11 - La grille d'analyse de Dupin de Saint-André et de Montésinos-Gelet (2011) et le corpus littéraire

La grille de Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet (2011)

CONCEPTS LITTÉRAIRESⁱ	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- du paratexte (pages de couverture, titre, sous-titre, format de l'œuvre, matière des pages, pages de garde, page titre, avertissement, dédicace, table des matières, pagination)	Oui	Non
	- du système des personnages (personnalité des personnages, caractérisation directe ou indirecte, relation entre les différents personnages, évolution des personnages, personnage stéréotype de la littérature de jeunesse, etc.)	Oui	Non
	- du système énonciatif ⁱⁱ (focalisation [point de vue interne, externe ou omniscient], variation des points de vue, narrateur qui interpelle le lecteur)	Oui	Non
	- du traitement de l'espace et du temps	Oui	Non
LES SIX TRAITS D'ÉCRITUREⁱⁱⁱ	- de l'intertextualité	Oui	Non
	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- des idées	Oui	Non
	- de la structure du texte (linéaire, enchaînée, répétitive, en boucle, en parallèle, perturbation de l'ordre chronologique, introduction, chute) et de l'œuvre	Oui	Non
	- du rythme et de la syntaxe (structure et longueur des phrases, début des phrases, l'enchaînement des phrases)	Oui	Non
ILLUSTRATION	- du choix des mots (mots précis, mots évocateurs, onomatopées, rimes, variété lexicale, registres de langue, etc.)	Oui	Non
	- de la voix (le style de l'auteur, les figures de style)	Oui	Non
	- des conventions linguistiques (orthographe, grammaire, ponctuation)	Oui	Non
	Les illustrations sont intéressantes du point de vue		
	- de la mise en pages (dissociation, association, compartimentage, conjonction) ^{iv}	Oui	Non
RAPPORT TEXTE/IMAGE	- de la narration visuelle	Oui	Non
	- du cadrage (choix des plans [ensemble, général, moyen, américain, rapproché, gros plan et très gros plan] et des angles de vue [normal, plongée, contre-plongée, en visée subjective] ^v) et du découpage ^{vi}	Oui	Non
	- du cadre (forme, bordure du cadre, sortie de cadre, surcadrage) ^{vii}	Oui	Non
	- du choix des couleurs (chaudes, froides, contraste)	Oui	Non
	- du montage ^{viii}	Oui	Non
INTÉRÊTS PÉDAGOGIQUES DE L'ŒUVRE	- de l'esthétisme ^{ix}	Oui	Non
	- du traitement du temps et de l'espace	Oui	Non
	- de l'intericonicité	Oui	Non
	Le rapport texte-image est original ^x :		
	- même si le texte et l'image sont redondants	Oui	Non
RECONNAISSANCE DE L'ŒUVRE	- le texte et l'image « collaborent »	Oui	Non
	- le texte et l'image « s'opposent »	Oui	Non
	L'œuvre est « réticente » et permet de travailler la compréhension ^{xi} :	Oui	Non
	- elle conduit délibérément le lecteur à une compréhension erronée		
	- elle empêche délibérément la compréhension immédiate à cause de :		
RECONNAISSANCE DE L'ŒUVRE	o l'adoption d'un point de vue (inattendu, biaisé, mêlé ou contradictoire)	Oui	Non
	o la perturbation de l'ordre chronologique	Oui	Non
	o l'enchaînement ou l'intrication de plusieurs récits	Oui	Non
	o le silence (un personnage [son identité, nature des relations avec les autres, son mobile, issue de sa quête]), ellipses narratives,	Oui	Non
	o l'effacement des relations de causes à effets	Oui	Non
RECONNAISSANCE DE L'ŒUVRE	o les frontières incertaines entre le monde fictif imaginaire et le monde fictif réel	Oui	Non
	o La pratique de l'intertextualité	Oui	Non
	o L'ambiguïté des reprises anaphoriques	Oui	Non
	o L'éloignement des canons du genre	Oui	Non
	o La mise en scène de la lecture ou de l'écriture	Oui	Non
RECONNAISSANCE DE L'ŒUVRE	o Le masquage des valeurs	Oui	Non
	o La contradiction entre texte et images dans les albums	Oui	Non
	L'œuvre est « proliférante » et permet de travailler l'interprétation ^{xii}	Oui	Non
	L'œuvre est propice à la mise à place d'un projet d'écriture ^{xiii}	Oui	Non
	L'œuvre est propice à une lecture interactive	Oui	Non
RECONNAISSANCE DE L'ŒUVRE	L'œuvre se prête bien à l'intégration des matières (ex. : éthique et culture religieuse, univers social, sciences, etc.)	Oui	Non
	L'œuvre a été primée	Oui	Non
	L'œuvre est recommandée sur le site « livres ouverts » du MELS	Oui	Non
	L'œuvre est recommandée sur le site « Ricochet »	Oui	Non
	L'œuvre est recommandée sur le site « Sentiers littéraires »	Oui	Non
RECONNAISSANCE DE L'ŒUVRE	L'œuvre fait partie du palmarès de Communication Jeunesse	Oui	Non
	L'œuvre est recommandée dans la revue « Lurelu »	Oui	Non
	L'œuvre est recommandée dans « la revue des livres pour enfants »	Oui	Non
	L'œuvre est recommandée dans la revue « Le pollen »	Oui	Non

Le corpus littéraire

	Eustache perd son panache 32 pages. Dimension : 23 x 23 cm. Groupe d'âge : 3 à 7 ans. Auteure : Bradford, Louise. (2017). Illustrations : Battuz, Christine. Maison d'édition : Scholastic. http://www.scholastic.ca/editions/livres/view/eustache-perd-son-panache
Résumé de l'éditeur : « Les bois d'Eustache ont commencé à bouger. Sa mère lui annonce qu'il va bientôt les perdre. Eustache s'inquiète, son panache fait partie de son identité. Peu à peu, il se fait à l'idée qu'il grandit et que ses bois vont tomber! Quand le grand jour arrive, Eustache réalise que grandir, c'est changer... pour le mieux! Un album magnifiquement illustré qui permet d'aborder les changements, petits ou grands, qui surviennent lorsque l'enfant grandit. »	
	Shi-shi-etko 32 pages. Dimension : 21,5 x 20,5 cm. Groupe d'âge : à partir de 6 ans. Auteurs : Campbell, Nicola I. (2005). Illustrations : LaFave, Kim. Traduction de l'anglais par Diane Lavoie. Maison d'édition : Plaines. https://www.plaines.ca/product-page/shi-shi-etko
Résumé du libraire : « La loi l'exige: dans quatre jours à peine, la jeune Shi-shi-etko devra quitter sa famille et tout ce qui lui est cher pour aller à « l'école résidentielle », au pensionnat indien. Ces journées précédant son départ, elle observe et savoure chaque détail de son univers : la lumière chatoyante du soleil, les herbes hautes, les pierres luisantes, les têtards du ruisseau, le chant que son grand-père fredonnait en pagayant. Sa mère, son père et sa grand-mère lui transmettent tour à tour des valeurs identitaires dont ils veulent qu'elle se souvienne. Et elle se fait une promesse, celle de se souvenir. Kim LaFave s'est appuyé sur des photographies d'archives et des discussions avec des aînés pour créer les illustrations aux somptueux coloris qui enrichissent cet émouvant récit poétique. Le lecteur fera connaissance avec une enfant qui trouve du réconfort dans tout ce qui l'entoure à la veille d'une grande déchirure, déchirure attribuable au système des pensionnats indiens dont les peuples autochtones ont souffert pendant plusieurs générations. »	



Les mots volés

32 pages.

Dimension : 21,5 x 22 cm.

Groupe d'âge : 6 ans et plus.

Auteure : Florence, Mélanie (2017).

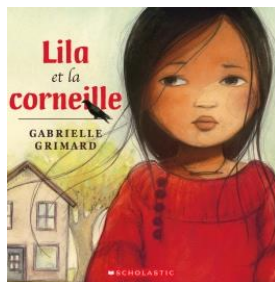
Illustrations : Grimard, Garielle.

Traduit de l'anglais par Isabelle Allard.

Maison d'édition : Scholastic.

<http://www.scholastic.ca/editions/livres/view/les-mots-vols>

Résumé de l'auteur : « Curieuse d'en savoir davantage sur ses origines, une petite fille demande à son grand-père de prononcer un mot en langue crie. Celui-ci est attristé lorsqu'il réalise qu'il l'a oublié, conséquence de nombreuses années passées en école résidentielle. Il lui dit qu'il a « perdu les mots » lors de son passage là-bas, et elle décide donc de l'aider à les retrouver. Un récit touchant sur les relations intergénérationnelles et une initiation tout en délicatesse à la découverte d'un épisode plutôt sombre de l'histoire du Canada. »



Lila et la corneille

32 pages.

Dimension : 22,5 x 23 cm.

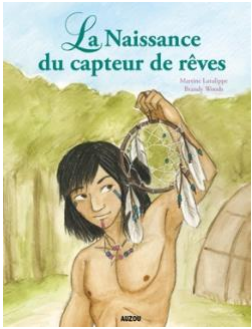
Groupe d'âge : 5 à 8 ans.

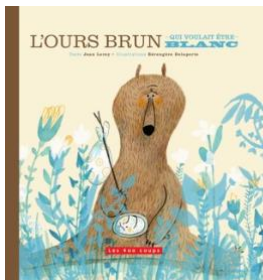
Auteure : Grimard, Garielle (2017).

Maison d'édition : Scholastic.

<http://www.scholastic.ca/editions/livres/view/lila-et-la-corneille>

Résumé de l'auteur : « Lila vient tout juste de déménager dans une nouvelle ville. Excitée à l'idée de se faire de nouveaux amis, elle est abasourdie lorsque, dès le premier jour d'école, un petit garçon montre du doigt ses cheveux couleur ébène et la traite de corneille. Les autres élèves chuchotent et ricanent, et le cœur de Lila devient lourd. Le jour suivant, Lila cache ses cheveux. Mais cette fois, le petit garçon montre du doigt sa peau foncée en riant. Et quand Lila cache sa peau, ce sont de ses yeux que le petit garçon se moque. Lila aperçoit une corneille sur sa route. Elle tente de chasser l'oiseau, mais il semble l'attendre chaque soir. Doucement, cet oiseau si sombre donnera un peu d'espoir à Lila et lui insufflera le courage d'être elle-même et de briller. Une histoire poignante sur l'intimidation et sur l'acceptation de nos différences et de celles des autres. »

	Le loup qui apprivoisait ses émotions 31 pages. Dimension : 26 x 26 cm. Groupe d'âge : dès 3 ans. Auteurs : Lallemand, Orianne et Éléonore Thuillier (2017). Maison d'édition : Auzou. https://www.leslibraires.ca/livres/le-loup-qui-apprivoisait-ses-emotions-orianne-lallemand-9782733851487.html
Résumé du libraire : « Il était une fois un gentil loup qui vivait dans une belle forêt, entouré de tous ses amis. Il s'appelait Loup. Mais ce loup avait un souci : il était trop émotif. Joyeux, fâché, triste, excité... il changeait d'humeur à cent à l'heure ! Heureusement ses amis avaient un plan pour lui apprendre à maîtriser ses émotions et à reprendre le contrôle de lui... »	
	La naissance du capteur de rêves 25 pages. Dimension : 17,5 x 22,5 cm. Groupe d'âge : dès 3 ans. Auteurs : Latulipe, Martine (2017). Illustrations : Woods, Brandy. Maison d'édition : Azou. https://www.auzou.ca/livre/la-naissance-du-capteur-de-reves
Résumé de l'auteur : « Tandis qu'il chasse le gibier dans la forêt, Pied Agile, un jeune Ojibwé, découvre d'étranges formes dessinées dans la terre. Curieux, il en efface une avec son pied. À partir de ce jour, il fait de terribles cauchemars et souffre d'insomnie. Une nuit, grand-mère araignée lui rend visite et tisse une toile à l'intérieur d'un cercle fait de branches de frêne. C'est un capteur de rêves qui sert à emprisonner les cauchemars! »	



L'ours brun qui voulait être blanc

32 pages.

Dimension : 21,5 x 21,5 cm.

Groupe d'âge : dès 3 ans.

Auteur : Leroy, Jean (2012).

Illustrations : Delaporte, Bérangère.

Maison d'édition : Les 400 coups.

<http://www.editions400coups.com/400-coups/lours-brun-qui-voulait-etre-blanc>

Résumé de l'auteur : « Un ours brun qui, s'ennuyant dans sa forêt, décide de partir à l'aventure. Au bout de plusieurs jours de marche, il arrive au pôle Nord et découvre un monde inconnu. Un territoire où tout est blanc, même les ours... L'ours brun qui voulait être blanc est une fable tendre et humoristique sur la différence et l'acceptation de soi. »



La couleur des émotions

38 pages.

Dimension : 25,5 x 25,5 cm.

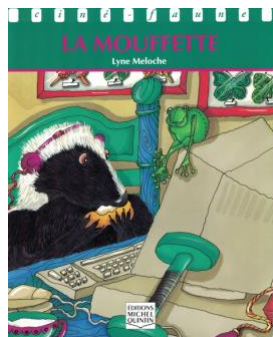
Groupe d'âge : 3 à 7 ans.

Auteure : Lienas, Anna. (2017).

Maison d'édition : Quatre Fleuves.

<http://quatrefleuves.fr/fr/zoom/>

Résumé de l'auteur : « Le monstre des couleurs se sent tout barbouillé, aujourd'hui. Ses émotions sont sens dessus dessous ! Il ne comprend pas ce qui lui arrive. Réussira-t-il à mettre de l'ordre dans son cœur et à retrouver son équilibre ? Un livre tout animé pour découvrir ses émotions. »



La mouffette

23 pages.

Dimension : 19,5 x 19,5 cm.

Groupe d'âge : dès 3 ans.

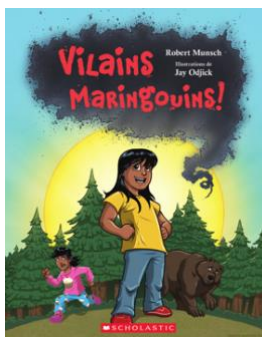
Auteure : Meloche, Lyne. (1997).

Illustrations : Meloche, Lyne.

Maison d'édition : Michel Quintin.

<http://www.editionsmichelquintin.ca/produit/91-la-mouffette-cart-.html>

Résumé du libraire : « Un album attrayant conçu pour initier les jeunes aux principales caractéristiques de la mouffette: reproduction; alimentation; habitat; prédation; etc. »



Vilains maringouins !

32 pages.

Dimension : 20,5 x 25,5 cm.

Groupe d'âge : 3 à 8 ans.

Auteur : Munsch, Robert (2017).

Illustrations : Odjick, Jay.

Maison d'édition : Scholastic.

<https://www.scholastic.ca/editions/livres/view/vilains-maringouins>

Résumé de l'auteur : « Le printemps est une saison merveilleuse, si ce n'est l'arrivée de milliards de mouches noires et de maringouins. Mais Hélène a une solution... »



Un ours pour déjeuner !

32 pages.

Dimension : 20,5 x 25,5 cm.

Groupe d'âge : 3 à 8 ans.

Auteur : Munsch, Robert (2019).

Illustrations : Odjick, Jay.

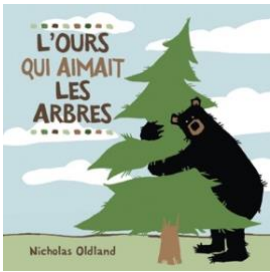
Traduction en anishinàbemowin de Joan Tenasco, en français de Christiane Duchesne.

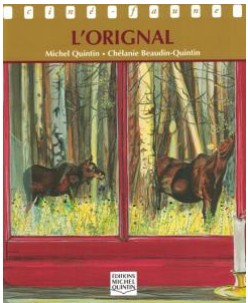
Maison d'édition : Scholastic.

<http://www.scholastic.ca/editions/livres/view/un-ours-pour-djeuner>

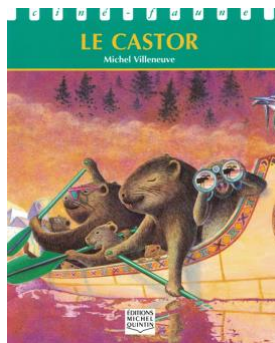
Résumé de l'auteur : « Autrefois, le grand-père de Donovan mangeait de l'ours pour déjeuner... mais puisqu'il n'y en a pas dans le réfrigérateur, Donovan décide d'en attraper un lui-même! Dans cette aventure étonnante, le jeune Donovan aperçoit tour à tour une fourmi, un écureuil et un chien, mais comme il ne s'agit pas d'ours, il les repousse chaque fois. Quand il tombe sur un énorme ours qui gronde en sa direction, Donovan court se réfugier chez lui, mais la bête le suit jusque dans la cuisine! C'est finalement son grand-père qui fera fuir l'animal en le frappant sur la tête avec une poêle à frire. BOÏNG! La famille peut alors savourer un succulent déjeuner qui n'a pas de dents : de la pizza! »

	Pinéshish la pie bleue 32 pages. Dimension : 22,5 x 22,5 cm. Groupe d'âge : 5 à 8 ans. Auteurs : Noël, Michel (2015). Illustrations : Camille Lavoie. Maison d'édition : Isatis. https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=48765
Résumé des auteurs : « À l'automne, un courant d'angoisse fait frissonner la montagne. De mémoire de bois francs, c'est du jamais vu. Pour la première fois de leur vie, les feuillus perdent leur feuillage. Une magnifique légende amérindienne. »	

	L'ours qui aimait les arbres 32 pages. Dimension : 20,5 x 20 cm. Groupe d'âge : 3 à 8 ans. Auteur et illustrations : Oldland, Nicholas (2010). Maison d'édition : Scholastic. http://www.scholastic.ca/editions/livres/view/l-ours-qui-aimait-les-arbres
Résumé de l'auteur : « Il était une fois un ours très heureux et très affectueux. Il avait tellement d'amour à donner qu'il faisait un câlin à chaque être vivant qu'il croisait dans la forêt. Mais un jour, il rencontra un humain armé d'une hache. Soudain, il n'eut plus aucune envie d'être affectueux... À l'aide de personnages charmants, la fable contemporaine de Nicholas Oldland illustre le pouvoir extraordinaire d'un câlin. »	

	L'original 23 pages. Dimension : 19 x 24 cm. Groupe d'âge : dès 3 ans. Auteur : Quintin, Michel (2004). Illustrations : Beaudin-Quintin, Chélanie. Maison d'édition : Michel Quintin. http://www.editionsmichelquintin.ca/produit/407-l-original-souple-.html
Résumé de l'auteur : « Un album attrayant conçu pour initier les jeunes aux principales caractéristiques de l'original: reproduction, alimentation, habitat, prédation, etc. »	

	Quand on était seuls 26 pages. Dimension : 20,5 x 21,5. Groupe d'âge : dès 6 ans. Auteurs : Robertson, David A (2017). Illustrations : Flett, Julie. Maison d'édition : Plaines. https://www.leslibraires.ca/livres/quand-on-etait-seuls-david-alexander-robertson-9782896116256.html
Résumé de l'auteur : « En aidant sa grand-mère à entretenir son jardin, une fillette remarque chez celle-ci des caractéristiques qui piquent sa curiosité. Pourquoi sa grand-mère porte-t-elle ses longs cheveux en tresses et des vêtements de couleurs vives? Pourquoi parle-t-elle une autre langue et passe-t-elle tant de temps avec sa famille? Ces questions amènent l'ainée à parler des années qu'elle a passées enfant dans un pensionnat autochtone, endroit où tout lui avait été enlevé. <i>Quand on était seuls</i> raconte une période difficile et constitue, en dernier ressort, un témoignage de courage et de prise en charge personnelle. »	
	Tu vivras dans nos cœurs pour toujours 24 pages. Dimension : 25 x 25 cm. Groupe d'âge : 2 à 7 ans. Auteure : Teckentrup, Britta (2013). Maison d'édition : Larousse Jeunesse. https://www.babelio.com/livres/Teckentrup-Tu-vivras-dans-nos-coeurs-pour-toujours/552116
Résumé de l'auteur : « Renard s'est endormi pour toujours. Dans la forêt, tous ses amis se réunissent. Ensemble, ils se souviennent des jours heureux passés avec lui. Au matin, un arbrisseau perce la neige à côté d'eux. Au fil des jours, nourri de nouveaux souvenirs, l'arbre grandit ; et il devient le plus bel arbre de la forêt. Un arbre fait de tendresse et d'amitié. Renard continuera de vivre dans leur cœur, pour toujours. »	



Le castor

23 pages.

Dimension : 19 x 24 cm.

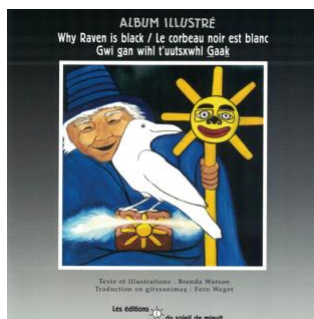
Groupe d'âge : dès 3 ans.

Auteur et illustrateur: Villeneuve, Michel. (1994).

Maison d'édition : Michel Quintin.

<http://www.editionsmichelquintin.ca/produit/74-le-castor-souple-.html>

Résumé de l'auteur : « Un album attrayant conçu pour initier les jeunes aux principales caractéristiques du castor : reproduction; alimentation; habitat; prédation; etc. »



Le corbeau noir est blanc

24 pages.

Dimension : 21,5 x 21,5 cm.

Groupe d'âge : dès 3 ans.

Auteure : Watson, Brenda. (2002).

Illustrateur: Weget, Fern.

Maison d'édition : Soleil de minuit.

Résumé de l'auteur : « Une légende fort appréciée des peuples autochtones de l'Ouest canadien »

Annexe 12 - Aperçu des activités de métaphonologie et des trois temps de mesure

Aperçu des activités de métaphonologie et des trois temps de mesure
Collecte des données (de janvier à juin 2019)

Semaine	Type de tâche	Groupe 1	Groupe 2
Prise de mesure temps 1 – du jeudi 31 janvier au mardi 19 mars Conscience phonologique (N-EEL) et lecture (K-ABC) - français-anicinapemowin Questionnaire et entretien avec les élèves - connaissances et représentations des langues			
Introduction du personnage Kâkâgî et lecture d'un premier album jeunesse (semaines du 25 mars et du 2 avril)			
(1) 8 avril	Identification de la rime	Lundi 8 avril – français (9h00) Mardi 9 avril – anicinapemowin (14h00)	Mercredi 10 avril – français (10h30) Jeudi 11 avril – anicinapemowin (11h00)
(2) 15 avril	Identification de la rime	Mercredi 17 avril – français (9h30) Jeudi 18 avril – anicinapemowin (9h00)	Lundi 15 avril – français (9h00) Mardi 16 avril anicinapemowin
(3) 22 avril	Discrimination phonologique	Mercredi 24 avril – français (10h30) Jeudi 25 avril – anicinapemowin (9h30)	Mercredi 24 avril – français (9h30) Jeudi 25 avril – anicinapemowin (10h00)
(4) 29 avril	Fusion syllabique/phonémique	Mercredi 1 ^{er} mai – français (9h30) Jeudi 2 mai – anicinapemowin (9h30)	Lundi 29 avril – français (9h30) Jeudi 2 mai – anicinapemowin (8h45)
(5) 6 mai	Fusion syllabique/phonémique	Mardi 7 mai – français (10h45) Jeudi 9 mai – anicinapemowin (10h45)	Lundi 6 mai – français (9h30) Mardi 7 mai – anicinapemowin (9h30)
Prise de mesure temps 2 – du lundi 6 mai au 22 mai Conscience phonologique (N-EEL) et lecture (K-ABC) - français-anicinapemowin			
(6) 13 mai	Isolement et comparaison syllabe/phonème initial(e)	Mardi 14 mai – français seulement (9h30)	Lundi 13 mai – français (8h45) Mercredi 15 mai – anicinapemowin (13h)
(7) 20 mai	Isolement et comparaison syllabe/phonème initial(e)	Mardi 21 mai - français et anicinapemowin (9h45)	Mercredi 22 mai – français (9h30) Jeudi 23 mai – anicinapemowin (9h00)
(8) 27 mai	Identification syllabique/phonémique	Mardi 28 mai – français et anicinapemowin (13h30)	Mardi 28 mai – français (10h45) Mercredi 29 mai – anicinapemowin (9h30)
(9) 3 juin	Identification syllabique/phonémique	Jeudi 6 juin – français et anicinapemowin (10h30)	Lundi 3 juin – français (9h30) Mercredi 5 juin – anicinapemowin (9h30)
(10) 10 juin	Ajout d'un phonème initial	Mercredi 12 juin ¹⁷⁷ – français et anicinapemowin (10h30)	Lundi 10 juin – français (10h30) Mercredi 12 juin – anicinapemowin (9h30)
Prise de mesure temps 3 - du lundi 10 juin au jeudi 20 juin Conscience phonologique (N-EEL) et lecture (K-ABC) - français-anicinapemowin Questionnaire et entretien avec les élèves - connaissances et représentations des langues			

¹⁷⁷ L'activité du 12 juin pour le groupe 2 s'est tenue sur un des sites culturels de la communauté.

Annexe 13 - Le protocole d'expérimentation

Déroulement type des activités de métaphonologie (protocole d'intervention, inspiré de Fleuret, 2008)

1. Mise en situation et présentation du personnage Kâkâgî

Présenter les tâches aux élèves sous une forme ludique.

Nous allons ensemble lire et découvrir différentes histoires pour apprendre des nouveaux mots. Ces histoires vont nous parler des animaux de la forêt. Aujourd'hui, j'aimerais vous parler d'un animal en particulier : le Kâkâgî. Vous le connaissez?

Kâkâgî, c'est un corbeau en langue anicinape. C'est un animal très malin (ça veut dire qu'il est très intelligent et qu'il est capable d'apprendre beaucoup de choses). Il est capable d'imiter les bruits des humains et les différents sons que font des animaux.



Demander aux élèves s'ils savent ce qu'est un son, pour s'assurer qu'il n'y aura pas de méprise avec les autres activités.

Maintenant, Kâkâgî aimerait que je vous raconte une histoire pour qu'on joue ensemble avec des mots, des sons. Vous êtes d'accord? On commence?

Expliquer aux élèves que durant les prochaines semaines, je vais leur raconter des histoires et que nous allons faire différents jeux ensemble et avec Kâkâgî pour bien apprendre les sons qui se trouvent dans les mots. On va faire comme Kâkâgî qui joue à imiter les sons et les bruits.

Des bâtons de parole ont été confectionnés par la doctorante pour les cercles de discussion avec les élèves, afin de pouvoir les utiliser à la suite de la lecture des albums jeunesse aux groupes-classes. Le bâton de parole a donné l'occasion à chaque élève de réagir aux histoires proposées, d'exprimer son point de vue et d'être écouté par ses pairs.



2. Description des tâches de traitement métaphonologique destinées aux élèves

Les tâches suivantes sont conçues pour animer des activités de conscience syllabique et phonémique avec les élèves. Nous n'avons pas explicité les activités de conscience syllabique, puisque le protocole demeure le même, mais on a plutôt parler de *son* (phonème), on parlera de syllabes.

2.1 Identification de la rime

Consignes

« Kâkâgî m'a aidée à choisir deux images. Chaque image veut dire un mot et je vais vous dire ce que c'est. Je vais demander à un ami de me dire si les mots ont le même son à la fin. Nous allons faire un essai ensemble. D'accord ? »

(On peut parler de rime avec les élèves, mais il faut bien leur expliquer ce que ce sont des mots qui finissent par le même son)

Premier item de la tâche

« La réponse est _____. Pourquoi ? »

On entend le même son à la fin de _____ (réponse) et à la fin de _____.

Qu'est-ce qu'on entend à la fin de _____ et de _____ ?

On entend [transcription phonétique].

Pour donner la réponse, vous devez répondre par oui ou par non. »

Les élèves poursuivent la tâche en groupe avec la doctorante et l'enseignant(e). Il faut faire un retour ici avec Kâkâgî, car c'est le fil conducteur.

Est-ce que vous pensez que Kâkâgî a bien entendu les sons qui se trouvent à la fin d'un mot?

Est-ce que vous pensez qu'il est capable de reconnaître les sons qui sont pareils à la fin des mots?

Et vous les amis, pouvez-vous maintenant reconnaître les sons qui ont pareils à la fin des mots?

2.2 Discrimination

Kâkâgî m'a aidée à choisir des mots pour préparer notre activité. Aujourd'hui, on va écouter les sons dans les mots.

Consignes

« Je vais dire deux mots. Je vais ensuite demander à un ami de me dire si les mots entendus sont pareils ou différents. Pour donner la réponse, vous devez me dire si les mots sont pareils ou pas pareils. Écoutez bien. Nous allons faire un essai ensemble. »

Premier item de la tâche

La réponse est _____.

Qu'est-ce qu'on entend au début de / au milieu de / à la fin de _____ et de _____?

Au début de / au milieu de / à la fin de _____ on entend le son [transcription phonétique] et au début

au début de / au milieu de / à la fin de / _____ on entend le son [phonétique]. »

Pour les items pareils

« _____ et _____ sont pareils. On entend les sons [transcription phonétique] »

Pour les items différents

« _____ et _____ ne sont pas pareils.

Au début de / au milieu de / à la fin de _____ on entend les sons [transcription phonétique] et au début de / au milieu de / à la fin de _____ on entend les sons [transcription phonétique]»

Les élèves poursuivent la tâche en groupe avec la doctorante et l'enseignant(e). Faire un retour avec Kâkâgî.

Est-ce que vous pensez qu'il est capable de reconnaître les sons qui sont pareils au début de / au milieu de / à la fin des mots?

Est-ce que vous pensez que Kâkâgî est capable de dire si les sons qui se trouvent au début de / au milieu de / à la fin des mots sont pareils ou pas pareils?

Et vous les amis, pouvez-vous maintenant reconnaître les sons qui ont pareils au début de / au milieu de / à la fin des mots?

2.3 Fusion

Consignes

« Aujourd'hui, on va jouer au jeu : À quoi je pense? Je vais vous dire un mot d'une drôle de façon en vous disant séparément chaque son (ou bruit) qui se trouve à l'intérieur. Vous allez devoir écouter attentivement parce que chaque son que vous allez entendre va vous aider à trouver le mot. Ensuite, je vais demander à un ami, qu'est-ce que ça fait comme mot si on met tous les sons (ou bruits ensemble). J'ai une carte de l'image du mot dans mes mains, mais je vais vous la montrer juste après qu'on ait trouvé le mot. On va faire un essai pour voir si vous avez bien compris. Êtes-vous prêts ? »

Premier item de la tâche

« La réponse est _____ (dire le mot au complet). Pourquoi ?

On entend les sons [transcription phonétique et segmentée].

Pour donner la réponse, vous devez dire le mot au complet pour qu'on entende bien. »

Les élèves poursuivent la tâche en groupe avec la doctorante et l'enseignant(e). Faire un retour ici avec Kâkâgî.

Est-ce que vous pensez que Kâkâgî est capable de mettre les sons (ou bruits) qu'il entend ensemble pour faire un mot?

Est-ce que vous pensez qu'il est capable de dire le mot que ça fait quand il met tous les sons (ou les bruits) ensemble?

Et vous les amis, êtes-vous capables de mettre les sons d'un mot ensemble et de dire ce mot?

2.4 Isolement et comparaison

Consignes

« Je vais vous montrer deux images et vous dire ce que c'est. Je vais ensuite demander à un ami de me dire si les mots commencent par le même son. Pour donner la réponse, vous devez me dire si les mots commencent par le même son, en répondant par oui ou par non. Nous allons faire un essai ensemble. »

Premier item de la tâche

« La réponse est ____ (oui ou non). Pourquoi ?

On entend au début du mot _____ le son [transcription phonétique] et on entend au début du mot _____ le son [transcription phonétique].

Pour donner la réponse, vous devez répondre par oui ou par non »

Pour les items qui commencent par le même son

« ____ et ____ commencent par le même son. Ils commencent par [transcription phonétique].

Pour les items qui commencent par un son différent

« ____ et ____ ne commencent pas par le même son. ____ commence par [transcription phonétique] et ____ commence par [transcription phonétique] »

Si l'élève ne parvient pas à la bonne réponse, corriger

« ____ et ____ commencent ou ne commencent pas par le même son. ____ commence par [transcription phonétique] et ____ commence par [transcription phonétique] ».

Les élèves poursuivent la tâche en groupe avec la doctorante et l'enseignant(e). Faire un retour ici avec Kâkâgî.

Est-ce que vous pensez que Kâkâgî a bien entendu les sons qui se trouvent au début d'un mot?

Est-ce que vous pensez qu'il est capable de dire si les sons sont pareils ou pas pareils au début de deux mots?

Et vous les amis, pouvez-vous maintenant reconnaître les sons qui ont pareils ou pas pareils au début des mots?

2.5 Identification

Consignes

« Je vais vous montrer une image et vous dire ce que c'est. Ensuite, je vais demander à un ami de me dire par quel son le mot commence. Nous allons faire un essai ensemble. »

Premier item de la tâche

« La réponse est ____ . Pourquoi ?

On entend le petit son ____ au début de ____ (mot).

Qu'est-ce qu'on entend au début de ____ (mot)?

On entend [transcription phonétique].

Pour donner la réponse, vous devez dire le son que vous entendez au début du mot »

Les élèves poursuivent la tâche en groupe avec la doctorante et l'enseignant(e). Faire un retour ici avec Kâkâgî.

Est-ce que vous pensez que Kâkâgî peut bien entendre le son qui se trouve au début d'un mot?

Et vous les amis, pouvez-vous maintenant reconnaître le son au début des mots?

2.6 Dénombrement

Consignes

« Je vais vous dire un mot et vous allez deviner le nombre de sons qu'il y a dans ce mot en tapant sur le petit tambour avec la baguette. On va faire un essai ensemble. Écoutez bien pour comprendre comment le jeu fonctionne.»

Premier item de la tâche

« La réponse est (taper le nombre de sons). Pourquoi ?

On entend [transcription phonétique] dans le mot ____.

Qu'est-ce qu'on entend dans le mot ____ ?

On entend [transcription phonétique] et taper le nombre de son avec le tambour.

Pour donner la réponse, vous tapez le nombre de sons qu'on entend dans le mot pour qu'on entende bien. »

Les élèves poursuivent la tâche en groupe avec la doctorante et l'enseignant(e). Faire un retour ici avec Kâkâgî.

Est-ce que vous pensez que Kâkâgî peut taper le nombre de sons qui se trouvent dans un mot?
Est-ce que vous pensez que Kâkâgî peut compter le nombre de sons qui se trouvent dans un mot?
Et vous les amis, pouvez-vous maintenant compter le nombre de sons qui se trouvent dans les mots?

2.7 Segmentation

Ici, on va dire à **Kâkâgî** chaque son qui se trouve dans les mots, pour qu'il puisse bien les entendre et les apprendre. C'est pour ça qu'on va devoir parler d'une drôle de façon.

Consignes

« Je vais vous dire un mot et je veux qu'il soit séparé en sons. Je vais vous aider en disant le mot d'une drôle de façon : je vais séparer le mot en sons et les dire en ordre. Je vais ensuite demander à un ami me dire chaque son qu'il entend dans un mot, en ordre. Nous allons faire un essai ensemble. »

Premier item de la tâche

« La réponse est [transcription phonétique et segmentée]. Pourquoi ?
Parce que dans _____ on entend [transcription phonétique et segmentée].
Pour donner la réponse, vous devez dire chaque son que vous entendez dans le mot, écoutez bien. »

Les élèves poursuivent la tâche en groupe avec la doctorante et l'enseignant(e). Faire un retour ici avec Kâkâgî.

Est-ce que vous pensez que Kâkâgî est capable de séparer chaque son qui se trouve dans un mot?
Est-ce que vous pensez que Kâkâgî peut dire en ordre chaque son qui se trouve dans un mot?
Et vous les amis, pouvez-vous maintenant dire chaque son qui se trouve dans un mot?

2.8 Suppression

Consignes

« Je vais vous montrer une image et vous dire ce que c'est. Ensuite, je vais demander à un ami de me dire le mot qui reste si j'enlève le premier son. Nous allons faire un essai ensemble. »

Premier item de la tâche (phonème initial)

« La réponse est ____ . Pourquoi ?
Parce que si on enlève le premier petit son de ____ , il reste [transcription phonétique et segmentée].
Pour donner la réponse, vous devez dire ce qui reste du mot pour qu'on entende bien. »

Les élèves poursuivent la tâche en groupe avec la doctorante et l'enseignant(e). Faire un retour avec Kâkâgî.

Est-ce que vous pensez que Kâkâgî peut dire ce qui reste du mot quand on enlève le premier son?
Et vous les amis, pouvez-vous maintenant dire ce qui reste du mot quand on enlève le premier son?

Consignes

« Je vais vous montrer une image et vous dire ce que c'est. Ensuite, je vais demander à un ami de me dire le mot qui reste si j'enlève le dernier son. Nous allons faire un essai ensemble. »

Premier item de la tâche (phonème final)

« La réponse est ____ . Pourquoi ?

Parce que si on enlève le dernier son de ____ , il reste [transcription phonétique et segmentée].

Pour donner la réponse, vous devez dire ce qui reste du mot pour qu'on entende bien. »

Les élèves poursuivent la tâche en groupe avec la doctorante et l'enseignant(e). Faire un retour avec Kâkâgî.

Est-ce que vous pensez que Kâkâgî peut dire ce qui reste du mot quand on enlève le premier/dernier son?

Et vous les amis, pouvez-vous maintenant dire ce qui reste du mot quand on enlève le premier/dernier son?

Annexe 14 - Fiche-synthèse didactique (échantillon)

Exemple de fiche-synthèse didactique (discrimination phonologique)

On peut parler de « petit son » dans un mot avec les élèves lorsqu'on parle de phonème.

1) Lecture de l'album « Vilains maringouins » dans la classe en langue française :

- durée : 20-30 minutes;
- pendant la lecture, faire ressortir les mots sélectionnés à partir de l'album (français);
- pour les mots ciblés en langue anicinape, il faut s'assurer que les élèves les connaissent.

2) Activité en conscience phonologique (durée environ 15 min.) :

FRANÇAIS	ANICINAPEMOWIN
Consignes Kâkâgi m'a aidée à choisir deux images. Je vais vous les montrer et vous allez me dire ce que vous voyez. Je vais ensuite demander à un ami de me dire si les mots entendus sont pareils ou pas pareils. Écoutez bien (montrer les images dans le PowerPoint).	
- loup et loups; - goût et cou; - pas et bas.	- mako et makok; - nibî et nîbin.
Les mots sont présentés seulement à l'oral à l'aide des images.	
Démarche Demander aux élèves de prononcer les paires de mots. Est-ce que les mots entendus sont pareils ou pas pareils?	
<u>Est-ce que les mots LOUP et LOUPS sont pareils?</u> Demander aux élèves de prononcer les mots. Est-ce que les mots entendus sont pareils? La réponse est « pareils » (oui). <u>Est-ce que les mots GOÛT et COU sont pareils?</u> Demander aux élèves de prononcer les mots. La réponse est « pas pareils ».	<u>Est-ce que les mots MAKO et MAKOK sont pareils?</u> La réponse est « pas pareils » (non). Pourquoi? Qu'est-ce qui n'est pas pareil? Qu'est-ce qu'on entend à la fin de [ma/kʊ]? On entend le son [ʊ]. Qu'est-ce qu'on entend à la fin de [ma/kok]? On entend le son [k]. <u>Est-ce que les mots NIBÎ et NÎBIN sont pareils?</u>

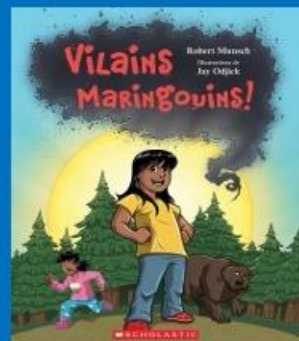
Qu'est-ce qu'on entend au début de <u>goût</u>? On entend le son [g]. Qu'est-ce qu'on entend au début <u>cou</u>? On entend le son [k]. Est-ce que les sons [g] et [k] sont pareils? Non. Quand on fait le gon [g], c'est comme un petit moteur (demander aux élèves de toucher leur gorge quand ils prononcent le [k] et le [g]. <u>Est-ce que les mots BAS et PAS sont pareils?</u> Demander aux élèves de prononcer les mots. Est-ce que les mots entendus sont pareils? La réponse est « pas pareils » (non). Pourquoi? Qu'est-ce qui n'est pas pareil? Qu'est-ce qu'on entend au début de <u>bas</u>? On entend le son [b]. Qu'est-ce qu'on entend au début <u>pas</u>? On entend le son [p]. Est-ce que les sons [b] et [p] sont pareils? Non.	La réponse est « pareils » (non). Pourquoi? Qu'est-ce qui n'est pas pareil? Qu'est-ce qu'on entend à la fin de [nibi:]? On entend le son [i:]. Qu'est-ce qu'on entend à la fin de [nibin]? On entend le son [n].
Retour sur l'activité avec Kâkâgi Pensez-vous qu'il est capable de reconnaître les mots qui sont pareils? Pensez-vous qu'il est capable de reconnaître les mots qui ne sont pas pareils? Et vous les amis, pouvez-vous maintenant reconnaître les mots qui sont pareils? Pouvez-vous maintenant reconnaître les mots qui ne sont pas pareils?	



KAKAGI joue avec les petits bruits

Discrimination phonologique (langue française)

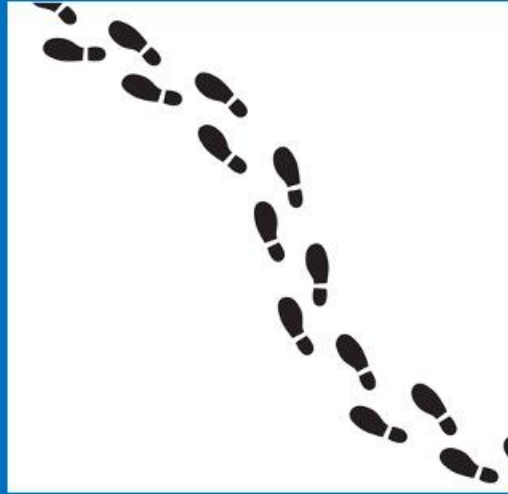
À partir de l'album «Vilains maringouins!»
Préparé par Nancy Wiscutie-Crépeau









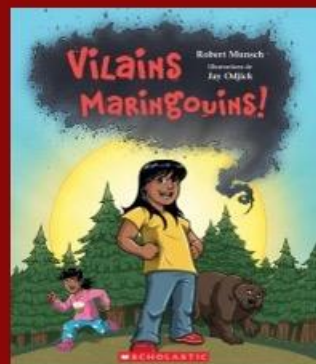




KAKAGI joue avec les petits bruits

Discrimination phonologique
(*anicipemowin*)

À partir de l'album «Vilains maringouins!»
Préparé par Nancy Wiscutie-Crépeau









Annexe 15 - Notes étalonnées par types de tâches en français (N-EEL)

Notes étalonnées par type de tâche en français N-EEL

Onigoc	T1	T2	T3
Épreuve de rimes	1	3	4
Identification du phonème initial	2	2	3
Ajout du phonème initial	2	2	2
Wâbigôni	T1	T2	T3
Épreuve de rimes	3	3	4
Identification du phonème initial	2	3	2
Ajout du phonème initial	2	3	3
Kîzis	T1	T2	T3
Épreuve de rimes	2	4	4
Identification du phonème initial	2	4	3
Ajout du phonème initial	2	2	2
Wâwâte	T1	T2	T3
Épreuve de rimes	3	3	4
Identification du phonème initial	3	2	3
Ajout du phonème initial	1	2	3
Nîbin	T1	T2	T3
Épreuve de rimes	2	1	3
Identification du phonème initial	2	3	3
Ajout du phonème initial	1	1	1
Mikis	T1	T2	T3
Épreuve de rimes	1	3	4
Identification du phonème initial	2	4	3
Ajout du phonème initial	1	1	1
Kijâte	T1	T2	T3
Épreuve de rimes	1	4	4
Identification du phonème initial	3	3	4
Ajout du phonème initial	2	3	2
Migôna	T1	T2	T3
Épreuve de rimes	3	2	4
Identification du phonème initial	3	4	4
Ajout du phonème initial	1	2	1
Migizî	T1	T2	T3
Épreuve de rimes	3	3	3
Identification du phonème initial	2	3	3
Ajout du phonème initial	1	1	1

Légende

1-2 : inférieur à la moyenne 3 : dans la moyenne 4-5 : supérieur à la moyenne

Scores par type de tâche en anicinapemowin N-EEL

Onigoc	T1	T2	T3
Épreuve de rimes	1	3	3
Identification du phonème initial	2	3	3
Ajout du phonème initial	2	2	3
Wâbigôni	T1	T2	T3
Épreuve de rimes	3	4	4
Identification du phonème initial	4	4	3
Ajout du phonème initial	2	3	4
Kîzis	T1	T2	T3
Épreuve de rimes	3	4	4
Identification du phonème initial	3	4	4
Ajout du phonème initial	1	2	4
Wâwâte	T1	T2	T3
Épreuve de rimes	2	3	4
Identification du phonème initial	3	4	3
Ajout du phonème initial	2	3	2
Nîbin	T1	T2	T3
Épreuve de rimes	2	3	2
Identification du phonème initial	2	3	3
Ajout du phonème initial	1	1	2
Mikis	T1	T2	T3
Épreuve de rimes	2	3	3
Identification du phonème initial	3	4	4
Ajout du phonème initial	1	2	2
Kijâte	T1	T2	T3
Épreuve de rimes	1	3	4
Identification du phonème initial	3	3	4
Ajout du phonème initial	3	3	3
Migôna	T1	T2	T3
Épreuve de rimes	1	3	4
Identification du phonème initial	3	4	4
Ajout du phonème initial	1	1	2
Migizî	T1	T2	T3
Épreuve de rimes	3	3	2
Identification du phonème initial	3	4	4
Ajout du phonème initial	1	1	1

Légende

1-2 : inférieur à la moyenne 3 : dans la moyenne 4-5 : supérieur à la moyenne

Annexe 16 - Évolution du nombre d'erreurs (épreuves de décodage et de compréhension)

Évolution du nombre d’erreurs et d’items complétés pour l’épreuve de décodage en lecture en français

Onigoc	T1	T2	T3
# dernier item	19	22	25
nombre d’erreurs	7	6	8
proportion d’erreurs	0,37	0,27	0,32

Wâbigôni	T1	T2	T3
# dernier item	20	20	25
nombre d’erreurs	7	5	6
proportion d’erreurs	0,35	0,25	0,24

Kîzis	T1	T2	T3
# dernier item	17	21	16
nombre d’erreurs	3	5	3
proportion d’erreurs	0,18	0,24	0,19

Wâwâte	T1	T2	T3
# dernier item	14	16	16
nombre d’erreurs	3	3	4
proportion d’erreurs	0,21	0,19	0,25

Nîbin	T1	T2	T3
# dernier item	14	19	19
nombre d’erreurs	5	7	5
proportion d’erreurs	0,36	0,37	0,26

Mikis	T1	T2	T3
# dernier item	24	30	30
nombre d’erreurs	6	7	6
proportion d’erreurs	0,25	0,23	0,2

Kijâte	T1	T2	T3
# dernier item	24	28	30
nombre d’erreurs	8	7	7
proportion d’erreurs	0,33	0,25	0,23

Migôna	T1	T2	T3
# dernier item	19	23	24
nombre d’erreurs	5	6	7
proportion d’erreurs	0,26	0,26	0,29

Migizî	T1	T2	T3
# dernier item	24	24	25
nombre d’erreurs	3	4	3
proportion d’erreurs	0,13	0,17	0,12

Évolution du nombre d’erreurs et d’items complétés pour l’épreuve de décodage en lecture en anicinapemowin

Onigoc	T1	T2	T3
# dernier item	22	30	30
nombre d’erreurs	7	7	7
proportion d’erreurs	0,32	0,23	0,23

Wâbigôni	T1	T2	T3
# dernier item	30	30	30
nombre d’erreurs	8	4	4
proportion d’erreurs	0,27	0,13	0,13

Kîzis	T1	T2	T3
# dernier item	15	17	22
nombre d’erreurs	4	4	3
proportion d’erreurs	0,27	0,24	0,14

Wâwâte	T1	T2	T3
# dernier item	15	16	17
nombre d’erreurs	4	4	5
proportion d’erreurs	0,27	0,25	0,29

Nîbin	T1	T2	T3
# dernier item	15	22	30
nombre d’erreurs	6	6	10
proportion d’erreurs	0,4	0,27	0,33

Mikis	T1	T2	T3
# dernier item	30	25	30
nombre d’erreurs	6	4	4
proportion d’erreurs	0,2	0,16	0,13

Kijâte	T1	T2	T3
# dernier item	24	30	30
nombre d’erreurs	10	4	4
proportion d’erreurs	0,42	0,13	0,13

Migôna	T1	T2	T3
# dernier item	23	18	25
nombre d’erreurs	7	5	4
proportion d’erreurs	0,3	0,28	0,16

Migizi	T1	T2	T3
# dernier item	16	25	25
nombre d’erreurs	4	10	6
proportion d’erreurs	0,25	0,4	0,24

Évolution du nombre d’erreurs et d’items complétés pour l’épreuve de compréhension en lecture en français

Onigoc	T1	T2	T3
# dernier item	3	7	11
nombre d’erreurs	3	4	6
proportion d’erreurs	1	0,57	0,55
Wâbigôni	T1	T2	T3
# dernier item	3	10	13
nombre d’erreurs	3	5	4
proportion d’erreurs	1	0,5	0,31
Kîzis	T1	T2	T3
# dernier item	3	6	9
nombre d’erreurs	3	4	5
proportion d’erreurs	1	0,67	0,56
Wâwâte	T1	T2	T3
# dernier item	3	3	6
nombre d’erreurs	3	3	5
proportion d’erreurs	1	1	0,83
Nîbin	T1	T2	T3
# dernier item	3	3	6
nombre d’erreurs	3	3	4
proportion d’erreurs	1	1	0,67
Mikis	T1	T2	T3
# dernier item	3	9	11
nombre d’erreurs	3	4	5
proportion d’erreurs	1	0,44	0,45
Kijâte	T1	T2	T3
# dernier item	7	17	17
nombre d’erreurs	3	7	6
proportion d’erreurs	0,43	0,41	0,35
Migôna	T1	T2	T3
# dernier item	6	13	11
nombre d’erreurs	5	7	6
proportion d’erreurs	0,83	0,54	0,55
Migizî	T1	T2	T3
# dernier item	7	10	15
nombre d’erreurs	3	4	6
proportion d’erreurs	0,43	0,4	0,4

Évolution du nombre d’erreurs et d’items complétés pour l’épreuve de compréhension en lecture en anicinapemowin

Onigoc	T1	T2	T3
# dernier item	3	3	3
nombre d’erreurs	3	3	3
proportion d’erreurs	1	1	1

Wâbigôni	T1	T2	T3
# dernier item	5	7	7
nombre d’erreurs	4	4	5
proportion d’erreurs	0,8	0,57	0,71

Kîzis	T1	T2	T3
# dernier item	3	3	7
nombre d’erreurs	3	3	5
proportion d’erreurs	1	1	0,71

Wâwâte	T1	T2	T3
# dernier item	3	3	3
nombre d’erreurs	3	3	3
proportion d’erreurs	1	1	1

Nîbin	T1	T2	T3
# dernier item	3	3	3
nombre d’erreurs	3	3	3
proportion d’erreurs	1	1	1

Mikis	T1	T2	T3
# dernier item	3	5	5
nombre d’erreurs	3	4	4
proportion d’erreurs	1	0,8	0,8

Kijâte	T1	T2	T3
# dernier item	5	7	7
nombre d’erreurs	4	4	5
proportion d’erreurs	0,8	0,57	0,71

Migôna	T1	T2	T3
# dernier item	3	3	9
nombre d’erreurs	3	3	6
proportion d’erreurs	1	1	0,67

Migizî	T1	T2	T3
# dernier item	5	7	7
nombre d’erreurs	4	5	5
proportion d’erreurs	0,8	0,71	0,71

Annexe 17 - Scores bruts des élèves (représentations des langues)

Scores bruts des élèves pour chaque groupe (volets 1 et 2)

Temps 1

Scores bruts volets 1 et 2 (temps 1)

Représentations des langues et de ses locuteurs

Ouverture face à la diversité linguistique

Motivation et curiosité face à l'apprentissage des langues

<i>Groupe 1</i>	Q1	Q2	Q3	Q4		Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	
Onigoc	1	0	1	0	2	1	1	0	1	1	4
Wābigōni	-1	1	1	1	2	0	-1	1	1	0	1
Kîzis	1	1	1	0	3	-1	0	1	-1	0	-1
Wāwâte	1	1	1	1	4	-1	0	1	0	0	0
Nîbin	-1	1	-1	0	-1	0	-1	0	-1	0	-2

<i>Groupe 2</i>	Q1	Q2	Q3	Q4		Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	
Mikis	1	1	1	1	4	1	1	0	0	0	2
Kijâte	1	-1	1	-1	0	0	1	0	1	-1	1
Migôna	1	1	1	1	4	0	1	0	-1	0	0
Migizî	1	1	0	-1	1	1	-1	-1	0	0	-1

Temps 3

Scores bruts volets 1 et 2 (temps 3)

Représentations des langues et de ses locuteurs

Ouverture face à la diversité linguistique

Motivation et curiosité face à l'apprentissage des langues

<i>Groupe 1</i>	Q1	Q2	Q3	Q4		Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	
Onigoc	0	1	1	-1	1	1	0	0	0	0	1
Wābigōni	1	1	1	-1	2	1	0	1	1	0	3
Kîzis	1	1	1	-1	2	-1	-1	1	-1	0	-2
Wāwâte	1	1	0	1	3	1	0	1	0	0	2
Nîbin	0	1	-1	1	1	1	1	-1	-1	0	0

<i>Groupe 2</i>	Q1	Q2	Q3	Q4		Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	
Mikis	-1	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0
Kijâte	0	1	1	1	3	1	1	1	0	1	4
Migôna	0	1	-1	1	1	1	0	0	0	1	2
Migizî	1	1	0	-1	1	1	-1	0	0	-1	-1

Annexe 18 - Évolution des scores bruts des élèves (représentations des langues)

Évolution des scores bruts entre les temps 1 et temps 3 (groupe 1)

Scores bruts volets 1 et 2 (temps 1 et 3)
Représentations des langues et de ses locuteurs

GROUPE 1														
Ouverture face à la diversité linguistique					Total /4		Motivation et curiosité apprentissage des langues					Total /5		SCORE TOTAL /9
	Q1	Q2	Q3	Q4			Q5	Q6	Q7	Q8	Q9			
T1 Onigoc	1	0	1	0	2		1	1	0	1	1	4	6	
T3 Onigoc	0	1	1	-1	1	-1	1	0	0	0	0	1	-3	2
T1 Wābigōni	-1	1	1	1	2		0	-1	1	1	0	1	3	
T3 Wābigōni	1	1	1	-1	2	stable	1	0	1	1	0	3	+2	5
T1 Kizis	1	1	1	0	3		-1	0	1	-1	0	-1	2	
T3 Kizis	1	1	1	-1	2	-1	-1	-1	1	-1	0	-2	-1	0
T1 Wāwāte	1	1	1	1	4		-1	0	1	0	0	0	4	
T3 Wāwāte	1	1	0	1	3	-1	1	0	1	0	0	2	+2	5
T1 Nibin	-1	1	-1	0	-1		0	-1	0	-1	0	-2	-3	
T3 Nibin	0	1	-1	1	1	+2	1	1	-1	-1	0	0	+2	1

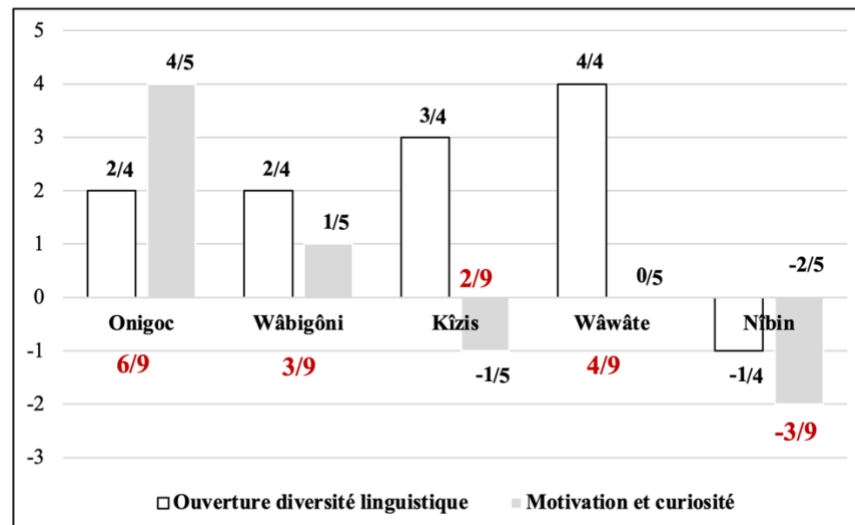
Évolution des scores bruts entre les temps 1 et temps 3 (groupe 2)

Scores bruts volets 1 et 2 (temps 1 et 3)
Représentations des langues et de ses locuteurs

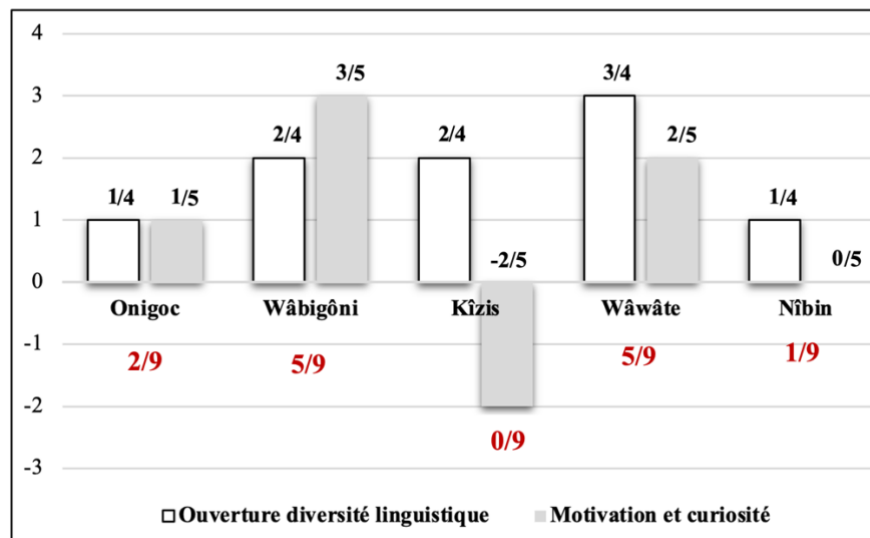
GROUPE 2														
Ouverture face à la diversité linguistique					Total /4		Motivation et curiosité apprentissage des langues					Total /5		SCORE TOTAL /9
	Q1	Q2	Q3	Q4			Q5	Q6	Q7	Q8	Q9			
T1 Mikis	1	1	1	1	4		1	1	0	0	0	2	6	
T3 Mikis	-1	1	1	1	2	-2	0	0	0	0	0	0	-2	2
T1 Kijāte	1	-1	1	-1	0		0	1	0	1	-1	1	1	
T3 Kijāte	0	1	1	1	3	+3	1	1	1	0	1	4	+3	7
T1 Migōna	1	1	1	1	4		0	1	0	-1	0	0	4	
T3 Migōna	0	1	-1	1	1	-3	1	0	0	0	1	2	+2	3
T1 Migizī	1	1	0	-1	1		1	-1	-1	0	0	-1	0	
T3 Migizī	1	1	0	-1	1	stable	1	-1	0	0	-1	-1	stable	0

Évolution des représentations des langues (élèves groupe 1)

Avant le programme (temps 1)

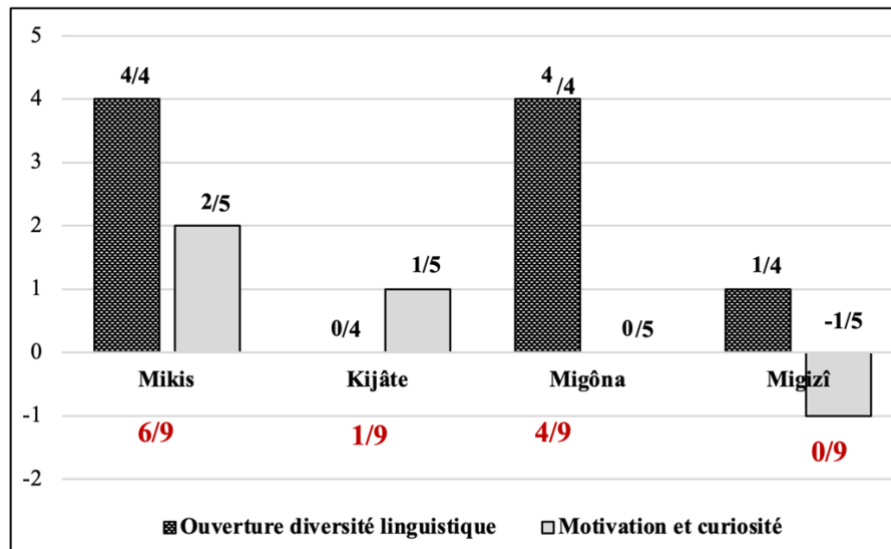


Après le programme (temps 3)



Évolution des représentations des langues (élèves groupe 2)

Avant le programme (temps 1)



Après le programme (temps 3)

