

# L'ÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT LEXICAL CHEZ LES JEUNES INNUS : L'IMPORTANCE D'ASSURER UN SUIVI EN DEUX LANGUES

## Mise en contexte

La réussite scolaire d'un enfant dépend en grande partie de ses compétences langagières. Ses connaissances lexicales et sa capacité à traiter les mots jouent un rôle critique dans le développement de la lecture. La compétence en lecture, à son tour, détermine le succès de l'enfant dans presque toutes les matières (Stanovich, 1986; Vermeer, 2001). On peut faire le même constat quant à la survie d'une langue : elle dépend également de la compétence langagière, mais aussi de celle de l'ensemble de ses locuteurs et, plus particulièrement, de ses plus jeunes locuteurs. En effet, une langue qui n'est pas bien transmise aux enfants en bas âge est vouée à disparaître (Crystal, 2000). Chez les peuples autochtones du Canada, la question de la compétence linguistique des enfants revêt une importance capitale; l'avenir socioculturel et socioéconomique des communautés dépend étroitement du succès linguistique de leurs plus jeunes membres (Statistics Canada, 2010; UNESCO, 2003). Dans cette conjoncture, il nous a paru important d'examiner le développement langagier des jeunes autochtones en langue autochtone et en langue majoritaire.

Alors que les compétences des enfants autochtones en langue majoritaire sont régulièrement évaluées par les enseignants et les intervenants, leurs habiletés en langue autochtone sont rarement prises en considération<sup>1</sup>. Plus grave encore, des décisions éducatives importantes par rapport

aux compétences langagières dans la langue autochtone sont prises sur la base des présuppositions dont la validité n'a jamais été évaluée. Par exemple, les faiblesses scolaires des élèves des communautés où la langue autochtone se parle encore sont souvent attribuées à un problème de langue seconde sans qu'on ait préalablement établi à quel degré les enfants maîtrisent la langue autochtone.

Afin de mieux comprendre la réalité linguistique des jeunes autochtones exposés à la fois à une langue autochtone et à une langue majoritaire, nous avons entrepris une étude longitudinale du développement de la langue innue et de la langue majoritaire, soit le français, soit l'anglais, chez les enfants de trois communautés innues, une au Québec et deux au Labrador<sup>2</sup>.

## Objectifs de l'étude

Les objectifs du projet touchent à deux domaines : le maintien de la langue innue et le succès scolaire des enfants qui parlent cette langue. Nous voulions fournir aux communautés partenaires un portrait détaillé de l'état de la langue innue chez les enfants pour leur permettre de mieux préserver cette langue. Par le fait même, l'équipe de recherche cherchait en même temps à fournir aux écoles partenaires une évaluation des compétences langagières en innu et en langue majoritaire par cohorte et par élève pour leur permettre d'intervenir avec plus d'efficacité et selon des besoins bien définis. Comme

il s'agissait d'une étude longitudinale, nous cherchions à identifier les tâches administrées au préscolaire qui étaient de bons prédicteurs de performance ultérieure en lecture. Nous voulions également trouver des tâches qui nous permettraient de bien distinguer les élèves bilingues à développement typique des élèves en proie à un trouble d'apprentissage. Chez les jeunes enfants, les bilingues à développement typique et les élèves monolingues ou bilingues souffrant d'un trouble d'apprentissage ou d'un trouble langagier peuvent obtenir des résultats très similaires à certaines tâches évaluatives (Paradis, Genesee, & Crago, 2011).

Dans le cadre de ce court article, les questions de recherche seront limitées à celles qui ont été jugées les plus pertinentes par l'équipe de recherche pour le public visé, et ce, selon des données cueillies dans l'école partenaire du projet au Québec pour y répondre. Les voici :

- Quel est l'état des deux langues (l'innu et le français) chez les enfants au début de la maternelle 4 ans?
- Comment les connaissances langagières des enfants évoluent-elles au cours du préscolaire alors que l'enseignement est majoritairement en langue innue?
- Quelles sont les conséquences des résultats du projet pour la communauté et pour l'école?



Lori Morris,  
professeure à l'Université du Québec à Montréal

## Méthodes

### Participants

Dans le cadre plus large du projet, nous évaluons les élèves de la maternelle 4 ans (maternelle 5 ans au Labrador) jusqu'à la fin de leur sixième année. Au cours de l'année scolaire 2013-2014, nous avons suivi 244 élèves de l'école partenaire au Québec, 204 élèves dans une des écoles du Labrador et 54 élèves dans l'autre. Les résultats présentés ici proviennent d'une cohorte de 31 enfants d'âge préscolaire que nous avons suivis pendant deux ans et évalués à trois reprises. Ces enfants ont fait la maternelle 4 ans (demi-journées) exclusivement en innu et la maternelle 5 ans (journées complètes) à moitié en innu et à moitié en français.

### Instruments

Pour ce qui est de l'évaluation en langue majoritaire, le test *Nouvelles épreuves pour l'examen du langage* (Chevrie-Muller & Plaza, 2001) sera utilisé du préscolaire à la deuxième année<sup>3</sup>. De la troisième à la sixième année, l'*Échelle de vocabulaire en images Peabody* (Dunn, Dunn, & Theriault-Whalen, 1993) sera préférée pour évaluer le vocabulaire, ainsi qu'un C-test et un test de lecture que l'équipe de recherche a créés. Les résultats en lecture cueillis par les écoles au Labrador seront aussi intégrés à l'analyse.

Pour l'évaluation en innu, nous utilisons des instruments que nous avons créés. Du préscolaire à la deuxième année, le test mesure le vocabulaire expressif, le vocabulaire réceptif, la topologie et, pour la première et la deuxième année,

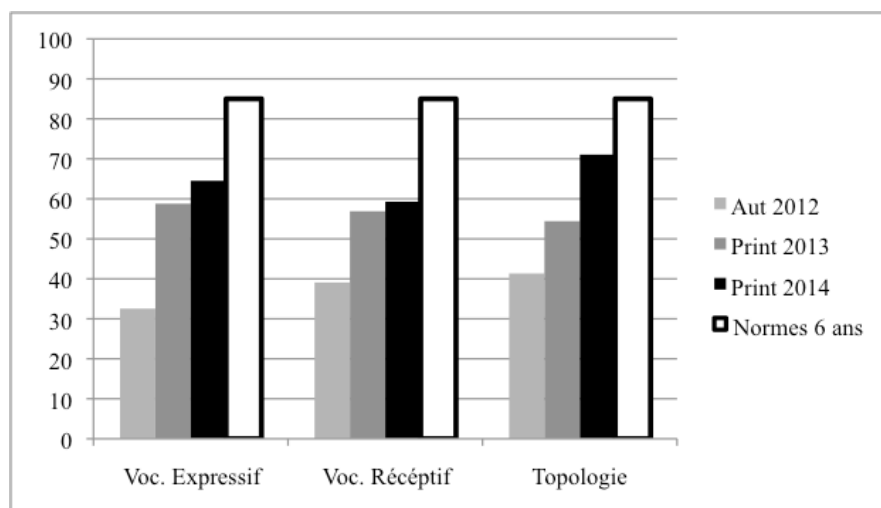
la morphosyntaxe. De la troisième à la sixième année, nous utilisons un test de groupe qui mesure le vocabulaire réceptif et les connaissances morphosyntaxiques. Les tests sont adaptés aux réalités linguistiques de chaque communauté<sup>4</sup> et ce sont des locuteurs natifs de la langue qui sont connus des élèves qui le leur font passer.

### Résultats des élèves du préscolaire

Nous nous intéressons à l'état des deux langues chez les enfants à deux moments clés : au début de la maternelle 4 ans, où il est possible d'observer voir leur habileté langagière avant qu'ils soient scolarisés, et à la fin de la maternelle 5 ans, où il est possible de mesurer les progrès réalisés en deux ans de scolarisation.

Voici des graphiques qui présentent les résultats en innu et en français obtenus par les mêmes enfants à des temps de test différents (T1 = automne 2012, T2 = printemps 2013 et T3 = printemps 2014). Tous les résultats ont été convertis en pourcentage pour en faciliter la représentation, mais étant donné que les tâches ne représentent pas le même niveau de difficulté pour les élèves, les résultats des différentes tâches ne sont pas comparables entre eux. Les normes du test pour le point de sortie de la maternelle 5 ans sont indiquées pour permettre aux lecteurs de situer la performance des élèves par rapport à celle attendue d'un enfant monolingue.

Graphique 1  
Progrès dans les tâches en innu

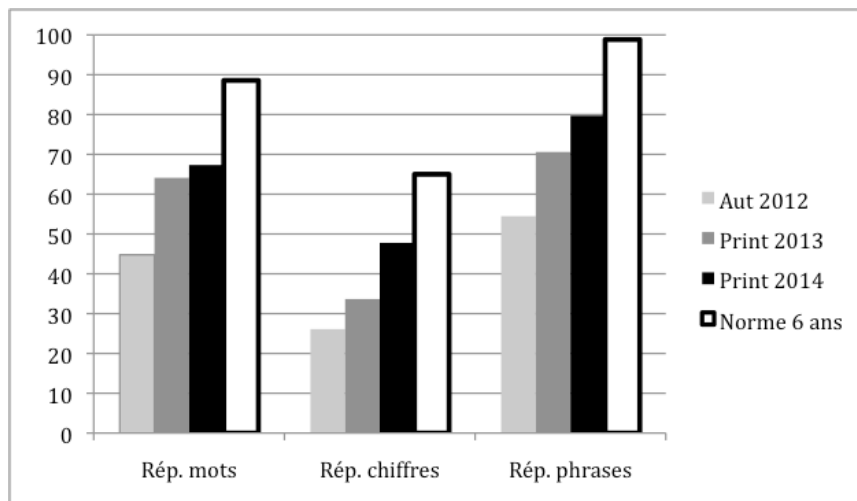


Une analyse des différences entre les trois temps où des mesures ont été relevées (test de Wilcoxon) révèle que toutes les différences sont significatives à l'exception de celles entre les temps 2 et 3 dans les tâches de vocabulaire expressif et réceptif.

Graphique 2

Progrès dans les tâches de mémoire - français

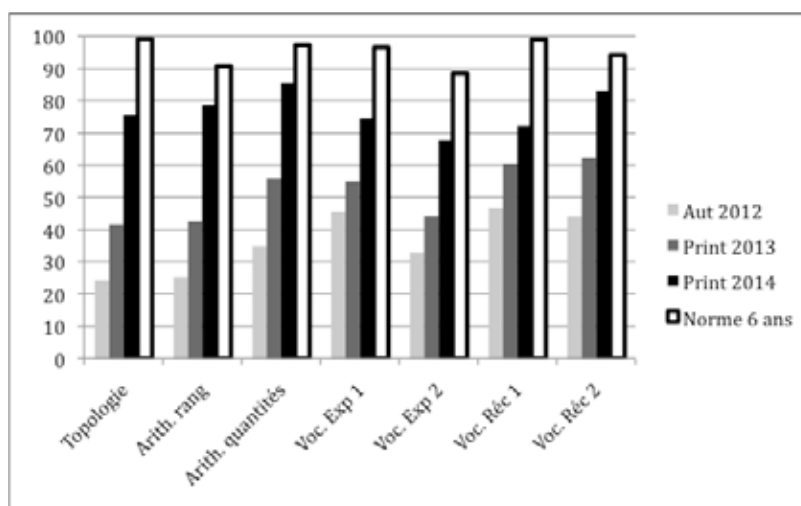
Un test de Wilcoxon révèle que toutes les différences sont significatives à l'exception de la différence entre les temps 2 et 3 pour la répétition des mots.



Graphique 3

Progrès dans les tâches de vocabulaire – français

Un test de Wilcoxon révèle que toutes les différences sont significatives.



Pour mieux comprendre les rapports qui peuvent exister entre l'innu et le français chez les enfants, nous avons calculé les corrélations entre les résultats en innu et en français aux trois temps (rho de Spearman). Nous incluons les résultats pour les temps 1 et 3.

Tableau 1

Corrélations entre les tâches en innu et les tâches en français au temps 1

		Rep. mots	Rep. chiffres	Rep. phrases	Topo	Voc. exp 1	Voc. exp 2	Voc. Réc. 1	Voc. Réc. 2
Innu Ex	r sig.	0,533** 0,003	NS	NS	NS	0,400* 0,031	0,546** 0,002	NS	0,482** 0,008
Innu Réc	r sig.	0,604** 0,001	0,490** 0,007	0,439* 0,017	0,381* 0,042	0,463* 0,011	0,503** 0,005	NS	0,457* 0,013
Innu Topo	r sig.	0,388* 0,037	NS	NS	0,466 0,011	NS	0,438* 0,017	0,419* 0,026	NS

p < 0,05 NS – corrélation non significative

Tableau 2

Corrélations entre les tâches en innu et les tâches en français au temps 3

		Rep mots	Rep chiffres	Rep phrases	Topo	Voc exp 1	Voc exp 2	Voc réc 1	Voc réc 2
Innu Ex	r sig.	0,490** 0,006	NS	NS	0,384* 0,036	NS	NS	NS	NS
Innu Réc	r sig.	0,462* 0,010	NS	NS	NS	NS	0,432* 0,017	NS	NS
Innu Topo	r sig.	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS

p < 0,05 NS – corrélation non significative



Nous pouvons observer qu'il y a beaucoup de corrélations significatives entre les deux langues au début de la maternelle 4 ans, mais relativement peu, deux ans plus tard.

### Conclusions et perspectives d'étude

Nous structurons cette section autour des questions de recherche que nous avons posées plus haut.

#### *Quel est l'état des deux langues chez les enfants au début de la maternelle 4 ans?*

Les enfants se trouvent très loin des normes monolingues dans les deux langues, surtout en ce qui concerne les connaissances lexicales. Ils sont particulièrement faibles en innu, seulement trois ou quatre enfants dans toute la cohorte s'approchant du niveau attendu d'un locuteur natif de la langue. Beaucoup d'enfants ne possèdent qu'un vocabulaire de quelques mots en innu. La langue dominante chez la grande majorité des enfants est le français, mais même leur connaissance de cette langue est généralement faible. Les enfants sont plus près des normes dans les tâches de répétition (qui teste la mémoire) que dans les tâches lexicales.

Le grand nombre de corrélations positives et significatives entre les deux langues au temps 1 suggèrent que les enfants sont généralement forts ou faibles dans les deux langues quand ils commencent l'école. Autrement dit,

il est plus probable que le manque de vocabulaire en français chez certains enfants relève d'un manque de stimulation langagière chez eux que d'un problème de langue seconde. La diminution dans le nombre de corrélations significatives à la fin du préscolaire est fort probablement attribuable à l'effet positif de l'enseignement, surtout chez les enfants les moins stimulés dans leur milieu familial.

#### *Comment les connaissances langagières des enfants évoluent-elles au cours du préscolaire alors que l'enseignement est majoritairement en langue innue?*

Les enfants font des progrès remarquables dans les deux langues, même si la langue d'enseignement est majoritairement l'innu. Il s'agit d'une très bonne nouvelle pour la conservation de la langue innue, pour les enfants et pour l'école. Entre le début de la maternelle 4 ans et la fin de la maternelle 5 ans, les enfants commencent à combler leur retard par rapport aux normes monolingues dans les deux langues. Les gains de vocabulaire faits par les enfants sont plus constants en français qu'en innu. En maternelle 5 ans, les connaissances lexicales des enfants en innu plafonnent.

#### *Quelles sont les conséquences des résultats du projet pour la communauté et pour l'école?*

Les résultats indiquent qu'une intervention communautaire est requise de toute urgence pour assurer une

meilleure stimulation langagière de la population préscolaire. Idéalement, la stimulation devrait se faire en innu pour assurer le maintien de la langue.

L'école d'où proviennent les données présentées ici participe au projet d'évaluation depuis six ans et a déjà pris plusieurs mesures pour améliorer l'état de l'enseignement en innu au préscolaire et pour venir en aide à l'ensemble de la population préscolaire par le biais des activités d'enrichissement lexical dans les deux langues. L'école est également intervenue auprès des parents pour lancer un programme de lecture parent-enfant<sup>5</sup>, pour fonder un Centre de lecture et pour lancer un camp de lecture pendant l'été. L'école se sert également des analyses individuelles pour identifier les élèves les plus à risque et pour cibler leurs difficultés spécifiques.

<sup>1</sup> L'étude longitudinale menée par Taylor et Wright (2003) et par De Sablonnière, Osborne et Taylor (2011) constituent une exception notable.

<sup>2</sup> Depuis le printemps de 2014, deux autres communautés du Québec se sont jointes au projet et nous avons évalué 365 nouveaux élèves dans deux écoles.

<sup>3</sup> Pour le Labrador, nous utilisons une adaptation anglaise des mêmes tâches pour pouvoir comparer les populations.

<sup>4</sup> Il y a beaucoup de variation lexicale d'une communauté à une autre. Les mots changent et la fréquence de certains mots varie également.

<sup>5</sup> Cf. Morris (2013) pour une présentation des résultats obtenus.

### Références

Chevrie-Muller, C., & Plaza, M. (2001). *Nouvelles épreuves pour l'examen du langage*. Paris : Les éditions du Centre de psychologie appliquée.

Crystal, D. (2000). *Language Death*. Cambridge : Cambridge University Press.

De la Sablonnière, R., Osborne, E., & Taylor, D. (2011). Revivifier les langues autochtones meurtries : Éliminer la discrimination systématique par l'enseignement. Dans L. Drapeau (Ed.), *Les langues autochtones du Québec : Un patrimoine en danger* (pp. 67-83). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dunn, L. M., Dunn, L. M., & Theriault-Whalen, C. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody : Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Toronto : PysCan.

Morris, L. (2013). The Effects of a Parent-child Reading Project on the Development of French Prereading Skills in Innu-speaking Kindergartners. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 16(1), 135-151.

Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (Eds.). (2011). *Dual language development and disorders: a handbook on bilingualism and second language learning* (2nd ed.). Baltimore, Md : Paul H. Brookes Pub. Co.

