

Université de Montréal

L'effet de l'école sur les normes sociales dans le contexte du Nunavik

Par
Chloé Pouliot

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade M.A. en sciences de l'éducation, option
Éducation comparée et fondements de l'éducation

Août 2021

© Chloé Pouliot, 2021

Université de Montréal
Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Ce mémoire intitulé

L'effet de l'école sur les normes sociales dans le contexte du Nunavik

Présenté par

Chloé Pouliot

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Mme Marie-Odile Magnan
Présidente

M. Marc-André Deniger
Directeur

M. Bruce Maxwell
Membre

Résumé

Les difficultés scolaires des jeunes Inuit du Nunavik sont une préoccupation de longue date pour les organismes de la région et pour les deux paliers de gouvernement. Ces difficultés s'inscrivent dans un ensemble de problèmes socioéconomiques avec lesquels le Nunavik est aux prises, dont une crise du logement, la pauvreté, la violence conjugale et la toxicomanie. Ces problèmes ont poussé certains chercheurs à décrire le Nunavik comme une société anémique qui, en plus d'avoir des besoins criants en termes de ressources humaines et matérielles, souffre de l'absence de normes sociales fortes et communes. Partant de cette piste de réflexion, nous avons posé la question : quel est l'impact de l'école sur les normes sociales au Nunavik ? Nous avons constaté dans la littérature une diversité de cadres d'analyse et une diversité de solutions proposées, mais peu de communications entre ces cadres. Adoptant une approche herméneutique, nous avons utilisé les trois cadres théoriques les plus importants, identifiés comme la théorie dominante (discordance culturelle), les théories alternatives (dysfonction normative/culturelle) et les théories critiques en éducation, afin d'analyser la situation du Nunavik et proposer des interventions pour pallier ces problèmes. Par la suite, nous avons comparé ces analyses afin d'en faire ressortir les complémentarités et identifier des pistes de solution pour le futur.

Mots-clés : éducation autochtone ; éducation inuit ; pédagogie critique ; décolonisation ; anémie

The academic difficulties of young Inuit in Nunavik have been a long-time preoccupation for organizations working in the region and the provincial and federal governments. These difficulties are part of a set of related socioeconomic problems facing Nunavik communities: a housing crisis, poverty, domestic violence and substance abuse are the main ones. These problems have pushed certain researchers to describe Nunavik as an anomic society which, on top of having urgent needs for more human and financial resources, has to cope with the absence of strong and common social norms. Starting from that reflection, we inquired: What is the effect of schools on social norms in Nunavik? In the literature, various answers to this question are suggested, along with suggestions to fix the issue, but these different theories rarely communicate with each other. We therefore used a hermeneutical approach by using the three most important theories, i.e. the cultural discontinuity/mismatch theory, the normative inversion theory and the critical pedagogy theories, to analyze the situation and suggest interventions. After treating the theories separately, we compared them to reveal their tensions and similarities and suggest further solutions for the future.

Keywords: indigenous education; inuit education; critical pedagogy; decolonization; anémie

Table des matières

Résumé.....	3
Liste des figures	6
Remerciements	7
Note sur la situation politique actuelle.....	8
Chapitre 1 : Problématique	9
Introduction	9
Histoire de l'éducation au Nunavik	11
La conception traditionnelle inuit de l'éducation	11
L'influence des commerçants et des missionnaires européens.....	15
Prise en charge par l'État : les écoles fédérales, les écoles provinciales et les pensionnats.....	18
CBJNQ : retour partiel à une gouvernance inuit	22
Contexte et constats : la situation actuelle.....	26
Situation de l'éducation	26
Situation socioéconomique.....	29
Perspectives inuit sur cette situation.....	33
Conclusion et question de recherche	34
Chapitre 2 : État de la question et cadre théorique.....	37
Première dimension : culture, normes et fonctionnement social.....	40
Seconde dimension : le rôle social de l'école.....	45
L'approche fonctionnaliste.....	45
Les approches critiques.....	46
Troisième dimension : enjeux politiques.....	49
Objectifs et questions de recherche	52
Chapitre 3 : Cadre méthodologique.....	53
Cadre méthodologique général.....	53
Procédures de collecte et d'analyse de données	56
Limites anticipées	60
Respect des principes éthiques	60
Chapitre 4 : Analyse	62
Théorie dominante : discontinuité culturelle	62
La discontinuité culturelle en milieu scolaire	64
Interventions recommandées	81
Forces et limites	87
Théories alternatives : dysfonction normative et absence de direction	92

Taylor et de la Sablonnière : une culture annihilée par le colonialisme	93
Interventions recommandées	99
Forces et limites	105
Théories critiques : pédagogie critique et pédagogie rouge	109
Pédagogie critique classique	110
Pédagogie rouge	119
Interventions recommandées	130
Forces et limites	133
Chapitre 5 – Discussion et interprétation.....	138
L'école est-elle toujours coloniale?	138
Les normes qui sont transmises par l'école	140
Les processus de transmission des normes	144
Responsabilités et devoirs d'une éducation inuit positive	147
Transformer l'effet de l'école sur les normes : mode d'emploi	152
Synthèse.....	155
Conclusion	157
Contributions.....	157
Limites.....	158
Prospectives	158
Liste des abréviations.....	160
Bibliographie	161
Annexe 1 : Schéma de l'IQ.....	173
Annexe 2 : Schéma des réponses à notre question de recherche par théorie.....	174

Liste des figures

Figure 1: Alphabet syllabique	17
Figure 2: Processus menant du colonialisme aux difficultés scolaires	99
Figure 3: Cercle des apprentissages dispensés dans les Survival Schools	127
Figure 4: Grille horaire typique pour un élève du groupe 5 dans une Survival School	128

Remerciements

Je dois d'abord remercier chaleureusement mon directeur de mémoire, M. Marc-André Deniger, pour son soutien indéfectible tout au long du processus de rédaction. Merci d'avoir eu confiance en mon potentiel et en ma démarche à chacune des étapes.

Je remercie également tous les professeurs à la faculté d'éducation auprès de qui j'ai étudié ou travaillé pour m'avoir donné l'opportunité de me former en tant que chercheuse : Pierre Canisius Kamanzi, Adriana Morales, Nathalie Loye, Normand Roy, Louise Poirier, Josianne Robert, Olivier Bégin-Caouette, Christophe Chénier, Geneviève Carpentier, et Lyne Martel.

Si mes études de deuxième cycle m'ont permis de mettre à l'épreuve mes acquis et ainsi de les solidifier, ce sont mes études en philosophie et en science politique à l'Université McGill qui ont fait de moi l'intellectuelle que je suis aujourd'hui. J'y ai rencontré des professeurs inspirants qui m'ont constamment mise au défi et qui ont réussi à me faire comprendre que j'avais ma place dans le monde universitaire. Je pourrais dresser ici une longue liste, mais je me contenterai de remercier particulièrement, pour leur soutien et leur inspiration, messieurs Michael Hallett et William Roberts.

Je tiens également à remercier mes amis qui, bien que nous ayons des parcours de vie bien différents, ou peut-être grâce à ces différences, ont toujours su trouver les mots pour remettre les choses en perspective. Pour leur soutien continu, de près ou de loin, je remercie donc : François Baldo, Noémie Beaulieu, Viviane Brie, Megan Cormier, François Delagrave, Audrey-Maude Gagnon, Vincent Girard-Bernier, David Leblanc, Tudor Margarit, Cédric Nahimana, Nylla-Anne Pinette, Kim Rondeau, Sophie Roussy, Charle André Terrault et Marianne Valcourt. Vous êtes précieux.

Je dois aussi remercier ma famille, à qui je dois bien plus que ce qui pourrait être exprimé ici. Je remercie particulièrement ma mère et mon beau-père, Lyne Derosby et Andy Chevarie, ainsi que mes grands-parents, Jean Pouliot et Lisa Fournier, feu Louis-Ernest « Coco » Derosby et Denise Bouchard, et Sylvain Chevarie et Rollande Boudreau. Je remercie aussi ma sœur Megan et mes frères Maxim, Olivier et Zachary, pour qui j'espère continuer à être une preuve vivante que, malgré les embûches, la réussite est à portée de main. Merci enfin à mon conjoint, Paul Fuoco-Binette, pour son support, sa présence et son amour.

Enfin, ce mémoire n'aurait jamais existé si je n'avais pas eu la chance de vivre et travailler dans la communauté nordique d'Aupaluk en 2019. Je remercie Collège Frontière pour m'avoir donné cette opportunité et pour leur engagement envers l'éducation au Nunavik. Je remercie spécialement ma collègue et colocataire à Aupaluk, Geneviève Langevin, une enseignante exceptionnelle et impliquée dans la communauté. Merci enfin à Annie Kulula, directrice de centre à l'école Tarsakallak, à tous mes collègues et à tous les élèves que j'ai eu la chance de rencontrer. Nakurmiik ! ᑕᑦᑭᑦᑭᑦ!

Cette liste est bien sûr non exhaustive.

Note sur la situation politique actuelle

Le Nunavik est, au moment de la rédaction de ce mémoire, une région administrative du Québec. Il dispose de certains droits liés à l'autodétermination, mais demeure sujet à l'autorité des gouvernements du Québec et du Canada. En matière d'éducation, la commission scolaire Kativik Ilisarniliriniq dispose de droits particuliers, comme nous le verrons dans la sous-section « CBJNQ : retour partiel à une gouvernance inuit » du présent texte. Elle doit tout de même rendre des comptes au Ministère de l'Éducation du Québec, ce qui limite sa flexibilité.

J'écris ce mémoire en supposant que cette situation demeurera la même dans les années à venir. Or, la Société Makivik, organisation qui représente les Inuit dans leurs relations avec les gouvernements nommés ci-haut, cherche depuis de nombreuses années à atteindre l'autonomie politique pour le Nunavik, et donc sa séparation avec le Québec. Un référendum à cet effet a été rejeté par plus de 66 % des Nunavimmiut en 2011 (Papillon, 2011), mais cela ne signifie pas que le résultat serait le même lors d'un nouveau référendum. Des consultations communautaires sont actuellement en cours dans les différentes communautés du Nunavik afin de tenter à nouveau le pari référendaire et, selon la Société Makivik, ces consultations « ont révélé un fort appui de la population au mandat de créer un gouvernement inuit pour le Nunavik » (Tagoona, 2021). Il y a tout lieu de croire que Kativik Ilisarniliriniq continuerait d'exister même si le gouvernement qui la chapeaute changeait, bien que certains aspects de son fonctionnement pourraient être appelés à changer. J'espère donc que, malgré ce possible changement politique dans l'avenir, ce mémoire et les humbles recommandations qui y sont émises demeureront pertinents.

J'espère que, peu importe la voie empruntée, le Nunavik parviendra à se doter d'un système d'éducation qui répond aux besoins de sa population et dans lequel ses habitants se retrouvent. Sur ce, je souhaite personnellement aux Nunavimmiut le meilleur avenir politique et éducatif possible, que cet avenir se déroule au Québec ou sur un nouveau territoire autonome.

Chapitre 1 : Problématique

Introduction

Le Nunavik, auparavant Nouveau-Québec, est un vaste territoire situé à l'extrême Nord du Québec, soit au-delà du 55^e parallèle. Ce territoire ne compte qu'un peu moins de 15 000 habitants, dont majoritairement des Inuit¹, répartis dans quatorze communautés le long des baies d'Ungava et d'Hudson (Statistiques Canada, 2016). Sa population est très jeune si on la compare au reste de l'Occident et augmente rapidement, passant de 5860 en 1986 à 11 860 en 2011 (Régie régionale de la santé et des services sociaux du Nunavik, 2011, p. VI). En 2011, 62,3 % de la population du Nunavik était âgée de moins de trente ans alors que, pour la même année, seulement 35 % de la population du Québec faisait partie de ce groupe d'âge (Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones [CIÉRA], 2015). Dans ce contexte, il est fréquent que, dans un village donné, près de la moitié de la population soit d'âge préscolaire ou scolaire, ce qui place les institutions scolaires au cœur de la vie des communautés.

Malgré son importance, l'éducation se porte mal dans l'Arctique québécois. La Protectrice du Citoyen, Marie Rinfret, a été appelée en 2018 à rédiger un rapport intitulé *Pour des services d'éducation de qualité au Nunavik, dans le respect de la culture inuit*. Ce rapport fut produit suite à des plaintes faisant « état de problèmes liés à la qualité de l'éducation, à la fréquentation scolaire, au recrutement, à la rétention et au taux d'absentéisme du personnel enseignant ainsi qu'aux difficultés que vivent les élèves lorsqu'ils veulent poursuivre des études postsecondaires » (Protecteur du Citoyen, 2018, p. 7). Il souligne notamment que le Ministère de l'Éducation échoue à exercer « les responsabilités d'approbation, de soutien et d'accompagnement qui lui incombent [envers la Commission scolaire Kativik, ou Kativik Ilisarniliriniq (KI), et que] les progrès nécessaires pour que les services éducatifs au Nunavik répondent aux besoins de sa

¹ Il ne semble pas y avoir de consensus sur les règles grammaticales à appliquer lors de l'utilisation de termes en inuktitut dans des textes en français. L'Office québécois de la langue française recommande de franciser et d'accorder en conséquence, mais cette recommandation ne semble pas être respectée par les auteurs inuit dont l'opinion devrait, selon nous, avoir préséance. Cette recommandation n'est pas non plus respectée par Louis-Jacques Dorais, professeur émérite à l'Université Laval et chercheur mondialement reconnu pour ses travaux sur l'inuktitut. En inuktitut, le mot « Inuk » désigne une seule personne, homme ou femme, alors que le mot « Inuit » en désigne plusieurs. Nous suivons cette logique pour tous les termes en inuktitut et n'ajouterons pas de -s pour le pluriel. L'adjectif « inuit » sera également considéré invariable afin d'uniformiser le texte.

population viendront pour une large part d'une meilleure appropriation du Ministère de son rôle à cet égard » (p. 27).

Un des aspects les plus intéressants du rapport de la Protectrice du Citoyen est sans doute sa première recommandation, qui exhorte la Société d'habitation du Québec, en concertation avec les autorités compétentes, à agir rapidement pour régler la crise du logement qui sévit au Nunavik (p. 29). Pourquoi mettre de l'avant une recommandation liée au logement dans un rapport sur l'état du système d'éducation ? C'est que les problèmes en éducation au Nunavik s'inscrivent dans un ensemble de problèmes sociaux beaucoup plus larges qui interagissent et qui ne peuvent être réglés indépendamment les uns des autres, la surpopulation des logements étant l'un de ces problèmes. La présente recherche se base sur ce constat et vise ainsi à comprendre comment l'école, en tant qu'institution ancrée au cœur de la vie des Nunavimmiut², peut jouer un rôle social élargi et collaborer avec les autres institutions pour contribuer à régler ces autres problèmes sociaux afin de promouvoir un retour à un ordre social plus fonctionnel, à l'intérieur comme à l'extérieur des murs de l'école elle-même.

Afin de bien comprendre le rôle de l'école au Nunavik, nous commencerons par un tour historique des politiques éducatives qui ont existé sur le territoire. Nous nous pencherons ensuite plus en détail sur la situation actuelle en éducation, mais aussi sur la situation socioéconomique. En effet, il est nécessaire de bien comprendre le contexte particulier dans lequel les écoles se situent afin d'analyser correctement leurs pratiques et leur impact. Nous tirerons ensuite de cette présentation notre question de recherche, « *Quel effet l'école a-t-elle sur les normes sociales dans les communautés inuit du Nunavik ?* » et son penchant normatif, « *Quel effet l'école devrait-elle avoir sur les normes sociales au Nunavik, et comment peut-elle parvenir à jouer ce rôle efficacement dans l'avenir ?* ». Pour répondre à ces questions d'une grande complexité, nous emploierons trois cadres théoriques distincts. L'utilisation de trois cadres théoriques plutôt qu'un seul nous permet de prendre en considération une multiplicité de facteurs et de tisser différents liens possibles entre ces facteurs. Puisque les questions que nous nous posons n'ont pas encore été abordées en détail dans la littérature, il est important, à ce stade, de s'intéresser à l'ensemble des avenues lors de la recherche d'explications et de solutions ; nous tenons à

² Habitants du Nunavik. Le singulier de « Nunavimmiut » est « Nunavimmi ».

éviter de nous confiner trop tôt dans un seul cadre théorique. Après avoir complété l'analyse de la situation éducative des Inuit du Nunavik à travers la lentille de nos trois cadres, nous consacrerons notre dernier chapitre à la comparaison de ces analyses. Nous chercherons ainsi à voir comment nous pouvons tirer profit de chacune de ces théories dans notre recherche de solutions, mais aussi à pointer les tensions et les dilemmes qu'une discussion telle que la nôtre ne peut éviter. Nos trois cadres théoriques ne pourront pas être tout bonnement combinés afin de ne retenir que les meilleurs aspects de chacun et choisir l'un ou l'autre d'entre eux reviendra, plus souvent qu'autrement, à prendre une décision au moins aussi politique que scientifique. Les considérations liées à ces deux dimensions, politique et scientifique, seront donc explicitées dans le chapitre de discussion afin de favoriser une prise de décision efficace pour un lecteur qui serait dans une position d'avoir un effet réel sur la situation au Nunavik.

Commençons donc, avant tout, par résumer l'histoire de l'éducation au Nunavik, d'avant l'arrivée des Européens jusqu'à aujourd'hui.

Histoire de l'éducation au Nunavik

La conception traditionnelle inuit de l'éducation

L'*Inuit Qaujimagatuqangit* (IQ)³ est un terme employé pour désigner à la fois le contenu du savoir traditionnel inuit et les manières de rationaliser, organiser et structurer ce savoir (Tagalik, 2012a, p. 1). L'IQ représente donc l'ensemble de l'épistémologie inuit, des concepts les plus abstraits aux considérations les plus pratiques en passant par les relations entre ces concepts et considérations. Le monde y est représenté comme un ensemble harmonieux de continuums et de cycles dont les humains, à toutes les époques, font partie intégrante.

D'abord, le savoir est représenté comme un continuum créant un lien qui ne peut être rompu entre la philosophie inuit et sa mise en action (Tagalik, 2012a, p. 2). L'IQ est donc « un processus dynamique d'acquisition, d'application, d'expérimentation, d'évaluation et de création des connaissances enraciné dans un continuum du savoir et s'améliorant constamment » (Tagalik, 2012a, p. 2). Ainsi, si le savoir traditionnel est valorisé, il n'est pas perçu comme une connaissance immuable, mais plutôt comme une connaissance en perpétuelle co-création. Il s'inscrit ici dans un autre continuum, le

³ Voir carte conceptuelle sur l'IQ en annexe 1.

continuum temporel. Le modèle utilisé pour représenter ce continuum n'est pas un modèle linéaire, mais le modèle de l'arc et de la flèche : plus on tire la flèche vers l'arrière, plus elle ira loin. De la même façon, plus on connaît et honore son passé, plus on pourra réussir dans le futur (Tagalik, 2012a, p. 2). Cette vision d'une société qui, pour assurer son futur, doit toujours regarder aussi vers le passé, explique en grande partie le respect que les Inuit ont envers leurs valeurs et croyances ancestrales et envers leurs aînés.

Enfin, les relations entre les humains et entre eux et le monde qui les entoure se situent aussi sur un continuum. Au sein de la personne, l'intellect, le corps et l'esprit sont en relation et se nourrissent mutuellement (Tagalik, 2012a, p. 3). Ces trois aspects sont également en relation constante avec l'environnement, que l'humain doit apprivoiser s'il veut devenir une « personne autonome et avisée capable de se débrouiller et de contribuer activement au bien-être des autres et à l'amélioration continue de la société » (Tagalik, 2012a, p. 3). De la même manière, les relations entre les personnes ont leur source dans des relations d'interdépendance et dépassent largement le cercle familial dans le sens occidental du terme : « Le niveau de respect accordé à chacun pour sa contribution à la société est renforcé par des pratiques d'attribution de noms (*tuqurausiq*), qui veillent à ce que sa façon d'être devienne une ressource durable pour la génération à venir » (Tagalik et Joyce, 2005, cité dans Tagalik, 2012a). Cette pratique, toujours utilisée aujourd'hui, consiste à donner à l'enfant le nom d'un proche décédé de sorte que les qualités du défunt continuent d'être utiles à la société grâce au nouveau porteur du nom. Les membres de la communauté encouragent chez lui le développement des qualités recherchées et démontrent à l'enfant le même respect qu'ils démontraient au défunt (Tagalik, 2012b, p. 2). Par exemple, si « un enfant se voit attribuer le nom de la mère d'un tiers, il sera appelé « mère » par les membres de la famille de son homonyme, qui afficheront envers lui le même respect qu'ils affichaient envers leur mère » (Tagalik, 2012b, p. 2). Afin de s'assurer de respecter l'esprit du défunt, les adultes se montrent donc indulgents envers l'enfant, attribuant ses torts à l'esprit de son homonyme, et lui accordent rapidement beaucoup d'autonomie (Tagalik, 2012b, p. 2). Étendre le réseau de relations de l'enfant par cette pratique d'attribution de noms permet d'assurer une diversité de spécialisations dans son entourage (Tagalik, 2012b, p. 2). Ainsi, peu importe pour quel rôle social l'enfant montre des prédispositions, il aura un modèle adulte près de lui qui se spécialise aussi dans ce rôle

et qui saura le guider. Cela assure la pérennité du groupe en évitant que trop de personnes aient les mêmes forces et les mêmes faiblesses, ce qui mettrait le groupe à risque (Tagalik, 2012b, p. 4). Encore une fois, l'harmonie et l'équilibre sont ici les motivations principales.

Nous venons de voir les trois continuums qui constituent l'IQ : le continuum du savoir, le continuum temporel et le continuum des relations. Au-delà de ces continuums, quatre grandes lois encadrent et précisent l'*Inuit Qaujimajatuqangit* :

1. Travailler pour le bien commun
2. Respecter la vie sous toutes ses formes
3. Maintenir l'harmonie et l'équilibre
4. Préparer l'avenir de manière continue

(Tagalik, 2012a, p. 1)

De ces quatre lois générales découlent ensuite six principes d'application concrète pour l'individu et pour les communautés. Ces principes sont les suivants :

- a. Principe du service
- b. Principe de la prise de décision consensuelle
- c. Principe d'acquisition des compétences et du savoir
- d. Principe du travail de collaboration dans un objectif commun
- e. Principe du respect de l'environnement
- f. Principe d'ingéniosité dans la recherche de solution

(Tagalik, 2012a, p. 1).

Ces lois et principes sont enseignés à chacun par le processus de socialisation appelé *inuguiniq*, ou « fabrication d'un Homme » (Tagalik, 2012b, p. 1) et, s'ils sont suivis, permettent à tous de devenir des individus aptes à répondre à leurs besoins et à ceux de leur société. La manière d'éduquer les enfants respecte elle-même ce souci d'harmonie, de consensus et d'ingéniosité que l'on observe dans l'IQ. L'*inuguiniq* est vue comme « un partenariat entre l'enfant et les adultes » (Tagalik, 2012b, p. 2), et non comme une relation autoritaire des adultes sur l'enfant. Une pédagogie narrative est souvent utilisée. Les histoires racontées aux enfants ne sont pas expliquées et il est du devoir de ceux-ci de réfléchir avant d'en tirer des enseignements ; ces histoires sont donc conçues de sorte à être comprises différemment à différentes étapes de la vie (Tagalik, 2012b, p. 3). L'usage de la narration fait de la pédagogie inuit une pédagogie sans agressivité qui valorise la réflexion

et le questionnement moral, qui doivent être rapidement développés par l'enfant afin qu'il soit autonome et ingénieux, des nécessités de la vie en milieu arctique. La persévérance est également valorisée et les attentes envers les jeunes sont élevées, bien que toujours adaptées à leurs capacités. L'*inuguiniq* est aussi adapté et personnalisé pour chaque enfant afin de répondre à ses besoins et, comme nous le mentionnions à la page précédente, d'assurer la présence d'une diversité de spécialistes et de façons d'être au sein du groupe.

Ainsi, avant l'arrivée des Européens, les Inuit n'avaient pas de système d'éducation formelle (Vick-Westgate, 2002, p. 41). Les enfants apprenaient plutôt au fil des activités de leur famille⁴ en observant et en imitant leurs aînés, qui avaient à cœur la transmission de leurs savoirs et la préparation des enfants à la vie d'adulte. Bien que les adultes soient conscients de leur rôle essentiel dans ce processus, la responsabilité d'apprendre était placée sur les enfants, qui se devaient d'être attentifs et de faire des efforts. Il y avait peu d'instruction directe et donc peu de moments clairement réservés à l'éducation ; celle-ci faisait simplement partie de la vie quotidienne et avait lieu quand le moment était opportun pour l'adulte comme pour l'enfant (Pauktuutit, 2006, p. 19). Cela ne veut pas dire que l'éducation n'était pas importante, bien au contraire, mais simplement qu'elle n'était pas conçue comme une activité distincte. Les valeurs promues par une telle éducation répondaient aux besoins de la vie nordique en petit groupe social. Cette façon de faire fonctionnait bien parce que ses buts étaient compris par tous et parce qu'elle préparait efficacement les jeunes aux rôles qu'ils devraient jouer à l'âge adulte. Il n'y avait pas de séparation abrupte et claire entre l'enfance et l'âge adulte ; une personne devenait un adulte lorsqu'elle avait développé les compétences nécessaires pour contribuer à la communauté et pour prendre soin d'elle-même. (Vick-Westgate, 2002, p. 41). Ainsi, comme on peut le voir dans les lois et principes de l'IQ, le travail, l'innovation, la patience, la créativité, la connaissance du territoire, le contrôle de ses émotions et le respect des autres étaient particulièrement valorisés (Stern, 1999, p. 505).

Enfin, un concept clé pour comprendre la vision inuit de l'éducation et de l'intelligence est le concept d'*ihuma*, que l'on pourrait traduire par le terme « savoir » ou

⁴ Nous utilisons ici le terme « famille » dans un sens très élargi qui correspond à la conception inuit de la famille, qui comprend, en plus de la famille biologique, des personnes choisies par les parents de l'enfant pour guider celui-ci et des personnes ayant des liens de parenté avec une personne décédée portant le même nom que l'enfant (Tagalik, 2010).

« sagesse » (Stern, 1999, p. 506). L'*ihuma* est, en somme, la faculté de répondre adéquatement à son environnement et son entourage. Ainsi, « une personne qui a (ou qui utilise) l'*ihuma* est joyeuse sans être irréfléchie. Elle est patiente face aux difficultés et accepte les choses qu'elle ne peut pas changer avec calme ; et elle ne boude pas, ne gronde pas les autres, ne s'énerve pas et n'attaque pas physiquement autrui » (Briggs, 1970, cité dans Stern, 1999 [traduction libre], p. 506). Cette attitude, qui peut paraître un peu stoïque, représente un idéal qui ne doit pas être confondu avec la passivité ou avec un manque d'émotions. Dans les conditions environnementales ardues auxquelles les Inuit sont quotidiennement confrontés dans l'Arctique, il faut choisir ses combats et dépenser ses énergies intelligemment. Éviter les conflits avec les autres et ne pas se mettre en colère contre les inévitables aléas de l'existence est donc une excellente disposition à encourager chez ses enfants afin d'assurer leur survie et leur épanouissement. L'*ihuma* n'est jamais complètement atteint, car la personne a toujours la possibilité de développer son intelligence et son savoir dans d'autres domaines que ceux dans lesquels elle se spécialise. Ainsi, selon la croyance, « plus un enfant acquiert l'*ihuma*, plus il sera désireux de l'utiliser » (Briggs, 1970, cité dans Tagalik, 2012b, p. 3).

L'influence des commerçants et des missionnaires européens

Contrairement à d'autres Premiers Peuples, à cause de leur situation géographique, les Inuit entrent tard en contact continu avec les Européens. Leurs premières rencontres avec des Qallunaat remontent aux explorations du seizième siècle, mais les interactions sont encore très limitées. Les contacts réguliers entre Inuit et Qallunaat devront attendre les visites des baleiniers hollandais et britanniques dans les années 1820. Les deux groupes se mettent alors à échanger des biens et de l'expertise. Malgré ces échanges, le mode de vie inuit demeure relativement inchangé, bien qu'ils ont maintenant à leur disposition de nouveaux outils et de nouvelles technologies (McGregor, 2010, p. 20-21). C'est avec l'arrivée de la Compagnie de la Baie d'Hudson et des missionnaires qui l'accompagnent qu'on observe une réelle transformation du mode de vie inuit et le début de l'implication des Européens dans leur éducation.

La Compagnie de la Baie d'Hudson n'a pas de mission éducative ; elle n'est là que pour le commerce. Sa présence altère tout de même le mode de vie des Inuit, qui, afin d'avoir de quoi à échanger contre des biens, ajoutent le trappage à leurs activités régulières

de subsistance (Vick-Westgate, 2002, p. 29). Les premiers éducateurs européens au Nunavik sont des missionnaires. Les premiers d'entre eux qui dépassent le 55^e parallèle arrivent à Kuujuaq en 1872. Leur objectif premier est de répandre la parole de Dieu afin d'évangéliser les Inuit, comme cela s'est fait et, à cette époque, continue de se faire, dans les communautés autochtones du sud du pays. Il n'y a donc aucun curriculum strict ; la lecture et l'écriture ne sont enseignées que dans le but de pouvoir lire les textes sacrés (Vick-Westgate, 2002, p. 43). Plusieurs missionnaires apprennent l'inuktitut afin d'être compris par leurs fidèles potentiels. Jusqu'à cette époque, l'inuktitut était une langue uniquement orale et n'avait pas de système d'écriture, ce qui compliquait l'enseignement des textes sacrés. Cette langue se prêtant mal à l'alphabet latin, les missionnaires introduisent alors un nouvel outil : l'alphabet syllabique (Vick-Westgate, 2002, p. 30). L'alphabet syllabique, d'abord inventé par le missionnaire James Evans pour la langue crie, fut adapté à l'inuktitut par deux autres missionnaires, John Horden et E. A. Watkins, dans les années 1850 (Harper, 1985, p. 142). Ce travail d'adaptation est souvent attribué à tort au Révérend Edmund Peck, au point où on retrouve, dans certaines œuvres, des mentions de « l'alphabet Peck ». Cette attribution erronée vient du fait que nous devons à Peck quelques modifications mineures à cet alphabet et la majorité des traductions en inuktitut des textes religieux (Harper, 1985, p. 153).

Cet alphabet devient rapidement bien plus qu'un outil de propagation du christianisme. Il s'agit d'un système simple pouvant être appris en quelques heures seulement et appris à d'autres tout aussi aisément ; l'écriture se répand comme une traînée de poudre et devient un outil essentiel de la vie nordique. Pour la première fois de leur histoire, les Inuit peuvent communiquer à distance. La demande pour le matériel nécessaire à l'écriture de lettres ne cesse d'augmenter. En quelques années, 90 % des Inuit savent lire et écrire – un taux qui diminuera plus tard avec l'introduction officielle des écoles (Vick-Westgate, 2002, p. 30).

à écrire leur langue et d'autres, moins nombreux, ont appris quelques notions de mathématiques et d'anglais et travaillent, pour de courtes périodes, pour la Compagnie de la Baie d'Hudson ou pour le gouvernement ; l'essentiel de leur mode de vie traditionnel garde toujours sa pertinence. (Vick-Westgate, 2002, p.44). L'arrivée des écoles gérées par l'État sera le véritable élément déclencheur d'un bouleversement majeur dans la façon de vivre des Inuit.

Prise en charge par l'État : les écoles fédérales, les écoles provinciales et les pensionnats
Les écoles fédérales

Pendant la Seconde Guerre mondiale, une base de l'Armée de l'air américaine (USAF) est établie à Kuujjuaq, qui s'appelait alors Fort Chimo. Les Américains sur place sont choqués par les conditions de vie des Inuit, qui traversent alors une période de famine. L'USAF, appuyé par les missionnaires sur place, dénonce la négligence du gouvernement canadien dans ce dossier (Lévesque, Jubinville et Rodon, 2016, p. 150 ; Bonesteel, 2006, p. 94). Face à cette pression, le Canada est forcé de revoir ses politiques de gestion de l'Arctique qui consistaient, en somme, à exploiter le territoire tout en laissant ses habitants se gérer eux-mêmes. Officiellement, on considérait, avant environ 1950, que les Inuit étaient capables de s'occuper d'eux-mêmes, et on voulait éviter qu'ils perdent leur savoir traditionnel et deviennent dépendants du gouvernement (Lévesque, Jubinville et Rodon, 2016, p. 150). La création d'écoles fédérales sera une conséquence importante du passage du laisser-aller à la prise de contrôle par l'État.

Les premières écoles fédérales arrivent au Nunavik en 1949 et en 1950, à Kuujjuaq et à Inukjuak (Lévesque, Jubinville et Rodon, 2016, p. 146). Il s'agit d'école de jour, c'est-à-dire que les élèves rentrent chez eux chaque soir après les cours. Constatant que les Inuit ne parviennent plus à subvenir à leurs besoins par leurs moyens de subsistance traditionnelle et n'ont pas les moyens de compenser par l'achat de nourriture dans les comptoirs de commerce, le fédéral donne pour objectif à ces écoles d'intégrer les Inuit à la société canadienne pour qu'ils puissent en bénéficier. L'éducation doit leur apprendre à transformer leur savoir-faire en sources de revenus afin qu'ils participent à l'économie canadienne et, surtout, ne deviennent pas dépendants de l'État, bien que celui-ci leur offre maintenant des services (Lévesque, Jubinville et Rodon, 2016, p. 151). Puisque l'idée est de faire des Inuit des citoyens « ordinaires » – et donc culturellement assimilés – on calque leur programme sur ceux du sud, ne leur apprenant que l'anglais et interdisant l'inuktitut

(Lévesque, Jubinville et Rodon, 2016, p. 147). Au total, dix écoles fédérales seront ouvertes au Nunavik et, à leur apogée, elles accueilleront jusqu'à 806 élèves en une année (Lévesque, Jubinville et Rodon, 2016, p. 147). Un programme intéressant mis sur pied par le gouvernement fédéral en lien avec ses écoles sera le programme de formation d'assistants inuit, qui font office de traducteurs et de modèles inuit positifs pour les jeunes élèves (Lévesque, Jubinville et Rodon, 2016, p. 147). En plus de créer des emplois dans les communautés, ce programme facilite les relations entre les enseignants qallunaat et les élèves inuit.

Les foyers fédéraux et les pensionnats

La rafle des années 1960 (*Sixties Scoop*) et les pensionnats autochtones, aujourd'hui tristement célèbres, ont proportionnellement moins affecté les Inuit du Nunavik que les membres d'autres Premiers Peuples d'Amérique du Nord et les Inuit du Nunavut — un des rares « bénéfiques » d'avoir été historiquement délaissé par les différents paliers de gouvernements. Entre 1949 et 1957, ce sont de 20 à 79 élèves qui vont à l'école au Nunavik chaque année (Lévesque, Jubinville et Rodon, 2016, p. 146). Ce nombre augmente toutefois rapidement dans les années qui suivent, alors que de nouvelles écoles sont construites ; entre 1956 et 1963, le nombre d'élèves au Nunavik passe de 229 à 700 (Lévesque, Jubinville et Rodon, 2016, p. 147). Quatre foyers rattachés aux écoles fédérales ont ouvert leurs portes en 1961 et 1962 au Nunavik : le foyer de Kangirsuk⁵ (1961, capacité d'accueil de 12 enfants), le foyer d'Inukjuak (1961, capacité d'accueil de 24 enfants), le foyer de Kuujjuarapik (1962, capacité d'accueil de 24 enfants) et le foyer de Kangirsualujuaq (1962, capacité d'accueil de 24 enfants) (King, 2006, p. 2- 3). Le foyer d'Inukjuak a été le dernier à fermer ses portes, en 1971 (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015, p. 394). La présence d'établissements scolaires de jour a poussé les familles à s'installer à proximité afin de pouvoir voir leurs enfants, ce qui a accéléré la sédentarisation des Inuit. Avant que cette sédentarisation soit complète, les enfants dont les familles ne s'installaient pas près d'une école vivaient dans ces foyers et pouvaient passer des mois, voire des années sans revoir leurs parents. En plus de vivre un important traumatisme à cause de cette séparation, ces enfants n'avaient aucun accès à

⁵ Selon King, ce foyer, bien qu'il ait existé et soit compté comme tel, n'aurait jamais officiellement ouvert ses portes (King, 2006, p. 4). Eva Deer, éducatrice inuit, raconte toutefois y avoir vécu à l'automne 1960 (Deer, 2015, p. 44).

l'éducation traditionnelle inuit et perdaient la maîtrise de leur langue et leur connaissance du territoire. Souffrant par la suite d'aliénation culturelle, ils éprouvaient souvent de grandes difficultés à réintégrer leur communauté ou groupe (Bonesteel, 2006, p. 94). Ils arrivaient à l'âge adulte sans les connaissances et compétences nécessaires à la poursuite de leur mode de vie traditionnel et sans les outils et les opportunités requis pour vivre un mode de vie semblable à celui des Québécois du sud de la province. Pris ainsi dans les limbes, cette génération est souvent désignée comme la génération perdue (King, 2006, p. 17).

Puisqu'il n'y avait pas d'écoles secondaires au Nunavik (Lévesque, Jubinville et Rodon, 2016, p. 147), certains Inuit du Nunavik ont été scolarisés dans le Sud, notamment au *Churchill Vocational Center*, au Manitoba, mais la plupart d'entre eux y étaient parce qu'ils étaient perçus comme « prometteurs » et avaient été sélectionnés pour bénéficier d'une éducation de qualité supérieure afin qu'ils puissent devenir des leaders dans leurs communautés. Plusieurs personnalités du monde inuit, dont Sheila Watt-Cloutier, nominée pour le prix Nobel de la paix en 2007, Jose Kusugak, ancien président du Nunavut Tuungavik Inc. (NTI), et Zebedee Nungak, auteur et l'un des négociateurs de la Convention de la Baie James et du Nord du Québec (CBJNQ), ont ainsi été scolarisées à Churchill (Watt-Cloutier, 2019). L'expérience des pensionnats des Inuit du Nunavik est donc, comparativement à celle des autres Premiers Peuples, assez restreinte et, dans certains cas, étonnamment positive. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a eu aucun abus ou que le déracinement qu'ont vécu les enfants arrachés à leur famille pour aller à l'école n'a pas eu d'impact significatif sur ceux qui l'ont vécu, au contraire. Il faut simplement retenir ici qu'on ne peut pas aborder la question de l'éducation au Nunavik comme on aborderait la même question en parlant d'un peuple plus largement touché par les pensionnats.

Malgré ce bilan relativement positif par rapport aux pensionnats, il demeure que la sédentarisation forcée des Inuit eu des impacts dévastateurs sur la culture et le mode de vie de ce peuple, et que l'obligation pour les jeunes de fréquenter l'école jusqu'à l'âge de quinze ans a largement contribué à ce processus. La relation des Inuit à l'école demeure donc fréquemment une relation de méfiance parfois mutuelle.

Les écoles provinciales

La région qu'est aujourd'hui le Nunavik appartient au Québec depuis 1912, mais il faudra près de cinquante ans avant que le gouvernement provincial commence réellement à s'y intéresser. Ce n'est ainsi qu'en 1963 que des écoles provinciales ouvrent leurs portes au Nunavik (Vick-Westgate, 2002, p. 59). Ces écoles ne sont pas régies par le Ministère de l'Éducation, mais plutôt par un organisme distinct, la Direction générale du Nouveau-Québec (DGNQ), qui dispose d'une grande marge de manœuvre pour établir ses propres orientations scolaires (Lévesque, Jubinville et Rodon, 2016, p. 148). Pour la première fois, l'enseignement en inuktitut est disponible, les écoles provinciales étant des écoles bilingues enseignant le français et l'inuktitut (Vick-Westgate, 2002, p. 57). On y ouvre également des maternelles, un service qui n'était pas offert dans les écoles fédérales. Le gouvernement provincial, guidé entre autres par le rapport Parent, se targue d'offrir aux Inuit une éducation plus adaptée à leurs besoins que les écoles fédérales (Lévesque, Jubinville et Rodon, 2016, p. 148). Les deux systèmes scolaires cohabitent donc pendant un temps, reflétant le conflit plus large entre les deux paliers de gouvernement, qui ne s'entendent pas sur le niveau de responsabilité que chacun devrait avoir envers les Inuit du Québec.

L'arrivée du gouvernement québécois au Nunavik ne fait toutefois pas l'unanimité ; les Inuit ont connu des changements sociaux très brusques dans les décennies précédentes, et l'idée de changer à nouveau de gouvernement et de système ne plaît pas à tous. On observe un certain scepticisme à l'égard des écoles provinciales⁶, mais elles réussissent tout de même à s'établir dans toutes les communautés du Nunavik entre 1963 et 1970 (Vick-Westgate, 2002, p. 59). Elles sont progressivement transférées de la DGNQ au Ministère de l'Éducation et sa nouvelle commission scolaire, la Commission scolaire du Nouveau-Québec (CSNQ) à partir de 1970 (Lévesque, Jubinville et Rodon, 2016, p. 149). Celle-ci conserve les orientations scolaires de la DGNQ et fait quelques ajouts au système scolaire, dont la création de comités de parents et le développement de l'éducation aux adultes. Malgré les bonnes intentions qu'elle semble avoir, la CSNQ est accusée d'ignorer les réalités inuit et d'imposer un système scolaire qui ne fait qu'imiter celui du Sud (Lévesque, Jubinville et Rodon, 2016, p. 150). Les insatisfactions à son égard amèneront

⁶ Fait amusant, le scepticisme des Inuit envers la Direction générale du Nouveau-Québec (DGNQ) et sa soudaine apparition dans le paysage politique du Nunavik vaut à l'organisation le surnom « Don't go near Quebec », basé sur son acronyme (Nungak, 2017, p. 17).

certains changements au système scolaire du Nunavik lors de la signature de la Convention de la Baie-James et du Nord-du-Québec (CBJNQ), en 1975.

CBJNQ : retour partiel à une gouvernance inuit

En 1975, lors de la signature de la CBJNQ, la CSNQ, renommée Commission scolaire Kativik (CSK), obtient des droits plus étendus que les autres commissions scolaires du Québec (Kativik Ilisarniliriniq, 2020). Elle a notamment le pouvoir et la compétence d'élaborer son propre contenu pédagogique en inuktitut qui correspond à la culture inuit, bien que cela doit être fait dans des limites qui permettent au Ministère de l'Éducation du Québec de reconnaître la formation des étudiants comme légitime et de délivrer des diplômes d'études secondaires reconnus dans le reste de la province et du pays (Vick-Westgate, 2002, p. 76). La CSK obtient aussi le droit d'exempter certains élèves de la fréquentation scolaire obligatoire si l'élève en question participe activement au maintien de sa famille (art. 17.0.80 de la CBJNQ, cité dans Vick-Westgate, 2002, p. 258).

La grande faiblesse de la CBJNQ se trouve dans l'allocation du budget. Les articles 17.0.84 et 17.0.85 stipulent que le Québec et le Canada sont responsables de maintenir la CSK à flot en offrant un financement adéquat. L'argent doit provenir à 75 % du Québec et à 25 % du Canada, ces proportions pouvant être renégociées tous les cinq ans (Vick-Westgate, 2002, p. 258). Ce qui constitue un « financement adéquat » sera source de conflits continus entre la commission scolaire et les gouvernements du Québec et du Canada (Vick-Westgate, 2002, p. 77 et 82). Il n'y a rien dans la convention qui spécifie que le budget doit permettre d'atteindre des objectifs spécifiques dans des temps donnés ou qu'il doit permettre à la CSK d'améliorer ses services si on considère que les services qui existent déjà sont suffisants. Le niveau de financement alloué à la CSK est donc une question de politique publique et n'est pas fixé par la loi (Vick-Westgate, 2002, p. 82). Cette situation place une épée de Damoclès au-dessus de la CSK, qui risque toujours de voir son financement être restreint par des décisions politiques hors de son contrôle. L'indépendance qui lui est accordée par la CBJNQ est limitée par le pouvoir des gouvernements du Québec et du Canada d'évaluer les écoles et de rejeter les demandes de financement. Ces conditions forcent la CSK à se plier à des exigences qui ne correspondent pas nécessairement à ses objectifs et à sa vision de l'éducation.

C'est en 1978, après une période de transition d'un peu moins de trois ans, que les écoles, le personnel et les élèves sont officiellement transférés des administrations fédérales et provinciales à la CSK (Vick-Westgate, 2002, p. 79). La tâche qui l'attend est immense. Plusieurs bâtiments doivent être rénovés et d'autres doivent être construits, notamment les écoles secondaires, qui étaient jusqu'ici absentes du territoire. Un curriculum trilingue (inuktitut, français, anglais) doit être mis sur pied alors qu'aucun Inuit du Nunavik n'a les qualifications requises pour développer un curriculum ou de l'expérience dans le domaine. La CSK doit aussi former des enseignants inuit et offrir de la formation spécifique aux enseignants non inuit qui travaillent dans la région (Vick-Westgate, 2002, p. 86-87). Toutes ces tâches doivent être accomplies rapidement, mais il n'y a pas de guide ou de précédent pour ce faire. Ann Vick-Westgate l'exprime ainsi : « There was a lack of funding and time. District and community boards and staff were building the structure while drawing the blueprints. They were aware of some of the problems and mistakes that had preceded them. They wanted to create new, more effective, approaches, but when there was no lead time and little money to do so, they continued with existing systems and pedagogy » (Vick-Westgate, 2002, p. 122).

En dépit de ces difficultés, dans sa première décennie d'existence, la CSK fait des progrès remarquables. Dès 1978-1979, 52 % des employés de la CSK sont des Inuit (Vick-Westgate, 2002, p. 92). Le poste de directeur de centre, unique à la CSK est créé dès 1978. Le directeur d'école, typiquement qallunaaq, est responsable des aspects pédagogiques de l'école alors que le directeur de centre, qui doit être inuit, est responsable des aspects administratifs (Vick-Westgate, 2002, p. 93). Ce programme permet de former des administrateurs inuit directement sur le terrain et d'assurer la place des Inuit dans l'administration de leurs écoles. Enfin, un programme de formation des enseignants destinés aux Inuit est créé en collaboration avec l'Université McGill. Ce programme à temps partiel permet à des Inuit compétents, mais non qualifiés d'obtenir une qualification en enseignement entièrement en inuktitut et sans avoir à quitter le Nunavik pour de longues périodes, ce qui était auparavant impossible (Vick-Westgate, 2002, p. 94-97 ; Université McGill, 2021). De nombreuses composantes du curriculum du primaire et du secondaire sont également développées pendant cette période (Vick-Westgate, 2002, p. 98).

Malgré les succès considérables de la CSK, elle ne parvient pas à atteindre tous ses objectifs aussi rapidement que la population ne l'aurait désirée. Plusieurs efforts de consultation publique ont donc lieu dans les années qui suivent. En 1984, les taux élevés de décrochage et de chômage dans les communautés, et il est décidé à l'Assemblée générale annuelle de la Société Makivik⁷ qu'un symposium sur l'éducation dans le nord du Québec s'impose. Ce symposium a lieu en 1985. Pour la première fois, un grand nombre du Nunavimmiut se rassemblent pour discuter de l'avenir de l'éducation sur le territoire (Vick-Westgate, 2002, p. 120). Plusieurs recommandations émergent de ce symposium. L'importance de préserver et renforcer l'inuktitut est notamment soulevée (Vick-Westgate, 2002, p. 111). Sont également soulignées la nécessité pour les écoles du territoire de préparer leurs élèves à la fois pour la vie au Nunavik et pour la vie dans le reste de la province (Vick-Westgate, 2002, p. 111) ainsi que l'importance de rattraper le retard sur le reste de la province afin que les élèves qui terminent leurs études secondaires au Nunavik puissent arriver prêts au collégial et qu'ils n'aient pas à suivre de cours de mise à niveau (Vick-Westgate, 2002, p. 108).

Suite au symposium de 1985, un groupe de travail indépendant est mis sur pied avec l'objectif suivant : « to identify the educational successes as well as the difficulties now encountered by Kativik School Board » (Vick-Westgate, 2002, p. 125). Le symposium n'avait pas l'ampleur nécessaire pour couvrir l'ensemble des préoccupations, ce qui explique la création de ce groupe de travail. La composition, le leadership et le rôle précis du groupe de travail posent problème pendant plusieurs années ; le mandat du groupe est exigeant et son indépendance inquiète les administrateurs de la CSK, qui se sentent menacés. Malgré ces nombreux obstacles, le groupe de travail réussit à effectuer son mandat et formule ses observations et recommandations dans un rapport intitulé *Silatunirmut | The Pathway to Wisdom | Le chemin de la sagesse* et publié en 1992 (Vick-Westgate, 2002, p. 213 – 215). Au total, le rapport formule 101 recommandations. Ces recommandations découlent entre autres des constats suivants :

⁷ La Société Makivik est une organisation créée lors de la signature de la CBJNQ et dont la mandat est « de protéger les droits, les intérêts et les compensations financières découlant [de la CBJNQ] » (Société Makivik, 2021).

- En acceptant d'être soumise aux exigences du Ministère de l'éducation du Québec, la CSK s'est enfermée dans un cadre qui l'empêche de répondre aux besoins réels des communautés. Les commissionnaires de la CSK ne parviennent pas à contrôler la commission (Vick-Westgate, 2002, p. 214).
- La CSK opère de manière isolée et n'apprend pas des programmes de qualité qui existent ailleurs. Elle dispose de peu de ressources à attribuer à trop de responsabilités, ce qui l'empêche de mener à bien ses projets. De plus, la CSK est trop éloignée des communautés, littéralement et figurativement (Vick-Westgate, 2002, p. 215).
- Il existe au Nunavik un intérêt grandissant pour l'autodétermination et la formation d'un gouvernement autonome. La CSK doit être prête à devenir la seule autorité en éducation dans un tel gouvernement et, avant cela, doit offrir aux Inuit une éducation de qualité qui leur permettra d'être aptes à se gouverner eux-mêmes (Vick-Westgate, 2002, p. 213).
- Les écoles individuelles ont un rôle majeur à jouer dans l'amélioration du système d'éducation au Nunavik. Les communautés sont éloignées les unes des autres et ont toutes des besoins différents. La CSK doit continuer à déterminer le curriculum et les standards, les écoles ont besoin de plus d'autonomie pour développer des solutions locales aux problèmes auxquels elles font face (Vick-Westgate, 2002, p. 217).

Après le dépôt du rapport, la CSK publie une réponse qui rejette la majorité des critiques et recommandations formulées par le groupe de travail (Vick-Westgate, 2002, p. 215 – 216). La CSK est toutefois d'accord qu'il y a des problèmes importants à régler en éducation, et la nécessité de trouver un terrain d'entente s'impose. En 1993 est ainsi créé un nouveau groupe de travail, le Nunavik Education Implementation and Planning Group (NEIPG), groupe sur lequel siègent des membres de toutes les organisations régionales du Nunavik (Vick-Westgate, 2002, 223). En 1994, le groupe commissionne un organisme américain, le National Curriculum Audit Center (NCAC) pour analyser les recommandations du groupe de travail initial et la réponse de la CSK. Le rapport du NCAC permet de clarifier certains problèmes et de retravailler l'ordre des priorités, mais n'offre pas de nouvelle recommandation spécifique (Vick-Westgate, 2002, p. 224 – 225). Un autre

processus de consultations publiques appelé Satuigiarniq est ainsi entamé en 1994 (Vick-Westgate, 2002, p. 228 – 230). Ses conclusions sont somme toute assez semblables à celles des consultations précédentes. Les élèves sont insatisfaits de l'éducation qu'ils reçoivent et déplorent qu'ils doivent reprendre des années scolaires lorsqu'ils déménagent dans le sud de la province (Vick-Westgate, 2002, p. 222) ; les parents ont besoin d'être informés de la structure et du contenu du programme et d'être tenus au courant du progrès ou des difficultés de leurs enfants (Vick-Westgate, 2002, p. 228) ; les communautés doivent se sentir en contrôle de leur système d'éducation si on souhaite qu'elles se l'approprient et s'y investissent (Vick-Westgate, 2002, p. 229) ; le système doit être restructuré afin de correspondre aux besoins et aspirations des Nunavimmiut et non à ceux des gestionnaires qallunnat vivant au sud de la province (Vick-Westgate, 2002, p. 236), etc.

La signature de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois n'a donc pas tout réglé pour le système d'éducation inuit. À sa suite sont venus divers groupes de travail, organisations et comités qui tour à tour, et parfois dans la discorde, se sont penchés sur les problèmes du système d'éducation présent au Nunavik. Si des progrès importants ont été faits dans les années suivant la signature de la CBJNQ, d'importants problèmes demeurent. Le curriculum offert par Kativik Ilisarniliriniq (anciennement CSK) est encore aujourd'hui sous la loupe d'experts, cette fois sous la direction du sociologue Sylvain Bourdon, de l'Université de Sherbrooke (Rogers, 2020). En effet, comme nous le verrons dans la prochaine section, d'importants problèmes subsistent.

Contexte et constats : la situation actuelle

Situation de l'éducation

En 2013-2014, dernière année pour laquelle nous avons des données complètes, le taux de diplomation au Nunavik n'était que de 25,9 %, contrairement à 77,7 % pour l'ensemble du Québec. Au total, le taux de sortie sans diplôme ou qualification après sept ans d'études s'élève ainsi à 79 %, quatre fois plus que dans le reste de la province (Protecteur du Citoyen, 2018). Kativik Ilisarniliriniq (KI) ne collecte pas de données quant à la fréquentation scolaire, mais mes observations personnelles sur le terrain sont corroborées par le rapport de la Protectrice du Citoyen ; la fréquentation scolaire est souvent sporadique, même chez les élèves du primaire, et il n'est pas particulièrement rare qu'un élève ait, à la fin de l'année, été présent à moins de la moitié des journées

obligatoires. En général, « aucun suivi n'est effectué dans les cas d'absences non motivées », bien que les processus de suivi existent (Protecteur du Citoyen, 2018, p. 21). Certains enfants d'âge scolaire finissent donc, en pratique, par ne pas être scolarisés. Dans la société du savoir dans laquelle nous vivons, l'éducation est un facteur déterminant de la qualité de vie et peut « améliorer considérablement le bien-être et le progrès social » (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2010). Ces données sont donc très inquiétantes, car c'est le bien-être de toute une population qui risque d'être compromis.

Beaucoup de données qui devraient exister sur l'éducation au Nunavik sont manquantes, un symptôme des problèmes organisationnels de KI et du laisser-aller du Ministère de l'Éducation. Ainsi, aucune donnée officielle n'existe sur le taux de passage des élèves diplômés vers le collégial ou sur le nombre d'étudiants originaires du Nunavik qui étudient dans des établissements postsecondaires (Protecteur du Citoyen, 2018). Malgré ces lacunes, des informations partielles permettent de dresser un portrait approximatif de la situation des élèves inuit au postsecondaire. De manière générale, les étudiants qui font partie des Premiers Peuples (Premières Nations, Métis et Inuit) sont confrontés à trois principaux obstacles à l'accessibilité aux études postsecondaires : l'éloignement géographique, la perte de repères et de soutien lors du départ de leur communauté d'origine, et le choc intergénérationnel causé par la perception souvent très négative qu'ont leurs aînés envers les institutions scolaires, perception tout à fait justifiée considérant l'historique décrit dans la section précédente, qui peut être transmise aux plus jeunes qui perçoivent ensuite les études postsecondaires comme inaccessibles ou inappropriées pour eux (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur [CAPRES], 2018). La barrière de la langue est également un obstacle considérable : bien que les élèves inuit du Nunavik soient scolarisés entièrement en anglais ou en français à partir de la quatrième année du primaire, cette langue demeure leur deuxième ou troisième langue et n'est généralement pas leur langue d'usage, l'inuktitut demeurant la principale langue parlée (Société Makivik, 2019). Le choc culturel vécu par les élèves, en plus du choc lié au passage du village à la métropole, peut donc être important. Enfin, le niveau du curriculum enseigné au Nunavik, bien qu'il réponde officiellement aux normes québécoises, est plus faible que celui du curriculum dispensé

dans le sud de la province, ce qui nuit à l'accès des élèves aux études postsecondaires (Rogers, 2020). Par exemple, dans la majorité des écoles, les cours de sciences et de mathématiques avancées ne sont pas offerts ou ne sont offerts qu'à distance. En arrivant au collégial, typiquement au Collège Montmorency ou au Collège John-Abbott, tous deux situés dans le Grand Montréal, les étudiants inuit doivent donc faire une année de mise à niveau, ce qui allonge leur parcours scolaire et peut être décourageant (Collège Montmorency, 2020 ; Collège John Abbott, 2020). Au Collège Montmorency, c'est plus de la moitié des étudiants inuit qui abandonnent leurs études collégiales avant la fin de leur première année (Bertrand et Morin, p. 15).

Problèmes liés au personnel scolaire

Les problèmes du côté du personnel scolaire viennent exacerber les problèmes qui concernent plus directement les élèves. Les difficultés de recrutement et de rétention du personnel poussent KI à engager du personnel enseignant non qualifié (Protecteur du Citoyen, 2018, p. 15). L'éloignement rend également difficile la formation continue pour les enseignants. Les enseignants Qallunaat⁸ restent en moyenne moins de deux années scolaires complètes dans une même communauté, ce qui rend impossible la création d'équipes-écoles stables. Les nouveaux enseignants s'intègrent peu aux communautés dans lesquelles ils travaillent et connaissent somme toute peu la culture et encore moins la langue de leurs élèves, ce qui crée une distance entre eux, les élèves et les familles. Si l'amélioration des conditions de travail peut sembler être la solution pour recruter et retenir des enseignants, il faut souligner que « la Commission scolaire [KI] est par ailleurs d'avis que les avantages accordés aux enseignants de l'extérieur nuisent au recrutement des enseignants inuit qui n'y ont pas accès » (Protecteur du Citoyen, 2018, p. 16). Il est notamment plus facile pour les enseignants de l'extérieur d'avoir accès à un logement décent et d'avoir accès à de la nourriture à bon prix ; ils peuvent commander à partir d'épiceries du sud de la province, au prix du sud, sans payer les frais de transport vers le Nunavik, couverts par la Commission scolaire (Protecteur du Citoyen, 2018, p. 16). Toute amélioration des conditions de travail pour les enseignants de l'extérieur doit donc également impliquer une amélioration équivalente des conditions de travail pour les enseignants locaux afin d'éviter de creuser l'écart entre ces deux groupes.

⁸ Non-Inuit

Le taux d'absentéisme des enseignants est également élevé, et, étant donné l'isolement géographique des quatorze villages du Nunavik, il n'y a généralement pas de suppléant disponible ; les enseignants qualifiés ne déménagent pas au Nunavik s'ils n'ont pas de poste. Les classes doivent donc occasionnellement être fermées et les élèves renvoyés à la maison. Il est déjà arrivé qu'une classe soit fermée pendant des mois (Protecteur du Citoyen, 2018, p. 16), une situation inacceptable dans un pays où l'éducation est non seulement gratuite, mais obligatoire. Il peut être difficile, dans un tel contexte, de prendre l'école au sérieux.

Les enseignants inuit, pour leur part, sont fortement concentrés dans le secteur de la maternelle à la troisième année, années durant lesquelles les élèves sont scolarisés en tout ou en partie en inuktitut, et dans les cours de culture inuit et d'inuktitut dispensés aux élèves des autres niveaux scolaires. 40 % de ces enseignants ne sont pas qualifiés (Protecteur du Citoyen, 2018, p. 15). L'absence quasi totale des enseignants inuit dans les classes et matières « régulières » (mathématiques, histoire, anglais et français, etc.) crée souvent une distance entre ces enseignants et leurs collègues qallunaat ; ils travaillent en parallèle, mais collaborent peu. La disparité dans les avantages sociaux liés à leur emploi contribue également à créer et maintenir cette distance.

Situation socioéconomique

En plus des problèmes scolaires énumérés ci-haut, le Nunavik est aux prises avec de nombreux problèmes sociaux et économiques. Nous ne listerons ici que les plus criants d'entre eux. En 2008, l'espérance de vie au Nunavik était de 65,9 ans alors que, pour la même année, elle était de 80,8 ans pour l'ensemble du Québec. L'une des causes de cette espérance de vie relativement basse est la crise du suicide qui frappe de plein fouet la jeunesse inuit : en 2004-2008, les suicides et blessures auto-infligées représentaient 11,5 décès sur 10 000, contre 1,1 sur 10 000 dans le reste de la province (CIÉRA, 2015).

Les violences physiques et sexuelles sont également monnaie courante au Nunavik. Selon *l'Enquête de santé auprès des Inuits⁹ du Nunavik*, menée en 2004, un adulte sur trois a été victime d'agression sexuelle dans son enfance et une personne sur cinq a été victime à l'âge adulte. Ces agressions sont plus fréquentes chez les femmes (une sur deux pendant l'enfance, une sur quatre à l'âge adulte), mais sont présentes chez les hommes également

⁹ Ajout du s pour le pluriel dans le titre officiel du document

(un sur cinq pendant l'enfance, un sur huit à l'âge adulte). Les agressions surviennent le plus fréquemment au sein de la famille, mais ne se limitent pas à ce contexte (Lavoie et al., 2004a). Quant à la violence physique, ce sont 53 % des répondants de 15 ans et plus, hommes et femmes confondus, qui ont déclaré avoir déjà été victimes de violence physique. Dans le contexte conjugal spécifiquement, la violence physique touche deux tiers des femmes et un tiers des hommes (Lavoie et al., 2004b).

La consommation abusive d'alcool et de drogues aggrave les autres problèmes sociaux listés dans cette section. Il n'y a pas plus de personnes qui consomment de l'alcool au Nunavik que dans le reste du Canada ; au contraire, lors de l'étude de 2004, 77 % des adultes ont déclaré avoir consommé de l'alcool dans la dernière année, une proportion inférieure à celle observée au sud de la région (Muckle, Boucher et Laflamme, 2004, p. 1). C'est plutôt la consommation élevée d'alcool (cinq consommations ou plus en une même occasion) qui pose problème : près du quart des consommateurs d'alcool ont bu cinq consommations ou plus lors d'une même occasion au moins une fois par semaine dans l'année précédant l'étude, un taux trois fois plus élevé que celui observé au Canada et au Québec (Muckle, Boucher et Laflamme, 2004, p. 1). La consommation élevée d'alcool augmente la fréquence de divers comportements à risque : conduite en état d'ébriété, relations sexuelles non protégées, violence physique et verbale, etc. Une telle consommation provoque aussi des problèmes de santé.

Il est à noter que la plupart des communautés du Nunavik sont des communautés dites sèches, c'est-à-dire que la vente d'alcool est interdite dans le village. Des règlements municipaux permettent tout de même de commander de l'alcool à partir de certaines épiceries du sud de la province, mais toujours en quantité limitée – les autorités ont le droit de retenir des commandes considérées suspectes, ce qu'ils tentent de faire pour limiter la contrebande (Dupuis, 2020a). Mon expérience personnelle, corroborée par des collègues et autres contacts, révèle toutefois que l'interdiction de posséder une grande quantité d'alcool n'est généralement appliquée qu'aux Inuit ; les Qallunaat peuvent posséder autant d'alcool qu'ils le désirent. Cette différence de traitement ne passe pas inaperçue et ne facilite pas les relations entre les Inuit et les Qallunaat. De plus, selon Michel Martin, le chef de police du Nunavik à l'époque, « la majorité des vendeurs d'alcool de contrebande ne sont pas originaires des villages nordiques » (Giguère, 2017), une situation facilitée par

la liberté qu'ont les Qallunaat sur le territoire. L'alcool de contrebande est très dispendieux (Dupuis, 2020b)¹⁰ et peut être saisi, ce qui encourage les acheteurs à le consommer entièrement dès son acquisition. Cette pratique explique en partie les statistiques ci-haut sur la consommation abusive d'alcool. La consommation de drogues illicites, quant à elle, est plus élevée que dans le reste du pays, avec 60 % des 15 ans et plus qui déclarent avoir consommé dans la dernière année, « un pourcentage plus de quatre fois plus élevé que celui observé au Canada » (Muckle, Boucher et Laflamme, 2004, p. 1). La consommation de cannabis, de cocaïne et de solvants, les plus populaires, a nettement augmenté dans les dix années précédant l'étude, soit entre 1994 et 2004 (Muckle, Boucher et Laflamme, 2004, p. 1).

Enfin, la pauvreté est un problème important et inextricablement lié aux problèmes identifiés ci-haut. En 2005, le revenu médian au Nunavik est de 20 971 \$, alors qu'il est de 22 471 \$ au Québec (Régie régionale de la santé et des services sociaux du Nunavik [RRSSN], 2011, p. VII). Si cette différence ne semble pas immense, il faut prendre en considération que le coût de la vie au Nunavik est plus élevé que dans le reste de la province et que les consommateurs y ont beaucoup moins d'options ; une étude de 2006 a notamment révélé que les produits d'alimentation sont 57 % plus chers au Nunavik qu'au Québec (RRSNN, 2011, p. 25). Ainsi, en 2006, « 33 % des enfants inuits du Nunavik âgés de 6 à 14 ans vivent de l'insécurité alimentaire » (RRSNN, 2011, p. VII). L'écart de prix entre le Nunavik et le Québec concerne aussi d'autres types de produits comme « les produits de soin personnels (40 %), les électroménagers et les meubles (43 %) et le service de base de l'accès Internet (81 %) » (RRSNN, 2011, p. 25).

La situation est exacerbée par le fait que les personnes non bénéficiaires de la CBJNQ qui travaillent au Nunavik « occupent des postes mieux rémunérés que les bénéficiaires » (Administration régionale Kativik [ARK], 2011, p. 34). Cela est en grande partie dû au fait que les emplois les mieux rémunérés demandent souvent une formation académique avancée ou une formation professionnelle, formations qui ne sont pas disponibles au Nunavik (ARK, 2011, p. 25). Notamment, dans le secteur de l'extraction

¹⁰ L'article cité ici parle du prix du *mickey* de vodka (bouteille de 375ml) qui aurait atteint 150\$ à 200\$ « à cause de la pandémie ». Ce prix était déjà le prix courant lorsque j'ai vécu au Nunavik en 2019. La même bouteille est disponible pour environ 14\$ à la SAQ (<https://www.saq.com/fr/240>).

minière, le secteur le plus payant au Nunavik, la plupart des emplois sont occupés par des non-bénéficiaires qui font du navettage aéroporté (*fly-in fly-out*) et ne vivent pas au Nunavik, ne contribuant ainsi que très peu à l'économie locale (ARK, 2011, p. 22).

Pour pallier cette faiblesse de l'économie régionale, la création d'entreprises par les personnes autochtones, incluant les Inuit, est fortement encouragée par les différents paliers de gouvernement, qui y voient une façon pour les communautés de devenir économiquement indépendantes et pour les individus d'améliorer leur situation socioéconomique. Au niveau fédéral, le « Programme d'entrepreneuriat autochtone (PEA) permet à des entrepreneurs et des propriétaires d'entreprises d'origine autochtone d'avoir accès à du capital et des possibilités d'affaires au Canada » (Gouvernement du Canada, 2021). Au niveau provincial, le Fonds d'initiatives autochtones III, géré par le Secrétariat aux affaires autochtones, a ainsi pour mission, entre autres, « de créer et de développer des entreprises [...], de favoriser l'entrepreneuriat chez les femmes et les jeunes et de favoriser le développement des entreprises d'économie sociale » (Secrétariat aux affaires autochtones, 2021). Au Nunavik, l'Administration régionale Kativik (ARK) offre également du financement aux entreprises sous la forme de contributions directes et de prêts depuis 1999 (ARK, 2019). Une formation professionnelle en lancement d'une entreprise est également offerte par Kativik Ilisarniliriniq (KI, 2021c). Les institutions inuit les plus importantes ne semblent donc pas s'opposer au développement du capitalisme sur leur territoire, allant jusqu'à l'encourager. La population, quant à elle, exprime des sentiments ambivalents envers l'entrepreneuriat. Dans une étude effectuée en 2018 par Nathan Cohen-Fournier, presque tous les répondants ont indiqué qu'ils considéraient que le développement économique local était une bonne façon d'augmenter l'autonomie du Nunavik et, peut-être, de faire un pas vers l'autodétermination. Certains Nunavimmiut voient aussi l'entrepreneuriat comme une manière pour les Inuit de créer des ponts entre leur communauté et l'économie globale selon leurs propres conditions et à leur manière. Par contre, dans la même étude, plusieurs répondants expriment qu'ils perçoivent un conflit évident entre l'impératif du profit qui guide les entreprises et la philosophie traditionnelle inuit. L'entrepreneuriat, s'il est reconnu comme utile, est perçu comme une pratique étrangère, et certains craignent qu'à long terme, il accélère l'érosion des normes traditionnelles. Un répondant exprime la tension qu'il perçoit entre les deux systèmes

ainsi : “It’s very individualistic, the entrepreneurship where you capitalize on opportunity and try to make the most gain. Whereas Inuit, we think of supporting each other and making sure, you know, everyone is taken care of” (Cohen-Fournier, 2018). Si l’entrepreneuriat semble donc être une avenue de développement possiblement intéressante pour le Nunavik, il n’est pas clair qu’elle sera acceptée par tous comme une avenue acceptable.

Perspectives inuit sur cette situation

Il est essentiel pour le lecteur de comprendre que les problèmes identifiés ci-haut ne sont pas uniquement des problèmes selon les chercheurs ou les politiciens du sud de la province, mais qu’ils sont également identifiés par les leaders et résidents du Nunavik eux-mêmes. Le temps des missionnaires est révolu, et il serait inapproprié pour des chercheurs allochtones de chercher à changer le mode de vie des Nunavimmiut si ces derniers en étaient satisfaits. Or, à l’heure actuelle, ce n’est pas le cas.

En 1993, lors de l’assemblée générale annuelle de la Société Makivik, de nombreux parents et élèves manifestent leur inquiétude et leur insatisfaction par rapport aux problèmes constatés en éducation, notamment par rapport au faible niveau de l’enseignement dispensé. Plusieurs parents constatent avec désarroi que, lorsqu’ils déménagent dans le sud de la province, leurs enfants doivent reprendre plusieurs années scolaires déjà complétées pour être au même niveau que leurs pairs, une situation tout à fait inacceptable (Vick-Westgate, 2002, p. 221). Harriet Keleutak, une jeune femme de Kangirsuk qui a étudié dans le sud, raconte ainsi son expérience : « I was one year behind in math, chemistry, and physics. I asked my councilor why am I behind, he said because I’m Inuk, and he didn’t explain. I’m not saying KSB [Kativik School Board] is bad, but you made a fool out of me” (Vick-Westgate, 2002, p. 222).

L’insatisfaction manifestée par les parents et les élèves en 1993 perdure. Deux sondages récents indiquent que plus de 90 % des membres des communautés du Nunavik considèrent que l’éducation est importante (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 196). En 2017, lorsqu’il a été révélé que les élèves du Nunavik ne recevaient plus de diplôme d’études secondaires depuis 2013, le programme de mathématiques et de sciences offert par Kativik Ilisarniliriniq n’étant pas reconnu comme équivalent à celui mandaté par le Ministère de l’Éducation, de nombreux parents ont manifesté leur inquiétude et leur mécontentement, et des consultations effectuées auprès de représentants des jeunes Inuit

ont identifié l'éducation comme une préoccupation majeure des jeunes et de leurs parents (Rogers, 2017).

Au fil des années, plusieurs ont pointé du doigt l'introduction de l'alcool dans les communautés comme le plus grand problème auquel les Inuit du Canada, au Nunavik comme au Nunavut, doivent faire face (Pitsiulak, 2015, p. 43 ; Putulik, 2015, p.76 ; Kauki, 2015, p. 154 ; The Canadian Press, 2008). La consommation d'alcool est corrélée avec la violence, les suicides et les comportements à risque, et les Inuit n'ont pas besoin de statistiques ou de jugement externe pour s'en rendre compte. Dans leurs récits de vie personnels, la plupart des Inuit mentionnent avec émotion l'impact que l'alcool et la violence, en particulier la violence domestique, ont eu sur leur parcours. Monica Ittusardjuat, du Nunavut, raconte ainsi : « My husband is a residential school survivor. Early in our marriage, there was a lot of drinking, violence, and neglect. Our children witnessed drunken rages, beatings, verbal abuse, and embarrassing and humiliating circumstances. They witnessed times when police had to intervene, once to save my life. [...] These are the real consequences of colonization » (Ittusardjuat, 2015, p. 38). Mary Joane Kauki, du Nunavik, raconte à son tour : “Both my older sister and I were exposed to my parents’ struggles in their relationship, a terrifying mixture of alcohol abuse and violence. Although those dark years in my family created a lasting distance between my father and me, there are wonderful moments to recall, as well” (Kauki, 2015, p. 141). De telles situations surviennent également dans le sud de la province, mais elles sont des anomalies, ce qui n'est malheureusement pas le cas au Nunavik, comme l'ont révélé les statistiques ci-haut. Les exemples d'Inuit qui manifestent leur inquiétude, leur colère et leur insatisfaction par rapport à la situation sociale dans leur communauté abondent.

Conclusion et question de recherche

Le contraste entre principes et fondements de l'*Inuit Qaujimagatuqangit* (IQ) et les problèmes contemporains que nous avons présentés est frappant. La violence, envers soi-même et envers les autres, n'a jamais fait partie de la tradition inuit et est en rupture fondamentale avec les principes d'harmonie et de respect de la vie sous toutes ses formes. Les soucis de se préparer pour l'avenir, de travailler pour le bien commun afin d'assurer la pérennité des générations futures et d'acquérir continuellement des connaissances et des savoirs ne peuvent pas être réconciliés avec la faible fréquentation scolaire et le nombre

restreint d'Inuit qui acquièrent les qualifications nécessaires pour occuper des postes clés dans la communauté et contribuer à former la jeunesse de demain. La persévérance et l'autonomie étaient traditionnellement valorisées et les attentes envers les jeunes Inuit étaient alors très élevées, ce qui contraste avec le faible niveau du curriculum scolaire aujourd'hui offert au Nunavik et le peu d'encouragement que reçoivent les jeunes quant à leur succès scolaire. La consommation abusive d'alcool et de drogues représente également une rupture fondamentale avec les principes de l'IQ, car elle est incompatible avec tout ce qu'est l'*ihuma*. Comment éviter les explosions de colère et les conflits et maintenir une disposition joyeuse, mais sans excès, tout en étant sous l'effet d'une quantité importante d'alcool ou d'autres substances? Les principes de l'IQ semblent avoir été perdus dans le processus de colonisation sans que d'autres principes ou normes viennent les remplacer, et la population en souffre.

Dans des cas aussi complexes que celui du Nunavik, la tentation est forte d'identifier un problème qui serait à l'origine de tous les autres et de mettre toutes ses énergies à le régler, espérant ainsi que les autres problèmes observés se résorbent d'eux-mêmes une fois le problème originel réglé. Or, à la lumière de la présentation des nombreux problèmes scolaires et sociaux qui ravagent le Nunavik, il n'est pas évident que ce sont les problèmes scolaires qui soient la source de tous les maux, et il n'est pas clair que c'est de ce problème en particulier qu'il faut se préoccuper en premier. Nous semblons plutôt être aux prises avec un problème collectif qui affecte toutes les sphères de la vie des Nunavimmiut et qui paraît avoir été causé par le colonialisme. Pourquoi, donc, s'intéresser à l'école ?

Comme nous l'avons vu plus haut, l'école est fréquentée par une large proportion de la population du Nunavik et est au cœur de la vie des villages. C'est aussi une institution relativement stable, si on la compare aux autres institutions de santé et de services sociaux où les travailleurs demeurent généralement encore moins longtemps au Nunavik que les travailleurs de l'éducation. Socialiser est l'une des trois missions de l'école québécois, avec instruire et qualifier (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2006). Bien qu'elle partage son rôle socialisant avec d'autres institutions, il semble donc que l'école ait un rôle important à jouer dans la construction et la transformation des normes sociales.

C'est ce rôle qui nous intéresse et qui informe la question de recherche suivante : *Quel effet l'école a-t-elle sur les normes sociales dans les communautés inuit du Nunavik ?*

Pour répondre à cette question, il faudra répondre à plusieurs questions spécifiques :

- À quel point le système scolaire en place au Nunavik est-il encore influencé par son passé d'institution colonialiste ?
- À l'heure actuelle, quelles sont les normes qui sont transmises aux élèves dans les écoles du Nunavik ?
- Par quels processus l'école transmet-elle des normes sociales aux élèves ?

De plus, répondre à notre question de recherche, qui est descriptive, nous mènera à une question normative : *Quel effet l'école devrait-elle avoir sur les normes sociales au Nunavik, et comment peut-elle parvenir à jouer ce rôle efficacement dans l'avenir ?* Cette question mène à son tour à des sous-questions spécifiques :

- Si l'école a un effet négatif sur les normes sociales au Nunavik, comment peut-on la transformer de sorte que son effet devienne positif ?
- Considérant l'effet que l'école a sur les normes sociales au Nunavik, qui devrait-être responsable de l'éducation inuit ? Quel ensemble de normes devrait-on transmettre aux jeunes Inuit du Nunavik ?

Chapitre 2 : État de la question et cadre théorique

Pour répondre à la question de recherche que nous avons posée et aux questions spécifiques qui y sont rattachées, nous devons comprendre le contexte dans lequel les questions s'inscrivent et les enjeux qu'elles soulèvent. Une grande partie de l'état de la question a déjà été fait dans la problématique : le contexte socio-économique du Nunavik et les problèmes scolaires qu'éprouvent les communautés ont déjà été décrits dans cette section. Au-delà des faits, voyons maintenant les différentes théories mises de l'avant pour expliquer la situation et suggérer des solutions.

Dans la littérature, nous pouvons distinguer trois approches principales pour expliquer la situation actuelle des Inuit du Nunavik. Toutes ses approches reconnaissant que le colonialisme et ses impacts néfastes sur la société inuit sont au cœur du problème et doivent être pointés du doigt. Malgré cette base commune, le problème peut être approché de différentes manières qui conduisent à proposer des solutions différentes les unes des autres – mais pas nécessairement incompatibles ; nous nous intéresserons, au chapitre 5, à la complémentarité potentielle des diverses solutions proposées. Nous examinerons ces approches plus en détail dans les chapitres qui viennent, mais nous les présentons brièvement ici.

La théorie dominante peut être appelée la théorie de la discordance culturelle. Le postulat essentiel de cette théorie, c'est que les problèmes de longue date dans les communautés autochtones sont causés par un conflit entre deux identités culturelles bien définies, soit la culture autochtone et la culture occidentale, conflit que l'individu devient responsable de résoudre (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 103). Cette responsabilité est un fardeau indu pour la personne, qui ne parvient pas à résoudre la contradiction de manière satisfaisante et développe des problèmes d'adaptation qui s'étendent rapidement à toute une communauté. Les normes sociales proposées par l'école et celles qui sont proposées par la communauté sont non seulement différentes, mais incompatibles, ce qui rend difficiles le succès et l'engagement scolaire. Si on assume ce postulat, les solutions que nous serons poussées à promouvoir seront essentiellement de l'ordre de l'adaptation culturelle de l'école à ses élèves et viseront à donner la responsabilité de la résolution de la contradiction à l'école. On favorisera ainsi des modes d'enseignement plus près des modes d'enseignement informels traditionnels, l'inclusion de davantage d'éléments

culturels dans le curriculum, l'utilisation de la langue maternelle des élèves et d'autres mesures du genre. Frederick Erickson justifie ce type de solutions par trois raisons. D'abord, il avance que ces mesures peuvent atténuer le choc culturel vécu par les élèves à leur entrée à l'école, lors de leur passage du monde familial au monde scolaire. Ensuite, il soutient que les adaptations culturelles de l'école peuvent être perçues par les élèves comme une reconnaissance symbolique de leur culture et de leur identité, ce qui peut les rendre plus enclins à développer un sentiment d'appartenance à l'école et une volonté d'y performer. Enfin, Erickson soutient qu'en atténuant les différences entre les modes de fonctionnement de l'école et de la communauté d'origine, on allège l'effort cognitif requis des élèves qui, autrement, doivent apprendre un nouveau modèle normatif et culturel en plus d'apprendre la matière enseignée (Erickson, 1987, p. 339).

En 2014, Donald Taylor et Roxane de la Sablonnière ont proposé dans leur livre *Towards Constructive Change in Aboriginal Communities : A Social Psychology Perspective* une théorie alternative que nous appellerons la théorie du dysfonctionnement normatif. Selon cette théorie, si le colonialisme a en effet généré un conflit culturel, il a surtout été le moteur de l'effritement de la structure normative de la culture inuit qui, bien qu'elle soit encore bien vivante, peine à offrir à ses membres des objectifs et des normes sociales qui soient communs à tous et qui permettent de définir clairement des objectifs à long terme. Les objectifs à long terme qui existaient auparavant (être un bon chasseur qui subvient au besoin de sa famille ou être un exemple de respect envers ses aînés, par exemple) ont perdu leur sens, et rien ne les a remplacés. Les principes méritocratiques applicables au Sud n'ont pas de sens au Nunavik ; la plupart des emplois disponibles n'exigent aucune qualification et sont généralement peu payants. À moins de vouloir quitter sa communauté, il ne semble donc pas y avoir d'arguments rationnels solides pour accorder de la valeur à l'éducation ou au travail. Au contraire, il y a une certaine rationalité, dans ces circonstances, à privilégier les récompenses rapides et éphémères : consommation abusive d'alcool et de drogues, horaire irrégulier, absence à l'école et au travail, etc. À quoi bon remettre le plaisir à plus tard au profit d'un gain futur s'il n'y a aucune garantie que ce gain futur aura la possibilité de se réaliser ou même, dans les cas les plus drastiques, qu'il y aura un futur ? Les solutions promues par une telle théorie sont systémiques, à l'image des problèmes qu'elle tente de résoudre. L'objectif principal doit être de redéfinir et de

remettre en place des normes sociales saines, efficaces et communes. Elle exige donc une réflexion collective, menée d'abord et avant tout par les membres de la communauté, bien que le soutien d'experts qallunaat puisse être tout à fait approprié, sur les objectifs à atteindre en tant que société et les moyens à mettre en place pour les atteindre (Taylor et de la Sablonnière, chap. 7 à 9).

Enfin, les théories critiques en éducation recadrent le débat en faisant de la question de l'éducation autochtone une question éminemment politique. Nous aborderons la pédagogie critique dans son contexte original et son adaptation et ses modifications proposées par des chercheurs et activistes autochtones. Selon les penseurs que nous aborderons ici, notamment Paulo Freire et Sandy Grande, les théories ci-haut ont le défaut d'assumer que la réussite éducative des élèves inuit dans un système éducatif formel tel qu'on le conçoit devrait nécessairement être notre objectif. Selon Grande, l'éducation des peuples autochtones a été, depuis ses tout débuts, une entreprise de colonisation conçue par les gouvernements pour obtenir l'accès aux travailleurs autochtones ainsi qu'à leurs terres et à leurs ressources (Grande, 2015, p. 77). Conséquemment, tant que les réformes éducatives proposées ne s'accompagneront pas d'une réflexion collective sérieuse sur les impacts de la colonisation et d'une volonté réelle de rendre l'éducation bénéfique aux autochtones sur leurs propres termes, ces réformes ne seront que d'insuffisants « bandage[s] over the incessant wounds of imperialism » (Grande, 2015, p. 77). Considérant que l'école a traditionnellement été à la fois un outil et une motivation de la colonisation, accepter même sa simple existence sur le territoire du Nunavik ne devrait pas être fait à la légère. La pédagogie critique voit l'éducation comme un moyen d'émanciper et libérer les peuples et individus opprimés et marginalisés tels que les Inuit. Pour Freire, il est essentiel qu'une éducation libératoire soit humaniste et non humanitaire, c'est-à-dire qu'elle reconnaît l'agentivité, l'humanité et le potentiel des opprimés à se réaliser pleinement et qu'elle évite de les traiter avec une générosité paternaliste qui place l'opprimé dans un rôle d'objet plutôt que dans un rôle de sujet (Freire, 1975/2005, p. 54). Nous parlerons donc ici de changements politiquement radicaux, de décolonisation et d'une école volontairement politique qui propose de nouvelles normes sociales axées sur la citoyenneté, la liberté, la solidarité et l'autodétermination. Les solutions proposées par

les penseurs critiques seront systémiques, comme les solutions proposées par la théorie alternative, mais seront plus radicales et plus explicitement politiques.

Après avoir résumé ces théories, trois dimensions principales demeurent tout de même à exposer. D'abord, nous nous pencherons sur quelques concepts essentiels pour comprendre, de manière générale, le fonctionnement d'une société et ses normes, ce qui exigera que nous développions certaines notions de psychologie sociale sur lesquelles s'appuie la théorie du dysfonctionnement normatif. Ensuite, nous nous intéresserons plus précisément au rôle social de l'école et à ses limites, en général, mais aussi dans le contexte spécifique du Nunavik. Enfin, pour finir de définir notre cadre théorique et conceptuel, nous devons explorer les aspects politiques d'une approche comme celle que nous proposons.

Première dimension : culture, normes et fonctionnement social

La théorie du dysfonctionnement normatif, exposée dans la problématique, postule que la culture inuit, agressivement démantelée par le colonialisme¹¹, ne parvient plus à répondre aux besoins de ses membres puisqu'elle n'est plus capable de fournir des normes sociales qui feraient office de guide clair pour l'action des individus. Pour comprendre en quoi cette incapacité de la culture pose problème, il nous faut comprendre ce qu'est la culture et ce que sont ces fonctions. Voyons donc quelques définitions.

Selon l'UNESCO,

dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances [...]. [Elle] donne à l'homme la capacité de réflexion sur lui-même. C'est elle qui fait de nous des êtres spécifiquement humains, rationnels, critiques et éthiquement engagés. C'est par elle que nous discernons des valeurs et

¹¹ Le colonialisme est un phénomène complexe, mais il peut être défini comme une pratique de domination politique, économique et militaire qui implique la conquête et la subjugation d'un peuple par un autre et l'établissement de lieux d'habitations sur les terres colonisées par le peuple colonisateur. Ce dernier critère distingue le colonialisme de l'impérialisme, ce dernier n'impliquant pas nécessairement l'établissement de colons sur le territoire concerné (Kohn et Reddy, 2017).

effectuons des choix. C'est par elle que l'homme s'exprime, prend conscience de lui-même, se reconnaît comme un projet inachevé, remet en question ses propres réalisations, recherche inlassablement de nouvelles significations et crée des œuvres qui le transcendent (UNESCO, 1982, soulignement ajouté).

Nous nous intéressons moins ici à l'aspect artistique ou expressif de la culture pour nous concentrer sur le rôle de *régulation sociale* de la culture qui, comme indiqué dans la citation précédente, nous permet de discerner des valeurs et d'effectuer des choix. Pour les besoins de notre recherche, nous voyons donc la culture avant tout comme un ensemble de normes sociales qui guident les comportements individuels et collectifs afin d'assurer le bon fonctionnement de la société. Si nous omettons ces parties qui de toute façon nous sont moins utiles, la définition de l'UNESCO correspond assez bien à des définitions plus académiques proposées par des anthropologues, des sociologues ou des chercheurs en psychologie sociale. Notons d'abord la définition que nous offre le sociologue québécois Guy Rocher, selon qui la culture consiste en un « ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte » (Rocher, 1969, p. 88). Sur le même sujet, l'anthropologue américain Ralph Linton écrit : « Si la présence des modèles culturels est nécessaire au fonctionnement de toute société, elle l'est également à sa survie. La structure d'une société, c'est-à-dire son système d'organisation, est elle-même une affaire de culture » (Linton, 1945, p. 52). Selon Linton, pour qu'une société puisse fonctionner ne serait-ce que minimalement, la culture qui lui est associée doit répondre à trois conditions : « elle doit comporter des techniques capables d'inculquer aux nouveaux individus le système social de valeurs et de les préparer à occuper des places données au sein de cette structure ; elle doit également comprendre des techniques capables de récompenser le comportement socialement désirable et de décourager le comportement socialement indésirable ; enfin, les modèles de conduite doivent être ajustés les uns aux autres afin d'éviter tout conflit et d'empêcher que les résultats d'un modèle ne viennent annuler ceux d'un autre » (Linton, 1945., p. 54). La cohérence d'une culture est ainsi une condition essentielle à son action régulatrice.

Le concept d'identité culturelle est intimement lié au concept de culture. Taylor et de la Sablonnière (2014) définissent l'identité culturelle comme une composante essentielle du concept de soi (*self-concept*) individuel et collectif qui « comporte des valeurs et des buts qui requièrent des structures normatives complexes afin de satisfaire l'identité du groupe » (p. 13, traduction libre). L'identité culturelle est donc la partie de la culture que l'individu intègre et auquel il s'identifie. Comme la culture elle-même, elle est essentielle à la création d'objectifs à long terme et au contrôle de soi. La clarté et la cohérence de l'identité culturelle, décrite par Taylor et de la Sablonnière comme essentielle à la construction d'un concept de soi sain chez l'individu, dépendent de la clarté et de la cohérence de la culture.

Selon les tenants de la théorie de la discordance culturelle, la culture inuit ne concorde pas avec la culture dominante que l'école et les autres institutions tentent de lui imposer, ce qui explique la perte de repères dont semblent souffrir les individus, qui ne savent pas à quelle culture ils devraient s'identifier et tombent, pour le dire ainsi, entre deux chaises. Dans ces circonstances, il est difficile pour les individus d'identifier des valeurs à suivre et de réguler leurs comportements en conséquence.

Taylor et de la Sablonnière décrivent amplement les problèmes de cohérence qui existent au sein de la culture inuit au Nunavik, problèmes qu'ils attribuent à la destruction culturelle qu'ont subi et que continuent à subir les Inuit à cause du colonialisme – mais qui peuvent aussi être attribués à la discordance entre la culture dominante et la culture inuit. Taylor et de la Sablonnière remarquent notamment une déconnexion importante entre les normes auxquelles les Inuit disent adhérer (modèle culturel idéal) et les normes auxquelles la majorité d'entre eux adhèrent en pratique (culture réelle) (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 150). Par exemple, selon les enquêtes de terrain effectuées par Taylor et de la Sablonnière, la plupart des parents inuit disent reconnaître l'importance de l'éducation formelle. Or, cette valorisation de l'éducation ne semble pas se réaliser dans le comportement de ces parents et de leurs enfants, comme le démontrent les statistiques alarmantes mentionnées dans la problématique du présent travail.

Lorsque l'on observe une telle différence entre la culture idéale et la culture réelle, c'est généralement que le modèle culturel idéal ne correspond pas (ou plus) à la réalité (Linton, 1945, p. 72). Cet état peut être transitoire et n'est pas toujours un problème. Par

exemple, de nombreux Québécois disent encore que la religion catholique est importante pour eux, mais n'agissent pas en conséquence. Si la société québécoise n'est pas dysfonctionnelle à cause de cette apparente incohérence, c'est d'une part que cette distanciation de nos valeurs traditionnelles s'est faite progressivement et sans influence extérieure et, d'autre part, que d'autres valeurs et systèmes de croyances jouent aujourd'hui le rôle que jouait auparavant la religion catholique ; la culture a donc encore un effet de régulation sociale. Dans la société inuit du Nunavik, toutefois, on a assisté à un changement social dramatique, rapide et provenant de l'extérieur par l'entremise duquel la culture a été en partie détruite sans être remplacée. Selon Taylor et de la Sablonnière, il y a donc un vide culturel, ce qui implique également un vide normatif qui entraîne un dysfonctionnement social tel que celui que nous observons aujourd'hui au Nunavik.

Cette notion de vide normatif nous ramène à la notion d'anomie sociale élaborée par Émile Durkheim au 19^e siècle dans son étude sur le suicide. Cette étude est particulièrement pertinente considérant le taux de suicide alarmant observé chez les Nunavimmiut dans les dernières années. Durkheim y explique que la société et la culture sont, dans le monde moderne, les seules sources desquelles nous pouvons tirer une raison de vivre. En effet, la majorité d'entre nous n'avons pas sérieusement à nous inquiéter de la satisfaction de nos besoins primaires ; « l'homme physique » est satisfait ou, s'il ne l'est pas, il est complètement aliéné des sources potentielles de sa satisfaction, c'est-à-dire qu'il n'a pas d'accès direct aux ressources dont il a besoin pour combler ses besoins, par exemple la nourriture. Puisque survivre n'est plus un défi, ce n'est plus l'homme physique en nous qui nous dicte des buts, mais bien l'homme social ; c'est dans le monde social que nous devons trouver un sens et des buts à notre vie. Si la société devient anémique (ou dysfonctionnelle) et ne nous guide pas, nous perdons alors la capacité à donner un sens à notre existence (Durkheim, 1897, p. 72). Certes, ne pas avoir de direction ne nous empêche pas d'être actifs, mais « on n'avance pas quand on ne marche vers aucun but » (Durkheim, p. 100). L'individu qui vit dans une société anémique, comme celle du Nunavik, erre donc sans but précis. Cette errance peut le conduire au suicide, certes, mais avant d'en être là, elle peut aussi le conduire à se déresponsabiliser, ce qui peut expliquer certains comportements.

Comment une société ou une culture devient-elle anémique ? Durkheim, bien avant les recherches contemporaines sur les impacts psychologiques des changements sociaux rapides, qui corroborent ses dires (de la Sablonnière et al., 2013 ; Taylor et de la Sablonnière, 2014), pointe du doigt les crises, c'est-à-dire les « perturbations de l'ordre collectif » (Durkheim, 1897, p. 99). Pour Durkheim, les normes sociales font office de limites aux passions. Selon lui, la nature de l'individu ne lui permet pas de poser lui-même des limites à ses besoins. Il a donc besoin, pour modérer ses désirs, d'être limité par un pouvoir moral supérieur à lui-même que seule la société possède légitimement. Lorsque la société n'est plus en mesure de le modérer, l'individu ne sait plus de quoi se contenter, car il n'a plus de perspective de ce qui est juste ou raisonnable. Ses besoins et ses moyens ne sont donc plus en rapport, et rien ne peut le satisfaire. Les crises collectives détruisent les normes et laissent les individus seuls, désœuvrés et perpétuellement insatisfaits, ce qui les détourne des objectifs constructifs à long terme (quel objectif se donner si aucune norme n'indique ce qui a de la valeur ?) et les pousse vers le désespoir, allant même jusqu'au suicide, et les plaisirs à court terme. Considérant le taux de suicide alarmant constaté au Nunavik, cette société semble tragiquement être le parfait exemple contemporain d'une société anémique telle que décrite par Durkheim. Ces écrits et la notion d'anomie rejoignent directement les notions de dysfonctionnement normatif et de contrôle de soi omniprésente dans les travaux de Taylor et de la Sablonnière (2014, chap. 5 et 6).

Les théories critiques en éducation ne sont pas nécessairement en désaccord avec l'explication proposée par Taylor et de la Sablonnière, mais insistent sur le rôle de l'oppression et du *disempowerment* des communautés inuit dans leur propre explication des incohérences de la culture inuit contemporaine. Selon ces théories, le problème n'est pas que culturel, mais découle du manque de pouvoir qu'ont les Inuit sur leur vie. Nous avons vu plus haut que les emplois les mieux rémunérés du Nunavik sont majoritairement occupés par des non-bénéficiaires ; l'exploitation du territoire du Nunavik, territoire avec lequel les Inuit ont une relation quasi sacrée, rapporte donc somme toute peu de bénéfices aux communautés. De plus, même lorsqu'ils ont le contrôle de certaines institutions sur papier, les administrateurs du Nunavik demeurent très dépendants des gouvernements du Québec et du Canada. Cette situation de dépendance rend impuissant le peuple inuit, qui s'effondre sur lui-même. Frantz Fanon décrit ainsi le phénomène :

Dans la période de colonisation non contestée par la lutte armée, quand la somme d'excitations nocives dépasse un certain seuil, les positions défensives des colonisés s'écroulent, et ces derniers se retrouvent alors en nombre important dans les hôpitaux psychiatriques. Il y a donc dans cette période calme de colonisation réussie une régulière et importante pathologie mentale produite directement par l'oppression.

(Fanon, 1961/2002, p. 237)

Pour Fanon, donc, si les normes deviennent dysfonctionnelles, c'est que la psyché individuelle et collective des colonisés est brisée par l'oppression qu'ils subissent. Cela rejoint l'explication offerte par Taylor et de la Sablonnière, mais politise la question. Les solutions proposées seront donc différentes, comme nous le verrons dans les chapitres à venir.

Seconde dimension : le rôle social de l'école

Si nous savons que le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) place la socialisation au cœur de la mission de l'école québécoise (MEES, 2006), le concept même de socialisation reste à définir. Nous aborderons ici deux approches de la socialisation scolaire, l'approche fonctionnaliste et l'approche dite critique. Sous la bannière de l'approche critique, nous distinguerons deux courants, un courant purement critique et un courant à visée émancipatoire. Nous verrons que, selon les approches, on attribue à l'école soit un rôle de reproduction sociale, ou un rôle de transformation sociale.

L'approche fonctionnaliste

L'approche fonctionnaliste, qui est à l'heure actuelle très influente, est l'approche selon laquelle le rôle de l'école, en tant qu'institution de socialisation, est de permettre aux enfants qui la fréquentent d'intégrer les valeurs de leur société, de devenir des citoyens aptes à participer et à atteindre leurs buts personnels tout en contribuant à leur communauté. On reconnaît cette approche dans la triple mission de l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier (MEES, 2006). La mission de l'école est donc de transmettre des connaissances jugées utiles, voire nécessaires, pour participer à la société. Ces connaissances dépassent le contenu explicitement enseigné ; les normes de l'école font partie des connaissances que l'enfant doit intégrer. L'école est également là pour sanctionner, ce qui permet aux élèves d'accéder à certains rôles sociaux, notamment à des

emplois, qui requièrent une sanction officielle. Les qualifications deviennent elles-mêmes objets de prestige social. Obtenir son diplôme d'études secondaires, par exemple, est souvent considéré comme un objectif en soi (« Tu feras ce que tu veux après, mais finis au moins ton secondaire », dira un parent à son adolescent démotivé.). L'école socialise donc, d'une part, en inculquant à tous les valeurs et les normes de la société dans laquelle elle opère et, d'autre part, en séparant les élèves dans des filières, des parcours et des programmes qui, au final, donnera à chacun une position sociale particulière. Cette répartition des individus dans différentes filières et positions sociales est considérée comme juste, car produit de la méritocratie. Ainsi, on suppose que, toutes choses étant égales par ailleurs, les élèves qui travaillent le mieux parviendront à accéder aux meilleurs emplois et à de meilleures positions sociales. On accorde à l'école le rôle de s'assurer que toutes choses soient égales par ailleurs ; ainsi, l'idée est que, peu importe leur milieu social d'origine, si les enfants peuvent, dès le début de leur scolarisation, tous recevoir la même éducation, l'école aura pu *compenser* les différences de départ qui existent entre les élèves.

Les approches critiques

L'approche critique « pure »

L'approche critique « pure », comme l'approche fonctionnaliste, reconnaît que l'école joue les rôles de courroie de transmission des valeurs et des normes de la société. Toutefois, selon les penseurs critiques de l'éducation (pensons ici à Pierre Bourdieu ou Michel Foucault, par exemple), la méritocratie et la justice du système d'éducation, comme de la société dans lequel il s'inscrit, sont une illusion. L'école transmet non pas les valeurs de la société au sens large, mais plutôt les valeurs de la classe dominante, qui peut ainsi maintenir le statu quo et maintenir ses privilèges. On parlera encore ici de reproduction sociale ; l'école reproduit les dynamiques de pouvoir entre les classes, les races, les sexes, etc. Les possibilités de mobilité sociale sont donc minimales, même avec une éducation de qualité. Comme le souligne Sarah Knopp, enseignante et activiste américaine, la mobilité sociale n'est possible que dans un monde dans lequel il existe en effet des opportunités d'emplois intéressantes pour tous, ce qui n'est pas le cas du monde dans lequel nous vivons (Knopp, 2012, p. 11). À cet égard, l'approche fonctionnaliste paraît en quelque sorte naïve. Elle place la responsabilité de l'échec individuel sur l'élève, l'enseignant ou les parents, mais ne reconnaît pas (ou reconnaît difficilement) les obstacles systémiques auxquels certains groupes d'élèves, voire tous les élèves, font face. Le milieu scolaire et social du

Nunavik, objet de la présente étude, est clairement aux prises avec des problèmes systémiques, comme nous l'avons montré dans la problématique. L'approche critique nous semble donc bien adaptée à notre objet d'étude.

L'approche critique émancipatoire

L'approche critique est parfois considérée comme pessimiste, puisqu'il semble qu'elle dénonce les problèmes et les injustices que l'on observe dans le système scolaire sans pour autant proposer d'alternative. S'il est vrai que plusieurs théoriciens se sont concentrés exclusivement sur l'analyse du système scolaire, de nombreux penseurs et activistes se sont également penchés sur le développement d'un nouveau modèle pour l'école, modèle qui comprend notamment une nouvelle vision de l'école en tant qu'institution de socialisation. Bien que nous pourrions nous intéresser à plusieurs penseurs contemporains, nous référerons surtout à l'œuvre originale de Paulo Freire, père de la pédagogie critique. Selon cette approche, l'école peut être un outil essentiel de libération et d'émancipation des groupes et peuples opprimés, mais elle ne l'est pas par défaut. Pour atteindre cet objectif, il faut que les différents acteurs impliqués, que l'on pense aux administrations scolaires, aux enseignants, aux parents ou à tout autre groupe, fassent un effort conscient et concerté en ce sens. Ainsi, lorsque, comme Sarah Knopp, les éducateurs et chercheurs en éducation constatent que le monde dans lequel les élèves doivent vivre après leur passage sur les bancs d'école ne leur permet pas de mener la vie libérée et épanouie que nous leur souhaitons collectivement, ces experts ne doivent pas se limiter à décrire et décrier le phénomène. Il leur faut transformer l'éducation afin de la rendre émancipatoire, afin d'outiller chaque élève à la citoyenneté démocratique et l'engagement social, peu importe son origine ou son identité. Il faut transformer la société pour transformer l'école, mais l'éducation que reçoivent les élèves est déterminante pour leur capacité à transformer la société. La pédagogie critique a donc le potentiel d'être le point de départ d'un cercle vertueux de transformations sociales et éducatives nous conduisant à une société où tous seront émancipés. Le rôle social de l'école est donc essentiel ; c'est lui qui guide l'instruction et il est, dans certains contextes, plus important que la qualification. La conclusion de Sarah Knopp dans *Schools, Marxism and Liberation* est donc la suivante : « [...] to transform teaching and learning at the most profound level, we need a society where people are collectively and democratically 'empowered' to make economic

decisions about the use of resources » (Knopp, 2012, p. 12). Ici, la croyance en la possibilité pour l'école de transformer la société et la détermination à transformer l'éducation de sorte qu'elle puisse le faire est explicite. La question de recherche que nous nous posons (*Quel effet l'école a-t-elle sur les normes sociales dans les communautés inuit du Nunavik ?*) suppose ce même postulat ; nous basons notre étude sur la croyance, elle-même basée sur des cas à succès (Taylor, 2014 ; Smallwood, Haynes et James, 2009), que l'école peut jouer un rôle important dans la transformation sociale et la libération des peuples qui, comme les Inuit, sont systématiquement désavantagés.

Mais comment fait-on de l'école une institution émancipatrice ? La pédagogie critique est une théorie ancrée dans la pratique et, pour bien la comprendre, il faut se pencher sur ses méthodes. Freire dénonce l'éducation dite bancaire, c'est-à-dire le modèle éducatif habituel dans lequel l'élève n'est pas pensé comme un participant à la connaissance, mais simplement comme quelqu'un qui reçoit les connaissances distribuées par l'enseignant. Il propose pour le remplacer un modèle qu'il appelle l'éducation dialogique, où les enseignants et les élèves, qu'il appelle enseignants-élèves et élèves-enseignants, sont tous pensés comme créateurs et découvreurs de la connaissance. Pour déterminer le contenu du curriculum, l'enseignant ne doit donc pas se demander de quoi il veut parler *aux* élèves, mais plutôt de quoi il veut discuter *avec* les élèves (Freire, 1975/2005, p. 93). Le curriculum doit donc être assez flexible pour pouvoir s'adapter aux préoccupations locales des élèves afin qu'ils puissent s'y reconnaître et se l'approprier. Freire identifie cinq qualités essentielles chez les participants au dialogue : un amour profond pour le monde et pour les autres (Freire, 1975/2005 p. 89), l'humilité (Freire, 1975/2005 p. 89), la foi en l'humanité et en la capacité de tous à se réaliser (Freire, 1975/2005, p. 90-91), l'espoir et la pensée critique (Freire, 1975/2005, p. 92). Ces qualités doivent être présentes chez les deux parties du dialogue, pas seulement chez l'enseignant ; il est donc de son devoir d'éveiller en ses élèves ces qualités. L'éveil de ces qualités chez l'ensemble des étudiants devrait être la première préoccupation de l'enseignant et ce particulièrement dans le cas d'élèves qui, comme plusieurs Nunavimmiut, éprouvent certaines difficultés sociales et émotives.

Les auteurs contemporains qui s'inscrivent dans ce courant utilisent beaucoup le concept d'*empowerment*¹², un concept qui « renvoie à des principes tels que la capacité des individus et des collectivités à agir pour assurer leur bien-être et leur droit de participer aux décisions les concernant » (Calvès, 2009, p. 736). Ce concept a été largement inspiré par l'œuvre de Freire, mais aussi par le discours féministe et radical des années 1980 (Calvès, 2009, p. 738). Le plus grand danger qui guette les initiatives d'*empowerment* des groupes opprimés est de créer en eux un sentiment d'agentivité sans pour autant créer dans leur collectivité et dans le monde des possibilités pour les membres de ces groupes de réaliser cette agentivité. C'est donc dire que l'*empowerment* ne doit pas être uniquement un processus d'acquisition de l'agentivité pour les opprimés, mais aussi un processus d'acquisition de ressources et de pouvoir (Pigg, 2002, p. 110). Pour être utile, l'*empowerment*, comme la pédagogie critique, ne peut donc pas être dissocié de ses racines et connexions économiques et politiques.

Nous venons d'aborder des approches qui décrivent le rôle social de l'école de manière générale et qui se veulent applicables à une grande variété de cas. Or, dans le contexte qui nous intéresse, nous faisons face à un enjeu qui est spécifique : ce sont des enseignants Qallunaat, souvent complètement déconnectés de la culture inuit, qui ont la responsabilité de socialiser toute une génération d'élèves inuit. Les différences culturelles entre les enseignants et les élèves créent des difficultés particulières qui viennent s'ajouter aux difficultés causées par le dysfonctionnement normatif avec lequel est aux prises le Nunavik ; quelles normes transmettre lorsque, non seulement les normes sont dysfonctionnelles, mais qu'en plus, elles sont pratiquement inconnues des enseignants ? À ce sujet, ce sont les communautés qu'il faudra écouter avant tout. Si nous voulons répondre à cette question essentielle, il faudra donc le faire dans une recherche ultérieure qui aura l'occasion d'être effectuée en collaboration avec les communautés touchées.

Troisième dimension : enjeux politiques

Plusieurs aspects politiques sont inséparables du sujet de cette étude. D'abord, accorder à l'école un rôle de transformation sociale consciente fait de l'école un site de pouvoir ; pour transformer la société, il faut s'accorder sur une direction, sur un but, et cette

¹² Le terme « autonomisation » est parfois utilisé pour remplacer « *empowerment* » en français. Toutefois, cette traduction ne nous semble pas juste et ne donne pas accès à la majorité de la littérature sur la question. Nous avons donc préféré conserver le terme anglophone.

direction et ce but doivent être déterminés par un groupe ou par un autre. Chez Freire (1975/2005) et chez Taylor et de la Sablonnière (2014), il semble y avoir consensus : les réformes scolaires et leur objectif doivent être déterminés par les communautés, par les masses. Or, ce ne sont pas en ce moment les communautés qui déterminent le contenu du curriculum scolaire ou la façon dont les écoles fonctionnent. Si on veut placer les communautés au cœur d'un processus de refonte des politiques scolaires et, par extension, dans notre contexte, des normes sociales, cela a des implications politiques importantes.

En plus d'affecter la gestion des établissements, qui devrait être considérablement décentralisée, cet engagement de la communauté dans l'éducation a des implications pour les politiques de la connaissance. L'école (ou, plutôt, les politiciens et experts en charge de décider le contenu enseigné dans les écoles et comment il est enseigné) a le pouvoir de déterminer quelles connaissances sont légitimes et valables et qui a le droit de détenir ces connaissances. Ainsi, la place occupée par les langues et par les mathématiques dans le système scolaire actuel renforce l'idée que ce sont ces sujets qui sont les plus importants pour devenir un citoyen compétent et réussir dans la vie. Si l'accent était plutôt mis sur l'art, par exemple, tout porte à croire que l'on accorderait socialement plus d'importance aux compétences artistiques. Quant au droit de détenir la connaissance, on peut penser par exemple aux écoles américaines qui, lorsqu'elles étaient ségréguées, n'offraient pas le même enseignement aux enfants noirs qu'aux enfants blancs ou, plus près de nous, aux pensionnats indiens, qui n'offraient pas aux enfants qui étaient forcés de les fréquenter un enseignement équivalent — ou même similaire — à celui que les autres enfants canadiens recevaient dans les écoles régulières.

Un autre aspect politique à prendre en considération est la nature des relations autochtones-autochtones, et plus spécifiquement Qallunaat-Inuit. Nous devons ici prendre en considération les différentes théories qui ont marqué notre conception de ces relations, dont l'influence du post-colonialisme sur notre perception des voix et des connaissances autochtones. Le post-colonialisme, courant né dans le domaine littéraire sous les plumes de Frantz Fanon (1952, 1961) et d'Edward Said (1978) et étendu par la suite à d'autres domaines des sciences sociales, est en effet le courant de pensée le plus « en vogue » pour théoriser les relations entre les groupes historiquement colonisateurs et les groupes historiquement colonisés. Il cherche à replacer le colonisé (« l'Autre ») au centre de notre

construction des relations colonisateurs-colonisés et à lui redonner l'agentivité qui lui a typiquement été enlevée. La notion d'agentivité devra donc nécessairement être abordée et utilisée.

Enfin, les auteurs qui s'inscrivent dans le mouvement de la pédagogie critique assument au moins trois postulats normatifs. Selon eux, l'éducation doit être :

- 1) Une institution éminemment sociale
- 2) Explicitement politique
- 3) Un vecteur d'émancipation

Cet engagement à rendre l'éducation politique n'est pas sans risques. Michael Apple, théoricien contemporain de la pédagogie critique, identifie deux risques principaux à ce type d'engagement (Apple, 2013, p. 21). D'abord, attribuer une fonction politique à l'éducation peut conduire à l'arrogance. Lorsque le chercheur est guidé par une conviction politique, il est plus à risque que d'autres d'être convaincu à l'avance d'avoir *la* bonne réponse et de balayer du revers de la main les opinions des dissidents. Ce danger est sérieux, et c'est entre autres pourquoi, comme il le sera expliqué plus longuement dans le cadre méthodologique, la présente étude mobilise trois cadres théoriques ; en prenant au sérieux les perspectives d'une plus grande diversité d'auteurs, nous espérons éviter de tirer des conclusions qui proviendraient du « bon sens » et ne seraient qu'intuitives. Le second danger qu'Apple identifie est le risque, pour le chercheur, d'être dérangeant pour des personnes qui ont plus de pouvoir que lui. Par exemple, si notre traitement des interventions et programmes déjà en place au Nunavik s'avère, au final, trop critique, cela peut paraître menaçant pour les personnes qui œuvrent actuellement à créer et mettre en place ces programmes et interventions. De plus, le rôle que nous proposons pour l'école comme point de départ de redéfinition des normes sociales challenge la vision de l'école qu'ont la plupart de ces administrateurs, mais aussi qu'ont la plupart des gens, peu importe leur position. Nous croyons qu'un travail de l'envergure de celui-ci demeure peu exposé à de tels risques, son impact étant probablement somme toute minimal et la situation politique de notre pays permettant tout à fait la critique des institutions. Nous tenons tout de même à mentionner d'entrée de jeu que, considérant la situation critique dans lequel se retrouvent les systèmes scolaires et sociaux du Nunavik, déranger nous semble une nécessité.

Objectifs et questions de recherche

En somme, cette étude cherche à redéfinir le rôle social de l'école dans les communautés du Nunavik, communauté aux prises avec des problèmes sociaux et économiques majeurs qui nuisent à la réussite scolaire et au bien-être de la jeune génération. L'étude cherchera aussi à répondre à des questions de recherche spécifiques listées dans la problématique, mais qu'il est pertinent de rappeler ici :

- À quel point le système scolaire en place au Nunavik est-il encore influencé par son passé d'institution colonialiste ?
- À l'heure actuelle, quelles sont les normes qui sont transmises aux élèves dans les écoles du Nunavik ?
- Par quels processus l'école transmet-elle des normes sociales aux élèves ?
- Si l'école a un effet négatif sur les normes sociales au Nunavik, comment peut-on la transformer de sorte que son effet devienne positif ?
- Considérant l'effet que l'école a sur les normes sociales au Nunavik, qui devrait-être responsable de l'éducation inuit ? Quel ensemble de normes devrait-on transmettre aux jeunes Inuit du Nunavik ?

Chapitre 3 : Cadre méthodologique

Jusqu'ici, nous avons exploré le sujet de notre recherche et le cadre théorique qui le sous-tend. Nous avons parlé des situations et constats qui justifient la pertinence sociale et scientifique de la présente recherche et des différentes théories qui tentent d'expliquer ces situations. Nous avons offert une brève comparaison de ces théories, que nous explorerons plus en détail dans le prochain chapitre. Dans la présente section, nous spécifierons les méthodes de recherche et le processus de recherche employés.

Cadre méthodologique général

La recherche envisagée ici est une recherche de type qualitative fondamentale que l'on peut situer dans le paradigme dit interprétatif. En effet, dans cette recherche, il devra nécessairement être question, entre autres, du colonialisme et de ses effets, d'anomie sociale et d'identité collective. Il nous semble donc impératif de partir du postulat selon lequel les phénomènes sociaux ne peuvent être compris qu'à travers les perceptions particulières des gens qui y participent (Fortin et Gagnon, 2016) — ici, des perceptions des Inuit. Si nous voulons comprendre les normes sociales et leur fonctionnement dans une communauté qui n'est pas la nôtre, comme c'est le cas ici, nous ne pouvons pas nous passer de l'information que possèdent ceux qui participent et construisent ces normes au fil de leurs actions et interactions quotidiennes. Dans cette perspective, le rôle du chercheur est de déconstruire puis de reconstruire de façon plus analytique une connaissance construite « naturellement » par les gens qui vivent et construisent les phénomènes sociaux à l'étude. Le chercheur et ses croyances et connaissances peuvent donc avoir une influence importante sur l'interprétation des résultats de recherche, un écueil qu'il faut faire un effort conscient d'éviter afin de ne pas tomber dans l'idéologie plutôt que dans la science.

Bien que nous reconnaissons cet impératif, cette recherche sera strictement théorique, ce qui peut sembler contraire aux principes que nous venons d'exposer. Idéalement, cette recherche aurait été conduite sur le terrain et les acteurs du milieu auraient été directement impliqués. Malheureusement, dans le cadre restreint de ce mémoire, il nous est impossible, à cause des contraintes financières et de temps, en plus de la pandémie de Covid-19 qui se déroule au moment d'écrire ces lignes, de passer suffisamment de temps au Nunavik pour créer un lien de confiance avec les membres

d'une communauté. Un séjour de quelques semaines, ou des séjours courts et répétés, nous semblent insuffisants – et tout de même trop onéreux. Si les appels téléphoniques ou par vidéoconférences sont possibles, ils ne nous auraient pas permis d'établir un lien de confiance solide avec nos participants et cela nous aurait semblé manquer de tact. Enfin, il aurait pu être possible de rencontrer des étudiants ou d'autres personnes provenant du Nunavik et qui résident actuellement à Montréal. Toutefois, nous sommes préoccupés par le risque de fatigue liée à la recherche chez nos participants potentiels ; cette préoccupation est expliquée plus en détail dans la sous-section *Respect des principes éthiques* ci-dessous. Nous tenions tout de même à signaler ici au lecteur que la décision de ne pas faire appel à des participants est une décision qui n'a pas été prise à la légère et que cette méthode de recherche nous semble la plus appropriée dans ces conditions.

Pour tenter de pallier la malheureuse absence de collaboration directe avec des participants, nous accorderons une grande place aux voix inuit – aussi grande que le permette une recherche qui, comme la nôtre, ne repose que sur l'analyse de documents existants. Nous nous intéresserons donc aux organisations officielles inuit, telles que le gouvernement régional Kativik, Kativik Ilisarniliriniq et la Société Makivik, mais aussi aux voix de leaders et d'éducateurs inuit. Pour identifier ces personnes, nous utiliserons des articles d'actualité, des références dans les documents officiels ainsi que des publications académiques récentes dans le domaine de l'éducation autochtone. Nous donnerons la seconde priorité aux voix autochtones autres qu'inuit étant donné les similarités entre les réalités vécues par les différents groupes autochtones canadiens depuis la colonisation de leur territoire. Plus de détails sur la procédure de collecte et d'analyse de données sont disponibles dans la sous-section suivante.

Si prioriser les voix autochtones est essentiel, cela nous semble insuffisant afin d'assurer que nos connaissances préalables et nos croyances ne prennent pas une place trop importante dans notre analyse. En effet, il est relativement facile, après avoir pris connaissance des données pertinentes, de construire une explication des difficultés scolaires et sociales observées au Nunavik qui soit basée sur un mélange de préjugés et de témoignages de Nunavimmiut qui corroborent notre perception des choses ; en effet, les Inuit ne forment pas un monolithe, et à peu près n'importe quelle affirmation qui

n'est pas simplement erronée ou trop loufoque pour être acceptable peut probablement être corroborée par au moins quelques Inuit. Comme nous l'avons vu précédemment, nous travaillerons donc à partir de trois cadres théoriques existants, soit ceux de la théorie de la discordance culturelle, de la théorie du dysfonctionnement normatif et de la pédagogie critique. L'adoption de ces cadres théoriques qui, s'ils ne sont pas entièrement incompatibles, sont certainement distincts, nous obligera à reconnaître des perspectives qui, autrement, auraient pu passer sous notre radar. Surtout, elle nous obligera à prendre en compte des perspectives tout à fait valables que, si nous avons décidé d'adopter un seul cadre, nous aurions dû rejeter. Adoptant une approche herméneutique, nous utiliserons ces trois cadres théoriques pour offrir trois interprétations complémentaires des mêmes réalités. L'interprétation finale que nous offrirons sera ainsi enrichie par cette triple analyse. En effet, « l'analyse de données ayant recours à des stratégies variées en provenance de plusieurs 'traditions' de recherche qualitative, et plus encore, de plusieurs 'disciplines', permet [...] d'un côté, d'obtenir des résultats riches et, de l'autre, d'évaluer l'impact des présupposés et de l'expérience du chercheur pendant l'analyse » (de Gialdino, 2012, p. 158). Si, ici, ce sont les cadres conceptuels plus que les stratégies qui sont variés, le point de Irene Vasilachis de Gialdino s'applique tout de même. Dans chacune des trois analyses, nous adopterons une position inductive qui se situe entre l'induction modérée et l'induction délibératoire ; comme lorsqu'on emploie une approche délibératoire, nous utiliserons un « cadre d'analyse semi-émergent », tel que décrit par Loiselle et Harvey (2008), mais nous nous laisserons aussi la liberté, comme dans une position inductive modérée, d'adapter notre modèle au fil de la recherche si cela s'avère pertinent, même si nous partons avec une définition et une compréhension des concepts informée par des théories.

Nous nous devons d'admettre que le travail effectué dans le présent mémoire contient nécessairement des tensions au niveau de la méthodologie, car la méthodologie idéale et la méthodologie employée ne sont pas les mêmes. En admettant ces tensions, nous reconnaissons les limites de notre travail. Nous recommandons tout de même, dans le futur, que la plupart des travaux qui s'intéressent aux questions sociales au Nunavik aient une composante empirique importante.

Procédures de collecte et d'analyse de données

Pour identifier les cadres théoriques à utiliser, nous avons commencé par ratisser très large dans la littérature. Nous devons nous faire une idée claire sur trois choses :

- 1) Quelle est la situation sociale et scolaire au Nunavik ?
- 2) Quelles sont les différentes théories mobilisées dans la littérature pour expliquer les différentes facettes de cette situation ?
- 3) De manière plus générale, où en est la théorie autochtone contemporaine sur l'éducation ? Comment les penseurs autochtones s'y prennent-ils pour répondre à une question de recherche telle que celle que nous avons formulée ?

Pour répondre à la première question, nous nous sommes concentrés sur les données statistiques disponibles via Statistiques Canada, divers rapports gouvernementaux et des documents produits par des organisations inuit (Administration régionale Kativik, 2011 ; CIÉRA, 2015 ; Duhaime et Édouard, 2012 ; Lavoie et al., 2004a et 2004b ; Muckle, Boucher et Laflamme, 2004 ; Nunivaat, 2015 ; Protecteur du Citoyen, 2018 ; Société Makivik, 2019 ; Statistiques Canada, 2016). Nous aurions aimé que certaines des données rapportées soient plus récentes, mais nous avons choisi les documents qui nous donnaient les données les plus complètes possible. Nous tenions aussi à utiliser des sources diversifiées afin de s'assurer que les données concordent d'une source à l'autre. De plus, la majorité des documents choisis ne contiennent pas que des statistiques brutes, mais offrent aussi des analyses qui ont enrichi notre compréhension de la situation sociale et scolaire avec laquelle les Nunavimmiut doivent présentement composer.

Nous nous sommes également intéressés à des articles d'actualité qui, bien qu'ils n'aient pas la même valeur scientifique que les articles académiques et rapports gouvernementaux présentés ci-haut, nous ont permis de cibler les aspects de la situation sociale et scolaire qui préoccupent le plus les habitants du Nunavik, le grand public et les experts. Les sujets traités par ces articles sont les suivants : consommation abusive d'alcool (Dupuis, 2020), violence et criminalité (Giguère, 2017), difficultés pour les élèves inuit d'accéder à l'éducation supérieure (Rogers, 2020 ; Ross, 2017 et 2018), héritage des écoles résidentielles et de la scolarisation forcée et demandes de compensation (Johnson, 2020 ; Patel, 2021), surreprésentation des enfants inuit dans le système de protection de la jeunesse (Somos, 2021) et autonomie politique (Papillon, 2011 ; Tagoona, 2021). Bien

qu'aucun des articles que nous avons retenus ne traite de la pauvreté comme sujet principal, ce problème est souligné dans la plupart des articles cités. Nous avons suivi de très près l'actualité du Nunavik pendant la rédaction du présent mémoire, étant abonnés, entre autres, aux pages Facebook de Nunatsiaq News, CBC Indigenous et Espaces Autochtones (Radio-Canada). Nous nous sommes ainsi immergés, autant que faire se peut pour une allochtone vivant en milieu urbain, dans les préoccupations et les réalités des Inuit du Nunavik. Les articles d'actualité cités dans le mémoire ont été sélectionnés pour servir à titre d'exemples ou pour appuyer certains points, mais n'ont pas été utilisés pour avancer des points théoriques ou pour constituer des preuves nos propos.

Pour répondre à la deuxième question, nous sommes partis du livre de Taylor et de la Sablonnière, simplement parce que nous l'avions déjà en main (convenance). La liste de références utilisées dans ce livre a constitué un excellent point de départ pour identifier les différentes tendances présentes dans la recherche sur la question qui nous préoccupe. Ce ne se prétendant pas un recueil et n'étant pas exhaustif, il était une première source intéressante, mais insuffisante. Nous avons donc par la suite cherché un *handbook* ou autre type d'œuvre dont l'intention première était de présenter les différentes approches existantes en éducation autochtone au Canada. Nous nous sommes arrêtés sur le livre *Approaches to Aboriginal Education in Canada : Searching for Solutions*, dirigé par Frances Widdowson et Albert Howard, qui nous a permis de prendre connaissance des différentes approches existantes au Canada et, encore une fois, d'identifier des références supplémentaires pertinentes. Si ce livre a d'abord attiré notre attention simplement par son titre, il a été retenu pour la diversité d'approches qu'il présentait et les nombreuses réponses qu'il a générées. En effet, Widdowson et Howard sont des personnages controversés dans le paysage de l'éducation autochtone, leurs vues étant décriées par certains comme conservatrices, voire rétrogrades (Keefer, 2010a et 2010b). Ils évoluent ainsi à contre-courant des théories dominantes dans le domaine. A priori, nous devons admettre, par souci de transparence, sommes en désaccord avec une part importante de leurs positions. Cependant, nous devons reconnaître que leur présence dans notre champ de recherche incite de nombreux chercheurs à prendre en compte leurs objections et à raffiner leur propre théorie, ce qui nous a permis de mieux les comprendre.

La troisième question étant la plus vaste, nous avons commencé à aborder notre sujet de recherche en consultant divers livres, articles et documentaires sur la question autochtone au Québec, au Canada et en Amérique du Nord. Ces lectures nous ont permis de mieux cerner le contexte sociopolitique dans lequel notre question se déploie, de constater la diversité de pensées existantes dans un groupe qui a tendance à être considéré comme relativement homogène (c'est-à-dire les personnes autochtones) et de s'assurer de respecter les personnes dont et les communautés dont il sera ici question. À cette étape, nous ne nous sommes pas intéressés à des articles scientifiques, mais plutôt à des essais et autres types de médias. Nous avons posé à ces œuvres les questions suivantes :

- 1) Aujourd'hui, quelles sont les revendications légales et politiques des personnes autochtones, et en particulier des Inuit, vivant sur le territoire administré par le Canada ?
- 2) Comment les personnes autochtones perçoivent-elles a) le gouvernement canadien et b) les gouvernements provinciaux ?
- 3) Comment les personnes autochtones perçoivent-elles les changements qui sont survenus dans leurs communautés depuis le début de l'intervention européenne/canadienne ? La colonisation est-elle universellement perçue comme un phénomène négatif ?
- 4) Y a-t-il des aspects ou des moments spécifiques du processus de colonisation qui sont identifiés comme étant les causes des problèmes socioéconomiques actuels ?

Voici, en rafale, quelques exemples d'œuvres consultées principalement à cette étape¹³ : *Je veux que les Inuit soient libres de nouveau* (Qumaq, 2020), *Le droit au froid* (Watt-Cloutier, 2019), *L'Indien malcommode* (King, 2012), *Our History is the Future* (Estes, 2019), *Angry Inuk* (Arnaquq-Baril, 2016), *Debout sur leur terre* (Bulbulian, 1983), etc. Ces œuvres ne traitent pas directement d'éducation, bien que certaines d'entre elles abordent le sujet. De plus, chacune de ces œuvres n'a pas nécessairement répondu directement à chacune des questions posées, bien que les thèmes soulevés par ces questions et les thèmes traités dans les œuvres choisies soient essentiellement les mêmes. Les contributions de ces œuvres plus générales au présent travail ont tout de même été

¹³ Les références complètes pour ces œuvres sont disponibles dans la bibliographie de ce mémoire.

essentielles, car elles nous ont permis de s’immerger dans le paysage social et politique dans lequel évoluent les Inuit et les autres autochtones du Canada et, ainsi, de mieux comprendre leurs préoccupations.

Cette première exploration nous a permis de découvrir certains auteurs qui jouent des rôles clés dans la pensée inuit contemporaine et dans le milieu de l’éducation autochtone, mais était insuffisante pour faire le tour du sujet d’une perspective scientifique. Nous nous sommes donc penchés par la suite sur des publications académiques. Inclure des chercheurs autochtones à notre recherche était essentiel, d’une part pour en assurer la validité et par respect pour le travail effectué par ces auteurs qui n’ont leur place dans le milieu de la recherche que depuis peu de temps, mais aussi parce que ces auteurs offrent des perspectives résolument autochtones qui sont ancrées dans leurs réalités vécues et dépassent la spéculation théorique que nous trouvons dans d’autres travaux, dont le présent mémoire. De par notre intérêt précédant le début de la rédaction de ce mémoire pour l’éducation autochtone, nous étions déjà au fait de quelques noms importants dans le domaine, dont ceux de Marie Battiste, Sandy Grande et Verna St. Denis. Nous avons donc ajouté leurs œuvres à notre liste de lecture. Il nous manquait toujours une perspective spécifiquement inuit qui, malheureusement, se fait plutôt rare dans les publications académiques. Nous sommes alors entrés en contact avec le Centre interuniversitaire d’études et de recherches autochtones (CIÉRA), basé à l’Université Laval, qui nous a orienté vers les livres *Eva Deer : une leader et éducatrice inuit* (Deer et Dorais, 2015) et *Sivumut : Towards the Future Together – Inuit Women Educational Leaders in Nunavut and Nunavik* (Walton et O’Leary, 2015). Les documents provenant de Kativik Ilisarniliriniq ont également été considérés comme des documents représentatifs de la perspective inuit puisqu’il s’agit d’une organisation inuit. À partir de toutes ces sources, nous avons continué à procéder par effet boule de neige, recueillant des références dans les bibliographies des articles et livres consultés jusqu’à ce que nous atteignions la saturation, ce qui nous a permis de présenter ici trois théories qui permettent de dresser un portrait représentatif de la littérature existante et des courants de pensée majeurs. Au total, nous avons utilisé vingt-huit articles, livres ou autres documents publiés par des personnes ou organisations autochtones, dont vingt par des personnes ou organisations inuit. Les sources autochtones représentent ainsi un peu plus de 20 % des sources utilisées dans ce

travail. Ces sources s'ajoutent aux nombreux articles par des auteurs allochtones dont les études ont mobilisé des participants autochtones.

Limites anticipées

Puisque cette recherche est une recherche fondamentale, elle ne cherchera pas directement à offrir des solutions concrètes et explicites à appliquer dès maintenant, bien que nous reconnaissons l'urgence des problèmes que nous tentons de comprendre et de résoudre. Une recherche de niveau doctoral pourrait sans doute se permettre d'aller plus loin.

Une autre limite de notre recherche, propre aux recherches qualitatives de ce genre, est que ses résultats seront difficilement généralisables. En effet, le cas du Nunavik est unique dans son histoire, sa situation géographique, son économie, sa langue, etc. Il y a certes des cas similaires, mais, même si on peut établir des parallèles, il n'y a que le Nunavik qui est le Nunavik. Le problème est également inverse : étant donné l'unicité de la situation étudiée, ce que nous pourrions apprendre de cas jugés semblables sera limité, et nous ne pourrions jamais reprendre tels quels les résultats d'études similaires ayant été effectuées dans d'autres contextes. Cela ne signifie pas que nous ne pouvons nous appuyer sur aucun autre cas, mais bien qu'il faudra, si on désire le faire, adapter les résultats en prenant en compte les différences existantes entre les deux contextes, différences que nous devons expliciter.

Respect des principes éthiques

Comme notre recherche n'implique pas la participation d'êtres humains ou d'animaux, nous n'avons pas été dans l'obligation d'obtenir un certificat d'éthique avant de l'entreprendre. Nous sommes tout de même demeurés préoccupés par l'éthique liée à la recherche sur les peuples autochtones, qui ont historiquement été les sujets de nombreuses qui, au final, n'ont bénéficié qu'aux chercheurs et aux institutions auxquelles ceux-ci étaient affiliés. L'introduction du chapitre neuf de l'Énoncé de politique des trois conseils (EPTC 2) exprime le problème ainsi :

Depuis toujours, la recherche impliquant les peuples autochtones au Canada est principalement élaborée et menée par des chercheurs non autochtones. Les méthodes utilisées ne tiennent généralement pas compte de la conception du monde qu'ont les Autochtones, et la recherche n'est pas forcément avantageuse pour les peuples ou les communautés autochtones. C'est pourquoi les peuples autochtones voient encore la

recherche, surtout la recherche qui ne provient pas de leurs communautés, avec méfiance et appréhension.

Pour éviter que la recherche par rapport aux peuples autochtones ne continue à causer du tort aux communautés concernées, l'EPTC 2 recommande de collaborer de près avec les communautés concernées et de s'assurer de respecter les autorités, les coutumes et les pratiques locales. Nous avons plusieurs raisons, énumérées plus haut, de ne pas collaborer avec des participants. Particulièrement, nous sommes préoccupés par le phénomène de l'épuisement causé par la recherche (*research fatigue*) dans la population qui nous intéresse. En effet, comme le souligne Ashley, les personnes autochtones font souvent l'objet de recherches qui, au final, n'apportent pas de solutions concrètes à leurs problèmes immédiats et dont les résultats ne leur sont souvent même pas communiqués (Ashley, 2020, p. 2). Puisque la population inuit est assez restreinte, à moins de 20 000 personnes, les mêmes individus, parce qu'ils sont des leaders communautaires, parce qu'ils ont plus d'intérêt personnel pour la recherche ou parce qu'ils vivent en milieu urbain, près de la majorité des chercheurs, finissent souvent par être sursollicités (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 210 – 211) et peuvent conséquemment se désintéresser de la recherche et refuser d'y participer dans le futur, ayant développé la perception selon laquelle les chercheurs s'intéressent surtout à eux pour leur propre bénéfice (Ashley, 2020, p. 3). En particulier, les recherches effectuées par des étudiants, aussi excellentes ces recherches puissent-elles être, ont plus de chances de ne pas mener à des solutions à long terme, notamment parce que les étudiants-chercheurs doivent produire leur recherche dans un temps très limité et prédéfini et parce que plusieurs d'entre eux ne continuent pas leurs recherches sur le sujet de leur mémoire ou thèse au-delà de la production du document en question (Ashley, 2020, p. 6). Par conséquent, dans le souci du respect de la population concernée, nous limitons l'objectif de ce mémoire à la construction d'une base théorique solide qui pourra servir à de futurs projets de recherche plus élaborés qui se dérouleront sur le terrain et en collaboration avec les Inuit.

Chapitre 4 : Analyse

Dans ce chapitre, nous mobiliserons les trois théories les plus importantes par rapport à l'éducation inuit (dont une elle-même être scindée en deux pour s'assurer de bien représenter les différentes approches existantes) pour répondre à notre question de recherche, *Quel effet l'école a-t-elle sur les normes sociales dans les communautés inuit du Nunavik ?* Pour chacune de ces théories, nous utiliserons la même structure d'analyse. D'abord, nous expliquerons les postulats de la théorie et ses origines. Ensuite, nous utiliserons la théorie pour expliquer les problèmes de normes sociales et scolaires que nous observons au Nunavik, puis pour proposer des solutions à ces problèmes ; nous référerons ici, lorsque cela sera possible, à des initiatives et programmes réels. Nous examinerons enfin les limites et faiblesses de la théorie, puis nous passerons à la théorie suivante. À la fin de ce chapitre, nous offrirons une synthèse de notre analyse, ce qui préparera le terrain pour le chapitre suivant, soit un chapitre de discussion sur ces théories et leur capacité à expliquer et à résoudre les situations socioéconomiques et scolaires négatives avec lesquelles les Nunavimmiut doivent composer.

Théorie dominante : discontinuité culturelle

La première théorie que nous aborderons est la *théorie de la discontinuité culturelle*. Cette théorie postule que la discontinuité entre la culture inuit et la culture dominante canadienne blanche, représentée notamment par les institutions scolaires, forme le nœud des problèmes sociaux et scolaires que nous observons au Nunavik. Mais qu'est-ce qu'une discontinuité culturelle ? Haritatos et Benet-Martinez identifient deux dimensions à prendre en compte : la *distance* perçue et le *conflit* perçu entre les deux cultures (Haritatos et Benet-Martinez, 2002, p. 602). La distance perçue réfère à l'impression d'avoir des identités culturelles compartimentées qui ne se rencontrent pas et avec lesquelles l'individu doit composer parallèlement, alors que le conflit culturel réfère à l'impression d'être déchiré entre deux orientations culturelles incompatibles qui se rencontrent à des points de friction, ce qui peut causer un conflit interne important chez la personne coincée à ces intersections (Haritatos et Benet-Martinez, 2002, p. 602). Deux personnes qui ont les mêmes deux identités culturelles (par exemple, deux immigrants chinois de première génération au Canada) peuvent percevoir différemment le niveau de discontinuité culturelle qui existe entre leurs deux cultures ; bien que certaines cultures soient

objectivement plus près l'une de l'autre que d'autres combinaisons (par exemple, la culture canadienne semble d'emblée avoir plus en commun avec la culture britannique qu'avec la culture chinoise), la discontinuité culturelle demeure un concept hautement influencé par des facteurs subjectifs propres à l'individu. Ainsi, l'immigrant qui développe un sévère mal du pays à son arrivée risque de sentir une plus grande discontinuité entre sa culture d'origine et celle de son pays d'accueil, puisqu'il était heureux dans l'une et est malheureux dans l'autre. Cette perception peut survenir même si son état a plus à voir avec son isolement social, par exemple, qu'aux différences réelles entre les cultures. La personne peut aussi être influencée par le niveau de discontinuité culturelle généralement perçue par les membres de son groupe. Ainsi, si un nouvel immigrant se rend compte que les membres de sa diaspora se montrent méfiants envers le groupe majoritaire de leur pays d'accueil et évitent de se mélanger à eux, sa perception de la discontinuité entre les deux cultures risque d'être plus prononcée – l'inverse est aussi vrai.

Nous avons utilisé le cas des immigrants pour nos explications conceptuelles parce que les écrits sur la discontinuité culturelle portent surtout sur celui-ci, mais le cas des Inuit diffère de celui des immigrants sur trois points principaux. D'abord, la situation géographique du Nunavik fait que, bien qu'ils soient une petite minorité à l'échelle canadienne ou québécoise, les Inuit qui habitent toujours ce territoire nordique forment l'immense majorité des habitants de leurs communautés. Dans la pratique, leur culture n'est donc pas aussi clairement minoritaire que celle de la plupart des groupes immigrants. Deuxièmement, l'histoire coloniale du Canada et du Québec envers les Inuit a une forte influence sur la discontinuité culturelle perçue entre les deux groupes. En effet, les rapports entre les deux cultures n'ont pas été harmonieux dans les dernières décennies ; nous pouvons plutôt parler de relations de domination, voire de subjugation. Cette situation a pu augmenter la perception de discontinuité culturelle chez les Inuit, qui ont des raisons valables de se méfier de la culture dominante et de vouloir s'en distinguer, ou même la rejeter entièrement, ce qui peut augmenter leur perception de conflit entre les deux cultures. Enfin, bien que l'inuktitut soit une des langues autochtones les mieux préservées au Canada, avec 99 % des Nunavimmiut qui pouvaient soutenir une conversation en inuktitut en 2011 (Nunivaat, 2015), la culture inuit demeure toujours à risque de disparaître, ce qui peut inciter ses membres à s'opposer à tout rapprochement entre leur culture et la culture

dominante, craignant que la leur se retrouve diluer et, éventuellement, s'éteigne. Tenter d'évaluer de manière objective la distance et le conflit entre ces deux cultures ne nous permettrait donc pas de dresser un portrait représentatif de la discontinuité entre les deux, car, comme nous l'avons vu, les facteurs subjectifs jouent un rôle important dans la discontinuité culturelle et ses impacts sur les personnes. Les perspectives des individus sont donc essentielles à notre compréhension et à la mise en place éventuelle de solutions efficaces.

La discontinuité culturelle en milieu scolaire

À l'école, la discontinuité culturelle s'exprime de différentes façons. Susan Ledlow décrit ainsi l'hypothèse de la discontinuité culturelle :

culturally based differences in the communication styles of the minority students' home and the Anglo culture of the school leads to conflicts, misunderstandings, and ultimately, failure for those students. The research focuses on the process rather than the structure of education and concludes that making the classroom culturally appropriate will mean a higher rate of achievement.

(Ledlow, 1992, p. 23)

Pour bien illustrer le concept de discontinuité culturelle, nous examinerons d'abord deux cas présentant certains éléments socioéconomiques ou géographiques comparables à des éléments observés au Nunavik et qui ont l'avantage d'être mieux documentés. D'abord, le cas de la petite communauté côtière de Digby Neck, en Nouvelle-Écosse, nous permet d'observer une situation géographique et sociale relativement similaire à celle des Inuit. La différence la plus importante entre les deux groupes est que les habitants de Digby Neck, s'ils ont des normes sociales distinctes de la majorité de la société canadienne en milieu urbain, demeurent des Canadiens anglophones et blancs, ce qui réduit la discontinuité culturelle qu'ils vivent à l'école. Ensuite, le cas des élèves afro-américains fréquentant des écoles américaines nous permettra de mieux comprendre comment être une minorité ethnique et culturelle peut affecter l'expérience scolaire des élèves. En combinant ce que nous aurons appris de ces deux cas avec l'information plus limitée que nous avons sur le cas des Nunavimmiut, que nous exposerons en troisième lieu, nous comprendrons mieux

comment la théorie de la discontinuité culturelle peut être utilisée pour expliquer les difficultés scolaires et sociales observées au Nunavik.

Le cas de Digby Neck

L'éducateur et chercheur Michael Corbett, professeur à l'Université Acadia, s'intéresse principalement à l'éducation en milieu rural. Dans son livre intitulé *Learning to Leave : The Irony of Schooling in a Coastal Community*, Corbett présente une étude de cas effectuée entre 1997 et 2001 dans la communauté de Digby Neck, un village de quelques 2000 habitants en Nouvelle-Écosse dont l'économie tourne presque entièrement autour de l'industrie de la pêche. Corbett pose sa question de recherche simplement : « Dans cette communauté côtière, qui reste, qui part, et pourquoi ? » (Corbett, 2007/2020, p. 4)¹⁴. À travers des entrevues avec dix-huit personnes qui sont restées à Digby Neck, dix-huit qui en sont parties et avec douze éducateurs qui y ont travaillé durant les années visées, il se penche sur les parcours de vie de trois cohortes : les classes de 1963-1974, les classes de 1975-1986 et les classes de 1987-1998. Bien qu'il observe des différences dans la relation qu'entretiennent les membres des différentes cohortes avec l'école, la discontinuité entre la culture de l'école et celle de la communauté est un élément qui demeure important tout au long de l'étude, d'où la pertinence du contenu de ce livre pour le présent mémoire.

Les informateurs de la première cohorte qui intéresse Corbett identifient clairement deux systèmes d'éducation parallèles : celui de l'école, officiel, et celui de la famille, de la communauté et de l'industrie de la pêche, aussi sinon plus important que le premier. Une enseignante fait la remarque suivante : “You're not going to learn it in school, not what you want to know. You need to drop out to get it. To go to this college [informal apprenticeship in the fishery], you've got to drop out of this one [school]. And why not, there's a good livelihood there, you're doing what you want to do.” (ES-FE, dans Corbett, 2007/2020, p. 107)¹⁵

¹⁴ Toutes les citations de *Learning to Leave* apparaissant en français dans ce texte ont été traduites par l'auteure.

¹⁵ Nous conservons ici les codes utilisés par Corbett pour identifier ses informateurs. Ces codes suivent la forme AA-AA pour les éducateurs et AA-AA-99 pour les anciens étudiants, les deux derniers chiffres représentant l'année prévue de graduation. La mention FN (*field notes*) est utilisée lorsque la citation a été recueillie sur le terrain plutôt que pendant des entrevues.

Selon cette enseignante, il est *nécessaire*, pour un jeune qui désire devenir un apprenti pêcheur¹⁶, de quitter les bancs d'école pour apprendre son métier. Remarquons aussi que l'enseignante ne semble pas considérer que cet état des choses soit nécessairement un problème ; devenir pêcheur lui semble être une option viable pour les élèves à qui elle enseigne (une réalité qui, pour les cohortes suivantes, sera appelée à changer). L'incompatibilité identifiée ici entre les deux systèmes d'éducation n'est pas qu'une simple question d'horaire ; ce n'est pas uniquement parce qu'ils sont trop occupés à pêcher que les jeunes de Digby Neck n'ont pas avantage à fréquenter l'école. C'est aussi parce que la façon dont ils sont traités à l'école et les attentes que les enseignants ont envers eux diffèrent largement des attentes auxquelles ils sont exposés en dehors de ces murs. Voyons ce qu'expriment deux autres informateurs à ce sujet :

It was a natural thing. If you weren't working, you were lazy or you had to go somewhere to hide because there was work to do. Christ, if you wanted the day off you had to go hide 'cause somebody would see you and say to you: "You doin' nothing? Come here, I've got something for you to do."

(GG-MS-71, p. 106)

You just felt like a little kid in school. I just sat there and stared out the window a lot of the time. I was working around the shore and making pretty good money for the time. That schoolhouse [pause] well the work wasn't like [pause] it just seemed like elementary school all over again, sitting in desks and a lot of talk... You sat and listened most of the time, just like a little kid. I couldn't see myself standing that. I wasn't going to college.

(FN, p. 108)

Le contraste entre les attentes des deux adultes, celles de celui qui accoste l'adolescent qui flâne dans le village et celles de l'enseignant, montre un contraste plus général entre les normes de la communauté et celles de l'école. Les jeunes de Digby Neck

¹⁶ Nous utilisons le masculin ici parce que dans la période couverte par l'étude de Corbett, soit de 1963 à 1998, ce sont surtout des hommes qui sont devenus pêcheurs, les femmes étant l'exception. La plupart des femmes contribuent également à l'industrie de la pêche, mais elles le font en occupant des emplois à terre et en gardant le foyer alors que les hommes occupent un travail rémunéré.

– surtout les garçons – acquièrent tôt des responsabilités vitales au succès de la pêche et sont rapidement traités comme des adultes ou, du moins, comme des travailleurs essentiels. Pour plusieurs d’entre eux, comme le deuxième informateur ci-dessus, l’école est donc une « expérience infantilisante, déconnectée et désarmante » (Corbett, 2007/2020, p. 108). Ainsi, les jeunes qui répondent le mieux aux injonctions de leur communauté risquent d’être ceux qui répondront le moins bien à celles de l’école. Même quand leurs parents tentent de les pousser à rester à l’école, plusieurs jeunes hommes décrivent un sentiment d’urgence à l’idée de faire quelque chose de concret et de constructif, de se rendre utiles à leur communauté et de s’assurer une bonne vie, ce qui se traduit souvent par la volonté de faire de l’argent. Prolonger leur éducation leur ferait « perdre » leurs années où ils sont les plus vigoureux, une période où il est nécessaire pour eux de se bâtir un nom et une réputation de bon travailleur (Corbett, 2007/2020, p. 234). Les normes de leur communauté prennent donc le dessus sur celles de l’école. Deux pêcheurs parlent ainsi de leurs expériences :

I didn’t care about school. I mean, to set in them school houses to learn things that I knew wasn’t much use [pause]. I was fifteen years old. I just knew that I had to get on the water. I didn’t care if I could speak, I didn’t care if I could write, I didn’t care if I could read, I didn’t care if I could add, I just needed to catch fish. It was just such a pull.

(KS-MS-71, p. 125)

You kept the wolf from the door by workin’, not by piling up a bunch of degrees.

(FN, p. 126)

Ce dernier informateur apporte à notre attention une considération qui a aussi une influence sur la décision des jeunes de Digby Neck de terminer ou non leurs études, soit la considération financière. Dans une communauté comme celle de Digby Neck, comme dans de nombreuses communautés isolées, le travail des jeunes est essentiel au bien-être de la communauté et des unités familiales, soit parce qu’il apporte un revenu d’appoint, soit parce qu’il allège le travail des adultes. Le coût des études est donc décuplé : en plus de devoir payer pour le matériel scolaire et, dans le cas des études postsecondaires, les frais

de scolarité, les parents doivent être capables de se priver de l'aide de leur enfant. Pour le jeune, cela signifie aussi de commencer sa vie d'adulte plus tard que ses camarades de classe, ce qui ne vaut la peine, financièrement, que si l'emploi pour lequel il étudie lui rapporte plus que la pêche aurait pu lui rapporter. Il devra aussi quitter sa communauté, où son réseau social est établi et où le filet de sécurité est tissé serré, pour une ville souvent pratiquement inconnue, ce qui peut causer son lot de stress et d'inconfort (Corbett, 2007/2020 p. 132, 187, 200, etc.). Le risque semble donc très élevé. Corbett note plus loin que, si ce risque semble s'être atténué entre la première et la troisième cohorte qu'il a étudiée, il est aujourd'hui à nouveau bien réel : la précarité financière et d'emploi est aussi le lot des jeunes éduqués en milieu urbain et « les images de jeunes gens qui travaillent dans des fast-food avec des diplômes inutiles sont des forces symboliques puissantes qui forcent plusieurs [parents] à se questionner sur la sagesse de faire confiance à un système d'éducation supérieure inconnu, incertain et apparemment discrédité pour s'occuper du futur de leurs enfants » (Corbett, 2007/2020, p. 193). Aux yeux des éducateurs, s'éduquer et partir est souvent vu comme une option parmi d'autres, et c'est ce message qu'ils passent aux élèves ; pour les élèves et leurs familles, pourtant, l'éducation a plutôt des airs de privilège (Corbett, 2007/2020, p. 216). Ce n'est donc pas que l'éducation n'est pas prise au sérieux, mais plutôt qu'elle est perçue comme un produit de luxe et un investissement à haut risque. Corbett explique le phénomène ainsi :

Anything more than “the basics” or “what you’re going to use” was seen as frivolous and wasteful and represented foregone income to many stayers [...] Minimal secondary credentials were enough to give an aspiring worker a foothold and an entry point into the world of work. More than that was only necessary for people who wanted to leave and work “outside” the area. Education was a mobility ticket purchased with precious earned money and time, and neither of these commodities could be squandered.

(Corbett, 2007/2020, p. 121).

Bien que les considérations financières soient essentielles à une compréhension globale du problème, revenons pour le moment à la question des normes. Comme nous l'avons vu plus haut, les normes, définies par la culture, guident les ambitions, car elles

permettent d'établir des objectifs de vie qui leur correspondent et qui soient reconnus par tous les répondants au dit système de normes comme valables. Le « *social meaning* », ou sens social, est ainsi déterminé différemment selon les sociétés et leurs normes. Dans les communautés telles que Digby Neck, le sens social est généré « par le travail manuel et par la connaissance intime de la géographie physique et sociale qui accompagne ce travail » (Corbett, 2007/2020, p. 145). L'identité individuelle des habitants de telles communautés est ainsi intimement liée à leur position géographique et sociale : « They really know who they are because they really know where they are. » (NS-FE dans Corbett, 2007/2020, p. 166). Ici, on peut interpréter le « where » comme référant à la fois à un lieu physique et à un lieu social. L'école encourage pourtant une tout autre façon de générer du sens social. Déjà, vers la fin des années 1990, Corbett affirme que : « schooling is a quintessential institution of disembedding, that schools are concerned with severing attachments of individuals to particular places and making young people adaptable, flexible and mobile » (Corbett, 2007/2020, p. 251). Cette tendance ne s'est qu'accentuée avec le temps, l'école devant répondre aux besoins grandissants d'une économie de plus en plus globale. C'est de ce constat que Corbett tire son titre, *Learning to Leave* : à l'école, les élèves apprennent à partir alors que, s'ils suivent les normes locales, ils obtiennent tous les outils dont ils ont besoin pour rester. Il s'agit là du cœur de la discontinuité entre la culture de l'école et celle de la communauté.

Pour revenir **directement à notre question de recherche**, l'école semble donc avoir deux effets contradictoires sur les normes sociales des gens de Digby Neck. D'une part, l'école parvient à faire valoir l'ensemble de normes libérales, cosmopolites et urbaines qu'elle représente, ce qui permet à certains élèves, surtout des filles, de considérer les études postsecondaires comme une option légitime et, dans le cas de ceux et celles qui accèdent à ces études, de sentir que quitter leur communauté est la bonne chose à faire. Ainsi, l'école, qui pourtant se place souvent en « sauveur » des communautés rurales ou isolées dont l'économie est de plus en plus faible, contribue à la destruction de ce qui fait ces communautés, présentée comme une évolution nécessaire pour s'adapter aux exigences de l'économie moderne (Corbett, 2007/2020, p. 56). En contrepartie, certains élèves semblent développer ce qui pourrait être interprété comme une forme de résistance aux normes promues par l'école ; dans ces cas, l'école semblerait avoir l'effet paradoxal de

renforcer les normes locales au détriment des normes promues par les établissements scolaires, poussant ainsi les élèves à se planter encore plus solidement dans leur économie et communauté locale et à ne pas donner de chance à ce que leur offre l'éducation. À Digby, la résistance est basée sur la vie familiale, qui fournit aux jeunes des opportunités de résister aux demandes de l'éducation formelle sans payer un prix trop élevé à court terme (Corbett, p. 233). Les hommes, qui disposent de plus de pouvoir économique que les femmes dans l'organisation traditionnelle de leur communauté, se montrent ainsi plus résistants à l'éducation que les femmes, car ils ont plus à gagner qu'elles dans leurs efforts de préserver leur mode d'organisation sociale et les normes locales (Corbett, p. 234, 265). La résistance à l'école est donc surtout basée dans une réalité matérielle qui permet une telle résistance – réalité qui s'effrite au fil du temps et des changements de l'économie (Corbett, p. 232). Ce type de résistance a notamment été théorisé par Paul Willis, qui attribue aux *lads* qu'il étudie une conscience de classe développée ; constatant que le système d'éducation est destiné à servir des intérêts différents des leurs, les *lads* prendraient la décision consciente de se rebeller contre ce système et de rejeter l'hégémonie culturelle des classes dominantes (Corbett, p. 42). Ainsi, comme les *lads*, les jeunes de Digby Neck ne se reconnaissent pas dans les buts les plus « nobles » de l'école comme développer une culture générale, car de tels buts ne sont pas du tout représentés dans leur communauté (Corbett, p. 233). Ils y résistent donc, protégeant d'une manière qui peut sembler héroïque les normes qu'ils ont internalisées depuis leur enfance. Corbett prévient toutefois qu'une analyse aussi optimiste de la résistance à l'éducation ne met pas en lumière ses effets néfastes. Corbett ne s'intéresse pas outre mesure au potentiel émancipatoire d'une telle résistance, mais il rappelle au lecteur qu'une résistance ouvertement anti-intellectuelle efface la possibilité même d'émancipation, car, comme l'écrit Gibson : “Resistance without knowldge merely strenghtens the statu quo” (Gibson, cité dans Corbett, p. 43). Si une telle résistance est compréhensible, voire admirable, rien n'assure donc qu'elle soit un choix judicieux ; au contraire, elle risque de priver les jeunes qui y adhèrent d'opportunités qu'ils auront plus de difficultés à saisir plus tard quand les difficultés économiques de leurs communautés les frapperont plus fortement.

Maintenant, comment la situation des habitants de Digby Neck se compare-t-elle à celle des habitants du Nunavik – et, surtout, comme l'effet de l'école sur les normes

sociales de Digby Neck se compare-t-il à l'effet de l'école sur les normes sociales du Nunavik ? Les quatorze communautés du Nunavik sont, comme Digby Neck, des petites communautés isolées et côtières où le tissu social est tissé serré et basé autour de la famille élargie. Par contre, le Nunavik ne compose pas avec la réalité économique d'une mono-industrie, mais bien avec celle d'un faible niveau de production. Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, les revenus sont généralement faibles au Nunavik, et les meilleurs emplois disponibles sont majoritairement occupés par des travailleurs qui viennent de l'extérieur de la région. Les activités traditionnelles telles que la chasse, la pêche, la cueillette de plantes sauvages et la production artistique occupent encore une place importante dans l'économie locale, mais ces activités rapportent généralement peu, contrairement à la pêche industrielle pratiquée à Digby Neck. Ainsi, à première vue, ce ne peut pas être l'appât du gain qui retient les jeunes Inuit dans leurs communautés. Les enseignants qallunaat qui travaillent au Nunavik, s'ils sont forcés d'accepter que la majorité de leurs élèves ne quitteront pas le territoire, ne partagent donc généralement pas l'idée, nommée plus haut par une enseignante de Digby Neck, que décrocher de l'école peut être une bonne idée, car ils ne voient pas de possibilités d'emplois intéressantes sur place.

Comme l'a remarqué Paul Willis dans *Learning to Labour : How working class kids get working class jobs*, et comme Pierre Bourdieu l'avait remarqué avant lui, les enfants tendent à avoir la même position sociale que leurs parents ; de manière générale, les fils d'ouvriers deviennent ouvriers, alors que les fils de cadres deviennent cadres. Cela est encore plus vrai aujourd'hui qu'à l'époque de Bourdieu et Willis : au Canada, la mobilité sociale est en déclin constant au fil du temps (Statistiques Canada, 2021). Comme nous l'avons vu plus haut, il y a ici un aspect financier important : un enfant qui hérite de l'entreprise de ses parents a évidemment plus de chances de devenir chef d'entreprise qu'un enfant qui n'hérite de rien. Au-delà de l'héritage à proprement parler, le revenu des parents peut aussi avoir une incidence importante sur la capacité financière de leurs enfants à étudier, ce qui pourra pousser les moins nantis à choisir une carrière qui demande moins d'études et donc les laisse dans leur classe sociale d'origine. Considérant que 37,5 % des Inuit vivaient sous le seuil de faible revenu en 2006 (Duhaim et Édouard, 2012, p. 20), il est clair que cette contrainte s'applique aussi à eux.

Toutefois, comme nous l'avons vu, il n'y a pas que l'argent qui pousse les jeunes de Digby Neck à vouloir travailler dans les pêcheries. C'est aussi parce que la pêche est la seule vie qu'ils connaissent vraiment. Comme le savoir autochtone (Battiste, 2013, p. 160), les connaissances transmises de génération en génération à Digby Neck sont des connaissances locales qui ne peuvent pas aisément être recyclées et appliquées à d'autres contextes. C'est la pêche qui donne du sens à leur vie et qui a donné du sens à celle de leurs ancêtres, c'est à elle qu'ils ont été préparés toute leur vie. Plusieurs de ceux qui ont quitté Digby Neck, pour toujours ou pour un temps, rapportent ainsi s'être sentis complètement isolés et avoir gravement souffert du mal du pays, cherchant dans leur nouvel environnement le peu de similarités avec leur milieu d'origine :

The whole time I was away I didn't want to be there. I've never wanted to be anywhere else. I grew up here, I know what it's like to live here.

(KS-MS-89, p. 200)

When I left Nova Scotia to go to university in Ontario, I wasn't prepared for what confronted me. Other students were light years ahead of me, in some areas. And I'd never lived in a city before and I was terribly homesick.

(SF-ML-67, p. 131)

Well, I think a lot that came out here [Western Canada] got homesick and wanted to go back. But I got out here and there was hunting and fishing and all that I liked to do, and so I stayed. We have fog here and seagulls here and they come up here and holler and scream, just like home.

(HL-ML-69, p. 131)

Les Inuit qui quittent le Nunavik rapportent des sentiments semblables, ce qui explique en partie qu'environ la moitié des étudiants qui quittent le Nunavik pour fréquenter un établissement collégial abandonnent leurs études durant la première année (Ross, 2017). Le cas de Patricia Devaux, médiatisé par *Canada's National Observer* en 2017, est un bon exemple d'une telle situation. Patricia a toujours su qu'elle désirait partir pour le cégep et, année après année, enviait les élèves plus âgés qu'elle voyait faire le saut.

Lorsqu'elle termine le secondaire avec les meilleures notes de son école de Kuujjuaq, elle s'inscrit donc au Collège John-Abbott, à Montréal. Malgré son ambition, son excellence académique et sa détermination, six semaines après son arrivée dans la métropole, elle abandonne ses cours et rentre chez elle. D'une part, Patricia déteste simplement la vie montréalaise. D'autre part, elle se rend compte rapidement que, si elle pourrait peut-être arriver à le faire, elle n'a pas envie de s'ajuster aux exigences de la vie dans le sud de la province et, ainsi, de devenir étrangère chez elle : « It would bother me if I went home and I felt like an outsider », dit-elle en entrevue avec Selena Ross. Patricia s'inquiète pour son identité d'Inuk et dit se sentir différente des autres jeunes de sa communauté à cause de ses inclinations pour l'école et de son manque de connaissance de l'inuktitut, et quitter Kuujjuaq ne ferait qu'aggraver cette situation (Ross, 2017). Nous avons ici un exemple où la discontinuité culturelle entre la culture promue par l'école et celle promue par la communauté est considérée par une élève comme trop grande, la forçant à faire un choix entre les deux.

Une autre similarité entre les jeunes du Nunavik et ceux de Digby Neck est le niveau de responsabilité qu'on leur accorde alors qu'ils sont encore très jeunes. Pour donner un exemple anecdotique, à l'école où j'ai travaillé au Nunavik, nous avons des élèves de 13 ans qui possédaient leur propre motoneige, allaient à la chasse seuls et occupaient occasionnellement un emploi rémunéré. De plus, les taux de fécondité des adolescentes et des jeunes femmes sont nettement plus élevés au Nunavik que dans le reste de la province (15-19 ans : 118 pour 1000 contre 10 pour 1000, 20-24 ans : 198 pour 1000 contre 52 pour 1000) (Régie régionale de la santé et des services sociaux Nunavik, 2011, p. 16) ; les Nunavimmiut ont donc plus de chances que le Québécois moyen d'avoir des responsabilités parentales dès la fin de leur adolescence, voire avant. Les récits de vie d'Inuit, s'ils sont individuellement anecdotiques, font systématiquement mention de responsabilités accrues chez les jeunes¹⁷, responsabilités qui, comme pour les jeunes de Digby Neck, rendent la poursuite des études très coûteuse, voire impossible. Le sentiment que l'école est infantilisante et désarmante est également présent chez les jeunes Inuit, qui, se sachant capables de construire un campement, de coudre un parka, de chasser et dépecer un caribou ou de conduire en pleine tempête, peuvent se sentir inconfortables et frustrés

¹⁷ Voir, entre autres, Ross (2018), Léveillé-Trudel (2015), Qumaq (1995-1998/2020).

lorsqu'une personne qui ne possède aucune de ces habiletés leur ordonne de s'asseoir à un pupitre pour apprendre l'algèbre.

Enfin, les jeunes Nunavimmiut sont confrontés, comme les jeunes de Digby Neck, à deux systèmes d'éducation parallèle présentant des normes bien différentes. Comme nous l'avons vu précédemment, l'éducation traditionnelle inuit met de l'avant des valeurs comme l'apprentissage autonome par observation, la coopération et le respect des aînés. L'éducation à l'occidentale fait la promotion de valeurs contraires : l'apprentissage à un rythme prédéterminé et suivant un enseignement magistral, le travail individuel et compétitif et le progrès sont parmi elles. Ces deux ensembles de normes pointent d'ailleurs vers deux conceptions de l'intelligence, que Pamela Stern identifie comme l'intelligence explicite et l'intelligence implicite (Stern, 1999, p. 504). Les théories de l'intelligence explicite assimilent l'intelligence au fonctionnement cognitif. L'intelligence serait donc une entité universelle et quantifiable, mesurable par les habiletés mathématiques et langagières, par la rapidité à traiter de l'information et par d'autres capacités variant selon les théories (Stern, 1999, p. 504). Les résultats scolaires sont souvent vus comme une mesure à peu près appropriée de ce type d'intelligence, puisque les tâches effectuées à l'école visent souvent à mesurer de telles habiletés. Les faibles résultats scolaires généralisés chez certains groupes culturels, dont les Inuit, peuvent donc conduire à croire que ceux-ci seraient, pour une raison ou pour une autre, moins intelligents que d'autres¹⁸. Stern s'oppose à ce type de raisonnement et propose plutôt de s'appuyer sur la notion d'intelligence implicite, qui définit plutôt l'intelligence comme une configuration de compétences (Stern, 1999, p. 504). Les compétences nécessaires à la vie variant d'un milieu naturel et d'une société à l'autre, différentes expressions de l'intelligence seront donc valorisées. Une telle conception de l'intelligence ne nie pas les facultés cognitives universelles de l'humain, mais affirme que l'intelligence est plus que la somme des facultés cognitives. Stern définit donc l'intelligence ainsi : "In the triarchic model of intelligence, competence is a product of innate ability, social and physical environment, and experience, such that intelligence is "mental activity directed toward purposive adaptation to, and

¹⁸ Considérant la remarquable capacité d'adaptation qu'a démontré le peuple inuit tout au long de son existence dans un milieu aussi hostile que le nord canadien, une telle affirmation semble surprenante, bien qu'elle ait été et continue à être défendue par certains.

selection and shaping of, real-world environments relevant to one's life" (Stern, 1999, p. 504).

Si l'on accepte cette définition, les jeunes Inuit qui ont les compétences nécessaires à la vie en milieu nordique et qui répondent aux normes culturelles traditionnelles font preuve d'une grande intelligence, même dans les cas où leurs résultats scolaires laissent à désirer. Leur intelligence est d'ailleurs valorisée par leur communauté. Nous observons la même situation à Digby Neck, où les jeunes pêcheurs talentueux sont vus comme aussi intelligents, sinon plus, que les jeunes qui réussissent bien à l'école.

Malgré les similarités notées ici entre les deux cas, il importe aussi de souligner les limites de la comparaison entre la réalité scolaire du Nunavik et celle de Digby Neck. D'abord, les ancêtres des jeunes de Digby Neck n'ont pas eu à subir les sévices de la colonisation. Les élèves néo-écossais, s'ils ne se retrouvent pas toujours dans ce que leur propose l'école, n'ont donc pas envers elle la méfiance qu'ont les Inuit, la vie de ces derniers ayant été profondément chamboulée par l'arrivée de l'école sur leur territoire. De plus, les conflits importants entre les pêcheurs commerciaux et les pêcheurs mi'kmaq de la Nouvelle-Écosse, qui ont explosé dans la dernière année et mené à des actes de violence à l'endroit de pêcheurs mi'kmaq et de leurs installations, montrent au contraire que les pêcheurs de Digby Neck, nonobstant des potentiels intérêts communs des deux groupes, ont actuellement plus de chances d'avoir une relation conflictuelle avec les groupes autochtones locaux que de s'identifier à eux et à leurs problèmes¹⁹. Il faut donc être prudent de ne pas assimiler sans nuances les réalités autochtones aux réalités rurales.

De plus, si on observe chez les jeunes du Nunavik et chez les jeunes de Digby une relation particulière avec leur lieu d'origine et un attachement profond à la terre, la mer et les ressources naturelles de leur milieu, la relation spirituelle qu'entretiennent les Inuit avec leur environnement a une qualité inexprimable que l'on ne peut pas attribuer à la relation qu'ont les jeunes de Digby avec le leur. Cette relation rend encore plus difficile la décision de quitter son chez-soi pour poursuivre des études à l'extérieur. Ajoutons à cela que la distance physique que les jeunes de Digby ont à parcourir pour leurs études peut être relativement courte, leur communauté se situant à un peu plus de 200 kilomètres d'Halifax.

¹⁹ À ce sujet, voir : Agence QMI (2020, 14 décembre), Edwards (2021, 4 mars) et Radio-Canada (2020, 14 octobre).

Il est donc possible pour certains de ces jeunes de compléter leurs études post-secondaires tout en retournant chez eux toutes les fins de semaine, bénéficiant ainsi du support familial et communautaire qu'ils connaissent depuis leur enfance. Une telle possibilité n'existe pas pour les jeunes Inuit qui doivent s'exiler à des milliers de kilomètres de leur domicile s'ils désirent étudier. Le prix à payer pour les études est donc encore plus élevé dans leur cas que dans celui des jeunes de Digby.

En somme, à Digby comme au Nunavik, deux ensembles de normes autour de l'intelligence et de ce qui constitue une bonne vie coexistent plus ou moins bien. À Digby Neck, l'ensemble de normes mis de l'avant par la société dominante et par l'école gagne du terrain, particulièrement chez les femmes. Cela permet aux personnes concernées d'accéder à une plus grande diversité d'emplois et à la mobilité, mais a aussi pour effet de miner progressivement le tissu social de la communauté. Au Nunavik, l'école réussit moins bien à recruter des personnes à son système de normes, qui crée beaucoup de confusion dans les communautés et bouleverse l'ordre social traditionnel. Aux deux endroits, l'école a également pour effet de créer une sorte de contre-culture de résistance aux normes de la société dominante, ce qui pousse certains jeunes à rejeter entièrement ce que l'école leur propose, parfois sans alternative viable claire. Même en considérant les différences notées ci-dessus, le cas de Digby Neck nous permet de mieux comprendre comment la discontinuité culturelle entre l'école et la communauté s'exprime dans des petites communautés isolées où les habitants entretiennent un lien fort avec la nature et entre eux et où l'école prend parfois des airs d'envahisseur.

L'expérience afro-américaine dans les écoles publiques urbaines aux États-Unis

L'expérience des gens de Digby Neck nous a permis de comprendre comment la discontinuité culturelle peut survenir lorsque des élèves provenant de petites communautés isolées sont confrontés au modèle cosmopolite et mobile proposé par l'école contemporaine. Or, les Inuit du Nunavik doivent également composer avec des différences culturelles liées à la langue, à l'ethnicité et à la situation post/néocoloniale, ce qui n'est pas le cas des gens de Digby Neck, eux-mêmes des Canadiens d'origines européennes. Ici, nous pouvons rapprocher les Inuit d'un autre groupe vivant des difficultés scolaires importantes régulièrement attribuées à la discontinuité culturelle qu'ils vivent à l'école : les Afro-Américains. Beaucoup plus de recherches ont été effectuées sur les causes des

difficultés scolaires généralisées chez les élèves afro-américains que sur les élèves du Nunavik, ce qui en fait un groupe de comparaison intéressant. Les deux groupes constituent des minorités involontaires, c'est-à-dire des minorités qui, contrairement à la majorité des minorités, qui proviennent de l'immigration, n'ont pas choisi de faire partie de la société dans laquelle ils vivent (Ogbu, 1987, cité dans Smallwood, B. A., Haynes, E. F. et James, K., 2009, p. 4). Selon Ogbu, les membres de ses minorités ont des raisons historiques de résister aux normes de la société dominante et de rejeter l'école, et cette résistance peut aller jusqu'à faire partie de leur identité culturelle. Les méthodes qui fonctionnent pour favoriser la participation scolaire des minorités volontaires ne seront donc pas nécessairement efficaces dans le cas des minorités involontaires.

Précisons d'entrée de jeu que la communauté afro-américaine contemporaine est loin de former un bloc homogène. L'accès à un statut social et économique élevé est désormais possible pour les membres de cette communauté ; notamment, les États-Unis ont eu leur premier président noir et plusieurs célébrités médiatiques et sportives noires font partie des personnes les plus riches au pays – pensons entre autres à l'animatrice Oprah Winfrey, au chanteur et producteur Kanye West ou au joueur de basketball Michael Jordan. De plus, on retrouve aujourd'hui des personnes noires dans tous les domaines d'emploi. Malgré ces succès, en 2016, la richesse médiane d'une famille noire aux États-Unis ne s'élevait qu'à 17 600 \$ américains alors que la richesse médiane d'une famille blanche s'élevait alors à 171 000 \$ américains (Hanks, Weller et Solomon, 2018). Cet immense écart de richesse entre les deux groupes et les tensions raciales encore très présentes aux États-Unis font que les Afro-Américains, peu importe leur statut économique individuel, demeurent collectivement un groupe opprimé et possédant sa propre culture et son propre ensemble de normes, bien qu'on observe une variation importante entre ces normes d'une communauté spécifique à l'autre et d'une famille à l'autre. Prenant acte de cette diversité, nous nous concentrerons ici sur la population afro-américaine défavorisée vivant dans des quartiers où elle forme la majorité. C'est avec leur situation que la situation des Inuit partage le plus de caractéristiques. Les deux groupes démontrent une méfiance légitime envers les institutions dominées par les Blancs, incluant les institutions scolaires. Ils montrent aussi des résultats scolaires faibles et qui ne semblent pas pouvoir être expliqués

en prenant uniquement en compte des facteurs socioéconomiques qui ignoreraient la dimension raciale.

Notons également quelques différences essentielles entre la situation afro-américaine et la situation inuit, ces différences posant certaines limites à la comparaison que nous traçons ici. D'abord, les Afro-Américains ont été historiquement privés de possessions et de territoire, ce qui fait qu'ils n'ont pas le type de lien avec l'environnement naturel que nous observons chez les Inuit et même chez les gens de Digby Neck. En contrepartie, la population afro-américaine à laquelle nous nous intéressons ici vit en milieu urbain, potentiellement près d'institutions d'éducation post-secondaire, contrairement aux Inuit qui doivent nécessairement quitter leur communauté pour étudier. De plus, l'anglais est la langue maternelle de la plupart des jeunes noirs américains ; l'obstacle de la langue n'est donc pas aussi présent que dans le cas des Inuit du Nunavik. Enfin, l'éducation supérieure est beaucoup plus dispendieuse aux États-Unis qu'au Québec et au Canada. Pour les jeunes afro-américains, le sacrifice financier que représente la poursuite d'études supérieures est donc encore plus élevé que dans le cas des Inuit. Malgré ces différences, nous tracerons dans les paragraphes suivants des similarités entre les deux groupes qui nous semblent suffisantes pour justifier d'utiliser l'exemple afro-américain pour mieux comprendre comment la discontinuité culturelle est vécue par les membres de minorités involontaires en milieu scolaire.

Dans une étude d'abord effectuée en 1992 et répétée par la même équipe par la suite, Allen et Boykin identifient plusieurs différences culturelles importantes entre l'environnement familial et communautaire des élèves afro-américains, en particulier ceux qui viennent de familles qui ont de faibles revenus, et leur environnement scolaire. Notamment, la culture afro-américaine observée valorise les émotions, l'interdépendance et le communalisme alors que l'école, au contraire, valorise la logique plutôt que les émotions, la compartimentation et l'individualisme (Allen et Boykin, 1992, p. 5). Dans les milieux urbains défavorisés, les normes sociales afro-américaines correspondent à une vision du monde que l'on qualifie aujourd'hui d'holistique, c'est-à-dire d'une vision du monde qui voit d'abord les individus comme des êtres en relation plutôt que comme des êtres atomisés. La culture inuit, et les cultures autochtones en général, est également identifiée comme une culture qui promeut une compréhension holistique du monde.

Les conséquences d'une telle discontinuité entre les normes acquises à la maison et celles promues par l'école sont multiples. D'abord, puisque les situations auxquelles ils sont confrontés à l'école ne ressemblent pas à celles auxquelles ils sont confrontés à la maison, les élèves afro-américains n'ont pas l'occasion d'exercer les compétences avec lesquelles ils arrivent et doivent plutôt réapprendre un nouvel ensemble de compétences, ce qui peut les faire paraître en retard par rapport à leurs camarades de classe. Par exemple, les élèves afro-américains étudiés par Allen et Boykin s'ennuient et se déconcentrent facilement lors de périodes de travail individuel silencieux ; ils regardent leurs pieds ou leurs mains plutôt que de faire le travail demandé. Pourtant, lorsque les chercheurs invitent les élèves à effectuer un travail similaire dans un environnement différent, actif et collectif, ces derniers se montrent très engagés et enthousiastes. Lorsqu'ils sont placés dans ce deuxième contexte, les meilleures performances de ces élèves sont équivalentes à celles de leurs camarades blancs lors des périodes de travail individuel silencieux (Allen et Boykin, 1992, p. 7). Ces résultats semblent démontrer que les difficultés scolaires généralisées chez les élèves noirs provenant de milieux défavorisés aux États-Unis ne peuvent pas être imputées à un manque d'intelligence explicite ou à une culture qui n'encourage pas l'apprentissage, mais plutôt à un système scolaire dont les normes ne correspondent pas à celles dans lesquelles ces élèves grandissent dans leurs communautés.

Une deuxième conséquence de cette discordance culturelle entre la maison et l'école est l'effet démotivant qu'elle risque d'avoir sur les élèves. L'école compte sur les normes individualistes qu'elle met de l'avant pour motiver les élèves. Ainsi, les élèves qui obtiennent les meilleurs résultats sont souvent récompensés à différents niveaux, des autocollants apposés sur leurs travaux jusqu'aux prix et bourses. Ces récompenses agissent comme facteur de motivation extrinsèque et signalent que l'excellence académique individuelle est importante et que c'est ce à quoi les élèves devraient aspirer. Pour la plupart des écoliers, ces valeurs sont également celles auxquelles leurs parents les exposent et les préparent. Ces normes sont donc internalisées et deviennent des facteurs de motivation intrinsèque (exemple : « Je suis fier de moi quand je suis le meilleur de la classe, car je sais que c'est important d'être excellent dans ce qu'on fait. »). Pour les élèves afro-américains étudiés par Allen et Boykin, qui arrivent plutôt à l'école avec des normes axées sur la collaboration et le communalisme, de tels facteurs de motivation n'ont pas l'effet

escompté. Bien que les récompenses puissent être intéressantes en elles-mêmes, elles n'ont pas le même effet sur ces élèves, notamment parce que leur famille leur accorde moins d'importance que les familles de leurs camarades de classe. Si, par exemple, réussir à l'école est vu comme une bonne chose, mais tout de même une chose moins importante que de s'assurer du bien-être de ses frères et sœurs plus jeunes, l'aîné d'une famille afro-américaine à faibles revenus sera peut-être découragé de passer de longues heures à étudier si cela nuit à sa capacité de remplir ses responsabilités familiales. Cet enfant a donc plus de chances qu'un camarade de classe blanc de ne pas avoir l'école en haut de sa liste de priorité.

Enfin, quand il y a une discontinuité culturelle importante entre la maison et l'école, les élèves sentent que les normes les plus importantes qui régulent leur vie ne sont ni valorisées par le système scolaire ni pertinentes pour celui-ci (Allen et Boykin, 1992, p. 5). Ils peuvent facilement déduire de ce constat que l'école n'est pas pour « les gens comme eux » - un sentiment que nous avons également observé chez les anciens élèves de Digby Neck et que nous observons chez les Inuit du Nunavik.

Constatant les problèmes causés par la discontinuité culturelle, plusieurs recherches ont tenté de changer les pratiques de l'école pour les rendre plus familières aux élèves afro-américains afin de voir si de tels changements permettaient d'augmenter les performances scolaires de ce groupe. Les résultats obtenus furent systématiquement positifs, les élèves se montrant plus engagés et démontrant une meilleure capacité à apprendre lorsqu'ils se reconnaissent dans les demandes de l'école (Allen et Boykin, 1992, p. 7). Fait intéressant, les résultats des enfants blancs de classe moyenne ne semblent pas significativement affectés par le mode d'enseignement utilisé (Allen et Boykin, 1992, p. 6) ; il n'y aurait donc pas lieu de s'inquiéter que l'intégration de pratiques culturellement appropriées pour les élèves afro-américaines nuise à la réussite des autres élèves. Malgré l'effet positif net que l'intégration de normes et de pratiques culturelles afro-américaines semble avoir sur les élèves, ce type de pratique est difficile à intégrer dans les écoles publiques. En effet : “these alternative ethno-cultural practices are believed to be inconsistent with the mainstream cultural values present in public school classroom” (Tyler et al., 2006, p. 364). Davantage de données probantes démontrant les bienfaits de ces pratiques et une volonté politique et institutionnelle forte d'améliorer la situation des élèves afro-américains semblent donc être

des conditions nécessaires à l'implantation de ces pratiques. Le manque de données probantes étant encore plus criant au Nunavik, l'implantation de ces pratiques risque d'y être encore plus difficile.

Interventions recommandées

Selon les auteurs qui soutiennent la théorie de la discordance culturelle pour expliquer les difficultés scolaires des Nunavimmiut, il est clair que, si on veut améliorer la situation scolaire des jeunes du Nunavik, il faut leur offrir une éducation qui concorde avec leur culture. Dans *Decolonizing Education*, Marie Battiste déclare ainsi : « It is time to change the educational outcomes for Aboriginal youth by fully integrating their knowledge and heritage into an educational system that values and respects Indigenous ways of knowing and allows Aboriginal students to embrace and celebrate who they are instead of making them doubt themselves » (Battiste, 2013, p. 180). Maintenant, comment arriver à mettre sur pied un tel système d'éducation ?

Battiste souligne plusieurs pratiques que l'on retrouve dans les programmes qui fonctionnent bien dans des communautés autochtones à travers le Canada et le monde. D'abord, au niveau des contenus, il faut développer des programmes qui ne traitent pas la langue autochtone (ici, l'inuktitut) comme un simple sujet, mais bien comme une langue d'instruction légitime. Comme l'indique Battiste, « là où le savoir autochtone survit, il est transmis dans une langue autochtone » (Battiste, 2013, p. 178 [traduction libre]). Les cours d'inuktitut actuellement offerts au Nunavik, s'ils ont été un gain important pour les Inuit, sont donc insuffisants. Une véritable reconnaissance de la valeur et de la légitimité de la langue, nécessaire pour assurer la continuité (ou la concordance) entre la maison et l'école, requiert qu'on l'utilise comme langue d'instruction dans les cours généraux comme les mathématiques, l'histoire et les sciences. De plus, au-delà de la langue, la culture elle-même – son épistémologie, ses méthodes – doit être reconnue non seulement comme un sujet, mais comme une façon légitime d'apprendre et de connaître le monde (Battiste, 2013, p. 176). Les études sur le sujet montrent que les élèves autochtones qui perçoivent que leur langue et leur culture sont véritablement soutenues par l'école développent une meilleure estime d'eux-mêmes et un sentiment d'*empowerment*. Le développement d'un tel sentiment est positivement corrélé à un plus grand intérêt pour la réussite académique et à des bénéfices socio-économiques à long terme (Smallwood, Haynes et James, 2009, p. 4).

Pour que la culture inuit soit aussi présente dans les écoles du Nunavik, il y a de grands pas à faire, notamment parce que, comme nous l'avons vu, la majorité des enseignants qui travaillent dans ces écoles ne sont pas inuit et restent peu de temps, ce qui ne leur permet pas de s'intégrer à la culture locale, et encore moins d'intégrer cette culture à leur pratique enseignante. Suite à l'implantation d'un programme de revitalisation de la langue dans une communauté Navajo à Magdalena, au Nouveau-Mexique, Smallwood, Haynes et James proposent une double solution pour remédier à ce problème : embaucher plus de personnel inuit et offrir davantage d'opportunité de développement professionnel à l'ensemble des enseignants et des spécialistes œuvrant dans l'école. À Magdalena, plus d'enseignants Navajo ont été embauchés grâce au développement de davantage de cours offerts en Navajo, dont des cours de culture supplémentaire et des cours d'art (Smallwood, Haynes et James, 2009, p. 6). La présence de plus d'enseignants autochtones dans leur école permet aux élèves autochtones d'avoir plus de modèles et d'avoir plus d'opportunités de parler leur langue maternelle. Il est aussi important d'offrir des opportunités de développement professionnel approprié à ces enseignants, notamment par rapport à l'enseignement de la grammaire, un aspect difficile de l'enseignement que le simple fait de parler une langue ne permet pas d'acquérir (Smallwood, Haynes et James, 2009, p. 18). Des mesures semblables pourraient être prises au Nunavik afin de favoriser l'embauche de davantage d'enseignants inuit.

Pour ce qui est des autres enseignants, le développement professionnel offert *sur place* est aussi essentiel. Au cours du programme de Smallwood, Haynes et James, « all MMSD [Magdalena Municipal School District] staff received training on working with English language learners, concentrating on second language acquisition and literacy development with an emphasis on Native American cultures” (Smallwood, Haynes et James, 2009, p. 10). Ce programme de 45 heures, offert directement sur place par Smallwood en collaboration avec l'Université du Nouveau-Mexique, a permis aux enseignants d'obtenir des crédits universitaires et de se qualifier en enseignement de l'anglais langue seconde, ce qui a mené à une augmentation de 250 % du nombre d'enseignants qualifiés en enseignement de l'anglais langue seconde dans le district sur quatre ans (Smallwood, Haynes et James, 2009, p. 10). Plusieurs enseignants ont rapporté que la possibilité de suivre le programme sur place a été essentielle à leur participation. Au

Nunavik, les enseignants ont accès à peu de formation continue sur place, et plusieurs d'entre eux ne sont pas qualifiés en enseignement au moment de l'embauche. Offrir de telles opportunités permettrait à ces enseignants, qui se sentent souvent dépassés et peu outillés face aux besoins de leurs élèves, d'offrir de meilleurs services à leurs élèves et de mieux intégrer la culture inuit à leur pratique. Ces enseignants pourraient augmenter leur sentiment de compétence et devenir des spécialistes de l'enseignement en contexte inuit, ce qui favoriserait leur rétention ; en effet, une corrélation positive a été observée entre les opportunités de développement professionnel ciblé (c.-à-d. directement pertinent aux réalités auxquelles l'enseignant doit faire face) et la rétention du personnel enseignant (Berry, Daughtrey et Wieder, 2010 ; Barraza-Lyons et Daughtrey, 2011). Augmenter le taux de rétention des enseignants à Kativik Ilisarniliriniq aurait des impacts positifs sur les élèves, sur les écoles, qui auraient des équipes plus stables, et sur les communautés.

Ensuite, pour arriver à ce que la langue et la culture deviennent des parties intégrantes de l'école, il est essentiel que la communauté soit impliquée, en particulier les parents et les aînés (Battiste, 2013, p. 176). À Magdalena, Smallwood, Haynes et James constatent que « l'implication de la communauté est peut-être l'élément le plus important pour assurer le succès d'un programme de revitalisation de la langue » (2009, p. 17 [traduction libre]). Lorsqu'un continuum est établi entre l'école et la communauté, les élèves peuvent mettre à profit les apprentissages effectués dans les différentes sphères de leur vie dans les autres sphères. Ils n'ont donc pas à choisir entre les apprentissages qu'ils effectuent à l'école et à la maison et à dévaloriser une façon de faire par rapport à l'autre, choix qui, comme on l'observe à Digby Neck et dans des communautés afro-américaines, poussent les jeunes à se désintéresser de l'école tout en dévalorisant les normes et façons d'être promues dans leur famille et leur communauté.

Pour favoriser la participation des communautés, il ne suffit pas d'annoncer que la présence de parents et d'aînés est la bienvenue. En effet, bien qu'offrir explicitement aux parents la possibilité aux parents de s'impliquer facilite leur implication, cette offre n'est pas suffisante ; pour que les parents participent activement à la vie scolaire de leur enfant, ils doivent considérer qu'il s'agit là de l'un de leurs rôles en tant que parent et ils doivent sentir qu'ils ont les compétences nécessaires pour aider leur enfant (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995). L'éducation formelle étant très différente de l'éducation traditionnelle

inuit, les parents du Nunavik ne se sentent pas toujours adéquatement outillés pour soutenir leurs enfants, ce qui peut nuire à leur implication à l'école. De plus, les Inuit ont des raisons historiques de se méfier des institutions scolaires, qui sont en grande partie responsables du trauma intergénérationnel qui hante les communautés (Bombay, Matheson and Anisman, 2014). Il faut donc faire des efforts significatifs pour joindre les membres de la communauté là où ils sont. Pour favoriser l'implication parentale à Magdalena, les administrateurs du district scolaire ont persisté pendant des années, se rendant directement sur la réserve, à 30 miles de l'école, pour prendre le pouls de la communauté en organisant des réunions et en distribuant des sondages (Smallwood, Haynes et James, 2009, p. 5). Leur insistance a démontré leur bonne foi et a fait connaître Kerri James, la coordonnatrice du projet, dans la communauté. Plus précisément :

The key to the administrators' success was open communication and cultural sensitivity and awareness. They were willing to share information about school matters and gather and act on input from community members. In other words, they made meetings responsive to those in attendance. They also made meetings fun and engaging. To promote parent attendance, MMSD administrators

- Disseminated multiple meeting reminders through mass mailings, local radio announcements, flyers, and reminder letters sent home with students
- Provided food and door prizes at meetings
- Organized a local student presentation at each meeting (e.g., student science fair presentations, plays and skits in Navajo, school club reports of recent activities)

(Smallwood, Haynes et James, 2009, p. 5)

Au fil des quatre années de déroulement du programme, la participation des parents aux réunions a augmenté de 257 %, ce qui semble démontrer que les stratégies mentionnées ci-haut ont porté fruit (Smallwood, Haynes et James, 2009, p. 8). Les parents ont senti que l'école de leur enfant faisait des efforts réels pour promouvoir leur culture et pour prendre au sérieux les inquiétudes, demandes et suggestions de la communauté, ce qui a favorisé leur implication. Le Nunavik aurait intérêt à mettre sur pied un programme semblable afin d'inciter ses parents participer davantage à la vie scolaire, car la recherche démontre que, lorsque les membres de la famille de l'élève interagissent régulièrement avec les enseignants et l'école, les élèves s'ajustent plus facilement aux attentes de l'école et réussissent mieux et ce, même lorsque l'implication parentale est peu ou mal structurée (Ferguson, 2008, p. 2-3).

Battiste remarque qu'il existe déjà des initiatives louables d'intégration des savoirs autochtones au curriculum, autant pour les élèves des communautés concernées que pour la population étudiante générale. Par exemple, au Nunavik, des cours de culture, d'inuktitut et d'initiation à la survie sur le territoire sont dispensés. Au Québec, dans le cours d'éthique et culture religieuse, les spiritualités des peuples autochtones doivent être traitées à plusieurs reprises chaque année (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], n/d[1], p. 325) et l'histoire de la présence autochtone et des interactions entre colons européens et autochtones sur le territoire provincial font partie intégrante du programme d'univers social au primaire (MEES, n/d[2]). Or, cette manière d'intégrer du contenu autochtone ne fait pas participer les communautés concernées et échoue à valoriser la culture autochtone comme une façon d'apprendre et de vivre plutôt que comme un simple objet d'étude. De plus, le contenu demeure typiquement assez général et ne permet pas aux élèves d'établir des liens clairs entre les faits historiques qui leur sont enseignés et la réalité autochtone contemporaine (Ball, 2004, p. 5, cité dans Battiste, 2013, p. 184). Je me permets ici une anecdote personnelle. J'ai grandi à Sept-Îles, sur la Côte-Nord, où les Innus ont une forte présence historique et contemporaine ; les Septiliens côtoient des Innus au quotidien au travail, à l'école et dans leurs activités. Malgré cette cohabitation, je me souviens clairement d'un élève qui, vers la fin du primaire, a demandé, pendant un cours d'univers social, si les Innus étaient des Iroquoiens ou des Algonquiens – les deux seuls groupes autochtones nommés à répétition dans nos cours et sur lesquels nous étions fréquemment évalués. Je me souviens aussi que l'enseignante a répondu avec hésitation et a demandé l'aide d'un élève innu, qui ne le savait pas non plus. Les apprentissages que nous effectuions en classe à ce sujet étaient complètement déconnectés de la réalité contemporaine des élèves allochtones comme autochtones, et ne nous aidaient pas à nous comprendre mutuellement ; en termes de réconciliation et de rapprochement culturel, leur utilité me semble donc discutable.

En plus d'être trop générales pour être très utiles dans les rapports interculturels, la majorité des initiatives provinciales n'intègrent pas fondamentalement l'expertise autochtone et échouent ainsi à être transformatives (Tymchak, 2001, cité dans Battiste, 2013, p. 185), c'est-à-dire qu'elles ne perturbent pas le statu quo qui, comme nous l'avons vu, ne permet pas aux élèves autochtones et à leurs peuples de s'épanouir. À cet égard,

Battiste donne quelques pistes de solution supplémentaires. D’abord, les enseignants doivent diversifier leurs styles d’enseignement et adapter leurs méthodes aux types d’apprentissages traditionnels de leurs élèves (Battiste, 2013, p. 176). Dans le cas des Inuit du Nunavik, nous avons vu que, traditionnellement, les enfants apprenaient surtout par observation et recevaient peu d’instruction directe. Selon Battiste, il serait donc pertinent de faire plus de place aux démonstrations et à l’observation directe afin de favoriser l’apprentissage. De manière générale, les méthodes utilisées doivent permettre aux épistémologies autochtones, incluant les spiritualités autochtones et une vision holistique du monde, d’avoir leur place dans le système d’éducation formel (Battiste, 2013, p. 178).

Enfin, l’éducation que les élèves autochtones reçoivent dans leurs écoles doit leur donner les outils nécessaires pour qu’ils puissent contribuer positivement à leur communauté sans avoir à s’exiler : “Training and education cannot focus on building the skills and capacities of individuals who will be forced to leave their communities to find employment and opportunities elsewhere. Rather, it will focus on building community strength and capacity so that they will have the choice to remain in their communities and contribute to building collective successes” (Battiste, 2013, p. 178). Marie Battiste rejoint ici les propos de Michael Corbett, qui observe le même problème dans la communauté côtière de Digby Neck où les jeunes, comme le titre du livre de Corbett l’indique, apprennent à partir. Pour le Nunavik, il est donc nécessaire d’établir les besoins présents dans les communautés et de modifier et bonifier l’offre de formation disponible sur le territoire en conséquence. Kativik Ilisarniliriniq offre déjà quelques formations professionnelles qui visent à répondre aux besoins des communautés, dont des diplômes d’études professionnelles (DEP) en organisation des loisirs au Nunavik, en entretien des bâtiments nordiques et en charpenterie-menuiserie (Kativik Ilisarniliriniq, 2021b). Il est plus difficile d’offrir des formations de niveau collégial ou universitaire dans la région, bien que certaines initiatives comme le certificat en éducation offert par l’Université McGill et les différents programmes offerts par le Collège de l’Arctique au Nunavut permettent d’espérer que l’offre de formation postsecondaire continuera à se développer dans le Nord.

En somme, que faire pour réduire la discordance culturelle vécue par les élèves du Nunavik lorsqu’ils fréquentent l’école et ainsi améliorer la situation scolaire dans la

région ? Il faut *transformer* notre approche de l'enseignement et de l'apprentissage, car l'approche actuellement mise de l'avant en ce moment ne correspond pas aux principes de base de l'éducation inuit tels qu'une vision holistique du monde et l'apprentissage tout au long de la vie. Nous pouvons résumer l'ensemble des interventions recommandées en trois points :

- 1) La langue et la culture inuit doivent être pensées et utilisées comme des outils et des manières légitimes et valables d'apprendre plutôt que comme de simples objets d'études.
- 2) Plus d'enseignants inuit doivent être embauchés et des opportunités de formation continue spécifiques aux besoins des communautés du Nunavik doivent être offertes aux enseignants allochtones et aux enseignants inuit afin qu'ils aient tous la possibilité de comprendre et de transmettre les principes fondamentaux de la culture inuit en l'intégrant à leur pratique enseignante et en la valorisant auprès des élèves.
- 3) La communauté, en particulier les parents et les aînés, doit être grandement impliquée dans la vie scolaire des élèves afin d'assurer une continuité des apprentissages entre l'école, la maison et la communauté.

Forces et limites

La théorie de la discontinuité culturelle est largement acceptée dans la littérature, bien qu'il y ait somme toute peu de données probantes pour la soutenir (Tyler et al., 2006, p. 364). Taylor et de la Sablonnière souligne trois forces de cette théorie (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 7). Premièrement, les exemples d'interventions non-autochtones qui ne fonctionnent pas dans les communautés autochtones abondent et, dans plusieurs cas, la discordance culturelle entre les intervenants et les personnes qui reçoivent les services est évidente. Deuxièmement, la théorie de la discordance culturelle a une portée assez vaste pour expliquer l'échec de l'ensemble des interventions actuelles dans les communautés autochtones. Aussi diversifiées soient-elles, culturellement et géographiquement, toutes ces communautés ont en commun un douloureux passé colonial et doivent encore aujourd'hui répondre d'institutions qui ne sont pas les leurs. Le colonialisme semble donc être le responsable évident des problèmes sociaux et économiques observés dans de nombreuses communautés autochtones à travers le monde. Enfin, la théorie de la

discordance culturelle est attrayante parce qu'elle correspond à l'esprit des interventions effectuées dans les communautés autochtones en ce moment. Plusieurs écoles autochtones, dont celles de Kativik Ilisarniliriniq, mettent de l'avant des programmes qui permettent de valoriser la langue et la culture locale, notamment en enseignant aux élèves dans leur langue maternelle et en formant les jeunes à différentes activités traditionnelles. Un même mouvement est visible dans le secteur des services sociaux ; on ouvre, par exemple, des centres de désintoxication et de réadaptation destinés aux autochtones où l'on utilise une approche plus culturellement appropriée que dans d'autres centres²⁰. La théorie de la discordance culturelle soutient très bien ce type d'interventions ; les interventions et la théorie se confirment donc mutuellement.

La théorie de la discordance culturelle a pris la place dominante que la théorie du désavantage culturel, dont nous explorerons une version dans la prochaine section, occupait avant elle (Allen et Boykin, 2012, p. 2). Dans le contexte américain, cette théorie affirmait que les élèves afro-américains éprouvaient des difficultés scolaires parce que le type d'interactions qu'ils avaient dans leur environnement et leur culture ne favorisait pas le développement des capacités intellectuelles (Allen et Boykin, 2012, p. 2). Ils arrivaient donc à l'école moins « intelligents » que les autres. Une telle théorie a également été appliquée aux enfants autochtones du Canada et a contribué à justifier les écoles résidentielles et la rafle des années 1960 ; puisqu'on croyait que les cultures autochtones étaient inaptes à développer les capacités intellectuelles de leurs enfants, on croyait (ou on disait croire) faire une faveur²¹ à ces enfants en les retirant de ces cultures pour les intégrer de force à la culture canadienne qui, elle, devait être capable de les amener au même « niveau intellectuel » que les autres enfants. Comme nous l'avons vu dans la section sur l'histoire de l'éducation au Nunavik, ces politiques n'ont pas eu les effets escomptés ; au contraire, elles ont traumatisé des générations entières d'enfants qui, aujourd'hui adultes,

²⁰ Exemples : Centre Isuarsivik à Kuujuaq (QC), Centre Miam Uapukun à Mani-Utenam (QC), Cree Nations Treatment Haven à Canwood (SK), etc.

²¹ Nous ne nous basons ici que sur les motivations énoncées dans des documents officiels. Il est aujourd'hui évident que les écoles résidentielles ont eu des effets extrêmement néfastes sur les peuples autochtones du Canada, et il peut être difficile de croire que leur fondation puisse avoir été le fruit de bonnes intentions. Connaître les véritables motivations des politiciens de l'époque et savoir s'ils croyaient réellement faire la chose juste nous est toutefois impossible; nous ne prendrons donc pas position sur cette question. Ultimement, les intentions des politiciens ne changent pas les impacts que leurs politiques ont eu et continuent d'avoir, et c'est à ces impacts que nous nous intéressons.

peinent à s'en remettre et passent ce trauma aux générations suivantes. En ce sens, la théorie de la discontinuité culturelle et les interventions qui en découlent semblent être beaucoup moins dommageables que la théorie du désavantage culturel. Selon cette nouvelle théorie, l'école ne doit pas tenter d'effacer les normes des élèves autochtones pour les remplacer par des normes perçues comme plus « avantageuses ». Elle doit plutôt rejoindre les élèves là où ils sont et s'adapter à leurs besoins culturels afin d'éviter que la discontinuité entre la vie scolaire et la vie communautaire provoque un manque d'enthousiasme généralisé envers l'éducation formelle et la création de normes basée sur la résistance.

La théorie de la discontinuité culturelle bénéficie donc d'une meilleure acceptabilité sociale que sa prédécesseur. Si cela représente un avantage important lorsque vient le moment d'implanter des solutions, il faut tout de même reconnaître que l'acceptabilité d'une théorie ne nous informe que peu sur sa force explicative. Ce n'est pas parce qu'une théorie tombe sous le sens commun ou parce qu'elle ne froisse pas qu'elle fournit nécessairement une explication plus complète et plus « vraie » qu'une théorie qui serait moins bien reçue. Ainsi, Patrick Brady, qui s'intéresse au problème du décrochage scolaire, remarque :

As appealing as this hypothesis [the hypothesis that cultural discontinuity leads to dropping out] may be, it does not fully explain the dropout situation among Canadian Native students in that it does not explain; (a) why the tendency to dropout varies widely among Canadian Native youth depending upon the economic circumstances of their families, (b) why the dropout rates vary so widely from Native community to Native community, and (c) why the school experiences of Native dropouts so closely resemble those of their non Native peers.

(Brady, 1996, p. 13).

Donald M. Taylor et Roxane de la Sablonnière partent de ce constat pour formuler une critique de la théorie de la discontinuité culturelle. Comme Tyler et al., Taylor et de la Sablonnière déplorent que cette théorie soit largement acceptée dans des cas pour lesquels il y a peu de données probantes. Ils avancent ainsi que, malgré les contributions importantes

de cette théorie, elle ne peut pas être appliquée telle quelle aux Inuit du Nunavik – ni, d’ailleurs, aux Afro-Américains, dont nous avons brièvement étudié le cas plus haut (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 106). Ces auteurs identifient trois suppositions qui doivent nécessairement être vraies pour que la théorie de la discontinuité culturelle s’applique : (1) il y a une identité culturelle inuit clairement définie (2) il y a une identité culturelle non-inuit clairement définie et (3) ces deux cultures sont incompatibles, c’est-à-dire que la discontinuité entre ces deux cultures est trop grande pour qu’elles soient réconciliables (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 8). Or, c’est au point (1) que Taylor et de la Sablonnière identifient un problème. Nous aborderons leur théorie dans la prochaine section.

En plus de ces difficultés théoriques, les interventions recommandées par la théorie de la discontinuité culturelle posent des défis pratiques importants. Lorsque nous résumons ces interventions en quelques points, elles peuvent sembler relativement faciles à mettre en place. Or, elles représentent des défis logistiques importants et, surtout, exigent que nous acceptions de transformer notre conception de ce que devrait être l’éducation autochtone. Au moment d’écrire ces lignes, le Nunavik fait partie du Québec, et les écoles de la commission scolaire Kativik doivent se plier aux exigences ministérielles de la province. Or, il existe des tensions importantes entre certains des principes prônés par l’éducation traditionnelle inuit que nous pourrions vouloir intégrer dans la vie scolaire des élèves du Nunavik et ce que le Québec est prêt à accepter. Par exemple, Marie Battiste parle de l’esprit apprenant (*learning spirit*) qu’elle décrit comme « l’entité en chacun de nous qui guide notre quête de sens et d’une vision » (Battiste, 2013, p. 18). Si cet esprit existe en chacun de nous, il est célébré et nourri par l’éducation autochtone traditionnelle alors qu’il est étouffé par l’éducation à l’occidentale. Selon Battiste, il faut nourrir l’esprit apprenant grâce à des expériences spirituelles (*spirit-gravitating experiences*), qui contribuent grandement à l’apprentissage des élèves autochtones, pour qui ces expériences représentent des opportunités de connecter avec leur propre esprit apprenant et de mobiliser leurs histoires, leur voix, leur culture et leurs symboles dans leurs apprentissages (Battiste, 2013, p. 182 – 183). Bien que la spiritualité puisse être vécue de multiples façons qui ne sont pas nécessairement religieuses, il demeure inconfortable, pour l’école publique québécoise laïque, de même employer des termes comme « esprit » ; de telles notions sont perçues

comme incompatibles avec le discours véhiculé par l'école publique (Battiste, 2013, p.182). Par conséquent, si les Inuit du Nunavik demandaient que la spiritualité ne soit pas traitée uniquement comme un sujet, mais bien comme une façon d'apprendre, on pourrait s'attendre à une résistance importante de la part du gouvernement qui, d'une part, a intérêt à uniformiser l'éducation sur son territoire afin de faciliter sa tâche et, d'autre part, travaille avec des experts qui ne reconnaissent pas nécessairement la vision inuit du monde comme une vision valable à enseigner à l'école.

Plus largement, la création d'un curriculum distinct pour les jeunes inuit, si elle peut tout à fait être effectuée correctement, semble poser le risque que ces élèves se frappent à un mur si jamais ils décident d'intégrer les institutions postsecondaires du sud de la province après leur formation générale. En effet, le temps passé à l'école est limité, comme le nombre de sujets qui peuvent y être enseignés. Il n'est donc pas irrationnel de craindre qu'en laissant les Inuit avoir leur propre système d'éducation, les élèves n'arrivent pas à acquérir tout le contenu « occidental » nécessaire à une transition en douceur vers les institutions du reste du pays. On se souviendra, par exemple, des deux anciens élèves d'écoles juives hassidiques qui ont entamé une poursuite contre le gouvernement du Québec en 2020, plaidant que ce qu'ils avaient appris pendant leur scolarité dans des écoles religieuses privées ne leur permettait pas de s'intégrer à la société québécoise (Lowrie, 2020). Il s'agissait là d'un cas extrême : les deux concernés ont complété leur scolarité sans jamais suivre un cours de sciences, d'art ou de géographie, ce qu'aucun auteur soutenant la théorie de la discordance culturelle ne demande. Il serait caricatural de croire que l'éducation inuit prendrait une telle tournure si le gouvernement québécois accordait plus de flexibilité à la commission scolaire. Toutefois, ce cas illustre bien la tension qui peut exister entre les obligations du gouvernement, qui doit s'assurer à la fois d'une éducation de qualité relativement standardisée pour tous et de respecter les volontés et les droits des groupes minoritaires, et en particulier les groupes autochtones. Ces difficultés pratiques n'invalident d'aucune façon la théorie ; en effet, il est tout à fait possible que la solution idéale pour l'éducation autochtone requière d'importants changements dans notre façon de faire, ce qui ne justifierait pas de la rejeter. Ces difficultés constituent tout de même une limite que nous nous devons de souligner au niveau de l'application.

En somme, la théorie de la discontinuité culturelle affirme que les élèves qui proviennent de groupes culturels minoritaires sont désavantagés à l'école à cause de la distance et des conflits qui existent entre leur culture et celle promue par l'école. L'école aurait donc pour double effet d'affaiblir les normes de ces groupes en les soumettant aux normes du groupe majoritaire et de renforcer certaines des normes minoritaires involontairement en provoquant une réaction de résistance chez certains élèves et leurs familles. Cette théorie prône donc des interventions qui visent à adapter la culture de l'école à celle des élèves afin qu'ils s'y reconnaissent mieux et qu'ils puissent mettre à profit les compétences qu'ils possèdent déjà. L'école pourrait alors promouvoir et célébrer les normes locales tout en participant à les adapter, si cela s'avère nécessaire, aux exigences de l'économie globale contemporaine. C'est dans cette lignée que s'inscrivent les interventions effectuées dans les dernières années au Nunavik. Cette théorie a des avantages importants sur la théorie dominante qui existait avant elle, soit la théorie du désavantage culturel. Toutefois, il y a dans la littérature un manque de données probantes par rapport aux effets de la discontinuité culturelle à l'école et à l'efficacité des solutions qui découlent de cette théorie. De plus, cette théorie ne prend pas en compte les impacts du processus de colonisation sur la psyché collective des groupes minoritaires concernés, mais traite plutôt les deux identités culturelles qui se rencontrent comme deux identités égales qui se rencontrent. Il s'agit là d'un angle mort important, mais pas nécessairement insurmontable, pour l'application de cette théorie à la situation des Inuit du Nunavik.

[Théories alternatives : dysfonction normative et absence de direction](#)

Constatant les limites de la théorie de la discontinuité culturelle, qui ne semble capable ni d'expliquer entièrement les difficultés scolaires des Nunavimmiut ni de proposer des solutions efficaces pour régler ces problèmes, certains chercheurs ont développé des théories alternatives basées plutôt sur le concept de dysfonction normative. Une dysfonction normative survient lorsqu'une culture ne parvient plus à fournir à ses membres un ensemble de normes sociales acceptable, cohérent et efficace, ce qui les empêche de développer une identité culturelle et personnelle saine et donc d'identifier des objectifs à long terme valables (Taylor et de la Sablonnière, 2014, pp. 108-111). Donald M. Taylor et Roxane de la Sablonnière ont développé cette théorie en travaillant directement au Nunavik, en collaboration avec des acteurs locaux. Bien qu'il existe d'autres versions de

cette théorie, elles ont été développées dans d'autres contextes ; nous nous concentrerons donc ici les travaux de Taylor et de la Sablonnière.

Taylor et de la Sablonnière : une culture annihilée par le colonialisme

Comme nous l'avons vu plus haut, Taylor et de la Sablonnière croient que la première supposition de la théorie de la discordance culturelle, soit la supposition qu'il existe une identité culturelle inuit claire, est erronée. Selon ces auteurs, la colonisation a « oblitéré » l'identité culturelle inuit qui, bien que certains de ses aspects, dont la langue, aient survécu et demeurent forts, n'est plus clairement définie (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 10). Le mode de vie et les croyances inuit ont été tellement affectés par leur rencontre avec un groupe dont le pouvoir politique et économique dépassait largement le leur que leur culture ne contient plus le « matériel » nécessaire pour la création d'une identité culturelle claire reconnue et partagée par tous les Inuit. Nous ne serions donc pas aux prises avec deux identités culturelles incompatibles, mais plutôt avec une identité culturelle incomplète qui fait face à une culture dominante et saine. Les solutions comme celles proposées plus haut qui visent à changer les pratiques scolaires pour que les normes qu'elles soutiennent soient plus compréhensibles pour les élèves ne pourront donc pas être aussi efficaces qu'elles le seraient pour des élèves provenant d'un groupe culturel dont l'identité est clairement définie. D'ailleurs, les auteurs notent que, malgré les millions de dollars investis dans des programmes visant à rendre le curriculum et le fonctionnement de l'école plus adaptés aux réalités autochtones, et malgré l'implication admirable d'organismes, de groupes et de personnes autochtones dans l'éducation des jeunes de leurs communautés, les taux de décrochage demeurent extrêmement élevés (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 50). Les résultats de l'implantation d'interventions qui correspondent au type de solution prôné par la théorie de la discontinuité culturelle ne semblent donc pas être au rendez-vous. C'est en réponse à ces constats que Taylor et de la Sablonnière développent leur propre théorie, qui pointe comme problème central une dysfonction normative découlant d'un vide culturel causé par le colonialisme.

Comment Taylor et de la Sablonnière parviennent-ils à établir que l'identité culturelle des Inuit du Nunavik n'est pas clairement définie ? D'abord, comme nous, ils constatent l'étendue des problèmes socio-économiques observés. Présenter des statistiques sans les interpréter peut être dommageable pour les communautés étudiées et renforcer les

stéréotypes négatifs qui existent envers ces communautés. Taylor et de la Sablonnière choisissent donc de traiter de cinq problèmes principaux qui, en plus d'être corroborés par les statistiques, ont été identifiés par des leaders autochtones. Ces problèmes, que nous avons également identifiés plus haut, sont les suivants : les difficultés scolaires, le chômage, le crime (incluant la violence et les abus sexuels), le suicide et l'abus de substances (Taylor et de la Sablonnière, 2014, pp. 44-62). Étant donné la prévalence de ces problèmes, Taylor et de la Sablonnière les identifient comme des problèmes collectifs plutôt qu'individuels. Cette classification a bien sûr des implications sur le type d'interventions à apporter. Dans le sud de la province, lorsqu'un élève du secondaire est à risque de décrocher, par exemple, nous traitons la situation comme un problème individuel qui requiert une intervention individuelle : l'élève a peut-être besoin de soutien psychologique, des services d'un orthopédagogue, de davantage de motivation, etc. Dans tous les cas, l'intervention sera centrée sur l'élève à risque. Toutefois, dans une communauté comme le Nunavik où 75 % des jeunes décrochent, Taylor et de la Sablonnière ne croient pas que les problèmes (et les solutions à ces problèmes) soient les mêmes que dans le reste de la province. En effet, comme l'a dit une directrice du département d'éducation spécialisée : "What do you do when every child in the school is a 'special needs' child, and that's only taking into account the children who are still attending school?" (Taylor, de la Sablonnière et French Bourgeois, 2014, p. 58).

Pour Taylor et de la Sablonnière, l'étendue de ces problèmes montre qu'il s'est produit une *inversion de la structure normative* dans les communautés inuit. Selon les auteurs, tous les groupes humains, que l'on parle de sociétés, de milieux de travail, de groupes d'amis ou de n'importe quel autre type de regroupement, ont un objectif principal vers lequel ils travaillent. Ainsi, « l'équipe de sport essaie de gagner, l'entreprise essaie de produire et vendre efficacement son produit, la classe essaie d'éduquer et la communauté essaie de fournir un environnement qui permette à chacun de ses membres de maximiser sa qualité de vie (Taylor et de la Sablonnière, 2014, pp. 113-114, traduction libre). Pour qu'ils puissent atteindre ces objectifs, les groupes comptent sur la participation de chacun de leur membre. Bien sûr, il est presque impossible que tous les membres d'un groupe participent activement et sainement à l'atteinte des objectifs collectifs. Taylor et de la Sablonnière établissent donc que la majorité des groupes humains ont une structure

normative dite 80-20 : 80 % des membres du groupe respectent les normes du groupe et se comportent de manière assez prévisible, alors que l'autre 20 % du groupe, pour différentes raisons, se comporte différemment (Taylor et de la Sablonnière, 2014, pp. 113 – 114). Ces nombres sont évidemment des approximations, et différents groupes vont présenter différents ratios. Le principe demeure toutefois le même : pour qu'un groupe fonctionne bien, il faut qu'une grande majorité de ses membres respectent ses normes formelles et informelles et travaillent à son bon fonctionnement. Le groupe doit donc s'assurer de ne pas laisser la proportion de membres qui ne suivent pas les normes s'agrandir. Pour ce faire, des individus faisant partie de la majorité seront responsables de contenir le 20 % de dissidents et de tenter de les ramener sur la bonne voie (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 120). On peut penser, par exemple, aux psychologues, aux travailleurs sociaux, aux mentors, aux policiers, etc. Les groupes qui ont une structure 80-20 doivent donc continuellement investir une quantité disproportionnée de ressources à tenter de réduire ou contenir la minorité qui ne répond pas aux normes. Notons ici que les membres du 20 % ne sont pas nécessairement des rebelles qui s'opposent consciemment aux normes. Dans la société québécoise contemporaine, toute personne qui ne peut pas avoir une occupation active comme le travail ou les études fera partie du 20 %, puisque nos normes collectives (et notre système économique) nécessitent que nous soyons actifs. Une personne qui souffre d'anxiété sévère et ne peut pas travailler, par exemple, fera partie du 20 %. Notons aussi que nous sommes tous membres de différents groupes sociaux et qu'il est possible de faire partie du 80 % dans l'un et du 20 % dans l'autre (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 117). Pensons au stéréotype du père qui fuit ses responsabilités familiales en consacrant tout son temps et son énergie à son travail : nous pouvons supposer qu'il fera partie du 80 % dans son milieu de travail, où il s'investit, mais qu'il fera partie du 20 % dans sa famille.

Qu'arriverait-il à un groupe humain *si sa structure normative s'inversait*, c'est-à-dire, s'il passait d'une structure 80-20 à une structure 20-80, donc à une structure dans laquelle seulement 20 % des gens suivent les normes alors que 80 % des gens n'y parviennent pas ? Selon Taylor et de la Sablonnière, c'est une telle inversion que le colonialisme a causé dans la société inuit, et nous y observons aujourd'hui une structure 20-80. Ce constat se base sur les statistiques, mais aussi, et surtout, sur les impressions et

demandes des habitants et des leaders du Nunavik. En ne se basant que sur les statistiques, Taylor et de la Sablonnière courraient le risque d'évaluer la situation d'une manière complètement ethnocentrique. Par exemple, les Nunavimmiut pourraient collectivement décider de ne pas s'intéresser à l'école et de se consacrer à d'autres activités ; dans un tel cas, les difficultés scolaires observées ne seraient pas signe d'une structure normative inversée, mais simplement d'une structure différente de la nôtre. Toutefois, comme nous l'avons souligné dans la problématique, les Inuit sont aussi convaincus que les intervenants et chercheurs allochtones, sinon plus, que des changements majeurs dans leurs communautés sont nécessaires. En effet, ce ne sont pas les allochtones qui sont affectés par les ravages de l'absence de débouchés pour les jeunes, de la pauvreté, de la toxicomanie et de la violence, mais les membres de la communauté. Dans les mots de Taylor et de la Sablonnière : « It is Aboriginal people themselves from coast to coast to coast who are beginning to speak out about a cluster of social norms that they want to see changed [...] they are more motivated than anyone else to see concrete normative change » (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 130).

Mais pourquoi, quand et comment cette inversion de la structure normative des Inuit du Nunavik s'est-elle produite ? Une telle inversion ne se produit que lorsqu'un groupe social est soumis à un changement social soudain, dramatique et affectant tout le groupe (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 125) ; la colonisation rapide du Nunavik correspond tout à fait à cette définition. Si toutes les institutions coloniales ont eu leur part à jouer, l'école, objet de la présente recherche, a joué un rôle particulièrement violent dans cette inversion. D'abord, l'obligation pour tous les enfants de fréquenter l'école, au risque d'être enlevés à leurs familles ou que celles-ci perdent des allocations gouvernementales essentielles à leur survie, a largement contribué à la sédentarisation rapide et involontaire des Nunavimmiut, ce qui a entraîné des changements majeurs dans l'organisation sociale et économique de la collectivité (Ives et al., 2012, p. 3). Ensuite, l'école a exposé la jeunesse inuit à un système de normes importé complètement différent de celui que connaissaient leurs parents et l'a obligé à s'y soumettre. La coexistence de ces deux systèmes de normes a entraîné de la confusion et a créé des incompréhensions intergénérationnelles importantes qui ont nui à la transmission des normes des plus vieux vers les plus jeunes. Enfin, au-delà de la structure de l'école, le nouveau contenu, délivré

dans une nouvelle langue, transforme la hiérarchisation des connaissances. Rapidement, les connaissances transmises par l'école, qu'elles soient linguistiques, religieuses ou scientifiques, deviennent les seules connaissances valables, car les seules à être reconnues formellement par les autorités. Si un jeune inuit a le choix entre apprendre à mieux connaître le territoire en passant plus de temps sur les terres ou assister assidûment à ses cours pour apprendre les mathématiques et s'assurer d'obtenir son diplôme, que devrait-il choisir ? Pour beaucoup de ces jeunes, il n'y a pas de réponse claire à cette question, car leur culture est elle-même divisée. Il semble que, peu importe sa décision, ce jeune ne pourra pas « gagner ». S'il décide de passer moins de temps à l'école, il approfondira sa connaissance de son territoire et se sentira peut-être plus confiant et assumé dans son identité inuit, mais cela ne lui garantit pas un revenu et, s'il a moins de seize ans, lui et sa famille risquent de recevoir la visite d'un agent de la DPJ. S'il décide plutôt d'assister à ses cours afin d'éventuellement obtenir son diplôme, cela lui ouvrira peut-être (ou peut-être pas) des portes supplémentaires pour son avenir, mais il risque de sentir qu'il a trahi sa culture pour se plier aux exigences de celle du groupe dominant. Dans le contexte de dysfonction normative que nous observons au Nunavik, l'existence même de l'école, dans sa forme actuelle, place les jeunes inuit dans de telles impasses, car elle bouleverse continuellement la structure normative de leur communauté sans offrir une structure de remplacement qui soit adéquate. Il n'est pas irrationnel, devant l'impossibilité de faire le « bon » choix, de réagir avec frustration et apathie et de se replier sur les plaisirs immédiats.

Cette tendance à choisir les plaisirs immédiats ne se reflète pas que dans le désintérêt des jeunes envers l'école, mais semble être sous-jacente aux cinq problèmes identifiés par Taylor et de la Sablonnière, c'est-à-dire les difficultés scolaires, le chômage, le crime (incluant la violence et les abus sexuels), le suicide et l'abus de substances. Ils écrivent :

What are the common elements to each and every challenge that we have highlighted? In each case, successful human behaviour requires an ability to refrain from giving in to an immediate, small reward so that a longer-term, far larger reward can be obtained. By longer-term reward we mean success at school and work, healthy interpersonal relationships with loved ones, and behaviour choices

that do not include violence, substance misuse and unhealthy eating habits. Short-term pain for long-term gain: that is the essence of self-control, or willpower.

(Taylor et de la Sablonnière, 2014, pp. 75-76, soulignement nôtre).

Plus précisément, le contrôle de soi (*self-control*) est défini ainsi : « the capacity to alter one's own responses, especially to bring them into line with standards such as ideals, morals, and social expectations, and to support the pursuit of long-term goals» (Baumeister, Vohs and Tice, 2007, p. 351, cités dans Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 74). Le contrôle de soi, ainsi défini, est une capacité essentielle au succès des individus. Les personnes qui démontrent une grande capacité à se contrôler et à prioriser le futur sur le présent sont généralement les personnes qui ont le plus de succès, qui sont le mieux ajuster socialement et qui ont le niveau de bien-être le plus élevé (Zimbardo et Boyd, 1999, cités dans Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 80). Il s'agit donc d'une habileté que nous avons tous intérêt à développer. Or, c'est aussi une habileté qui, visiblement, pose problème aux Nunavimmiut.

La définition ci-dessus indique clairement que le contrôle de soi requiert qu'il existe un standard avec lequel aligner son comportement ou un objectif à long terme à supporter. Or, la culture inuit souffrant d'une structure normative inversée, causée par le colonialisme, elle n'offre ni standard ni objectif à long terme auxquels se référer. En somme, le contrôle de soi requiert d'avoir des objectifs à long terme qui soient clairs et, surtout, qui valent la peine de sacrifier des plaisirs immédiats. La culture implique un consensus sur le genre d'objectifs à long terme qui ont de la valeur (Taylor et de la Sablonnière, 2014, pp. 109-110). Par conséquent, lorsqu'une culture est endommagée, le contrôle de soi devient beaucoup plus difficile pour les membres de cette culture, qui n'ont rien pour orienter leurs efforts. Le problème de contrôle de soi est collectivisé, et ses conséquences avec lui. Pour l'individu, une faible capacité à se contrôler pose de grands obstacles au succès. Il en va de même pour une collectivité.

Figure 2 : Processus menant du colonialisme aux difficultés scolaires



En somme, selon Taylor et de la Sablonnière, l'école d'aujourd'hui continue le travail destructeur du colonialisme, qui a complètement inversé la structure normative de la société inuit. Les normes que l'école met de l'avant ne correspondent pas à la réalité des élèves et ne leur permettent ni de réparer le tort causé à leur système de normes traditionnel ni d'en développer un nouveau, les restreignant à un système normatif occidental auquel leur accès est en fait limité. S'il est vrai qu'il existe une discordance culturelle entre les deux systèmes, c'est surtout la faiblesse du système de norme des élèves qui leur pose problème, car elle les empêche de résoudre cette discordance.

Interventions recommandées

Dans une communauté dont la structure normative est inversée, offrir de l'aide individuelle à chaque personne semble donc une solution vaine et à peu près impossible à implanter, exigeant de la communauté des ressources qu'elle n'a tout simplement pas. Comme nous l'avons vu, dans une structure normative 80-20, ce sont à des membres du 80 % que l'on confie la tâche de « gérer » les membres du 20 % afin d'essayer de les ramener dans le droit chemin. Dans une structure 20-80, il est impossible que suffisamment de membres du 20 % soient formés comme intervenants sociaux afin de porter assistance à 80 % de la communauté. Il est donc nécessaire de procéder autrement. Actuellement, au Nunavik, la plupart des intervenants, que l'on parle des travailleurs de la santé, de l'éducation ou des services sociaux, proviennent ainsi de l'extérieur de la communauté. Ces intervenants font partie du 80 % de *leur* société, la société québécoise occidentale. Toutefois, au Nunavik, ils arrivent en étrangers, et leur position ne leur permet pas de diriger un changement social aussi massif que celui que devra entreprendre le Nunavik s'il désire, comme Taylor et de la Sablonnière le suggèrent, inverser sa structure normative.

Ces intervenants peuvent aider à établir le « comment » d'une telle procédure, mais pas son contenu : « We are not making recommendations about what values, priorities, goals, or lifestyles communities should adopt. There are rightly the exclusive responsibility of Aboriginal communities themselves” (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 132).

La tâche à accomplir, donc, est d'une ampleur qui peut paraître décourageante : l'identité culturelle inuit doit être redéfinie, ce qui permettra aux normes de revenir progressivement vers une structure 80-20. Taylor et de la Sablonnière sont confiants qu'un changement constructif est possible. Pour y arriver, ils suggèrent trois outils à utiliser ensemble : l'influence de la minorité, une politique tolérance zéro et la recherche par sondages pour impliquer les membres de la communauté.

Influence de la minorité

Il est assez facile pour une majorité d'influencer une minorité ; cela a été démontré par de nombreuses expériences en psychologie sociale (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 139-146) et continue d'être démontré quotidiennement dans une panoplie de situations sociales. Pourtant, dans une structure 20-80, l'influence naturelle de la majorité ne fait qu'exacerber la dysfonction normative observée (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 146). C'est donc la minorité qui doit exercer son influence. Il s'agit là d'une mission difficile, mais pas impossible. Deux conditions sont requises pour que la minorité puisse avoir un impact sur la majorité : 1) la minorité doit provoquer un conflit en questionnant sérieusement les normes de la majorité et en présentant des arguments solides et 2) la minorité doit présenter un front unanime, déterminé et cohérent et doit présenter une norme alternative (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 147). Comment s'assurer que ces deux conditions soient remplies ? Selon Taylor et de la Sablonnière, trois étapes devraient être nécessaires et suffisantes pour y arriver. D'abord, il faut identifier et regrouper les membres de la minorité afin qu'ils puissent s'organiser (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 153). Une fois ce groupe constitué, il doit définir des normes communautaires et culturelles claires et viables. Pointer les problèmes à régler est insuffisant ; il faut offrir de nouveaux objectifs à long terme et des nouvelles normes constructives qui permettront d'atteindre ces objectifs (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 156). Pour qu'elle soit utile, la liste des nouveaux objectifs doit être courte et doit se concentrer sur un problème à la fois. Par exemple, si l'éducation était visée en premier, la liste d'objectifs devrait être centrée sur

des nouvelles normes qui permettraient d'atteindre le succès scolaire, tel que défini par le groupe (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 156). La dernière étape est la promotion de ces objectifs et normes dans la communauté de manière formelle et informelle, notamment en donnant l'exemple.

Politiques de tolérance zéro

Une fois que des normes claires et des objectifs précis pour les atteindre ont été établis et que la promotion en a été faite, il faut encore s'assurer que tout le monde travaille effectivement à les atteindre. En effet, il est facile de dire qu'on s'entend sur des objectifs, puis de ne pas y travailler activement. Pour éviter que cela se produise et que tout le travail effectué par le groupe minoritaire ait été vain, Taylor et de la Sablonnière recommandent d'instaurer des politiques de tolérance zéro. De telles politiques sont souvent perçues comme draconiennes, car elles violent le principe de justice en attribuant des conséquences qui ne sont pas proportionnelles (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 161). Par exemple, si l'un des objectifs identifiés est que tous les élèves arrivent à l'heure à l'école, une politique de tolérance zéro pourrait stipuler que tout élève arrivant en retard, que ce soit d'une minute ou d'une heure et peu importe le nombre d'offenses préalables ou la justification donnée, sera suspendu à l'interne pour la journée.

Taylor et de la Sablonnière reconnaissent que l'injustice inhérente aux politiques de tolérance zéro les rendent controversées et potentiellement difficiles à appliquer, et ils considèrent que de telles politiques sont inappropriées dans une structure normative 80-20 (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 169). Les auteurs recommandent de limiter l'utilisation de ces politiques aux situations où les comportements dysfonctionnels sont tellement prévalents et dommageables qu'il est essentiel de les arrêter le plus rapidement possible afin d'éviter qu'ils entraînent plus de membres fonctionnels du groupe. Selon eux, comme nous l'avons décrit, les communautés du Nunavik sont aux prises avec des problèmes d'une telle ampleur. Les politiques de tolérance zéro seraient donc justifiées.

Pour qu'une telle politique fonctionne, elle doit être très bien implantée. Il s'agit d'une politique dure qui vise à répondre à un problème hors de contrôle ; si elle est appliquée avec hésitation ou si des exceptions sont permises, elle ne fonctionnera pas. Taylor et de la Sablonnière identifient quatre conditions nécessaires au succès d'une telle politique. D'abord, la minorité responsable d'identifier de nouvelles normes doit être

consciente des difficultés auxquelles elle fait face. Elle doit se rendre compte que les problèmes normatifs identifiés sont l'affaire de l'ensemble du groupe et que de nombreux individus ont intérêt à préserver ce système dysfonctionnel, même s'il leur est néfaste à long terme. Elle doit aussi être consciente du fait que le support des institutions non-autochtones telles que l'école peut être un cadeau empoisonné ; plusieurs Inuit se méfient de ces institutions, et un programme qui vient d'elles pourra être perçu comme suspect (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 174). Ainsi, si l'école doit collaborer avec la minorité si une politique de tolérance zéro doit être implantée entre ses murs, il doit être clair pour tous les membres de la communauté que la décision d'implanter une telle politique ne provient pas des étrangers, mais bien de membres de leur propre groupe qui ont les intérêts de la communauté à cœur. Le rôle de l'école n'est donc qu'exécutif : la direction et les enseignants doivent se plier aux demandes de la minorité si celle-ci veut avoir une chance de réussir.

Deuxièmement, une bonne politique de tolérance zéro doit viser *un seul objectif* qui doit être clair et stratégique. Idéalement, cet objectif pourrait être sélectionné après des consultations publiques avec les membres de la communauté afin qu'il soit clair pour tout le monde que les nouvelles mesures en place visent le bien commun et ne sont pas une lubie d'un groupe restreint (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 175). Si on décide que les retards à l'école sont le premier problème sur lequel il est nécessaire de travailler, on ne peut pas en même temps appliquer une politique de tolérance zéro sur la remise des devoirs ou sur les comportements perturbateurs en classe. Les demandes sur les élèves seraient alors trop élevées et le risque serait grand que ceux-ci rejettent simplement l'école par dépit. Viser un seul problème à la fois permet aux membres de la communauté de concentrer leur entière attention sur ce problème et ainsi d'ajuster le comportement graduellement (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 178). La conséquence choisie, si elle doit être sévère, doit aussi permettre à la personne de se reprendre (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 177-178). Dans notre exemple, un retard est puni par une journée de suspension interne ; l'élève conserve donc, chaque jour, la possibilité de ne pas être puni le lendemain s'il change son comportement et arrive à l'heure. Si la conséquence choisie était plutôt une suspension externe d'une semaine, l'élève prendrait automatiquement une semaine de retard scolaire sur ses camarades de classe. Dès la deuxième offense, voire la

première, l'élève pourrait se dire que ça ne vaut plus la peine de retourner à l'école dans de telles circonstances. Dans une communauté où le taux de décrochage est élevé, il faut à tout prix éviter de créer une situation où l'école ne vaut plus la peine. Il faut donc choisir ses conséquences stratégiquement.

Troisièmement, tous les membres de la communauté doivent être informés à l'avance de la nouvelle politique et des conséquences qui lui sont rattachées. Pour le dire simplement : « If community members understand why a program is implemented and what behaviours are associated with it, half of the work is already done » (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 177). Ainsi, un parent au courant de la nouvelle politique sur les retards saura que son enfant sera sévèrement puni s'il arrive en retard et que cette punition sera nécessaire puisqu'arriver en retard est devenu un problème flagrant dans la communauté. Ce parent a donc plus de chances de pousser son enfant à être à l'heure puisqu'il comprend pourquoi cette politique est en place.

Enfin, il faut appliquer efficacement la nouvelle politique. Punir aussi sévèrement deux élèves alors que l'un d'eux en est à sa première offense et que l'autre est constamment en retard de plus d'une heure peut sembler contre-intuitif, mais dès qu'une exception est permise, la politique ne tient plus la route. Il est donc essentiel que toutes les personnes responsables des conséquences, dans ce cas-ci le personnel scolaire, comprennent la politique et acceptent de s'y conformer (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 178-179).

Recherche par sondages

Le dernier outil mis de l'avant par Taylor et de la Sablonnière est un outil qui permet aux membres de la communauté de s'impliquer dans la définition des normes et objectifs à promouvoir : la recherche par sondages (*survey research*). Taylor et de la Sablonnière définissent ce type de recherche ainsi : « Survey research is a professional undertaking that is usually used as a fact-gathering exercise, designed to inform and promote evidence-based policy initiatives » (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 183). Il s'agit donc, comme le nom l'indique, d'effectuer des sondages auprès des membres de la communauté pour savoir ce qui les préoccupe et en apprendre plus sur les changements qu'ils voudraient voir dans leur communauté. Si une telle entreprise peut paraître froide et impersonnelle, Taylor et de la Sablonnière font l'argument qu'elle demeure nettement plus efficace que les campagnes d'information (annonces à la radio, affiches, etc.) et les assemblées

communautaires, les deux méthodes habituelles pour s'engager dans un processus de changement social (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 182). En effet, les campagnes d'information ne font qu'informer, elle ne facilite pas l'implication des personnes concernées. Quant aux assemblées publiques, elles n'attirent généralement que les personnes qui sont déjà impliquées et qui sentent qu'elles ont les compétences pour participer à un processus décisionnel ; nous risquons donc de n'y retrouver que les membres du 20 % qui ont été précédemment regroupés.

Par contraste, les sondages peuvent assez aisément rejoindre l'ensemble de la communauté, car ils exigent peu de temps et ne semblent pas nécessiter de compétence particulière. Dans certaines communautés dans lesquelles ils ont travaillé, Taylor et de la Sablonnière ont observé des taux de réponse aussi élevés que 90 % pour des sondages d'une heure (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 183). Lorsque 90 % des adultes de la communauté ont eu l'occasion de réfléchir et de discuter d'une préoccupation spécifique pendant au moins une heure, le changement a un pied dans la porte, car chaque individu est déjà engagé dans un processus de réflexion sur l'enjeu en question.

Pour que les sondages soient aussi utiles que possibles, Taylor et de la Sablonnière recommandent de poser des questions qui permettent d'identifier des normes positives plutôt que de se limiter aux problèmes. Par exemple, presque tout le monde sera d'accord avec une affirmation telle que « L'éducation est importante pour les jeunes d'aujourd'hui. » (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 183). Lorsque le sondage sera complété, il sera donc possible de retourner vers la communauté avec une preuve que l'éducation est une préoccupation collective que tout le monde a à cœur et sur laquelle tous ont intérêt à travailler. Ce retour vers la communauté est vital au succès du processus et doit s'effectuer de manière individuelle. Chaque personne qui a été sondée doit recevoir une deuxième visite du sondeur après la compilation des données afin d'être mise au courant des résultats observés. Ce retour individuel permet à chaque personne de prendre conscience des normes positives déjà existantes dans sa communauté, ce qui peut la motiver à commencer à implanter le changement recherché, sachant que l'effort est collectif. Des assemblées de discussion après l'analyse des données peuvent aussi être pertinentes, mais elles ne peuvent pas remplacer l'échange un à un. Chaque individu doit comprendre que les politiques de tolérance zéro mises en place suite au sondage ne

viennent pas de nulle part, mais sont une réponse à leurs propres inquiétudes et à celles de leurs pairs.

En somme, selon la théorie du dysfonctionnement normatif, comme selon la théorie de la discordance culturelle, l'école présente en effet un ensemble de normes qui ne correspond pas à la réalité des jeunes Inuit. Toutefois, selon la théorie du dysfonctionnement normatif, le problème ne réside pas dans cette discordance, mais bien dans le dysfonctionnement normatif de la culture inuit. Ce dysfonctionnement est survenu parce que la culture a été en grande partie détruite par le colonialisme, notamment à travers la scolarisation obligatoire. Selon Taylor et de la Sablonnière, la culture ne peut être reconstruite que par un effort conscient et collectif pour redonner un sens à la vie commune et individuelle de chacun de ses membres. Pour entamer ce processus de reconstruction, la minorité dont les normes sont les plus fonctionnelles doit se rassembler et influencer la majorité. Pour ce faire, la minorité doit impliquer l'ensemble dans la communauté dans l'identification des objectifs à atteindre grâce à la recherche par sondages et par l'implantation de politiques de tolérance zéro, qui démontrent le sérieux de la démarche et mettent la pression sur tous les membres de la communauté pour qu'ils se conforment aux nouvelles normes qu'ils auront participé à déterminer. À l'heure actuelle, l'école présente certains obstacles au renouvellement des normes sociales, car elle ne présente qu'un modèle de normes valides. Dans un processus de reconstruction des normes tel que celui proposé par les auteurs, l'école devrait se contenter de jouer un rôle de soutien et se plier aux demandes faites par la communauté afin de ne pas freiner le processus. L'impact de l'école sur les normes sociales a donc été négatif, voire destructeur, dans le passé, et, pour l'instant, continue de représenter un obstacle au progrès. Il demeure possible pour l'école de jouer un rôle constructif dans la redéfinition des normes sociales et ainsi d'avoir un impact positif, mais ce changement ne peut pas provenir de l'extérieur via des enseignants bien intentionnés ou des experts de l'éducation. Ce sont les communautés qui doivent déterminer le rôle que l'école devra jouer ; son impact sur les normes dépendra de cette décision.

Forces et limites

La théorie proposée ici par Taylor et de la Sablonnière est certainement audacieuse dans son rejet de la théorie dominante, ce qui ne joue pas nécessairement en sa faveur. Les

auteurs en sont bien conscients et, tout au long de l'ouvrage, sont prudents de ne pas discréditer le travail effectué jusqu'à présent lorsqu'ils parlent de colonialisme et du mouvement qui existe vers une « autochtonification » (*indigenization*) du curriculum et de la structure de l'école. La théorie du dysfonctionnement normatif, comme la théorie de la discordance culturelle, blâme le colonialisme pour l'état actuel des choses. Toutefois, elle place la responsabilité de réparer les pots cassés sur les communautés elles-mêmes, ce qui peut sembler injuste : si ce sont les institutions coloniales qui sont mères de tous les maux actuels des communautés autochtones, ne serait-ce pas à elles de réparer leurs torts ? Le point de vue de Taylor et de la Sablonnière est informé par leur expertise en psychologie sociale. Si, en thérapie individuelle, on identifie la mère comme la cause des difficultés d'un individu, on ne conseille pas à cette personne d'attendre et d'espérer que sa mère change, s'excuse et entame un processus de réconciliation. Il s'agirait là d'une recommandation fort décourageante, car elle signifierait que la personne qui s'est engagée dans le processus thérapeutique n'a en fait pas de pouvoir sur sa propre guérison. On lui conseille plutôt de travailler sur elle-même afin de pouvoir reconstruire une identité saine qui soit indépendante des abus subis et qui lui permette de ne pas répéter le cycle, entre autres choses. Il y a dans cela quelque chose d'injuste ; la victime n'a rien demandé et, pourtant, c'est elle qui doit faire tout le travail. Il est pourtant clair qu'il n'y a pas d'autre solution.

Taylor et de la Sablonnière appliquent la même logique aux problèmes collectifs des Inuit du Nunavik. Ils reconnaissent qu'ils sont une victime innocente du colonialisme et qu'il y a là une grande injustice, mais ne les absolvent pas pour autant de leurs responsabilités de se prendre en main. Ceci peut être vu comme une faiblesse ou comme une force. D'une part, les Inuit peuvent rejeter cette vision des choses et réclamer plutôt des réparations. À travers le monde, les droits des peuples autochtones sont de plus en plus reconnus, ce qui peut donner espoir aux Inuit que le Canada sera éventuellement prêt à réparer ce qu'il a détruit. D'autre part, ils peuvent voir cette théorie comme une reconnaissance de la force de leurs communautés et de leur capacité à se reconstruire sans dépendre constamment d'institutions qui sont hors de leur contrôle.

Pour l'instant, le traitement des enjeux autochtones par les gouvernements fédéraux et provinciaux semble donner raison à Taylor et de la Sablonnière. Si les commissions

d'enquête se multiplient, leurs recommandations sont rarement mises en place et le gouvernement fédéral continue de se battre en cour contre des survivants des écoles résidentielles qui réclament des réparations (Patel, 2021 ; Johnson, 2020). Au moment d'écrire ces lignes, de nouvelles tombes non marquées d'enfants autochtones ayant fréquenté les écoles résidentielles continuent d'être découvertes à travers le pays alors que les terres des anciens pensionnats sont fouillées suite à la choquante découverte originale de 215 petits corps dans une fosse commune à Kamloops, en Colombie-Britannique. Les personnes autochtones demeurent surreprésentées parmi les enfants en famille d'accueil et parmi les adultes en prison, particulièrement chez les femmes (Somos, 2021 ; AFAC, 2018). De plus, malgré les promesses électorales du gouvernement Trudeau, au pouvoir depuis 2015, de nombreuses communautés autochtones du Canada n'ont toujours pas d'accès à l'eau potable (Stefanovich, Roman et Jones, 2021). S'il y a toujours place à l'amélioration, ces antécédents sont peu encourageants et ne démontrent pas un engagement continu et intensif du gouvernement envers les autochtones. Régler leurs problèmes eux-mêmes, comme le recommandent Taylor et de la Sablonnière, est donc peut-être la seule avenue viable pour les Inuit du Nunavik comme pour les autres groupes autochtones présents au Canada.

La limite majeure de cette théorie demeure la difficulté à implanter les interventions qu'elle propose. À plusieurs reprises, dans cette section, nous avons dû utiliser des termes comme « essentiel », « vital » ou « nécessaire » pour décrire des éléments du processus d'implantation. Le plan d'intervention semble donc dangereusement facile à dérailler. Or, dans les communautés du Nunavik, les plans sont souvent déraillé par divers événements perturbateurs : le village n'a plus d'eau potable, une tempête qui s'étire force la fermeture de l'école et des commerces pendant plusieurs jours consécutifs, les avions transportant la nourriture n'arrivent pas à atterrir à cause du temps, le passage inattendu d'un troupeau de caribous pousse tout le monde à partir à la chasse ou, tragiquement, un suicide secoue la communauté, qui s'arrête le temps de reprendre son souffle. Ces événements n'ont pas besoin d'être directement liés aux normes pour perturber un plan de reconstruction des normes sociales ; si les activités régulières sont perturbées, la recherche par sondages, les assemblées ou tout autre processus seront aussi perturbés. D'ailleurs, Taylor et de la Sablonnière eux-mêmes ont travaillé au Nunavik et ne sont pas parvenus à atteindre les

objectifs qu'ils s'étaient fixés. Ils passaient alors deux semaines sur place et deux semaines à Montréal. Selon De la Sablonnière, il aurait fallu être sur place de façon constante, car leurs partenaires locaux, portant sur leurs épaules d'autres responsabilités importantes, se désengageaient rapidement du processus en l'absence des chercheurs et dirigeaient leur énergie vers des problèmes plus pressants²². Il semble donc que, bien que l'aide d'experts provenant de l'extérieur de la communauté puisse être accueillie avec suspicion, elle soit nécessaire au succès d'une telle intervention.

En plus, les interventions recommandées par Taylor et de la Sablonnière risquent de mener à des résultats qui feront face aux mêmes problèmes que les interventions recommandées par la théorie de la discordance culturelle. En effet, rien ne garantit que, après un laborieux processus par lequel la minorité doit relever les tâches titanesques d'établir des priorités pour leur communauté en faisant de longues consultations par sondages et, par la suite, de convaincre la majorité de déployer un effort continu et exigeant pour travailler sur ces priorités, ces priorités seront considérées comme acceptables par le gouvernement provincial. Si, par exemple, les Inuit du Nunavik déterminaient que le nombre de jours de classe dans une année scolaire devrait être considérablement réduit afin que les jeunes passent plus de temps en nature, est-ce que le Ministère de l'éducation pourrait l'accepter? Nous pourrions multiplier les exemples, mais le constat reste le même : le Nunavik dépend du Québec et lui est redevable. Le territoire nordique, s'il bénéficie tout de même de plus d'indépendance que les autres régions du Québec par rapport aux décisions centrales, demeure donc limité par la province.

Nous faisons ici face à un problème que nous avons encore peu traité : la dépolitisation des enjeux liés à l'éducation autochtone par certains des auteurs qui s'y intéressent. Les tenants de la discordance culturelle, souvent autochtones eux-mêmes, prennent généralement le politique plus au sérieux, n'hésitant pas à appeler à la décolonisation, à l'autodétermination ou à la restitution des terres ancestrales. Chez Taylor et de la Sablonnière, nous observons un discours différent qui se veut pragmatique et non-partisan. Nous avons effectué précédemment la comparaison avec la psychologie individuelle et la nécessité, pour la personne qui a vécu une enfance traumatisante, de ne pas attendre que ses parents prennent leurs responsabilités et d'entamer elle-même son

²² Discussion personnelle avec Roxane de la Sablonnière, octobre 2020.

processus de guérison. Or, il serait difficile pour cette personne de guérir si elle était toujours dépendante de ses bourreaux, car elle risquerait de se les mettre encore plus à dos en tentant de faire valoir son point de vue et ses droits. La même logique s'applique à la collectivité du Nunavik, et Taylor et de la Sablonnière traitent peu ce problème. En ce moment, le Nunavik a somme toute peu de pouvoir sur lui-même ; il n'exploite pas ses propres ressources, il dépend du financement provincial et fédéral pour ses services et il dispose de peu de main-d'œuvre qualifiée, ce qui fait que les non-bénéficiaires de la CBJNQ qui travaillent au Nunavik gagnent presque systématiquement plus que les bénéficiaires qui y vivent depuis des générations. Selon Taylor et de la Sablonnière, le processus de recherche par sondages a le potentiel de créer et de renforcer des capacités (*capacity building*) chez les membres de la communauté qui s'impliquent dans le processus (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 198), ce qui pourrait contribuer à augmenter leur autonomie et ainsi participer à un processus d'*empowerment*. Or, cette création de capacités est-elle suffisante pour contrebalancer la dépendance économique du Nunavik et lui permettre de prendre ses propres décisions ? Les tenants de la pédagogie critique, que nous aborderons dans la prochaine section, croient que non et voient là une faiblesse importante de théories qui, comme celles de Taylor et de la Sablonnière, ne prennent pas suffisamment en compte la situation spécifique du Nunavik au sein du Québec et du Canada avant d'émettre des recommandations.

En résumé, la théorie du dysfonctionnement normatif identifie bien les faiblesses de la théorie de la discordance culturelle et suggère une méthode de consultation innovante et qui permet d'impliquer l'ensemble de la communauté dans les décisions concernant son propre avenir, ce qui est intéressant. Les limites principales de la théorie se situent au niveau de son application ; elle propose un processus que les auteurs reconnaissent comme très laborieux à des communautés déjà à bout de souffle. De plus, le manque de vision politique de la théorie, si elle lui confère un certain pragmatisme, joue peut-être contre elle – c'est du moins ce qu'avancent les auteurs que nous aborderons dans la prochaine section.

Théories critiques : pédagogie critique et pédagogie rouge

Les deux théories que nous avons abordées jusqu'à maintenant reconnaissent le rôle dévastateur de l'entreprise coloniale du Canada dans les problèmes sociaux que l'on observe présentement au Nunavik, mais le construisent différemment. La théorie de la

discordance culturelle se concentre sur la différence entre les deux cultures qui sont obligées de cohabiter, c'est-à-dire la culture d'abord européenne puis canadienne et la culture inuit. La théorie du dysfonctionnement normatif, elle, met l'accent sur le dysfonctionnement de la culture inuit que le colonialisme a causé, détruisant les normes nécessaires à une vie collective saine dans les communautés. Les théories critiques en éducation viennent ajouter une dimension à ces interprétations en mettant en lumière l'oppression vécue par les Inuit au sein du système scolaire et le rôle de l'école dans la construction et le maintien du pouvoir du groupe dominant sur les groupes minoritaires, marginalisés et opprimés, et en particulier les autochtones. Pour ces théoriciens à l'héritage marxiste, l'histoire du monde est une histoire de luttes et l'éducation, dirigée par l'État, lui-même soumis à différents groupes d'intérêt, est utilisée comme outil de reproduction sociale, c'est-à-dire qu'elle est utilisée pour maintenir le statu quo et protéger les intérêts des classes supérieures de la société. Pour voir comment une telle analyse peut être appliquée au cas des Inuit du Nunavik, nous devons d'abord exposer ce qu'est la pédagogie critique, ce que sont ces postulats et ce qu'elle implique. Bien qu'elle ne traite pas spécifiquement des problèmes scolaires vécus par les personnes inuit, ni même par les personnes autochtones, nous parlerons donc d'abord, de manière assez générale, de pédagogie critique classique. Par la suite, nous nous intéresserons aux travaux qui ont été effectués par des auteurs autochtones pour adapter le cadre fourni par la pédagogie critique classique à leur réalité ; suivant le titre du livre de Sandy Grande, *Red Pedagogy*, nous appellerons cette pédagogie critique autochtone la pédagogie rouge. Comme pour les autres théories présentées, nous présenterons ensuite les interventions recommandées par cette théorie ainsi que ses forces et ses faiblesses.

Pédagogie critique classique

L'éducateur et penseur brésilien Paulo Freire est reconnu comme le père de la pédagogie critique, dont il trace les grandes lignes dans le livre *Pédagogie des opprimés*, paru en 1970. Freire est avant tout un grand humaniste, influencé par le marxisme et le christianisme, et il a une foi profonde en la capacité de tous les individus d'atteindre leur plein potentiel et d'ainsi réaliser leur pleine humanité, ce qui, selon Freire, implique la capacité de penser librement et de façon critique et d'agir sur son environnement (Freire, 1970/2005, p. 55, 66, etc. [thème récurrent]). Ayant lui-même connu dans la pauvreté et

effectuant l'essentiel de sa carrière d'enseignant auprès des couches sociales les plus démunies du Brésil, il est toutefois très conscient que, dans la pratique, de nombreuses personnes n'arrivent pas à réaliser leur humanité. Il ne voit pas cela comme une fatalité, mais comme une triste contingence imputable à des situations sociales et politiques sous lesquelles un groupe d'individus est soumis au joug d'un autre. Freire dira ainsi que « la déshumanisation, bien qu'elle se soit produite dans l'histoire, n'est pas une fatalité, mais le résultat d'un "ordre" injuste qui engendre la violence des oppresseurs d'où résulte le *moins-être* » (Freire, 1974). Cet ordre injuste émerge de la réalité objective et n'est pas que le produit de la subjectivité. Par conséquent, ce sont des situations concrètes qui doivent être transformées, pas uniquement des façons de penser (Freire, 1970/2005, p. 49-50) — et l'éducation, en tant que système qui maintient la culture dominante, est l'une de ces situations concrètes.

Pour parvenir à se réaliser, les personnes opprimées doivent avant tout passer par un processus de conscientisation de leur situation qui les oblige à faire face à leur réalité et qui les motive à lutter contre les forces qui les écrasent. Si la conscientisation individuelle est importante, ce n'est pas directement à elle que Freire réfère ; il décrit plutôt la conscientisation comme un processus d'*empowerment* collectif dont l'objectif est de donner aux participants les outils nécessaires pour qu'ils puissent s'élever contre les injustices auxquelles ils doivent faire face et entreprendre de transformer leur réalité. Freire parle de la conscientisation comme d'un processus de radicalisation, qu'il définit par un engagement toujours plus certain envers la cause choisie, et donc envers une transformation concrète de la réalité objective (Freire, 1970/2005, p. 37). Mais comment le processus de conscientisation fonctionne-t-il ? Comment libère-t-on l'esprit des opprimés ? Freire propose un modèle : l'éducation dialogique.

Dans *Pédagogie des opprimés*, Freire dénonce ce qu'il appelle la conception « bancaire » de l'éducation, la conception la plus répandue selon laquelle les enseignants, qui détiennent la connaissance, ont pour tâche de « remplir » les élèves, qui eux sont vides de connaissances. Ainsi, les éducateurs font des dépôts de dans la banque de connaissance des élèves, qui sont somme toute plutôt passifs dans le processus et ne remettent pas en question les enseignements qu'ils reçoivent (Freire, 1970/2005, chap. 2). Les meilleurs enseignants sont donc ceux qui parviennent à faire le plus de « dépôts » et les meilleurs

élèves sont ceux qui sont les plus dociles et qui acceptent le plus facilement les « dépôts » de leur enseignant. Pour que ce modèle fonctionne, la connaissance doit être dépeinte comme immuable, car l'élève doit la retenir telle quelle et ne doit pas la questionner. L'enseignant joue donc le rôle de narrateur, et le travail de l'élève est simplement de retenir « l'histoire » qui lui est racontée. Il peut bien sûr établir des liens entre les différents « dépôts », mais il ne peut pas aller beaucoup plus loin. La connaissance est donc reçue comme un cadeau pour lequel l'élève, présumé ignorant, devrait exprimer de la gratitude. Cette présomption d'ignorance est une caractéristique de l'idéologie de l'oppression (Freire, 1970/2005, p. 72), car elle nie la subjectivité de l'élève. Celui-ci internalise son ignorance et développe une peur de la liberté qui le place dans une situation de dépendance face à ses enseignantes et aux autres figures d'autorité, qui, puisqu'elles sont présumées être les seules détentrices de la connaissance, lui est nécessaire. Freire résume ce modèle par sept principes :

- (a) the teacher teaches and the students are taught;
 - (b) the teacher knows everything and the students know nothing;
 - (c) the teacher thinks and the students are thought about;
 - (d) the teacher talks and the students listen—meekly;
 - (e) the teacher disciplines and the students are disciplined;
 - (f) the teacher chooses and enforces his choice, and the students comply;
 - (g) the teacher acts and the students have the illusion of acting through the action of the teacher;
 - (h) the teacher chooses the program content, and the students (who were not consulted) adapt to it;
 - (i) the teacher confuses the authority of knowledge with his or her own professional authority, which she and he sets in opposition to the freedom of the students;
 - (j) the teacher is the Subject of the learning process, while the pupils are mere objects.
- (Freire, 1970/2005, p. 73).

Ce modèle d'éducation est en opposition directe avec les principes avancés par Freire et ne favorise pas la conscientisation. Au contraire, Freire le décrit comme un modèle nécrophile, c'est-à-dire d'un modèle qui se nourrit de l'amour de la mort et non de la vie (Freire, 1970/2005, p. 77), où les élèves sont transformés en simples objets inanimés. Freire propose donc un modèle alternatif qui célèbre la vie et l'engagement humains : l'éducation dialogique. Freire voit le dialogue comme la façon de nommer et de comprendre le monde ensemble, et donc la façon par laquelle les humains parviennent à réaliser leur importance

et donner un sens à leur vie ; il considère donc que le dialogue est une nécessité existentielle (Freire, 1970/2005, p. 88). Freire identifie cinq conditions essentielles au dialogue. D'abord, il faut avoir un amour profond pour le monde et pour les autres (Freire, 1970/2005, p. 89). Nommer le monde est « un acte de création et de recréation, et il est impossible s'il n'est pas infusé d'amour » (Freire, 1970/2005, p. 89). L'amour est nécessairement dialogique, et le dialogue est nécessairement guidé par l'amour. Freire est conscient que ce genre de discours, inspiré par l'influence importante du christianisme dans sa formation personnelle, peut avoir l'air ridicule, mais il y tient : si le but de tout ce travail est de contrer la déshumanisation, cela implique un amour de l'humanité dont il ne faut pas se cacher. Cela nous amène à la deuxième condition essentielle au dialogue : l'humilité. Il est impossible de dialoguer si au moins un des participants croit les autres ignorants, ou s'il refuse de sortir « gagnant ». Dans le dialogue, il n'y a ni sot ni sage, mais seulement des gens qui, ensemble, tentent d'apprendre plus que ce qu'ils connaissent déjà (Freire, 1970/2005, p. 90). Troisièmement, le dialogue requiert d'avoir foi en l'humanité, foi en la capacité des personnes à réaliser leur vocation historique, à créer et recréer (Freire, 1970/2005, p. 90-91). « L'homme dialogique », comme l'appelle Freire, garde cette foi en l'humanité tout en reconnaissant que, dans une situation d'oppression, la capacité des gens à réaliser leur potentiel peut être limitée. Il ne devient pas paternaliste pour autant. Au contraire, l'homme dialogique se sert du dialogue pour aider ces interlocuteurs à raviver cette flamme. Si ces trois conditions sont réunies, nous nous assurons que le dialogue crée une relation non hiérarchique de confiance mutuelle. L'amour, l'humilité et la foi en l'humanité sont donc trois caractéristiques que tout éducateur devrait posséder s'il souhaite que son travail guide ses élèves vers leur émancipation.

Il reste deux autres conditions. La quatrième condition est l'espoir, l'espoir de pouvoir connaître plus et avoir plus, qui motive les interlocuteurs à continuer le dialogue et à continuer à se battre pour leur émancipation (Freire, 1970/2005, p. 92). Sans espoir, il ne peut y avoir que le silence. L'éducateur doit certes avoir espoir, mais cela est insuffisant ; les deux partis du dialogue doivent faire confiance au processus et croire en la possibilité d'améliorer les choses, sinon l'échange est condamné à demeurer stérile et démocratique (Freire, 1970/2005, p. 92). Susciter l'espoir chez les élèves-enseignants est donc l'une des tâches essentielles de l'enseignant-élève, et cette tâche est impossible sans remplir les trois

conditions précédentes. Enfin, le dialogue exige la pensée critique. Freire donne la définition suivante de la pensée critique : « thinking which discerns an indivisible solidarity between the world and the people and admits of no dichotomy between them—thinking which perceives reality as process, as transformation, rather than as a static entity—thinking which does not separate itself from action, but constantly immerses itself in temporality without fear of the risks involved » (Freire, 1970/2005, p. 92). Le dialogue et la pensée critique sont inséparables, car c'est seulement en dialoguant que les élèves-enseignants peuvent apprendre à développer leur propre pensée. Pour déterminer le contenu du curriculum, l'enseignant ne doit donc pas se demander de quoi il veut parler *aux* élèves, mais plutôt de quoi il veut discuter *avec* les élèves (Freire, 1970/2005, p. 93).

Dans la pratique, l'éducation dialogique requiert que le curriculum, s'il est guidé par l'enseignant, soit beaucoup plus flexible que lorsqu'on pratique l'éducation bancaire. En effet, si on veut que les élèves participent au dialogue, ce qui est nécessaire à son succès – après tout, on ne peut pas dialoguer seul – il faut être ouvert à leurs idées et à leurs préoccupations et stimuler leur curiosité à partir de leur position actuelle. Nous parlerons alors de « pédagogie située », c'est-à-dire que le processus d'apprentissage est situé, ou déterminé, par les conditions dans lesquelles vit le groupe auquel on enseigne (Shor et Freire, 1987, p. 26). Voyons deux exemples historiques où les principes promus par Freire ont été mis en action. D'abord, jetons un œil à la campagne d'alphabétisation cubaine de 1961, campagne au succès historique qui a fait chuter le taux d'analphabétisme du pays de 23,6 % à 3,9 % en seulement huit mois (Behrent, 2012, p. 222). Le nouveau gouvernement révolutionnaire considère que la transformation de la société et de l'économie qu'il est en train d'accomplir nécessite que la population sache lire et écrire, et la campagne d'alphabétisation a des objectifs explicitement politiques (Behrent, 2012, p. 222). Des centaines de milliers de bénévoles, les *brigadistas*, sont recrutés pour participer à l'effort national d'alphabétisation, et on forme ces bénévoles selon les techniques pédagogiques créées par Freire (Behrent, 2012, p. 223). On met l'accent sur une relation dialogique entre l'enseignant et l'élève et on recommande à ceux qui enseignent de ne pas être autoritaires, puisque l'apprentissage est une activité réalisée en commun (Behrent, 2012, p. 224). Les *brigadistas*, majoritairement des adolescents, apprennent en même temps que leurs élèves sur l'histoire de leur pays et sur la vie rurale (Behrent, 2012, p. 224). Quant au curriculum,

il est conçu suivant le principe que les élèves adultes doivent être exposés à du contenu qui « reflète la réalité, offre de l'information sur les changements révolutionnaires et éveillent en eux le désir d'en apprendre plus par la lecture » (Prieto cité dans Behrent, 2012, p. 223 [traduction libre]). Comme le recommande Freire, le contenu des leçons dispensées par les *brigadistas* n'est pas abstrait, mais répond aux besoins concrets des élèves. Behrent note tout de même que le curriculum était décidé presque entièrement par le gouvernement et que les élèves et enseignants avaient peu de flexibilité à cet égard. De plus, certaines leçons très pro-régimes flirtaient avec l'éducation bancaire et exposaient un message politique très clair, ce qui va à l'encontre de l'idée de Freire d'encourager la pensée critique (Behrent, 2012, p. 224). Cet exemple demeure pertinent, car il représente l'un des plus grands succès des méthodes d'éducation de Freire. Il est aussi pertinent de par ces contradictions qui, comme nous le verrons plus loin, sont un dangereux écueil pour les tenants de la pédagogie critique.

Prenons maintenant un autre exemple qui, s'il a un succès moins retentissant que celui de la campagne d'alphabétisation cubaine, a appliqué les méthodes pédagogiques critiques autant dans le mode d'enseignement que dans le contenu : l'exemple des Freedom Schools, des écoles d'été fondées par des activistes noirs au Mississippi pendant l'été 1964. À l'époque, bien que la ségrégation ait déjà été déclarée inconstitutionnelle, la situation des élèves afro-américains continue d'être déplorable au Mississippi ; en moyenne, les écoles publiques dépensent 81 \$ par élève blanc contre 21 \$ par élèves noir (Taylor, 2012, p, 212)²³. Les écoles à majorité noire ne dispensent pas les mêmes cours que les écoles à majorité blanche et les droits des élèves afro-américains sont constamment ignorés. La fondation des Freedom Schools par des membres du Student Non-Violent Coordination Committee (SNCC) répondait donc à un besoin immédiat de la population, soit celui de conscientiser les jeunes Noirs du Mississippi à leur oppression et leur en expliquer les mécanismes afin qu'ils soient fiers de leur identité et outillés pour leur émancipation (Taylor, 2012, p. 213). Bien que ces fondateurs reconnaissent l'importance des matières générales comme les mathématiques et les sciences, ils considèrent que, pour les jeunes Noirs, comprendre la structure de pouvoir existante et son influence sur leur vie a autant

²³ Keeanga-Yamahtta Taylor a omis de spécifier si c'est par mois, par année ou par une autre unité de temps que ce montant est dépensé, mais la comparaison nous semblait tout de même parlante.

d'importance (Taylor, 2012, p. 213). Une journée typique à la Freedom School de Ruleville, au Mississippi, se déroulait donc ainsi :

9 :00 – 9 : 15 AM	Civil Rights songs
9:30 – 10:30 AM	Core classes: Negro history and citizenship curriculum
10:30 – 11:30 AM	Choice of dance, drama, art, auto mechanics, guitar and folk singing, or sports
12:00 – 2:00 PM	School closed
2:00 – 4:00 PM	Classes in French, religion, crafts, music, playwriting, journalism
4:00 PM	Seminar on nonviolence

(Taylor, 2012, p. 213)

Au total, dans les Freedom Schools, les principes qui seront plus tard mis de l'avant par Freire sont utilisés avec succès auprès de plus de deux-mille étudiants. Ici, comme on le voit dans la grille-horaire ci-dessus, le curriculum est informé par les besoins et les préoccupations des élèves, partagées par les enseignants. On pourrait s'inquiéter de l'absence de certaines matières qui sont considérées comme essentielles à une entrée réussie sur le marché du travail, mais il faut se rappeler que ces écoles visaient à stimuler la curiosité intellectuelle et l'enthousiasme pour l'apprentissage chez des élèves qui, jusque-là, avaient été complètement négligés dans les écoles publiques qu'ils fréquentaient. De plus, il s'agit d'écoles d'été dont l'objectif n'est pas de remplacer entièrement les écoles publiques, mais d'offrir aux élèves afro-américains une occasion de s'éduquer sur leurs droits et leur histoire et de sentir qu'ils ont du pouvoir sur leur vie. Taylor cite un bénévole : « We tried to draw these students out and for the first time in their lives to express themselves – in writing, in speaking. We encouraged them to have discussions and in Freedom School... how we taught was just to ask questions. We didn't have a political doctrine or ideology that we were trying to impose on the students, but simply ask them why or what is the problem. Then, how are you going to solve it?» (Taylor, 2012, p. 214). Concluons cette section par un exemple de dialogue en classe dans lequel on voit bien comment les cours répondent à des préoccupations réelles des élèves et les poussent à réfléchir aux enjeux auxquels ils font face quotidiennement. L'enseignant Stokely Carmichael a séparé le tableau en deux et a écrit du côté gauche quatre phrases dans le

dialecte afro-américain local et, du côté droit, les quatre mêmes phrases en anglais standard. Il s'adresse ainsi à la classe :

Stokely : Will society reject you if you don't speak like on the right side of the board? Gladys said society would reject you.

Gladys: You might as well face it, man! What we gotta do is go out and become middle class. If you can't speak good English, you don't have a car, a job, or anything.

Stokely: If society rejects you because you don't speak good English, should you learn to speak good English?

Class: No!

Alma : I'm tired of doing what society say... People ought just to accept each other... If I change for society, I wouldn't be free anyway... If the majority speaks on the left, then a minority must rule society? Why do we have to change to be accepted by the minority group?

Stokely: Let's think about two questions for next time: What is society? Who makes the rule for society?

(Weisbrot, cité dans Taylor, 2012, p. 214 [soulignement nôtre]).

Les Freedom Schools, malgré leur popularité et leur succès pendant l'été 1964, ne survivent pas à la fin de la saison. Taylor identifie deux causes à cette fermeture quelque peu abrupte. D'abord, les organisateurs du SNCC, qui favorisent une structure de leadership non hiérarchique et non centralisée, n'ont pas de plans pour continuer le financement des écoles et, rapidement, il n'y a plus d'argent pour payer les enseignants. Ensuite, les activistes du SNCC, déçus par la politique électorale, se désintéressent des écoles, dont l'un des objectifs était de permettre à plus de personnes noires de participer en politique. Le SNCC coupe aussi les ponts avec tous les activistes non noirs qui les soutenaient, ce qui place l'organisation dans une position difficile causée par un soudain manque de personnel. La fermeture des Freedom Schools est donc, selon Taylor, le fruit d'erreurs organisationnelles et politiques du SNCC (Taylor, 2012, p. 215). Nous avons ici un exemple intéressant de certaines limites propres aux initiatives de pédagogie critique ; nous y reviendrons plus loin.

Selon la pédagogie critique classique, donc, l'école actuelle, où l'on pratique l'éducation bancaire, fait la promotion des normes de la classe dominante et contribue au maintien du statu quo au détriment des groupes opprimés et marginalisés dont font partie les Inuit. Elle participe ainsi à la reproduction sociale et ne favorise pas le développement d'une véritable démocratie où chaque personne, peu importe sa classe sociale ou son groupe ethnique, peut réaliser son entière humanité. La pédagogie critique a le potentiel d'être plutôt un vecteur de changement des normes sociales.

Développée avec les groupes opprimés et marginalisés en tête, la pédagogie critique est une avenue potentiellement intéressante pour le Nunavik. Dans la problématique du présent travail, nous avons longuement exposé les problèmes sociaux et les disparités économiques avec lesquelles sont aux prises les Nunavimmiut depuis leur entrée en contact avec les Européens. De plus, dans notre analyse de leur situation via la théorie de la discordance culturelle et la théorie du dysfonctionnement normatif, nous avons constaté que l'école, dans sa forme actuelle, ne répond pas aux besoins des Inuit du Nunavik, qui se sentent souvent impuissants par rapport à ce qui se passe dans leurs communautés. Une pédagogie qui favorise l'*empowerment*, la conscientisation, l'action sociale et politique et l'espoir envers le futur semble donc avoir le potentiel de répondre aux besoins des communautés qui nous intéressent.

Les principes promus par Freire ont des traits en commun avec les principes de l'*Inuit Qaujimagatuangit* (IQ) et de l'éducation traditionnelle inuit²⁴. Quand on compare les cinq conditions nécessaires au dialogue (amour du monde et de la vie, humilité, foi en l'humanité, espoir et pensée critique) aux quatre grandes lois qui encadrent l'IQ (travailler pour le bien commun, respecter la vie sous toutes ces formes, maintenir l'harmonie et l'équilibre et préparer l'avenir de manière continue), les liens que l'on peut établir sont évidents ; le respect de la vie implique l'amour pour le monde et préparer l'avenir de manière continue implique l'espoir, par exemple. Dans l'*inuginiq*, le processus de socialisation des enfants inuit, les relations entre les adultes et les enfants est une relation de partenariat non hiérarchique et non autoritaire, une condition idéale pour favoriser le dialogue et qui reflète une grande humilité chez les adultes. Puisqu'on croit que les enfants

²⁴ Pour un rappel de ces principes et les citations qui leur sont associées, se référer à la section « *La conception traditionnelle inuit de l'éducation* » du présent texte.

portent en eux l'esprit d'un ancêtre, ils sont traités avec le même respect que les adultes et ils sont encouragés à explorer le monde qui les entoure à se montrer créatifs ; l'ingéniosité dans la recherche de solutions, que l'on peut associer à la pensée critique, est ainsi un des principes fondamentaux de l'IQ. Le savoir théorique et le savoir pratique ne sont pas distingués, mais sont plutôt placés sur un continuum, une façon de voir la connaissance que Freire encourage puisqu'elle incite à l'action concrète et transformative sur le monde.

Les similarités entre les principes qui sous-tendent l'éducation traditionnelle inuit et ceux que Freire met de l'avant dans *Pédagogie des opprimés* sont remarquables. Malgré tout, Freire est un penseur occidental, et il avance des idéaux qui sont influencés par culture intellectuelle dans laquelle il a été formé. Pour lui, l'émancipation universelle de l'humanité, en commençant par les plus opprimés, ne peut être réalisée que dans une démocratie complète ; Paulo Freire était après tout un marxiste convaincu et membre fondateur du *Partido dos Trabalhadores* (Parti des Travailleurs), premier parti socialiste de l'histoire du Brésil et seul parti politique auquel il se soit affilié (Noël, 2011, p. 45 – 46). Il défendait donc l'idée d'une société complètement démocratique où les moyens de production (usines, machines, outils, ressources, etc.) sont détenus en commun par tous et où la démocratie participative est la norme. Or, la démocratie complète tel qu'envisagé par Freire est-elle un idéal partagé par les personnes autochtones ? Selon Sandy Grande, si la démocratie est certainement importante, elle n'est pas la priorité pour les peuples autochtones, et une pédagogie critique pensée pour eux et par eux ne ferait pas de la démocratie son objectif principal. Un autre idéal les guide à sa place : la souveraineté.

Pédagogie rouge

Dès la préface de son œuvre phare, *Red Pedagogy*, Sandy Grande remarque que « le manque d'échange entre les champs de la théorie critique et des études autochtones, particulièrement en éducation, limite les efforts pour secouer les bases colonialistes de l'école et de la société » (Grande, 2015, p. 12 [traduction libre]). Elle remarque aussi qu'en éducation autochtone, la distance entre la théorie et la pratique est immense, car la nécessité de répondre aux demandes sociopolitiques urgentes que vivent les communautés ne laisse pas beaucoup de temps aux discussions théoriques (Grande, 2015, p. 25). En proposant une pédagogie critique autochtone de l'éducation, qu'elle appelle une pédagogie rouge, Grande

tente de rapprocher, d'une part, les théories critiques et les études autochtones et, d'autre part, la théorie et la pratique en matière d'éducation autochtone.

Grande base sa philosophie de l'éducation sur des observations plus générales sur la situation sociopolitique et économique des peuples autochtones d'aujourd'hui. Selon Grande, pour bien comprendre le processus de colonisation de l'Amérique du Nord et ses effets persistants sur les peuples autochtones de ce territoire, il faut parler de sa dimension économique, et l'éducation n'y échappe pas. Elle explique ainsi :

Indian education was never simply about the desire to “civilize” or even deculturalize a people, but rather, from its very inception, it was a project designed to colonize Indian minds as a means of gaining access to Indian labor, land and resources. Therefore, unless educational reform happens concurrently with analyses of the forces of colonialism, it can only serve as a deeply insufficient (if not negligent) bandage over the incessant wounds of imperialism.

(Grande, 2015, p. 77).

Aux États-Unis, en particulier, convertir les autochtones à la logique du capitalisme est un objectif explicite de l'éducation qu'on leur offre (Grande, 2015, p. 64). Au Canada, comme nous l'avons expliqué précédemment, des préoccupations économiques sont également mises de l'avant pour justifier l'entreprise coloniale et la scolarisation forcée, incluant les écoles résidentielles, où les jeunes autochtones doivent apprendre à transformer leur savoir-faire en source de revenus et, ainsi, participer à l'économie canadienne.

Cela pose problème pour deux raisons. D'abord, le capitalisme et l'idéologie qui l'accompagne sont incompatibles avec la vision traditionnelle inuit du monde, qui accorde une haute importance au respect de la nature et à une gestion durable des ressources. De plus, les Inuit n'ont traditionnellement pas de concept de propriété privée et basent leur économie sur le partage, l'entraide et l'interdépendance (Arnaquq, 2015, p. 15 ; Qumaq, 2020, p. 54), une façon de faire qui ne concorde pas avec des exigences du capitalisme telles que l'individualisme, la rationalité économique et l'anthropocentrisme (Grande, 2015, p. 259). La culture et le système économique sont donc en discordance. Toutefois, selon Grande, ce n'est pas sur cette discordance qu'il faut se concentrer, mais plutôt sur l'exploitation des peuples autochtones et de leurs terres par le système capitaliste. En effet :

« While acknowledgement of the relationship between education and culture is important, unless the relationship between culture and the socioeconomic conditions with which it is produced is recognized, the so-called at-risk conditions common to peoples living under siege²⁵ will persist” (Grande, 2015, p. 77). Que doit donc faire l'école ? Si elle ne peut pas se contenter d'agir sur la culture, elle ne peut pas non plus renverser à elle seule un système aussi tentaculaire que le colonialisme et le capitalisme. La lutte pour une école autodéterminée qui répond aux besoins des élèves qu'elle dessert, et non aux exigences d'une autorité extérieure, doit donc s'effectuer côte à côte avec d'autres luttes révolutionnaires, spécifiquement celles qui cherchent à mettre fin à l'exploitation économique, la domination politique et la dépendance culturelle (Grande, 2015, p. 80). L'éducation ne peut donc pas être apolitique ; elle doit plutôt être engagée ouvertement dans la lutte contre l'impérialisme, la compétition, l'accumulation et l'exploitation (Grande, 2015, p. 95). Ce qu'il faut, c'est une éducation pour la décolonisation, c'est-à-dire une éducation qui se base sur la vie des peuples, communautés et organisations autochtones, se concentre sur la protection de la souveraineté autochtone et des droits des peuples et présente un curriculum qui permet le développement intellectuel, moral et social des élèves afin qu'ils puissent comprendre les enjeux légaux et politiques qui les concernent et comprendre les processus de colonisation et de décolonisation (Tippeconnic III, 2015, p. 119 – 120). C'est face à ce constat que Grande se tourne vers la pédagogie critique, une pédagogie ouvertement révolutionnaire et historiquement liée, depuis sa conception par Freire, aux luttes politiques populaires.

S'il y a des liens à faire entre les luttes des peuples autochtones et les autres luttes populaires, il demeure que ces peuples ne sont pas une minorité comme les autres. En effet, les Inuit, comme les autres peuples autochtones, constituent une minorité involontaire, c'est-à-dire que, contrairement aux minorités immigrantes, ils n'ont pas choisi de faire partie de la société canadienne (Ogbu et Simons, 1998). De plus, le lien qu'ils entretiennent avec la terre sur laquelle ils vivent est sacré ; leur relation avec la nature et le monde qui les entoure est donc différente de celle de la majorité. Cette situation particulière a des implications que la pédagogie critique classique ne prend pas en compte. En particulier,

²⁵ Grande utilise des termes liés à la guerre, comme « siège », pour dénoter la nature systémique et acharnée du colonialisme (Grande, 2004/2015, p. 79).

Grande note que la lutte autochtone pour la souveraineté tribale et la lutte populaire pour la démocratie, dominée par les Blancs²⁶, sont en tension (Grande, 2015, p. 138). Ainsi : « From the vantage point of federal government, the very notion of tribes as internal sovereigns or “domestic dependent nations” is destabilizing to democracy, defying the principle of America as one people, one nation. Yet, from the perspective of American Indians, “democracy” has been wielded with impunity as the first and most virulent weapon of mass destruction” (Grande, 2015, p. 138).

Selon Grande, la souveraineté des nations autochtones est nécessaire à une véritable démocratie puisque l’alternative est leur oppression (Grande, 2015, p. 139), mais dans la vision dominante de la démocratie, la reconnaissance de nations distinctes et autonomes au sein d’un État pose problème. L’histoire du Québec nous donne un bon exemple de cette tension. La question de la souveraineté autochtone²⁷ revient souvent dans les discussions d’une éventuelle indépendance québécoise sous la forme suivante : si les Québécois réclament leur indépendance en vertu de leur statut de nation, ne devraient-ils pas également soutenir l’indépendance des nations autochtones qui vivent sur son territoire actuel, même si cela risque d’amputer ce territoire ? En 1995, « au cours du débat référendaire, Lucien Bouchard et Jacques Parizeau ont rejeté les affirmations voulant que les peuples autochtones aient le même droit que les Québécois à l’autodétermination. [...] Selon eux, une fois le Québec reconnu comme État indépendant, les peuples autochtones relèveraient simplement de lui » (Wherrett, 1996). Le Québec comptait bien utiliser l’ensemble de son territoire pour construire son projet de société et, par conséquent, voulait que l’ensemble de ses terres soit accessible pour l’extraction de ressources et le développement afin que le peuple québécois puisse se réaliser pleinement. Cette vision des choses a été véhémentement opposée par les Cris, les Inuit du Nunavik et plusieurs autres groupes autochtones. Au final, 95 % des personnes autochtones qui ont participé au

²⁶ Grande utilise le néologisme *whitestream*, construit à partir de *mainstream*, pour parler de ce qui a trait à la culture dominante majoritairement blanche. Nous n’avons pas trouvé de traduction satisfaisante pour ce terme.

²⁷ Selon Grande, la souveraineté n’est pas un discours séparatiste, mais plutôt un processus réparateur (Grande, 2015, p. 201 – 202). C’est un projet spirituel avant d’être un projet politique. L’exemple donné ici demeure pertinent car, si la souveraineté autochtone n’implique pas nécessairement un projet indépendantiste, elle peut l’impliquer; c’est en effet une volonté d’être souverains sur leur territoire qui a poussé les Inuit du Nunavut à devenir un territoire et les Inuit du Nunavik à faire un référendum sur la question.

référendum de 1995 ont voté non (Wherrett, 2016). Pourtant, le Parti Québécois de 1995 était largement perçu comme un parti progressiste et l'indépendance du Québec comme la voie pour les Québécois, historiquement opprimés et économiquement en retard sur le reste de l'Occident, aliénés par leur dépendance politique et leur manque de pouvoir, de s'émanciper (Rouillard, 2012, p. 105 – 106). De plus, l'indépendance était soutenue par les trois centrales syndicales principales du Québec, alors très militantes, qui y voient une occasion de bâtir une nouvelle société sociale-démocrate et de faire avancer leur projet social (Rouillard, 2012, p. 115 – 117). On observe ici une tension entre deux projets de souveraineté, mais aussi, de manière plus générale, entre le monde idéal des progressistes occidentaux, où la nature est exploitée de manière rationnelle et où chacun a droit à accès au territoire et aux ressources, et le monde idéal selon les autochtones, où leurs droits ancestraux ont priorité et où ils peuvent poursuivre leurs activités de subsistance traditionnelles et utiliser un mode de gouvernance tribale sur les terres que leurs ancêtres ont foulées pendant des générations.

Pour Grande, il n'y a pas là matière à rejeter la pédagogie critique. Elle demeure un modèle d'éducation prometteur qui a plus à offrir aux autochtones que l'éducation « ordinaire » et même qu'une éducation inclusive qui ne serait pas ouvertement révolutionnaire, telle que ce que les tenants de la théorie de la discordance culturelle promeuvent. La pédagogie critique a simplement besoin d'être restructurée et d'être libérée des demandes qui lui sont imposées par les valeurs de la gauche occidentale. Dans une pédagogie rouge, la démocratie est conservée comme un objectif viable, mais elle n'est plus l'objectif premier, celui-ci étant la souveraineté. Ainsi, la pédagogie rouge est « historiquement située dans les récits et discours locaux et tribaux, intellectuellement informée par l'épistémologie ancestrale, et moralement inspirée par les connexions profondes entre la Terre, ses habitants et le monde des esprits » (Grande, 2015, p. 148 [traduction libre]). De plus, la pédagogie rouge est basée sur un espoir différent de l'espoir centré sur le futur imaginé par les penseurs occidentaux, incluant Freire. En effet, la pédagogie rouge se base sur un espoir qui fait confiance aux croyances et systèmes de connaissance du passé et au pouvoir de la connaissance traditionnelle. Il s'agit donc d'un espoir en la capacité du passé à éclairer le présent pour mieux bâtir le futur (Grande, 2015,

p. 102). C'est une pédagogie qui encourage à la fois la pensée critique et la remise en question et le respect de la tradition et de son actualisation contemporaine.

La pédagogie rouge offre une réponse différente de celle de la pédagogie critique à notre question de recherche. Rappelons ici que, selon la pédagogie critique classique, l'école renforce les normes sociales de la classe dominante et contribue à maintenir le statu quo ; les normes sociales traditionnelles des peuples opprimés sont traitées au mieux comme des réalités culturelles intéressantes et, au pire, comme des normes nuisibles qui doivent être éliminées. Dans tous les cas, elles n'ont pas leur place à l'école. L'école joue ce rôle parce qu'étant une institution gouvernementale, elle répond aux besoins de la classe qui contrôle l'État, c'est-à-dire la classe possédante/capitaliste. La pédagogie rouge reconnaît aussi que l'école renforce les normes sociales du groupe dominant et qu'elle répond aux besoins de ceux qui contrôlent l'État. Toutefois, elle insiste sur la dimension ethnique qui sépare les dominants des dominés, contrairement à la pédagogie critique classique, qui donne la priorité à la dimension économique dans son analyse de l'oppression. La pédagogie rouge, comme nous l'avons vu, reconnaît l'importance de l'économie, mais met l'accent sur la position particulière des autochtones en tant que minorité involontaire et gardienne de la terre pour laquelle elle lutte. Selon cette théorie, donc, l'éducation « ordinaire » perpétue une colonisation profonde (*deep colonizing*) parce qu'elle requiert d'enseigner aux élèves qu'ils sont des individus rationnels et autonomes et parce qu'elle lie inextricablement l'histoire de l'humanité, dépeinte comme une histoire de progrès, avec l'histoire du capitalisme et du colonialisme (Houston, 2015, p. 347). L'école enseigne ici de manière pernicieuse que les cultures autochtones étaient vouées à disparaître tôt ou tard, l'histoire humaine en étant une de progrès et le progrès n'étant possible que par le développement d'une vision libérale commune à tous, des forces productives et du marché mondial. Pourtant, ce n'est pas l'Histoire, en tant que force mystérieuse qui se meut d'elle-même, qui a détruit les cultures autochtones, mais bien l'impérialisme européen.

En somme, la pédagogie rouge est une pédagogie anti-capitaliste et pro-souveraineté des peuples autochtones. Ces méthodes sont essentiellement celles de la pédagogie critique, mais comportent des caractéristiques spécifiquement autochtones qui les distinguent. Notamment, la pédagogie rouge évoque un grand respect pour le passé,

pour la tradition et pour la connaissance dont disposaient les ancêtres, qui doivent continuer à guider les autochtones d'aujourd'hui. C'est une pédagogie située qui vise à renforcer les communautés et leurs liens avec leur territoire en appelant aux liens sacrés entre les personnes autochtones et leurs terres ancestrales et en revalorisant les principes traditionnels de collaboration, de communauté et d'interdépendance plutôt que les principes contemporains et capitalistes de succès personnel, d'individualisme et d'indépendance. La visée principale de la pédagogie rouge est la souveraineté, ce qui la distingue de la pédagogie critique classique, qui vise avant tout la démocratie. Une autre distinction fondamentale entre ces deux pédagogies est qu'alors que la pédagogie critique prétend avoir une portée universelle et viser l'émancipation de *tous*, en commençant par les opprimés, la pédagogie rouge est une pédagogie résolument autochtone qui n'est pas destinée à être utilisée auprès des allochtones. Certains font l'argument que l'emploi d'une telle pédagogie dans les communautés autochtones serait bénéfique à toute la société puisqu'elle améliorerait les conditions socioéconomiques dans ces communautés, qui pourraient alors contribuer davantage à la vitalité de l'économie canadienne. Il peut aussi être bénéfique pour tous les élèves, peu importe leurs origines, d'en apprendre plus sur les terres sur lesquelles ils vivent et d'étudier l'épistémologie autochtone comme une épistémologie alternative valable.

Red Pedagogy est une œuvre relativement récente, publiée en 2004 et rééditée en 2015. C'est aussi une œuvre hautement théorique, plus encore que celle de Freire ; Grande est une éducatrice, certes, mais elle est avant tout une académique et elle est préoccupée par l'éducation à ce niveau. Elle parle donc rarement directement du milieu scolaire. Par conséquent, les exemples de pédagogie rouge mise en pratique sont beaucoup plus rares que les exemples de pédagogie critique en action. Certaines réponses au texte de Grande, présentes dans l'édition dixième anniversaire de 2015, déplorent d'ailleurs le manque de recommandations pratiques de l'œuvre (Houston, 2015, p. 351 ; Windchief, Garcia et San Pedro, 2015, p. 696). Il y a donc peu d'exemples clairs d'application directe de la théorie de Grande après sa publication. Malgré tout, et comme dans le cas de Freire, il existe des exemples qui, bien qu'ils pré-datent l'œuvre de Sandy Grande, semblent en avoir appliqué tous les principes. Nous nous intéresserons à l'un d'eux qui, ayant beaucoup en commun avec les Freedom Schools du Mississippi, a tout de même des caractéristiques

spécifiquement autochtones qui rendent son étude fort pertinente à notre recherche : l'exemple des Survival Schools qui ont existé au Minnesota de 1972 à 2008.

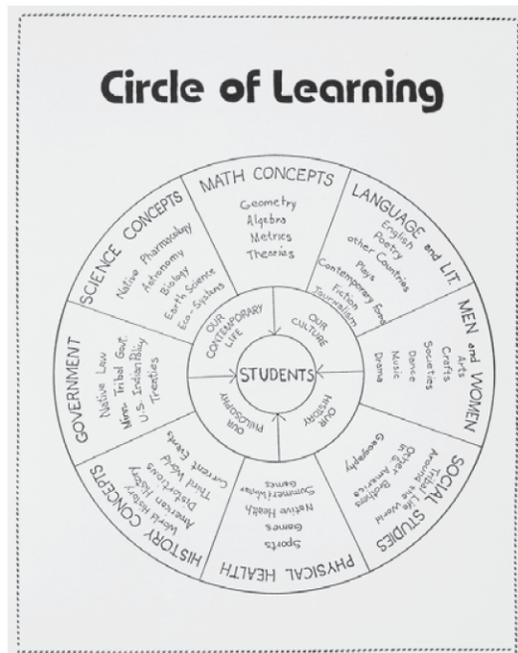
Comme les Freedom Schools, les Survival Schools sont fondées en réponse à la discrimination que vivent les élèves qu'ils desservent dans les écoles publiques. Plusieurs enfants autochtones du Minnesota sont victimes de discrimination de la part de leurs pairs, de leurs enseignants et des administrateurs dans le système scolaire public, ce qui les pousse à fuir l'école, à refuser d'y participer ou à se montrer agressifs envers les autres élèves (Davis, 2013, p. 70 – 71). En réponse à cette situation, les services sociaux sont souvent impliqués ce qui, étant donné la pauvreté dans laquelle de nombreuses familles autochtones vivent à l'époque, met les enfants à risque d'être retirés à leurs familles et placés dans des foyers ou des familles d'accueil (Davis, 2013, p. 90 – 91). Des parents en détresse se tournent ainsi vers l'American Indian Movement (AIM), une organisation autochtone militante fondée à Minneapolis et très active dans la région. L'AIM se rend rapidement compte qu'il est difficile de faire valoir les droits des élèves autochtones, dont la culture et la réalité sont mal comprises par les enseignants, au sein de l'école publique (Davis, 2013, p. 74, 79). En réponse aux besoins de la communauté, l'idée de fonder des écoles émerge rapidement, et la première d'entre elles ouvre ses portes en 1972. Au départ, elle accueille surtout des élèves qui sont à risque d'être enlevés à leurs familles et, dans plusieurs cas, qui ne fréquentent plus l'école publique (Davis, 2013, p. 94).

Les Survival Schools ne sont pas que des écoles réservées aux autochtones ; elles sont plutôt des écoles alternatives avec une structure de gouvernance, des principes et une philosophie distinctivement autochtones (Davis, 2013, p. 101). Ce sont des écoles ouvertes où les élèves ne sont pas répartis uniquement par groupe d'âge, mais plutôt par où ils en sont dans leur cheminement scolaire personnel. On y offre un enseignement individualisé à chaque élève et on ne crée pas de hiérarchie entre eux (Davis, 2013, p. 106 – 108). Ce sont aussi des écoles communautaires où les parents sont non seulement invités à participer, mais essentiels au bon fonctionnement de l'institution (Davis, 2013, p. 113 – 114). Les familles sont très impliquées à l'école et il n'est pas rare pour un élève d'avoir un cousin dans sa classe, un oncle comme enseignant et une grand-mère comme cuisinière, par exemple. De plus, il arrive que des membres du personnel amènent leurs jeunes enfants au travail, ce qui contribue à l'atmosphère familiale, intime et multigénérationnelle de l'école,

un environnement décrit par d'anciens élèves comme idéal pour l'apprentissage (Davis, 2013, p. 120 – 121).

Les Survival Schools, comme les Freedom Schools, ont des objectifs politiques avoués, et le curriculum dispensé dans ses écoles reflète ces objectifs. Davis identifie trois composantes du curriculum des Survival Schools : la composante culturelle, la composante politique et la composante académique (Davis, 2013, p. 161). Nous voyons comment ces trois composantes sont mises en place grâce aux figures suivantes : le cercle des apprentissages, qui représente visuellement l'organisation du curriculum, et une grille horaire typique pour un élève du groupe 5 (âge non précisé).

Figure 3: Cercle des apprentissages dispensés dans les Survival Schools



The Red School House "Circle of Learning" demonstrates the integration of the academic, cultural, and political components of the curriculum, as well as the importance of the circle within Indigenous educational philosophies. From "Heart Beat of Our Nation: Red School House Information Booklet," 1979, published by Indian Country Communications, Inc.; reprinted with permission.

Source : Davis, 2013, p. 161

Figure 4: Grille horaire typique pour un élève du groupe 5 dans une Survival School

TIME & PLACE	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
9:00 - 9:45 a.m.	ASSEMBLY EDDIP	ASSEMBLY JOM	ASSEMBLY BILL	ASSEMBLY BOC	STUDENTS' ASSEMBLY
9:45 - 10:30 BOY-BOYS ROOM	ENGLISH	WORLD HISTORY	ENGLISH	WORLD HISTORY	MATH
10:35 - 11:20 BILL-ASSEMBLY	N.A. HISTORY	N.A. LITERATURE AND PHILOSOPHY	N.A. HISTORY	N.A. LITERATURE AND PHILOSOPHY	OWENAY HISTORY WITH EDDIE OR ASTROLOGY WITH MIKE
11:25 - 12:00 N FOUNTAIN'S ROOM	LANGUAGE LAB	LANGUAGE LAB	LANGUAGE LAB	MUSIC/SHANKON IN THE SHOP	
12:00 - 12:45 p.m.	LUNCH	LUNCH	LUNCH	LUNCH	LUNCH
12:45 - 1:00	ASSEMBLY	ASSEMBLY	ASSEMBLY	ASSEMBLY	ASSEMBLY
1:00 - 1:45 p.m.	STUDENT COUNCIL MEETING	MATH/ANGIE IN THE SHOP	MATH/ANGIE IN THE SHOP	MATH/ANGIE IN THE SHOP	FIELD TRIP OR STUDY AFTER- NOON
1:50 - 2:35	GYM	N.A. LAW WITH LARRY	MEN'S AND WOMEN'S ROOM WITH ANGIE AND JIM	MEN'S AND WOMEN'S ROOM WITH ANGIE AND JIM	↓
2:40 - 3:25		DANCE & DRAMA SHANKON	MUSIC/SHANKON IN THE SHOP	MUSIC SKILLS/BILL IN BOY'S ROOM	

Daily schedules for Area III and Area V students at Red School House from 1976 show the integration of the academic, cultural, and political components of the curriculum. From "Knowledge through Cultural Understanding: Red School House Information Booklet," published by Indian Country Communications, Inc.; reprinted with permission.

Source : Davis, 2013, p. 162. Notes : 1) Davis présente deux grilles horaires (III et V) ; nous n'avons gardé que la deuxième. 2) N.A. = Native American.

Les Survival Schools offrent ainsi un curriculum fondé sur les valeurs traditionnelles et les principes découlant de la spiritualité autochtone et cherchent à faciliter la connaissance de soi de chacun des élèves (Davis, 2013, p. 128). Leur objectif principal est ainsi le suivant : « to nurture the identity development of Native youth through an educational system grounded in traditional Indigenous knowledge, infused with a contemporary political consciousness, and anchored by a commitment to family and community » (Davis, 2013, p. 129). La culture traditionnelle, incluant ses normes, ses connaissances, ses pratiques et ses rites, n'est pas enseignée comme une culture historique à préserver comme une relique, mais comme une culture vivante, viable et même nécessaire à une bonne vie pour les jeunes autochtones (Davis, 2013, p. 136). De plus, comme on le voit dans le cercle de l'apprentissage et la grille-horaire ci-haut, les problèmes contemporains sont également traités et on cherche à conscientiser les élèves aux enjeux sociaux, politiques et légaux qui les concernent ; en plus de l'enseignement en classe, les élèves participent à des manifestations et autres événements visant à approfondir leur éducation politique (Davis, 2013, p. 146 – 147). Dans la portion politique du curriculum, le thème de la souveraineté autochtone est central.

Même dans une école alternative autochtone, on n’installe pas un curriculum aussi politique sans controverse. Les agences gouvernementales, desquelles provient l’essentiel des fonds des Survival Schools, deviennent rapidement méfiantes envers ces écoles, ce qui met leur financement, et donc leur survie, en danger (Davis, 2013, p. 153 – 154). On observe également des tensions à l’interne ; certains enseignants trouvent que le contenu politique prend trop de place et se sentent utilisés par AIM (Davis, 2013, p. 157). Au fil des années, les conflits internes au sujet de la mission et de l’identité de l’école, ses priorités académiques et son curriculum augmentent, causant plusieurs démissions et déstabilisant la vie administrative et scolaire (Davis, 2013, p. 175). Le contenu politique prend ainsi de moins en moins de place, ce qui semble aller à l’encontre de l’esprit de départ dans lequel ces écoles ont été créées (Davis, 2013, p. 175 – 176). En plus, dispenser à la fois un curriculum culturel et politique et un curriculum académique standard est une mission ardue, et les Survival Schools, tout au long de leur existence, peinent à démontrer une amélioration académique satisfaisante chez leurs élèves (Davis, 2013, p. 197). Au final, les deux écoles ferment leurs portes en 1995 et 2008 suite à des crises administratives (Davis, 2013, p. 186 – 188).

Malgré des succès académiques mitigés, il serait de mauvaise foi de dire que le projet des Survival Schools n’a pas atteint ses objectifs. En effet, si ces écoles avaient aussi une vocation académique, leur objectif principal était de permettre à leurs jeunes élèves de trouver leur place dans le monde, de prendre conscience de leur identité culturelle et de ses implications et de devenir des membres actifs de leur communauté. Par cette mesure, les Survival Schools ont connu un grand succès. Des anciens élèves de ses écoles rapportent s’être sentis nourris spirituellement et culturellement et, pour la première fois, s’être sentis aimés et célébrés pour ce qu’ils étaient, sans avoir à se conformer à un idéal qui leur était étranger (Davis, 2013, p. 199, 204). De plus, en reconnectant une génération d’élèves avec leur culture traditionnelle et ses pratiques, les Survival Schools ont eu un impact positif à long terme. Plusieurs élèves de ses écoles sont devenus des activistes, des leaders et des détenteurs de savoir dans leurs communautés (Davis, 2013, p. 213). De plus, les enfants de ses anciens élèves, même s’ils n’ont pas l’occasion de fréquenter les Survival Schools, sont élevés dans les normes auxquelles leurs parents ont été exposés et deviennent eux-mêmes

des enfants fiers de leur identité culturelle, des ambassadeurs de leur culture et des héritiers du travail effectué par AIM (Davis, 2013, p. 208 – 213).

Ainsi, les Survival Schools, malgré que leurs débuts précèdent de plusieurs décennies l'œuvre de Grande, respectent son esprit et ses principes et nous permettent de mieux comprendre les forces et les limites de la pédagogie rouge. Nous reviendrons sur ces éléments dans la dernière section de ce chapitre. Pour le moment, voyons comment les recommandations de la pédagogie critique et de la pédagogie rouge peuvent être adaptées en un plan d'intervention pour le Nunavik.

Interventions recommandées

Nous avons vu plus haut quelques exemples de mise en action des principes de la pédagogie critique, dont un exemple provenant d'une organisation autochtone, le American Indian Movement (AIM) et ses Survival Schools. La situation du Nunavik a toutefois ses propres particularités historiques, géographiques et culturelles qui doivent être prises en compte si on veut recommander des interventions qui correspondent bel et bien aux besoins des communautés concernées.

En ce qui concerne Freire, étant donné la prétention à l'universalité de sa théorie, nous avons déjà une bonne idée du genre d'interventions qu'il recommanderait, car elles seraient très semblables à ce qui a été fait dans les Freedom Schools. D'abord, et principalement, il faudrait donc remplacer l'éducation bancaire par l'éducation dialogique, ce qui implique une refonte complète du curriculum et une formation fort différente pour les enseignants. Dans les trois exemples que nous avons abordés ici (la campagne de littératie cubaine, les Freedom Schools et les Survival Schools), la majorité du personnel était politiquement mobilisée et liée soit au gouvernement, dans le cas de Cuba, soit à une organisation militante, dans les deux autres cas. L'engagement politique de l'école semble une condition nécessaire à la pédagogie critique ; il faudrait donc tenter de recruter du personnel scolaire parmi les couches les plus politisées de la population du Nunavik et établir des objectifs communs vers lesquels travailler. Nous ne pouvons pas déterminer à l'avance le contenu du curriculum à présenter, car celui-ci doit être déterminé en dialogue entre les enseignants et les élèves et doit être construit à partir de la situation objective des apprenants et de leur niveau de conscience actuelle de cette situation (Freire, 1975/2005, p. 95, 102). Nous pouvons toutefois aborder la méthode.

Freire recommande d'utiliser ce qu'il appelle des thèmes génératifs. Freire définit un thème comme une représentation concrète des idées, valeurs, concepts, espoirs et obstacles à l'actualisation de l'humanité de chacun (Freire, 1975/2005, p. 101). Chaque époque a ainsi son propre univers thématique. Comprendre les thèmes de son époque est nécessaire pour comprendre sa situation dans le monde et s'outiller pour transformer les situations déshumanisantes. Pour identifier les thèmes propres à une époque et à un milieu, Freire recommande une procédure complexe qui mobilise toute une équipe de recherche. Pour expliquer cette procédure, il prend l'exemple d'un groupe dont le mandat serait de créer un groupe d'éducation pour adultes dans une région rurale avec un taux d'alphabétisation faible. D'abord, l'équipe doit se familiariser avec la communauté concernée et convaincre suffisamment d'habitants de participer à une réunion informelle visant à leur expliquer la raison de la présence des experts dans leur région. Ces habitants participeront à plusieurs étapes du processus et sont essentiels à son bon fonctionnement (Freire, 1975/2005, p. 110). Une fois le contact établi, le groupe de recherche pourra faire de l'observation participante dans différents milieux de la communauté afin de mieux la comprendre et d'identifier des moments et des situations qui sont représentatives des tensions et des contradictions avec lesquelles la communauté est aux prises (Freire, 1975/2005, p. 111). Par la suite, le groupe, incluant les bénévoles locaux, se rassemble et ils s'affairent à décoder les situations identifiées afin d'en tirer des thèmes (Freire, 1975/2005, p. 112 – 113). Les situations ainsi décodées, il faut les recoder afin de pouvoir en faire du matériel didactique ; on crée alors des images, des extraits audio ou des textes brefs qui représentent chacun des thèmes identifiés. Ces nouvelles codifications doivent répondre à trois critères : elles doivent être familières aux participants, elles ne doivent ni trop évidentes ni trop énigmatiques quant au thème, et elles doivent être génératives, c'est-à-dire qu'elles doivent s'ouvrir naturellement sur d'autres thèmes, permettant ainsi aux participants de faire des liens entre les thèmes et, du même coup, entre les différentes réalités qui composent leur vie (Freire, 1975/2005, p. 114 – 115). À ce stade, certains thèmes fondamentaux peuvent aussi être ajoutés au programme directement par les enseignants même s'ils n'ont pas été évoqués par les situations observées. Freire donne l'exemple du thème de la culture, un thème hautement génératif qui n'émergera pas nécessairement par lui-même (Freire, 1975/2005, p. 120). En effet, même si l'éducation est

non hiérarchique et fondée sur le dialogue, l'enseignant peut partager ses connaissances avec ses élèves, tant qu'il le fait d'une manière qui permet et stimule la conversation.

Une fois les thèmes identifiés et le matériel didactique créés, l'heure est venue d'enseigner. La première tâche de l'éducateur est de présenter aux apprenants les objectifs et la structure générale du programme. Le programme devrait sembler familier aux participants, car il provient d'eux (Freire, 1975/2005, p. 123). L'éducateur doit aussi expliquer dès le départ la présence des thèmes fondamentaux qui ont été rajoutés. Ensuite, il commence à exposer le matériel didactique aux élèves sous forme de problèmes et il suit le cours de la discussion, notant les nouveaux thèmes et les préoccupations qui émergent. Si plusieurs enseignants collaborent et échangent sur les conversations qui se sont déroulées dans leurs classes, une riche variété de matériel peut être créée par rapport au même thème et à partir des idées des élèves (Freire, 1975/2005, p. 124). Ainsi, « the thematics which have come from the people return to them – not as contents to be deposited, but as problems to be solved » Freire, 1975/2005, p. 123).

Cette marche à suivre pourrait être appliquée à peu près telle quelle au Nunavik, avec une équipe de recherche composée d'universitaires ou autres éducateurs et d'Inuit désireux de s'impliquer dans un nouveau projet éducatif par eux et pour eux, mais bénéficiant de la médiation d'experts. Cela impliquerait l'implication intensive d'une équipe de recherche sur place à moyen ou long terme. Au quotidien, une grille-horaire semblable à celle utilisée dans les Survival Schools pourrait être employée.

Si la pédagogie rouge emprunte beaucoup des méthodes de la pédagogie critique, elle a tout de même des particularités qui changent les interventions recommandées pour transformer l'éducation dans une communauté autochtone comme la communauté inuit du Nunavik. Grande exprime la raison de ces différences ainsi : « where a revolutionary critical pedagogy compels students to question how “knowledge is related historically, culturally and institutionally to the processes of production and consumption”, a Red pedagogy compels students to question how (whitestream) knowledge is related to the processes of colonization » (Grande, 2015, p. 201). Parce qu'elle s'intéresse spécifiquement à la colonisation, la pédagogie rouge identifie et étudie les thèmes génératifs différemment. Grande identifie trois étapes nécessaires à la réalisation d'une pédagogie rouge en éducation. D'abord, les processus éducatifs provenant de la culture dominante blanche

(*whitestream*) doivent être soumis à des analyses pédagogiques critiques. Ensuite, l'éducation doit être découplée et « dé-pensée » de ses contextes occidentaux et coloniaux. Enfin, des efforts autochtones doivent être déployés pour replacer les élèves et les éducateurs dans la connaissance et les enseignements traditionnels (Grande, 2015, p. 201). Ces trois étapes semblent résumer le processus de décodification et de recodification du monde que Freire propose tout en le précisant et en le modifiant pour qu'il réponde aux besoins spécifiques des personnes auxquelles la pédagogie rouge est destinée.

La démarche proposée par Grande pourrait être appliquée au Nunavik afin de redéfinir l'éducation inuit. La seule difficulté supplémentaire que son application implique, comparativement à la démarche proposée par Freire, est la nécessité que la démarche soit menée presque exclusivement par des personnes inuit ou, au minimum, des personnes faisant partie d'autres groupes autochtones. Freire croit sincèrement en l'universalité de l'expérience humaine qui, si elle est vécue dans des contextes spécifiques, demeure somme toute la même à travers le monde. Conséquemment, il laisse plus de place à l'expertise provenant de l'extérieur des communautés visées.

Forces et limites

La pédagogie critique, sous sa forme classique ou sous sa forme rouge, est destinée aux opprimés. Intéressons-nous donc d'abord à la question suivante: les Inuit sont-ils vraiment un peuple opprimé qui bénéficierait d'une telle pédagogie ?

Les données que nous avons exposées dans la problématique indiquent assez clairement que les Inuit constituent un groupe désavantagé sur le plan économique, mais que l'entrepreneuriat se développe. Nous ne tenterons pas ici de déterminer objectivement si le développement de l'entrepreneuriat et du capitalisme au Nunavik est une bonne chose pour ses habitants, mais pour Freire et Grande, comme pour les activistes qui ont fondé les Freedom Schools et les Survival Schools, il est clair que le capitalisme, l'impérialisme et le colonialisme sont des systèmes intrinsèquement liés qui ne peuvent pas être abattus séparément. Pour les penseurs critiques, la lutte pour la liberté des peuples (que l'on parle de l'humanité entière ou des peuples autochtones uniquement) est une lutte nécessairement anticapitaliste, comme nous l'avons vu précédemment. Selon eux, le développement de plus en plus d'entreprises privées sur le territoire ne peut se faire qu'au prix d'un sacrifice des valeurs et des croyances traditionnelles inuit et n'est qu'un exemple de l'érosion de la

culture. Si on accepte cette prémisse, il serait tout à fait approprié de vouloir intégrer les principes de la pédagogie critique à l'éducation que reçoivent les Nunavimmiut afin de leur donner les outils nécessaires à leur résistance et à leur libération à un moment où le système économique dominant s'impose de plus en plus et devient progressivement le seul système perçu comme fonctionnel ou acceptable.

Au niveau politique, les Inuit sont un assez petit groupe démographique qui, bien qu'il bénéficie d'une certaine autonomie grâce à la CBJNQ, n'a que peu de pouvoir sur les politiques provinciales et fédérales qui ont un impact sur lui. En effet, aux deux paliers, le Nunavik n'a pas sa propre circonscription et, jusqu'à aujourd'hui, la région n'a jamais été représentée par un Inuit à l'Assemblée nationale ou à la Chambre des communes²⁸. Les Inuit participent aussi peu aux élections. Aux élections provinciales de 2018, le taux de participation dans la circonscription d'Ungava, dont fait partie le Nunavik, n'a été que de 30,89 %, le taux le plus bas dans la province (Élections Québec, 2018). Aux dernières élections fédérales, en 2019, le taux de participation dans la circonscription Abitibi-Baie-James-Nunavik-Eeyou a été de 44,7 % contre un taux de 67 % à travers le Canada (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2019 ; Élections Canada, 2019). Une éducation qui cherche ouvertement à politiser les élèves et leur communauté, telle que ce que la pédagogie critique et la pédagogie rouge proposent, pourrait donc être à propos ; une plus grande politisation des Nunavimmiut pourrait mener à un plus grand engagement de leur part sur les scènes politiques québécoise et canadienne et à des demandes plus radicales pour régler les problèmes sociaux auxquels ils font face. Une telle politisation pourrait aussi les mener vers des positions politiques différentes, dont un autre référendum sur l'autonomie du territoire. Nous n'émettons pas ici d'opinion sur la question qui, de toute façon, ne nous concerne pas ; ce que nous devons retenir, c'est que la pédagogie critique a le potentiel de donner aux Nunavimmiut les outils dont ils ont besoin pour s'affirmer politiquement, ce qu'ils font actuellement peu.

²⁸ Soulignons tout de même ici les parcours remarquables de l'ancien sénateur Charlie Watt, Inuk originaire de Kuujuaq et signataire de la CBJNQ, et de l'actuelle gouverneure générale Mary Simon, Inuk originaire de Kangiqsualujuaq. Leurs postes sont toutefois des postes non-représentatifs et leurs nominations ne représentent pas nécessairement un progrès politique important pour la population du Nunavik dans son ensemble.

Il semble donc y avoir des besoins économiques et politiques réels dans les communautés auxquels la pédagogie critique pourrait être une réponse. Toutefois, la théorie de la discordance culturelle et la théorie du dysfonctionnement normatif cherchent aussi à répondre à de tels problèmes. S'il fallait choisir une seule caractéristique pour distinguer la pédagogie critique des deux autres théories étudiées ici, il nous faudrait choisir sa nature résolument politique. Ses méthodes sont aussi distinctives, mais on pourrait concevoir une façon d'employer l'éducation dialogique sans pour autant avoir d'objectif émancipatoire clair, et on ne pourrait pas dire d'une telle pédagogie qu'elle serait critique. La pédagogie critique requiert donc une politisation de l'éducation qui peut être un vu comme un avantage ou comme un inconvénient. Débutons par les avantages.

D'abord, offrir aux élèves une éducation politique et militante stimule leur engagement, comme le démontrent les expériences des Freedom Schools et des Survival Schools. Dans ces écoles, les élèves augmentent leur estime d'eux-mêmes et leur capacité d'agir sur le monde, créent des liens avec leur communauté et deviennent, dans plusieurs cas, des leaders communautaires. On observe aussi dans ces écoles une revitalisation de la culture et le développement d'une fierté identitaire qu'on n'observait pas chez les élèves avant qu'ils fréquentent ces institutions. La langue des élèves, que l'on parle des langues autochtones ou des dialectes afro-américains, est valorisée et leur culture est légitimée. La pédagogie critique semble donc particulièrement pertinente pour les élèves qui ne trouvent pas leur place dans l'éducation bancaire blanche dispensée dans les écoles publiques et qui proviennent de cultures marginalisées dont l'épistémologie et les traditions ne sont pas reconnues par la culture dominante à laquelle l'école ordinaire les expose.

Les objectifs de la pédagogie critique sont toutefois collectifs, et c'est surtout à ce niveau que ses forces s'expriment. Cette pédagogie est construite en réponse au capitalisme et au colonialisme, systèmes à rejeter pour garantir l'émancipation universelle de l'humanité et/ou la souveraineté de tous les peuples autochtones. Si on accepte la prémisse selon laquelle le capitalisme et le colonialisme sont des systèmes destructeurs et nocifs pour l'humanité, la pédagogie critique, qui s'oppose ouvertement à ces systèmes, a un avantage majeur sur les autres théories, moins radicales, au sens politique, dans leurs demandes. Le monde dans lequel nous vivons actuellement est dans une situation alarmante. Le plus récent rapport du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution

du climat (GIEC) souligne que les conséquences des changements climatiques causés par l'humain sont de plus en plus remarquables et que les catastrophes naturelles et autres événements climatiques extrêmes seront de plus en plus fréquents dans les années à venir (GIEC, 2021). Les rapports scientifiques et les articles prévenant du risque réel de chute imminente de la civilisation occidentale et de la société industrielle, si on n'agit pas immédiatement, se multiplient (Kemp, 2019; Herrington, 2020; Bradhsaw et al., 2021, etc.). Il paraît donc nécessaire de préparer la jeune génération à être porteuse de changements sociaux importants. Les méthodes de la pédagogie critique semblent ici tout indiquées. En ce sens, la pédagogie critique est peut-être celle qui, en transformant la vision du monde des plus jeunes et en leur donnant les outils dont ils ont besoin pour transformer le monde qui les entoure, permettra à l'humanité de passer à travers la crise qui la guette. Cette conclusion peut sembler exagérée, mais elle découle simplement des prémisses : *si* la pédagogie critique est effectivement, comme elle cherche à l'être, un outil de libération et d'humanisation des personnes et des peuples et *si* cette libération des opprimés est nécessaire au renversement des systèmes comme le capitalisme et le colonialisme, qui poussent l'humanité vers le précipice, alors la pédagogie critique est peut-être une des voies de notre salut collectif.

Bien que son potentiel révolutionnaire puisse susciter l'engouement, la nature politique de la pédagogie critique impose aussi des limites importantes à son implantation. D'abord, bien qu'en théorie, la pédagogie critique ne soutienne pas une idéologie spécifique, il est clair qu'elle s'oppose au statu quo et qu'elle rejette le capitalisme et le colonialisme. Ce ne sont pas là des évidences, et, à l'heure actuelle, on ne peut pas affirmer que l'ensemble du corps enseignant et des administrateurs scolaires partagent ces convictions. La pédagogie critique semble donc exiger une certaine homogénéité des croyances au sein du personnel de l'éducation. Dans les exemples que nous avons vus jusqu'à maintenant, les enseignants et les autres personnes impliquées étaient tous des activistes ou, dans le cas de Cuba, des bénévoles recrutés par un nouveau gouvernement révolutionnaire ; une certaine uniformité dans les croyances allait donc de soi. Malgré tout, dans les Survival Schools, les désaccords politiques ont contribué à déstabiliser les écoles et éventuellement, à les faire fermer. Il est difficile d'imaginer comment, dans un système d'éducation desservant encore plus d'élèves, tel que le réseau d'écoles de Kativik

Ilisarniliriniq, nous arriverions à recruter suffisamment d'enseignants partageant des croyances politiques fondamentales et étant prêts et aptes à les transmettre aux élèves.

En plus de la difficulté logistique de recruter un groupe d'enseignants et d'administrateurs relativement homogène, il y a aussi des difficultés d'ordre plus politique. La population, elle, n'a pas des croyances homogènes, et les élus qui la représentent non plus. En théorie, la pédagogie critique offre des méthodes d'enseignement qui permettent à chacun d'avoir voix au chapitre, puisqu'elle favorise le dialogue et les échanges non hiérarchiques. Toutefois, l'idée même que l'enseignement devrait être dialogique n'est pas partagée par tous, et il faudrait s'attendre à une opposition de certaines personnes et de certains groupes. Le gouvernement du Québec est aussi redevable à l'ensemble de sa population; accepterait-il de financer des écoles qui prônent la pédagogie rouge, ouvertement anticapitaliste et cherchant à renforcer la souveraineté des peuples autochtones, alors que ces prises de position ne sont pas celles de la majorité? Cela demeure très incertain et, sans le financement de l'État, les écoles doivent trouver d'autres sources de revenus, ce qui n'est pas une mince affaire, surtout au Nunavik, où le coût de la vie et les frais d'exploitation des entreprises et des institutions sont plus élevés que dans le reste de la province.

Enfin, en dehors du politique, les bénéfices académiques de la pédagogie critique restent à prouver. En augmentant la fréquentation scolaire et l'estime de soi des élèves, les initiatives de pédagogie critique peuvent faire augmenter les résultats scolaires « par la bande ». Toutefois, ni les écrits théoriques de Freire et Grande ni les exemples d'implantation de pédagogie critique que nous avons étudiés ne démontrent que ce type de pédagogie est plus efficace pour l'enseignement des langues ou des mathématiques, par exemple. Au contraire, l'ajout de contenu culturel et politique au curriculum reste de laisser moins de place à ces matières de base. Peut-être dira-t-on que les matières de base prennent actuellement trop de place et qu'on ne prépare pas assez les élèves à la citoyenneté. Nous ne ferons pas d'argument à cet effet ici, mais noterons simplement que, même si c'est le cas, ce ne sera pas tâche facile de convaincre les États et les employeurs de modifier ainsi leurs standards.

Chapitre 5 – Discussion et interprétation

Nous venons d'utiliser trois théories (la théorie de la discordance culturelle, la théorie du dysfonctionnement normatif et les théories critiques, incluant la pédagogie critique classique et la pédagogie rouge) pour répondre à notre question de recherche, « *Quel effet l'école a-t-elle sur les normes sociales dans les communautés inuit du Nunavik ?* ». En répondant à cette question, les trois théories à l'étude ont aussi invariablement répondu à la question suivante : Quel effet l'école *devrait-elle* avoir sur les normes sociales dans les communautés inuit du Nunavik? Nous avons synthétisé leurs réponses à ces questions dans un schéma, disponible en annexe 2. Si ces théories sont distinctes, elles ne sont pas nécessairement incompatibles, et il est possible que la réponse idéale à notre question de recherche, et à la question prescriptive qui en découle, se situe à l'intersection des diverses propositions étudiées. Dans cette section, nous comparerons les théories mobilisées afin d'identifier leurs compatibilités, leurs tensions et leurs complémentarités. Pour ce faire, nous comparerons les réponses des théories étudiées à nos sous-questions de recherche, puis présenterons une synthèse de ces réponses.

L'école est-elle toujours coloniale ?

Notre première sous-question de recherche était la suivante : *À quel point le système scolaire en place au Nunavik est-il encore influencé par son passé d'institution colonialiste ?* Toutes les théories abordées ici s'accordent sur le fait que l'école ait accéléré le processus de colonisation des Inuit. Elles s'accordent aussi toutes à dire que le colonialisme est en grande partie responsable des problèmes sociaux et scolaires que nous observons aujourd'hui au Nunavik. La place du colonialisme dans leurs analyses de la situation actuelle varie toutefois selon les théories.

Selon la théorie de la discordance culturelle, le colonialisme a fait entrer une culture étrangère à la culture inuit sur le territoire du Nunavik. Telle une plante envahissante, cette culture étrangère a pris de plus en plus de place dans la vie des Inuit, bouleversant leur écosystème culturel. La culture euro-canadienne étant celle de ceux qui, pendant longtemps, ont eu tout le pouvoir au Nunavik, c'est la seule dont le développement a été continuellement soutenu, notamment par l'école, et la culture inuit a été repoussée du revers de la main (Battiste, 2013, p. 87). L'école d'aujourd'hui, bien qu'elle ait fait d'importants progrès en incorporant des cours d'inuktitut et de culture et grâce à d'autres

initiatives dont nous avons déjà parlé, est encore porteuse de cette culture envahissante, car sa structure, ses méthodes, ses exigences et la majorité de ses enseignants proviennent de la culture euro-canadienne. Prenant tout l'espace, elle empêche la culture inuit de respirer et de s'épanouir comme elle le faisait auparavant. Or, les élèves inuit ont besoin d'être dans l'écosystème culturel qui est le leur pour développer leur plein potentiel. L'école ne parvient donc pas à les faire adhérer à la culture euro-canadienne et à ses normes dans lesquelles les élèves ne se reconnaissent pas et ne retrouvent pas les enseignements qu'ils font auprès de leur famille et de leur communauté. Ces jeunes se retrouvent donc sans issue, leur culture étant dévalorisée et la culture que l'école représente étant en discordance avec leurs principes et leurs croyances. Selon cette théorie, donc, les écoles du Nunavik sont toujours fortement influencées par les mêmes normes et valeurs qu'à ses débuts et ne parviennent pas à se détacher de leur passé colonialiste. Le colonialisme est encore actif.

La théorie du dysfonctionnement normatif décrit le colonialisme par une force destructrice qui, plus à la manière d'un feu de forêt qu'à la manière d'une plante envahissante, détruit les cultures qu'elle rencontre sur son passage. La culture inuit aurait ainsi été attaquée jusqu'à ses fondements par le colonialisme, qui l'aurait rendu incapable de jouer le rôle structurant qu'une culture joue normalement dans la vie de ses membres. L'école aurait historiquement joué un rôle majeur dans cette destruction. Aujourd'hui, le colonialisme vit toujours, mais il prend la forme de vestiges et de relents d'une force passée plutôt que celle d'un projet actif (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 203 – 206). Il est un colonialisme du statu quo. Il est présent dans les objets du quotidien, dans l'alimentation, dans les traumatismes de ceux qui ont vécu ses conséquences directes, dans la dépendance des Inuit envers les organismes gouvernementaux, dans certaines pratiques et, bien sûr, dans les écoles, où il est présent dans la méthode, le contenu et même l'architecture. L'école est donc encore fortement influencée par son passé colonial. Toutefois, pour Taylor et de la Sablonnière, le colonialisme n'a plus la force qu'il avait et les Inuit s'y conforment surtout – lorsqu'ils s'y conforment – parce que c'est le seul mode de vie qu'ils connaissent encore. Pour ces auteurs, le feu de la lutte contre le colonialisme s'est éteint, mais il continue de peser lourd sur la population du Nunavik en la maintenant passive et démotivée (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 206).

La pédagogie critique classique s'intéresse somme toute peu au cas spécifique des personnes autochtones, le considérant comme un simple exemple particulier de la domination du capitalisme sur les groupes qui n'en bénéficient pas directement. Dans cette perspective, le colonialisme est avant tout un outil du capitalisme. L'école est un outil de la classe capitaliste qui sert à faire valoir les valeurs de la classe dominante dans la population générale afin de protéger les intérêts des plus puissants ; tant que cette classe bénéficiera du capitalisme et du colonialisme, l'école ne changera donc pas. La pédagogie critique s'aligne ici sur la théorie de la discordance culturelle et décrit le colonialisme comme encore actif. La pédagogie rouge, quant à elle, conçoit le colonialisme comme un ennemi sournois qu'on ne termine jamais de combattre. Ainsi, l'objectif de la pédagogie rouge est, et sera toujours, la décolonisation : « Decolonization (like democracy) is neither achievable nor definable, rendering it ephemeral as a goal, but perpetual as a process » (Grande, 2015, p. 600). Grande précise que la nature insaisissable de la décolonisation ne signifie pas qu'on ne puisse pas mesurer le progrès. Elle propose comme instrument de mesure le degré auquel les peuples autochtones parviennent à définir et exercer leur souveraineté politique, intellectuelle et spirituelle (Grande, 2015, p. 600). Les taux de décrochage élevés des jeunes Nunavimmiut et le faible attachement qu'ils semblent démontrer envers l'école, en l'absence d'un système d'éducation alternatif, semblent indiquer que la souveraineté intellectuelle et la capacité pour les Inuit de créer et administrer des écoles qui soient véritablement les leurs sont encore loin d'être acquises. On peut en conclure que l'école publique contemporaine n'est pas parvenue à se détacher de ses racines coloniales.

Il semble donc que l'école, même si elle s'est quelque peu améliorée au fil du temps, soit toujours une institution fondamentalement coloniale. Ce constat nous mène à notre deuxième sous-question.

[Les normes qui sont transmises par l'école](#)

Notre deuxième sous-question porte plus spécifiquement sur le contenu des normes transmises aux élèves inuit par les écoles qu'ils fréquentent au Nunavik et est formulée comme suit : À l'heure actuelle, quelles sont les normes qui sont transmises aux élèves dans les écoles du Nunavik ? Puisque toutes les théories que nous avons abordées s'entendent sur le fait que l'école contemporaine n'a pas réussi à se détacher de son passé

colonial, une partie de la réponse à cette question se trouvera là ; les normes que l'école transmet seront celles qui sont propres au colonialisme, puisqu'elle est une institution coloniale.

Selon Battiste, l'éducation est un processus par lequel une culture exprime sa réalité et ses valeurs, transforme et développe sa culture et la transmet à chaque génération (Battiste, 2013, p. 104). Elle identifie plusieurs valeurs et normes qui sont transmises par l'école. D'abord, Battiste avance que le système éducatif canadien, incluant celui du Nunavik, enseigne l'histoire humaine comme une histoire de progrès (Battiste, 2013, p. 30 – 31). Selon elle, cette vision linéaire de l'histoire, qui s'oppose à la vision cyclique de la vie et du temps qu'avaient traditionnellement les Inuit, camoufle une logique évolutionniste qui dépeint les personnes autochtones comme des membres d'une culture traditionnelle éternellement figée, ce qui les place forcément en position d'infériorité par rapport à la section de l'humanité qui, elle, suit le parcours du progrès (Battiste, 2013, p. 31). L'école transmet aussi l'idée selon laquelle il n'y a qu'un mode de connaissance valable, le modèle occidental (Battiste, 2013, p. 104). Dans ce modèle, la connaissance occidentale opère comme un processus apolitique de raffinement intellectuel alors que la connaissance autochtone est traitée comme une connaissance contextuelle et donc moins raffinée (Battiste, 2013, p. 105). Les normes transmises sont, en dernière analyse, des normes blanches qui impliquent la racisation des personnes autochtones et favorisent tout ce qui est culturellement blanc (Battiste, 2013, p. 106).

Selon la théorie du dysfonctionnement normatif, l'école au Nunavik tente de transmettre les mêmes normes que dans les écoles du sud de la province, bien que cela ne fonctionne que partiellement. Les normes identifiées par Battiste sont aussi celles que Taylor et de la Sablonnière identifient, bien que ces derniers s'intéressent moins au contenu des normes transmises par l'école que les processus par lesquels se déroulent cette transmission, processus que nous aborderons dans la prochaine sous-section. En effet, si Taylor et de la Sablonnière maintiennent que la discordance culturelle entre la culture inuit et la culture de l'école n'est pas le cœur du problème, ils ne nient pas la présence de cette discordance ; au contraire, ils reconnaissent bien que la plupart des structures institutionnelles et des interventions sociales actuellement disponibles au Nunavik ne s'accordent pas avec ce qu'il reste de la culture locale (Taylor et de la Sablonnière, 2014,

p. 7). Ils ne passent donc que peu de temps à tenter de nommer les normes auxquelles l'école expose les élèves.

La pédagogie critique classique avance que les normes transmises par l'école sont celles qui sont rattachées à l'éducation bancaire : la culture du silence, c'est-à-dire la tendance, elle-même le fruit d'un important sentiment d'impuissance, à ne pas protester contre ses mauvaises conditions de vie et à se montrer apathique et passif face aux problèmes du monde (Freire, 1975/2005, p. 30), la croyance que l'autorité ne peut pas être remise en question (Freire, 1975/2005, p. 73), l'individualisme (Freire, 1975/2005, p. 17), etc. Freire décrit l'éducation bancaire comme une pédagogie nécrophage qui, au lieu de se nourrir de la créativité et de la vie des élèves, se nourrit de la mort de leur conscience critique et de leur volonté de changer le monde (Freire, 1975/2005, p. 77). Les penseurs critiques contemporains abondent dans le même sens que Freire et apportent plus de précisions quant à la nature des normes transmises par l'école. Kentli recense ainsi quatre ensembles de normes et valeurs identifiées comme faisant partie de la culture dominante et étant transmises par l'école sans que cette transmission soit explicite. D'abord, Philip Jackson (1968) avance qu'en plus du programme scolaire officiel, les élèves apprennent tous à attendre en silence, à se contrôler, à réessayer quand ils font des erreurs, à se garder occupés, à coopérer, à montrer de la loyauté envers ses enseignants et ses pairs, à être ponctuel et à être courtois (Kentli, 2009, p. 84). Ensuite, Robert Dreeben (1967) avance qu'on apprend aux élèves à former des relations sociales temporaires, à submerger la majeure partie de leur identité personnelle dans l'identité collective et à accepter la légitimité d'une autorité qui traite ceux sur qui elle a du pouvoir de manière catégorique et contre laquelle on ne peut rien (Kentli, 2009, p. 85). Samuel Bowles et Herbert Gintis (1976), dans leur livre *Schooling in Capitalist America*, font l'argument que l'école n'est pas un outil de mobilité de classe, mais plutôt qu'elle reproduit la structure de classes existante en envoyant aux élèves un message silencieux, mais puissant par rapport à leurs habiletés intellectuelles, leurs traits de personnalité et leurs possibilités de carrière, restreignant ainsi pernicieusement leurs options et incitant les élèves de différentes classes sociales à demeurer dans leur classe sociale d'origine respective ; le curriculum caché est le véhicule de ce message (Kentli, 2009, p. 85). Enfin, Jean Anyon (1980) fait fondamentalement le même point que Bowles et Gintis : l'école sert à préparer tacitement

les élèves au marché du travail et, plus spécifiquement, au processus de production. Différentes activités pédagogiques servent donc à développer différentes habiletés qui, à leur tour, permettront aux élèves d'établir différentes relations au capital physique et symbolique, à l'autorité et au processus de travail (Kentli, 2009, p. 86). Ces valeurs, principes et attitudes correspondent donc aux valeurs de la classe dominante et permettent à cette classe d'assurer la pérennité du statu quo dont elle bénéficie. Pour les Inuit, à qui elles sont transmises, elles ne semblent toutefois n'avoir aucun avantage, leurs possibilités d'emploi étant plutôt restreintes.

La pédagogie rouge partage cette vision, mais ajoute à cet ensemble de normes des principes spécifiques au colonialisme qui, fondamentalement, sont les mêmes que ceux identifiés par Battiste, dont la suprématie blanche, qui implique non seulement la supériorité de la race blanche sur les autres, mais aussi la supériorité des structures politiques et sociales propres à l'Occident telle que la démocratie libérale (Grande, 2015, p. 364). Historiquement, la culture blanche affirme la légitimité de l'État-nation et de ses ambitions : la naturalisation de la supériorité blanche, le maintien de la domination d'une classe par une autre et, dans le cas des États-Unis, la propagation de l'éthique protestante (Grande, 2015, p. 139). Cette culture se libéralise à partir des années 1950 et préconise plutôt le multiculturalisme, mais elle demeure une culture nationaliste qui ne laisse toujours pas de place pour la reconnaissance de nations souveraines au sein des États et la reconnaissance de théories de la connaissance distinctes de la théorie dominante (Grande, 2015, p. 141). Ainsi, la culture libérale blanche disséminée par les écoles et leurs politiques d'inclusion sont complices du projet d'assimilation des minorités de l'État-nation ; une éducation libérale peut investir dans un « idéalisme théorique » de démocratie, de multiculturalisme et d'inclusion, mais elle est incapable de reconnaître les réalités vécues des groupes opprimés par le projet démocratique de l'État néolibéral (Grande, 2015, p. 142, citant Richardson et Villenas, 2000, p. 260). Le multiculturalisme canadien est ainsi un pluralisme de façade dans lequel les cultures minoritaires ne peuvent exprimer que les aspects les moins « menaçants » et les plus « décoratifs » de leurs cultures, comme l'habillement, la nourriture et les loisirs (St. Denis, 2011, p. 308). De plus, selon Verna St. Denis, le multiculturalisme ne permet pas de distinguer les minorités selon qu'elles soient volontaires ou involontaires ; en particulier, le multiculturalisme canadien ne distingue pas

les droits, besoins et revendications des groupes autochtones de ceux des autres groupes culturels minoritaires. Le multiculturalisme est donc une forme de colonialisme et nous distrait de la nécessaire reconnaissance des droits autochtones (St. Denis, 2011, p. 308). En valorisant le multiculturalisme canadien et toute la culture qui l'entoure auprès des élèves inuit, l'école au Nunavik contribue donc à maintenir le legs du colonialisme en place et à ignorer les droits et revendications particulières du groupe auquel ces élèves appartiennent.

On voit ici ressortir un ensemble de normes sur lequel toutes les théories semblent s'accorder. Notons qu'*aucune* de ces normes ne semble s'aligner avec les normes traditionnelles inuit et les principes de l'IQ et ce, malgré l'introduction d'éléments de la culture inuit dans le curriculum. C'est que les principes de l'IQ sont incompatibles avec une vision individualiste et méritocratique du monde ; il semble donc presque impossible pour l'école de sincèrement transmettre ces deux ensembles de principes à la fois sans en présenter un comme supérieur à l'autre, car un seul de ces systèmes de normes peut diriger le fonctionnement de l'école elle-même. Ce constat est inquiétant pour l'entreprise de réconciliation dont nous entendons si fréquemment parler. En effet, quelle réconciliation peut-il y avoir entre deux visions du monde incompatibles entre elles ? Et si la réconciliation est un objectif inatteignable, par quoi pouvons-nous la remplacer ? Dans les pages suivantes, nous verrons que Freire et Grande offrent deux contre-propositions : le socialisme ou la décolonisation.

Les processus de transmission des normes

Notre troisième sous-question est la suivante : Par quels processus ces normes sont-elles transmises ? Ces processus sont-ils efficaces ?

De manière générale, la culture se transmet surtout par des processus indirects, les enfants reproduisant simplement les comportements qu'ils observent chez les adultes et internalisant les croyances, valeurs et normes de leurs parents. Selon la théorie de la discordance culturelle, la transmission des normes par l'école fonctionne de la même façon ; les enfants sont exposés chaque jour aux normes de l'école et, si le processus se déroule bien, internalisent ces normes. Le processus se déroule mieux quand les normes qui sont transmises par l'école sont aussi soutenues par la famille et la communauté, ce qui ne semble pas être le cas au Nunavik, comme nous l'avons vu dans le chapitre 4.

Selon la théorie du dysfonctionnement normatif, les processus habituels par lesquels l'école transmet des normes et une culture sont inefficaces au Nunavik. Il est question ici de processus indirects ; les normes ne sont pas enseignées de façon magistrale, mais imprègnent le système scolaire de sorte à être intuitivement comprises par tous. Elles font partie de la structure profonde du système scolaire (Taylor et de la Sablonnière, p. 93). Par exemple, le curriculum est dispensé de manière linéaire dans un ordre préétabli où les apprentissages du mardi mobilisent ceux du lundi (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 94). La réussite scolaire dépend donc d'une présence continue de l'élève à ses cours, car une présence sporadique ne lui permettrait pas d'acquérir les connaissances et compétences requises dans l'ordre prescrit. Punir les élèves qui arrivent en retard à l'école ou qui en sont absents leur fait comprendre que la présence à ses cours est une norme importante pour l'école. Ce processus peut nous sembler plutôt évident ; pourtant, au Nunavik, les normes que l'école tente de transmettre ne semblent pas s'ancrer dans la conscience et la pratique collective. Deux phénomènes coïncidents expliquent l'inefficacité de ces processus au Nunavik. D'une part, la destruction de la culture inuit par le colonialisme les a dans un vide culturel qui les empêche de développer des objectifs à long terme, qui sont nécessaires au succès scolaire (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 96). D'autre part, si les normes de la culture occidentale ont été transportées au Nunavik et imposées depuis plusieurs décennies par les institutions, cette imposition n'a été que superficielle, et les Inuit n'ont pas eu accès à l'essence qui donne à ces normes son sens, ni, d'ailleurs, aux bénéfices qui devraient découler de leur adhésion à cette culture. Par exemple, la croyance selon laquelle obtenir une éducation de qualité a des bénéfices économiques directs est essentielle pour expliquer la participation massive des Occidentaux au système d'éducation. Or, au Nunavik, il n'y a pas de lien clair entre l'éducation formelle et le statut d'emploi et, par extension, le statut social dans la communauté (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 93). De plus, si un Inuk décide de quitter sa communauté afin de tenter sa chance dans un milieu où il y a plus d'opportunités d'emplois, son accès aux bénéfices promis par la culture occidentale sera tout de même restreint : « because of systemic discrimination, those colonized persons who have embraced the dominant culture and language are nevertheless denied the opportunity to participate fully in society » (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 92). En somme, les processus de transmission des normes à l'école sont subtils, mais omniprésents, étant

imbriqués dans la structure et la philosophie qui soutiennent le système scolaire dans son ensemble. Malgré tout, ces processus sont inefficaces au Nunavik et les normes ne sont pas adéquatement transmises, car elles échouent à remplir le vide culturel laissé par la colonisation et à présenter un mode de vie alternatif intéressant et atteignable (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 92).

Pour les tenants de la pédagogie critique, la transmission des normes à l'école est également structurelle et passe essentiellement par un phénomène : l'éducation bancaire. Ce type d'éducation est dommageable pour tous les élèves, car il enseigne aux citoyens de demain qu'ils doivent se soumettre à ceux qui ont de l'autorité sur eux et que la connaissance est reçue plutôt qu'acquise par un processus de questionnement et d'essais-erreurs (Freire, 1975/2005, p. 72). Pour les élèves provenant de minorités opprimées, tel que les Inuit, le dommage est toutefois encore plus important. En effet, en plus de décrire une réalité statique et indépendante des humains qui l'habitent, l'éducation bancaire que reçoivent les jeunes inuit décrit en majeure partie une réalité qui leur est complètement étrangère ; la connaissance valable est ainsi réduite à une narration, à des mots sans sens concrets qui aliènent les élèves (Freire, 1975/2005, p. 71). Si on considère que l'objectif de ce processus est de maintenir les élèves des classes opprimées dans le silence, l'apathie et la soumission aux classes dominantes, on peut conclure que ce processus de transmission des normes est plutôt efficace. Par contre, si on considère que son objectif est de faire des classes dominées des classes de travailleurs, son succès est mitigé au Nunavik, la situation d'emploi n'étant pas aussi bonne qu'on pourrait l'espérer. Enfin, la pédagogie rouge pointe aussi l'éducation bancaire comme processus principal de transmission des normes dans les écoles du Nunavik. Précisons toutefois que les écoles résidentielles et les foyers fédéraux avaient des moyens plus brutaux de transmettre les normes aux élèves en les coupant de leur famille, leur communauté et leur culture, les contraignant par la force à adhérer aux normes que l'école leur présentait. La scolarisation obligatoire encore en vigueur dans des écoles qui, comme nous le voyons, ne répondent pas aux besoins des jeunes inuit, conserve une certaine violence qui est spécifique aux peuples autochtones. Il s'agit là d'un autre processus qui a somme toute peu fonctionné, détruisant partiellement la culture inuit sans parvenir pour autant à les assimiler à la culture dominante.

En somme, en répondant à nos sous-questions descriptives, nous nous rendons compte que les différentes théories présentées dans ce mémoire sont d'accord sur de nombreux points et, si elles sont résumées brièvement, peuvent sembler très similaires. C'est le cas, en particulier, de la théorie de la discordance culturelle et de la pédagogie rouge ; le fait que ces deux théories soient celles qui sont représentées ici principalement par des auteurs autochtones n'est pas étranger à leur ressemblance. La carte conceptuelle des théories, disponible en annexe 2, souligne tout de même des différences conceptuelles importantes entre les théories. La théorie du dysfonctionnement normatif se distingue des autres par son pragmatisme apolitique et son affirmation que la culture inuit contemporaine n'a plus les capacités nécessaires à une culture pour exercer une force normative suffisante sur ses membres. La pédagogie critique, sous ces deux formes, se distingue quant à elle par son analyse particulièrement politique de la situation. C'est toutefois au niveau de leurs recommandations que les théories se distinguent le plus nettement, comme nous le verrons dans la prochaine section.

Responsabilités et devoirs d'une éducation inuit positive

Après avoir constaté que l'école semble, au mieux, avoir peu d'effet sur les normes sociales et, au pire, avoir un effet négatif, nous arrivons maintenant à nos sous-questions prescriptives, car nous nous demandons : *Quel effet l'école devrait-elle avoir sur les normes sociales au Nunavik, et comment peut-elle parvenir à jouer ce rôle efficacement dans l'avenir?* Nous commençons notre réponse à cette question en nous posant une sous-question à deux volets : Quel ensemble de normes l'école devrait-elle transmettre aux élèves du Nunavik ? Considérant la réponse à cette question, qui devrait-être responsable de l'éducation inuit ?

Pour la théorie de la discordance culturelle, les normes qui devraient être transmises par l'école sont essentiellement les normes traditionnelles inuit. Ce n'est pas aux élèves de s'adapter à la culture de l'école, mais plutôt à l'école de répondre aux besoins des élèves en adaptant sa culture à celle de la population qu'elle dessert. Spécifiquement, les normes à transmettre sont celles de l'IQ : considération pour le bien commun, respect de la vie sous toutes ses formes, maintien de l'harmonie et de l'équilibre, préparation continue pour l'avenir, service, prise de décision consensuelle, acquisition continue de compétences et de savoirs, travail collaboratif, respect de l'environnement et ingéniosité dans la recherche de

solutions. Ces normes sont toutes axées sur le bien commun et la préparation d'un avenir collectif, ce qui les distingue nettement des normes plus individualistes transmises par l'école occidentale. Ce n'est toutefois pas parce que ces normes sont objectivement meilleures qu'il faut qu'elles soient transmises aux élèves inuit, mais plutôt parce que ces normes correspondent à celles dans laquelle ils sont élevés par leur famille et leur communauté. Lorsque la famille, la communauté et l'école ont des attentes discordantes, il devient difficile pour l'élève de s'y retrouver et il risque de se désintéresser de l'école, voire de se rebeller contre elle, parce qu'elle lui impose une vision du monde qui s'oppose à tout ce qu'il connaît. De plus, l'élève peut se retrouver dans une position difficile dans laquelle il a l'impression qu'adhérer aux normes de l'école revient à trahir son identité culturelle ; le cas précédemment mentionné de Patricia Deveaux, excellente élève qui a abandonné ses études collégiales, sentant son identité inuit s'éroder, est un bon exemple de ce phénomène. Lorsque réussir comme membre de sa communauté et réussir comme élève sont des objectifs incompatibles, l'élève doit choisir. Dans un milieu comme le Nunavik, l'éducation supérieure est difficilement accessible et les bénéfices d'une telle éducation ne sont pas toujours clairs, les opportunités d'emploi se faisant plutôt rares. De plus, les communautés sont petites et isolées ; s'assurer de ne pas être rejeté par sa communauté est essentiel à la survie. Dans ces circonstances, choisir de répondre aux attentes de la communauté plutôt que celles de l'école est un choix rationnel. Au contraire, lorsque les normes de la famille, de la communauté et de l'école concordent et que l'environnement du jeune soutient la réussite scolaire, les élèves sont motivés à répondre aux demandes de l'école, car il n'y a pas de coût social rattaché à cette voie et ils peuvent en tirer des bénéfices importants à long terme.

Historiquement, et jusqu'à aujourd'hui, l'école tente toujours de pousser les Inuit à se conformer à elle. Il faut dire qu'elle peut difficilement faire autrement dans la mesure où elle n'est pas dirigée par des Inuit, les seuls experts de leur propre culture. La théorie de la discordance culturelle recommande donc d'augmenter l'autonomie des organisations scolaires inuit par rapport aux entités gouvernementales externes. Pour ce faire, Battiste fait quatorze recommandations pour ce qu'elle appelle la réconciliation constitutionnelle de l'éducation (Battiste, 2013, p. 167 – 174). Toutes ses recommandations pointent dans la

direction d'une éducation autodéterminée pour les peuples autochtones vivants sur le territoire que l'on nomme Canada. Il vaut la peine de les lister ici :

1. Affirmer l'engagement du Canada envers le savoir autochtone
2. Reconnaître et affirmer les droits autochtones constitutionnels d'avoir leurs propres juridictions éducatives
3. Affirmer les modes de vie autochtones et l'utilisation intergénérationnelle des savoirs autochtones
4. Affirmer l'enseignement de connaissances autochtones situées
5. Développer et soutenir les innovations en savoir autochtone dans les institutions d'éducation, notamment en offrant une variété de choix d'écoles et de méthodes aux parents autochtones
6. Développer des opportunités d'apprendre pour pouvoir enseigner
7. Créer de nouvelles certifications et de nouveaux standards pour les écoles autochtones
8. Encourager la recherche et l'innovation auprès des enseignants
9. Adopter des principes et lignes directrices pour des protocoles respectueux des droits autochtones
10. Implanter les pactes et accords de l'ONU sur les droits civils et humains et la Déclaration des Nations Unies sur les Droits des Peuples Autochtones
11. Implanter la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale
12. Protéger le savoir et l'héritage autochtone
13. Supporter la capacité des peuples autochtones à superviser l'utilisation des savoirs autochtones
14. Développer la recherche et renforcer les capacités sur la pédagogie et les savoirs autochtones.

(Battiste, 2013, p. 170 – 174).

Ces recommandations démontrent toutes que, pour Battiste, l'éducation autochtone doit être une éducation par et pour les autochtones. Les recommandations 2, 4 et 7 indiquent une volonté de séparer l'éducation autochtone de l'éducation canadienne et, dans le cas qui nous préoccupe, l'éducation inuit de l'éducation québécoise. La protection de la

culture par l'État et par les détenteurs de cette culture est une préoccupation importante. Cependant, Battiste ne ferme pas la porte aux contributions de l'expertise allochtone et tente plutôt d'établir des ponts entre les communautés. Ainsi, dans sa description de ce que la recommandation 6 implique, Battiste ne parle pas que des enseignants autochtones. Selon elle, tous les enseignants au Canada devraient avoir accès à des opportunités d'apprendre et d'acquérir du savoir autochtone afin de développer une connaissance riche et dynamique du sujet (Battiste, 2013, p. 171 – 172). Ils pourront ainsi offrir à leurs élèves un contexte éducatif combinant les systèmes de connaissance autochtones avec les autres systèmes de connaissances utilisés, favorisant ainsi la réconciliation en permettant à tous les jeunes canadiens de comprendre la validité et la richesse du savoir des Premiers Peuples qui ont habité le territoire du pays où ils vivent. Ainsi, ce sont les Inuit et leurs organisations qui doivent être responsables de l'éducation sur leur territoire, mais ils ne devraient pas se priver du soutien des universitaires et autres experts, dans la mesure où ce sont les experts qui sont au service des communautés et non l'inverse. Ils n'ont pas non plus à se passer des services de l'État, qui doit plutôt prendre ses responsabilités et offrir aux Inuit toutes les ressources dont ils ont besoin pour développer leur système d'éducation à leur manière et s'épanouir collectivement. En plus de sa responsabilité morale, l'État a aussi des obligations légales qu'il se doit de respecter (voir recommandations 2, 10 et 11).

La théorie du dysfonctionnement normatif ne propose pas que des normes précises soient transmises dans les écoles, car Taylor et de la Sablonnière, ses auteurs, croient que c'est le rôle des Inuit, et non celui des experts, de déterminer les normes qu'ils veulent pour eux-mêmes. Taylor et de la Sablonnière proposent plutôt une méthode que les communautés peuvent employer afin d'arriver à un ensemble de normes acceptées par tous et qui permettront aux Inuit du Nunavik de redéfinir leur identité culturelle, fortement endommagée par le colonialisme. A priori, la théorie du dysfonctionnement normatif laisse plus de place à l'expertise non-inuit dans ce processus, bien que les experts ne doivent jamais se substituer à la communauté. La communauté doit tirer ses propres conclusions et, hypothétiquement, pourrait même conclure que la voie à emprunter est celle de l'assimilation complète à la culture dominante. Ce dénouement semble improbable, mais nous le mentionnons ici pour souligner que la théorie du dysfonctionnement normatif,

contrairement aux autres théories abordées, n'a pas d'objection de principe à un tel revirement de situation.

La pédagogie critique classique, elle, encourage le développement, chez les élèves comme chez les enseignants et le reste des membres de la communauté, des valeurs et normes qui sont nécessaires au dialogue : un amour profond pour le monde et pour les autres, l'humilité, la foi en l'humanité, l'espoir et la pensée critique. Ces valeurs sont vues comme des valeurs universellement bonnes qui, lorsqu'elles sont partagées par un nombre important d'individus, permettent à l'humanité de progresser vers son émancipation.

Selon la pédagogie rouge, la prétention universelle des valeurs promues par la pédagogie critique est illusoire, et, si ce sont de bonnes valeurs, elles ne sont pas nécessairement celles que l'on devrait mettre de l'avant en contexte autochtone. La pédagogie rouge se concentre plutôt sur le rétablissement des normes traditionnelles, redéfinies pour correspondre à une identité autochtone contemporaine qui doit encore être redéfinie (Grande, 2015, p. 202). Selon Grande, ce nécessaire processus de redéfinition de l'identité autochtone doit être délibératif et impliquer toute la communauté, comme le recommandent Taylor et de la Sablonnière (Grande, 2015, p. 202). Ce processus n'est toutefois pas limité à un processus de conscientisation tel que celui décrit par Freire ; il s'agit ici aussi d'un processus spirituel de réenchantement du monde (Grande, 2015, p. 202). Comme la théorie du dysfonctionnement normatif, la pédagogie rouge ne s'avance pas trop à identifier des normes précises à enseigner aux élèves des écoles autochtones, car elle recommande que ces normes soient déterminées via un processus délibératif. Cependant, elle impose plus de balises que la théorie de Taylor et de la Sablonnière ; les normes identifiées, si elles doivent garantir le bien-être des personnes autochtones vivant aujourd'hui et demain, doivent s'opposer aux normes coloniales et être libératrices. L'assimilation serait ainsi impensable, et une procédure délibérative qui arriverait à une telle conclusion serait considérée comme un échec. Grande refuse aussi de se limiter à l'utilisation exclusive du système juridique afin d'arriver à la « réconciliation constitutionnelle » que propose Battiste, car elle croit que l'État agit avant tout en fonction de ses propres intérêts, qui ne le poussent pas particulièrement dans la direction de la réconciliation.

Transformer l'effet de l'école sur les normes : mode d'emploi

Nous avons établi que l'effet de l'école sur les normes sociales du Nunavik est généralement négatif. Les théories mobilisées s'accordent à dire que les Inuit devraient gérer eux-mêmes leur éducation, mais proposent différentes relations avec les institutions gouvernementales et l'expertise allochtone. Elles proposent également différentes manières de transformer l'effet de l'école sur les normes afin qu'il devienne positif. Nous avons déjà vu le type d'intervention recommandé par chaque théorie dans le chapitre 4, mais nous les placerons ici en commun afin de les comparer.

La théorie de la discordance culturelle recommande d'augmenter significativement la place que la culture inuit occupe à l'école afin que celle-ci ne soit pas qu'un simple objet d'étude, mais qu'elle soit plutôt une méthode valable de vivre et d'apprendre. Pour ce faire, Battiste propose de nombreuses interventions que nous avons déjà abordées : l'utilisation de l'inuktitut comme langue d'enseignement des matières académiques générales, implication de la communauté, diversification des méthodes d'enseignement, éducation plus située afin qu'elle soit aussi utile aux élèves qui restent qu'à ceux qui partent, accord d'une plus grande place à la spiritualité, sont quelques-unes des recommandations que fait Battiste. Ces changements impliquent des changements majeurs au niveau du curriculum, de la formation et du recrutement des enseignants, car ils impliquent qu'une majorité du personnel scolaire comprend la langue et la culture des Inuit du Nunavik. Il faudra aussi, comme nous l'avons vu dans la section précédente, des changements d'ordre constitutionnels qui faciliteront la mise en place des recommandations énoncées. L'éducation inuit doit donc faire des demandes légales afin d'arriver à devenir ce qu'elle souhaite devenir — et doit devenir, pour le bien de sa jeune génération.

Selon la théorie du dysfonctionnement normatif, l'identité inuit doit être complètement redéfinie, considérant le dommage qu'elle a subi aux mains du colonialisme. Dans le chapitre 4, nous avons expliqué en détail la procédure à trois volets que recommandent Taylor et de la Sablonnière : regrouper la minorité aux normes fonctionnelles afin qu'elle puisse influencer la majorité, effectuer des recherches par sondages dans la communauté afin d'identifier les normes à mettre en place et leur ordre de priorité et l'implantation de politiques de tolérance zéro afin d'indiquer à tous que le changement entrepris est pris au sérieux (Taylor et de la Sablonnière, 2014, p. 136 – 200).

Une telle entreprise est laborieuse, mais, contrairement à ce que propose la théorie de la discordance culturelle, n'implique pas nécessairement de demandes politiques, mis à part, peut-être, du financement.

La pédagogie critique et la pédagogie rouge, au contraire, font des demandes résolument politiques. En réponse aux contraintes propres à l'éducation bancaire, Freire recommande l'éducation dialogique. En socialiste convaincu, il espère sans doute qu'une éducation dialogique bien faite, à travers laquelle les élèves deviennent porteurs d'un amour sans bornes pour l'humanité et le monde, mène au socialisme. Pourtant, la pédagogie qu'il recommande est loin d'être une pédagogie qui vise à endoctriner ; au contraire, elle est basée sur une croyance sincère que, lorsqu'ils se rendent compte qu'un monde sans domination et sur lequel ils peuvent agir est possible, les gens tendront naturellement à vouloir rapprocher notre monde de cet idéal afin d'en faire un lieu où il fera mieux vivre pour la majorité. Freire ne recommande donc pas d'action politique immédiate, sinon celle d'établir un modèle scolaire alternatif, ce qui peut être conçu comme un acte radical en soi.

Grande, quant à elle, pose des demandes plus radicales. L'objectif de la pédagogie rouge est, et sera toujours, la décolonisation (Grande, 2015, p. 600). Le terme « décolonisation » est devenu multivoque avec le temps et Grande, comme nous l'avons vu plus haut, la décrit comme inatteignable et indéfinissable ce qui, en soi, ne nous aide pas à comprendre le sens que Grande utilise. Elle précise tout de même que la décolonisation n'est pas une analogie pour toutes les luttes contre la domination (Grande, 2015, p. 130) et cite un article important : *Decolonization is not a metaphor*, par Eve Tuck et K. Wayne Yang. Dans cet article est présentée une version déstabilisante, radicale et honnête de ce qu'est la décolonisation : « Decolonization brings about the repatriation of Indigenous land and life; it is not a metaphor for other things we want to do to improve our societies and schools » (Tuck et Yang, 2012, p. 1). Selon ces auteurs, la décolonisation n'est pas bénéfique pour tout le monde, contrairement à ce qu'avance Battiste. Écrivant depuis le contexte américain, Tuck et Yang parlent ainsi des tensions qui existent entre les demandes de la décolonisation et les demandes d'autres mouvements progressistes, comme Occupy Wall Street, qui cherchent à redistribuer la richesse de manière plus équitable : « [Decolonization] would impoverish, not enrich, the 99%+ settler population of United

States. Decolonization eliminates settler property rights and settler sovereignty. It requires the abolition of land as property and upholds the sovereignty of Native land and people » (Tuck et Yang, 2012, p. 26). Selon eux, la décolonisation requiert un changement d'ordre mondial (Tuck et Yang, 2012, p. 31) et offre une perspective différente, mais incompatible et non-complémentaire, sur notre approche des droits civils et humains (Tuck et Yang, 2012, p. 36). Enfin, la décolonisation est antithétique à la réconciliation. L'esprit de la réconciliation permet aux descendants des colonisateurs de croire qu'il y a une façon pour eux de réparer les pots cassés et de vivre simplement en harmonie avec les personnes autochtones en leur laissant la place dont ils ont besoin. La décolonisation ne se préoccupe pas de vivre en harmonie avec les allochtones, mais ne cherche qu'à atteindre ses propres objectifs, la souveraineté et l'épanouissement des peuples autochtones sur les terres qui leur appartiennent depuis toujours (Tuck et Yang, 2012, p. 35). Cela ne signifie pas que, dans un monde idéalement décolonisé, les personnes autochtones et les personnes non autochtones changeraient simplement de place, les premières opprimant les secondes. C'est plutôt la structure de domination entière qui serait abolie (Tuck et Yang, 2012, p. 31). Qu'arriverait-il, alors, aux non-autochtones ? Tuck et Yang sont clairs : cette question ne les préoccupe pas, et la décolonisation n'a pas à y répondre (2012, p. 35). Dans *Red Pedagogy*, Grande ne s'affilie pas directement aux propos de Tuck et Yang, mais elle les cite sans les critiquer. De plus, Tuck et Yang, dans une brève liste mentionnant quelques auteurs qui, dans leurs écrits, représentent bien l'esprit de la décolonisation, citent Grande (Tuck et Yang, 2012, p. 30 – 31). Nous pouvons donc assumer que Grande et la pédagogie rouge qu'elle propose sont sympathiques à cette vision de la décolonisation.

Les deux pédagogies critiques sont ici fortement distinctes. Tuck et Yang déplorent que l'on trouve dans la plupart des pédagogies critiques existantes un manque de connaissance sur les enjeux liés à la souveraineté autochtone, et l'argument s'applique à Freire qui, comme nous l'avons vu, ne traite pas particulièrement de la situation des personnes autochtones. La pédagogie rouge se distingue également de la théorie de la discordance culturelle par ses demandes politiques, les demandes que fait Battiste étant plutôt d'ordre légal et n'ayant pas la même combativité.

Synthèse

Revenons, pour une dernière fois, à notre question de recherche principale, « Quel effet l'école a-t-elle sur les normes sociales dans les communautés inuit du Nunavik ? », et son pendant normatif, « Quel effet l'école devrait-elle avoir sur les normes sociales au Nunavik, et comment peut-elle parvenir à jouer ce rôle efficacement dans l'avenir ? ».

Les différentes théories mobilisées dans ce mémoire sont d'accord qu'à l'heure actuelle, l'école a un effet plutôt négatif sur les normes sociales au Nunavik. L'éducation formelle n'est pas en place depuis très longtemps au Nunavik et il semble qu'en quelques décennies, elle n'ait toujours pas réussi à s'intégrer efficacement aux communautés. Elle continue donc de jouer le rôle d'une institution étrangère, souvent oppressive, qui tente avec peine de transmettre les normes de la société et de la culture euro-canadienne tout en écrasant et en dévalorisant les normes traditionnelles de la société inuit. Du point de vue des normes sociales, l'école semble ainsi échouer sur tous les plans. Bien sûr, il y a toujours des exceptions individuelles, et certains jeunes Inuit s'en sortent très bien malgré tous les obstacles auxquels ils font face. Parce qu'ils sont exceptionnels, nous avons peu parlé d'eux dans ce mémoire, mais leur succès doit être souligné, car il est un symbole d'espoir pour les quatorze communautés de ce vaste territoire nordique.

Maintenant, quel effet l'école devrait-elle avoir sur les normes ? L'école est un important lieu de socialisation et de transmission des normes, et il paraît impossible que son effet sur les normes soit neutre, à moins que les élèves ne cessent simplement de la fréquenter. Logiquement, et assumant une intention positive et respectueuse des droits humains de la part de l'État, l'école devrait donc essayer d'avoir un effet positif sur les normes. Selon les théories étudiées, il y a trois avenues pour améliorer les normes sociales au Nunavik et les rendre plus saines et fonctionnelles : une restauration et une célébration des normes traditionnelles adaptées à la vie contemporaine, une redéfinition quasi complète des normes sociales, ou l'adoption de normes combatives qui préparent les jeunes et moins jeunes à se battre pour l'émancipation de l'humanité et la défense de leurs droits. Pour restaurer les normes traditionnelles, l'école doit jouer un rôle fondamental. C'est à l'école que les jeunes Inuit, qui forment une proportion importante de la population totale du Nunavik, sont éduqués. Si on veut que ces jeunes redécouvrent et se réapproprient leur culture traditionnelle, il faut donc forcément passer par l'école. Pour y arriver, il faudra

former et recruter des enseignants, certes, mais il faudra aussi s'assurer du soutien de l'État, qui devra reconnaître les droits des Inuit à déterminer eux-mêmes le curriculum dispensé dans leur système éducatif.

Si on penche plutôt pour une redéfinition des normes, il est moins clair que l'école ait à jouer un rôle direct. En effet, la communauté peut décider de procéder de toutes sortes de manière à la redéfinition de ses normes sociales, et elle pourrait conclure, par exemple, que l'école devrait prendre moins de place, ou que davantage d'activités culturelles communautaires devraient être organisées et que ce sont elles qui devraient jouer le rôle le plus important dans la redéfinition des normes. L'école, dans ce cas-ci, se doit d'être soumise aux désirs de la communauté et de suivre le leadership des personnes impliquées. Elle doit donc accepter de laisser aller certains de ses principes si une telle demande est effectuée.

Enfin, si on détermine qu'adopter des normes combatives est la meilleure option, l'école devra être transformée du tout au tout, car elle devra préparer les élèves aux luttes politiques et légales qui se dressent devant eux. Une telle décision ne pourrait absolument pas provenir de l'extérieur, car une école mettant de telles normes de l'avant devra favoriser l'*empowerment* des élèves en adoptant une structure non hiérarchique qui prône le dialogue et qui se concentre sur les enjeux qui concernent directement les communautés. Dans le cas de la pédagogie rouge, l'école devra aussi prendre une position claire pour la décolonisation, ce qui la placera dans une position de tension avec les États québécois et canadien. Il n'y aurait pas beaucoup de place pour l'expertise allochtone dans une école suivant les principes de la pédagogie rouge, ce qui n'est pas nécessairement une mauvaise chose, mais qui demandera une restructuration majeure des effectifs et de la structure.

Notons qu'aucune des options proposées n'est une option facile. Elles impliquent toutes des changements majeurs dans le contenu du curriculum dispensé au Nunavik et dans l'organisation du système scolaire, de son administration jusqu'à la gestion de classe en passant par le type d'espace utilisé pour dispenser des cours. Tout changement important au Nunavik exige donc une volonté politique réelle de la part du gouvernement provincial accompagnée de financement important et d'une écoute active et sincère des besoins et demandes des Nunavimmiut.

Conclusion

Contributions

En comparant ainsi trois cadres théoriques qui, malgré leurs différences, peuvent à plusieurs égards être décrits comme complémentaires, nous avons contribué à répondre au manque d'interaction entre les théories constatée dans la littérature. Nous avons aussi précisé des solutions qui n'étaient jusqu'à maintenant que théoriques en les appliquant au cas spécifique des Inuit. De plus, en adoptant une position critique face aux cadres présentés et en les comparant l'un à l'autre, nous les avons raffinés et les avons rendus plus aisément applicables à des cas particuliers tel que celui des Inuit du Nunavik, qui nous préoccupait.

Sur le plan social, nous offrons aux décideurs une synthèse inédite des différentes solutions qui s'offrent à eux pour améliorer la situation scolaire des Nunavimmiut. Nous espérons ainsi faciliter la mise en place rapide de solutions efficaces pour répondre aux problèmes sociaux criants que nous observons actuellement sur le territoire et qui sont inacceptables dans un pays aussi proéminent sur la scène internationale et économiquement et politiquement développé que le Canada. Nous avons soulevé les difficultés auxquelles feront nécessairement face toutes les solutions que nous tenterons d'implanter tant qu'il n'y aura pas de volonté politique réelle et sincère de la part de l'État d'améliorer la situation et ce, même lorsque cela n'est pas dans l'intérêt immédiat de la majorité des Canadiens. En effet, nous avons soulevé des tensions importantes entre les normes de l'idéologie néolibérale et les normes nécessaires à l'émancipation des peuples autochtones. Parce qu'elles sont en opposition avec l'image généralement positive que nous avons du Canada et du Québec, ces tensions peuvent être inconfortables à reconnaître, mais elles ne peuvent pas pour autant être ignorées. Ceci constitue également une contribution théorique, car elle soulève une considération importante qui *doit* être prise en considération dans toute tentative sérieuse d'améliorer les conditions sociales et scolaires des habitants du Nunavik. Enfin, nous espérons avoir permis à nos lecteurs de mieux comprendre les réalités que vivent les Nunavimmiut et ainsi avoir contribué à défaire certains préjugés néfastes qui persistent envers eux.

Limites

Au cours de cette recherche, nous n'avons pas été en contact avec des participants inuit, et nous n'avons donc pas obtenu de rétroaction de leur part. Nous ne pouvons donc pas valider nos interprétations auprès d'eux. De plus, puisque nous n'étions pas sur place, nous n'avons pas pu participer aux communautés que nous avons étudiées ici, ce qui nous a empêchés d'établir une relation de confiance et de collaboration qui nous aurait permis d'enrichir le présent travail de perspectives locales.

De plus, bien que nous avancions certaines pistes de solution, nous ne sommes pas en mesure, à ce stade, de proposer des solutions claires à mettre en place dès maintenant. Ce n'est pas nécessairement là le rôle d'un mémoire, mais, considérant l'urgence et l'ampleur de certains problèmes décrits dans ce travail, une telle contribution concrète aurait eu une valeur inestimable.

Prospectives

Une prochaine recherche pourrait soumettre les conclusions de ce mémoire aux membres des communautés inuit afin de valider ces conclusions et afin d'enrichir le propos de leurs contributions. Nous n'avons pas pu, dans les circonstances de rédaction de ce mémoire, faire de recherche-action, mais c'est ce que nous recommandons dans l'avenir. Les Inuit ont trop souvent été des objets d'étude sans en voir les bénéfices et sans y participer activement, et les chercheurs universitaires se doivent de renverser cette tendance. Certaines des solutions proposées dans ce mémoire pourraient ainsi être testées directement dans leur communauté et dirigées par des équipes locales. D'ailleurs, nous recommandons également qu'autant que possible, les chercheurs qui s'intéressent à la vie des Inuit du Nunavik passent une période étendue de temps sur place et, si possible, y vivent vraiment, hors des hôtels et dans la communauté. Les réalités quotidiennes de la vie au Nunavik sont difficiles à décrire et sont si éloignées de celles de la vie en milieu urbain dans le sud de la province que même pour une personne y ayant vécu, il est facile de les oublier une fois de retour à la maison. Nous avons passé six mois dans la communauté d'Aupaluk en 2019, et ce n'est que durant le dernier mois que nous avons senti que nous commençons vraiment à comprendre, dans un sens profond du terme, comment les choses fonctionnaient dans la communauté, les relations entre les individus et notre place dans cet ordre des choses. Il est possible que notre intégration ait été particulièrement lente, nous n'avons pas de point de comparaison; nonobstant cette possibilité, il nous semble

impossible pour qui que ce soit de s'intégrer suffisamment à la communauté pour vraiment comprendre son fonctionnement en n'y passant que de courtes périodes interrompues.

Nous ne pouvons pas prédire l'avenir de l'éducation inuit, surtout dans une période historique comme la nôtre, où il est difficile de prédire quoi que ce soit. Néanmoins, il nous semble y avoir de l'espoir pour l'éducation inuit. Des solutions existent et des penseurs de tous horizons, et de plus en plus de penseurs autochtones, font entendre leur voix pour demander des changements. La découverte des dépouilles d'enfants autochtones sur les propriétés de multiples anciennes écoles résidentielles a choqué le Canada en entier et a fait comprendre à une partie importante de la population l'ampleur de l'horreur vécue par les personnes autochtones dans le système scolaire canadien depuis sa conception. Peut-être était-ce là le réveil dont la population générale avait besoin pour commencer à s'intéresser sincèrement au sort des personnes autochtones, et nous verrons peut-être de plus en plus de personnes et d'organisations joindre les groupes autochtones dans leurs revendications légales et politiques. Nous espérons que l'avenir des Inuit du Nunavik sera aussi resplendissant que le territoire méconnu qu'ils habitent.

Liste des abréviations

AFAC	Association des femmes autochtones du Canada
AIM	American Indian Movement
ARK	Administration régionale Kativik
CAPRES	Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur
CBJNQ	Convention de la Baie James et du Nord du Québec
CIÉRA	Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones
CSK	Commission scolaire Kativik
CSNQ	Commission scolaire du Nouveau-Québec
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DGNQ	Direction générale du Nouveau-Québec
EPTC	Énoncé de politique des trois conseils
GIEC	Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat
IQ	Inuit Qaujimagatuqangit
KI	Kativik Ilisarniliriniq
KSB	Kativik School Board
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MMSD	Magdalena Municipal School District
NCAC	National Curriculum Audit Center
NEIPG	Nunavik Education Implementation and Planning Group
NTI	Nunavut Tuungavik Inc.
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
RRSSN	Régie régionale de la santé et des services sociaux du Nunavik
SNCC	Student Non-Violent Coordination Committee
USAF	United States Air Force

Bibliographie

Administration régionale Kativik (2011). *Les emplois au Nunavik. Résultats d'une enquête menée auprès des employeurs du Nunavik en 2011*. En ligne : <https://krg.ca/fr-CA/publications/employment-training>

- (2019). *Regional and Local Development*. En ligne : <https://krg.ca/en-CA/departments/regional-local-development>

Agence QMI (2020, 14 décembre). Conflit autochtone en Nouvelle-Écosse : quatre pêcheurs arrêtés après des coups de feu en mer. *Le Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2020/12/14/conflit-autochtone-en-nouvelle-ecosse-quatre-pecheurs-arretes-apres-des-coups-de-feu-en-mer>

Allen, B. et Boykin, W. (1992). African-American Children and the Educational Process: Alleviating Cultural Discontinuity Through Prescriptive Pedagogy. *Social Psychology Review*, 21(4). 586–597.

Apple, M. (2013). *Can Education Change Society?*. New York: Routledge.

Arnaquq, N. (2015). *Uqaujjuusiat: Gifts of Words of Advice: Schooling, Education, and Leadership in Baffin Island*. Dans Walton, F. et O'Leary, D. (dir.). *Sivumut—Towards the Future Together: Inuit Women Educational Leaders in Nunavut and Nunavik*. Women's Press/Canadian Scholar's Press.

Arnaquq-Baril, A. (réalisatrice) (2016). *Angry Inuk* [documentaire]. Office national du film du Canada.

Association des femmes autochtones du Canada [AFAC] (2018). *Prison Issues*. En ligne : <https://www.nwac.ca/wp-content/uploads/2018/08/FS-NWAC-PrisonIssues-20180803-FINAL.pdf>

Ball, S. J. (2017). *The Education Debate (Third Edition)*. Bristol: Bristol University Press.

Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Vancouver: UBC Press

Behrent, M. (2012). Literacy and Revolution. Dans Bale, J. et Knopp, S. (dir.), *Education and Capitalism: Struggles for Learning and Liberation*. Chicago: Harmarket.

Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open* 2 (8–14).

Bertrand, N. et Morin, M.-H. (non spécifié). « Le parcours scolaire des étudiantes et étudiants inuit » dans *À la rencontre des Nunavimmiut : Guide pédagogique institutionnel*. Collège Montmorency et Kativik Ilisarniliriniq.

Bishop, R. (2000). Nau te Rourou, Naku te Rourou Maori Education : Setting an agenda. *Waikato Journal of Education*, 6. 3–17.

Bombay, A., Matheson, K. et Anisman, H. (2014). The intergenerational effects of Indian Residential Schools: Implications for the concept of historical trauma. *Transcult Psychiatry*, 51(3). 320–338.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Bradshaw, C. et al. (2021). Underestimating the Challenges of Avoiding a Ghastly Future. *Frontiers in Conservation Science*, 13. En ligne : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fcosc.2020.615419/full>

Briggs, J. (1970). *Never in Anger: Portrait of an Eskimo Family*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Broccolichi, S. et al. (2007). Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves. *Éducation et formations*, 74. 31-48.

Bulbulian, M. (réalisateur) (1983). *Debout sur leur terre* [documentaire]. Office national du film du Canada.

Calvès, A.-E. (2009). « Empowerment » : Généalogie d’un concept clé du discours contemporain sur le développement. *Revue Tiers Monde*, 4 (200). 736 – 749. <https://www.cairn.info/revue-tiers-monde-2009-4-page-735.htm>

The Canadian Press (2008, 9 juin). Bootleg booze overwhelms Nunavik communities leaders. *CBC News*. <https://www.cbc.ca/news/canada/montreal/bootleg-booze-overwhelms-nunavik-communities-leaders-1.758286>

Centre interuniversitaire d’études et de recherches autochtones (CIÉRA) (2015). *Le Nunavik en chiffres 2015*. Université Laval. <http://www.chaireconditionautochtone.fss.ulaval.ca/documents/pdf/Nunavik-en-chiffres-vf-fr.pdf>

Cohen-Fournier, N. (2018). Walking on Thin Ice: Entrepreneurship in Nunavik. *Northern Public Affairs*, 5(2), En ligne: <https://www.northernpublicaffairs.ca/index/volume-5-issue-2-innovations-in-community-health-and-wellness/walking-on-thin-ice-entrepreneurship-in-nunavik/>

Collège John-Abbott (2020). *Crossroads*. <http://www.johnabbott.qc.ca/academics/pathways/crossroads/>

- Collège Montmorency (2020). *Tremplin DEC pour les Nunavimmiut*.
<https://www.cmontmorency.qc.ca/programmes/nos-programmes-detudes/tremplins-dec/tremplin-dec-nunavimmiut-fr/>
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. http://www.trc.ca/assets/pdf/French_Exec_Summary_web_revised.pdf
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur*. En ligne : <https://www.capres.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-superieur-dossier-capres/accessibilite-des-premiers-peuples-au-cegep-et-a-luniversite/>
- Cook, M. (2008). Organisation communautaire et abandon scolaire : illustration d'un champ d'intervention. *Service social*, 54(1), 41–54.
- Corbett, M. (2007/2020). *Learning to Leave: the Irony of Schooling in a Coastal Community*. Morgantown: West Virginia University Press.
- Datta, R. (2017). Traditional storytelling: an effective Indigenous research methodology and its implications for environmental research. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 14(1), 35–44. doi:[10.1177/1177180117741351](https://doi.org/10.1177/1177180117741351)
- Davis, J. (2013). *Survival Schools: The American Indian Movement and Community Education in the Twin Cities*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deer, E. et Dorais, L.-J. (dir.) (2015). *Eva Deer : une leader et éducatrice inuit*. Québec : CIÉRA.
- De Gialdino, I.V. (2012). L'interprétation dans la recherche qualitative : problèmes et exigences. *Recherches qualitatives*, 31(3), 155 – 187.
- De la Sablonnière, R., French Bourgeois, L., & Najih, M. (2013). Dramatic Social Change: A Psychological Perspective. *Journal of Social and Political Psychology*, 1, 253–272.
- Du Bois, W. E. B. (1903). *The Talented Tenth*. Scotts Valley: CreateSpace.
- Duhaime, G. et Édouard, R. (2012). *Mesures et taux de faibles revenus dans l'Inuit Nunangat* [note de recherche]. En ligne : [https://www.chaireconditionautochtone.fss.ulaval.ca/doc/Publication/2012-Faible-Revenu-Note-Finale\(1\)-01.pdf](https://www.chaireconditionautochtone.fss.ulaval.ca/doc/Publication/2012-Faible-Revenu-Note-Finale(1)-01.pdf)
- Dupuis, J. (2020, 6 février). Nunavik, territoire des revendeurs d'alcool. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1507891/nunavik-contrebande-alcool-vodka>

- (2020, 9 mai). La vodka interdite au Nunavik en raison de la pandémie. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1701223/vodka-interdiction-nunavik-covid-19>

Durkheim, É. (1897). *Le suicide. Étude de sociologie. Livre deuxième : Causes sociales et types sociaux*. Chicoutimi : UQAC (« Les classiques des sciences sociales »)

Edwards, D. (2021, 4 mars). Les Mi'kmaq de la Nouvelle-Écosse rejettent le plan d'Ottawa. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/national/2021-03-04/conflit-entre-pecheurs-autochtones-et-commerciaux/les-mi-kmaq-de-la-nouvelle-ecosse-rejettent-le-plan-d-ottawa.php>

Élections Canada (2019). *Quarante-troisième élection générale 2019. Résultats officiels du scrutin*. <https://www.elections.ca/res/rep/off/ovr2019app/51/table4F.html>

Élections Québec (2018). *Taux de participation des élections générales de 2018*. <https://www.electionsequbec.qc.ca/documents/pdf/participation-estimation-2018.pdf>

Erickson, F. (1987). Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18 (1), 335–356.

Estes, N. (2019). *Our History is the Future*. New York: Verso.

Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Paris : Les Éditions du Seuil.

- (1961/2002). *Les damnés de la terre*. Chicoutimi : Les classiques des sciences sociales [UQAC]

Ferguson, C. (2008). *The School-Family Connection: Looking at the Larger Picture. A Review of Current Literature*. National Center for Family and Community Connections with Schools. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536948.pdf>

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche — Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés (condensé)*. Document interne de travail du CRÉA (Centre de réflexion pour une éducation authentique).

Freire, P. (1975/2005). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.

- Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (2021). *Climate Change 2021. The Physical Science Basis. Summary for Policymakers*. https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC_AR6_WGI_SPM.pdf
- Giguère, F. (2017, 10 juin). Les défis de la police du Nord. *Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2017/06/10/les-defis-de-la-police-du-nord>
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling, A Critical Reader*. Boulder, CO: Westview Press.
- Gouvernement du Canada (2021). *Programme d'entrepreneuriat autochtone — Accès à des possibilités d'affaires*. En ligne : <https://www.isc-sac.gc.ca/fra/1582037564226/1610797399865>
- Grande, S. (2004/2015). *Red Pedagogy. Native American Social and Political Thought. Tenth Anniversary Edition*. New York : Rowman & Littlefield.²⁹
- Groupe en éthique de la recherche du Canada (2018). *Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains — EPTC 2*. Repéré à <https://ethics.gc.ca/fra/documents/tcps2-2018-fr-interactive-final.pdf>
- Hanks, A., Weller, C. et Solomon, D. (2018, 21 février). Systematic Inequality : How America's Structural Racism Helped Create the Black-White Wealth Gap. *Center for American Progress*. <https://www.americanprogress.org/article/systematic-inequality/>
- Harper, K. (1985). The Early Development of Inuktitut Syllabic Orthography. *Études/Inuit/Studies*, 9(1). 141–162.
- Herrington, G. (2020). Update to limits to growth: Comparing the World3 model with empirical data. *Journal of Industrial Ecology*, 25(3). 614–626.
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M (1995). Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference. *Teachers College Record*, 97(2). 310–331.
- Houston, D. (2015). Red Land, Living Pedagogies: Reanimating Critical Pedagogy through American Indian Land Justice. Dans Grande, S. *Red Pedagogy. Native American Social and Political Thought. Tenth Anniversary Edition*. Rowman & Littlefield.
- Huber, L. P., Gonzalez, L. C. et Solórzano, D. G. (2018). Considerations for Using Critical Race Theory and Critical Content Analysis: A Research Note. *Understanding and Dismantling Privilege*, 8(2). 8–26.
- Ives, N. et al. (2012). Exploring the Intersection of Culture and Education in Nunavik. *Journal of Comparative Social Work*, 1. 1–18.

²⁹ Version Kobo (e-book) utilisée. Les numéros de page ne correspondent pas à ceux de l'édition papier.

Johnson, R. (2020, 20 novembre). Ottawa has spent \$3.2M fighting St. Anne’s residential school survivors in court since 2013. *CBC News*. En ligne : <https://www.cbc.ca/news/indigenous/ottawa-st-anne-residential-school-court-costs-1.5809846>

Kativik Ilisarniliriniq (KI) (2020). *Commission scolaire*. Kativik Ilisarniliriniq. <https://www.kativik.qc.ca/fr/commission-scolaire/>

- (2021a). *Inuktitut Syllabics*. Nunavik-IcE. <https://nunavik-ice.com/en/c/inuktitut-en/inuktitut-syllabics/#g=6>
- (2021b). *Formation professionnelle*. <https://www.kativik.qc.ca/fr/education-des-adultes/formation-professionnelle/>
- (2021 c). *Formation professionnelle — Lancement d’une entreprise*. <https://www.kativik.qc.ca/fr/education-des-adultes/formation-professionnelle/starting-a-business/>

Kauki, M. J. (2015). Reflections of an Emerging Inuit Educational Leader. Dans Walton, F. et O’Leary, D. (dir.), *Sivumut : Towards the Future Together. Inuit Women Educational Leaders in Nunavut and Nunavik* (pp. 141–162). Women’s Press/Canadian Scholars’ Press.

Keefer, T. (2010a). Marxism, Indigenous Struggles, and the Tragedy of “Stagism”. *Upping the Anti*, 10. En ligne : <https://uppingtheanti.org/journal/article/10-marxism-indigenous-struggles-and-the-tragedy-of-stagism>

- (2010b). Response to Widdowson and Howard. *Upping the Anti*, 11. En ligne : <https://uppingtheanti.org/journal/article/11-response-to-widdowson-and-howard>

Kemp, L. (2019, 18 février). Are we on the road to civilisation collapse? *BBC Future*. En ligne : <https://www.bbc.com/future/article/20190218-are-we-on-the-road-to-civilisation-collapse>

King, D. (2006). *Bref compte-rendu du « Régime des pensionnats pour les Inuits du gouvernement fédéral du Canada »*. Ottawa : Fondation autochtone de guérison.

King, T. (2012). *L’Indien malcommode. Un portrait inattendu des autochtones d’Amérique du Nord*. Montréal : Les Éditions du Boréal.

Kohn, Margaret et Reddy, K. (2017) Colonialism. Dans Edward N. Zalta (dir.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Édition automne 2017). <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/colonialism/>

Knopp, S. (2012). Schools, Marxism and Liberation. Dans Bale, J. et Knopp, S. *Education and Capitalism : Struggles for Learning and Liberation*. Haymarket Books.

Lavoie et al. (2004a). *Enquête de santé auprès des Inuit du Nunavik, 2004. Résumé : Prévalence et nature de la violence sexuelle au Nunavik*. Institut national de santé publique du Québec.

https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/resumes_nunavik/francais/PrevalenceEtNatureDeLaViolenceSexuelleAuNunavik.pdf

- (2004b) *Enquête de santé auprès des Inuit du Nunavik, 2004. Résumé : Portrait épidémiologique de la violence physique et des crimes contre les biens au Nunavik*. Institut national de santé publique du Québec.

https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/135-portraitepidemiologiquedelaviolencephysiqueetdescrimescontrelesbiensaununavik_.pdf

Ledlow, S. (1992). Is Cultural Discontinuity an Adequate Explanation for Dropping Out? *Journal of American Indian Education*, 31 (3), 21- 36. JSTOR.

Lévesque, F., Jubinville, M. et Rodon, T. (2017). En compétition pour construire des écoles. L'éducation des Inuits du Nunavik de 1939 à 1976. *Recherches amérindiennes au Québec*, 46(2-3). 145 – 154.

Linton, R. (1945). *Le fondement culturel de la personnalité*. Chicoutimi : UQAC (« Les classiques des sciences sociales »)

Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1). 40-59.

Lowrie, M. (2020, 11 février). Écoles juives hassidiques : deux anciens élèves poursuivent le gouvernement du Québec. *Le Devoir*. En ligne :

<https://www.ledevoir.com/societe/education/572658/ecoles-juives-hassidiques-deux-ex-eleves-poursuivent-le-gouvernement-du-quebec>

McGregor, H. (2010). *Inuit education and schools in the Eastern Arctic*. Vancouver : UBC Press.

McLaren-Kennedy, D. et McManus, J. (2019). Nunavik's Compassionate Schools. Leading the way in district-wide trauma-informed approaches. *EdCan Network*. Repéré à <https://www.edcan.ca/articles/nunaviks-compassionate-schools/>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : présentation générale, éducation préscolaire et enseignement primaire*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>

- (n/d[1]). *Programme de formation de l'école québécoise : Éthique et culture religieuse (primaire)*. Repéré à :

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_ethique-culture-religieuse-primaire.pdf

- (n/d[2]). *Programme de formation de l'école québécoise. Chapitre 7, Domaine de l'univers social (primaire)*. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_univers-social.pdf

Morrisette, J. & Demazière, D. (2019). *Un apport des entretiens collectifs : saisir les processus de vulnérabilisation en faisant émerger préjugés et tabous*. *Recherches qualitatives*, 38 (2), 47–70. <https://doi.org/10.7202/1064930ar>

Muckle, G., Boucher, O. et Laflamme, D. (2004). *Enquête de santé auprès des Inuit du Nunavik, 2004. Résumé : Consommation d'alcool, de drogues et utilisation des jeux de hasard et d'argent chez les Inuits du Nunavik : profil épidémiologique*. Institut national de santé publique du Québec. https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/resumes_nunavik/francais/ConsommationAlcoolDroguesEtUtilisationDesJeuxDeHasard.pdf

Noël, J.-C. (2011). *Paulo Freire revisité : La communication comme principe de l'humanisation [mémoire, Université du Québec à Montréal]*. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/4030/1/M11992.pdf>

Nungak, Z. (2017). *Wrestling with Colonialism on Steroids: Quebec Inuit Fight for their Homeland*. Québec: Véhicule Press.

Nunivaat (2015). *Le Nunavik en chiffres 2015*. Repéré à : <https://www.nunivaat.org/doc/publication/Nunavik-en-chiffres-vf-fr.pdf>

Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue (2019). *Taux de participation aux élections générales fédérales, circonscriptions de l'Abitibi-Témiscamingue et Québec, %, 1997 à 2019*. <http://www.observat.qc.ca/tableaux-statistiques/cohesion-participation-et-democratie/democratie/taux-de-participation-aux-elections-generales-federales-circonscriptions-de-labitibi-temiscamingue-et-quebec-1997-a-2019#.YSP6L5NKhQJ>

Ogbu, J. et Simons, H. (1998). *Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education*. *Anthropology and Education Quarterly*, 29(2). 155–188.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2010). *L'éducation, un levier pour améliorer la santé et la cohésion sociale*. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/education/ceri/leducationunlevierpourameliorerlasanteetlacoheionsociale.htm#1>

Papillon, M. (2011, 1^{er} août). *Le référendum au Nunavik : un pas en arrière pour mieux avancer ?* *Policy Options Politiques*. En ligne : <https://policyoptions.irpp.org/magazines/agri-food-policy/le-referendum-au-nunavik-un-pas-en-arriere-pour-mieux-avancer/>

Patel, R. (2021, 7 juin). Why does Justin Trudeau's government continue to fight Indigenous compensation claims in court? 'I can't make sense of it', top advocate says. *Toronto Star*. En ligne : <https://www.thestar.com/politics/federal/2021/06/07/why-does-justin-trudeaus-government-continue-to-fight-indigenous-compensation-claims-in-court-i-cant-make-sense-of-it-top-advocate-says.html>

Pigg, K. E. (2002). Three Faces of Empowerment: Expanding the Theory of Empowerment in Community Development. *Journal of the Community Development Society*, 33(1). 107–123. <http://dx.doi.org/10.1080/15575330209490145>

Putulik, M. (2015). *Piniaqsarniq: Practice to Achieve*. Dans Walton, F. et O'Leary, D. (dir.), *Sivumut : Towards the Future Together. Inuit Women Educational Leaders in Nunavut and Nunavik* (pp. 73–90). Women's Press/Canadian Scholars' Press.

Protecteur du citoyen (2018). *Rapport spécial du Protecteur du citoyen : Pour des services d'éducation de qualité au Nunavik, dans le respect de la culture inuit*. Repéré à <https://protecteurducitoyen.qc.ca/fr/enquetes/rapports-speciaux/qualite-services-educatifs-nunavik>

Qumaq, T. (2020). *Je veux que les Inuit soient libres de nouveau*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Radio-Canada (2020, 14 octobre). Un pêcheur micmac dénonce des gestes de vandalisme. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1741015/pecheur-micmac-vandalisme-pubnico-nouvelle-ecosse>

Régie régionale de la santé et des services sociaux Nunavik en collaboration avec l'Institut national de santé publique du Québec (2011). *Portrait de santé du Nunavik 2011 : Conditions démographiques et socioéconomiques*. Gouvernement du Québec, 32 pages et annexes. En ligne : https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1588_PortraitSanteNunavik2011_ConditionsDeMoSociocono.pdf

Rocher, G. (1969). *Introduction à la sociologie générale* (vol. 3). Montréal: Éditions H.M.H.

Rogers, S. (2017, 2 mai). Since 2013, no diplomas for Nunavik high school grads. *Nunatsiaq News*. En ligne: https://nunatsiaq.com/stories/article/65674nunavik_high_school_students_havent_receive_d_diplomas_since_2013/

- (2020, 16 décembre). Nunavik high school students missing credits needed to move into higher education: research. *Nunatsiaq News*. En ligne : <https://nunatsiaq.com/stories/article/nunavik-high-school-students-missing-credits-needed-to-move-into-higher-education-research/>

Ross, S. (2017, 1er novembre). For young Inuit, getting an education can mean choosing between cultures. *Canada's National Observer*. En ligne : <https://www.nationalobserver.com/2017/11/01/news/which-way-knowledge-young-inuit-getting-education-can-mean-choosing-between-cultures>

- (2018). Quebec Inuit and the impossible dilemma. *Canada's National Observer*. En ligne : <https://www.nationalobserver.com/2018/01/29/news/quebec-inuit-and-impossible-dilemma>

Rouillard, J. (2012). Histoire de l'appui à l'indépendance du Québec par le mouvement syndical. *Bulletin d'histoire politique*, 20(3). 103 – 123.

Ryan, G. W. et Bernard, H. R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, 15(85). 85–109.

Said, E. (1978). *L'Orientalisme : L'Orient créé par l'Occident*. Paris : Les Éditions sur le Seuil.

Secrétariat aux affaires autochtones (2021). *Développement économique*. Gouvernement du Québec. En ligne : <https://www.quebec.ca/gouv/portrait-quebec/premieres-nations-inuits/aides-financieres-autochtones/fonds-d'initiatives-autochtones/developpement-economique#c90477>

Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Somos, C. (2021, 7 juin). Foster care replaced residential schools for Indigenous children, advocates say. *CTV News*. En ligne : <https://www.ctvnews.ca/canada/foster-care-replaced-residential-schools-for-indigenous-children-advocates-say-1.5459374>

Smallwood, B. A., Haynes, E. F., James, K. (2009). *English language acquisition and Navajo achievement in Magdalena, New Mexico: Promising outcomes in heritage language education*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.

Skutnubba-Kangas, T., Phillipson, R. et Dunbar, R. (2019). *Is Nunavut education criminally inadequate? An analysis of current policies for Inuktitut and English in education, international and national law, linguistic and cultural genocide and crimes against humanity*. Ottawa: Nunavut Tunngavik Inc.

Société Makivik (2019). *Histoire récente et démographie*. Société Makivik. <https://www.makivik.org/fr/histoire-recente-et-demographie/>

- (2021). *Mandat de la Société Makivik*. Société Makivik. <https://www.makivik.org/fr/>

St. Denis, V. (2011). Silencing Aboriginal Curricular Content and Perspectives Through Multiculturalism: “There are other children here”. *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 33(4). 306–317.

Statistiques Canada (2016). *Profil du recensement, Recensement de 2016, Région du Nunavik, Québec*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=HR&Code1=2417&Geo2=PR&Code2=24&SearchText=Region%20du%20Nunavik&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&GeoLevel=PR&GeoCode=2417&TABID=1&type=0>

- (2021). *Tendances de la mobilité intergénérationnelle du revenu et de l'inégalité du revenu au Canada*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2021001-fra.htm>

Stefanovich, O., Roman, K. et Jones, R. P. (2021, 25 février). Too many First Nations lack drinking water and it's Ottawa's fault, says auditor general. *CBC News*. En ligne : <https://www.cbc.ca/news/politics/auditor-general-reports-2021-1.5927572>

Stern, P. (1999). Learning to Be Smart: An Exploration of the Culture of Intelligence in a Canadian Inuit Community. *American Anthropologist*, 101(3). 502–514.

Tagalik, S. (2012a). *Inuit Qaujimagatuqangit : Le rôle du savoir autochtone pour favoriser le bien-être des communautés inuites du Nunavut*. Centre de collaboration nationale sur la santé autochtone. https://www.ccsa.ca/525/ i Inuit_Qaujimagatuqangit i le r%C3%B4le du savoir autochtone pour favoriser le bien-%C3%AAtre des communaut%C3%A9s inuites du Nunavut .nccih?id=6

Tagalik, S. (2012b). *Inunnguiniq : L'art inuit d'élever des enfants*. Centre de collaboration nationale de la santé autochtone. <https://www.ccsa.ca/525/ i Inunnguiniq i l art inuit d %C3%A9lever les enfants .nccih?id=4>

Tagoona, C. (2021). Aires protégées annoncées par Québec — Pas maintenant disent les Inuits du Nunavik. *Société Makivik*. En ligne : <https://www.makivik.org/fr/quebecs-protected-areas-not-now-say-nunavik-inuit/>

Taylor, D.M. et de la Sablonnière, R. (2014). *Towards Constructive Change in Aboriginal Communities: A Social Psychology Perspective*. Montréal: McGill-Queen's University Press.

Taylor, D.M., de la Sablonnière, R., et French Bourgeois, L. (2014). Genuine Community Ownership of Northern Education: From Theory to Practice. *Northern Public Affairs*, 2, 55–59.

Tippeconnic III, J. (2015). Critical Theory, Red Pedagogy, and Indigenous Knowledges: The Missing Links to Improving Education. Dans Grande, S. *Red Pedagogy. Native American Social and Political Thought. Tenth Anniversary Edition*. Rowman & Littlefield.

Tuck, E. et Wayne Yang, K. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1). 1–40.

Tyler, K., Boykin, A., Miller, O. et Hurley, E. (2006). Cultural values in the home and school experiences of low-income African-American students. *Social Psychology of Education*, 9. 363–380.

UNESCO (1982). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles*. <https://www.culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Egalite-et-diversite/College-de-la-Diversite/Declaration-de-Mexico>

Université McGill (2021). *Certificate (Cert.) Education for First Nations and Inuit (60 credits)*. <https://www.mcgill.ca/study/2021-2022/faculties/education/undergraduate/programs/certificate-cert-education-first-nations-and-inuit>

Vick-Westgate, A. (2002). *Nunavik : Inuit-Controlled Education in Arctic Quebec*. Calgary: University of Calgary Press.

Watt-Cloutier, S. (2019). *Le droit au froid*. Montréal : Écosociété.

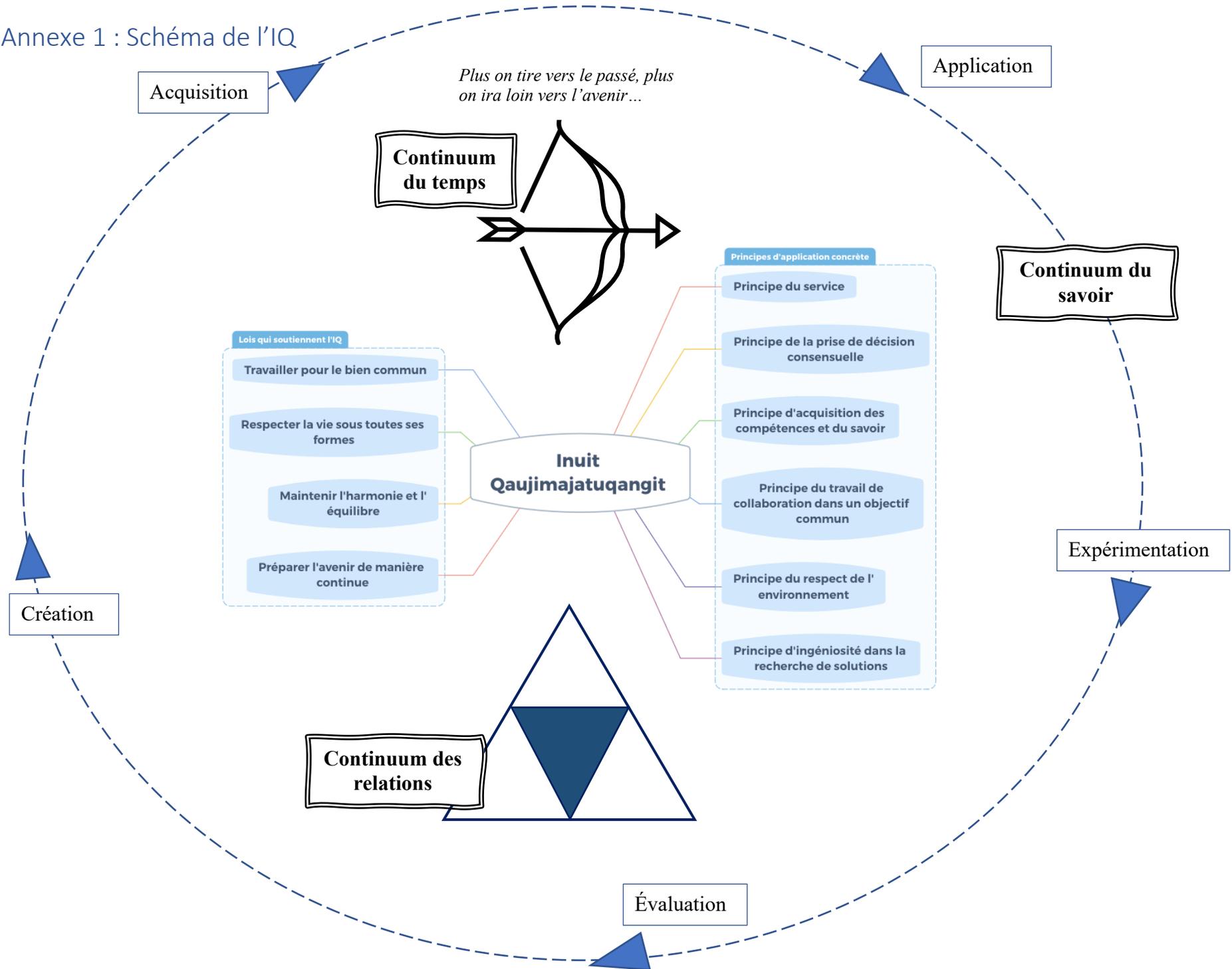
Wherrett, J. (1996). *Les peuples autochtones et le référendum de 1995 au Québec : les questions qui se posent*. Gouvernement du Canada. <https://publications.gc.ca/Collection-R/LoPBdP/BP/bp412-f.htm#A.%20%20Les%20points%20de%20vue%20des%20autochtonestxt>

Widdowson, F. et Howard, A. (dir.) (2013). *Approaches to Aboriginal Education in Canada: Searching for Solutions*. Edmonton: Brush Education Inc.

Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.

Windchief, S., Garcia, J. et San Pedro, T. (2015). Red Pedagogy: Reflections From the Field. Dans Grande, S. *Red Pedagogy. Native American Social and Political Thought. Tenth Anniversary Edition*. Rowman & Littlefield.

Annexe 1 : Schéma de l'IQ



Annexe 2 : Schéma des réponses à notre question de recherche par théorie

