

L'élève Innu :

- 1. En apprentissage d'une langue seconde**
 - 2. En apprentissage de la lecture**
 - 3. En apprentissage tout court**
 - 4. En apprentissage d'une autre culture**
 - 5. En évaluation..**
-

1. En apprentissage d'une langue seconde

Il a été souvent démontré que la connaissance et la maîtrise de la langue française est une des premières conditions de réussite éducative pour tout élève scolarisé au Québec (et même en France). Dans la plupart des écoles du Québec (écoles de bandes et écoles provinciales), la majorité des élèves autochtones sont encore bien loin d'atteindre ces objectifs de maîtrise de la langue française. De fait, les établissements et les structures scolaires ne tiennent pas compte de la langue maternelle de ces élèves par rapport à la langue d'enseignement. Des programmes d'études du MELS (langue maternelle française) leurs sont proposés, aucun programme de français langue seconde est utilisé, pratiquement aucune classe d'accueil ou de classes de francisation ou d'immersion n'est suggérée ou mises de l'avant. Les répercussions de ces conditions d'apprentissage sont désastreuses et ne permettent pas, de un, de consolider leur langue maternelle avant d'en entreprendre une autre, de deux, de bien apprendre la langue seconde. Enfin, des retards académiques s'accumulent, des difficultés d'apprentissage s'installent etc.

Pour dresser le portrait de quelques unes de ces difficultés d'apprentissage, la thérapeute en langage et l'orthophoniste-audiologiste de l'ICEM ont effectuées plusieurs évaluations qui font surtout état de troubles de bilinguisme, de difficultés langagières (au plan réceptif et expressif) et/ou de retards de langage. Au plan *réceptif*, ceux-ci notent que les élèves présentent des difficultés de compréhension orale et de discrimination auditive, une interprétation différente des signaux verbaux, une interprétation différente de la langue au sens figuré (plutôt qu'au propre), une difficulté à saisir les messages subtils ; l'ironie, l'exagération...Au plan *expressif*, ces spécialistes remarquent que les élèves éprouvent des difficultés à exprimer oralement leurs idées ou des concepts et que

Le profil d'apprentissage de l'élève Innu

l'évocation est souvent plus lente. Enfin, il semble que les élèves ont des difficultés à s'exprimer en utilisant une structure adéquate ou à suivre une conversation sur un sujet qui ne leur est pas familier...

2. En apprentissage de la lecture

Étant donné que la plupart des élèves innus ne maîtrisent pas la langue de l'école (le français), plusieurs d'entre eux présentent des difficultés d'apprentissage en lecture et/ou en écriture (63%). Il va s'en dire que les transferts d'une langue à l'autre sont parfois très difficiles surtout lorsqu'on sait que plusieurs « sons » n'existent pas en langue innue. Les différents orthopédagogues partenaires de l'ICEM et d'autres spécialistes ont pu remarquer que certains élèves présentent une conscience de l'écrit faible (difficultés au plan du métalangage: à quoi ça sert, qu'est-ce qu'une phrase - une virgule - un mot..), des habiletés déficientes en conscience phonologique et en discrimination auditive (ex. sons « an, ou, in.. »), des difficultés à analyser les séquences phonétiques d'un mot, à reconnaître les sons, à faire correspondre les graphèmes avec les phonèmes, etc.

On demande beaucoup aux enfants Innus de 1^{ère} année primaire, ceux-ci doivent apprendre la langue française (s'exprimer dans cette langue, bien la comprendre...) et (en plus) ils doivent faire les acquisitions académiques de ce niveau scolaire (lire et écrire en français). !!!

3. En apprentissage tout court...

La différenciation pédagogique étant au cœur de la réforme, vous connaissez sûrement la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner ou celle des styles cognitifs séquentiel / simultané? Les différents spécialistes de l'ICEM rapportent certaines caractéristiques chez l'apprenant Innu : Celui-ci privilégierait le style *simultané non-verbal* en situation d'apprentissage (ex. a besoin de percevoir l'ensemble pour fonctionner, ne procède pas tellement par étapes, apprend plus à partir de démonstrations, d'images et de dessins, se fatigue vite des consignes qui contiennent beaucoup de détails, retient plus l'information visuelle...). Enfin, l'élève Innu serait plus visuo-spatial et kinesthésique (ex. apprend mieux en faisant, en expérimentant, en touchant, en

Le profil d'apprentissage de l'élève Innu

bougeant...). Malheureusement, comme vous le savez sans doute déjà, l'école favorise les élèves de type plutôt « séquentiel », l'acte de lire est plutôt « séquentiel », les programmes scolaires sont plutôt « séquentiels »...Comment fait-on pour rejoindre les enfants qui privilégient une entrée de type plutôt « simultané non-verbal »? Comment fait-on pour rejoindre les élèves qui n'entrent pas dans le « moule » de l'école?....

M.Antoine Baby, sociologue écrivait dans une communication en mai dernier : « Sociologiquement parlant, (et j'insiste) je dirais que cette école en tant que milieu social représente assez fidèlement le milieu social de la classe moyenne et plus. Pédagogiquement parlant, cette école me paraît être celle de la culture logico-déductive à dominante abstraite... » Réf. Rejoindre la diversité originelle des élèves dès l'entrée au primaire. Communication présentée dans le cadre du colloque « réussir à travers nos différences » Fédération des commissions scolaires du Québec. Québec, les 11 et 12 mai 2006. p.9

4.En apprentissage d'une autre culture

Les valeurs véhiculées par l'école québécoise, les approches pédagogiques utilisées par les enseignants, les contenus inscrits dans les manuels favorisent le sentiment d'appartenance et l'identification à la société québécoise chez la plupart des apprenants québécois. Qu'en est-il des élèves innus?

Dans leur texte « Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires », Akkari A. et Gohard-Radenkovic mentionnent que « *La forme scolaire privilégie chez les élèves certaines habiletés et comportements par rapport à d'autres. Mais, ces habiletés (linguistiques, cognitives, sociales, affectives, etc) scolairement valorisées ne le sont pas dans toutes les cultures* ». Réf. Akkari A., Gohard-Radenkovic, A. Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. Revue des sciences de l'éducation, vol.28, no.1, 2002. Enseignement et cultures.

Le profil d'apprentissage de l'élève Innu

M. Antoine Baby, sociologue : « Plus l'école représente un milieu intellectuel et social différent de la famille d'origine, plus l'élève aura de difficulté à s'adapter à cette école modale et à y réussir ». Réf. Rejoindre la diversité originelle des élèves dès l'entrée au primaire.

Communication présentée dans le cadre du colloque « réussir à travers nos différences » Fédération des commissions scolaires du Québec. Québec, les 11 et 12 mai 2006. p.10

Suite à la lecture d'un texte de Brand, C. « Éthique et règles de comportement chez les autochtones » et en se basant sur leurs différentes expériences de travail en milieu innu, les multiples intervenants des écoles innues et les spécialistes de l'ICEM semblent d'accord pour dire qu'il existe certaines caractéristiques de l'héritage culturel des autochtones canadiens. En résumé, il semble que :

- les familles opteraient plus pour des *stratégies d'intervention permissives* ou de non-intervention,
- la coercition et les tentatives de persuader sont vues comme des comportements indésirables
- prodiguer un conseil peut être perçu comme une interférence
- présence d'un principe de non-compétition / Importance d'affiliation au groupe
- attitude différente face à la gratitude et à l'approbation. Particularités concernant le renforcement / les récompenses..
- Éthique du partage
- Conception autochtone du *temps différente*
- place de l'éducation et conflits de valeurs
- Etc.

Dans un de leur texte, Akkari A. et Gohard-Radenkovic citent Mariet (1982) « ...enseigner, c'est toujours enseigner une culture », processus par lequel l'enseignant va reproduire, à son insu et en toute bonne foi, un certain nombre de valeurs, de modèles, de représentations préétablies, acquis dans son contexte, auprès de publics ne possédant pas à l'origine le même système de références socioculturelles ». Réf. Akkari A., Gohard-Radenkovic, A. Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. Revue des sciences de l'éducation, vol.28, no.1, 2002. Enseignement et cultures.

Le profil d'apprentissage de l'élève Innu

« Il est difficile pour chaque individu d'être conscient de la relativité de sa culture, car il a baigné depuis la plus tendre enfance dans une culture donnée. Les comportements culturels relèvent de l'évidence qui supportent mal d'être discutée ou remise en cause. Sûrs de nous, enfermés dans nos croyances implicites, nous cherchons à imposer à notre entourage nos modèles prêts à penser et nos valeurs personnelles et sociales. Il n'y aurait qu'une manière de concevoir la place et le rôle de la femme dans la société, d'éduquer ses enfants, d'établir une communication efficace ou d'acquérir un apprentissage, la nôtre!... Ces modèles culturels et professionnels que nous érigeons en vérité incontournable sont souvent fondés sur des mythes ou des fantasmes, une philosophie, une histoire, une tradition entachés de préjugés, de clichés ou de stéréotypes; ils nous masquent la réalité complexe de l'autre, agissant comme des verres déformants » Réf. Akkari A., Gohard-Radenkovic, A. Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. Revue des sciences de l'éducation, vol.28, no.1, 2002. Enseignement et cultures.

Aux différentes constatations présentées ci-haut viennent s'ajouter d'autres éléments; autres défis à relever :

- roulement de personnel élevé,
- collaboration famille-école difficile,
- conflits de valeurs, dilemme : Enseignant autochtone ou enseignant non-autochtone?
- etc.

Les défis que les enfants Innus doivent relever sont énormes et les répercussions de ces facteurs peuvent entraîner, pour plusieurs d'entre eux, un cheminement scolaire désastreux (ex. accumulation de retards, difficultés d'apprentissage, échecs et abandons scolaires, absentéisme, dévalorisation et baisse de l'estime de soi, colère, frustration, incompréhension, décrochage, toxicomanies, troubles du comportement...).

5.En évaluation...

La plupart des tests utilisés en milieu scolaire ou par nos différents spécialistes ne sont pas validés pour la clientèle Innue (ou pour tout élève d'origine ethnique différente), c'est-à-dire qu'aucune démarche de vérification rigoureuse et systématique des biais, culturels ou autres, n'en a été faite à l'échelle de l'ensemble des populations visées. De fait, l'utilisation de ces tests entraîne beaucoup de « controverse » car un nombre considérable et disproportionné d'élèves pourraient être « diagnostiqués » comme étant : dyslexiques, dysphasiques, déficients intellectuel, etc. Les scores aux tests doivent être interprétés en fonction d'un ensemble d'informations.

En tant qu'intervenants-spécialistes, nous nous devons de faire très attention dans l'interprétation des résultats. Les résultats obtenus par nos élèves (innus ou d'origines différentes) à des tests d'intelligence ou de rendement en font preuve. On ne doit pas oublier que les différents tests mesurant le quotient intellectuel et/ou le rendement scolaire sont constitués d'épreuves (*verbales* et *non verbales*) ou d'exercices sur le plan *du traitement séquentiel de l'information*. Malheureusement, ainsi qu'il est mentionné précédemment dans le portrait général de l'élève Innu, nos jeunes ne sont pas de type « verbal » et possèdent des habiletés déficientes sur le plan séquentiel. En fait, la plupart des élèves innus obtiennent des résultats médiocres à ces différents tests (ex. le portrait de la déficience intellectuelle ressort très souvent). Au fil du temps, les psychologues de l'ICEM ont dû adapter le score normal de leurs tests en établissant plutôt une moyenne innue. Même chose en orthophonie avec la thérapeute en langage.

Enfin, il faut toujours se demander si les scores sont valides et comment améliorer nos méthodes d'évaluation.

En orthopédagogie, on ne fait pas « exception » ; les tests ne sont pas standardisés. Prenons par exemple, le TDD (test pour le dépistage de la dyslexie mis au point par Louise Ward-Brazeau, de pair avec sa méthode d'enseignement multi-sensoriel). Encore une fois, les résultats de la plupart des jeunes Innus à ces tests indiquent une dysphonésie, une dysphonéidésie ou une dysnemkinphonéidésie, etc. Autre exemple, le test de BOEHM, qui veut vérifier le niveau d'acquisition des différents concepts de base (en

Le profil d'apprentissage de l'élève Innu

haut, en bas, entre, sur, etc.), vient mesurer la connaissance de concepts qui n'existent même pas dans la langue « innue ».

Enfin, les différents tests utilisés ne devraient pas viser à « étiqueter » l'élève, mais plutôt nous permettre de :

- identifier ses points forts et faibles sur le plan des acquis scolaires ;
- mesurer ses aptitudes et habiletés ;
- déterminer les activités et le programme d'enseignement les mieux indiqués pour hausser ses capacités ;
- adapter nos stratégies d'intervention et notre façon d'enseigner pour mieux répondre à ses besoins particuliers ;
- etc.