
Langue maternelle, langue ancestrale : un paradoxe linguistique

Nathalie Piquemal

Cet article porte sur la spécificité des normes communicatives et interactionnelles amérindiennes. En particulier, cet article soutient l'idée selon laquelle de nombreux étudiants Amérindiens dont l'Anglais est la langue maternelle se retrouvent en fait en situation d'étudiants d'Anglais langue étrangère, dans la mesure où ils communiquent en référence aux normes communicatives et interactionnelles de leur langue ancestrale. A travers des témoignages de recherche effectuées en milieu amérindien sur le principe de non-ingérence dans leur relations à autrui, cet article vise à traduire les difficultés sociolinguistiques auxquelles de nombreux Amérindiens doivent faire face dans leurs relations tant avec les chercheurs qu'avec leurs enseignants de culture dominante. Cet article défend l'idée du développement d'une double compétence linguistique facilitant le succès scolaire des étudiants amérindiens tout en respectant le mode de communiquer de leur langue ancestrale.

This article deals with the implications of Aboriginal communicative norms and interaction patterns on the development of linguistic competence in Aboriginal students, with special attention to the behavioral norm of noninterference in their interactions with others. More specifically, this paper argues that many Aboriginal students for whom English is their mother tongue find themselves in a similar situation as ESL learners insofar as they communicate and interact in ways that are consistent with their ancestral language. Drawing on ethnographic research with Aboriginal communities, this article outlines the sociolinguistic difficulties that many Aboriginal people encounter in their relationships with dominant culture researchers as well as teachers. This article stresses the need to recognize the development of dual linguistic competence in Aboriginal students, thereby contributing to their educational success.

Il nous semble normal de qualifier d'étudiant d'Anglais Langue Seconde ou d'Anglais Langue Etrangère, un étudiant pour qui l'Anglais n'est pas la langue maternelle. Qu'en est-il, cependant, des étudiants dont la langue maternelle est l'Anglais, mais dont la langue ancestrale est le Cri ou l'Ojibway, ou toute autre langue amérindienne dont les normes comportementales et interactionnelles se démarquent souvent des normes Anglo-saxones? En effet, si l'on accepte l'idée selon laquelle la connaissance d'une langue comprend non seulement la connaissance de cette langue du point de vue grammatical et lexical, mais aussi une dimension socioculturelle relative à l'usage

de la langue (Gumperz, 1986; Hymes, 1984), il nous faut alors accepter le paradoxe linguistique suivant : un étudiant dont la langue maternelle est l'Anglais, mais dont l'appartenance ethnique et culturelle est autre qu'Anglo-Saxonne, est susceptible d'être considéré, voire de se considérer lui-même, comme un étudiant d'Anglais langue seconde, dans la mesure où, culturellement parlant, il communique dans sa langue ancestrale et non dans sa langue maternelle. En effet, à l'intérieur du territoire linguistique Anglais, différentes cultures communiquent « sociolinguistiquement » différemment, dans la mesure où la communication s'effectue non seulement dans les mots *per se* mais aussi à travers des normes comportementales et interactionnelles qui sont propres à chaque culture. Toute culture est constituée d'une tradition qui se perpétue de génération en génération et qui s'exprime dans un mode d'être, de penser, et de communiquer, c'est-à-dire dans une langue, qui lui est propre.

Bien que n'étant pas enseignante d'Anglais langue seconde, je tiens, à travers cet article, à démontrer la nécessité d'intégrer les perspectives amérindiennes dans le domaine de l'enseignement d'Anglais langue seconde. En effet, l'on ne peut ignorer le fait que la population amérindienne augmente considérablement, et que la présence amérindienne se renforce dans de nombreux secteurs, tels que dans l'enseignement et dans la recherche. Cet article porte sur le besoin de respecter l'identité sociolinguistique particulière des étudiants amérindiens dans les relations ethnographiques et pédagogiques. J'encourage les experts en enseignement d'Anglais langue seconde à exploiter davantage le sujet.

Un sentiment d'appartenance linguistique partagé

Il suffit de se tourner vers les cultures amérindiennes pour comprendre que ce paradoxe linguistique entre langue maternelle et langue ancestrale est une réalité à laquelle les enseignants doivent faire face dans leurs relations avec leurs étudiants. La littérature abonde d'exemples de situations scolaires dans lesquelles la communication entre les enfants Amérindiens et leurs enseignants Anglo-Saxons relève d'une communication à sens unique. Des recherches montrent que les différentes normes de communication altèrent la capacité des étudiants amérindiens de maîtriser l'environnement scolaire (Ryan, 1992; Kaulback, 1984; Guilmet, 1981; Scollon, 1979; Leap, 1993). Les malentendus linguistiques sont fréquents et sont particulièrement saignants dans les communications non-verbales. Un des exemples les plus parlants concerne le regard. Dans les sociétés occidentales, l'échange de regard est en général perçu comme quelque chose qui va de soi : « Regarde-moi droit dans les yeux quand je te parle! » est une expression familière que la plupart des enfants ont entendue au moins une fois, soit de leurs parents, soit de leurs enseignants. Éviter l'autre du regard est souvent perçu comme un signe de faiblesse ou de manque d'intérêt. En revanche, dans de nombreuses sociétés

amérindiennes, les enfants apprennent qu'éviter les Anciens du regard est un signe de respect. Nombreux sont les enfants amérindiens qui essaient de témoigner du respect à leurs enseignants en évitant de les confronter du regard; nombreux aussi sont les enseignants qui interprètent ce regard « fuyant » comme un signe d'indifférence, de manque d'intérêt ou même d'impertinence.

Cette communication non-verbale est communication à part entière relevant d'une compétence linguistique de l'ordre socioculturel. C'est précisément cet aspect de la langue qui devient Anglais langue étrangère pour ces étudiants amérindiens car dans les échanges interpersonnels, les normes comportementales sont souvent exprimées dans la langue ancestrale et non dans la langue maternelle anglaise. S'il est important de reconnaître l'existence d'un décalage sociolinguistique entre personnes de cultures différentes parlant la même langue, il est tout aussi important de ne pas interpréter ce décalage comme une carence linguistique de la part des Amérindiens. En effet, le sentiment de non-appartenance à un groupe, quel qu'il soit, conduit souvent à un sentiment d'échec et à un complexe d'infériorité. De même, le sentiment d'appartenance à un groupe, tel qu'à un territoire linguistique donné, conduit souvent au rejet du « hors-groupe », motivé par un désir, généralement inconscient, d'ignorer voire d'effacer les différences (Tajfel, 1975). Le défi consiste à reconnaître la lutte incessante des Amérindiens dans un parcours éducatif qui est à la fois bilingue et biculturel, et qui est souvent vécu comme un échec. Il est important d'intégrer les perspectives de l'autre dans nos perspectives sur l'autre si l'on aspire à créer un environnement équitable et respectueux des modes d'être, de penser et de communiquer des Amérindiens. Lorsqu'on se penche sur les recherches anthropologiques effectuées en milieu amérindien, il est frappant de remarquer qu'autant les chercheurs s'appliquent à représenter le regard de l'autre sur la nature, sur la religion et sur le monde en général dans leurs réflexions ethnographiques, autant ces chercheurs se montrent moins enthousiastes quant à intégrer le regard de l'autre sur le discours ethnographique lui-même, en vue d'une relation réciproque de collaboration. La possibilité de la présence même du chercheur au sein de la communauté est rarement remise en question, car cette possibilité est souvent négociée selon les normes de communication du chercheur; cette négociation passe ainsi inaperçu du regard amérindien. La section suivante en est une illustration.

L'exemple du principe de non-ingérence dans les relations de recherche avec des participants amérindiens

Je travaille depuis 1995 avec des communautés amérindiennes du Néveda sur les problèmes de déontologie qui se posent dans les relations ethnographiques entre chercheurs occidentaux et participants amérindiens. Une solide amitié constitue la base de notre collaboration. A plusieurs reprises, j'ai

été témoin de différends et malentendus entre mes amis amérindiens et certains anthropologues qui s'opposaient au rapatriement des objets funéraires dans la communauté. Désir de possession ? Curiosité scientifique ? Refus de comprendre le regard de l'autre ? Négociations à sens unique ? Ces questions ont fait naître en moi un besoin de tenter de comprendre les problèmes qui se posent dans les relations ethnographiques interculturelles. Nos recherches portent plus précisément sur les écueils ethnographiques et sur les malentendus qui se posent dans les relations dialogiques entre chercheurs et participants de cultures différentes lors de la négociation du consentement libre et éclairé. Ces malentendus sont nombreux car, bien qu'ils s'expriment en Anglais qui est leur langue maternelle, de nombreux amérindiens utilisent des formes de communication qui appartiennent à leur langue ancestrale.

L'exemple que je propose d'utiliser pour illustrer ce dualisme linguistique porte sur la norme comportementale de non-ingérence qui a été définie par Ross (1992) comme l'une des normes de communication les plus typiques des sociétés amérindiennes. A travers mes récits et témoignages de recherche, je démontre en quoi cette norme interactionnelle bien qu'exprimée par des paroles anglaises, relève davantage de la langue ancestrale que de la langue maternelle. Ma thèse repose sur l'idée que différentes normes de communication, qu'il s'agisse du principe de non-ingérence, de l'utilisation de la métaphore pour exprimer une critique, ou des silences, peuvent mener à un « dialogue à sens unique », avec le risque, dans le cas du consentement libre et éclairé, de confondre acquiescence et complaisance. Je démontre ainsi que pour une communication équitable, le chercheur, et a fortiori l'enseignant, se doit de considérer son interlocuteur comme une personne qui communique dans sa langue ancestrale, et non pas dans la langue de la culture dominante même s'il s'agit de la langue maternelle des participants ou des étudiants.

Le problème que je soulève provient du fait que de nombreux chercheurs sont de plus en plus « mal vus » par les communautés amérindiennes, dans la mesure où les négociations éthiques, si négociation il y a, se font souvent au dépens des normes de communication amérindiennes. Or, il est difficile de mesurer l'acceptabilité éthique du consentement obtenu si l'on interprète les paroles et les comportements, en l'occurrence le principe de non-ingérence, selon les normes de communication anglo-saxonnes. Non-ingérence, dans la communication anglo-saxonne signifie souvent indifférence, passivité, voire acquiescence. Par contre, dans la communication amérindienne, non-ingérence prend une toute autre tournure. En particulier, Brandt (1990) définit le principe amérindien de non-ingérence de la façon suivante :

This principle essentially means that an Indian will never interfere in any way with the rights, privileges and activities of another person ...

Interference in any form is forbidden, regardless of the following irresponsibility or mistakes that your brother is going to make. (p. 535)

Ross (1992) ajoute à cette définition que les règles de conduite ont un fondement spirituel :

The patience Native people have demonstrated in not criticizing us for behavior they considered repugnant has been nothing short of astounding. Indeed, it is perhaps the clearest illustration possible of their determination to remain faithful to those commandments forbidding criticism of others and the expression of angry thoughts. (p. 45)

Il conclut :

In fact, this failure to stand up and be counted, to take action to force change, may flow from a code of ethics which required not forceful response but stoic acceptance, a code constructed upon an underlying belief that it is the spirits which are responsible for things, and that man attempts to force them to change at his moral peril. (p. 57)

La question qui se dessine est en quoi cette norme de non-ingérence altère la communication interculturelle, et en particulier l'interprétation du consentement libre et éclairé. Mes recherches effectuées en milieu amérindien à ce sujet montrent qu'un individu à qui un chercheur demanderait de participer à une recherche, peut, en suivant cette éthique de non-ingérence, exprimer un signe de politesse qui pourrait être interprété par le chercheur comme étant un consentement. Le chercheur aura dans ce cas confondu acquiescence et complaisance. Un des participants me racontait que de nombreux chercheurs demandent la permission d'effectuer des recherches au sein de leur communauté, motivés par un désir d'en « savoir plus » sur les aspects traditionnels de la culture, tels que les cérémonies. Ces cérémonies sont considérées comme faisant partie d'un savoir ésotérique, collectif et privé, et ne sont en général pas destinées à être rendues publiques. Le dialogue suivant illustre les dissonances linguistiques qui se créent autour de l'interprétation du principe de non-ingérence :

- Comment réagissez-vous lorsqu'un chercheur exprime un intérêt de recherche à l'égard de vos cérémonies?
- C'est quelque chose qui nous fait peur parce que ces cérémonies sont sacrées. Il est difficile pour nous d'intervenir et de dire « non, vous ne pouvez pas faire de recherches sur nos cérémonies. » Ce n'est pas à nous d'intervenir; le mieux qu'on puisse faire est de suggérer au chercheur qu'une telle recherche n'est pas désirable, ou tout au moins de le mettre en garde quant aux conséquences d'une telle chose. (silence). Car les conséquences sont parfois graves. Tu comprends, les leaders spirituels sont des guérisseurs qui doivent faire beaucoup de

choses pour obtenir le pouvoir de guérir; il y a beaucoup de sacrifices dans les rites de passages. Une fois qu'ils ont passé tous les rites de passage, ils sont bénis du pouvoir de guérir. Et tout cela repose sur une relation de confiance entre les guérisseurs et les entités spirituelles qui donnent aux guérisseurs le pouvoir de guérir. Lorsqu'un chercheur ou quiconque décide de décrire et de publier ce qui se passe dans ces cérémonies, il le vole en quelque sorte du Créateur et des entités spirituelles car ce sont à eux que les prières et les chants sont offerts. Cela peut fâcher les esprits à un point tel qu'ils sont susceptibles de décider de quitter le guérisseur. Et cela porte tort au guérisseur puisqu'il ne possède plus le pouvoir de guérir. Il se peut aussi qu'il tombe malade ou que certains membres de sa famille tombent malade. Voilà pourquoi il est essentiel que les chercheurs comprennent notre façon de communiquer.

– Vous avez-dit, « le mieux qu'on puisse faire c'est le mettre en garde »; comment vous-y prenez-vous pour mettre en garde le chercheur?

– C'est toujours fait de manière indirecte ... ou même parfois on ne dit rien, ce qui pour nous veut tout dire, mais eux ne comprennent pas. Et c'est là que les problèmes commencent, car même si nous nous exprimons dans la même langue, les Blancs ne comprennent pas ce qu'on leur dit car ils ont l'habitude que les choses soient dites de manière directe. C'est étrange, c'est comme si on parlait la même langue tout en parlant une autre langue. Ils comprennent les mots mais ils ne comprennent pas vraiment le sens car on utilise des histoires, ou même parfois on ne dit pas grand-chose, on sourit car on ne veut pas leur imposer nos règles. C'est à eux de comprendre que si on n'intervient pas et si on garde le silence, en général, cela veut dire qu'on n'est pas d'accord. Par exemple, si un Anthropologue nous propose une recherche sur nos cérémonies,

il y a des chances qu'on réponde nonchalamment, « Ah oui, c'est intéressant », ce qui pour nous veut dire « je comprends votre enthousiasme, mais je ne tiens pas vraiment à participer à votre recherche. » Le problème c'est que le chercheur risque de croire que ces paroles signifient qu'il a obtenu notre autorisation d'entreprendre ses recherches. Tu comprends, ce n'est pas à nous d'intervenir. S'il y a une intervention c'est de l'ordre spirituel. (enregistré en août 1998 ; traduction de l'auteur)

De nombreuses recherches sociolinguistiques effectuées en milieu amérindien confirment l'idée selon laquelle différentes normes de communication peuvent conduire à des malentendus. Par exemple, Darnell (1988) explique que pour les Cris, « The expected response of 'ehe', yes, does not mean 'I agree with you,' only 'I have heard your words' » (p. 71). Un cher-

cheur peut être convaincu qu'il a le consentement d'un participant, alors qu'il n'a obtenu qu'un signe de politesse indiquant que sa requête a été entendue mais pas forcément approuvée. Ces recherches montrent aussi que, si critique il y a, c'est la métaphore qui est utilisée à cet effet, de sorte que les critiques ne sont pas adressées directement mais exprimées subtilement dans des histoires. Par exemple, Basso (1990) explique que les noms d'endroits ont un lien métaphorique avec des histoires qui ont généralement une fin tragique : « All these places have stories. We shoot each other with them, like arrows » (p. 113). Le but de ces récits est de mettre en garde l'interlocuteur contre les conséquences punitives de comportements inappropriés. Un chercheur qui n'est pas habitué aux normes de communication de la communauté en question court le risque de ne pas comprendre que l'histoire de son interlocuteur constitue en fait un refus de participer ou tout simplement une mise en garde subtile que la recherche n'est pas appropriée. Même si les paroles sont délivrées en Anglais, les formes de communication utilisées appartiennent à une langue étrangère à celle du chercheur, à savoir la langue ancestrale du participant.

En 1994, j'arrivais fraîchement de France pour faire mes premiers pas dans la recherche ethnographique en milieu amérindien. J'étais confrontée à un mode d'être, de penser, et bien sûr de communiquer radicalement différent de celui auquel j'avais été habituée. Lors d'un de mes séjours, je fis part à mes amis de mon idée d'aller visiter un endroit près d'une montagne où de nombreux touristes allaient mais où très peu de « locaux » se rendaient. Mes amis accueillirent mon idée avec un sourire et un « Pourquoi pas.... Fais attention que ta voiture ne tombe pas en panne. » Ma voiture était relativement en mauvaise état, mais l'endroit en question n'était pas loin. Je remerciais mes amis pour leur conseil, et je me mettais en route. A mon retour et dans la soirée, alors que nous étions un petit groupe assis autour de la table de la cuisine, l'un de mes amis s'est mis à raconter des histoires tragiques à propos de cet endroit ; des gens s'y perdaient et y mouraient chaque année, car cet endroit était apparemment investi d'une mauvaise aura. Il ne m'était rien arrivé de tragique, mais là n'était pas la question. Si j'avais su ce que mes amis ressentaient à l'égard de cet endroit, je n'y serais pas allée par respect pour leur amitié (et leur inquiétude) à mon égard. A ma question « mais pourquoi ne me l'avez-vous pas dit? », ils m'ont répondu, « mais si, on t'a prévenu, on t'a dit qu'il ne fallait pas y aller. Mais on n'a pas le droit de te l'imposer » (communication personnelle, 1997). Un sourire, un silence, et un conseil de prudence quant à la route me semblaient signifier qu'ils approuvaient mon idée. Ce sourire, ce silence, et ce conseil de prudence étaient en fait un avertissement que j'étais sur le point d'agir à l'encontre de l'une des règles de la communauté. De l'avertissement à l'interdiction, il y a un pas que de nombreuses sociétés amérindiennes ne franchissent pas. Comme le précise Darnell (1988), « Strategies of indirection are intended to protect [both

parties] against imposition of meaning on others » (p. 72). Basso (1990) nous offre lui-aussi un bon exemple de cette dissonance sociolinguistique. Sa constante mauvaise interprétation du sens des métaphores amérindiennes l'a conduit à écrire un chapitre intitulé « Wise Words » qui porte sur la spécificité de la communication des Apaches (p. 65).

Ces malentendus linguistiques ont pour origine une dissonance métacommunicative, dans la mesure où le langage s'exprime avant tout culturellement. Briggs (1986) démontre que les enquêtes ethnographiques ont toujours lieu dans un contexte sociolinguistique bien précis. Il démontre que les relations dialogiques interculturelles conduisent invariablement à des malentendus, car le chercheur n'a généralement pas acquis la connaissance métacommunicative des participants :

This hiatus between the communicative norms of interviewers and researchers can greatly hinder research. If the fieldworker does not take this gap into account, he or she will fail to see how native communication patterns have shaped responses; this will lead the researcher to misconstrue meaning. (p. 3)

Briggs démontre ainsi que l'échange de paroles relève d'un échange sémantique qui va au-delà du sens des mots *per se*, mais dont le sens appartient à la dimension sociolinguistique de la culture en question. Il ne suffit pas de comprendre les mots. Pour comprendre le sens et l'essence des paroles, il faut savoir situer ces mots dans leur contexte culturel. En d'autres termes, il faut savoir que ces mots sont traduits de la langue ancestrale à la langue anglaise qui devient ainsi langue seconde.

Implications pour les relations dialogiques entre enseignants de culture dominante et étudiants amérindiens

La Commission Royale des Peuples Autochtones (1996) insiste sur l'importance de reconnaître que les amérindiens, bien qu'étant souvent élevé en Anglais, s'expriment sociologiquement parlant différemment des Anglo-Saxons :

When Aboriginal and non-Aboriginal people meet, exchange ideas and negotiate, they unavoidably bring to the table their own modes of communicating and understanding. In other words, the dialogue becomes intercultural. It would be misleading to pretend that such a dialogue is always easy and straightforward. All sorts of misunderstandings can arise simply because the partners speak and act in accordance with their particular predispositions and expectations, which are not necessarily shared or even understood by the other party. (p. 693)

Si tel est le cas, l'on peut s'attendre à ce que les relations entre enseignants de culture dominante et étudiants de culture amérindienne soient d'autant

plus difficiles. Non seulement les étudiants amérindiens doivent s'habituer à un curriculum qui ne rend généralement pas justice à leur vécu historique, mais ils doivent en plus s'habituer à une langue d'instruction qui est souvent vécue comme une langue étrangère. Au cours d'une de mes interviews dans une communauté amérindienne du Néveda, un des participants m'a dit :

Dans notre culture les enfants apprennent en observant ; ils ne posent pas de questions, ils ne critiquent pas, et ils n'interviennent en aucune façon. En restant silencieux, ils montrent qu'ils respectent le savoir des Anciens. A l'école, c'est le contraire. L'enseignant s'attend à ce que les enfants interviennent et posent des questions. C'était quelque chose qu'il m'était impossible de faire, car j'avais l'impression de manquer de respect à l'enseignant. A chaque fois qu'on me posait une question, je baissais les yeux et me réfugiais dans un silence respectueux. Je voyais bien que l'enseignant interprétait mon comportement comme un signe d'ignorance, mais je ne pouvais rien y faire. Dans notre culture, c'est très impoli de montrer qu'on sait des choses. (enregistré en août 1999 ; traduction de l'auteur)

Cet apprentissage silencieux se retrouve aussi dans l'éducation des adultes. J'ai eu la chance de participer à certaines cérémonies traditionnelles dans lesquelles les gens étaient initiés à un nouveau type de savoir dans l'humilité et le silence. Même le leader spirituel qui dirigeait cette cérémonie depuis plus de 30 ans se comportait avec une humilité et une compassion, qui pour moi constituaient une véritable leçon de vie. Personne n'intervenait, personne ne posait de questions, et pourtant tout le monde s'enrichissait d'une nouvelle leçon. Cette notion d'intervention semble être étrangère aux normes interactionnelles amérindiennes. Brandt (1992) explique que même l'action de donner des conseils est considérée comme une attitude intrusive :

The advisor is perceived to be "an interferer." His attempt to show that he knows more about a particular subject than the advisee would be seen as an attempt to establish dominance, however trivial, and he would be fastidiously avoided in future. The ethic of non-interference, then, is an important social principle. (p. 535)

La difficulté de l'enseignant dans ses relations avec les étudiants amérindiens se situe à deux niveaux, dans la mesure où le défi de l'enseignant consiste à développer une sensibilité à la spécificité de la communication amérindienne, tout en familiarisant l'étudiant amérindien aux normes communicatives scolaires. Il est essentiel que l'enseignant comprenne que de nombreux étudiants amérindiens utilisent des stratégies de communication qui appartiennent à leur langue ancestrale. Cette reconnaissance est importante car elle permet de réfuter le modèle déficitaire selon lequel les Amérindiens auraient une carence linguistique, et oblige ainsi l'enseignant à se

rendre compte que les Amérindiens ont une compétence linguistique partagée entre deux langues : la langue maternelle et la langue ancestrale. De nombreux étudiants amérindiens se retrouvent en situation d'échec car ils ne comprennent pas le langage de l'institution scolaire. Ce sentiment d'échec est souvent renforcé par une attitude quelque peu ethnocentrique de l'enseignant, motivée par une conviction que si l'étudiant n'agit pas et ne réagit pas comme la majorité des étudiants de culture dominante, c'est qu'il n'a pas le niveau d'intelligence suffisant et nécessaire pour réussir. Il est important de se rendre compte qu'il ne s'agit pas d'un problème d'intelligence, mais d'un problème de compétence linguistique divisée entre deux langues et conduisant à de nombreux malentendus.

Dans un de mes cours universitaires destiné à des élèves-enseignants, un de mes étudiants amérindiens avait offert de donner une présentation orale (Piquemal, 2000) sur les facteurs qui exercent une influence positive sur la réussite scolaire des étudiants amérindiens. Selon lui, ce sentiment d'échec ressenti par les étudiants provient du fait qu'il y a un manque de communication entre l'enseignant et la communauté amérindienne, et que, si communication il y a, elle n'a lieu que conformément aux normes institutionnelles de la culture dominante. Il reconnaît que les enseignants essaient d'établir des contacts avec les familles, mais il déplore le fait que ces tentatives ne relèvent généralement que d'une communication de type institutionnelle : des comités sont mis en place, des réunions sont organisées, mais les familles restent à l'écart car elles ne se sentent pas à l'aise dans le milieu scolaire. Selon lui, c'est en établissant des liens avec les familles et la communauté, au cours de visites dans les familles ou d'événements culturels, que l'on arrive à atteindre le double objectif suivant : d'une part, l'enseignant peut se familiariser avec la spécificité de la communication amérindienne ; et d'autre part, l'étudiant établit une relation de confiance avec l'enseignant, nécessaire à son succès scolaire. Car effectivement, l'enseignant se doit aussi d'aider les étudiants amérindiens à se familiariser à la communication scolaire ou universitaire. Cela ne peut se faire que si l'étudiant a l'impression qu'il est « compris » par son enseignant. De nombreux étudiants amérindiens sont en difficulté scolaire parce qu'ils ne possèdent pas les outils linguistiques nécessaires à la compréhension du langage scolaire.

En considérant ces étudiants comme des étudiants communiquant dans leur langue ancestrale et en voie de perfectionner leur langue maternelle, l'enseignant leur donne une chance de développer une double compétence linguistique : améliorer leur utilisation de l'Anglais dans le contexte scolaire tout en respectant leur utilisation de la langue ancestrale. Ce n'est pas l'Anglais *per se* qui pose problème aux Amérindiens, mais l'utilisation de l'Anglais dans un contexte scolaire qui est souvent vécu comme étant dépourvu de racines culturelles amérindiennes.

Remerciements/Acknowledgments

Je tiens à remercier mes amis amérindiens du Névéda pour leurs paroles d'humour et de sagesse qui ont donné substance à mes recherches universitaires.

I wish to thank my Aboriginal friends in Nevada for their words of humor and wisdom which have given substance to my university research.

Auteur/The Author

Nathalie Piquemal est professeur-assistante à la Faculté d'Éducation de l'Université du Manitoba. Elle travaille en collaboration avec des communautés amérindiennes. Sa recherche vise à définir des normes applicables à l'éthique de la recherche et respectueuses des perspectives amérindiennes.

Nathalie Piquemal is an assistant professor in the Faculty of Education at the University of Manitoba. She works in collaboration with Aboriginal communities on the development of ethical research protocols that are respectful and inclusive of Aboriginal perspectives.

References

- Basso, K.H. (1990). *Western Apache language and culture. Essays in linguistic anthropology*. Tucson, AZ: University of Arizona Press.
- Brandt, C. (1990). Native ethics and rules of behaviour. *Canadian Journal of Psychiatry*, 35, 535-541.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Darnell, R. (1988). The implications of Cree interactional etiquette. In R. Darnell & M.K. Foster (Eds.), *Native North American interactional patterns* (pp. 66-77). Hull, QC: Canadian Museum of Civilization Mercury Series.
- Guilmet, G.M. (1981). Oral-linguistic and nonoral-visual styles of attending: Navajo and Caucasian children compared in an urban classroom and on an urban playground. *Human Organization*, 40, 145-150.
- Gumperz, J. (1986). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Oxford, UK: Blackwell.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-Crédif.
- Kaulback, B. (1984). Styles of learning among Native children: A review of the research. *Canadian Journal of Native Education*, 11(3), 27-37.
- Leap, W. (1993). *American Indian English*. Salt Lake City, UT: University of Utah Press
- Piquemal, N. (2000). *Teacher education: Developing an Aboriginal awareness for non-Aboriginal teachers*. Unpublished field notes.
- Ross, R. (1992). *Dancing with a ghost: Exploring Indian reality*. Ottawa: Octopus.
- Royal Commission on Aboriginal Peoples. (1996). *Looking forward, looking back*. Ottawa: Canadian Communication Group.
- Ryan, J. (1992). Aboriginal learning styles: A critical review. *Language, Culture and Curriculum*, 5, 161-184.
- Scollon, R. (1979). *Linguistic convergence: An ethnography of speaking at Fort Chipewyan, Alberta*. New York: Academic Press.
- Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 223(5), pp. 96-102.