

Bilinguisme et biculturalisme chez les atikamekw¹

Robert Sarrasin

conseil de la nation atikamekw

Owhe tipatcimowin witamakemakan e isparik arimwewini kiskinohamakewin atikamekw otenak ka takoki kirika ka ki tcimatakaniwon esko kakone pisimw 1992, atikamekw acitc emitikoci kiskinohamakewina neta kiskinohamatokamikok. Minawatc arimotcicatew anihe ka icinikatcicatek nicw itatcihitisowin kirika tca e ispitcicatek neta kiskinohamakewinik, e tca ici tipatcikatkerik Stephen Harris otamirowin otci nehirowiwisiwa nete Australie. E itetc wir Harris (1990), ka tipan ispitcicatek itatcihitiso irapatcicikana mamō pimatisiwinik kirika kiskinohamato masinahikanik, acitc e soki nakataweritakoki, ekota ni ke otci soki matisimakaki nehirowisiwin itatcihitisowina. Nehirowisiskak tca ni wewerita nta kiskeritcicatew anihwe itewin. Tapwe wirata kata ki kiskiwatcicatew anihwe ka tipan ispitcicatek itatcihitiso irapatcicikan, aric anihweriw nicw itatcihitisowiniw ka witak Harris, arimatc kata micatakaniwonipan kitci ki awocamec kanawapatcicatek tan e ici ockiparik pimatisiwin itatcihitisowin. Arimatc kata niheritcicatepan kitci sa rikiparikipan nihe nicw itatcihitisowin kirika ketcinatc otcitakotc nehirowisiskak nehiromowin nicwek kitci ititakokipan. (Atikamekw translation by Lucien Ottawa)

Cet article expose la problématique de la langue d'enseignement dans les communautés atikamekw et traite de la mise sur pied depuis septembre 1992 d'un programme bilingue atikamekw/français au primaire. On y discute de la notion de biculturalisme et de ses implications pédagogiques, en référant particulièrement à l'approche prônée par Stephen Harris pour les aborigènes australiens. Selon Harris (1990), la séparation fonctionnelle des domaines culturels dans la vie sociale et dans les programmes scolaires, assortie d'un vigoureux protectionnisme culturel, est une condition de survie des cultures autochtones. Cette proposition est analysée à la lumière du contexte amérindien. Nous en concluons que la séparation fonctionnelle est une position pratiquement défendable, mais que la notion de biculturalisme de Harris doit être élargie pour tenir compte davantage de la dimension innovatrice de toute culture vivante. Il faut dès lors accepter que le biculturalisme conduise tôt ou tard à l'émergence d'une culture hybride et, vraisemblablement aussi dans le cas des minorités autochtones, à une langue hybride.

This article explores the question of language of instruction in Atikamekw communities and examines an elementary-level bilingual (Atikamekw/French) program begun in September 1992. I discuss the concept of biculturalism and its pedagogical implications, referring to Stephen Harris's proposals for Australian Aboriginals. According to Harris (1990), functional separation of the cultural domains of social life and the school, along with vigorous cultural protectionism, is a condition of survival for Aboriginal cultures. I analyze this proposition in the Amerindian context and conclude that functional separation is defensible, but that Harris's notion of biculturalism must be expanded to include the creativity inherent in any living culture. Biculturalism sooner or later produces a hybrid culture, and among Aboriginal minorities, probably also a hybrid language.

PRÉSENTATION DES ATIKAMEKW

Les Atikamekw sont au nombre d'environ 4 200. Près de 90% d'entre eux vivent dans les réserves. La nation atikamekw comprend trois communautés, situées dans le centre-nord du Québec: Manawan (1 509 hab.), Opitciwan (1 665 hab.) et Wemotaci (1 007 hab.)—ces chiffres sont ceux de juin 1993.

La langue atikamekw est un dialecte du continuum linguistique cri-naskapi-montagnais. Jusqu'à maintenant, la transmission naturelle de la langue d'une génération à l'autre ne s'est jamais interrompue. C'est pourquoi l'atikamekw est connu de tous dans les réserves et constitue la langue de communication courante. Plusieurs aînés sont unilingues, de même que la majorité des enfants d'âge préscolaire (bien que ces derniers regardent la télévision en français). Le français est également très présent, dans les relations de travail, mais aussi à la maison, en particulier chez les jeunes familles. Il est cependant difficile, en dehors du domaine scolaire, de préciser l'étendue réelle de la diglossie. (Rappelons que la diglossie se définit comme la coexistence de deux langues au sein d'une même collectivité, chacune des deux langues servant à des usages sociaux différents, par exemple la conversation familiale et les échanges professionnels dans le milieu du travail. Généralement, les deux langues en contact sont de force socio-économique inégale.) Très peu de gens connaissent l'anglais.

LE SYSTÈME SCOLAIRE

Chaque communauté possède son école primaire. Le cours secondaire est également donné, en tout ou en partie, dans les communautés; d'ici quelques années, les trois réserves dispenseront l'enseignement secondaire au complet. Autrefois sous la tutelle du gouvernement fédéral, ces écoles sont depuis quelques années prises en charge par les autochtones. Dans les réserves, on compte au total 880 élèves inscrits au primaire et près de 250 au secondaire. Chaque communauté gère ses écoles.

Le Conseil de la Nation Atikamekw

En 1982, les trois communautés ont créé, à même leurs ressources, un organisme régional à La Tuque, le Conseil de la Nation Atikamekw (CNA), afin de se doter de services communs en éducation (auxquels, par la suite, se sont ajoutés d'autres secteurs: santé, services sociaux, développement économique, culture). La création de cet organisme s'inspirait à l'époque de la structure d'éducation des indiens Navajos dans le sud-ouest des États-Unis (voir Holm et Holm, 1990).

La mise sur pied du Conseil de la Nation Atikamekw avait comme but initial de développer l'enseignement bilingue. Pour répondre à ce mandat, l'équipe de l'éducation du CNA a donc progressivement élaboré, en étroite collaboration avec les enseignantes amérindiennes, un programme en langue atikamekw pour

les classes de maternelle ainsi que pour les sciences de la nature et les sciences humaines au 1er cycle du primaire (c'est-à-dire les 1ère, 2e et 3e années). Ces programmes reflètent certains éléments de la culture autochtone et de l'environnement quotidien des élèves comme, par exemple, la répartition des thèmes d'activités en fonction des six saisons atikamekw.

En dix ans, le secteur de l'éducation du CNA a pris de l'ampleur. Il est maintenant composé d'une petite équipe de conseillers pédagogiques et de concepteurs de programmes à temps complet, autochtones et allochtones (c'est-à-dire non-autochtones), qui élaborent des programmes d'études et du matériel didactique et assurent, par des rencontres périodiques, le perfectionnement des enseignants dans les communautés. Ces services pédagogiques ont un rôle analogue à ceux que dispense une commission scolaire. Soulignons que peu de nations amérindiennes ont réussi jusqu'à maintenant à développer des services régionaux ayant un tant soit peu d'envergure; l'initiative reste la plupart du temps concentrée au niveau des communautés individuelles. Une des raisons de cette fragmentation des efforts est que le gouvernement fédéral, traditionnellement peu désireux de favoriser l'émergence d'un pouvoir de concertation entre les diverses communautés d'une même nation (et à plus forte raison entre les différentes nations), n'a jamais adapté ses règles de financement afin de telles initiatives régionales. Au Québec cependant, en vertu de la Convention de la Baie James et du Nord québécois, les Cris ont leur propre commission scolaire, de même que les Inuit, ce qui leur procure des moyens financiers plus importants.

La langue d'enseignement

Officiellement, la langue d'enseignement a toujours été le français, avec une heure de langue atikamekw par semaine. Mais peu à peu, les institutrices atikamekw au 1er cycle du primaire se sont mises à enseigner de plus en plus dans leur langue, afin de mieux se faire comprendre des enfants. En pratique, cette situation a fini par donner lieu à une confusion bilingue caractérisée par le passage constant d'une langue à l'autre (ce qu'on appelle le *code switching*). Ce système ne permet l'apprentissage solide, *au plan des exigences scolaires*, d'aucune des deux langues, de sorte qu'au 2e cycle du primaire, soit en 4e, 5e et 6e années, où l'enseignement est donné par des allochtones, la majorité des élèves ne maîtrisent pas assez le français, ni les notions disciplinaires qu'ils sont sensés avoir acquises dans cette langue, pour pouvoir bénéficier pleinement de l'instruction qui leur est dispensée. D'où un échec scolaire généralisé. Évidemment, l'échec scolaire en milieu amérindien ne se réduit pas à une question de langue. C'est l'ensemble des paramètres historiques et socio-économiques qui est à considérer. Toutefois la confusion bilingue ne facilite rien. De plus, à cause du lien viscéral entre la langue et l'identité culturelle, la confusion linguistique prend valeur de symbole parmi tous les facteurs pouvant entraîner l'échec scolaire.

Un programme bilingue

Afin de lever l'hypothèque que faisait peser sur la réussite scolaire ce bilinguisme anarchique, l'équipe des services pédagogiques a proposé à la population, en 1991, l'instauration d'un programme d'étude visant l'apprentissage d'un véritable bilinguisme. Cependant, on ne modifie pas le régime de la langue d'enseignement comme on change l'horaire des récréations. La langue représente un enjeu fondamental et, à ce titre, elle implique une réflexion globale sur l'éducation et le devenir collectif. De plus, sans un consensus social fort et des orientations idéologiques claires, toute entreprise de ce genre est vouée à l'échec. L'adoption du programme bilingue a donc été l'occasion pour les Atikamekw de préciser ce que devaient être les finalités de l'éducation et, pour la première fois, de les énoncer par écrit sous forme de politique éducative (Comité Régional Éducatif, Linguistique et Culturel, 1992).

Cette politique éducative définit ainsi le genre de bilinguisme visé par l'école: "À la fin du primaire, l'élève aura acquis une compétence comparable en atikamekw et en français, c'est-à-dire la capacité à communiquer oralement dans un contexte d'interactions familières et la capacité à lire et écrire des textes variés, à caractère tant abstrait que concret." Cet objectif représente un idéal ambitieux (même en considérant le fait que "compétence comparable" ne signifie pas "compétence égale"), mais c'est exactement ce qu'implique le bilinguisme intégral. Pour en assurer la réalisation, le cheminement linguistique prévu est le suivant:

- (a) enseignement en atikamekw de la maternelle jusqu'en 3^e année du primaire inclusivement (pour la maternelle, cela ne fait qu'entériner ce qui se faisait déjà depuis 1986), avec 2½ heures de français oral en 1^{ère}, 2^e et 3^e années;
- (b) au 2^e cycle du primaire, enseignement à 50% en atikamekw et à 50% en français, l'apprentissage systématique du français écrit (lecture-écriture) commençant en 4^e année;
- (c) l'apprentissage de l'anglais ne débutera qu'au secondaire.

L'implantation du programme se fait maintenant progressivement, au rythme d'un niveau scolaire par année. Ainsi, l'implantation en 1^{ère} année a commencé en septembre 1992, l'implantation en 2^e année, en septembre 1993. Pour la 3^e année, l'implantation se fera en septembre 1994. Ce régime s'applique à tous les élèves des trois communautés. Ce n'est donc pas un programme sélectif ni une expérience transitoire.

La logique sous-jacente à un tel programme est à la fois d'ordre sociolinguistique et pédagogique. Au plan sociolinguistique, l'enseignement en atikamekw vise à favoriser la survie de la langue et à renforcer l'identité culturelle. Au plan pédagogique, l'apprentissage de la lecture-écriture et des matières scolaires devrait s'avérer plus facile dans la langue maternelle. Et en ce qui concerne la langue seconde, on sait aujourd'hui que l'immersion précoce est loin d'être une formule infaillible en contexte scolaire (Hammerly, 1989, chapitre 2). De plus,

un certain nombre d'études montre qu'au sein des populations minoritaires, tout particulièrement, une scolarisation initiale en langue maternelle peut favoriser ultérieurement un apprentissage de la langue seconde meilleur et *plus rapide* (Cummins, 1991). À l'appui de ce point de vue, mentionnons qu'au Québec, une trentaine de commissions scolaires expérimentent déjà l'enseignement intensif de l'anglais langue seconde au 2e cycle du primaire (Watts et Snow, 1993). La formule la plus répandue consiste à soumettre des élèves unilingues francophones de 5e ou 6e année à un enseignement par immersion en anglais pendant cinq mois, période où ils n'étudient que l'anglais, à l'exclusion de toute autre matière. Cela représente environ 350 heures d'étude. Ces élèves acquièrent une meilleure connaissance de l'anglais langue seconde que ceux qui ont reçu un nombre équivalent d'heures d'enseignement, mais plus étalé dans le temps — de la 4e année du primaire à la troisième année du secondaire, par exemple (Lightbown, Conan, Bolduc et Guay, 1988). Après une longue période de croyance inconditionnelle aux vertus de l'immersion précoce, les didacticiens font maintenant preuve de plus de circonspection et d'éclectisme (pour un exposé détaillé de la problématique de l'immersion au Canada, voir Rebuffot, 1993). La tradition de l'immersion dans les communautés amérindiennes résulte bien plus des circonstances historiques et des pressions idéologiques que d'avantages pédagogiques incontestables.

L'implantation du programme en 1ère année a exigé l'élaboration d'un programme d'études en atikamekw pour chacune des matières scolaires (avec guides pédagogiques pour les maîtres, cahiers d'activités pour les élèves, les deux en atikamekw), l'élaboration d'un programme adapté en français oral et enfin, l'édition et la production de tout ce matériel pédagogique. Cette opération a entraîné la création en atikamekw (ou la redéfinition dans un sens technique de mots déjà existants) des termes notionnels pour chaque matière ainsi que tout le métalangage pédagogique nécessaire pour énoncer les objectifs et consignes des programmes; cela représente des centaines de mots. En même temps, il a fallu assurer aux maîtres un perfectionnement de base en grammaire atikamekw et en langue écrite. N'eût été de l'expérience des Atikamekw en concertation régionale depuis dix ans, une telle entreprise aurait été tout simplement impossible.

Cet effort de création-production-perfectionnement doit maintenant se poursuivre pour chacune des autres années du primaire. L'ampleur du défi rend cependant l'avenir du programme bilingue encore fragile, pour plusieurs raisons. D'abord, le développement très restreint du corpus écrit en langue autochtone (d'où l'objectif d'une compétence comparable dans les deux langues, mais non identique) impose une course aux textes que l'on avait prévu devoir faire, mais qui n'en est pas moins essoufflante. Ensuite, il n'est pas possible pour l'instant d'assurer au 2e cycle un enseignement à 50% en atikamekw, à cause du manque d'enseignants qualifiés à ce niveau, de sorte qu'en 1995–1996 le régime linguistique pour la 4e année sera d'environ 25% en atikamekw et 75% en français;

bien qu'inférieure à la norme idéale de 50%, au moins, cette proportion reste assez significative pour ne pas avoir à remettre en cause la philosophie du programme. Enfin, intervient une raison d'ordre idéologique: malgré l'échec généralisé qu'entraînait l'immersion précoce en français et l'implantation toute récente du programme bilingue, plusieurs parents demeurent sceptiques quant à la pertinence de l'enseignement en atikamekw et plus généralement, quant à la capacité de l'école amérindienne à assurer la réussite scolaire.

Cette déroutante ambiguïté illustre bien la situation dramatique des minorités autochtones, constamment tiraillées entre le désir de survie linguistique et culturelle et l'impératif de survie économique qui, elle, passe par la maîtrise de la langue et de la culture majoritaires. Il n'y a pas d'autre choix que d'amener la population à appuyer davantage l'action de l'école, en réexpliquant les motifs qui ont amené l'adoption du programme bilingue et en faisant comprendre davantage les objectifs généraux de l'éducation scolaire. Ce travail d'animation sociale doit s'exercer sans relâche, car, en milieu autochtone, le désarroi culturel provoque souvent des changements de cap à 180 degrés en éducation (voir, par exemple, Drapeau [1992] à propos du projet-pilote d'enseignement bilingue chez les Montagnais de Betsiamites).

L'ENSEIGNEMENT BILINGUE: UNE ASSIMILATION EN DOUCE?

L'enseignement en langue indienne représente un grand pas en avant, mais cela ne règle pas pour autant un certain nombre de questions de fond. Par exemple, à quoi correspond précisément l'idée d'éducation amérindienne? Dans la documentation traitant d'éducation autochtone, il est souvent fait référence aux modes d'apprentissage traditionnels et au contexte social qui les soutient (par exemple, Stairs, 1991), à l'intégration de la culture et du mode de pensée aux programmes scolaires (Leavitt, 1991). Cependant, l'émergence d'une culture scolaire autochtone ne va pas de soi, car il est difficile d'infléchir dans le sens d'une vision amérindienne des notions et institutions—programme, apprentissage, école, langue, culture, intégration—définies au départ selon des postulats socio-culturels non amérindiens. De plus, la vision amérindienne de la pédagogie dans le domaine scolaire est bien plus un projet à définir qu'un concept clairement circonscrit qui pourrait guider les choix pratiques des éducateurs.

Prenons un exemple. Pour un enfant atikamekw, qui vit dans une communauté éloignée de la ville (c'est le cas de la plupart d'entre eux), la nature est une réalité concrète, immédiate. La connaissance qu'il en a est d'ordre empirique, intuitive et s'accompagne d'un certain savoir faire pratique, acquis par observation et par voie d'initiation pratique (plus ou moins systématique, car il faut dire que la transmission des traditions s'est beaucoup perdue). C'est le domaine par excellence de la culture et de l'apprentissage traditionnel, qui ne cherche pas tant à définir les choses "en soi," encore moins à verbaliser cette connaissance, qu'à faire prendre conscience du rapport qui relie l'être humain à la nature. La

connaissance acquise de cette façon prend alors une teinte subjective, selon une relation personnelle qui se rapproche davantage du rapport maître-disciple que de celui d'enseignant-enseigné: le critère de la vérité réside autant dans la façon d'accéder au savoir et dans les arguments d'autorité que dans le lien impersonnel et objectif avec la réalité extérieure.

L'école aussi s'intéresse à la nature. Dans presque tous les programmes d'études du primaire au Québec, on retrouve le thème de la nature, des animaux, de l'"environnement" (ce concept opérationnel qui est en voie de se substituer à l'idée plus intuitive de "nature"), mais cette réalité est traitée de façon essentiellement verbale et abstraite. On en parle en termes de catégories conceptuelles: les "familles" d'animaux, les "types" d'arbres, les "procédés" de piégeage, etc. Bref, on transmet des principes de classification généraux, un savoir décontextualisé, centré sur l'étude des propriétés caractéristiques, savoir qui, à la limite, peut très bien se passer de toute connaissance acquise par expérience personnelle. L'écrit devient le symbole d'une vérité conçue comme objective et la relation qu'on entretient avec elle est impersonnelle. (La répartition même du savoir en différentes disciplines n'est pas neutre non plus. Par exemple, Blondin [1991] montre que la distinction entre l'histoire et la géographie est révélatrice, sous certains aspects, d'une vision anthropologique qui identifie l'Histoire, domaine de l'évolution des idées et des sociétés, à la civilisation occidentale [la "vraie"] et qui assimile à la géographie l'étude des "autres" peuples, ceux-ci étant considérés implicitement comme une excroissance du milieu physique, d'où la séparation entre l'ethnologie et la sociologie.)

La question ici n'est pas de déterminer laquelle des deux approches est la meilleure. Nous avons là deux modes d'apprentissage différents, qui visent l'acquisition d'attitudes et de savoirs différents ayant chacun leur légitimité propre. Que signifie alors l'harmonie culturelle dans les programmes? Qu'est-ce qui est intégré à quoi? Et en quoi le fait d'enseigner le contenu des programmes en langue maternelle vient-il modifier la relation entre les deux traditions culturelles? Ces questions concernent tous les peuples autochtones.

Harris (1990) soutient que l'enseignement des notions scolaires en langue autochtone peut s'avérer une voie très efficace d'assimilation culturelle, si l'on ne prend pas garde de distinguer suffisamment langue et culture: en somme, peu importe qu'on s'exprime dans l'une ou l'autre langue, à partir du moment où le mode de pensée occidental, transmis par l'école, sous-tend l'expression linguistique, c'en est fait de la culture amérindienne.

La culture inclut la langue, mais aussi la conception du monde et l'ensemble des pratiques sociales. Le bilinguisme n'est donc pas le biculturalisme, il en constitue seulement un volet. Pour Harris, qui travaille avec les peuples aborigènes de l'intérieur du continent australien, il faut d'abord admettre que les cultures autochtone et occidentale sont si différentes dans leur fondement qu'elles sont en grande partie incompatibles. Comme la réalité impose aux autochtones la fréquentation de la culture occidentale, selon un rapport de force économique

et démographique extrêmement inégal, à ses yeux la seule attitude vraiment réaliste dans ce cas est d'ériger une séparation culturelle fonctionnelle, afin de préserver un espace socio-psychologique pour la culture autochtone. Cette situation va au-delà du bilinguisme et devient du biculturalisme.

Lorsqu'on traite des modèles culturels en éducation, il faut se rappeler que les concepts ont alors une finalité pratique: la meilleure théorie est celle qui peut le mieux guider le praticien dans l'identification concrète des besoins et aspirations de la population qu'il dessert. De là découlera le choix des moyens d'action et des formules pédagogiques. C'est dans cette optique, qui rejoint la nôtre, que Harris tente d'identifier des concepts qui puissent donner une cohérence idéologique à la pratique éducative en milieu aborigène. Comme nous l'avons mentionné à propos de la politique éducative des atikamekw, la cohérence idéologique et le consensus social sont indispensables à la réussite à long terme d'un programme scolaire. L'éducation dans ce milieu étant par la force des choses de nature interculturelle, la clarification des concepts s'impose avec encore plus de nécessité. Puisque la problématique éducative des aborigènes et des peuples amérindiens est sur des points essentiels assez semblable, nous examinerons ici les idées de Harris pour situer dans une perspective plus globale les particularités et les défis de l'expérience atikamekw.

LES CONDITIONS DU BICULTURALISME

Harris fait reposer la séparation fonctionnelle des cultures sur deux postulats: (a) la distinction entre rôles culturels et identité personnelle, et (b) la stabilité des structures sociocognitives. Lawrence d'Arabie écrit dans *Les sept piliers de la sagesse*: "La folie est proche, je crois, de tout homme qui peut voir simultanément l'univers à travers les voiles de deux coutumes, de deux éducations, de deux milieux" (1969, tome 1, p. 31). Ce témoignage fait écho à beaucoup d'autres qu'on pourrait citer, dont l'expérience de nombreuses minorités, autochtones et autres, à travers le monde. Le biculturalisme est peut-être une richesse, mais le prix à payer se traduit souvent par une incertitude angoissante quant à son identité personnelle: qui suis-je?

Cette angoisse identitaire est probablement moins le fait du biculturalisme comme tel que de la réaction généralement négative des sociétés face à ce phénomène. Quoi qu'il en soit, les jeunes autochtones y sont confrontés. Harris soutient que si l'on habitue ces jeunes à considérer l'apprentissage de l'autre culture et de l'autre langue comme un ensemble de *jeux de rôles*, y compris dans le domaine intellectuel, on leur évite le fardeau d'avoir à redéfinir constamment leur appartenance culturelle, tout en diminuant le blocage d'apprentissage fréquemment associé à l'appropriation d'une culture dominante. L'autochtone qui, dans une situation donnée, doit se comporter et penser en occidental, n'a donc pas besoin de s'identifier personnellement à cette culture. Il lui suffit d'en bien

connaître le code d'interaction sociale et le mode de pensée pour pouvoir agir conformément à ce qu'exige la situation.

Cette proposition est d'une simplicité séduisante. La notion de jeu de rôle est cependant plus complexe que Harris semble le supposer; plus complexe aussi que ce que certains discours sur l'interculturalité donnent à croire. Ainsi, on distingue fréquemment les valeurs "sous-jacentes" et le comportement socio-culturel de "surface." L'harmonie entre les valeurs et les comportements marquerait l'acceptation véritable de la culture seconde (ou d'un de ses aspects), tandis que l'imitation d'un comportement, mais sans adhésion aux valeurs qu'il implique serait génératrice de conflit: à cause de la pression culturelle, j'agis de telle façon mais je ne suis pas d'accord avec cette façon d'agir. Vrai, mais insuffisant pour expliquer la mécanique du jeu de rôle. Le jeu de rôle présuppose en effet plusieurs éléments simultanés, dont au moins les trois conditions suivantes:

1. la conscience de l'existence de l'autre culture en tant que modèle possible à imiter. La simple perception de l'Autre comme altérité (c'est-à-dire comme un être différent de soi) ne suffit donc pas: il faut vouloir imiter ou à tout le moins, ne pas refuser d'imiter, car la conscience du modèle peut aussi se traduire par une résistance à son égard;
2. la capacité de s'assimiler les caractéristiques du modèle;
3. enfin, la capacité de maintenir une distance critique: on doit en quelque sorte pouvoir se regarder jouer afin d'ajuster au besoin sa performance, mais sans se "laisser prendre" au jeu.

Que l'une de ces conditions ne soit pas réalisée et le jeu de rôle à proprement parler n'existe plus. Si la première condition manque, il n'y a rien à imiter et donc, pas de projet interculturel. La présence de la culture dominante est vécue comme une servitude, à circonscrire le plus possible faute de pouvoir l'éliminer. Si la deuxième condition fait défaut, le jeu de rôle est socialement inopérant, par conséquent inutile, puisque l'individu — ou la société — demeure incapable de fonctionner efficacement dans le cadre de l'autre culture, le rôle ayant été mal joué. À tort ou à raison, l'échec scolaire, par exemple, est souvent perçu en ces termes. Enfin, sans la troisième condition, l'imitation devient de l'assimilation et alors il n'y a plus de rôle.

Si cette description est correcte, il est clair que le jeu de rôle présuppose alors une genèse. Au plan individuel tout d'abord, cette genèse est tributaire du degré de développement mental de l'enfant. Chez celui-ci, la capacité de distanciation critique relève d'une maturation cognitive qui s'étend sur plusieurs années. L'imitation lui est certes naturelle, mais l'imitation n'est pas en soi un jeu de rôle (troisième condition): l'élève atikamekw en train de fêter l'Halloween à l'école, ou la Fête des mères, ne se soumet pas à un rite étranger par souci d'accommodation culturelle, il ne fait pas semblant de célébrer, mais fête vraiment, tout comme au théâtre les enfants vont prêter une existence réelle aux personnages. Quant à l'enfant plus âgé, la conscience du caractère factice d'un

personnage (condition 1: “factice” signifiant ici “autre”) ne l’empêche quand même pas de s’identifier à lui et cette identification évacue alors la notion de rôle.

En tant qu’attitude collective généralisée (comme le prône Harris), le jeu de rôle devient une idéologie. Or, les idéologies aussi ont leur genèse et, à ce titre, le jeu de rôle représente une étape du développement des idées d’une société. Dans des sociétés où l’identité culturelle constitue un enjeu quotidien et incontournable, le jeu de rôle comme attitude individuelle peut vraisemblablement aider les jeunes autochtones à assimiler une double culture tout en préservant leur intégrité psychologique personnelle. Cette situation peut cependant entraîner des effets secondaires inattendus. Une double norme de comportement peut, en effet, exacerber la contradiction entre les deux univers au lieu d’en faciliter l’harmonisation. Par exemple, bien des autochtones obéissent à des normes différentes selon qu’ils se trouvent dans la réserve ou dans la forêt: la réserve est le lieu de toutes les violences, de la toxicomanie socialement tolérée et de l’égoïsme, tandis que c’est exactement l’inverse lors des séjours en forêt. Cette alternance ressemble fort à un jeu de rôle institutionnalisé, dont les autochtones sont d’ailleurs conscients, mais qui aurait été perverti en quelque sorte. Nous reviendrons sur ce point plus loin.

Même en acceptant que le jeu de rôle soit justifié dans un contexte d’éducation et d’apprentissage scolaire, est-il possible que cet état psychologique perdure vraiment toute une vie, comme une seconde nature? Ne se développera-t-il pas inévitablement une dominance qui entraînera l’assimilation de la culture minoritaire? En réponse à cela, Harris fait valoir son second postulat, à savoir que les structures mentales et les attitudes culturelles sont d’une remarquable stabilité, comme le démontre la psychologie cognitive. (Les communautés d’immigrants constituent un exemple courant de persistance culturelle.) La culture d’un individu ne s’évanouit donc pas du fait qu’il y a contact avec une autre culture, mais parce qu’elle est entravée. Ainsi conçu, le biculturalisme consisterait en la coexistence chez l’individu vivant au sein de sa communauté d’origine ou ayant un contact régulier avec elle, de deux cultures parallèles (et des savoirs correspondants), qui demeurent distinctes parce que complémentaires, c’est-à-dire ne se manifestant pas dans les mêmes contextes. On aurait donc affaire à une sorte de *diglossie culturelle*, si l’on me permet cette extension sémantique.

Pour qu’existe ce type de biculturalisme, il faut que vive et respire la culture autochtone, d’où la nécessité de lui ménager un espace qui n’appartienne qu’à elle. Pour Harris, cela n’est possible qu’en instaurant une vigoureuse idéologie de protectionnisme culturel (ce qu’il appelle la *séparation culturelle fonctionnelle*: “separate culture domain”), qui ne peut dépendre que de la volonté des autochtones eux-mêmes. Il ne s’agit pas d’exclure la langue seconde ni la culture dont elle est porteuse, encore moins les gens, mais de reconnaître que certains domaines de connaissance, certaines activités sociales et culturelles seront

exclusivement en langue autochtone — et même dans certains cas, réservés aux autochtones. Au Québec en tous cas, certaines de ces pratiques ont déjà cours, comme lorsque des organismes autochtones exigent la connaissance de la langue amérindienne et le statut d'Amérindien pour accéder à certains emplois; il se trouve même des autochtones pour prôner des mesures linguistiques contraignantes dans les réserves afin d'y assurer l'usage le plus large possible de la langue ancestrale, comme pour l'affichage et la langue de travail (Picard-Canapé, 1992, p. 377).

Harris a pleinement conscience des réticences que ces restrictions peuvent soulever dans une société majoritaire qui ne privilégierait que les droits individuels. À preuve, les vifs débats sociaux au Québec, à propos des dispositions légales en faveur du français, telles que la "Charte de la langue française," qui reposent sur la notion de *droits linguistiques et culturels collectifs* (expression que Harris lui-même n'emploie pas, mais qui semble correspondre à ce qu'il propose). Néanmoins, il ne voit guère d'autre moyen d'assurer la sauvegarde de cultures aussi fortement minoritaires. Il cite à l'appui de sa thèse d'autres groupes minoritaires ailleurs dans le monde, qui ont réussi à préserver leur identité en compartimentant ainsi certaines activités sociales ou culturelles.

Il est certain que chez des peuples comme les Atikamekw, l'usage encore majoritaire de la langue ancestrale dans les réserves crée ipso facto des domaines linguistiques réservés — en fait, la majeure partie de la vie quotidienne — sans que cela procède d'aucune volonté politique. Cependant, l'intérêt de la position de Harris consiste à rappeler que la vigueur culturelle naturelle ne suffit pas: dans le monde contemporain, la protection culturelle d'une minorité résulte d'une intervention consciente de la part des populations concernées et cette action doit s'appuyer sur une promotion idéologique, c'est-à-dire une reconnaissance de la légitimité de cette action. Par exemple, depuis plusieurs années, la radio communautaire chez les Atikamekw, très écoutée, ne diffuse qu'en atikamekw (sauf pour la musique).

Appliquée aux programmes scolaires, la "diglossie culturelle" aurait pour effet de démarquer nettement le contenu occidental du contenu autochtone de l'enseignement. Pour Harris, il ne s'agit plus d'harmoniser ou d'intégrer les deux types de savoirs, mais de les garder distincts le plus possible, sans quoi, sous couvert de bilinguisme, on ne transmet en fait que le "curriculum caché" de la culture dominante. Selon lui, on doit enseigner aux autochtones à lire et écrire dans leur langue maternelle, mais il n'est pas souhaitable de véhiculer tous les concepts scolaires occidentaux dans la langue autochtone (par exemple, la mathématique au 2e cycle ou les notions de sciences naturelles inspirées d'une approche scientifique). Celle-ci doit servir prioritairement à préserver le mode de pensée et la réalité autochtones, selon une pédagogie inspirée des pratiques autochtones; cela peut impliquer certains aménagements, d'horaire, par exemple, afin de permettre le déroulement d'une rencontre, d'une visite, d'une cérémonie communautaire).

Il s'ensuit que les enseignants allochtones ne doivent pas chercher à déformer le contenu et le style de leur enseignement soi-disant pour l'adapter à la réalité culturelle amérindienne, mais au contraire transmettre le plus intégralement possible les concepts occidentaux, ainsi que les attitudes mentales et linguistiques qui vont de pair. Harris les exhorte même à chasser toute mauvaise conscience quant à leur statut de représentant de la société dominante et à ne pas céder aux tentatives de "socialisation" de leurs élèves: beaucoup vont résister opiniâtement au mode d'apprentissage verbal et conceptuel qui caractérise l'enseignement occidental et tenter d'infléchir la pratique du maître dans le sens d'une approche plus conforme aux pratiques autochtones. Si l'on veut le succès scolaire dans la culture majoritaire, et c'est bien ce que souhaitent les parents, les normes occidentales doivent prévaloir dans ce domaine de connaissance — tout comme les normes autochtones doivent prévaloir dans le domaine amérindien. Par ailleurs, si des enseignants autochtones reçoivent le mandat de transmettre un contenu occidental, qu'ils assument alors pleinement leur rôle (le jeu de rôle peut s'appliquer aussi à eux) en se conformant aux exigences de compétence appropriées et en appliquant une pédagogie occidentale.

Essentiellement, Harris affirme ceci: laissons les autochtones transmettre leur propre culture en créant le cadre scolaire approprié, faisons de même pour les enseignants allochtones et ne mêlons pas les deux domaines. Dans une optique de diglossie culturelle, cette position est logique, mais elle nous semble incomplète.

LA CULTURE COMME PROCESSUS CRÉATIF

La diglossie culturelle vise à définir les conditions concrètes qui permettraient le développement d'un authentique biculturalisme au sein de groupes très minoritaires, ce qui implique la préservation du "mode de pensée" autochtone (et donc, la préservation au moins de certaines pratiques sociales et matérielles liées à ce mode de pensée, l'un n'allant pas sans l'autre). Cette préoccupation, qui motive toute la démarche de Harris, est tout à fait légitime, puisque si l'une des deux cultures en présence absorbe entièrement l'autre, il n'y a évidemment plus de biculturalisme.

Or, en même temps qu'il prône la séparation fonctionnelle des langues, Harris affirme la nécessité d'enrichir la langue pour la rendre apte à exprimer la réalité autochtone actuelle, en rappelant que le maintien d'une langue minoritaire est lié à son statut. Cette position est contradictoire, car si le statut de la langue dépend de sa capacité à exprimer les réalités contemporaines, il est inévitable que s'introduisent des concepts techno-scientifiques, avec le mode de pensée qui les sous-tend: la science finit alors par rattraper le mythe. Par exemple, les Atikamekw ont commencé à traduire-créeer des termes du champ de l'informatique. (Incidentement, dans le logiciel de traitement de texte WordPerfect, mondialement diffusé, l'atikamekw a son code international de vérification orthographique: AW.

C'est la seule langue amérindienne, avec le Navajo, à faire partie de la liste des dizaines de langues prévues par le logiciel. Nous travaillons maintenant à l'implantation locale d'un dictionnaire de mots atikamekw.)

Par un effort de défense et d'aménagement culturel, il est sans doute possible de préserver certains aspects des cultures autochtones. Également, en prenant acte également de la stabilité des structures cognitivo-culturelles, on peut promouvoir une politique de complémentarité culturelle, c'est-à-dire de séparation fonctionnelle des deux univers. Mais vouloir moderniser la culture autochtone, par l'enrichissement lexical, par exemple, tout en espérant que subsiste au moins en partie un mode de pensée plus ou moins imperméable à une vision occidentale constitue à mon avis une utopie. La diglossie culturelle serait-elle donc un cul-de-sac?

La difficulté vient de ce que Harris, malgré la distinction qu'il pose entre bilinguisme et biculturalisme, n'en continue pas moins de concevoir le biculturalisme en termes de bilinguisme. Or, le biculturalisme n'est pas une réalité à deux volets, c'est une entité triple. Grosjean (1993) souligne pertinemment que le trait sans doute le plus caractéristique de la personne biculturelle consiste en la synthèse originale qu'elle réalise de certains aspects des deux cultures. Cette synthèse fait partie de sa personnalité "stable" *et se manifeste même dans les contextes identifiés à une seule culture*. Par contre, la personne bilingue, mais non biculturelle peut très bien dissocier les deux ensembles de comportements; c'est exactement cette conception dualiste que Harris se fait du jeu de rôle. Au contraire, chez l'individu vraiment biculturel, les cultures ne restent jamais seulement complémentaires; des zones de fusion finissent par se créer, au plan soit des valeurs, soit des attitudes, soit des comportements, ou tout cela ensemble. C'est ce processus de synthèse culturelle qui permet de rendre compte de la situation de beaucoup d'amérindiens (peut-être même d'une majorité d'entre eux), à savoir qu'un individu puisse être unilingue (francophone ou anglophone, par exemple) et néanmoins biculturel.

La conception plutôt binaire du biculturalisme chez Harris doit cependant être appréciée en relation avec le contexte australien, qui constitue son domaine de référence. Dans le nord-est de l'Amérique, le contact soutenu entre amérindiens et européens remonte à presque quatre siècles (disons à partir de Champlain) tandis qu'il est plus récent chez les aborigènes (200 ans tout au plus). La conséquence de cela est que les amérindiens ont atteint un degré d'acculturation avancé, de sorte que la démarcation de leur culture par rapport à la culture majoritaire est beaucoup moins nette. En contraste, il ressort des exemples de raisonnement ou de comportement autochtone mentionnés par Harris que nombre d'aborigènes de l'intérieur du continent australien conservent encore bien des traits de la pensée mythique traditionnelle. Le biculturalisme aura donc forcément un contenu différent chez ces deux ensembles de populations et l'on comprend que dans le contexte australien décrit par Harris, les différences culturelles soient

plus évidentes que les éléments de synthèse culturelle originale. Ce fut longtemps le cas aussi entre les occidentaux et les amérindiens.

Pour éviter que la diglossie culturelle ne mène à un cul-de-sac, il faut reconnaître que le biculturalisme est en soi générateur d'interculturalité. Autrement, on risque de promouvoir des représentations sociales tout à fait fausses. Nous avons mentionné plus haut la différence de comportement que manifestaient plusieurs autochtones selon qu'ils étaient dans la réserve ou en forêt. Larose (1989) remarque que pour les jeunes autochtones du Pré-Nord et du Moyen-Nord du Québec, ce qui sert de point de référence comme univers d'appartenance culturelle est une vision le plus souvent idéalisée d'un mode de vie ancestral, qui n'a plus cours et qui est identifié au monde de la forêt; quant au monde de la réserve, celui où ils vivent concrètement (et qui inclut l'école), il symbolise, de façon tout aussi fausse parce que trop globale, la modernité menaçante et incontrôlable. L'histoire de dépossession culturelle vécue par les Indiens explique fort bien cette perception, mais cette double idéalisation a comme résultat d'évacuer le monde réel: les jeunes ne peuvent s'identifier à rien de ce qui constitue leur véritable existence. La seule issue à ce dilemme consiste à reconnaître la légitimité symbolique du monde quotidien: on peut être un indien "authentique," promouvoir les valeurs amérindiennes tout en vivant dans la réserve, selon un mode de vie qui n'est plus celui des aînés. Cela n'implique aucunement l'abandon de revendications territoriales légitimes, ni l'acceptation de comportements sociaux aberrants, mais cela exige le dépassement de la conception binaire de l'identité et l'intégration à l'image de soi des éléments de la troisième voie, cette synthèse culturelle inédite qui définit la condition amérindienne contemporaine.

En ce qui concerne les Atikamekw, beaucoup d'entre eux ont encore une conception binaire du biculturalisme: deux mondes parallèles et complémentaires, mais bien distincts. Cette vision dualiste est-elle indissociable d'une idéologie de diglossie culturelle? Peut-être. Par contre, d'autres Atikamekw sont plus sensibles à la dynamique d'intégration des deux cultures et c'est donc en termes d'intégration plutôt que d'opposition qu'ils définissent leur identité.

L'aboutissement du biculturalisme ne peut être que l'émergence d'une culture inédite et, vraisemblablement, d'une langue inédite, non la perpétuation de domaines étanches, car une culture vivante n'est jamais statique. Les études de Drapeau (sous presse) sur l'état de la langue montagnaise à Betsiamites montrent qu'une interlangue est en train de s'y créer. Drapeau fait valoir, d'une part, que la formation d'une langue mixte dans une situation de contact linguistique aussi inégal est inévitable, d'autre part, que c'est la seule alternative à l'assimilation à la langue majoritaire. On peut déplorer la disparition du montagnais "pur," mais cette régression-évolution présente un aspect positif: au lieu de s'assimiler au français, la communauté a su faire preuve d'assez de vigueur culturelle pour maintenir une identité linguistique propre.

Dans la même veine, Stairs (1990) rapporte que les rédactions des élèves inuit en inuktitut témoignent d'une nette influence de l'anglais langue seconde sur le

style et la syntaxe de la langue maternelle: de plus, l'excellence en inuktitut écrit chez les élèves augmente avec leur degré de maîtrise de l'anglais (ce qui n'est pas si étonnant, en fait, puisque l'écrit jouant un rôle prépondérant dans l'enseignement de l'anglais, cet apprentissage semble stimuler en retour l'apprentissage de l'écrit en inuktitut). Faut-il déplorer la corruption de l'inuktitut ou accorder plus d'importance au fait que les locuteurs conservent malgré tout leur langue? L'histoire d'autres minorités s'avère également instructive. Par exemple, au sein des communautés juives d'Europe de l'Est, une langue originale ayant peu à voir finalement avec l'hébreu, le yiddish, avait fini par se créer et elle a subsisté dans cette région jusqu'en 1939. Le yiddish, tout hybride qu'il fût, a permis l'éclosion de plusieurs oeuvres littéraires de grande qualité où l'esprit de ce peuple a trouvé à s'exprimer.

CRÉATIVITÉ CULTURELLE ET CRÉATIVITÉ PÉDAGOGIQUE

Chez les Atikamekw, depuis une douzaine d'années maintenant, les écoles ferment pendant deux semaines dites culturelles, à l'automne et au printemps, afin de permettre aux familles des activités traditionnelles en forêt. C'est déjà là un élément de séparation fonctionnelle au niveau des programmes, qui pourrait d'ailleurs être enrichi pour permettre un apprentissage plus systématique de certains aspects de la culture amérindienne. D'ailleurs, les Atikamekw mènent actuellement une réflexion systématique sur cette question. Cependant, la préservation d'un mode de pensée amérindien plus ou moins à l'abri de la pensée occidentale, comme cela semble être encore le cas chez les autochtones australiens, est plus difficile à concevoir. On ne pourrait pas non plus revenir facilement en arrière pour ce qui est de l'enseignement en atikamekw de certains contenus occidentaux, comme la mathématique ou les sciences de la nature. En somme, au plan scolaire on en est aujourd'hui davantage à une étape d'intégration que de séparation fonctionnelle. Cependant, il ne faut pas sous-estimer le potentiel de survie culturelle que représente cette situation, car, d'une part, l'intégration n'est tout de même pas l'assimilation. De plus, elle représente un net progrès par rapport à une époque encore récente où tout contenu culturel amérindien était évacué de l'enseignement. On peut penser que cette étape d'intégration va justement créer les conditions propices à une affirmation encore plus différenciée de la culture autochtone, peut-être dans un cadre scolaire repensé ou élargi.

De toute façon, les autochtones doivent s'appropriier l'école, non seulement par la maîtrise du geste pédagogique et de la gestion scolaire, mais aussi symboliquement, c'est-à-dire en cessant de considérer l'école comme un corps étranger avec des pratiques imposées. Or, dans ce contexte scolaire, domaine nouveau, le défi n'est pas tant de retrouver une pédagogie autochtone que de créer une relation pédagogique basée sur la saisie du contexte autochtone dans son ensemble, tel qu'il est aujourd'hui, avec tous les éléments de tradition et de modernité qu'il comporte. Ainsi que Stairs (1991) le mentionne, ce processus gravite autour des

maîtres autochtones, car du fait de leur appartenance et à condition d'avoir reçu une formation professionnelle appropriée, ils sont en mesure mieux que quiconque de discerner les éléments culturels les plus pertinents à intégrer à l'enseignement scolaire.

Toutefois, les maîtres allochtones qui oeuvrent (et qui vont continuer d'oeuvrer) dans les communautés ont aussi leur rôle dans ce processus de création d'une pratique pédagogique conforme aux besoins des élèves autochtones. D'abord, par le simple fait de leur présence, encore majoritaire au sein du personnel enseignant dans beaucoup de communautés amérindiennes; ensuite, parce qu'ils véhiculent un savoir et des attitudes intellectuelles que les parents autochtones veulent voir transmettre à leurs enfants. Récusons ici la perception simpliste qui voudrait que la pédagogie occidentale soit synonyme de rigidité. Plusieurs points de convergence entre les deux cultures s'avèrent possibles. Ainsi, la tradition pédagogique occidentale nourrit un courant de pensée considérable, qu'on peut désigner ici sous l'étiquette sommaire de "pédagogie ouverte," qui présente de fortes analogies avec l'enseignement traditionnel autochtone: exploitation du concret, respect du rythme d'apprentissage et de l'intérêt des enfants, décloisonnement du savoir, mise à contribution de tous les sens dans l'apprentissage, démarche inductive (c'est-à-dire de l'exemple à la règle, du vécu à l'impersonnel), vision conviviale de la connaissance. En somme, les cultures autochtone et occidentale ont beau être distinctes, voire incompatibles dans leurs fondements comme le dit Harris, elles ne sont quand même pas étanches. Après tout, nous sommes entre humains.

NOTE

- ¹ Les opinions émises dans ce texte sont celles de l'auteur et n'engagent aucunement le Conseil de la Nation Atikamekw.

RÉFÉRENCES

- Blondin, D. (1991). Les deux espèces humaines ou l'impossibilité de la communication entre les "races." Dans F. Ouellet et M. Pagé (dirs.), *Pluriethnicité, éducation et société: construire un espace commun* (p. 485-510). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Comité Régional Éducatif, Linguistique et Culturel. (1992, avril). *L'école atikamekw: énoncé de politique éducative*. La Tuque: Conseil de la Nation Atikamekw.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. Dans E. Bialystok (dir.), *Language processing in bilingual children* (p. 70-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Drapeau, L. (1992, décembre). *Rapport final sur le projet-pilote de Betsiamites: étude longitudinale, 1982-1990*. Inédit, Université du Québec à Montréal, Département de linguistique, Montréal.
- Drapeau, L. (1993). Language birth: An alternative to language death. Dans *Proceedings of the XV International Congress of Linguists*. Québec: Université Laval.
- Grosjean, F. (1993, mars). Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition. *Tranel*, 19, p. 13-41.

- Hammerly, H. (1989). *French immersion: Myths and reality*. Calgary: Detselig Enterprises.
- Harris, S. (1990). *Two-way Aboriginal schooling: Education and cultural survival*. Canberra, Australia: Aboriginal Studies Press.
- Holm, A. et Holm, W. (1990). Rock Point: A Navajo way to go to school. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 508, 170–184.
- Larose, F. (1989). L'environnement des réserves indiennes est-il pathogène? *Revue québécoise de psychologie*, 10(1), 31–44.
- Lawrence, T. E. (1969). *Les sept piliers de la sagesse* (2 tomes). Paris: Petite bibliothèque Payot.
- Leavitt, R. M. (1991). Language and cultural content in native education. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 47, 266–279.
- Lightbown, P. M., Conan, H., Bolduc, I. et Guay, S. (1988). *L'enseignement accru de l'anglais, langue seconde, dans les écoles primaires de langue français du Québec* (rapport). Montréal: La Société pour la promotion de la l'enseignement de l'anglais au Québec.
- Picard-Canapé, M. (1992). L'avenir de la langue montagnaise. Dans J. Maurais (dir.), *Les langues autochtones du Québec* (p. 373–379). Québec: Conseil de la langue française, Les publications du Québec.
- Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. Anjou, QC: Centre éducatif et culturel.
- Stairs, A. (1990). Questions behind the question of vernacular education: A study of literacy in native language and English. *English Quarterly*, 22(3–4), 103–124.
- Stairs, A. (1991). Learning processes and teaching roles in native education: Cultural base and cultural brokerage. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 42, 280–294.
- Watts, W. et Snow, S. (1993). *L'anglais intensif au Québec*. Montréal: La Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais au Québec.

Robert Sarrasin est Conseiller pédagogique en français langue seconde, Conseil de la Nation Atikamekw, 317, rue St-Joseph, CP 848, La Tuque (Québec) G9X 3P6.