



Crédit : Enviro Foto



Crédit : Enviro Foto



Crédit : Nicole Aug



Crédit : Enviro Foto

LA PLACE ACCORDÉE AUX LANGUES AUTOCHTONES EN ÉDUCATION AU FIL DES SIÈCLES



Crédit : Canva



Crédit : Sabrina Quitch

La présente ressource « Reconnaître et valoriser les langues autochtones » a été développée dans le cadre du Projet inédit en sciences de l'éducation - *Perspectives, savoirs et réalités des Premiers Peuples* (2019-2021), soutenu financièrement par le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec, sous la responsabilité d'Annie Pilote, professeure à l'Université Laval.

Les photos de la page couverture du présent document illustrent bien comment la langue structure le rapport au monde et vice versa. Les mots pour référer aux six saisons atikamekw (*Pipon, Sikon, Miroskamin, Nipin, Takwakin, Pitcipipon*) témoignent d'une relation particulière avec le temps et le territoire, et constituent ainsi des éléments de culture à transmettre aux futures générations autochtones et non autochtones¹ ([Manawan Atikamekw Iriniw](http://www.manawan.org/nomadisme/saisons/), s.d.).

Nous reconnaissons que nos réflexions sur les enjeux relatifs aux Premiers Peuples évoluent, tout comme le contenu de cette ressource, qui ne se veut aucunement prescriptif.

Audy, N., Borri-Anadon, C., Gélinas, K. et Lemaire, E. (2021). Reconnaître et valoriser les langues autochtones. Trois-Rivières : LEDIR (UQTR). Repéré à : <https://premiers-peuples.fse.ulaval.ca/ressources/resumes-et-syntheses>



¹Pour en savoir plus sur le sens attribué par les Atikamekw à chacune de ces saisons, consulter : <http://www.manawan.org/nomadisme/saisons/>

Ces synthèses thématiques ont été élaborées par :

- Nicole Audy (CNA)
- Corina Borri-Anadon (UQTR et LEDIR)
- Karine Gélinas (UQTR et LEDIR)
- Eve Lemaire (UQTR et LEDIR)

Avec la précieuse collaboration de :

- Nicole Petiquay (CNA)
- Xavier Saint-Pierre (UQTR et LEDIR)
- Andréane Audy-Trottier (UQTR)
- Céline Quitich (Directrice adjointe école primaire Simon Ottawa, Manawan)
- Suzie O'Bomsawin (Directrice générale adjointe au Conseil des Abénakis d'Odanak)
- Rachel Chachai (UQTR)
- Dannys Flammand (UQTR)
- 6 étudiantes du cours PED1036 (UQTR, membres de la communauté de Manawan)

DESCRIPTION DU PROJET



L'objectif général du projet *Perspectives, savoirs et réalités des dans la formation à l'enseignement* est le développement de contenus d'enseignement et d'apprentissage ainsi que d'approches s'inscrivant dans un « curriculum sensible aux réalités autochtones » (Borri-Anadon, Hirsch, Ouellet et Gélinas, 2018, p. 6), et ce, pour enrichir la formation initiale et continue des enseignants. Parmi ses six objectifs spécifiques, l'équipe « Reconnaître et valoriser les langues autochtones » s'est concentrée sur les deux suivants :

- déterminer les thèmes centraux à incorporer à la formation initiale et continue des enseignants en collaboration avec des partenaires autochtones;
- élaborer les contenus généraux de modules de formation thématiques.

Le présent document, qui regroupe certaines considérations jugées essentielles par les partenaires du projet, se veut d'abord un outil de sensibilisation pour les formateurs eux-mêmes. Cependant, il peut aussi leur servir de matériel pédagogique pour créer des situations d'enseignement-apprentissage qui visent à aborder des contenus liés aux langues autochtones, et ce, afin de favoriser la prise en compte de ces dernières dans les activités de formation initiale et continue du personnel scolaire. Enfin, il peut contribuer à la mise en œuvre de projets autochtones dans les milieux éducatifs qui ont comme objectif de sensibiliser l'ensemble des élèves aux réalités autochtones ou de soutenir la réussite éducative des élèves autochtones² (MEES, 2018). Il demeure que les outils développés dans ce document – des synthèses, nous le rappelons, des considérations jugées essentielles par nos partenaires autochtones – doivent être utilisés en conformité avec les nuances apportées tout au long de celui-ci.

À la lumière des appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR), mais surtout des préoccupations de nos partenaires des trois communautés atikamekw, les questions relatives aux langues autochtones se sont rapidement imposées. Comme le rappellent Lévesque et Polèse (2015) :

« le premier thème sur lequel il convient de se pencher dans la perspective de mieux comprendre les enjeux et défis de la persévérance et de la réussite scolaires est celui de l'enseignement des langues. En effet, plus que tout autre thème, la langue est au cœur de l'identité; sa portée dépasse largement le milieu scolaire pour se répercuter à l'échelle de la vie communautaire et du projet autonomiste autochtone » (p. 57).

Dans ce sens, nous avons fait le choix de privilégier les termes utilisés par les nations et communautés pour parler d'elles-mêmes et de leurs langues, sauf dans le cas de citations directes où l'usage d'un autre terme ou d'une autre graphie.

Une recension des différentes ressources disponibles a ainsi permis d'élaborer des synthèses autour des thématiques suivantes :

1. un portrait des langues autochtones au Canada et au Québec;
2. la reconnaissance politique des langues autochtones au Canada et au Québec;
3. la place accordée aux langues autochtones en éducation au fil des siècles;
4. les liens entre les langues et l'identité: paroles d'Atikamekw.

Pour chacune de ces synthèses thématiques, des informations essentielles sont proposées sous la forme d'un court texte accompagné de représentations visuelles, des ressources complémentaires sont suggérées et un message clé fait office de conclusion.

LA PLACE ACCORDÉE AUX LANGUES AUTOCHTONES EN ÉDUCATION AU QUÉBEC AU FIL DES SIÈCLES



Cette synthèse thématique propose une lecture historique de la place des langues autochtones dans les pratiques éducatives à leur égard. **Elle vise à rendre visibles les pratiques éducatives traditionnelles des communautés autochtones, les tentatives d'assimilation dont elles furent l'objet et les pratiques de résistance mises en œuvre pour les contrer.** Pour ce faire, nous passerons en revue les différents statuts et fonctions occupés par les langues autochtones et les langues dominantes ainsi que leurs conséquences. Elle débute par une présentation de ces considérations avant et après le contact avec les colonisateurs, puis les aborde selon quatre périodes plus contemporaines, soit les tentatives d'assimilation forcées, la maîtrise indienne de l'éducation indienne, la prise en charge par les communautés autochtones de l'éducation de leurs jeunes et la place des langues autochtones dans les pratiques éducatives d'aujourd'hui.

Une nuance s'impose d'entrée de jeu. Comme l'affirme Bousquet (2016), plusieurs vides perdurent quant aux informations relatives à l'histoire scolaire des Autochtones. Alors que les particularités du Québec ont été peu documentées, cette auteure affirme: « Il est délicat de se servir de comparaisons avec des provinces voisines sous peine de risquer les surinterprétations, voire les erreurs patentées » (p. 122). Ainsi, les informations contenues dans cette section thématique ne sont pas exhaustives et gagneront à être nuancées, voire complétées, selon le développement des connaissances à cet égard.

3.1 L'éducation chez les Premières Nations avant l'arrivée des colons



Serge Bouchard, lors d'une conférence donnée en 2006, parlait ainsi de la vision des Européens au sujet des Premières Nations sur le territoire que l'on nomme aujourd'hui Amérique :

« On croyait que les Indiens des bois étaient désorganisés, sans but. [Mais] Ils avaient des territoires, des frontières. Ils avaient leur langue, leur culture, leur système politique, leurs convictions, leurs valeurs (...) Ils constituaient des sociétés organisées, aujourd'hui perdues dans l'oubli. »

Qui dit société organisée, dit aussi connaissances de toutes sortes, attitudes, valeurs, habiletés, manières de se comporter, rituels à transmettre à la génération suivante pour la survie et le bon fonctionnement du groupe social. Ainsi, pendant des millénaires, les enfants des Premières Nations du Québec ont reçu ces enseignements dans leur langue maternelle, évidemment.

« Les enfants des Premières Nations recevaient une éducation traditionnelle leur permettant de jouer un rôle actif au sein de leur propre société. Cette éducation traditionnelle leur était dispensée par leurs parents, les aînés ainsi que par des membres de la famille élargie (...) Les enfants parvenaient à maîtriser les tâches enseignées grâce à l'observation, à la répétition et à la pratique (...) À l'âge de la puberté, chaque enfant parlait parfaitement la langue de sa communauté, connaissait l'histoire de son peuple, était très versé dans les traditions, les valeurs et les croyances de son peuple et maîtrisait la chasse, la cueillette et l'artisanat. » (CEPN 2002, p.16)

Plusieurs écrits font état de ces différentes pratiques éducatives qui reposent sur la tradition orale, par le biais de la parole et de la mémoire des individus, chez les liiyuu ayimuun (Cris) (Terraza, 2009), les Atikamekw Nehirowisiwok (CNA, 2009; Bousquet, 2012) et les Algonquiens en général (Hot, 2010). De plus, parmi les savoirs essentiels à enseigner aux enfants, les Algonquiens avaient leurs propres pratiques textuelles comme les systèmes

de pictogrammes, les pétroglyphes, les bâtons gravés d'encoches ou les wampums afin de transmettre certaines informations qu'ils jugeaient importantes (Hot, 2010).

On décrit souvent « l'éducation autochtone traditionnelle [comme étant] de type holistique où l'apprentissage est vu comme un processus d'intégration qui engage la personne entière, qui implique les aspects physique, affectif, mental et spirituel de la vie et qui se poursuit tout au long de la vie » (CNA, 2009), et « dont la finalité est le mieux-être et la recherche d'un équilibre entre les différentes dimensions de la personne » (Bousquet 2012, p. 211). De fait, « [l']éducation autochtone n'était pas séparée de la famille ou des expériences quotidiennes; au contraire, elle en faisait partie. » (Faries et Pashagumskum, 2002, p.147).

3.2 L'éducation des enfants des Premières Nations après l'arrivée des colons

3.2.1 Le régime français

« L'arrivée des Européens sur le continent a modifié profondément la nature de l'éducation des jeunes Autochtones » (CNA, 2009). Avec le contact, les pratiques qui ont lieu en Europe en matière d'éducation à cette période inspirent fortement celles déployées en Nouvelle-France. L'école, dans sa forme actuelle, apparaît. Elle poursuit à ce moment-là une triple mission c'est-à-dire catéchiser, moraliser et alphabétiser (Dufresne, 2004, dans Sarrasin, 2017, p. 6).

L'éducation telle que définie à cette époque est assumée par des ordres religieux. Au Québec, les Récollets sont les premiers à venir sur le territoire pour évangéliser les Hurons-Wendats. Arrivés en 1615, ils sont rejoints dix ans plus tard par les Jésuites, puis soutenus par les Ursulines, qui débarquent à Québec en 1639. Ensemble, ils s'attellent à l'alphabétisation (un préalable

à l'évangélisation) des jeunes des Premières Nations. Quant aux Sulpiciens, ils s'établissent à Montréal en 1657 alors que la Congrégation de Notre-Dame, fondée en 1658 par Marguerite Bourgeois, ouvre cette même année la première école de Ville-Marie pour l'éducation des enfants de la colonie.

Cette période du XVII^e siècle est prolifique en production de dictionnaires, de grammaires et de traductions de textes religieux en langues autochtones. Plusieurs membres du clergé poursuivent l'élaboration de textes religieux (prières, catéchisme) en abénaquis, huron-wendat, kanien'kéha (langue mohawk), anishinabeg, innu-aimun et nehirowimowin (atikamekw) afin de soutenir leurs efforts d'évangélisation (Sarrasin, 2017). Cela fait dire à cet auteur :

« ...moins de deux siècles après l'arrivée des Français en Acadie et à Québec, les principales langues amérindiennes du Nord-Est américain avaient été non seulement écrites mais aussi décrites dans leurs grandes lignes. De plus, des peuples entiers comme les Innus, les Micmacs et les Inuits du Labrador ont connu un taux élevé d'alphabétisation élémentaire et cela dans leur propre langue. » (p. 14).

À cet égard, Bousquet (2016) aborde les différents objectifs poursuivis par la scolarisation des Autochtones. Alors que dans certains contextes, la scolarisation mettait surtout l'accent sur la francisation dans un objectif d'évangélisation, dans d'autres cas, l'auteure évoque une résistance de l'église catholique à la scolarisation pour éviter de favoriser des critiques de la part de ces « nouveaux scolarisés » (p. 118). Ainsi, par leur présence sur le territoire et leur connaissance des langues autochtones, les missionnaires auront contribué en quelque sorte à la préservation de ces dernières.

3.2.2 La conquête anglaise

Après la Conquête anglaise et le changement de régime en 1760, les liens entre Canadiens français et Autochtones deviennent plus rares. Des

communautés religieuses s'aventurent aussi dans l'arrière-pays dans le but d'éduquer les Autochtones (Hot, 2010). Par exemple, à partir de 1837 et pendant près de 120 ans, les Oblats de Marie-immaculée poursuivent, par le biais d'écoles d'été, l'alphabétisation des Innus, des Atikamekw Nehirowisiwok et des Anishinabeg, notamment, dans leurs langues respectives alors que des missionnaires protestants développent des ressources linguistiques, dont un syllabaire qui servira à l'écriture de l'ojibwé, de l'iiyuu ayimuun et de l'inuktitut. (Sarrasin, 2017).

Mis à part ces initiatives qui s'inscrivent somme toute en continuité avec les précédentes, la Conquête anglaise aura un impact très important sur l'éducation des enfants des Premières Nations, en modifiant le rôle accordé à ces dernières dans le développement de la colonie. Le déclin des fourrures, la redéfinition des frontières entre le territoire toujours sous conquête anglaise et les États-Unis ont notamment contribué à la détérioration du statut des Autochtones. Jadis indispensables à la survie des premiers colons, ils passent soudainement d'alliés militaires et de partenaires commerciaux à ce qui est nommé plus tard le "problème indien" par le gouvernement canadien (Faries et Pashagumskum, 2002).

C'est qu'à cette période, la présence des Autochtones fait obstacle à la colonisation et à l'exploitation forestière qui s'intensifient alors que ceux-ci se sentent de plus en plus envahis sur leurs terres ancestrales. Face au mécontentement exprimé de part et d'autre, le gouvernement fédéral commence à jongler avec l'idée de l'assimilation des Autochtones. Il considère d'ailleurs l'éducation comme un excellent outil pour y arriver. Dès lors, l'éducation des Premières Nations va prendre une tout autre tournure... (CVR, 2015)

3.2.3 Les tentatives d'assimilation forcées des Autochtones

À la suite de la Commission Bagot, chargée d'enquêter sur les conditions de vie des Autochtones en 1844, diverses initiatives du gouvernement pointent vers l'importance de poursuivre « la mission civilisatrice que se sont attribuée les pouvoirs coloniaux successifs » (Hot, 2010, p. 9) en insistant notamment sur l'établissement « d'écoles » que Bouchard (2006) qualifie de « manufactures à civilisation ». Au XIXe siècle, plusieurs actes sont adoptés dans ce sens. Cela culmine avec l'adoption de la Loi sur les Indiens en 1876. Cette loi, qui se veut une synthèse des « ordonnances coloniales antérieures » (Henderson, 2020) visant l'assimilation des Premières Nations, par le biais de la disparition de leurs cultures, détermine qui peut avoir le statut d'« Indien » et place l'ensemble des Premières Nations sous la tutelle du gouvernement canadien (Gouvernement du Canada, 2021).

De ce fait, le gouvernement canadien a désormais la responsabilité de l'éducation des jeunes autochtones. Au début des années 1880, il s'associe aux Églises chrétiennes, qui depuis quelques années déjà font la promotion des écoles de jour – ouvertes de septembre à juin –, et édifie un système pancanadien de pensionnats, dont le but avoué est l'assimilation des Autochtones (Commission de vérité et réconciliation, 2015). Financées par l'État, ces écoles sont administrées par les communautés religieuses qui s'assurent de la fréquentation scolaire des enfants des Premiers Peuples. Au cours des années, la loi se durcit. À partir de 1920, l'école est obligatoire pour tous les jeunes autochtones de 7 à 15 ans et des efforts de plus en plus systématiques sont déployés pour qu'aucun enfant n'y échappe (Tittley, 2011; CVR, 2015).

Il faut savoir qu'au XIXe et au XXe siècle, plusieurs idées sur l'inégalité des « races » – un concept qui aujourd'hui n'a aucune légitimité scientifique – circulent dans la société. Selon ces croyances, les peuples autochtones

sont inférieurs aux « Blancs », et donc incapables de se gouverner eux-mêmes (Lepage, 2009, dans Hot, 2010) et d'assurer leur survie. Leurs cultures et leurs modes de vie sont d'ailleurs considérés comme archaïques et incompatibles avec la modernité, ce qui permet entre autres de légitimer leur assimilation.

Au Canada, le nombre de pensionnats reconnus s'élève à 132 pensionnats autochtones. Pour les Atikamekw, les Innus, les Anishinabeg, la période des pensionnats s'est échelonnée de 1955 à 1980. L'expérience des pensionnats est variable d'une communauté à l'autre et d'un individu à l'autre (Ottawa, 2013). La Commission de vérité et réconciliation (CVR) créée en 2008 permet d'entendre les survivants des pensionnats autochtones raconter le choc culturel brutal, la confrontation à une discipline sévère, l'immersion dans une langue étrangère, les punitions, les abus physiques et/ou sexuels, les humiliations, les souffrances psychologiques et autres difficultés qu'ils ont vécues. Son rapport, paru en 2015, documente les conséquences désastreuses que les pensionnats autochtones ont eues sur les pensionnaires, leurs parents, leurs communautés et les générations subséquentes, de même que sur les langues et les cultures autochtones à la suite du bris de transmission (CVR, 2015). Il permet en outre de mettre en lumière les pratiques d'assimilation qui ont eu lieu, leurs incidences contemporaines sur le rapport que les Autochtones entretiennent vis à vis les institutions éducatives et l'importance de reconstruire ce dernier dans une perspective de réconciliation:

« C'est précisément parce que l'éducation fut le principal outil d'oppression des Autochtones et de "déséducation" [miseducation] de tous les Canadiens que nous avons conclu que l'éducation est la clé de la réconciliation. » (Justice Murray Sinclair, 2014, p.9)

Voici deux extraits témoignant de l'expérience d'anciens pensionnaires en lien avec leur langue maternelle autochtone:

- Dans son livre « Nipekiwan je reviens », Marcel Pititkwi parle de sa langue maternelle:

Un jour, un jeune autochtone fut enlevé de son foyer par des individus qu'il ne connaissait pas. Ils l'amenèrent loin de sa forêt natale. On lui enseigna alors, comment être civilisé, car ils le voyaient comme un sauvage. L'Indien apprit ainsi une autre langue. Il l'apprit si bien qu'il en oublia presque la sienne. On lui interdisait de parler cette langue de païen, cette langue qui était sale... Mais pour l'Indien, sa langue sauvage restait cachée dans un coin de son cœur. .." p.56

- On rapporte le cas d'élèves forcés à manger du savon quand on les prenait à parler une langue autochtone. Pierrette Benjamin affirme l'avoir vécu au pensionnat de La Tuque:

j'ai dû ouvrir la bouche pour montrer que je l'avais avalé. Et à la fin, j'ai compris, et elle m'a dit, " c'est une langue sale, c'est le diable qui parle par ta bouche, c'est pour ça qu'il fallait la laver, parce qu'elle était sale". » (CVR, 2015, p. 54).

La majorité des pensionnats cesse d'exister dans les années 1970, la fermeture du dernier établissement ayant eu lieu en 1996 au Canada (Saskatchewan).



Pour aller plus loin :

- Wolochatiuk, T. (réalisateur). (2012). *Nous n'étions que des enfants* [film]. ONF. Repéré à : <https://www.onf.ca/film/nous-netions-que-des-enfants/>
*Le film est réservé pour un auditoire de 16 ans et plus.
- Ottawa, G. (2013). *Les pensionnats indiens au Québec. Un double regard*. Éditions Cornac.
- Pititkwe, M. (2016). *Nipekiwan : Je reviens*. L'ABC de l'édition.
- Ni Québec, ni Canada. (2016). « Nipekiwan : je reviens » : entrevue avec Marcel Pititkwe. YouTube. Repéré à : <https://www.youtube.com/watch?v=5qLzbnODpQI>
- Bousquet, M.-P. et Hele, K. (2019). *La blessure qui dormait à poings fermés : l'héritage des pensionnats autochtones au Québec*. Recherches amérindiennes au Québec.
- Gill, M.-A. (animatrice). (2020). École (n°10) [épisode d'un balado audio]. Dans *Laissez-nous raconter : L'histoire crochie*. Société Radio-Canada. Repéré à : <https://ici.radio-canada.ca/premiere/balados/7628/autochtones-traditions-communautes-langue-territoire>
- Historica Canada. (2020). Les pensionnats indiens au Canada : une chronologie. YouTube. Repéré à : <https://www.youtube.com/watch?v=5Rn4jukUrul&list=PLiE7YBxN9zml5FMnj5GJR VF9rh-y8fPeR>

3.2.4 La résistance qui s'organise avec La maîtrise indienne de l'éducation indienne

L'histoire récente des Autochtones est une histoire de résistance. Dès la Conquête, les différentes nations autochtones s'adressent à de multiples reprises aux autorités britanniques pour qu'elles respectent leurs droits et leurs accords préalables. Or, ces dernières font la sourde oreille. Elles combattent plutôt de façon virulente et continue les mouvements que les nations mettent en place à partir de la fin du XIXe siècle pour retrouver leur autonomie (Bouchard, 1998).

En 1961, le Conseil national des Indiens, qui devient en 1968 la Fraternité nationale des Indiens (FNI) – ou Fraternité des Indiens du Canada (FIC) –, est fondée. Grâce à l'unité qui y règne, la FNI s'oppose avec succès à une nouvelle politique mise de l'avant par le gouvernement fédéral en 1969 : le Livre blanc. L'un des volets de cette politique porte sur l'éducation. Il

propose de transférer aux provinces la responsabilité de l'éducation autochtone, avec pour conséquence la fréquentation scolaire des écoles provinciales par les enfants autochtones et l'impossibilité de revendiquer un système scolaire autonome, ce qui est inacceptable pour l'ensemble des Premières Nations.

En réaction au Livre blanc, la FNI publie en 1972 *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, une déclaration de principe sur la détermination des peuples autochtones à prendre en charge leur éducation (Crépeau et Fleuret, 2018, non paginé). Dans ce document, elle réaffirme l'importance d'accorder une place aux langues autochtones dans les pratiques éducatives :

« Bien que les parents et les membres de la réserve jouent un rôle important dans la transmission de la langue, il demeure nécessaire de l'enseigner de façon régulière, en en faisant (1) une langue d'enseignement et (2) une matière d'enseignement [...]. L'enfant devrait être initié à l'anglais ou au français comme langue seconde seulement après avoir acquis une solide connaissance de sa propre langue (FIC, 1972, p. 16) ».



Pour aller plus loin :

- Fraternité des Indiens du Canada (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Repéré à : https://www.afn.ca/uploads/files/fn_education/icoie-fr.pdf

3.2.5 La prise en charge par les communautés autochtones de l'éducation de leurs jeunes

Le gouvernement fédéral reconnaît *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* comme une politique d'éducation non officielle (Mccue, 2018). S'amorce alors, à partir de la fin des années 1970, une prise en charge de l'éducation par les communautés autochtones (CEPN, 2009). Cette prise

en charge est surtout administrative au départ. De plus, elle varie d'une communauté à l'autre. Cette précision est par ailleurs apportée par le CEPN (2002, p. 35) :

« Les Premières Nations diffèrent considérablement entre elles sous les aspects suivants: superficie, emplacement, langue, culture et traditions, développement social, liens de parenté, façon d'exercer leur juridiction, politiques, développement économique, croissance, stabilité ainsi qu'homogénéité ou hétérogénéité de la population de chacune des communautés. Ces facteurs déterminent la nature des organisations communautaires ainsi que les conditions selon lesquelles les Premières Nations peuvent choisir ou être obligées de choisir différents modèles pour leurs établissements d'enseignement. »

Sans contredit, *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* a permis d'entrer dans une nouvelle ère en matière d'éducation et de reconnaissance des langues autochtones. Entre 1975 et 1990, plusieurs efforts sont déployés par les communautés pour prendre en charge leur éducation et pour développer des pratiques éducatives reflétant leurs objectifs (CEPN, 2002).

Les recommandations du rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones en 1996 vont dans cette direction. À titre d'exemple, la recommandation 3.5.6 insiste notamment sur la création de programmes d'immersion ou d'enseignement dans les langues ancestrales, sur la participation des anciens et des personnes qui parlent couramment les langues autochtones à ces programmes et sur la production de matériel didactique (CRPA 1996, vol. 3 : 528).

Aujourd'hui, les communautés autochtones continuent à définir leurs priorités et à développer des pratiques éducatives en cohérence avec ces dernières, selon leurs ressources humaines et matérielles. La prise en charge complète de l'éducation par les communautés est un processus complexe qui prend du temps, mais les progrès sont réels, même s'il peut y avoir

encore place à l'amélioration. À cet égard, le CEPN rappelle que « la jouissance effective du droit à l'éducation [au sein des communautés autochtones] passe par l'exercice d'une entière compétence sur un véritable système éducatif complet et autonome. » (CEPN 2009, p.20)

3.2.6 La place des langues autochtones dans les pratiques éducatives d'aujourd'hui

Selon Lévesque et Polèse (2015), la très grande majorité des écoles au sein des communautés autochtones accordent une place à leur langue ancestrale, selon des modèles variant en fonction du statut de cette langue ainsi que des niveaux scolaires. Une première façon d'organiser ces modèles est de les situer sur un continuum entre la submersion et l'immersion.

Dans la situation de submersion, les langues autochtones ne sont pas reconnues dans les pratiques éducatives (Terraza, 2009). Dans ce pôle du continuum, la situation de bi/plurilinguisme qui caractérise certains élèves autochtones n'est pas considérée. Ceci a des conséquences importantes:

« Souvent, les langues majoritaires ne sont pas enseignées en tant que langue seconde, mais l'instruction se fait « comme si » les enfants connaissaient assez bien la langue pour pouvoir l'utiliser comme moyen d'apprentissage. C'est ce qu'on appelle une situation de submersion. L'enfant est « plongé » dans une classe à l'intérieur de laquelle on utilise une langue qu'il ne maîtrise pas. » (Terraza, 2009, p. 15-16).

Un exemple de situation de submersion typique est la scolarisation des élèves autochtones à l'extérieur de leur communauté, alors que ces milieux scolaires peinent à avoir les informations relatives quant à la présence d'élèves autochtones ou aux langues constituant leur répertoire

linguistique (Hirsch et al, 2021) et que les pratiques de prise en compte de la diversité linguistique sont rares. Dans ces cas, les élèves autochtones qui connaissent leur langue ancestrale se trouvent en situation où la langue majoritaire d'enseignement se développe au détriment de leur langue ancestrale (bilinguisme soustractif). Toutefois, la recherche démontre que les pratiques éducatives, qui font abstraction du répertoire langagier des élèves autochtones, fragilisent le maintien de la langue ancestrale et la réussite scolaire et peuvent engendrer ce que Armand, Dagenais et Nicollin (2008, p. 47) appellent une « insécurité linguistique, un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que par des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre » (Crépeau et Fleuret, 2018; Drapeau, 2013; Morris et O'Sullivan, 2007).

Face à ces constats, plusieurs initiatives voient le jour pour mettre en oeuvre des pratiques s'inscrivant davantage dans une situation d'immersion définie par le fait que la langue ancestrale a le statut de langue de scolarisation, c'est-à-dire qu'elle est à la fois objet et moyen d'apprentissage comme le préconisait la FIC en 1972. Plus récemment, la Commission royale sur les peuples autochtones (1996) réaffirmait les liens étroits existants entre la valorisation des langues ancestrales dans l'espace scolaire et la réussite des élèves autochtones.

Pour diverses raisons, dont certaines abordées dans les sections précédentes, les écoles des communautés autochtones du Québec cherchent à s'arrimer aux attentes ministérielles provinciales afin de rendre possible la poursuite des études en dehors des communautés, ceci à tous les ordres d'enseignement. C'est pourquoi la langue autochtone est reconnue à divers niveaux et occupe divers statuts à l'école (Terraza, 2009). En voici quelques exemples:

- **Un cours abordant la langue et la culture de la communauté offert par des locuteurs de la langue ancestrale.** C'est le cas des activités mises en place à la Commission scolaire crie, dont les cours de culture crie, les expéditions et autres activités extrascolaires et la mise en place d'un programme qui permet d'inviter des artistes autochtones et non autochtones (Hot, 2010).
- **Un programme bilingue dit « transitionnel ».** Prenant l'exemple d'un programme instauré dans la communauté de Pessamit, Drapeau le définit de la façon suivante:
« ce type de programme permet à l'enfant de langue autochtone d'être scolarisé d'abord dans sa langue maternelle. Il effectue donc les apprentissages de base, tels que la lecture, l'écriture et les mathématiques, dans cette langue. La langue majoritaire est introduite graduellement, à l'oral d'abord, puis à l'écrit et le programme assure une transition progressive au cursus régulier en langue majoritaire » (Drapeau, 1992, dans Lévesque et Polèse, 2015, p. 65).
- **Un programme offert principalement en langue autochtone.** C'est le cas de l'école primaire Karonhianónhnha Tsi lonterihwaienstákhwa, l'une des écoles de la communauté de Kahnawake. Afin de contribuer à la vitalité de la langue mohawk et de protéger la culture de la communauté, cette école a fait le choix de l'immersion dans la langue mohawk pour toutes les matières académiques de base. Ainsi, l'anglais et le français occupent le statut de langues seconde ou tierce (Karonhianónhnha Tsi lonterihwaienstákhwa, s.d.).

Ces exemples non exhaustifs témoignent de la diversité des choix des communautés pour prendre en compte leur langue ancestrale. Ils rendent compte également de la mobilisation de ces dernières pour soutenir la mise en place de pratiques éducatives qui reconnaissent et valoriser les langues autochtones et ce, malgré les obstacles rencontrés, dont :

- le manque de ressources matérielles et humaines, dont celles permettant le soutien au développement des compétences des élèves à l'écrit dans la langue ancestrale;
- la fragilité du consensus au sein des communautés sur la place à accorder à la langue ancestrale
- la relation qui reste à construire entre l'école et certains membres des communautés;
- l'ambiguïté du partage de responsabilités entre les paliers gouvernementaux concernés (Terraza, 2009).



Pour aller plus loin :

- Demers, P. (2010). *Pour un enseignement efficace des langues Autochtones*. Éditions L'Harmattan.
- 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*, (1), p. 67–76. Repéré à : <https://www.lincdireproject.org/wp-content/uploads/2019/03/LINCDIRE-Une-approche-actionnelle.pdf>
- Wiscutie-Crépeau, N. (2021). L'éducation et les Autochtones au Québec : enjeux et défis. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, 26. Repéré à : <https://www.cahiersdusocialisme.org/24362-2/>
- Whitebean, R. (réalisateur). (2017). Karihwanoron : Precious Things. CBC Short Docs. Repéré à : <https://curio.ca/en/video/karihwanoron-precious-things-14703>



3.3 Message clé

Cette synthèse propose un portrait historique de la place accordée aux langues autochtones dans les pratiques éducatives des Premiers peuples. Elle permet de mettre en lumière comment les pratiques éducatives actuelles des communautés sont traversées par les legs de différentes

périodes historiques. La revitalisation des pratiques éducatives ancestrales, l'enrichissement et la mise à jour des ressources linguistiques développées par le passé, les pressions assimilationnistes et les efforts déployés pendant la prise en charge afin que l'école devienne un espace répondant aux besoins des communautés n'en sont que quelques exemples. Enfin, les avantages d'une reconnaissance des langues autochtones au sein des pratiques éducatives, de même que les initiatives et les obstacles vécus par les communautés à cet égard sont présentés.



Références

- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36 (1), p.44-64. Repéré à : <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2008-v36-n1-ef2292/018089ar.pdf>
- Bouchard, S. (1998). *Créer un pont entre deux cultures*. Session de sensibilisation sur les Autochtones du Centre d'apprentissage interculturel – volet autochtone d'Hydro Québec.
- Bouchard, S. (2006, 10 février). Les Autochtones et le chemin parcouru [Conférence]. La Tuque.
- Bousquet, M.-P. (2012). De la pensée holistique à l'*Indian Time* : dix stéréotypes à éviter sur les Amérindiens. *Nouvelles pratiques sociales*, 24(2), p.204-226. Repéré à : <https://www.erudit.org/fr/revues/nps/2012-v24-n2-nps0633/1016356ar/>
- Bousquet, M.-P. (2016). L'histoire scolaire des autochtones du Québec : un chantier à défricher. *Recherches amérindiennes au Québec*, 46 (2-3), p.117-123. Repéré à : <https://doi.org/10.7202/1040440ar>
- CEPN (2002). Étude sur la prise en charge et Vision d'avenir. Repéré à : <https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/01/etude-rpise-charge.pdf>
- Conseil en éducation des premières nations/First nations education council (CEPN). (2009). *Réalisation du droit à l'éducation par les Premières Nations du Canada*.
- CNA (2009). *L'éducation atikamekw*.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Repéré à : http://www.trc.ca/assets/pdf/French_Exec_Summary_w_eb_revised.pdf
- Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA). (1996). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones. Vers un resserment*. Ministère des Approvisionnements et Services. Repéré à : <http://data2.archives.ca/e/e448/e011188231-03.pdf>
- Conseil en éducation des premières nations/First nations education council (CEPN). (2002). *Étude sur la prise en charge et vision d'avenir*. Rapport final du Projet spécial du CEPN, Wendake.
- 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), p.101-122.
- Drapeau, L. (2013). « Les langues autochtones du Québec : état des lieux et propositions pour l'action », dans A. Beaulieu, S. Gervais et M. Papillon (dir.) *Les Autochtones et le Québec* (pp. 195-212), Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Faries, E. J. et Pashagumskum, S. (2002). *Une histoire du Québec et du Canada*. Commission scolaire Crie.
- Fraternité des indiens du Canada (FIC). (1972). *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne, déclaration de principe*. Fraternité des Indiens du Canada. Repéré à : <https://laws-lois.justice.gc.ca/fr/lois/i-5/>
- Henderson, W. (2020) *Loi sur les Indiens*. Repéré à : <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/loi-sur-les-indiens>
- Hirsch, S., Borri-Anadon, C., Gélinas, K. et Guizani, W. (2021). « S'intéresser aux spécificités régionales pour mieux prendre en compte la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique ». Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (Dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique* (2^e édition) (p. 37-47). Anjou, Québec: Fides Éducation.
- Hot, A. (2010). L'école des Premières Nations au Québec. *Cahiers DIALOG*. Repéré à : <http://autochtonia.reseaudialog.ca/docs/CahiersDIALOG-201001.pdf>
- Karonhianónhnha Tsi lonterihwaienstákhwa (s.d.) Karonhianónhnha Tsi lonterihwaienstákhwa. Curriculum & Service Guide. Repéré à : <https://campussuite-storage.s3.amazonaws.com/prod/1071440/916e95dd-3436-11e7-9e05-124f7febbf4a/1839837/45e4e26e-ce53-11e8-9051-0a7aadcc40ce/file/Booklet2018%20-%20reduced.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. *Cahiers DIALOG*. Repéré à : <http://espace.inrs.ca/id/eprint/2810/1/CahierDIALOG2015-01-Réussitepersévérancescolaires-Levesque%202015.pdf>
- Mccue, H. (2018). *Éducation des Autochtones au Canada*. Repéré à : <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/education-des-autochtones>
- 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 6^e année du primaire : les défis à relever*. Rapport de recherche. Repéré à : http://www.frasc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_MorrisL_rapport+2007_Acquisition-francais-anglais/6a95b579-b302-49f8-afef-2ebf1af398da
- Pititkwe, M. (2016). *Nipekiwan : Je reviens*. L'ABC de l'édition.
- Sarrasin, R. (2017). *Culture, langue et littérature*.
- Terraza, J. (2009). *Langue et éducation chez les Cris de Eeyou Istchee*. *Cahiers DIALOG*. Repéré à : <http://autochtonia.reseaudialog.ca/docs/CahiersDIALOG-200901.pdf>
- Titley, B. (2011). Isoler et embrigader : la tendance coercitive des politiques d'éducation pour enfants autochtones (1870-1932). *Recherches amérindiennes au Québec*, 41(1), p.3-15. Repéré à : <https://www.erudit.org/fr/revues/raq/2011-v41-n1-raq0310/1012698ar/>