



**ENSEIGNEMENT
ET PROGRAMME
DES LANGUES
À KATIVIK
ILISARNILIRINIQ :**

**UN ÉTAT DES LIEUX
DU DÉBAT**

TABLE DES MATIÈRES

BASES JURIDIQUES ET ADMINISTRATIVES	3	MODÈLES BILINGUES ET MISE EN ŒUVRE DU CURRICULUM	17
Convention de la Baie James et du Nord québécois ...	3	Modèle du patrimoine	17
La Charte de la langue française	4	Groenland – Kalaallisut	17
Régime pédagogique de l'éducation	5	Nouvelle-Zélande – Maori	18
DISCUSSION AU SEIN DE KI SUR L'INTRODUCTION DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLAIS	5	États-Unis – Hawaïen	18
Symposium sur l'éducation au Nunavik (1985)	6	Modèles d'enseignement bilingue	19
Groupe de travail sur l'éducation au Nunavik (de 1989 à 1992)	6	Modèle bilingue/translinguistique	19
Projet Inuktituurniup Saturtaugasuarninga et son rapport Illirijavut (2012)	8	États-Unis – Espagnol et anglais (programme bilingue)	20
Parnasimautik (2015)	9	LES PILIERS DE L'ÉLABORATION ET DE LA MISE EN ŒUVRE D'UN CURRICULUM BILINGUE OU TRANSLINGUISTIQUE	22
Rapport du Protecteur du citoyen du Québec : Pour des services d'éducation de qualité au Nunavik, dans le respect de la culture inuit (2018)	9	Clés pédagogiques	23
Conseil d'enseignement de 2018 de KI	9	Piliers de la mise en œuvre du curriculum	23
Modèles d'enseignement bilingue	10	2. Direction pédagogique	24
Évaluation des programmes de KI (audit) (2019-2021)	10	3. Personnel formé	24
RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE PLURILINGUES	11	4. Collaboration entre les membres du personnel	24
Le transfert de compétences d'une langue à l'autre ..	11	5. Les attentes en matière de compétences linguistiques	24
Théorie de l'interdépendance des langues de Cummins.	14	6. Le matériel pédagogique et les ressources d'appui	25
Confusion dans les premières étapes de la théorie du transfert de compétences	14	7. Un plan adéquat d'élaboration et de mise en œuvre des curriculums et des programmes, avec une évaluation régulière	25
Implication de la communauté et des parents et contextes inuits authentiques	16	PROCHAINES ÉTAPES	25
Statut des langues	16		
Autres informations provenant de la recherche	17		

BASES JURIDIQUES ET ADMINISTRATIVES

Cette section pose quelques jalons juridiques et administratifs essentiels pour naviguer dans le débat.

CONVENTION DE LA BAIE JAMES ET DU NORD QUÉBÉCOIS

Interrogé 20 ans après la signature de la Convention de la Baie James, Johnny Williams avait probablement raison de dire : « Je pense que les aspects éducatifs de la Convention [de la Baie James et du Nord québécois] ont eu un effet très positif sur les Inuits. Lorsque l'éducation était contrôlée par le système d'externat fédéral, les élèves n'avaient même pas le droit de parler leur propre langue, l'inuktitut. » – Johnny Williams, Inukjuak (Makivik News, 1995).

L'article 17.0.59 de la CBJNQ stipule : « Les langues d'enseignement sont l'inuktitut et, quant aux autres langues, selon la pratique ayant cours dans le territoire. La Commission scolaire Kativik poursuit comme objectif l'utilisation du français comme une langue d'enseignement afin que les élèves sortant de ses écoles soient capables dans le futur de continuer leurs études en français s'ils le désirent, dans une école, un collège ou une université ailleurs au Québec. Après avoir consulté le comité de parents, et considéré les besoins des élèves pour leurs études ultérieures, les commissaires déterminent le rythme d'introduction du français et de l'anglais comme langues d'enseignement. »



Signature de la CBJNQ, par Nunatsiaq News, https://nunatsiaq.com/stories/article/65674montreal_inuit_plan_jbnqa_day_feast/.

Cet article clarifie trois choses :

- KI a l'inuktitut comme langue d'enseignement, les deux autres étant le français et l'anglais.
- Des efforts considérables doivent être faits pour préparer les étudiants aux études postsecondaires en français.
- La manière dont ces langues sont introduites à KI est du ressort du Conseil des commissaires (CC), après consultation des comités d'éducation.



Taqralik Magazine, September-November 1977 (page couverture) – <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2165404>.

LA CHARTE DE LA LANGUE FRANÇAISE

La CBJNQ a été rédigée en écho à la bataille du Nunavik contre le projet de loi 101, Charte de la langue française, qui était en cours d'adoption au même moment. Nous pouvons maintenant lire dans la loi 101 :

« Malgré les articles 72 à 86, dans les écoles relevant de la Commission scolaire crie ou de la Commission scolaire Kativik, conformément à la Loi sur l'instruction publique pour les autochtones Cris, Inuit et Naskapis (chapitre I 14), les langues d'enseignement sont respectivement le cri et l'inuktitut ainsi que les autres langues d'enseignement en usage dans les communautés cries et inuit du Québec à la date de la signature de la Convention visée à l'article 1 de la Loi approuvant la Convention de la Baie James et du Nord québécois (chapitre C 67), soit le 11 novembre 1975.

La Commission scolaire crie et la Commission scolaire Kativik poursuivent comme objectif l'usage du français comme langue d'enseignement en vue de permettre aux diplômés de leurs écoles de poursuivre leurs études en français, s'ils le désirent, dans les écoles, collèges ou universités du Québec.

Les commissaires fixent le rythme d'introduction du français et de l'anglais comme langues d'enseignement après consultation des comités d'école, dans le cas des Cris, et des comités de parents, dans le cas des Inuits.

Avec l'aide du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, la Commission scolaire crie et la Commission scolaire Kativik prennent les mesures nécessaires afin que les articles 72 à 86 s'appliquent aux enfants dont les parents ne sont pas des Cris ou des Inuits. Pour l'application du deuxième alinéa de l'article 79, le renvoi à la Loi sur l'instruction publique est un renvoi à l'article 450 de la Loi sur l'instruction publique pour les autochtones Cris, Inuit et Naskapis. » (article 88)

Fondamentalement, la loi 101 réaffirme la CBJNQ, mais souligne également la responsabilité de KI d'accommoder les élèves « non inuits ». Pour ce faire, la commission scolaire a fourni du matériel d'apprentissage et un programme de tutorat, et a travaillé avec des commissions scolaires externes et des fournisseurs de services

d'éducation (voir l'article 450 de la *Loi sur l'instruction publique pour les autochtones Cris, Inuit et Naskapis*).

Avec le projet de loi 96, devenu la loi 14, de nouveaux ajouts à la *Charte de la langue française* ont été introduits en 2021. Les deux principales préoccupations de KI sont :

- les 3 cours obligatoires en français pour obtenir le diplôme d'études collégiales au Québec (à l'exclusion des cours de langue, de langue seconde et d'éducation physique) et l'épreuve uniforme de français;
- le quota d'étudiants inscrits dans un établissement anglophone.

Sur le premier point, le ministère a proposé de nouvelles dispositions aux articles 88.0.2 et 88.0.17 qui entreraient en vigueur le 2024-07-01.

« L'établissement qui donne en anglais l'enseignement collégial doit néanmoins s'assurer que tout étudiant inscrit dans un programme d'études conduisant au diplôme d'études collégiales réussisse avant que ne lui soit délivré un tel diplôme, un minimum de trois cours donnés en français, à l'exclusion des cours de langue d'enseignement et de langue seconde de même que des cours d'éducation physique. *Cet établissement peut permettre à un étudiant déclaré admissible à recevoir l'enseignement en anglais conformément à la section I de substituer trois cours de français à ces trois cours donnés en français; ces cours de français s'ajoutent alors aux cours de langue seconde.* » (article 88.0.2) De plus, il n'est pas obligatoire pour ces étudiants de réussir l'épreuve uniforme de français (88.0.17.).

À titre de rappel, KI, la CSB et le CEPN, soit l'ensemble des organisations des Premières Nations au Québec, demandent que ces cours de français soient remplacés par des cours de langues des Premières Nations.

RÉGIME PÉDAGOGIQUE DE L'ÉDUCATION

Des discussions fructueuses avec le ministère ont eu lieu au cours des premières années de KI (« KI Progress report for 1978-1985 »). L'adaptation de certaines pratiques administratives au département des sanctions du ministère était particulièrement urgente pour la nouvelle commission scolaire, car même si l'inuktitut était officiellement reconnu comme la langue d'enseignement de KI, le système de certification du ministère n'était pas prêt. Ces ajustements étaient essentiels pour que les élèves de KI puissent recevoir un diplôme d'études secondaires du Québec, comme n'importe quel autre élève de la province. Plus précisément, le régime pédagogique de l'éducation du Québec résume le nombre d'heures par matière par année (allocation de temps) du programme d'éducation du Québec (PÉQ). Voici un exemple de la façon dont cette information est présentée pour le premier cycle du secondaire. Chacun de ces cours doit être défini dans l'horaire de l'élève selon le nombre d'heures approprié par année afin qu'il puisse être lié à un numéro de cours précis. Pour qu'un élève puisse recevoir son diplôme, chaque numéro de cours doit être réussi. Cependant, l'inuktitut ne figure pas dans cette liste, ce qui a nécessité

des ajustements. Le ministère a publié un numéro de cours équivalent à la langue d'instruction propre à KI.

DISCUSSION AU SEIN DE KI SUR L'INTRODUCTION DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLAIS

La discussion sur l'enseignement et l'apprentissage des langues est au cœur de KI depuis le début.

En 1977 déjà, un commissaire avait rapporté de manière assez précise le même débat d'aujourd'hui :

« Il faut décider du bon moment pour commencer l'apprentissage d'une deuxième langue. L'avantage de n'utiliser l'inuktitut qu'au cours des premiers niveaux est que les enfants acquièrent des bases dans leur propre langue, mais le fait de retarder le début de la deuxième langue peut signifier que les étudiants qui poursuivent des études supérieures [...] peuvent prendre jusqu'à deux ans de plus. [...] Il est possible d'introduire la deuxième langue en première année, les jeunes enfants peuvent apprendre les langues avec plus de facilité. [...] en commençant tôt l'apprentissage d'une deuxième langue, les enfants peuvent considérer l'école comme quelque chose d'extérieur à leurs propres expériences ».

Au fil des années, le débat a continué à faire rage, comme en témoignent ces citations (issues de différentes réunions du CC de la CSK entre 1977 et 1990) :

« Les gens semblent divisés. Certains veulent que les élèves commencent l'école dans la deuxième langue, d'autres veulent que l'inuktitut soit utilisé comme langue d'enseignement dans toute la mesure du possible. »

« Un problème plus important semble être le fait qu'un élève passe à une deuxième langue avant d'avoir bien appris l'une ou l'autre. »

« Les commissaires veulent que l'inuktitut soit moins enseigné afin que les gens puissent améliorer leur maîtrise de la deuxième langue. »

SYMPOSIUM SUR L'ÉDUCATION AU NUNAVIK (1985)

En 1985, sept ans seulement après la création de KI, le Symposium sur l'éducation au Nunavik a eu lieu. Le principal sujet de discussion était le même : l'enseignement et l'apprentissage plurilingues. Certaines observations de base ont été énumérées, qui ont lancé une discussion plus large :

- l'importance des parents, de la communauté et des autres organisations pour que l'inuktitut prévale;
- la demande de cours d'inuktitut plus avancés par les élèves aux niveaux supérieurs;
- le manque d'établissements d'enseignement postsecondaire en inuktitut;

- l'élaboration du curriculum est marquée par une philosophie étroite du cahier d'exercices et une production lente de matériel pédagogique.

GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION AU NUNAVIK (DE 1989 À 1992)

Ce constat a conduit à la création du groupe de travail sur l'éducation au Nunavik, qui a été officiellement institué en 1989 avec pour mandat de développer une politique et un plan d'action pour la maîtrise de l'inuktitut, de l'anglais et du français.

En 1990, après des consultations massives avec la communauté et les enseignants, le groupe de travail a présenté ses conclusions partielles lors de l'assemblée générale annuelle de Makivik.

- La perte de la culture peut se produire même si l'on apprend l'inuktitut, d'autant plus que son enseignement dépend principalement des méthodes et du matériel du sud de la province. L'enseignement de l'inuktitut ne devrait pas se limiter à la langue, mais aussi à un mode de vie (enseignants inuits, table ronde des enseignants).
- Les enseignants d'inuktitut ont besoin de plus de soutien de la part de leur communauté et les enseignants *qallunaat* ont besoin d'interagir davantage avec la communauté en général. Les locaux scolaires devraient être utilisés pour se rencontrer et discuter des défis de la communauté avec tout le monde, élèves et enseignants compris (Jobie Weetaluktuk).
- Il est clair que le groupe de travail ne peut s'acquitter correctement de son mandat sans la participation active de tous les habitants du Nunavik. La communauté doit se rassembler pour imaginer une forme d'éducation qui servira réellement le Nunavik (rapport Silatunirmut).

Le groupe de travail avait du mal à remplir son mandat et est donc arrivé à la conclusion que pour élaborer une politique et un plan d'action, il devait non seulement répondre aux besoins exprimés par les Nunavikois, mais aussi commencer à examiner le programme linguistique en place.

L'examen du programme de français et d'anglais a révélé des divergences entre le programme, le guide de l'enseignant, les activités suggérées dans le matériel et les examens. Il est également intéressant de noter que les normes de la langue maternelle française et anglaise étaient alors utilisées et non celles de la deuxième langue (ce qui n'est plus le cas aujourd'hui). L'examen a également abouti à un conseil global pour les enseignants : favoriser la communication verbale de l'élève en utilisant des situations authentiques. Remarque : les résultats étaient moins bons pour le programme français que pour le programme anglais.

En ce qui concerne l'inuktitut, l'examen du programme a principalement mis en lumière le fait que les stratégies utilisées par les enseignants étaient celles utilisées par les enseignants non inuits, qui n'étaient plus reconnues

comme des pratiques exemplaires. Au contraire, ces stratégies étaient jugées moins efficaces pour développer une compétence complète (par exemple, les élèves pouvaient lire en décodant, mais ne comprenaient pas).

Ces études ont également montré qu'aucun des programmes d'enseignement des langues maternelles de l'époque n'était guidé par une approche globale claire. **Les programmes étaient décrits comme étant isolés les uns des autres, du monde et des intérêts de l'enfant.** « *Les anciens savent que ce n'est pas ainsi que les choses devraient se passer et ils nous ont toujours dit que l'enfant apprend la langue en étant impliqué dans des choses réelles.* » En d'autres termes, nous savions qu'une méthode d'enseignement plus authentique était nécessaire (rapport Silatunirmut).

Sur ce sujet, le groupe de travail a formulé des objectifs afin de coordonner et d'orienter les programmes linguistiques à KI : les programmes doivent préserver et développer la première langue, et soutenir l'acquisition progressive des compétences dans les trois langues, ainsi que des compétences liées au processus transculturel. La recherche ne parlait pas encore de compétences translinguistiques (comme nous le verrons dans la section suivante sur la recherche en matière d'enseignement et d'apprentissage plurilingues), mais le lien étroit entre la langue et l'identité (la culture) était déjà clair et affirmé.

Le travail effectué par le groupe de travail sur les programmes a également amené l'équipe à la conclusion suivante :

« L'organisation typique d'un système scolaire est conçue pour fournir des programmes, et non pour les développer. Les compétences requises pour la conception pédagogique et la production de matériel sont spécialisées et prennent beaucoup de temps, ce qui n'est pas une tâche qu'un enseignant ou un conseiller pédagogique devrait être en mesure d'accomplir. Bien qu'ils doivent participer, cela nécessite une vision et une orientation globales. L'élaboration de programmes en inuktitut, en français et en anglais est un travail d'équipe qui doit inclure des consultants universitaires, des conseillers pédagogiques, des aînés et des enseignants sur le terrain. Des cycles répétés de développement, d'expérimentation et d'évaluation sont nécessaires pour produire des programmes et du matériel pédagogique qui répondront aux besoins de nos élèves ».

Voici quelques-unes des recommandations du rapport final, que KI a également adoptées (réponse de KI à la réponse du groupe de travail, 1993).

N 61 : Le programme d'enseignement doit être réellement bilingue.

N 62 : Les étudiants de langue maternelle anglaise et française devraient être encouragés à suivre des cours d'inuktitut, tout comme les professeurs de langue seconde.

N 65 : Des ateliers devraient être organisés au niveau communautaire pour expliquer et démontrer les philosophies et les programmes d'enseignement des langues.

N 68 : Commencer l'enseignement de la deuxième langue le plus tôt possible, mais maintenir la majeure partie de l'enseignement initial en inuktitut.

À propos de cette dernière recommandation, résumée dans le rapport Silatunirmut (1992) à l'époque, une affirmation a continué à animer la discussion sur l'enseignement des langues au cours du mandat :

« Il est généralement admis qu'une base solide dans la langue maternelle favorise l'apprentissage d'une seconde langue. Une base solide dans la langue maternelle est acquise par l'expérience linguistique à la maison et dans la communauté – l'école n'est qu'un facteur parmi d'autres. »

En fait, même Jim Cummins a déclaré lors du symposium de 1985, après qu'on lui a demandé son avis sur la troisième année du primaire : « La deuxième langue peut être introduite en toute sécurité en troisième année. Cependant, le système qui semble fonctionner le mieux est de continuer à enseigner certaines matières dans la langue maternelle jusqu'à la sixième année » (Anne Vick-Wesgate, 2022, p. 111).

Anne Vick-Wesgate, dans son livre (Nunavik Inuit-controlled Education in Arctic Quebec, 2002), lorsqu'elle parle de cette époque, résume également cette affirmation : « *Les administrateurs de la CSK et les spécialistes de la rétention et de l'acquisition des langues croyaient que l'enseignement primaire devait se faire dans la langue maternelle afin de développer la première langue de l'enfant et de lui permettre de passer plus facilement à la deuxième langue.* » (2002, 1988)

Nous reviendrons sur cette affirmation dans la section suivante (Recherche) et nous aborderons plus en détail des travaux de Don Taylor, Stephen Wright et Jim Cummins.

PROJET INUKTITUURNIUP SATURTAUGASUARNINGA ET SON RAPPORT ILLIRIJAVUT (2012)

Dirigé par Avataq, le projet Inuktituurniup Saturtaugasuarninga s'est concentré sur l'inuktitut. Son rapport (2012) souligne à nouveau la nécessité d'améliorer la qualité du curriculum en inuktitut : normes, approche pédagogique, formation et matériel.

Outre cette recommandation, d'autres, qui ne concernent pas spécifiquement KI, ont été citées à titre d'exemple. Elles soulignent l'importance des éléments suivants :

- La participation des aînés dans l'effort de promotion de l'enseignement de l'inuktitut ;
- L'enseignement de l'inuktitut aux non-Inuits ;
- La création de davantage de possibilités de formation et d'enseignement postsecondaire en inuktitut ;
- La promotion de l'alphabétisation en inuktitut ;
- La création d'une autorité de la langue inuktitute ; La création de centres et de comités culturels régionaux et locaux

PARNASIMAUTIK (2015)

En 2012, Makvik a lancé une série de consultations, intitulée Parnasimautik. Le rapport Parnasimautik (2015) renforce les conclusions du projet Inuktituurniup Saturtaugasuarninga. Il souligne également l'importance de repenser l'éducation pour qu'elle corresponde aux besoins du Nunavik et que son approche pédagogique reflète les valeurs fondamentales des Inuits.

La partie du rapport consacrée à l'éducation commence par ces mots : « une nation ne peut survivre sans éducation [...] un système qui doit promouvoir la fierté et l'estime de soi » et un appel à un système « adapté à la culture et à l'enseignement (conformément aux lignes directrices provinciales) » suit.

RAPPORT DU PROTECTEUR DU CITOYEN DU QUÉBEC : POUR DES SERVICES D'ÉDUCATION DE QUALITÉ AU NUNAVIK, DANS LE RESPECT DE LA CULTURE INUIT (2018)

Cet appel à des écoles plus sensibles à la culture trouve un écho dans le rapport du Protecteur du citoyen du Québec de 2018, *Pour des services d'éducation de qualité au Nunavik, dans le respect de la culture inuit.*

« Le Protecteur du citoyen reconnaît la volonté des Inuits de valoriser leur langue en tant que véhicule de transmission de leur culture, de rassemblement et d'épanouissement. Il est important [pour le MEQ] de faire état de ce constat et de partager les objectifs suivants de la Commission scolaire :

- promouvoir l'usage de l'inuktitut en tant que langue première du Nunavik ;
- maintenir et renforcer l'usage de l'inuktitut dans toutes les activités liées à l'éducation et à la promotion du patrimoine culturel des Inuits ;
- en assurer une bonne maîtrise, tout en insérant les autres langues d'enseignement. » (article 35)

En d'autres termes, le Protecteur du citoyen du Québec a exhorté le ministère à suivre la vision des commissaires. Il demande également aux deux parties de s'asseoir pour établir un plan, un calendrier et des objectifs clairs en la matière.

« Bien que ces avenues soient prometteuses, il n'en demeure pas moins que la situation appelle des solutions rapides et efficaces pour les jeunes, et ce, en ce qui a trait tant à leur motivation qu'à leur persévérance, afin de faire de l'école un lieu de réussite. Pour développer des solutions et en assurer la mise en place dans des délais raisonnables, il doit y avoir une bonne communication et une étroite collaboration entre la Commission scolaire Kativik et le Ministère. Des objectifs clairs et un échéancier précis doivent également être définis. La collaboration entre le Ministère et la Commission scolaire doit viser à offrir aux élèves inuit des services éducatifs à la hauteur de leurs attentes et adaptés culturellement. » (article 53)

Le rapport du Protecteur du citoyen du Québec couvre de nombreux autres aspects de la qualité de l'éducation au Nunavik, tels que l'accès aux études postsecondaires, l'absentéisme des enseignants et des élèves, le calendrier scolaire et les élèves ayant des besoins particuliers qui ne seront pas abordés ici.

CONSEIL D'ENSEIGNEMENT DE 2018 DE KI

Dans le contexte du rapport du Protecteur du citoyen et pour mieux définir ses objectifs après avoir retrouvé l'accès aux diplômes d'études secondaires pour les élèves du Nunavik à la suite de la crise des attestations d'études, KI a consulté les comités d'éducation du Nunavik des 14 communautés lors du Conseil d'enseignement de 2018. Quatre modèles bilingues résumant les programmes d'éducation bilingue à travers le monde, et en milieu autochtone en particulier, leur ont été présentés aux fins de discussion.

MODÈLES D'ENSEIGNEMENT BILINGUE

<p>1. HÉRITAGE</p> <p>L'objectif est d'étendre la L1. Tout l'enseignement ou presque est dispensé en L1. La L2 est principalement enseignée en tant que matière.</p> <p>Limite : besoin d'options postsecondaires en L1.</p>	<p>2. MAINTENANCE</p> <p>L'objectif est de maintenir la L1 tout en ajoutant la L2, mais pas d'étendre la L1 à de nouvelles fonctions. Enseignement en L1 et L2 (à la fois comme matière et comme moyen d'enseignement). La L2 est dominante.</p> <p>Limite : ne développe pas la compétence académique de la L1.</p>
<p>3. TRANSITOIRE</p> <p>La L1 sert principalement de passerelle vers l'apprentissage de la L2. La L2 est dominante à la fin du primaire.</p> <p>Limite : elle conduit à un bilinguisme soustractif (perte de la première langue) et à un désengagement scolaire.</p>	<p>4. ENRICHI/BILINGUE/TRANSLINGUISTIQUE (plusieurs noms)</p> <p>L'objectif est de réussir dans toutes les langues enseignées. Enseignement en L1 et L2. Le modèle va de 10:90 à 50:50 (% du temps consacré à la L1 ou à la L2) avec une progression différente en fonction du contexte et de la clientèle.</p>

Définitions : L1 désigne la première langue et L2 désigne la deuxième langue. (Tulloch, 2018)

Le Conseil d'enseignement a ensuite demandé à KI d'examiner principalement comment son programme linguistique pourrait incarner le modèle Héritage (n 1) ou le modèle enrichi/bilingue/translinguistique (n 4).



ÉVALUATION DES PROGRAMMES DE KI (AUDIT) (2019-2021)

Afin de mieux définir ses objectifs en fonction des résultats du Conseil d'enseignement de 2018, KI a mandaté des chercheurs affiliés à la *Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec* pour réaliser une évaluation de son programme en français et en anglais (audit). Les principaux objectifs étaient les suivants :

- Examen des curriculums et programmes officiels de KI et comparaison avec le programme d'éducation du Québec.
- Examen des méthodes d'évaluation de l'apprentissage menant à la certification et comparaison avec le Québec.
- Documenter la mise en œuvre des curriculums de KI dans diverses communautés et les comparer à ceux du Québec.

Cette évaluation a permis à KI d'avoir une vue d'ensemble détaillée de la situation réelle :

- Les attentes des programmes de français et d'anglais de KI sont inférieures à celles du programme de base de L2 du reste de la province.
- Le programme de français et d'anglais L2 (pas seulement à KI) ne prépare pas correctement les étudiants à l'enseignement postsecondaire.
- La transition entre les classes inférieures et supérieures est abrupte, en particulier en ce qui concerne la langue d'enseignement.
- Il n'y a pas de réelle cohérence entre les programmes, pas d'approche pédagogique claire et unifiée, pas de logique entre une progression de l'apprentissage et l'autre, une situation qui ne favorise pas le transfert des compétences d'une matière à l'autre, ou d'une langue à l'autre.
- La formation des enseignants est limitée et nécessaire.
- Le « vrai » curriculum de KI est soumis à une forte pression.

MISE EN ŒUVRE DU CURRICULUM



RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE PLURILINGUES

Là encore, pour mieux définir ses objectifs et son plan d'action en réponse à la demande du Conseil d'enseignement de 2018, KI a également entamé une discussion interne et compilé une analyse documentaire de la recherche sur le thème de l'enseignement et de l'apprentissage plurilingues.

LE TRANSFERT DE COMPÉTENCES D'UNE LANGUE À L'AUTRE

Les recherches de Don Taylor et de Stephen Wright sont incontournables dans ce domaine au Nunavik. Ces deux chercheurs ont apporté une contribution immense à la région. Ils ont évalué des enfants du Nunavik, certains ayant reçu un enseignement uniquement en anglais et d'autres ayant reçu un enseignement d'abord en inuktitut, puis en anglais (passage en 3 année). Lors de l'entretien (octobre 2022), Stephen Wright a résumé leurs réalisations comme suit. Il a réaffirmé qu'avec le soutien des Nunavikois et des collaborateurs, leurs recherches :

1. ont écarté l'hypothèse du déficit (aujourd'hui totalement dépassée et scandaleuse) en utilisant une évaluation du quotient intellectuel (QI) adaptée à la culture et à la langue ;
2. ont clairement démontré l'influence de l'enseignement de la langue maternelle à l'école sur l'estime de soi et la motivation des élèves ;

3. ont démontré que deux langues peuvent être apprises en même temps, à condition que les deux soient enseignées suffisamment longtemps (au moins 6 à 7 ans). En effet, les élèves des deux groupes étaient au même niveau en anglais lorsqu'ils ont atteint la 9 année ;
4. ont démontré qu'une base académique solide dans la première langue permet de prédire la réussite dans la deuxième langue. Dans le groupe inuktitut-anglais : les élèves qui réussissaient en inuktitut au cours des premières années réussissaient mieux en anglais que ceux dont les résultats en inuktitut étaient médiocres au cours des premières années ;
5. déplorent la transition abrupte à KI entre l'enseignement en inuktitut et l'enseignement dans une seconde langue ;

Comme nous l'avons vu plus haut, le point 4 a été inclus dans de nombreux rapports et discussions. Dans le rapport sur l'éducation des Inuits de 2008 d'Inuit Tapiriit Kanatami (ITK), on peut lire (traduction libre) :

« La recherche sur l'éducation bilingue a démontré que ceux qui sont éduqués dans leur première langue, puis qui apprennent une deuxième langue par la suite, deviennent bilingues dans les deux langues. »

CELA NE SIGNIFIE PAS POUR AUTANT QU'APPRENDRE LES DEUX LANGUES EN MÊME TEMPS CONDUIRAIT À L'INVERSE.

En fait, dans un article de 2006, Taylor et Qumaaluk ont réaffirmé leurs résultats, en déclarant (traduction libre) : « En utilisant une analyse longitudinale, nous avons

constaté que le transfert des compétences linguistiques n'est pas bidirectionnel. En d'autres termes, le transfert semble se faire de la langue d'origine vers la deuxième langue, mais pas l'inverse. Les compétences dans une deuxième langue en troisième année ne permettaient pas de prédire les compétences en inuktitut au cours des années suivantes». Ils ajoutent également : « Cela peut être dû au fait que les élèves n'ont pas reçu d'enseignement dans une deuxième langue au cours des premières années, ce qui signifie qu'ils n'ont pas atteint le niveau supérieur de compétence académique dans cette langue qui est nécessaire pour que le transfert se produise ». Taylor et Qumaaluk précisent également que si les compétences linguistiques ne semblent pas être transférées de la deuxième langue à la langue d'origine, c'est peut-être aussi parce que l'inuktitut, de la quatrième à la neuvième année, n'a été enseigné que comme une matière et n'a pas été utilisé comme moyen d'enseignement. Ainsi, les élèves n'ont pu que maintenir leurs compétences sans progresser davantage.

Il est important de noter que la question de savoir comment l'introduction de la deuxième langue peut avoir un impact négatif sur la langue d'origine (langue maternelle) N'A PAS été étudiée par Taylor.

Néanmoins, d'autres études portant sur le passage de la langue d'origine (langue maternelle) à une deuxième langue à l'école ont observé certaines conséquences sur la langue d'origine (langue maternelle) qui peuvent sembler négatives : changement de prononciation, permutation des mots, etc. En effet, un enfant qui apprend plusieurs langues en même temps semble souvent souffrir de pathologies du langage qui entraînent des lacunes au niveau de la prononciation, du vocabulaire et de la création de phrases comparativement à un élève monolingue.

Pendant longtemps, ces résultats ont conduit les experts en éducation bilingue à conclure que l'enseignement de plusieurs langues devait se faire de manière cloisonnée. Jusqu'au début des années 2000, la plupart des éducateurs pensaient que l'enseignement d'une deuxième langue était préjudiciable à la langue d'origine (langue maternelle). En d'autres termes, une personne bilingue était perçue comme étant deux personnes monolingues combinées.

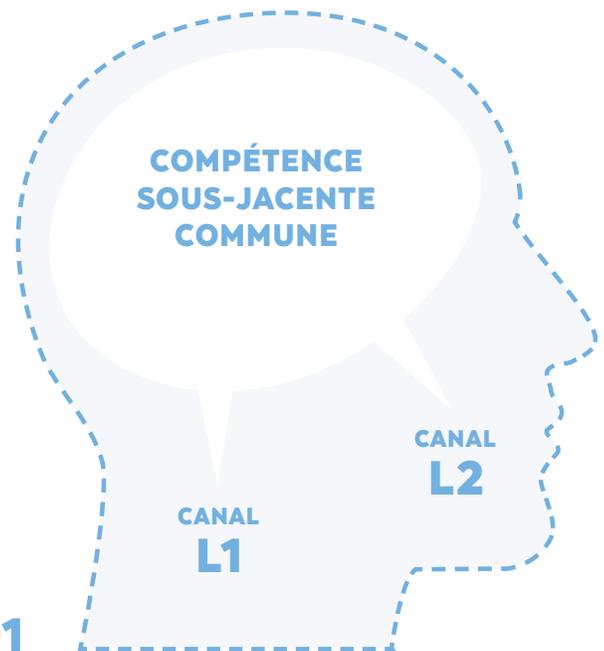
Les recherches menées depuis le début des années 2000 jusqu'à aujourd'hui ont totalement changé cette perception et cette compréhension du bilinguisme.

INTERCONNEXION ET INTERDÉPENDANCE DES LANGUES

LE MODÈLE DE COMPÉTENCE SOUS-JACENTE DISTINCTE (SUP) DE LA COMPÉTENCE BILINGUE



LE MODÈLE DE COMPÉTENCE SOUS-JACENTE COMMUNE (CUP) DE LA COMPÉTENCE BILINGUE



Grosjean (2008) remet en question la notion traditionnelle du bilinguisme comme « deux monolingues en une seule personne ».

Multicompetence : Un écosystème d'interdépendance mutuelle (Cook, 2008)

Premièrement, il est intéressant de savoir que la recherche sur le cerveau montre clairement que ce ne sont pas différentes parties de notre cerveau qui sont activées lorsque nous parlons une langue ou une autre. C'est l'ensemble de la zone de notre cerveau dédiée au langage qui est activée.

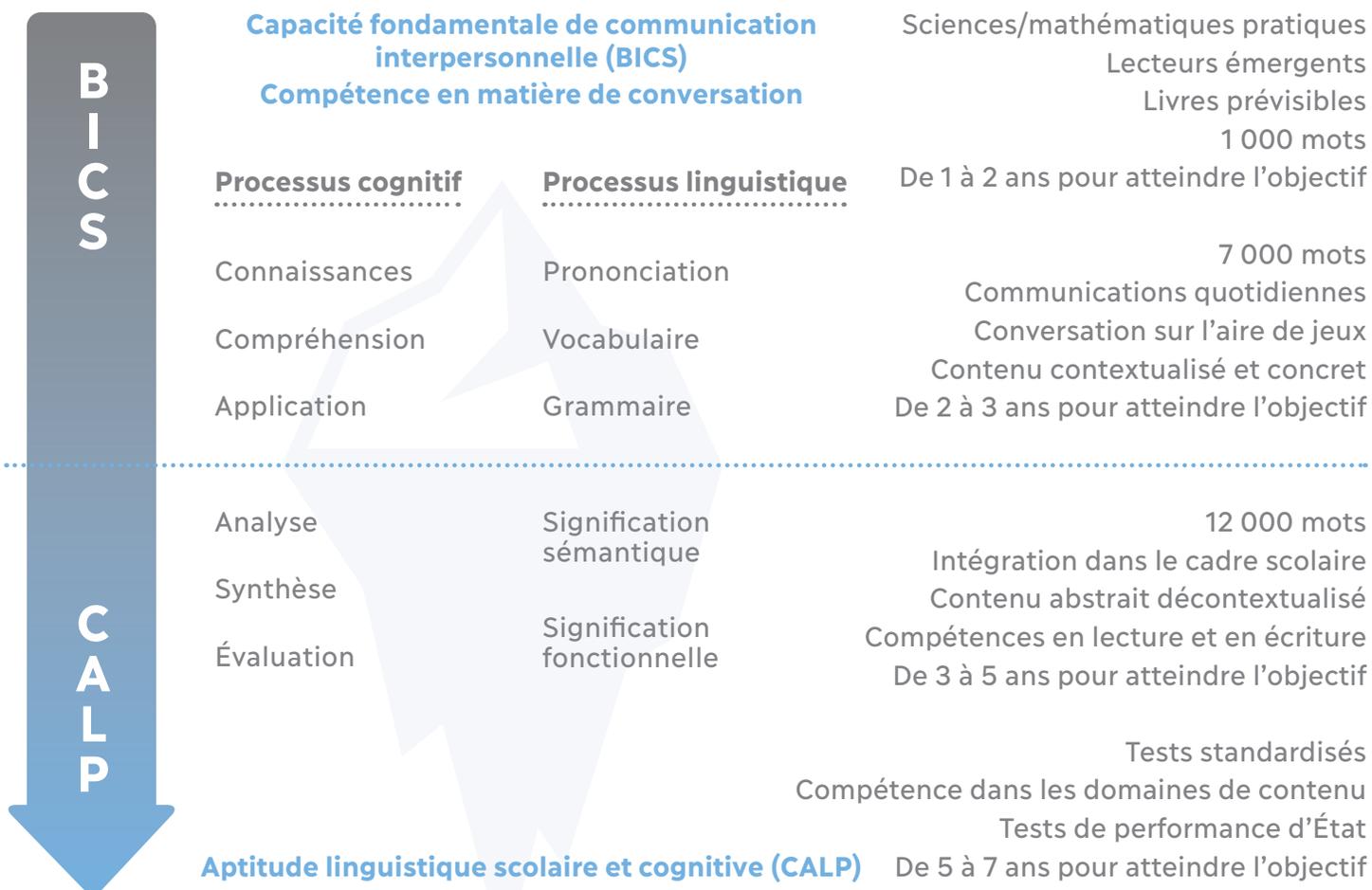
Deuxièmement, Cummins (le même chercheur qui était avec nous au Symposium sur l'éducation au Nunavik en 1985) a joué un rôle majeur dans la révolution des concepts clés de l'éducation bilingue. Préoccupé par l'incidence de l'introduction d'une deuxième langue sur la première langue de l'enfant, il a mené un projet de recherche longitudinale renommé dans ce domaine. Il a découvert, un peu comme Taylor l'avait fait en observant les résultats des élèves de 9^{année}, que les soi-disant effets négatifs sur la langue d'origine (langue maternelle) (faible prononciation, vocabulaire limité, etc.) ne sont pas permanents. En outre, Cummins a pu clarifier ce qui se passe pendant cette période.

Ce qui semble perdu dans la langue maternelle lors de l'introduction d'une deuxième langue n'est pas perdu en soi. En fait, l'enfant est occupé à développer d'autres compétences, qui peuvent être transférées

d'une langue à l'autre. Pour illustrer ses conclusions, il a utilisé la métaphore de l'iceberg. Le cerveau d'un apprenant multilingue peut être vu comme un iceberg dont les pointes sont aussi nombreuses que le nombre de langues qu'il apprend. Ce que l'on voit à la surface, c'est la capacité fondamentale de communication interpersonnelle (*Basic Interpersonal Communication Skills* ou BICS) : prononciation, vocabulaire, grammaire; et plus en profondeur, c'est l'aptitude linguistique scolaire et cognitive (*Cognitive Academic Language Proficiency* ou CALP). Ces dernières comprennent les capacités d'analyse et de synthèse et sont en outre transférables d'une langue à l'autre.

Par exemple, nous ne débattons pas de la même manière en inuktitut et en anglais ou en français, mais nos compétences en la matière nourriront l'autre langue. En fournissant des points de comparaison, l'autre langue peut nous aider à mieux illustrer la particularité de notre langue, et elle favorise les compétences métacognitives, qui sont les compétences les plus importantes que les écoles essaient de développer.

THÉORIE DE L'INTERDÉPENDANCE DES LANGUES DE CUMMINS.



CONFUSION DANS LES PREMIÈRES ÉTAPES DE LA THÉORIE DU TRANSFERT DE COMPÉTENCES

La première observation de Cummins, qui a conduit à sa théorie actuelle, était qu'il voyait, comme Taylor, l'influence et le transfert des compétences linguistiques et d'alphabétisation de la langue d'origine (langue maternelle) à la deuxième langue. Le fait de disposer d'une forte capacité CALP dans la langue d'origine (langue maternelle) était un facteur prédictif de la réussite de l'apprentissage de la seconde langue.

Cela met en évidence un transfert de compétences à sens unique et a également donné lieu à de nombreuses interprétations erronées de la part d'autres chercheurs qui ont suivi ses travaux. À l'époque, Cummins a formulé ce qu'il a appelé l'hypothèse du seuil, qui a notamment été utilisée par Taylor et Wright dans leur article de 2000 intitulé : *Subtractive Bilingualism and the Survival of the Inuit Language : Heritage Versus Second-Language Education*. On peut y lire (traduction libre) :

« En réponse aux risques associés à la soustraction de la langue d'origine, Cummins et Swain (1986) ont proposé une "hypothèse du seuil" et un principe connexe de "consolidation des bases". L'hypothèse du seuil propose que pour éviter les effets soustractifs de l'enseignement de la langue seconde, l'enfant doit acquérir et maintenir un niveau seuil de compétence dans la langue d'origine. Dans le prolongement de cet argument, le principe de la "consolidation des bases" propose que des efforts soient faits pour assurer le développement adéquat de la langue d'origine avant que l'acquisition d'une seconde langue ne devienne l'objectif principal. »

Un mot dans cette déclaration semble témoigner d'une interprétation inexacte de la théorie de Cummins, à savoir « avant ». En effet, à l'époque, les travaux de Cummins se limitaient à l'influence de la langue d'origine (langue maternelle) sur la deuxième langue, et non l'inverse. Cela a donné lieu à des interprétations erronées, ce que Cummins lui-même a reconnu et cherché à clarifier dans différentes publications depuis lors (l'une des plus récentes étant : *Rethinking the Education of Multilingual Learners*, 2021).

Aujourd'hui, l'hypothèse du seuil est toujours d'actualité, de même que le principe de la « consolidation des bases ». Toutefois, il convient de l'interpréter d'un point de vue prioritaire et non chronologique. La langue d'origine (langue maternelle) doit effectivement figurer au premier rang de nos objectifs lorsque nous programmons l'enseignement et l'apprentissage des langues. Cummins affirme qu'il est important que les enseignants et les parents développent les compétences de lecture et d'écriture des enfants dans leur langue maternelle et qu'ils continuent à le faire au fur et à mesure qu'ils gravissent les échelons, plutôt que de les faire passer à un programme d'enseignement de la deuxième langue uniquement.

En d'autres mots, Cummins voulait souligner l'importance pour l'enfant de continuer à apprendre la langue d'origine (langue maternelle) tout en apprenant la deuxième langue. Les compétences de lecture et d'écriture dans la langue d'origine (langue maternelle) constituent un soutien cognitif important pour l'apprentissage de la deuxième langue, principalement parce qu'elles donnent à l'enfant un sentiment d'affirmation de soi et de fierté. Il est également vrai que les compétences associées à une langue apportent de la clarté dans l'apprentissage de l'autre langue et vice-versa. La recherche a également démontré que les élèves bilingues disposent d'un répertoire linguistique et d'un ensemble de compétences plus complets que les élèves non bilingues (Thomas et Collier, 2019).

Par conséquent, l'étudiant peut bénéficier et bénéficiera probablement de l'apprentissage de deux langues en même temps. Cependant, l'hypothèse du seuil de Cummins et le principe de la « consolidation des bases » nous rappellent que la première langue et la première identité sont essentielles, car elles constituent la base sur laquelle l'enfant va se construire. Il importe de consolider les fondations de la première langue sur lesquelles nous érigeons l'acquisition de la deuxième langue, et pas seulement au début de la scolarité. En tant que fondement d'un fort sentiment de fierté identitaire, la première langue doit être encouragée à l'école tout au long de l'expérience éducative, à la maison et dans la communauté, en utilisant la langue inuit et plus encore.

IMPLICATION DE LA COMMUNAUTÉ ET DES PARENTS ET CONTEXTES INUITS AUTHENTIQUES

La relation directe entre la langue, la culture et la fierté est bien documentée par des recherches menées dans le monde entier (Picardo et collab., 2021; Cummins, 2005; Man Chu Lau, 2005; Taylor et Wright, 1995), comme Taylor et Wright l'ont fait au Nunavik. Un enseignement et un apprentissage de qualité nécessitent l'implication de la communauté et des parents, ainsi que des contextes authentiques pour l'enseignement. Don Taylor a insisté sur ce sujet dans un document de discussion pour le Sommet national sur l'éducation des Inuits qu'il a rédigé en 2007 et dans lequel certaines recommandations concrètes ont été formulées :

1. L'utilisation de l'inuktitut dans toutes les écoles doit être encouragée en tant que matière (arts du langage), en tant que moyen d'enseignement d'autres matières et dans l'ensemble de l'expérience scolaire (par exemple : expérience visuelle, promotion de l'alphabétisation, activités parascolaires en inuktitut).
2. L'inuktitut doit être promu et utilisé à la maison et dans la communauté.
3. L'approche (pédagogique) de l'enseignement inuit doit structurer le travail des enseignants.

¹ Pour en savoir plus sur les travaux de Cummins, vous pouvez consulter les sources suivantes (en anglais seulement) :

1. BICS et CALP : <http://bit.ly/3Udb4ui>
2. Identité et langue : <https://bit.ly/3Ke5rro>

3. Transfert de compétences : <https://bit.ly/3MkCgW0>

4. Stratégies pour les parents et les enseignants : <https://bit.ly/3nRkXlz>

5. Pour les directeurs d'école : <https://bit.ly/3Kg96om>

4. L'éducation formelle doit être rendue concrètement pertinente pour les étudiants, elle doit se référer aux marchés du travail locaux et mondiaux, et donner aux étudiants la possibilité de se projeter (stage rémunéré).
5. Une enquête formelle sur l'expérience et les attitudes des parents à l'égard de l'école devrait être entreprise afin d'alimenter un véritable partenariat entre les parents et l'école.

STATUT DES LANGUES

La recherche nous a également appris à observer les structures de pouvoir dans l'apprentissage des langues. L'inuktitut est fragile. L'anglais ne l'est pas. Le français au Nunavik a également un statut particulier. L'alphabétisation critique est une approche d'apprentissage par laquelle les étudiants sont censés examiner divers textes pour comprendre la relation entre la langue et le pouvoir qu'elle peut détenir. Taylor, Wright et Dorais (1989) ont étudié le statut des langues dans l'Arctique de l'Est. Ils ont constaté un processus de perte de la langue et une progression de la diglossie (statut inégal des langues) entre l'anglais et l'inuktitut. Cette constatation les a incités à plaider en faveur d'une décentralisation visant à renforcer la contribution des communautés à l'éducation, à la langue, aux médias et à la culture, afin d'enrayer la diglossie chez les jeunes locuteurs de l'inuktitut. Cette conclusion soutiendrait probablement aussi la recommandation du projet Inuktituurniup Saturtaugasuarninga en faveur de la création d'une autorité de la langue inuktitute.

Ce type de résultats pourrait être pris en considération lors de la prise de décisions sur la répartition du temps entre les langues dans les programmes linguistiques de KI. L'anglais est plus puissant que les autres langues, car il est appris dans de nombreux contextes : à l'école, à la maison, à la télévision, dans les médias sociaux, etc. Par conséquent, si nous visons la réussite dans les trois langues, il convient de rééquilibrer les choses à l'école. Par exemple, les activités parascolaires pourraient être proposées autant que possible en inuktitut plutôt qu'en anglais, l'inuktitut devrait être affiché sur les murs de l'école avec le français, alors que l'anglais n'aurait pas besoin d'être aussi visible.

Nous savons aujourd'hui qu'une deuxième langue peut soutenir l'apprentissage de la langue d'origine (langue maternelle). Nous savons également que l'expression « consolider les bases » ne signifie pas qu'il faille compartimenter l'enseignement des langues, mais plutôt qu'il faut prendre soin de la langue d'origine (langue maternelle) tout au long de l'expérience scolaire de l'enfant. La lutte de pouvoir en cours entre les langues nous oblige à être particulièrement vigilants quant au temps d'enseignement alloué à la langue dominante, car les enfants pourraient rapidement percevoir que l'apprentissage de l'inuktitut est inutile. Il faut faire comprendre aux élèves qu'il est possible de réussir en inuktitut.

Dernière remarque : tous les enfants doivent pouvoir se reconnaître dans le projet d'école, ce qui signifie

également qu'ils doivent voir leur répertoire linguistique reconnu. Cela peut sembler contre-intuitif, mais pour que les élèves qui parlent principalement anglais ou français soient prêts à apprendre l'inuktitut, il faut que leur culture (même si elle semble floue) soit respectée et accueillie.

AUTRES INFORMATIONS PROVENANT DE LA RECHERCHE

- Un enfant qui apprend une deuxième langue suffisamment tôt n'aura pas d'accent étranger.
- Deux langues peuvent être utilisées dans une même phrase. Ce n'est pas un signe de « paresse », mais plutôt une preuve de la compétence de la personne dans les deux langues. Cela démontre sa capacité à trouver le bon mot pour le bon contexte, car les mots, en fonction de leur contexte culturel, ont des significations uniques.

MODÈLES BILINGUES ET MISE EN ŒUVRE DU CURRICULUM

En examinant les modèles bilingues, nous espérons trouver des réponses plus directes à notre question principale : quel modèle d'éducation bilingue KI devrait-elle mettre en place ? Comme mentionné ci-dessus, en 2018, le Conseil d'enseignement a demandé à KI d'étudier un modèle patrimonial ou un modèle enrichi/bilingue/translinguistique.

MODÈLE DU PATRIMOINE

Au sujet du programme Patrimoine, une question s'est posée. Est-ce que Kativik Ilisarniliriniq pourrait avoir un programme monolingue en inuktitut ? Pour répondre à cette question, nous nous sommes penchés sur les expériences d'autres régions.

GROENLAND - KALAALLISUT

L'éducation au Groenland est peut-être le meilleur exemple de ce à quoi pourrait ressembler une éducation exclusivement en inuktitut au Nunavik. Avant une réforme de l'éducation dans les années 2000, le Groenland disposait d'un modèle très solide d'éducation en kalaallisut, de la maternelle à la douzième année. Les enfants étaient scolarisés dans des filières distinctes en fonction de leur langue maternelle, les élèves de langue maternelle danoise étant inscrits dans la filière danoise et les élèves de langue maternelle kalaallisut dans la filière kalaallisut, le danois étant introduit comme matière au plus tôt en deuxième année (Møller, 1988).

Ce modèle s'est traduit par une forte vitalité du kalaallisut, mais aussi par une augmentation du monolinguisme chez les jeunes Groenlandais (Pedersen, 2009). Le modèle a limité les occasions pour les Groenlandais de langue maternelle kalaallisut, car le niveau de danois atteint était insuffisant pour l'enseignement supérieur, de nombreux emplois et la

mobilité sociale. En 2009, le Groenland a mis en œuvre une politique trilingue flexible et dynamique en matière de langue d'enseignement. Les écoles ont été mandatées pour utiliser le kalaallisut, le danois et l'anglais comme langues d'enseignement afin de favoriser la maîtrise des trois langues (Pedersen, 2009).

NOUVELLE-ZÉLANDE – MAORI

Deux autres bons exemples seraient l'immersion totale en maori et en hawaïen. Ces programmes s'adressent principalement aux élèves dont la langue maternelle est l'anglais et qui apprennent leur langue indigène comme seconde langue. Le programme d'immersion totale en maori interdit l'utilisation de l'anglais dans ces contextes éducatifs. L'immersion totale en maori est une option à côté des programmes bilingues d'enrichissement qui utilisent à la fois le maori et l'anglais comme langues d'enseignement.

L'immersion totale a permis de revitaliser la langue, mais la politique d'interdiction de l'anglais dans les écoles d'immersion totale en maori est controversée : « L'interdiction est controversée dans une nation où l'anglais est socialement et pédagogiquement dominant et hautement souhaitable pour la promotion académique et sociale ; et d'autant plus controversée que les enfants maoris qui fréquentent l'école arrivent en tant que locuteurs de l'anglais. » (Hornberger, 2006, cité dans Pacific Policy Research Center, 2010, p. 13) C'est dans ce contexte qu'ils continueront à construire leur répertoire linguistique.

Hill (2011) indique que l'intégration délibérée de l'anglais dans les écoles maories est importante pour atteindre le bilinguisme : « Lorsqu'un programme d'anglais occupe une place importante dans l'emploi du temps d'une école et qu'il est dispensé par des enseignants connaissant les besoins d'apprentissage des élèves bilingues et la meilleure façon d'y répondre, on obtient des résultats plus élevés en matière d'alphabétisation et des élèves plus satisfaits. » Il est essentiel de planifier les résultats en langue anglaise pour les élèves maoris si l'alphabétisation dans les deux langues est un objectif important. Cette planification doit également s'inscrire dans le long terme, sur les 13 années d'études des élèves. (p. 719)

ÉTATS-UNIS – HAWAÏEN

Le programme d'immersion totale en hawaïen utilise exclusivement l'hawaïen jusqu'en 5 ou 6 année, puis l'anglais est introduit à raison d'une heure par jour, l'immersion partielle se poursuivant jusqu'en 12 année. Ce programme a également été couronné de succès, après avoir résolu les problèmes initiaux en :

1. veillant à ce que le personnel soit qualifié ;
2. créant un curriculum de qualité ;
3. fournissant des installations appropriées ;
4. favorisant la gouvernance locale (Pacific Policy Research Center, 2010, p. 13)

Les diplômés des programmes d'immersion en maori et en hawaïen ont la possibilité de poursuivre des études postsecondaires dans la langue indigène, y compris la formation des enseignants pour les programmes d'immersion en particulier.

Ces expériences nous rappellent l'importance d'avoir des options postsecondaires dans la langue que nous voulons développer.

MODÈLES D'ENSEIGNEMENT BILINGUE

<p>ORIGINE</p> <p>L'objectif est d'étendre la L1. Tout l'enseignement ou presque est dispensé en L1. La L2 est principalement enseignée en tant que matière.</p> <p>Limite : besoin d'options postsecondaires en L1.</p>	<p>MAINTENANCE</p> <p>L'objectif est de maintenir la L1 tout en ajoutant la L2, mais pas d'étendre la L1 à de nouvelles fonctions. Enseignement en L1 et L2 (à la fois comme matière et comme moyen d'enseignement). La L2 est dominante.</p> <p>Limite : ne développe pas la compétence académique de la L1.</p>
<p>TRANSITOIRE</p> <p>La L1 sert principalement de passerelle vers l'apprentissage de la L2. La L2 est dominante à la fin du primaire.</p> <p>Limite : elle conduit à un bilinguisme soustractif (perte de la première langue) et à un désengagement scolaire.</p>	<p>DOUBLE/ TRANSLINGUISTIQUE</p> <p>L'objectif est de réussir dans toutes les langues enseignées. Enseignement en L1 et L2. Le modèle va de 10:90 à 50:50 (% du temps consacré à la L1 ou à la L2) avec une progression différente en fonction du contexte et de la clientèle.</p>

(Tulloch, 2018)

L'importance de reconnaître le bagage linguistique de tous les élèves, afin qu'ils se sentent compétents et motivés pour participer aux projets de l'école.

MODÈLE BILINGUE/TRANSLINGUISTIQUE

Pour favoriser l'apprentissage de l'inuktitut, mais aussi de l'anglais et du français, langues essentielles à la réussite des élèves de KI (cours obligatoires pour la certification au Québec), un modèle bilingue/translinguistique semble être une option intéressante.

À quoi doit-il donc ressembler ? Tout d'abord, il convient de noter qu'un modèle bilingue/translinguistique n'est pas un modèle d'enrichissement, qui englobe les nombreux programmes développés pour les élèves parlant la langue de la majorité et souhaitant apprendre une deuxième langue. D'autre part, le modèle bilingue

comprend des initiatives visant à enseigner plusieurs langues principalement aux élèves parlant une langue minoritaire.

Les programmes bilingues apparaissent généralement comme des programmes proposant des cours d'arts du langage dans deux langues ou plus, ainsi que d'autres matières dans deux langues ou plus. Les résultats de la recherche concernant ces programmes aux États-Unis suggèrent que les résultats des élèves ont tendance à être meilleurs lorsque plus de temps est consacré à la langue minoritaire (l'espagnol dans ce cas) dans les premières années (Lindholm-Leary, 2001). Cependant, les recherches sur les programmes bilingues Yup'ik ont montré que la formation, l'expérience et l'efficacité des enseignants étaient plus importantes pour les résultats des élèves que le temps consacré à une langue par rapport à l'autre (Henke, 2017).

Différentes répartitions du temps ont été documentées (par demi-journée, par jour ou par semaine²). Outre les cours d'arts du langage, certains programmes ont été divisés de manière à ce que toutes les matières principales soient enseignées dans les deux langues (à l'exception des cours spécialisés habituels : éducation physique, arts plastiques, etc.), certaines matières particulières étaient enseignées dans une langue et d'autres dans une autre. En particulier lorsque des enseignants bilingues sont disponibles et que les curriculums et les ressources documentaires sont offerts dans les deux langues, de bons résultats bilingues et scolaires sont obtenus.

Les évaluateurs du programme soulignent que, lors de la répartition du temps entre les deux langues, il est important de tenir compte de tout le temps potentiel d'exposition à la langue et d'apprentissage au cours de la journée, y compris les assemblées, l'éducation physique, etc. Les élèves doivent avoir la possibilité de participer à des activités parascolaires dans les deux langues. Il est également important de s'assurer que la répartition du temps ou des matières permet aux élèves de développer des aptitudes linguistiques scolaires et cognitives dans les deux langues.

L'avantage du modèle bilingue est qu'il fonctionne indépendamment du fait que tous les élèves arrivent avec une seule langue (par exemple, inuktitut ou anglais pour tous) ou que les élèves arrivent avec deux langues différentes (par exemple, certains parlent l'inuktitut, d'autres l'anglais), ou avec un éventail de compétences dans les deux langues (certains parlent principalement l'anglais et un peu l'inuktitut, d'autres principalement l'inuktitut et un peu l'anglais, etc.).

Selon Thomas et Collier (2019), les avantages les plus importants observés chez tous les apprenants des programmes bilingues sont un développement cognitif et un engagement scolaire accru. Les apprenants de

l'anglais (par exemple, les élèves de langue maternelle espagnole) dans les programmes bilingues prennent jusqu'à la 5 ou 6 année pour combler l'écart entre leurs compétences académiques en anglais et celles des apprenants de langue maternelle anglaise³. Les élèves de langue maternelle anglaise (par exemple, ceux qui apprennent l'espagnol comme deuxième langue) acquièrent des niveaux élevés de compétence dans la deuxième langue. Lorsque l'apprentissage bilingue se poursuit jusqu'à la douzième année, les élèves des deux origines finissent par dépasser les résultats de base des élèves de langue maternelle anglaise inscrits à des programmes exclusivement anglophones.



² Aucun exemple de programmes alternant des périodes de plus d'une semaine n'a été trouvé.

³ Les modèles transitoires ne combleront jamais l'écart. Étant donné que les élèves quittent l'école après 2 ou 4 ans et qu'il faut 5 ou 6 ans pour combler l'écart, l'enseignement bilingue qui ne dure que de la maternelle à la troisième année n'apporte pas les mêmes avantages.

ÉTATS-UNIS – ESPAGNOL ET ANGLAIS (PROGRAMME BILINGUE)

Les exemples les plus clairement documentés de programmes bilingues sont les écoles du modèle Gómez-Gómez qui enseignent l'espagnol et l'anglais au Texas. Dans ce modèle, les mathématiques sont enseignées en anglais, les sciences pures et les sciences humaines en espagnol, et les arts du langage sont enseignés dans les deux langues (après une alphabétisation initiale séparée de la langue maternelle en maternelle et en première année). Tout le reste est enseigné en alternance chaque jour (annonces scolaires, assemblées, éducation physique, musique, matières spécialisées).

Les programmes bilingues peuvent également inclure un enseignement translinguistique (également appelé bilinguisme dynamique). La translinguistique fait référence à une approche d'enseignement et d'apprentissage dans laquelle deux langues (ou plus) sont délibérément intégrées dans une activité d'apprentissage particulière. Les enseignants observent et exploitent le flux des pratiques bilingues des élèves, des familles et des communautés, en les reconnaissant et en les utilisant pour améliorer la réussite scolaire et les compétences bilingues des élèves (García, Ibarra Johnson et Seltzer, 2016). Alors que certains enseignants bilingues (et les enseignants monolingues efficaces d'élèves bilingues) ont intuitivement fait de la place à plusieurs langues dans leurs classes depuis les débuts de l'éducation multiculturelle, la translinguistique comme méthode d'enseignement a été décrite, documentée et pratiquée intentionnellement de plus en plus au cours des vingt dernières années. Elle s'inscrit dans un mouvement plus large en faveur de pédagogies culturellement durables pour des apprenants diversifiés.

Les classes translinguistique s'opposent à la pratique courante qui consiste à insister sur la séparation directe des langues dans l'apprentissage bilingue (que ce soit en fonction du temps, de la matière, de l'enseignant ou autre). D'éminents psychologues de l'éducation spécialisés dans l'acquisition du bilinguisme, tels que Jim Cummins, soutiennent que l'utilisation de toutes les capacités linguistiques d'un élève, dans toutes les langues, pendant l'apprentissage, est conforme aux théories bien établies de l'acquisition du bilinguisme.

Cummins (2017) renvoie à l'hypothèse de l'interdépendance linguistique et aux théories sous-jacentes communes de la compétence, telles que présentées ci-dessus, selon lesquelles tout ce qu'un enfant acquiert en matière de compétences linguistiques académiques dans une langue sera transféré dans les autres langues tant que le contexte sociolinguistique et éducatif est propice à ce transfert (p. 108). Ce transfert de compétences linguistiques peut se faire de la première à la deuxième langue et de la deuxième à la première langue. La représentation cognitive des langues dans le cerveau d'une personne bilingue n'est pas celle de deux systèmes séparés et distincts, mais plutôt celle d'un système unifié qui comprend les deux langues et dans lequel le locuteur puise pour répondre au mieux à ses besoins de communication (Cummins, 2017). Par conséquent, Cummins affirme que les enfants apprennent

mieux lorsque les écoles enseignent de manière à s'appuyer sur ce système unifié et à enseigner le transfert entre les langues, en facilitant ce que les élèves ont appris dans une langue pour soutenir ce qu'ils apprennent dans une autre, et en s'appuyant sur tout ce qu'ils savent dans toutes leurs langues afin d'être en mesure d'acquérir des concepts académiques plus efficacement. La translinguistique s'appuie également sur les théories établies en matière d'écoles efficaces, notamment sur les connaissances préalables des élèves, en accueillant les connaissances culturelles des élèves et des familles dans les écoles (Cenoz et Gorter, 2022).

La translinguistique a d'abord été documentée en tant qu'approche pédagogique au Pays de Galles, où les enseignants du secondaire soutenaient l'apprentissage et l'utilisation du gallois et de l'anglais par les élèves (Williams, 2000). Cette démarche a été adoptée dans d'autres contextes européens, notamment dans des écoles trilingues qui revitalisent le basque tout en enseignant aux élèves la langue nationale (l'espagnol) et l'anglais (Cenoz et Santos, 2020). Elle a également été largement documentée dans les classes accueillant des minorités ethniques aux États-Unis.

Dans une classe translinguistique, on peut voir et entendre des preuves de l'utilisation de plusieurs langues dans toute la classe. Les murs de mots comprennent des mots des deux langues. Les ressources comprennent des textes dans les deux langues. Les activités d'enseignement particulières, y compris les textes assignés, la présentation verbale ou visuelle du matériel par l'enseignant, les discussions des étudiants et les travaux soumis par les étudiants, peuvent se faire dans les deux langues.

La translinguistique met en cause trois processus interdépendants : la position (*stance*), la conception (*design*) et les changements (*shifts*) (García, Ibarra Johnson et Seltzer, 2016). La position fait référence au fait que les enseignants se positionnent comme ouverts à travailler avec des élèves situés n'importe où sur le spectre du bilinguisme et de la bilittératie, qu'ils considèrent le bilinguisme comme une ressource et non comme un déficit, et qu'ils s'engagent à travailler avec les élèves, leurs pairs, les familles et les communautés pour garantir un engagement et une réussite d'apprentissage avérés. La conception consiste à travailler de manière ciblée sur les résultats d'apprentissage prescrits par l'État (la province ou le territoire), à cerner les textes et les activités dans les deux langues qui permettront d'atteindre ces résultats, et à créer des évaluations permettant aux élèves d'atteindre ces résultats, en faisant la distinction entre l'évaluation du contenu, de la performance linguistique générale et de la performance propre à la langue. Les changements font référence au maintien de la flexibilité dans la classe afin de saisir les moments d'apprentissage ou d'ajuster spontanément la conception, en suivant l'exemple des élèves. Les classes translinguistiques aident tous les élèves à rester dans la « zone de développement proximal » en renforçant l'étalement et le soutien, plutôt qu'en diminuant les attentes et les exigences cognitives des élèves.

Les classes translinguistiques contribuent à un meilleur apprentissage du contenu. Les élèves sont plus à même

d'accéder à des textes difficiles, de relever des défis et de démontrer efficacement leur apprentissage du contenu lorsqu'ils peuvent utiliser toutes leurs capacités linguistiques (plutôt que de se voir interdire d'utiliser, de penser ou de parler certaines langues dans certaines classes) (Cenoz et Gorter, 2022). Les élèves réussissent également mieux sur le plan linguistique. Une mise en garde concernant la translinguistique : elle doit faire une grande place aux langues minoritaires. Si les processus cognitifs favorisent l'apprentissage bilingue, des facteurs sociaux et économiques peuvent pousser les élèves vers la langue majoritaire.

LES PILIERS DE L'ÉLABORATION ET DE LA MISE EN ŒUVRE D'UN CURRICULUM BILINGUE OU TRANSLINGUISTIQUE

La recherche sur l'enseignement et l'apprentissage plurilingues est claire : il n'existe pas de modèle unique. KI doit soigneusement construire le sien, en réponse à son contexte sociopolitique, culturel et linguistique propre. Cependant, sur la base de ce qui précède, certaines lignes directrices ont vu le jour. Cette section les présente, d'abord pour le développement du curriculum et des programmes (ce que nous appelons les clés pédagogiques), puis pour les directives de mise en œuvre.

CLÉS PÉDAGOGIQUES

1. Chaque langue doit être enseignée pendant un minimum de 6 à 7 ans, voire plus.
2. Un cours d'arts du langage doit être dispensé pour chaque langue.
3. Chaque langue doit être utilisée comme moyen d'enseigner d'autres matières et l'apprentissage intégré au contenu et à la langue (*Content and language integrated learning*; CLIL) doit être envisagé.
4. Le curriculum, les programmes et l'organisation de l'école doivent soutenir des situations d'apprentissage significatives pour chaque élève, avec une attention particulière pour les élèves minoritaires (inuit). Cela peut se faire en s'appuyant sur les méthodes inuit d'enseignement et d'apprentissage, sur des contextes authentiques, sur la participation de la communauté et des parents, sur des activités d'orientation professionnelle, etc. Les curriculums doivent favoriser l'identité personnelle, le sentiment de fierté et le sentiment d'appartenance aux projets scolaires (les apprenants doivent être fiers de ce qu'ils sont et ne pas avoir honte d'apprendre ou d'utiliser n'importe quelle langue).
5. Les élèves ont de nombreuses occasions d'être exposés à une langue authentique et de l'utiliser (un environnement dans lequel des modèles de la langue sont fournis et utilisés dans un contexte réel pour créer du sens afin d'atteindre des objectifs de communication réels et utiles).
6. Le programme doit être développé de manière cohérente entre les trois programmes linguistiques afin de favoriser le transfert de compétences et de connaissances.
7. Les activités ou jeux d'éveil aux langues et aux cultures doivent être intégrés à la programmation afin de développer l'intérêt de l'élève pour les différentes langues, son réflexe de s'interroger sur les textes et de se référer à son répertoire linguistique complet, de démontrer l'intérêt de l'école pour toutes les langues et d'entrer en contact avec l'imprimé (à la maison, c'est essentiel) le plus tôt possible afin de créer un lien affectif entre les enfants et les livres.

PILIERS DE LA MISE EN ŒUVRE DU CURRICULUM

1. Engagement à mettre en place une **école bilingue efficace** dans son ensemble. Des autorités, des politiques et des pratiques linguistiques appropriées dans les organisations partenaires, la participation de la communauté au projet d'enseignement général – le faire nôtre (exemples : un membre de la communauté peut enseigner à la classe une pratique précise, participer à des sorties, les organisations et entreprises de la communauté peuvent accueillir les élèves pour des visites, des stages, élaborer une présentation pour les élèves sur leurs efforts quotidiens, célébrer la réussite des élèves) et une attitude positive envers le projet de bilinguisme. *« En revanche, lorsque l'attitude de la communauté et de l'administration à l'égard du bilinguisme et des élèves issus de minorités linguistiques est négative, il est peu probable que des programmes d'enseignement des langues soient mis en œuvre, à moins que des lois ne l'exigent. Si les programmes d'enseignement des langues sont mis en place uniquement parce qu'ils sont obligatoires, ils risquent de bénéficier de moins de ressources, d'enseignants non formés et inexpérimentés, et les attentes en matière de réussite peuvent être minimes. Cette configuration de facteurs aura tendance à se traduire par des niveaux inférieurs de réussite scolaire et de maîtrise de la langue de la part des participants au programme. »* (Willig, 1985, cité dans Lindholm-Leary, p. 47). Il est essentiel d'affirmer et de nourrir des identités et des cultures multiples au moyen d'un climat de plurilinguisme et d'activités de sensibilisation aux langues et aux cultures.
2. **Direction pédagogique.** Les commissions scolaires et les écoles doivent mettre en place des politiques, des budgets et des installations qui permettent et encouragent les pratiques bilingues et translinguistiques. Les directeurs d'école et autres responsables scolaires peuvent sensibiliser l'ensemble de l'école à cette pratique et créer des environnements scolaires dans lesquels toutes les langues sont utilisées et valorisées (par exemple, imprimés environnementaux, annonces, assemblées, productions théâtrales scolaires, affichage des travaux des élèves sur les murs). Chaque école a besoin d'une personne qui parle du programme, qui en supervise la mise en œuvre et qui veille à ce que les enseignants bénéficient d'occasions d'apprentissage professionnel.

3. Personnel formé (enseignants, dirigeants du conseil scolaire et des écoles, autres membres du personnel scolaire, etc.) Ces personnes doivent avoir une bonne connaissance du modèle, ainsi qu'une formation initiale et continue à l'enseignement bilingue et, idéalement, maîtriser les deux langues. Les enseignants n'ont pas besoin d'être bilingues pour travailler dans un environnement bilingue ou translinguistique, mais ils doivent être ouverts et formés à la translinguistique. Un enseignant bilingue présente de nombreux avantages : il peut suivre plus naturellement les changements de langue dans la classe, comprendre les élèves qui s'expriment dans l'une ou l'autre langue, s'adresser à eux dans la langue qui convient le mieux à ce moment-là, enseigner explicitement les deux langues et leurs structures, et évaluer directement les performances ou tâches propres à la langue dans les deux langues. Les enseignants qui ne parlent pas les deux langues peuvent recourir à d'autres moyens d'étayer et de donner un sens aux deux langues parlées en classe, notamment en demandant aux élèves de résumer, dans la langue principale d'enseignement, une discussion que le groupe a eue dans une autre langue, en utilisant des dictionnaires bilingues imprimés ou en ligne, en utilisant des applications de traduction, etc.

4. Collaboration entre les membres du personnel. Les enseignants doivent se coordonner et se fixer des objectifs à chaque niveau scolaire pour s'assurer qu'ils développent les aptitudes linguistiques scolaires et cognitives et les compétences en lecture et en écriture dont les élèves ont besoin pour passer au niveau scolaire suivant, dans les deux langues, et pour favoriser le transfert de compétences d'une langue à l'autre. La collaboration est encore plus importante lorsque les enseignants ne sont pas bilingues.

5. Les attentes en matière de compétences linguistiques proviennent de la communauté, mais aussi de

l'école. Les enseignants et les écoles ont besoin d'un programme linguistique global pour toutes les années d'études, qui guide la manière dont ils enseignent la langue et ce qu'ils enseignent en ce qui concerne la langue tout au long des années d'études.

6. Le matériel pédagogique et les ressources d'appui (textes) dans différentes langues, qui sont utilisés de manière appropriée. Le texte est défini au sens large et inclut des multimodalités telles que les chansons, les histoires, les scénarios, l'histoire orale, les discours, etc. Avoir des textes dans les deux langues peut signifier des textes différents, sur le même sujet, dans des langues différentes, ou des versions séparées du même texte, dans deux langues différentes (par exemple, une version en inuktitut et une version en anglais d'un manuel), et les deux langues incorporées dans le même texte. Dans ce dernier cas, les textes peuvent être bilingues côte à côte, comme dans les versions de certains livres de contes en inuktitut (par exemple, les éditions bilingues d'Inhabit Media) ou les vidéos où une personne donne le même message dans une langue puis dans l'autre, les textes qui intègrent les deux langues (comme l'extrait « Una Huna, What is this ? » de Susan Aglukark, dans lequel la version anglaise intègre des dialogues et une terminologie en inuktitut pour des textes authentiques, ou des textes échafaudés principalement dans une langue, mais avec des sous-titres, des glossaires ou des résumés dans l'autre langue [par exemple des documentaires inuits où les personnes parlent en inuktitut, en anglais ou en français, et où les sous-titres sont fournis dans une autre langue]).

7. Un plan adéquat d'élaboration et de mise en œuvre des curriculums et des programmes, avec une évaluation régulière qui montre de manière appropriée les progrès de l'élève.



PROCHAINES ÉTAPES

Voici les étapes à suivre avant la révision du curriculum.

1. Clarifier les parcours de réussite de KI afin de fixer des attentes linguistiques appropriées, en accord avec les attentes des parcours précis du Québec (parcours réguliers pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires – DES, parcours enrichis, parcours axés sur le travail, etc.)
2. Clarifier l'approche pédagogique contextuelle de l'enseignement des langues (pédagogie inuit, situations authentiques, participation de la communauté et des parents, sentiment de fierté et d'appartenance, principes d'alphabetisation translinguistiques et critiques).
3. Proposer une première version de lignes directrices en matière de répartition du temps (heures, par matière, par année, par langue) basées sur la recherche en matière d'enseignement et d'apprentissage plurilingues, comme étant l'idéal. Elles seraient validées par rapport à nos ressources humaines et matérielles, et ajustées en fonction des possibilités d'organisation de l'école.
4. Soumettre les résultats des trois premières étapes au Conseil d'enseignement (février 2023) et au Conseil des commissaires (juin 2023) sous la forme d'une politique d'enseignement linguistique de KI révisée aux fins de discussion et d'approbation.
5. Une fois l'approbation obtenue, établir un plan de développement et de mise en œuvre du curriculum et du programme.







MERCI