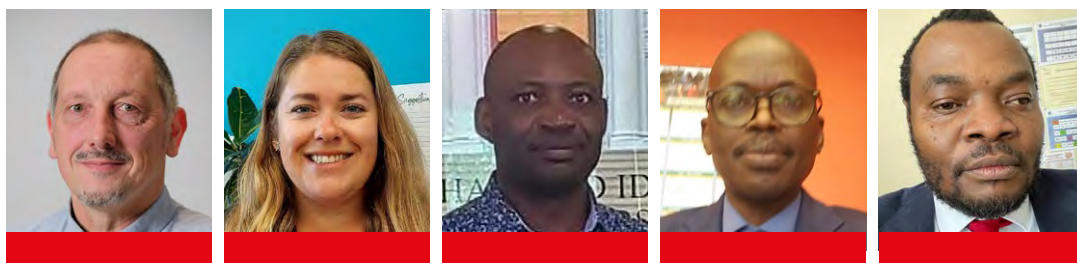


Des pratiques d'enseignement dans les cours de français du dernier cycle du primaire et du secondaire prenant en compte les réalités culturelles et linguistiques des élèves innus



Olivier Dezutter, professeur
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Geneviève Bernier, enseignante
École Teueikan

Jonathan Russel Nsangou, enseignant
École Uauitshitun

Daouda Cissé, enseignant
École Kanatamat

Guy Bernard Bisseleu Fomo, enseignant
École Kanatamat

La compétence 15, proposée pour enrichir le référentiel de compétences de la profession enseignante, encourage à «valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones» (CEPN et al., 2020). En s'inscrivant dans cette perspective, avec l'appui de l'Institut Tshakapesh, a été mise en place durant l'année scolaire 2021-2022, une communauté de pratiques professionnelles (CPP) rassemblant des personnes enseignant au dernier cycle du primaire et aux deux cycles du secondaire dans des écoles innues de la Côte-Nord.

L'objectif de la CPP est d'élaborer collectivement et de mettre en œuvre des pratiques d'enseignement du français prenant davantage en compte les réalités culturelles et linguistiques des élèves des communautés.

Une réflexion est menée sur les situations d'écriture dans lesquelles engager les élèves, ainsi que sur les textes à lire en priorité au sein des classes, en prenant appui sur l'anthologie *Tracer un chemin* (Dezutter et al., 2021), qui rassemble un florilège d'écrits d'auteurs et auteures des Premiers Peuples.

Après avoir expliqué le mode de fonctionnement de la CPP, nous partageons divers exemples d'activités menées dans les classes et faisons part des observations quant aux effets de ces activités sur les élèves.

UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUES EN ACTION

L'invitation à s'engager dans la CPP a été lancée par Vanessa Ratté, coordonnatrice des services pédagogiques à l'Institut Tshakapesh. Une dizaine de personnes des écoles Kanatamat (Matimekush-Lac John), Teueikan (Ekuanitshit), Uauitshitun (Nutashkuan) et Manikanetish (Uashat mak Mani-utenam) ont répondu à l'appel. Tous les membres possédaient une expérience de plusieurs années d'enseignement en milieu autochtone.

Le groupe initial était composé de deux enseignants généralistes du primaire, de six personnes enseignant le français au secondaire, d'une personne responsable du cours d'éthique et culture religieuse au secondaire et d'une personne assurant l'encadrement de groupes de cheminement particulier. L'animation de la CPP a été confiée au professeur Olivier Dezutter, ancien enseignant de français au secondaire et spécialiste en didactique du français.

Au cours de l'année scolaire, le groupe a tenu sept réunions de travail à distance d'une durée de quatre-vingt-dix minutes. Un atelier de deux jours en présentiel a également été organisé. Lors des rencontres collectives, les membres de la communauté ont eu l'occasion de présenter aux collègues les particularités de leur contexte d'enseignement, et de discuter collectivement d'enjeux partagés. En ce qui concerne spécifiquement les compétences en français, les réflexions ont porté sur la prise en compte du répertoire linguistique des élèves, sur les modalités à privilégier pour manifester la compréhension et la capacité d'interprétation d'un texte littéraire, sur la motivation à la lecture et sur les modalités d'évaluation d'une production écrite. Les personnes participantes ont partagé des documents de préparation de cours, du matériel didactique, des titres de livres et d'albums utilisés dans les classes ainsi que des exemples de travaux réalisés par les élèves.

Le professeur Dezutter a effectué durant l'année, avec le soutien de l'Institut Tshakapesh, deux séjours d'immersion de deux semaines chacun dans les écoles Kanatamat et Uauitshitun. Durant ces séjours, certaines activités élaborées dans le cadre de la communauté de pratiques ont été réalisées avec différents groupes d'élèves, et de nouvelles activités ont été créées. Nous présentons dans la section suivante quelques exemples de ces activités.

DES EXEMPLES D'ACTIVITÉS

Intégrer l'histoire et la culture autochtones dans l'enseignement de la poésie

Conçue pour une classe de 5^e secondaire, cette activité avait pour objectif de permettre aux élèves de s'approprier les règles de base de la versification et de développer leur créativité poétique en s'appuyant sur la culture et l'histoire autochtones.

L'activité s'est déroulée en 4 étapes :

- ▶ Présentation – rappel de quelques règles de base de versification et du métalangage approprié (vers, strophe, rime).
- ▶ Lecture interactive du texte de Samian « Enfant de la terre »¹.
- ▶ Repérage des champs lexicaux faisant référence à des éléments de l'histoire et de la culture des Premiers Peuples : territoire, dépossession, enracinement, mode de vie, etc.
- ▶ En s'appuyant sur un canevas précis (nombre de strophes, disposition des rimes), rédaction individuelle d'un court poème sur une des thématiques suivantes : la dépossession du territoire, la quête de justice, la souffrance ou le bonheur, la saison que j'aime.

Le premier segment correspondant au rappel des règles de versification a été perçu comme abstrait par les élèves, peu engagés à cette étape de l'activité. Cependant, le texte de Samian a suscité l'intérêt des élèves et leur engagement s'est renforcé lors de l'activité d'écriture. Par rapport aux activités d'écriture précédentes, l'enseignant a remarqué que les élèves ont trouvé plus facilement leurs mots grâce au travail réalisé sur le texte source de Samian ainsi qu'à leur répertoire lexical riche pour ce qui concerne plusieurs éléments de l'histoire et la culture des Premiers Peuples. Le fait de pouvoir évoquer leur histoire et leur vécu a constitué un levier majeur d'engagement dans la tâche.

Acquérir l'orthographe de nouveaux mots et enrichir son vocabulaire

Avec ses élèves de 5^e primaire, l'enseignant installe une pratique régulière chaque jour de classe. Il choisit dans la liste orthographique à l'usage des enseignantes et enseignants du primaire établie par le ministère de l'Éducation, 20 mots considérés comme nouveaux qui feront l'objet d'une dictée. Les élèves préparent la dictée à la maison. En classe, lors de la dictée des mots à voix haute, l'enseignant porte une attention particulière aux sons du français qui peuvent poser un problème aux élèves, car ils présentent une différence importante par rapport à la langue innue. À titre d'exemple, comme le précisent les auteures du document *Structures comparées de l'innu et du français*, certains phonèmes du français n'existent pas en innu et devraient faire l'objet d'un enseignement particulier : « Le r, les voyelles nasales (on, in, un, an), la voyelle u, la semi-consonne [] comme le u dans nuit » (Junker et al., 2016 : 11).

La dictée des mots est accompagnée d'une vérification de la compréhension de leur sens. L'enseignant fournit au besoin des exemples d'usage, en insérant le mot dans une phrase se rapportant au contexte local. La correction se fait par l'inscription des mots au tableau. En tenant compte de ce qui est inscrit au tableau, les élèves se corrigent au besoin. Vient ensuite un échange sur les stratégies permettant de retenir le vocabulaire et l'orthographe des mots.

La séance se termine avec l'une ou l'autre des activités suivantes selon le choix de chaque élève : recherche de synonymes ou d'antonymes, recherche d'adjectifs qui pourraient être ajoutés aux noms de la liste, conjugaison des verbes, construction de phrases, traduction de certains mots en langue innue.

L'enseignant a mis en œuvre cette pratique depuis plusieurs années dans plusieurs contextes d'enseignement en milieu autochtone et il constate que les élèves sont généralement assez engagés dans la démarche.

L'accent est mis sur l'autocorrection afin de développer l'autonomie des élèves. En outre, ceux-ci souhaitent avoir le choix de l'activité finale.

¹ Extrait de l'anthologie *Tracer un chemin*, p. 32-34.

L'écriture collective d'un court conte étiologique

Réalisée avec un groupe d'élèves de 3^e secondaire, l'activité poursuivait des objectifs variés : connaître les caractéristiques des contes étiologiques, améliorer sa compétence d'écriture et son sentiment de compétence en écriture, maîtriser les composantes du schéma actanciel, mieux connaître son histoire locale et s'intéresser aux emblèmes des nations (un élément également abordé dans le cours d'univers social). Le conte étiologique, appelé aussi « conte du pourquoi », est un type de texte qui résonne particulièrement avec la culture autochtone, chaque peuple et nation ayant conservé un riche patrimoine de récits.

Pour commencer, les élèves ont été invités à se remémorer les différents contes étiologiques qu'ils et elles ont déjà entendus ou lus dans le cadre scolaire ou en dehors de celui-ci. Le groupe a découvert alors un autre exemple en lisant le texte « Le géant et les mouches noires »². Lors de l'étape suivante, le projet d'écriture a été présenté : rédiger collectivement un conte étiologique apportant une réponse à la question suivante : « Pourquoi l'emblème du village de Mingan est-il un aigle ? ». Le récit, d'une longueur de 150 à 200 mots, devait comprendre une situation initiale, un élément déclencheur, deux péripéties et un dénouement. Une grille de correction, empruntée à un manuel, a été mise à la disposition des élèves pour qu'ils et elles s'assurent des différents éléments à prendre en compte avant de s'engager dans la rédaction. Pour préparer l'écriture du texte, à l'occasion d'une tempête d'idées, le groupe s'est entendu sur les éléments clés du schéma actanciel et sur le plan du conte. Les étapes de mise en texte, de révision et de correction ont suivi, en portant attention à la construction des phrases et aux procédés linguistiques assurant la reprise de l'information.

L'enseignante a constaté que les élèves s'étaient engagés avec beaucoup d'enthousiasme dans le projet et qu'ils et elles ont été très actifs durant le partage d'idées. Le choix du sujet du conte a constitué, selon elle, un élément déclencheur important. Les élèves se sont déclarés très fiers du résultat final. L'élaboration du conte a permis de mieux connaître certains éléments de l'histoire locale et en particulier les relations existantes entre les différentes nations visitant le territoire, comme cela est mis en scène dans le film *Maina* tiré du roman de Dominique Demers.

Il serait possible d'ajouter une dimension à l'activité en proposant aux élèves de s'exercer à la lecture à voix haute de leur conte ou à sa mémorisation pour le faire découvrir à des élèves du primaire.

La lecture d'une nouvelle littéraire

Mise en œuvre avec une classe de 4^e secondaire, l'activité visait à développer la compétence de lecture et d'interprétation des élèves ainsi qu'à les rendre aptes à identifier quelques éléments caractéristiques d'une nouvelle, et à établir des liens entre le contenu du texte et leurs réalités. Le texte travaillé

était la nouvelle « Pendant ce temps, dans la ville avoisinante » de l'auteur wendat Louis-Karl Picard Sioui³. Il s'agit d'un texte évoquant une situation qui peut faire écho au vécu des élèves, car l'auteur met en scène un jeune enfant, et il passe en revue une série de préjugés entretenus par les « Blancs »⁴ à l'égard des membres des Premiers Peuples.

Le texte a fait l'objet d'une première lecture à voix haute par l'enseignant. Une deuxième lecture a été réalisée paragraphe par paragraphe avec vérification de la compréhension des éléments principaux de l'intrigue. À différents moments clés de celle-ci, un échange était engagé afin de recueillir les réactions des élèves et de les encourager à formuler certaines interprétations à propos, par exemple, des sentiments ressentis par les différents protagonistes et de leurs intentions.

L'enseignant a constaté que les élèves ont été très réactifs en découvrant un texte qui traite des réalités de leur communauté. Il est convaincu que le fait de laisser plus de place aux textes des auteurs et auteures des Premiers Peuples dans ses cours pourrait permettre de développer davantage l'intérêt de certains élèves pour la littérature.

Conclusion

Les expériences vécues dans les différentes classes convergent vers un élément essentiel, à savoir l'accroissement de la motivation et de l'engagement lorsque les tâches de lecture ou d'écriture permettent aux élèves de se reconnaître et d'établir des liens avec les réalités qui sont les leurs. Cela conduit à repenser les pratiques d'enseignement du français en prenant mieux en compte le contexte linguistique et culturel singulier des élèves innus.

La majorité des membres de la CPP ont souhaité renouveler l'expérience, jugeant que ce type de dispositif contribue efficacement à leur développement professionnel. Une nouvelle CPP a donc redémarré au début de l'année scolaire 2022 et le cercle s'est élargi en accueillant des enseignantes des écoles de Pessamit, d'Unamen Shipu et de Pakua Shipi. Nous avons l'intention, à la fin du projet, de partager sur la toile une banque d'activités du type de celles présentées dans cet article.

RÉFÉRENCES

- Conseil en éducation des Premières Nations, Institut Tshakapesh et Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat. (2020). Compétence 15 : *Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones*. CEPN – Institut Tshakapesh – CDFM. <https://cepn-fnec.ca/competence-15/>
- Dezutter, O., Fontaine, N. et Létourneau, J.-F. (dir.). (2021). *Tracer un chemin*. Hannenorak.
- Junker, M.-O., MacKenzie, M. et Mollen, Y. (2016). *Structures comparées de l'innu et du français*. Innu-aimun.ca. <https://www.innu-aimun.ca/francais/ressources/le-coin-des-enseignants/>

2 Extrait de l'anthologie *Tracer un chemin*, p. 53-54.

3 Extrait de l'anthologie *Tracer un chemin*, p. 143-150.

4 Il s'agit du terme utilisé dans la nouvelle.