



"L'éducation bilingue et interculturelle au Nunavut (Canada) : enjeux autour de la préservation et de la revitalisation de l'Inuktitut et des savoirs inuit."

Caryn, Orane

ABSTRACT

Ce mémoire discute la façon dont la mise en place d'une éducation bilingue et interculturelle permet de préserver et de revitaliser les langues autochtones à l'échelle mondiale. De nombreux pays ont fait de l'éducation interculturelle bilingue (EIB) un droit pour les populations autochtones. Au Canada, le gouvernement du Nunavut a mentionné la volonté de rendre toutes les écoles du territoire bilingue d'ici 2020. Ce présent mémoire vise comprendre d'une part, la mise en place des programmes EIB dans les écoles du Nunavut et d'autre part, la place de l'EIB dans la revitalisation des langues autochtones.

CITE THIS VERSION

Caryn, Orane. *L'éducation bilingue et interculturelle au Nunavut (Canada) : enjeux autour de la préservation et de la revitalisation de l'Inuktitut et des savoirs inuit..* Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication, Université catholique de Louvain, 2023. Prom. : Laugrand, Frédéric. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:40625>

Le répertoire DIAL.mem est destiné à l'archivage et à la diffusion des mémoires rédigés par les étudiants de l'UCLouvain. Toute utilisation de ce document à des fins lucratives ou commerciales est strictement interdite. L'utilisateur s'engage à respecter les droits d'auteur liés à ce document, notamment le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit à la paternité. La politique complète de droit d'auteur est disponible sur la page [Copyright policy](#)

DIAL.mem is the institutional repository for the Master theses of the UCLouvain. Usage of this document for profit or commercial purposes is strictly prohibited. User agrees to respect copyright, in particular text integrity and credit to the author. Full content of copyright policy is available at [Copyright policy](#)

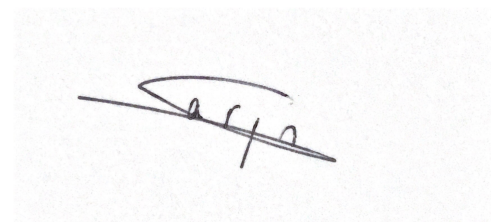
**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication
École des sciences politiques et sociales (PSAD)**

L'éducation bilingue et interculturelle au Nunavut (Canada) : enjeux autour de la préservation et de la revitalisation de l'Inuktitut et des savoirs inuit.

Auteur : Orane CARYN
Promoteur(s) : Frédéric LAUGRAND
Lecteur(s) : Lionel SIMON
Année académique 2022-2023
Master [60] en Sociologie et Anthropologie

« Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie. Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux,...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur.

Je déclare avoir pris connaissance et adhéré au Code de déontologie pour les étudiant(e)s en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses et savoir que le plagiat constitue une faute grave. »

A handwritten signature in purple ink, consisting of a stylized 'S' followed by 'arja'.

Avant-propos

Aux survivants des pensionnats;
Aux professeurs, parents et aînés autochtones du monde qui
s'engagent à transmettre leurs langues, cultures et savoirs aux
jeunes et moins jeunes.

Table des matières

Avant-propos.....	5
Introduction générale.....	9
Justification du choix du sujet et de délimitation.....	10
Hypothèses ou questions de départ.....	10
Méthodologie.....	11
Positionnalité.....	11
Chapitre 1: Contexte général.....	13
1.1. Ancrage dans le temps.....	13
1.2. Ancrage dans l'espace.....	15
1.2.1. Caractéristiques socio-économiques.....	17
1.2.2. Caractéristiques socio-démographiques.....	17
1.3. Brève étude des langues autochtones au Canada: focus sur les langues inuit (inuktitut).....	18
1.3.1. Les langues autochtones au Canada: aspects juridiques.....	20
1.4. L'éducation (bilingue) au Nunavut.....	21
Chapitre 2 : Impact des pensionnats autochtones dans l'histoire de l'éducation au Nunavut.....	25
2.1. Les pensionnats autochtones comme lieu d'assimilation.....	26
2.2. Violences, discriminations,...: le trauma intergénérationnel induit par les pensionnats.....	28
2.2.1. Des conditions de vie difficiles.....	28
2.2.2. Les survivants des pensionnats.....	29
2.2.3. Trauma intergénérationnel: impact sur les survivants et leurs familles..	31
Chapitre 3: La mise en place de l'éducation bilingue dans les écoles du Nunavut.....	33
3.1. L'éducation bilingue et l'Inuit Qaujimajatuqangit dans les communautés autochtones.....	33
3.1.1. Les relations entre école, parents, aînés et communauté.....	37
3.2. L'éducation bilingue et/ou trilingue et Inuit Qaujimajatuqangit dans la capitale du territoire: Iqaluit.....	40
3.3. L'éducation bilingue comme politique de revitalisation des langues inuit.....	42
Chapitre 4: Les professeur.es des écoles bilingues nunavoises.....	45
4.1. Caractéristiques socio-démographiques.....	45

4.1.1. L'importance des professeurs et des directeurs d'écoles Inuit.....	46
4.2. Brève discussion autour de la formation des professeur.es.....	47
Chapitre 5: Les défis actuels et futurs de l'éducation (bilingue) au Nunavut	51
5.1. Les défis actuels autour de l'éducation au Nunavut.....	51
5.2. Les défis et enjeux futurs autour de l'éducation au Nunavut.....	54
Conclusion générale	59
Bibliographie	61
Annexes	69
Annexe 1 : Tableau récapitulatif des interlocuteurs de l'étude menée par Jane Preston.....	69
Annexe 2: Tableau récapitulatif des interlocuteurs de l'étude menée par Aylward (2010)	69

Introduction générale

Dans le cadre de la Décennie Internationale des Langues Autochtones (2022-2032) de l'UNESCO, la question de la préservation, de la revitalisation et de la conservation des langues autochtones à travers le monde est au centre de nombreux débats (Mariage & Guèvremont, 2022). Face à la baisse générale des locuteurs des langues autochtones et face à la disparition certaines d'entre elles, les gouvernements (nationaux et locaux) et les ministères d'Éducation mettent en place de nouvelles politiques dont l'éducation interculturelle bilingue (EIB). La revitalisation des langues autochtones via l'éducation est commune à beaucoup de pays depuis plus ou moins longtemps. Au Canada, et plus précisément au Nunavut, les discussions autour de l'enseignement bilingue font surface au moment de la création du Territoire en 1999 (Cancel, 2009 ; Kikkert, 2023). Au fil de ce travail, nous tenterons de comprendre comment se mettent en place les programmes d'éducation interculturelle et bilingue dans les communautés du Nunavut ainsi que la place que ces programmes occupent dans la revitalisation des langues autochtones.

Pour se faire, nous reviendrons tout d'abord sur le contexte général de notre recherche en retraçant brièvement l'histoire du Nunavut et en revenant sur ses principales caractéristiques notamment en terme socio-économique, socio-démographique et linguistique. Ensuite, nous ferons un détour historique sur la question des pensionnats autochtones. Cela nous permettra de montrer le cadre dans lequel les programmes d'éducation bilingue et interculturelle ont vu le jour. Après, nous nous intéresserons à la mise en place à proprement parler de l'éducation interculturelle et bilingue. Nous verrons ce que les professeurs et les directeurs des écoles nunavoises imaginent pour favoriser l'apprentissage de l'inuktitut et des savoirs inuit au sein de leurs établissements scolaires. Après cela, nous nous pencherons sur les professeurs eux-mêmes afin de comprendre qui ils sont, quelles sont leurs motivation mais également qu'en est-il de leur formation. Finalement, nous reviendrons sur les principaux défis auxquels doivent faire face les professeurs et l'éducation interculturelle bilingue au Nunavut.

Justification du choix du sujet et de délimitation

En plus d'être directement en lien avec la Décennie Internationale des Langues Autochtones (2022-2032), le fait de mener des recherches sur l'éducation au Nunavut est tout à fait pertinent au vu du profil démographique de la région. En effet, comme le mentionne Preston (2016) la population du Nunavut est très jeune et donc, la question de l'éducation concerne une grande partie de la population. Énormément d'Inuit sont en âge de se trouver sur les bancs de l'école.

Puisqu'il n'est pas possible de réaliser une recherche sur l'ensemble des langues autochtones du Canada, nous avons décidé de consacrer notre étude aux langues inuit soit, l'inuktitut. En effet, la littérature existante sur ce sujet nous permet de réaliser un travail plutôt complet sur la question car le sujet est largement étudié contrairement à d'autres langues.

Hypothèses ou questions de départ

Dès lors, nous pouvons émettre plusieurs questions de recherche qui orienteront ce travail:

- Quels sont les enjeux et les défis de l'éducation (bilingue) au Nunavut ?
- Qui sont les professeurs et d'où viennent-ils ?
- Quelle est la place de l'éducation interculturelle bilingue dans la revitalisation des langues autochtones ?
- Comment se mettent en place les programmes d'éducation interculturelle bilingue ?
Est-ce que les législations en vigueur sont-elles respectées ?
- ...

Nos hypothèses sont les suivantes: d'après nos recherches précédentes menées au Pérou en 2022 (Caryn, 2022), nous pensons que les défis auxquels les professeurs vont faire face au Nunavut sont similaires. L'éducation bilingue et les professeurs manquent de moyens (matériels, financiers,...) pour mener à bien ces programmes. Ensuite, selon nous, le système scolaire a dû mal à se défaire de son histoire liée à l'assimilation et à la discrimination des populations autochtones. D'ailleurs, nous pensons que la mise en place de l'éducation bilingue et interculturelle est complexe au vu de l'hégémonie de la langue et de la culture dominante anglophone qui perdure au fil du temps et que malgré

les nombreux efforts fournis par les professeurs, les associations,... la revitalisation des langues autochtones est compliquée dans un contexte marqué par la discrimination.

Méthodologie

La méthodologie de ce travail repose essentiellement sur la lecture d'articles et de travaux menés sur l'éducation (interculturelle bilingue) au Nunavut. Il est donc nécessaire, à la lecture de ce travail, de garder à l'esprit qu'aucune des informations mentionnées n'ont été directement produites par l'autrice du présent travail. Pour pallier à ce manque, nous avons utilisé différentes stratégies. Tout d'abord, nous avons veillé à avoir une bibliographie représentative et composée d'articles en différentes langues. Ensuite, nous avons réalisé ce travail à partir de travaux ethnographiques menés par d'autres chercheurs sur le sujet afin de pouvoir tout de même exposer quelques données de terrain. Finalement, afin d'étendre nos connaissances sur le monde inuit, nous avons visionné différents reportages en ligne. L'autrice a également pu être confrontée brièvement au monde inuit en suivant les cours du professeur Frédéric Laugrand (UCLouvain).

Nous avons aussi veillé à suivre les recommandations linguistiques¹ quant à l'accord du terme « inuit ». Afin de suivre les règles de l'inuktitut, l'adjectif « inuit » ne sera pas accordé et la référence aux personnes Inuit sera écrite en nom propre et sans accord également.

Au cours de ce travail, nous adopterons également une approche holistique c'est-à-dire, que nous essaierons d'étudier une thématique contemporaine tout en la situant dans l'histoire (politique, économique, sociale,...) et en reconnaissant la complexité des causes d'un phénomène.

Positionnalité

Il est primordial, en anthropologie, de définir d'une part sa positionnalité et d'autre part, de prendre conscience d'à partir d'où l'on parle. Dès lors, nous aimerions rappeler que ce travail fût écrit par une étudiante blanche européenne universitaire issue de la classe moyenne ayant une formation de bachelier en langues et lettres, une formation de master en études du développement et suivant actuellement un master

¹ <https://www.noslangues-ourlanguages.gc.ca/en/cles-de-la-redaction/inuit-inuk.html#:~:text=Le%20Bureau%20de%20la%20traduction%20recommande%20d%27accorder%20le%20nom,d%27origine%20de%20ces%20emprunts.>

complémentaire en anthropologie. Ce travail se veut également en accord avec les théories décoloniales.

Chapitre 1: Contexte général

1.1. Ancrage dans le temps

Le peuplement de l'actuel Nunavut remontrait à il y a plus de 5000 ans suite à un mouvement de migration venant de Sibérie. Durant plusieurs millénaires différents groupes culturels vont peupler la région: le pré-Dorset, les Dorset et ensuite les Thulé (Kikkert, 2023). Il a environ 500 ans, la culture Thulé laisse place aux Inuit. Les Inuit sont des nomades qui se déplacent en fonction des saisons. Ces derniers vont établir « *des cultures riches et dynamiques et des systèmes de connaissances traditionnelles fortement liées à leurs milieux respectifs* » (Kikkert, 2023). Les Inuit vont également très rapidement participer à toute une série d'échanges commerciaux : peaux, silex, cuivre, vêtements,... avec différents groupes.

Les premiers explorateurs européens ont été les Vikings. Ces derniers avaient pour principaux objectifs de trouver des ressources et des partenaires commerciaux. Au XVIe et XVIIe siècles, commencent les premières explorations britanniques en vue de trouver une route vers l'Asie. La région de l'actuel Nunavut sera rapidement revendiquée comme territoire de la Reine Elizabeth I. Ces explorations se poursuivent au XVIIIe siècle. Lors de ces explorations, les Inuit collaboreront avec les anglais pour entre autre, créer des cartes. Le XVIIIe siècle est également marqué par le moment de la chasse à la baleine qui durera un siècle. Cette période permet aux Inuit d'étendre leur commerce mais avec pour conséquences la contraction de nouvelles maladies et leur exploitation. Le XIXe siècle donnera place au commerce des fourrures en échange d'achat de biens « modernes ». Ces deux périodes commerciales vont transformer le modèle traditionnel de la chasse : on ne chasse plus seulement pour sa consommation, on chasse aussi pour faire du commerce (Kikkert, 2023).

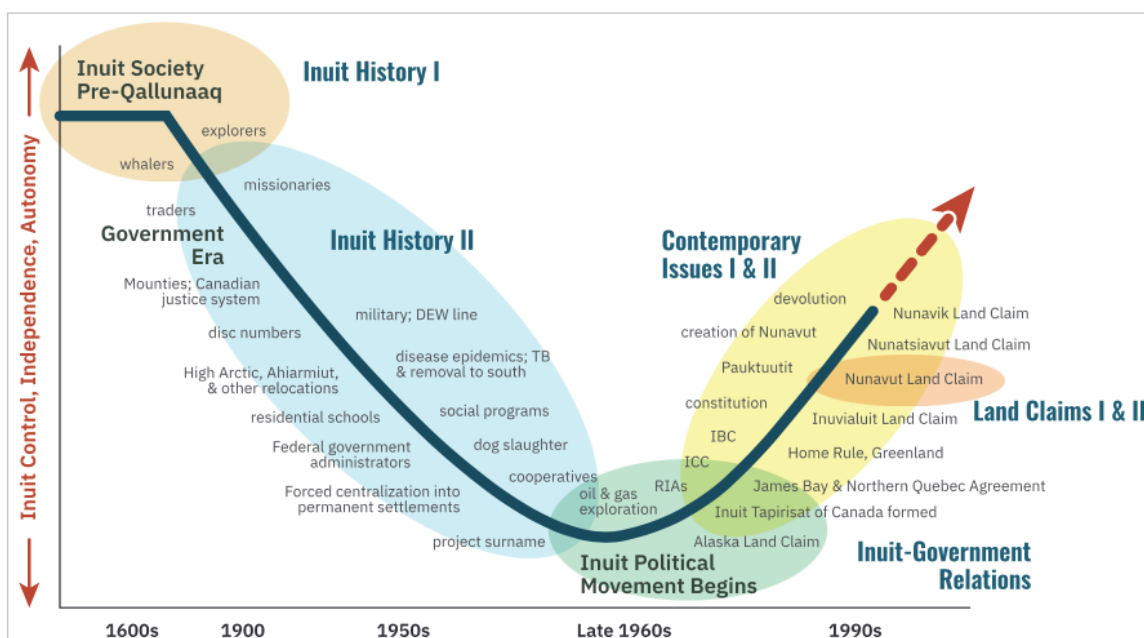
C'est à cette même époque qu'arrivent les premiers missionnaires. Ce moment représente un grand tournant pour les populations Inuit. Les missionnaires mettent en place de nouvelles pratiques et transmettent de nouvelles idées qui viennent ébranler et modifier le système Inuit (Aylward, 2009; Kikkert, 2023). Ils construisent également de nouveaux bâtiments et de nouvelles institutions telles que des écoles ou des dispensaires. La Bible est rapidement traduite en Inuktitut et enseignée à l'ensemble de la population. Dès lors, les Inuit se convertiront et établiront de nombreuses continuités

entre leurs croyances et les croyances apportées par les européens (Laugrand, 1997 ; Laugrand 2002 ; Laugrand & Oosten, 2010).

Lors de la première moitié du XXe siècle, l'administration canadienne laisse globalement les Inuit autonomes de manière à éviter les coûts. Ensuite, aux alentours et durant la Seconde Guerre Mondiale le Nunavut devient une zone d'installation et de défense militaire. Le réseau DEW y construit des bases et stations militaires, des radars sonores,... À partir de cette époque, les Inuit sont progressivement forcés à se sédentariser (Kikkert, 2023)

À partir des années 50, le gouvernement canadien étend son paternalisme dans le nord du pays en intervenant de plus en plus dans le quotidien des Inuit (notamment dans l'éducation). À partir des années 70, les Inuit commencent à revendiquer leur territoire. Leur demande est la création d'un nouveau territoire avec son propre contrôle politique. Autrefois appartenant aux Territoires du Nord-Ouest, le Nunavut obtient finalement son indépendance territoriale en 1999. Cette indépendance permettra la création d'un gouvernement local qui s'occupera de la gestion de nombreux sujets tel que l'éducation (Kikkert, 2023).

Figure 1: Schéma représentant l'histoire inuit



The Inuit Story, is a representation of the course of studies that students follow throughout their first year. It represents the relationship between Inuit and the various groups that have come into their homelands.

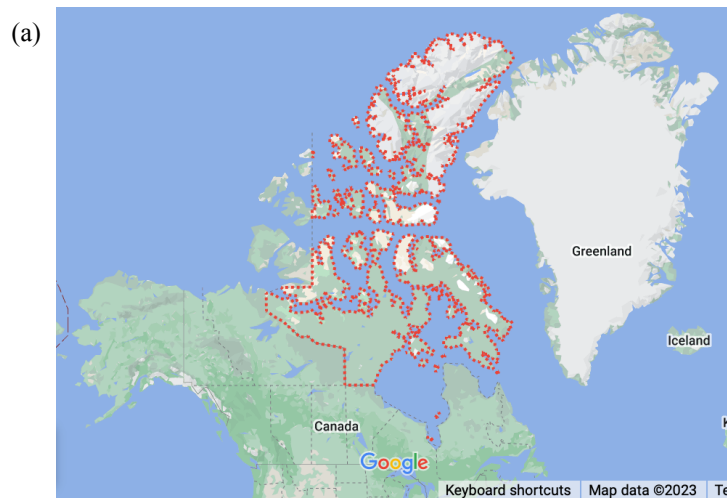
(Source: Nunavut Sivuniksavut, 2023)

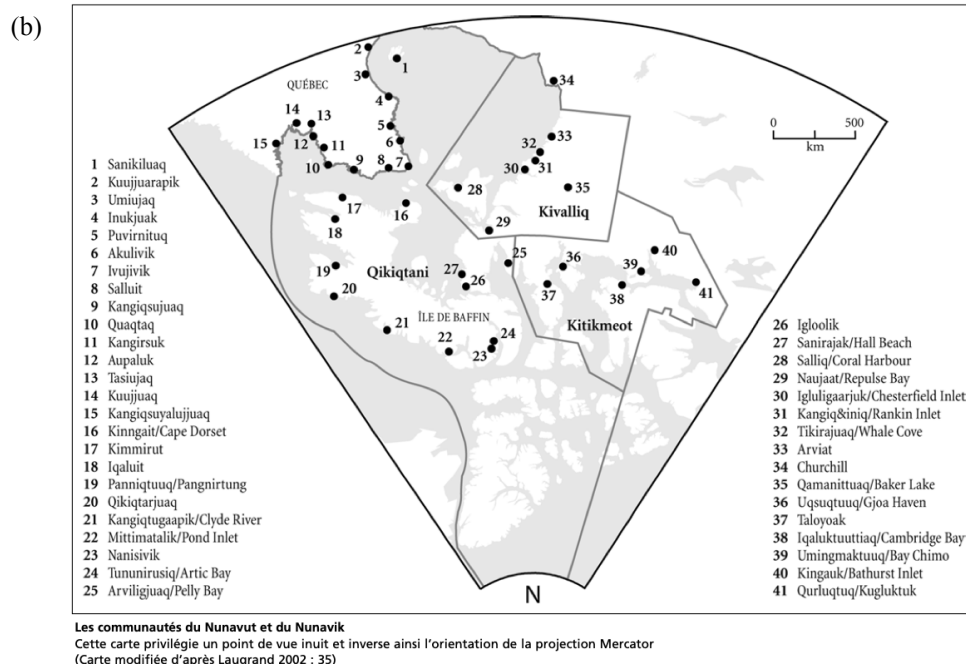
Ce rapide retour sur l'histoire du Nunavut comporte évidemment de nombreux vides et occulte de nombreuses spécificités mais cela nous permet tout de même d'avoir une vision temporelle générale sur l'histoire du Nunavut.

1.2. Ancrage dans l'espace

Le Nunavut qui signifie « notre terre » en inuktitut est un territoire canadien dont la superficie atteint 2 millions de km² (Kikkert, 2023) (figure 2a). La ville la plus peuplée du territoire est la capitale: Iqaluit. Le Nunavut est également divisé en 3 régions administratives: le Qikiqtaaluk, le Kivalliq et le Kitikmeot (figure 2b). Le territoire du Nunavut est composé de 25 communautés souvent loin les unes des autres et accessibles uniquement par la mer ou par avion. En effet, les routes reliant les communautés entre-elles sont presque inexistantes (Kikkert, 2023).

Figure 2: Situation géographique du Nunavut (a) et carte du territoire tel que décrit par les Inuit (b)





(Source: Kikkert, 2023 (a) ; Laugrand, 2017 (b))

Le Nunavut est un territoire principalement recouvert par la toundra et est un des endroits au monde fortement impacté par les changements climatiques (Kikkert, 2023). Le tableau 1 ci-dessous reprend les principales informations sur le Nunavut.

Tableau 1: Principales données sur le Territoire du Nunavut

	Chiffres/données	Commentaires
Nombre d'habitant	36 858 31 390 (inuit)	Chiffres pour l'année 2021 (En 2011: 31 906 habitants = croissance démographique). Chiffre pour l'ensemble du Canada: 36 991 981 (2021). Nbr d'habitants à Iqaluit : 7 429 (année 2021).
Superficie du territoire en km²	2,093 millions	Superficie totale du Canada: 9,985 millions de km ²
Densité de population (Hab/km²)	0,0	Densité de population pour l'ensemble du pays: 4,2 (2021).
PIB	1,75 milliards	Chiffre de l'année 2010
IDH	0.820	IDH le plus bas du pays
Nombres de communautés	25	

(Source: Hazell, Gee & Sharpe, 2012 ; Statistiques Canada, 2023 ; Kikkert, 2023).

1.2.1. Caractéristiques socio-économiques

Le Nunavut n'aurait pas connu de grand développement économique après la période de la chasse à la baleine et du commerce de fourrures. Aujourd'hui, l'économie est principalement basée sur l'exploitation des ressources, la pêche commerciale (turbot, crevette, omble), la chasse traditionnelle mais également sur l'art, l'artisanat et le tourisme (Gouvernement du Nunavut, 2012 ; Kikkert, 2023).

Le Nunavut a connu une période d'exploitation pétrolière dans les années 50 et 60, notamment sur l'île Cameron. Ensuite, les prospections ont continué mais le gouvernement a interdit tout forage (de pétrole et de gaz). Aujourd'hui, une partie de l'économie est basée sur l'extraction minière lucrative (plomb, zinc, or, nickel, cuivre,...). Depuis quelques années, le secteur du tourisme prend davantage de place via le passage de bateaux de croisière mais également par le biais d'activités de plein air et sur la culture inuit (Kikkert, 2023).

1.2.2. Caractéristiques socio-démographiques

Le Nunavut est l'un des territoires les moins peuplés au Canada. Toutefois, depuis 2016, le Nunavut connaît une importante croissance démographique. Cela s'explique par un taux de fécondité élevé (le plus haut au Canada) et par une population très jeune (âge médian de 25,1) (Braën 2008 ; Kikkert, 2023). En 2001, la quasi-totalité des Nunavummiut² se considèrent comme chrétiens (93%) en terme de croyance religieuse. Le niveau de vie au Nunavut est impacté par différents éléments: le manque de services, des prix très élevés, un manque de personnel soignant et médical, une mauvaise connexion,... (Kikkert, 2023). Braën (2008) ajoute que les Nunavummiut connaissent également beaucoup de problèmes sociaux (alcoolisme, dépression,...). Le taux de suicide chez les jeunes est grandement plus élevé chez les jeunes Inuit que pour le reste du pays, l'insécurité alimentaire touche près de 1 foyer sur 2 et le coût de la vie est multiplié par 2 voire par 3 alors que le revenu annuel moyen par personne au Nunavut est beaucoup moins élevé pour les Inuit que pour les non-Inuit (19 900 dollars contre 86 600 dollars) (Preston, 2016).

² Trad. : « habitant.es du Nunavut » (Cancel, 2009).

Le tableau 2 ci-dessous reprend les principales données socio-démographiques de la population du Nunavut.

Tableau 2: Principales données socio-démographique sur les Nunavummiut

	Chiffres/données	Commentaires
Langue maternelle	65% = Inuktitut ou Inuinnaqtun	L'anglais est parlé sur tout le territoire et le français principalement à Iqaluit.
Langue utilisée au travail	94,6% anglais	
Population de moins de 15 ans	32,8 %	Chiffre pour l'année 2021
Âge moyen de la population	28,3 (26,6 pour les autochtones)	Chiffre pour l'année 2021
Âge médian de la population	25,1	Âge médian national: 41,2 an (population nunavoise beaucoup plus jeune que la population nationale).
Espérance de vie	Femmes: 72,8 Hommes: 69,3	Espérance de vie la plus faible au niveau national (source: https://bit.ly/422fqXq)
Taux de fécondité	2,9 enfants par femmes	Taux national : 1,5
Scolarisation - Pourcentage d'adulte entre 25 et 64 ans ayant...	terminé les secondaires : 48% obtenu un diplôme collège: 20,5% obtenu un baccalauréat ou grade supérieur : 14,1%	Chiffres pour l'année 2021
Taux d'emploi pour les 25-64 ans	59% pour les Inuit	Chiffre de l'année 2013 76% pour les non-autochtones

(Source : Statistiques Canada, 2023 ; Kikkert, 2023)

1.3. Brève étude des langues autochtones au Canada: focus sur les langues inuit (inuktitut)

On recense environ 70 langues dites autochtones réparties au sein de 12 familles linguistiques sur l'ensemble du territoire canadien (Encyclopédie Canadienne, 2022). La proportion de la population canadienne ayant pour langue maternelle une langue autochtone était de 20% en 2007 (Hot, 2008 ; Duff & Li, 2009). En 2008, plus d'un million de personnes disait être autochtone mais seulement 30% d'entre elles disaient maîtriser leur langue (Duff & Li, 2008).

Bien que la langue représente un élément fondamentale dans l'identité des groupes, beaucoup sont aujourd'hui considérées comme étant en danger de disparition sauf celles pour lesquelles les populations mettent en place des moyens de revitalisation (Duff & Li, 2008 ; Drapeau, 2011 ; Otis, 2017 ; Encyclopédie Canadienne, 2022). Otis (2017) mentionne 2 raisons principales quant aux risques d'extinction de certaines

langues autochtones que ce soit au Canada ou ailleurs: d'une part, l'histoire coloniale et d'autre part, les politiques discriminatoires mises en place par les gouvernements nationaux telle que la Loi sur les Indiens au Canada (Encyclopédie Canadienne, 2022). Duff & Li (2008) ajoutent que le nombre de locuteurs de langues autochtones diminuent d'année en année suite à la pression de la mondialisation et de l'assimilation francophone/anglophone. En conséquence, Statistiques Canada mentionnait qu'en 2016 une quarantaine de langues autochtones au Canada comptaient 500 locuteurs ou moins (Encyclopédie Canadienne, 2022). Toutefois, ce ne serait le cas pour l'inuktitut, langue pour laquelle le nombre de locuteurs est encore considéré comme élevé, même si il existe une transition de plus en plus importante vers l'anglais (Braën, 2008 ; Hot, 2008). Aylward (2010) explique toutefois que la proportion de la population parlant inuktitut baisse au fil du temps: « *According to the 2006 census data, just over 32,200 Inuit reported Inuktitut as their mother tongue, down four per cent from 1996* » (p.297).

Sur le territoire du Nunavut, 4 langues sont reconnues comme officielles; l'inuktitut, l'inuinnaqtun, l'anglais et le français (Cancel, 2009). La grande majorité de la population se considérant comme Inuit (84% de la population), c'est l'inuktitut qui est le plus parlé sur l'ensemble du territoire (également à Iqaluit). Pourtant, nous verrons ci-dessous (cf. Point 3.2.) que bien qu'étant la langue majoritaire c'est-à-dire, avec le plus de locuteurs sur le territoire du Nunavut, elle est discriminée notamment dans les institutions scolaires puisqu'elle n'est pas la langue principale dans l'éducation (Braën, 2008 ; Cancel, 2009). L'inuktitut est un terme générique permettant de ressembler l'ensemble des langues inuit et leurs variantes locales. En effet, au vue de l'étendue du territoire du Nunavut, il existe de nombreuses variantes et dialectes inuktitut (Compton, 2019 ; Encyclopédie Canadienne, 2022). L'inuktitut fait parti de la famille linguistique « eskimo-aléoutes / eskaléoutes » qui regroupent des langues parlées au Canada, aux USA, au Groenland mais également en Sibérie. L'inuktitut est également ce que l'on appelle une langue polysynthétique c'est-à-dire, qu'elle fonctionne avec des morphèmes que l'on attache à un mot central, cela permet en 1 mot, de dire l'équivalent d'une phrase en français ou en anglais (p.e. *taqajummarialuujunga* = Je suis vraiment fatigué) (Compton, 2019 ; Encyclopédie Canadienne, 2022). Compton (2019) explique que l'inuktitut est une langue de tradition orale et qu'elle ne fût écrite qu'après l'arrivée des européens. L'inuktitut peut s'écrire de deux manières

différentes: en écriture romaine et en écriture syllabique. L'écriture syllabique est un système créé par les Cris dans les années 1840 où un symbole représente une combinaison de consonnes. Ce système a été repris plus tard par les Inuit (Hot, 2008). Toutefois, il faut garder à l'esprit que l'inuktitut est une langue de tradition orale est que c'est encore le moyen de communication préféré. En effet, l'écriture permet de garder des traces mais elle risque par après de généraliser des particularités et de figer les choses alors que la culture est considérée comme en constante évolution chez les Inuit (Laugrand, 2008). La figure 3 ci-dessous recense quelques exemples.

Figure 3: Exemples de mots écrits en français, en écriture romaine et en écriture syllabique

École	ilinniarvik	ᐃᓕᓐᓂᐱᓐᓴᐅᐅ
Professeur	ilisaiji	ᐃᓕᓐᓴᐃᐅ
Étudiant	ilinniaqti	ᐃᓕᓐᓂᐱᓐᓴᐅᐅ
Inuktitut	Inuktitut	ᐃᓂᐅᐅᐅᐅ

(Source : Elaboration propre à partir de Inuktit Tusaalanga³)

En 2016, 65% des Nunavummiut avaient mentionné avoir l'inuktitut comme langue maternelle (Otis, 2017) et en 2006, un peu moins de 30% avaient mentionné avoir le français, l'anglais (ou les deux) pour langue maternelle (Cancel, 2009). Les auteurs ne semblent pas réellement s'accorder sur le nombre de locuteurs de l'inuktitut puisque Braën (2008) indique que 82,3% de la population dit avoir l'inuktitut comme langue maternelle et que 63,5% ont mentionné que l'inuktitut était la langue utilisée à la maison. Malgré ces contradictions, nous retiendrons que l'inuktitut est la langue la plus parlée sur le Territoire du Nunavut.

1.3.1. Les langues autochtones au Canada: aspects juridiques

Les 70 langues autochtones parlées au Canada ne sont pas reconnues comme langues officielles au niveau fédéral (Otis, 2017). Certaines sont toutefois reconnues comme officielles sur les territoires du Nunavut mais également sur les Territoires du Nord-Ouest (Encyclopédie Canadienne, 2022). Cependant, les législations et les lois

³ Source du site internet : <https://tusaalanga.ca/fr>

fédérales (plus fortes que les lois des territoires) en vigueur font perdurer les inégalités entre l'inuktitut et l'anglais et le français au niveau national et local (Cancel, 2009).

Avant la création du Nunavut en 1999, c'est l'état fédéral qui légiférait les questions de langue et d'éducation. Ensuite, le vote de la Loi sur le Nunavut laisse au territoire la liberté de légiférer de nombreux sujets tels que l'éducation, la santé, l'administration de la justice,... Toutefois, le gouvernement peut décider à tout moment de retirer ces droits et dans tous les cas, les lois fédérales restent plus fortes que les lois du Territoire (Braën, 2008).

Plus récemment, en 2019, le Canada a voté une loi nommée la Loi sur les Langues Autochtones (LLA). Cette loi a pour principaux objectifs la préservation de ces langues mais également la reconnaissance de nouveaux droits linguistiques. Cette loi représente pour les leaders autochtones, un premier pas vers la réconciliation (Otis, 2017). La LLA ne va pourtant pas assez loin pour beaucoup. En effet, les langues autochtones ne sont toujours pas considérées comme langues officielles du pays (Otis, 2017). De plus, les législations en vigueur permettent plus facilement la mise en place de programmes scolaires en français qu'en Inuktitut à Iqaluit (Cancel, 2009).

En 2008, la Loi sur l'Éducation demande à ce que d'ici 2020, l'ensemble des enfants des communautés puissent bénéficier d'un enseignement bilingue (langue inuit + anglais ou français) et interculturel (transmission des savoirs via les aînés et la communauté) (Tulloch *et al.*, 2016 ; Kikkert, 2023).

1.4. L'éducation (bilingue) au Nunavut

L'institution de l'éducation au Nunavut a longtemps été et est encore parfois un lieu de discrimination, d'assimilation, de violences (psychiques, physiques et sexuelles) et de domination. Les premières écoles ont été fondées au XIXe par les missionnaires chrétiens (Laugrand, 2008 ; Laugrand & Oosten, 2009). Certains missionnaires tel que le Révérend Peck ont gardé de nombreuses traces de cette époque. Dans ces notes, il explique que les missionnaires enseignaient aux Inuit les mathématiques, la géographie, la religion,... À cette époque, l'école était de manière générale appréciée des Inuit (Laugrand & Oosten, 2009). Pour les missionnaires, l'école était le moyen le plus facile pour convertir les populations. Ce système a perduré jusqu'à dans les années 50, moment où le gouvernement canadien mettra en place le système des pensionnats dans

l'Arctique afin d'assimiler et de sédentariser les populations autochtones. Le système des pensionnats pour les Inuit perdurent pour beaucoup jusqu'en 1999, moment de la création du territoire du Nunavut (Laugrand, 2008 ; Preston, 2016).

À la création du territoire du Nunavut en 1999, le gouvernement local reprend les droits quant à l'éducation (Braën, 2008). Le gouvernement du Nunavut introduit rapidement l'*Inuit Qaujimajatuqangit* (IQ - ᐃᑭᐃᑦ ᑦᑭᐃᑦᐅᐱᐱᑦᐅᑦᑭᑦᑭᑦ) que certains auteurs traduisent comme « savoirs traditionnels inuits », ce terme fait également référence à l'épistémologie inuit (Tester & Irniq, 2008 ; Tagalik, 2011). Toutefois, Aylward (2009a) mentionne qu'il est en réalité difficile d'établir une traduction précise de ce terme, elle reprend cette définition: l'*Inuit Qaujimajatuqangit* (IQ) représente :

« all aspects of traditional Inuit culture including its values, world-view, language, social organisation, knowledge, life skills, perceptions, and expectations. Inuit Qaujimajatuqangit is as much a way of life as it is sets of information » (p.80).

L'IQ a pour principal objectif d'accorder une plus grande place aux savoirs, aux pratiques et aux langues inuit dans l'éducation (Laugrand, 2008). Laugrand (2008) explique que l'éducation au Nunavut oscille entre la volonté de promouvoir une éducation qui valorise les cultures et langues inuit et « *ses lacunes et son interférence avec d'autres modes de transmissions des savoirs* » (p.78). Beaucoup de critiques sont émises par rapport au système scolaire qui semble perpétuer l'assimilation au détriment de l'identité culturelle inuit (Laugrand, 2008). De plus, les programmes scolaires sont parfois en contradiction totale avec les savoirs, les pratiques et les conceptions inuit (Douglas, 1998). Aylward (2010) mentionne: « *The history of the federal government policy and action with regard to education in northern Canadian territories is a complex mixture of good intentions, political contradictions, racist assumptions, and superficial community consultation* » (p.296).

Concernant l'enseignement bilingue, une loi entrée en vigueur en 2008 oblige que l'ensemble des institutions scolaires proposent un enseignement bilingue (inuktitut + anglais ou français) d'ici l'année 2020. Cette loi met également en valeur la nécessité de combiner l'enseignement bilingue avec un enseignement interculturel à deux niveaux: d'une part, par la consultation de la communauté et des aînés et d'autre part,

par la transmission de la culture et des savoirs traditionnels (Cancel, 2009 ; Kikkert, 2023).

Toutefois, les avancés en terme d'éducation et d'éducation bilingue sont décrits comme « lents » par Kikkert (2023). L'auteur cite :

« Les progrès vers ces objectifs sont lents et le ministère de l'Éducation est abondamment critiqué pour le manque d'efficacité du système, plusieurs voix s'élevant en faveur d'une plus grande influence inuite, d'une meilleure adaptation aux besoins particuliers des élèves, et d'un contrôle accru au niveau local ».

En 2015, le pourcentage de jeunes en âge de travailler ayant obtenu un diplôme de secondaire est le plus bas du pays. À cette époque, la moitié de la population active c'est-à-dire, les personnes ayant entre 25 ans et 64 ans n'avaient pas terminé l'école secondaire (Kikkert, 2023). Laugrand (2008) mentionne également que le taux d'échec scolaire est préoccupant et qu'après décrochage scolaire, les jeunes tombent souvent dans l'alcoolisme et dans les drogues. Plusieurs causes peuvent d'ores et déjà être mises en évidence: l'impact et le trauma des pensionnats qui a traversé les générations, le manque d'investissement et d'efficacité du Ministère de l'Éducation, le manque de débouchés et de motivation pour les jeunes, un système éducatif discriminatoire,... Ces causes qui seront discutées ci-dessous.

De manière plus générale, le système éducatif au Canada s'organise de la manière suivante: tout d'abord les maternelles ensuite, les primaires (Grade 1 à Grade 6 inclus) après, les secondaires (Grade 7 à Grade 12) et finalement, les études supérieures et post-secondaires.

Chapitre 2 : Impact des pensionnats autochtones dans l'histoire de l'éducation au Nunavut

Il ne serait pas juste de parler d'éducation au Nunavut sans aborder la question des pensionnats autochtones. C'est pourquoi, nous avons fait le choix de consacrer un chapitre à l'étude de ces pensionnats et aux conséquences que ces derniers en ont eues et ont encore sur les populations autochtones. Toutefois, il est nécessaire de garder l'esprit que la période des pensionnats est un sujet de recherche très complexe. Ce chapitre vise simplement à poser un cadre historique à garder en tête lors de la lecture de travail c'est pourquoi, nous reviendrons sur cette question de manière assez générale.

Certains pensionnats ont vu le jour dès 1880 avec pour principal objectif de « *tuer l'Indien au cœur de l'enfant* » (Bousquet, 2017, p.2). On compte en tout 139 pensionnats actifs (Bousquet, 2017) entre 1867 et 1996 (fermeture du dernier pensionnat) (Dulong-Savignac, 2019). On estime que ce sont plus de 150 000 enfants qui ont été placés, qui ont fréquenté et/ou habité dans ces établissements (Affaires autochtones et développement du Nord Canada, 2010 ; Dulong-Savignac, 2019).

C'est le gouvernement canadien lui-même, avec l'aide de différentes institutions religieuses (catholiques, anglicanes,...), qui a mis en place et financé les pensionnats. Nous verrons ci-dessous que l'état canadien avait sous-estimé le coût des pensionnats et que cela a fortement impacté les conditions de vie des enfants et des jeunes (Dion *et al.*, 2016). Généralement, ces pensionnats ont été bâtis loin des communautés. C'est pour cette raison que beaucoup d'enfants devaient souvent y rester 10 mois par an (de septembre à juin) et ce durant plusieurs années (Dion *et al.*, 2016).

À partir de 1920 (années 50 au Nunavut), les parents d'enfants ayant entre 7 et 15 ans se sont vu obligés de les envoyer dans les pensionnats (Bousquet, 2017 ; Dulong-Savignac, 2019). Les enfants sont ainsi placés sous la tutelle de l'Etat et les parents ne sont plus considérés comme responsables de leur éducation (Dulong-Savignac, 2019). Selon Bousquet (2017), les avis des parents étaient divergents. Certains ont toujours été contre car cela éloignait les enfants mais d'autres avaient établi une confiance envers les missionnaires et ne s'imaginaient pas les violences qu'allaient subir leurs enfants. Ces derniers ont envoyés volontiers leurs enfants dans les pensionnats.

2.1. Les pensionnats autochtones comme lieu d'assimilation

Le principal objectif des pensionnats autochtones était d'assimiler les dits « indiens » à la culture dominante occidentale (De Canck, 2008 ; Leforestier, 2012 ; Dulong-Savignac, 2019). Bousquet (2017) revient sur les 3 buts principaux des pensionnats: civiliser, christianiser et assimiler. Leforestier (2012) cite : « *L'éducation devait préparer les Indiens à leur vie de futurs citoyens, afin de vivre en tant que personnes civilisées, respectant les valeurs chrétiennes et civiques du pays* » (p.69). Il fallait civiliser les jeunes autochtones afin qu'ils ne reproduisent plus ce qui leur avait été enseigné par leurs familles (Bousquet, 2017). L'auteur ajoute que les oblats qui tenaient les pensionnats au Québec étaient persuadés que les jeunes autochtones n'auraient plus besoin des savoirs et du mode de vie de leurs parents dans le futur.

Les pensionnats sont également venus renforcer l'évangélisation. Dans les années 1950, peu après l'obligation d'envoyer ses enfants aux pensionnats, la majorité de la population autochtone canadienne était déjà convertie (Bousquet, 2017). Pour les religieux et les oblats, les pensionnats sont le lieu par excellence pour continuer l'évangélisation (Dulong-Savignac, 2019). D'ailleurs, les journées aux pensionnats commençaient très généralement par une messe. La messe est dans certains pensionnats le seul moment où les enfants peuvent utiliser leur langue maternelle durant les chants (Bousquet, 2017).

Figure 4 : Photo d'une classe d'un pensionnat indien sur les Territoires du Nord-Ouest
(s.d.)



Pensionnat indien
Période d'étude au pensionnat indien de [Fort] Resolution, T.N.-O.
(avec la permission de Bibliothèque et Archives Canada / PA-042133)

En effet, il est formellement interdit de pratiquer sa culture, sa spiritualité mais également sa langue (De Canck, 2008 ; Encyclopédie canadienne, 2022). Dans les pensionnats, l'enseignement est uniquement en anglais (De Canck, 2008 ; Leforestier, 2012 ; Preston, 2016) ou en français au Québec (Bousquet, 2017). Leforestier (2012) cite :

« Pour les éducateurs, la transformation physique de l'enfant et son éducation, s'accompagnaient obligatoirement de l'interdiction de parler les langues indiennes et l'obligation d'apprendre l'anglais, encore inconnu pour la majorité des enfants, à cette époque. [...]. En leur enseignant l'anglais, les éducateurs s'assuraient que les cultures américaine et canadienne seraient véhiculées et remplaceraient la culture indienne » (p.195)

En plus des cours « classiques », les enfants et les jeunes autochtones devaient suivre des cours de civilisation et d'hygiène: comment se coiffer, se laver, s'habiller, tenir une maison,... En plus de ces cours supplémentaires, les pensionnaires étaient mis à contribution pour la préparation des repas, pour l'entretien des locaux, pour la lessive,... L'assimilation passe également par la nourriture ou encore par le sport. Dans beaucoup de pensionnats, les jeunes pouvaient pratiquer le hockey, activité appréciée par les jeunes (figure 5) (Bousquet, 2017). Une fois que la maîtrise de l'anglais était acquise, certains pensionnats proposaient aux jeunes des cours pour apprendre un métier manuel afin de faciliter leur entrée dans la vie active à leur sortie. Les garçons apprenaient principalement la pratique de l'agriculture tandis que les filles apprenaient à être de bonnes ménagères: repassage, couture,...(Leforestier, 2012). Dion *et al.* (2016) expliquent qu'avec tout ces cours supplémentaires, les jeunes autochtones ont beaucoup moins d'heures de cours « classiques » que les enfants non-autochtones dans le reste du Canada.

Figure 5: Photo d'une équipe d'hockey et de deux curés (Pensionnat Meliötenam, 1950)



(Source: Bibliothèque et Archives Canada)

2.2. Violences, discriminations,...: le trauma intergénérationnel induit par les pensionnats

2.2.1. Des conditions de vie difficiles

Les enfants fréquentant ou vivant dans les pensionnats devaient y être logés, nourris et y recevoir leur éducation (Dion *et al.*, 2016). Éloignés de leurs familles, les enfants ont perdu tous les repères (Bousquet, 2017).

Les bâtiments et la façon d'enseigner étaient totalement différents de ce que les enfants avaient connu jusque là. En effet, la méthode d'enseignement occidentale n'est aucunement semblables aux méthodes d'enseignement inuit basées sur l'observation, l'essai-erreur, les miniatures,... (Bousquet, 2017 : Laugrand, 2008). Tout a changé: l'enseignement et les gestes du quotidien, l'auteur cite :

« Eux qui avaient toujours dormi par terre sur des lits de sapinage et qui avaient chacun des responsabilités (chercher l'eau, ramasser du bois, poser des collets) découvraient les lits, les murs, les immenses pièces, les douches, la vie en collectivité mais sans leur fratrie, la prise en charge de toute leur vie, la perte de toute possibilité d'initiative et une éducation coercitive où la discipline régnait en maître. Il n'y avait aucun temps libre dans les emplois du temps car même les loisirs étaient très encadrés » (Bousquet, 2017, p.25).

De plus, comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus, l'état canadien avait sous-estimé le coût qu'allait représenter les pensionnats. Le sous-financement des pensionnats n'a pas été sans conséquences sur les pensionnaires: manque de vêtements, de nourriture, de chauffage, de soins médicaux,... et surpopulation (Dion *et al.*, 2016).

Au-delà de ces conditions de vies difficiles qui en soi, représentent déjà une certaine forme de violence et de discrimination, les enfants et les jeunes suivant leur scolarité dans les pensionnats ont été victimes de nombreuses violences.

2.2.2. Les survivants des pensionnats

Beaucoup d'auteurs parlent des enfants et des jeunes ayant été obligés de fréquenter les pensionnats tels des « survivants ». Cette notion porteuse de sens traverse les articles et les auteurs. Nous verrons ici que le choix de ce terme n'est pas anodin et qu'il reflète l'ampleur des violences et des discriminations subies par les autochtones au sein de ces pensionnats.

Les violences et les discriminations commencent dès que les enfants quittent leurs familles et arrivent aux pensionnats. Il y a tout d'abord le fait de devoir quitter sa famille pendant parfois plusieurs mois et d'être séparé de sa fratrie au sein même du pensionnat (Bousquet, 2017). Karen Chaboyer, une survivante raconte : « *when I got to residential school it was this big great building, and hum my brothers [and sister] were separated from me* » (Chaboyer, 2011⁴). Ensuite, l'arrivée au pensionnat est tout aussi violente. Les enfants sont déshabillés, leurs cheveux sont coupés, leurs affaires et les vêtements sont confisqués. Ensuite, le pensionnat fournit un uniforme et un numéro à chaque pensionnaire (Leforestier, 2012 ; Bousquet, 2017) (figure 6). Karen Chaboyer se souvient : « *They gave you clothes with numbers. You were now a number. And the number I remember was 33. Every time they called 33, it was me!* ».

⁴ Les extraits de témoignages de Karen Chaboyer sont tirés de son témoignage vidéo : https://www.youtube.com/watch?v=LZZ3E_nGjro&t=90s consulté le 21 mai 2023.

Figure 6: « *Thomas Moore before and after admission to Regina Indian Industrial School* » (1895)



(Source: Ottmann, 2020)

Ensuite, l'ensemble des auteurs déjà cités et d'autres (Fournier et Crey, 1997 ; Abadian, 1999 ; Chansonneuve, 2007 ; Kirmayer *et al.*, 2009 ; Blacksmith, 2010 ; Bombay *et al.*, 2014) s'accordent pour dire que la plupart des pensionnaires ont subi des violences verbales, morales, physiques et parfois sexuelles. Selon l'étude quantitative menée par Dion *et al.* (2016), plus de 70% des pensionnaires disent avoir subi des violences psychiques, verbales et/ou physiques et avoir été témoin de ces violences. Ensuite, 32,6% des répondants ont mentionné avoir été victime de violences sexuelles. Karen Chaboyer raconte : « *When I went to residential school I seen a lot of children who didn't know one word of English, so I seen them get beat, a lot* ».

Après, il est important de mentionner que selon la Commission de Vérité et de Réconciliation (CVR), 3200 enfants ne sont jamais revenus des pensionnats. Ils sont décédés suite à des maladies, des mauvais traitements ou encore des suicides (Dion *et al.*, 2016) Certains parents n'ont appris le décès de leur(s) enfant(s) que plusieurs années plus tard d'autres, n'ont jamais retrouvé le corps ou la tombe de leur enfant (Bousquet, 2017).

Finalement, nous voulions toutefois revenir sur le fait que certains pensionnats tenus par les oblats ou pour donner un exemple plus concret, le Chesterfield Inlet residential school n'ont pas prôné une assimilation totale (comme voulu par le gouvernement). En effet, au sein de certains pensionnats, les oblats et les missionnaires reconnaissaient une certaine importance aux savoirs et pratiques inuit bien que cela soit parfois quelque peu contradictoire avec les règles des pensionnats (Laugrand & Oosten, 2009 ; Bousquet, 2017).

2.2.3. Trauma intergénérationnel: impact sur les survivants et leurs familles

Le retour des pensionnaires dans leurs familles n'a pas été facile pour les jeunes. Le pensionnat avait brisé les liens familiaux, culturels et linguistiques. Les enfants et les jeunes rentrant des pensionnats se retrouvent perdus entre deux groupes. Bousquet (2017) utilise la métaphore de la pomme: ces jeunes sont considérés comme des pommes, rouge à l'extérieur et blanc à l'intérieur. Dans les communautés, beaucoup d'enfants n'ont pas été bien accueillis car ils ne parlaient plus la langue des parents et ne connaissaient pas les pratiques (Dion *et al.*, 2016). Pour la société canadienne, ils sont encore trop indiens. Dès lors, deux choix s'imposent à ces jeunes : « *garder leur identité culturelle en restant au sein de la réserve, c'est-à-dire dans une situation de sous-prolétariat; s'assimiler au monde blanc, en acquérir les avantages matériels, au risque de subir un 'génocide culturel', comme écrivait l'un d'eux* » (Ducottet-Delorme, 1970, p.112).

Les violences subies lors de la fréquentation des pensionnats a également causé de nombreux problèmes sociaux chez les adultes: taux de suicide élevé, alcoolisme, violences familiales,... (Preston, 2016 ; Bousquet, 2017). Suite au sentiment d'abandon et au manque de tendresse durant l'enfance (Bousquet, 2017) beaucoup de survivants ont aujourd'hui du mal à avoir une bonne relation avec leurs enfants et petits-enfants (Dion *et al.*, 2016). Certains disent également être de mauvais parents (Bousquet, 2017). L'étude de Dion *et al.* (2016), révèle que plus de 60% des anciens pensionnaires vivent du stress post-traumatique et/ou consomment de l'alcool/drogue, vivent des épisodes de dépression,... 2 personnes sur 3 disent que leur santé et leur bien-être sont influencés négativement par les pensionnats. Les violences et les traumatismes ont également impacté la

transmission intergénérationnelle des savoirs, des pratiques, des langues,... autochtones (Werkele *et al.*, 2007 ; Dion *et al.*, 2016).

Bousquet (2017) conclut son article en disant: « *Le mal-être des anciens pensionnaires se répercute sur les générations suivantes qui en subissent encore les conséquences*» (p.29). C'est également ce qui a pu être mise en évidence par de nombreux autres auteurs (Bombay *et al.*, 2009 & 2014 ; Dion *et al.*, 2016 ; Ross *et al.*, 2016). L'étude menée par Bombay *et al.* (2011) démontre que les descendants des pensionnaires ont également plus de risque de subir des violences au cours de leur vie (envie de suicide, dépression, maltraitance,...): « [...] *la fréquentation des pensionnats par au moins un des parents était associée à une probabilité plus élevée d'être victime de traumatismes dans l'enfance ou de violence conjugale* » (Dion *et al.*, 2016, p.16). Aujourd'hui de nombreuses organisations luttent pour la guérison des survivants des pensionnats, ces derniers sont considérés comme les victimes d'une catastrophe sociale, d'un génocide culturel par la CVR (De Canck, 2008).

Toutes ces violences ont également accru la méfiance envers le système scolaire et beaucoup de parents sont encore contre l'école (Preston, 2016) Nous discuterons d'ailleurs de cette méfiance dans les chapitres qui suivent.

Chapitre 3: La mise en place de l'éducation bilingue dans les écoles du Nunavut

Depuis 2008 et le vote de la Loi sur l'Education, les Nunavummiut ont normalement la possibilité et le droit de recevoir un enseignement bilingue (Cancel, 2009). Le Ministère de l'Education canadien avait alors établi 3 modèles différents correspondant aux réalités des communautés. Le « *Early Immersion* » pour les communautés Inuinnaqtun où le nombre de locuteurs est faible, le « *Qulliq* » pour les communautés où l'inuktitut est la langue maternelle principale et le « *Dual Language* » pour les communautés comme Iqaluit ou Rankin Inlet (Cancel, 2009).

3.1. L'éducation bilingue et l'*Inuit Qaujimajatuqangit* dans les communautés autochtones

Normalement, les enfants et les jeunes se rendant à l'école de leur communauté au Nunavut mais également dans la capitale Iqaluit ont le droit de recevoir les cours fondamentaux dans leur langue maternelle. À cela s'ajoute le fait que les programmes doivent en théorie être réalisés en collaboration avec les aînés afin de s'assurer d'y inclure les valeurs et la culture inuit. L'anglais ou le français serait donc enseigné comme seconde langue lors du parcours scolaire (Cancel, 2009). Cet enseignement bilingue pour tous était censé être mis en place pour l'année 2020 et ce, jusque'à la fin des secondaires (Cancel, 2009 : Preston, 2016). Cela signifie qu'à la fin des secondaire (Grade 12), les jeunes doivent être capables de lire, écrire, comprendre et parler en inuktitut et en anglais (Preston, 2016). Selon Hornberger (2009), l'éducation bilingue est :

« a promise that uses and values more than one language [...] recognizes and values [...] different lived experiences and cultural worldviews, and [...] tak[es] as its starting point the knowledge students bring to the classroom [...] moving toward their participation as full and indispensable actors in society » (p.198).

La Loi sur l'Education au Nunavut votée en 2008 doit normalement assurer « *[an] equitable access to education in the language(s) students best understand* » (Tulloch et al., 2016, p.193). En effet, certains professeurs mentionnent qu'entre 2008 et 2013, le gouvernement de Nunavut a mis de nombreuses choses en place pour favoriser l'éducation bilingue et l'inclusion de l'*Inuit Qaujimajatuqangit* (IQ) dans les

programmes scolaires (Sallaffie *et al.*, 2022). Cependant, les professeurs et membres du personnels des écoles du Nunavut disent qu'après cette période de progrès, le gouvernement n'a plus mis la priorité sur l'éducation et que dès lors, il existe beaucoup de problèmes dans la conception des programmes (en particulier dans les écoles secondaires) (Sallaffie *et al.*, 2022)

Cependant, les enfants et les jeunes inuit, comme c'est le cas au Pérou par exemple (Caryn, 2022) ne peuvent en réalité pas bénéficier d'une scolarité entière dans leur langue maternelle (Compton, 2019). En effet, au Nunavut, l'enseignement se fait généralement en inuktitut de la maternelle jusqu'à la 3^e année après, l'inuktitut est enseigné seulement quelques heures par semaine (Hot, 2008 ; Cancel, 2009 , Compton, 2019). Cancel (2009) ajoute que bien que l'inuktitut soit la langue majoritaire au Nunavut, ce n'est souvent pas la langue d'éducation. Owen (vice-directeur d'école non-Inuit) mentionne : « *It's [Inuktitut/Inuinnaqtun] not spoken as much at home anywhere, and we only have immersion up to Grade 5. That's a barrier we face* » (Preston, 2016, p. 119⁵). Quant à l'école de Neil (directeur d'école non-Inuit) l'enseignement se fait essentiellement en inuktitut depuis la maternelle jusqu'au Grade 4. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il existe un manque de professeurs bilingues et que la majorité d'entre eux enseignent en maternelle et au début des primaires (cf. Point 3.2.) (Maheux, 2008 ; Preston, 2016) mais pas seulement. En effet, certains professeurs et membres du personnel des écoles secondaires expliquent qu'ils ont peur que le diplôme de leurs élèves ne soit pas reconnu s'ils suivent l'ensemble de leur scolarité en éducation bilingue (Aylward, 2009 ; Sallaffie *et al.*, 2022). L'hégémonie de l'anglais est encore donc fortement présente.

Toutefois, certaines écoles et collèges mettent de nombreuses choses en place afin de favoriser une éducation bilingue et interculturelle. C'est le cas de certaines institutions éducatives des communautés de Pangnirtung et Clyde River (île de Baffin - Figure 1) où les professeurs et les directeurs valorisent l'apprentissage de savoirs et de pratiques inuit via des cours de pêche, de couture ou encore de découpage de viande

⁵ L'article de Preston est le résultat d'une étude ethnographique menée auprès de professeurs et de directeurs d'écoles (inuit et non-inuit) à travers l'ensemble du Nunavut. Le récapitulatif des intervenants se trouve en Annexe 1.

(Tulloch et al., 2016). Jack (directeur non-Inuit) explique que dans son école, les élèves ont beaucoup de cours liés à l'apprentissage des savoirs inuit « *They have throat singing, drum dancing, sewing, making amauti [a parka worn by Inuit women], and all these things* » (Preston, 2016,p.121).

Dans certaines des écoles étudiées par Tulloch *et al.* (2016)⁶, une pratique très intéressante adoptée est de définir l'inuktitut comme langue de communication principale au sein de l'école. Selon les directeurs de ces établissements, cela est mieux pour le bien-être et la santé des enfants car ils se sentent accueillis et respectés. En effet, dans ces communautés plus de 90% de la population a l'inuktitut pour langue maternelle. Pour favoriser l'interculturalité, les directeurs de ces écoles font souvent collaborer un professeur Inuit et un professeur non-Inuit afin d'établir un équilibre au sein de l'établissement (Tulloch *et al.*, 2016). Cela permet aux professeurs non-Inuit de saisir les épistémologies et les didactiques inuit fortement différentes de celles utilisées par les professeurs occidentaux (Laugrand, 2008). Grace (professeure non-Inuit) insiste également sur l'importance de la représentation au sein même de la classe, elle explique: « *We make a good effort in our school to make sure the kids are represented in our classrooms...Pictures on the wall of not just white Toronto kids* » (Preston, 2016, p.121).

L'ensemble de ces exemples démontrent que l'éducation bilingue ne peut se contenter de « simplement » enseigner en inuktitut est qu'il est nécessaire d'inclure également la transmission des pratiques, des savoirs,... soit, inclure l'IQ. Ces professeurs et directeurs montrent également la diversité des pratiques qui peuvent être mises en place au sein des établissements scolaires afin de favoriser le bien-être des enfants et des jeunes ainsi que le respect et la valorisation des savoirs et de la culture.

Selon l'étude menée par Tulloch *et al.* insérer l'IQ et pratiquer l'éducation bilingue et interculturelle améliore la santé et le bien-être des enfants notamment lorsqu'ils peuvent faire cours dehors ou aller chasser. Sallaffie *et al.* (2022) mentionnent également que l'utilisation de langue et de la culture inuit dans les établissements scolaires améliorent la réussite des élèves. De plus, intégrer l'IQ dans les programmes

⁶ Tulloch *et al.* (2016) ont menée une étude ethnographique auprès des professeurs et des directeurs (mais aussi avec des étudiants, des membres de la communauté,...) dans certains établissements scolaires de deux communautés situées sur l'Île de Baffin : Pangnirtung et Clyde River

scolaires permet aux élèves d'apprendre des choses qui leur seront utiles dans la vie de tous les jours, Jayco Jaypoody président du Clyde River's DEA explique :

«teaching IQ and through IQ passed on essential skills and dispositions to students for survival and healthy living. It inspired cultural pride, curiosity, and a desire to learn more. It empowered students to recognize they could make positive choices in their lives, and they appeared happier.» (Tulloch *et al.*, 2016, p.198).

Néanmoins, McGregor (2013) va plus loin en disant que pour atteindre un enseignement réellement décolonial, les professeurs et les programmes scolaires doivent nécessairement critiquer les structures de pouvoir colonial. Cela implique de revoir l'ensemble du système scolaire: programmes, pédagogies, manière d'évaluer, inclusion de la communauté et des parents,... Plusieurs auteurs s'accordent pour dire que l'éducation bilingue au Nunavut est encore utilisée comme pont pour passer de la langue maternelle à l'anglais et qu'une fois l'anglais maîtrisé : *« the bridge is then burned »* (Aylward, 2010, p.298). Dans la plupart des cas donc, l'enseignement secondaire se réalise en anglais, notamment car c'est la langue qui est nécessaire à l'obtention du diplôme :

« Throughout the teachers' dialogues, they vehemently voiced the significant obstacle posed for all bilingual education students by an English-only secondary system in Nunavut, acknowledging that the goal of high school graduation was strongly associated with English language ability. » (Aylward, 2010, p.311⁷).

Sallaffie *et al.* (2022) mentionnent qu'il existe en réalité peu d'études ethnographiques qui se sont concentrés sur l'éducation secondaire au Nunavut. C'est pourquoi l'auteure explique qu'elle a voulu réaliser cette ethnographie spécialement axée sur l'enseignement secondaire en interviewant professeurs, parents, étudiants,...⁸ Cet article retrace le fonctionnement général de l'enseignement secondaire au Nunavut et ses principaux défis.

⁷ L'article de Aylward (2010) est le résultat d'une étude ethnographique menée auprès de 10 professeurs dont les caractéristiques socio-démographiques sont reprise en annexe 2.

⁸ L'étude de Sallaffie et ses collègues est le résultat d'une étude ethnographique menée au sein de 6 communautés répartie sur l'ensemble du territoire du Nunavut. L'article est écrit sur la base de 141 entrevues.

Comme nous avons déjà pu le mettre en évidence, il est rare que l'enseignement secondaire suive des programmes bilingues et interculturels au Nunavut. En effet, les professeurs favorisent l'enseignement en anglais car en arrivant au Grade 10, les étudiants sont obligés de suivre des cours crédités du programme Alberta et de passer des examens départementaux en anglais (Sallaffie *et al.*, 2022). C'est d'ailleurs à ce moment que de nombreux étudiants arrêtent leur scolarité. Certains membres du personnel scolaire et des communautés jugent que ces examens obligatoires sont encore des outils d'assimilation, l'un d'entre eux cite : « *I feel like right now, we are still going to school to learn to behave like, I guess, Qallunaaq [non-Inuit] and how to integrate into Canada's society as 'civil'* » (p.63). Douglas (1998) mentionnait déjà à l'époque que beaucoup de jeunes souhaitaient arrêter le collège car l'enseignement ne correspondait pas à leur mode de vie. Certains mentionnaient que selon eux, l'école représentait l'endroit où l'on apprenait à arrêter d'être inuit. Cela nous fait remarquer qu'en plus de 20 ans (Douglas, 1998), certaines choses n'ont toujours pas changé dans le système scolaire au Nunavut et que certaines pratiques sont encore jugées comme assimilationnistes par les étudiants, les membres des communautés et le personnel des écoles (professeurs, directeurs,...). C'est d'ailleurs cette situation qui pousse de nombreux étudiants à la démotivation et au décrochage scolaire (Aylward, 2010). De plus, certains étudiants mentionnent ne pas être satisfaits de la formation qu'ils reçoivent :

« *Interviewer: If you could change anything in the school system what would you change?*

Participant: More advanced courses. We don't get [as] much work as people from down south and that would be one of the biggest challenges that we face or whatever. It's hard to get into college with the courses we take in high school » (Sallaffie *et al.*, 2016, p.65).

3.1.1. Les relations entre école, parents, aînés et communauté

Sarkar *et al.* (2013) mentionnent qu'il est important que l'ensemble de la communauté, y compris les enfants, jouent un rôle actif dans l'apprentissage de la langue. Il est nécessaire que la communauté s'investisse et se passionne pour sa langue et sa culture pour faciliter la transmission (Sarkar *et al.*, 2013). Nous verrons ici que les

auteurs s'accordent pour dire que l'implication des parents, des aînés et de la communauté est très important pour l'éducation (bilingue) et l'IQ mais également que ce type d'éducation permet de renouer les liens entre l'école et les parents.

Beaucoup de parents sont encore contre le système scolaire et ne veulent pas envoyer leurs enfants à l'école. Ces derniers sont encore traumatisés des périodes de pensionnats et d'assimilation et ont peur que leurs enfants subissent les mêmes traitements. Bobby (professeure d'inuktitut à la Quluaq School à Clyde River) raconte : « *There are also parents out there that don't even want their children to go to school. Especially parents who had been abused by their teachers hold great resentment. They were forced to eat soap and beaten up with a stick* » (Tulloch *et al.*, 2016, p.194). Les enfants ne sont d'ailleurs parfois pas soutenus par leur famille lorsqu'ils doivent se rendre dans une école qui perpétue l'impérialisme (Hot, 2008 ; Tulloch *et al.*, 2016).

Cependant, comme déjà mentionné ci-dessous, dans certaines écoles, la langue de communication est l'inuktitut. Cela améliore le bien-être des enfants mais crée également un climat de bienveillance et de respect envers les parents. L'utilisation de la l'inuktitut permet également de faciliter les échanges (Tulloch *et al.*, 2016). Discuter avec les parents et les aînés permet aussi d'utiliser l'inuktitut dans d'autres contextes que celui de la salle de classe. Les auteurs considèrent que les échanges entre l'école, les parents et les aînés sont tout aussi important que les échanges entre professeurs et élèves (Tulloch *et al.*, 2016). Aylward (2010) indique : « *Teachers considered parents as necessary "partners" for bilingual programming to be effective, expressing the need for more parent engagement with the academic purposes of language for the success of the "balanced model" of bilingual education* » (p.308).

De plus, l'éducation bilingue permet de réduire les écarts entre l'école et le foyer et l'aliénation des parents. Lorsque l'éducation se fait en inuktitut, les parents peuvent suivre les enfants dans leur parcours scolaire et cela est moins frustrant et humiliant pour eux que lorsque les enfants ont cours en anglais (Tulloch *et al.*, 2016). Une professeure explique que ses collègues et elle encouragent les parents à parler inuktitut avec leurs enfants au sein du foyer. Elle insiste sur le fait que ces discussions doivent

être sur des sujets profonds tel que décrire comment on se sent afin que les enfants réfléchissent au fond d'eux-même dans leur langue maternelle (Aylward, 2010).

Donc, au-delà de revitaliser les langues autochtones, l'éducation bilingue et l'IQ permettent de recréer du lien entre les parents, la communauté et l'école après des décennies de traumatisme (cf. Chapitre 2).

De nombreux auteurs, professeurs et directeurs s'accordent pour dire que l'inclusion des aînés est essentiel dans l'éducation bilingue et interculturelle suivant les principes de l'IQ. Comme l'indique Rodon (2008), la présence des aînés fait parti intégrante de la méthodologie et de la didactique dans la transmission des savoirs chez les Inuit. Luciusie membre d'une école de Clyde River indique : « *Perhaps if we didn't have our elders to support us, we would have lost a lot of information that they hold within them, [that] has been recorded as history in the school, which includes every single thing that was used for survival* » (Tulloch *et al.*, 2016, p.196). De Canck (2008) ajoute qu'il y a une demande de collaboration avec les aînés pour changer et aménager les programmes scolaires de manière à favoriser les liens avec la communauté et les liens intergénérationnels.

Certains professeurs et directeurs d'écoles interviewés par Preston (2016) mentionnent réaliser divers ateliers avec les aînés de la communauté. Steve (professeur non-Inuit) explique que dans son école, les aînés sont invités pour qu'ils puissent construire des *komatik* [traîneau tiré par une motoneige ou un attelage de chiens] et des séchoirs à viande avec les élèves de l'école (Preston, 2016). Neil, Steve, Kylie, Lucas, Henry, Owen ont indiqué que dans leurs écoles les enfants partaient en « camps culturels » durant une journée ou une semaine sur le terrain avec des aînés : « *There they are supervised by Inuit elders, spoken to only in Inuktitut, and learn about their culture, how people survived in the fall and also in the winter time with the igloo* » (p.121). Laugrand (2008) donne l'exemple d'un projet sur les traditions orales mené par le Nunavut Artic College, l'université de Leiden (Pays-Bas) et l'INALCO (France). Dans le cadre de ce projet, les étudiants du programme d'études inuit (études post-secondaires) ont réalisé des ateliers avec des aînés en partenariat avec le centre d'amitié Pullarvik Kablu.

Le système scolaire au Nunavut est marqué par l'histoire de la colonisation et de l'assimilation : *«education in Nunavut has a history of cultural genocide, linguicide, econocide and historicide, and this continues [emphasis in original]. Education does not prepare Nunavut youth for fighting the very serious ecocide in the Arctic»* (Skutnabb-Kangas *et al.*, 2019, p.68 cités par Sallaffie *et al.*, 2022, p.57). Cet héritage est encore aujourd'hui la principale barrière à un enseignement accessible, respectueux,... envers les Inuit. Les auteurs s'accordent sur le fait qu'il est crucial, face à cette situation, d'accroître le leadership (notamment linguistique) des communautés et des aînés dans l'éducation (Duff & Li, 2009 ; Aylward, 2010 ; Tulloch *et al.*, 2016 ; Sallaffie *et al.*, 2022). Sallaffie *et al.* (2016) mentionnent : *« family and community leadership is key to Inuit bilingual education success in the context of residential schools, which disrupted these relationships by removing children from their families and often their language and culture »* (p.56). Tulloch *et al.* (2016) insiste sur le fait qu'accroître le leadership inuit dans le système éducatif permettra de le décoloniser et de fournir aux enfants un enseignement bilingue de qualité.

3.2. L'éducation bilingue et/ou trilingue et Inuit Qaujimajatuqangit dans la capitale du territoire: Iqaluit

Nous souhaitons également revenir brièvement sur le cas de l'éducation dans la capitale du Nunavut. L'étude de la ville d'Iqaluit est intéressante puisqu'on y retrouve 3 communautés linguistiques différentes: les Inuit, les anglophones et les francophones (Cancel, 2009).

Hot (2008) insiste sur le fait que la situation de Iqaluit ne peut être comparé à celle des communautés. En effet, les communautés sont plus petites et plus homogènes sur le plan ethnique. En 2006, Iqaluit comptait 6000 habitants (7429 en 2021 selon Statistiques Canada); 59% étaient inuit (49% avaient pour langue maternelle l'inuktitut), 6% de francophones et le reste anglophone. La ville connaît une croissance démographique importante notamment suite à la migration venant du sud du pays et des communautés. À Iqaluit, l'inuktitut est principalement parlé par les personnes plus âgées et les jeunes enfants. Les jeunes vont plutôt privilégier l'utilisation de l'anglais pour communiquer (Hot, 2008) Ces jeunes se trouvent dans une phase de bilinguisme transitionnel de la langue maternelle vers la langue dominante. Cela s'explique par le

fait qu'à l'école, le bilinguisme n'est pas équilibré et que l'anglais l'emporte sur l'inuktitut.

Bien que minoritaires en terme du nombre de locuteurs, les anglophones et les francophones peuvent pourtant suivre l'ensemble de leur scolarité dans leur langue maternelle (Cancel, 2009). D'ailleurs en 2002, une école avec un programme scolaire entièrement francophone a été mise en place à Iqaluit. Dans cette école, le parcours scolaire se fait français, l'anglais est appris comme seconde langue et l'inuktitut comme activité extra-scolaire pour ceux qui le souhaitent. Cancel (2009) insiste sur le fait qu'il n'existe aucun équivalent pour l'inuktitut et que cela révèle l'inégalité qui existe entre les langues autochtones et les langues officielles du pays dans les législations en vigueur. Dans les écoles d'Iqaluit, souvent l'apprentissage de l'anglais se fait au détriment de la langue inuktitut (Hot, 2008).

Pour ce qui est de la communauté anglophone, l'auteure cite qu'elle prend rarement la parole dans les débats linguistiques à Iqaluit (Cancel, 2009). Mais les enfants ayant pour langue maternelle l'anglais ont aussi la possibilité de suivre l'ensemble de leur scolarité jusqu'à la fin des secondaires en anglais.

En ce qui concerne les parents francophones, l'auteure explique que la moitié d'entre eux sont favorables à l'apprentissage de l'inuktitut à l'école mais comme seconde langue. En effet, aucun parent ne parle d'un enseignement qui serait bilingue et qui mettrait au même pied d'égalité les deux langues, l'auteure cite :

« Ainsi, en n'optant pas pour un enseignement bilingue français-inuktitut, l'enseignement de la langue et de la culture inuit, s'ils sont un jour enseignés à l'école francophone, le seront comme des sujets d'étude, tel que cela se fait actuellement dans le système scolaire général au Nunavut » (Cancel, 2009, p.14).

Elle ajoute que beaucoup d'élèves seraient démotivés par les cours d'inuktitut car ces derniers ne seraient pas de bonne qualité.

3.3. L'éducation bilingue comme politique de revitalisation des langues inuit

Beaucoup de programmes d'éducation bilingue et interculturelle ont été mis en place au Canada mais également dans le reste du monde dans le but de revitaliser les langues autochtones pour lesquelles le nombre de locuteurs baisse d'année en année (Aylward, 2010 ; Encyclopédie Canadienne, 2022 ; Kikkert, 2023). La revitalisation et la préservation des langues autochtones est d'ailleurs au centre de nombreux débats (Aylward, 2010 ; Mariage & Guèvremont, 2022). Aylward (2010) met en avant la contradiction qui existe dans le fait que les États qui s'efforcent de mettre en place des politiques de revitalisation des langues autochtones sont les mêmes États qui ont perpétué de la violence, de la discrimination et la mise en place de politiques d'assimilations jusqu'il y a peu.

Nous pensons qu'il est possible de revitaliser les langues autochtones via un enseignement bilingue et interculturel de qualité et c'est d'ailleurs ce que mettent en évidence de nombreux professeurs. En effet, Aylward (2010) cite :

« Inuit languages need to be dominant, not subjugated by English language use. Teachers believed that a quality, supportive bilingual education program could revitalize Inuit languages and address many of the existing academic problems of Nunavut education » (p.314).

Il a également été prouvé que l'éducation bilingue améliore le bien-être des enfants et des jeunes mais ainsi que leur réussite à l'école comme nous l'avons déjà mis en évidence (Preston, 2016).

En plus de ces programmes bilingues, les professeurs insistent sur l'importance d'accroître le leadership linguistique, la participation des parents et des aînés, des droits des minorités,... dans la revitalisation des langues autochtones (Aylward, 2010 ; Preston, 2016). La revitalisation de ces langues n'est pas uniquement un enjeu spécifique à l'éducation, selon les auteurs : *« The revitalization and maintenance of Aboriginal languages is linked to linguistic human rights and larger issues of social justice, self-determination, and autonomy »* (Aylward, 2010, p.298) Sarkar *et al.* (2013) insistent sur le fait qu'il faut diversifier les moyens de revitalisation et y investir plus de temps et d'énergie avant qu'il ne soit trop tard.

Cependant, l'éducation bilingue sert encore souvent de pont qui permet de passer de la langue maternelle vers la langue dominante: Hot (2008) parle d'un bilinguisme soustractif où la langue dominante vient remplacer la langue maternelle autochtone. Cela ne représente pas une critique envers les établissements scolaires et les populations autochtones mais plutôt envers les gouvernements et les institutions fédérales qui ne mettent pas assez de choses en place pour la reconnaissance des populations autochtones et leurs cultures, savoirs, langues,... La revitalisation des langues et des cultures autochtones est en effet difficile dans un quotidien marqué par les violences et les discriminations. Aylward (2010) ajoute que les programmes d'éducation bilingue ont besoin de plus de reconnaissance et de crédibilité à l'échelle nationale ainsi qu'internationale. Elle indique également que le système éducatif actuel maintient encore des pratiques d'assimilation (Aylward, 2010). Dès lors, nous pensons que la revitalisation des langues autochtones via l'éducation interculturelle bilingue ne peut fonctionner que si le contexte dans lequel elle est mise en place permet la reconnaissance des langues et des savoirs autochtones et que ces derniers ne soient pas dévalorisés ou discriminés.

Chapitre 4: Les professeur.es des écoles bilingues nunavoises

4.1. Caractéristiques socio-démographiques

Il existe en réalité peu d'articles et de travaux qui se sont concentrés sur l'ethnographie des professeurs au Nunavut en tant que telle. Il est par exemple difficile de déterminer si les professeurs sont plutôt jeunes ou plutôt âgés, si ce sont des hommes ou des femmes,... Toutefois, nous tenterons de faire ressortir les principaux éléments que nous avons pu tirer de la littérature existante sur le sujet.

Selon Tulloch et al. (2016) la majorité des professeurs enseignant au Nunavut ne sont pas Inuit. En effet, moins de 30% des enseignants le sont (Preston, 2016). D'ailleurs, cela se reflète dans l'échantillon de l'étude de Preston (2016) où la majorité des personnes interviewées sont non-Inuit et sont des femmes (annexe 1). Cette sous-représentation de professeurs Inuit reflète les inégalités scolaires (durant le primaire et le secondaires) qui existent entre le nord et le sud du pays. À cela s'ajoute les difficultés auxquelles les jeunes inuit font face pour atteindre les études post-secondaires et donc, pouvoir se former à être professeur (Sallaffie *et al.*, 2022). Certains professeurs et directeurs d'écoles ayant participé à la recherche de Preston (2016) ont toutefois mentionné avoir pris des cours d'inuktitut pour montrer leur soutien au bilinguisme. Les professeurs Inuit ont eux en général l'inuktitut pour langue maternelle et ont pour deuxième langue apprise l'anglais (ou le français). Certains maîtrisent une troisième langue, en général le français ou l'anglais (Maheux, 2008).

De plus, beaucoup de professeurs viennent du sud du pays et ne restent pas longtemps à leur poste. Les auteurs expliquent que cela rend difficile la mise en place d'une éducation bilingue et interculturelle car il n'y a pas de continuité au fil des années et que les enfants doivent constamment s'adapter à de nouveaux professeurs (Cancel, 2009 ; Preston, 2016 ; Sallaffie *et al.*, 2022). Selon les auteurs, les professeurs venant du sud du pays qui restent plus longtemps sont ceux qui ont fait l'effort de s'intégrer au monde inuit en apprenant la langue, la culture,... et qui ainsi respectent leurs élèves. Un membre d'une école secondaire cite : « *So, if you come from the south to teach, you are an outsider. If you don't take the time to get to know the students, their families, their*

backgrounds, then there's that lack of respect. There's that lack of trust. And you're really not going to have a successful teaching year » (Sallaffie *et al.*, 2022, p.66). Preston (2016) ajoute que souvent ces professeurs n'ont aucunes compétences dans l'enseignement interculturel et qu'ils ne connaissent pas la culture inuit. Ces derniers viennent enseigner quelques années au Nunavut pour se faire de l'expérience et retournent ensuite vers le sud. Dès lors, nous pouvons supposer que ces professeurs doivent être relativement jeunes. Dans une telle situation, il y a souvent des pénuries de professeurs pour enseigner les établissements scolaires au Nunavut (Preston, 2016).

La principale motivation de beaucoup professeurs à enseigner au Nunavut est que c'est le moyen de reprendre le pouvoir sur l'éducation après les traumas induits par les pensionnats / les politiques d'assimilation et de revitaliser leur culture et leur langue. Les professeurs parlent de l'importance de réadresser ces périodes d'oppression afin de pouvoir passer à autre chose et avancer en accordant plus d'importance et de pouvoir au système d'éducation interculturelle et bilingue (Tulloch *et al.*, 2016). Certains professeurs ont également à coeur de laisser derrière eux la période d'assimilation en accroissant le leadership des communautés, des parents et des aînés dans l'éducation au Nunavut (Preston, 2016 ; Sallaffie *et al.*, 2022).

4.1.1. L'importance des professeurs et des directeurs d'écoles Inuit

Tulloch *et al.* (2016) ont mené une étude ethnographique au sein de deux communautés de la région de Baffin: Pangnirtung et Clyde River. Leur étude avait deux objectifs principaux: d'une part, comprendre l'importance de la présence de professeurs et de directeur Inuit dans les établissement scolaire du Nunavut et d'autre part, documenter et mettre en évidence des pratiques de l'*Inuit Qaujimajatuqangit* innovantes et collaboratives (réalisées avec les étudiants, les professeurs, la communauté, les parents,...). Leur travail est le résultat d'une étude de terrain lors de laquelle les auteurs ont réalisé de nombreux entretiens avec les professeurs, les étudiants, les aînés,... des communautés. Selon les auteurs, les législations en vigueur ne sont pas suffisantes pour pouvoir détourner les pratiques d'enseignement colonial. En effet, selon eux, le leadership inuit dans l'éducation est primordial pour décoloniser l'enseignement et fournir une éducation bilingue. D'après leur étude, il est nécessaire que les directeurs

d'écoles et les professeurs soient Inuit : *«Indigenous principals and powerful Indigenous teacher groups are helping to overturn the damaging power relations in Indigenous education that underlie hegemonic ideologies »* (p.195).

L'implication de professeurs et de directeurs Inuit a également de nombreux aspects positifs sur les élèves. Selon leur ethnographie, les élèves sont plus motivés à aller à l'école et à étudier quand l'enseignement se fait dans leur langue maternelle. Shawn un étudiant de Grade 12 à Clyde River raconte : *« Now that we have an Inuk principal, it seemed to have improved things. [...] We learn our Inuit traditional values and principles we would otherwise have had not a chance to learn »* (Tulloch et al., 2016, p.196). Lucas (directeur Inuit) explique : *« When we can talk to students in the language they understand, their achievement is much greater because students can work with the language they know. Second language is easier when you have a first strong language »* (Preston, 2016, p.118).

La présence de professeurs mais surtout de directeurs Inuit favorise également la communication avec les parents comme nous avons déjà pu le mentionner. Dans les écoles de Pangnirtung et Clyde River, les parents se rendent plus souvent à l'école car ils savent qu'ils pourront discuter avec le directeur sans barrières. Jeeteeta (membre du conseil d'administration d'une école à Pangnirtung) mentionne que les parents se sentent mieux accueillis : *« It is good to see that [Inuit learning styles are] being incorporated now, and that some Inuit adults do not feel incompetent as much as before. They feel less scared/intimidated about going into schools »* (Tulloch et al., 2016, p.200).

4.2. Brève discussion autour de la formation des professeur.es

Selon les professeurs interviewés par Aylward (2010), la formation des professeurs Inuit est de moins bonne qualité que les formations dans les universités du sud du pays. Autant les professeurs Inuit que non-Inuit mentionnent que ce décalage de formation est injuste et que cela favorise l'exclusion de l'inuktitut dans l'éducation. Un professeur Inuit mentionne que durant sa formation au Teacher's College, tout lui a été enseigné en anglais et qu'il a dû faire ses stages dans des classes monolingues anglophones. Lorsqu'il est arrivé dans sa salle de classe au Nunavut, tout était différent.

Il explique qu'il a du traduire le matériel scolaire de l'anglais à l'inuktitut lui-même (Aylward, 2010). Maheux (2008) confirme que généralement la formation des professeurs qu'ils soient Inuit ou non s'organise en anglais ou en français et non dans la langue autochtone.

Maheux (2008) revient sur la formation professionnelle des enseignants Inuit et des Premières Nations. Elle explique que beaucoup de professeur Inuit n'ont en réalité pas terminé leur formation. Selon l'auteure la formation correspond au moment où les étudiants s'approprient « *des connaissances théoriques et [développer] des savoirs et savoir-faire méthodologiques pertinents à un contexte de pratique bilingue et biculturel.* » (p.62). Ils doivent également apprendre à s'auto-évaluer, à s'améliorer et à développer une réflexivité par rapports à leurs propres pratiques (Maheux, 2008). Quant au contenu de la formation de ses professeurs Inuit, ils sont définis par des programmes officiels venant des facultés universitaires d'éducation. Leur formation est particulière car ils doivent à la fois se former au programme officiel de la culture dominante mais également au programme local de leur communauté/de l'endroit où ils enseigneront, même si le programme de la culture dominante est suffisant car c'est le seul qui compte pour l'obtention du diplôme secondaire. La figure 7 ci-dessous reprend les 12 compétences que doivent acquérir les étudiants au cours de leur formation

Figure 7 : Tableau représentant les compétences à acquérir en tant que professeur

Le travail avec les élèves	1. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation. 2. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation. 3. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre. 4. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves. 5. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
-----------------------------------	--

La collaboration professionnelle	6. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école. 7. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
L'identité professionnelle	8. Agir en tant que professionnel ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions. 9. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante. 10. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel. 11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. 12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

(Source: Elaboration propre à partir de Maheux, 2008)

Ces formations s'organisent généralement très loin des campus universitaires. Cela représente de nombreux défis pour les formateurs et les étudiants car : 1) les étudiants ont vite tendance à sécher les cours et/ou à rester chez eux lorsqu'il y a des problèmes familiaux, 2) les conditions climatiques ne facilitent pas les choses et 3) les étudiants manquent d'accès aux ressources académiques et didactiques ainsi qu'aux ressources scientifiques (Maheux, 2008).

Maheux (2008) explique que la plupart des étudiants Inuit qui suivent ces formations deviendront professeurs dans les écoles maternelles ou dans les premières années du primaire lorsque l'enseignement se fait encore principalement en inuktitut. Cette information nous permet de faire le lien avec le manque de professeurs Inuit dans les écoles secondaires (cf. 3.1).

En ce qui concerne les professeurs non-Inuit ayant réalisé leur formation dans les universités du sud du pays, Preston (2016) indique qu'il faudrait que ceux qui travaillent au Nunavut se forment à l'inuktitut et à la culture inuit directement auprès des aînés et des communautés par le biais d'immersions. Elle fait comprendre que la culture inuit ne s'apprend pas dans les livres et qu'il est crucial que les professeurs non-Inuit prennent le temps d'expérimenter et de comprendre la culture inuit ainsi que la langue en gage de respect envers leurs élèves.

Chapitre 5: Les défis actuels et futurs de l'éducation (bilingue) au Nunavut

5.1. Les défis actuels autour de l'éducation au Nunavut

Selon l'étude ethnographique menée auprès de directeurs d'écoles et de professeurs Inuit et non-Inuit⁹ (annexe 1) par Preston (2016), le système scolaire au Nunavut fait aujourd'hui face à 4 défis principaux : 1) le manque de présence des enfants à l'école, 2) le manque de matériel scolaire en langue autochtone, 3) le manque d'investissement des parents suite aux traumatismes du passé et 4) les professeurs de passage.

Tout d'abord, différents professeurs enseignant au Nunavut ont mentionné que l'un des principaux défis au sein du Territoire est l'absentéisme des enfants à l'école. Selon Neil (directeur non-Inuit), Becky (directrice Inuit) et Lucas (directeur Inuit), l'absentéisme (et le retard des enfants à l'école) est l'une des principales difficultés à laquelle ils doivent faire face. Chloé (directrice non-Inuit) explique qu'il est difficile de devoir enseigner à une classe composée de différents élèves au fil des jours. Owen (vice-principal non-Inuit) ajoute que beaucoup d'élèves arrêtent de venir à l'école au cours des premières années du secondaire: « *Attendance really drops off in our school around Grade 8-9. It's hard to teach someone who is only there every other day or who comes late* » (Preston, 2016, p.116-117). D'autres auteurs mentionnent également que le décrochage scolaire est un réel défi chez les jeunes au Nunavut (De Canck, 2008 ; Laugrand, 2008). L'enseignement secondaire au Nunavut est encore considéré comme assimilationniste par de nombreux jeunes et membres des communautés. Les jeunes ne se reconnaissent pas dans ces programmes et se voient donc contraints d'arrêter de se rendre en cours (Sallaffie *et al.*, 2022).

Pour remédier à ces retards et au manque de présence de certains élèves, les professeurs et les directeurs des écoles mettent différentes choses en place. Tout d'abord, ils essaient avant tout de ne pas porter de jugement de valeur car les enfants et les familles vivent souvent de nombreuses difficultés (Preston, 2016). D'ailleurs, De Canck (2008) insiste sur le fait qu'il ne faut ni parler d'échec, ni remettre la faute sur la

⁹ L'auteure explique dans sa mythologie que ses interlocuteurs ont été anonymisés. Elle ne mentionne pas non plus le nom des écoles et des communautés où travaillent ces personnes. Toutefois, tous travaillent ou enseignent au Nunavut (Preston, 2016).

communauté, les enfants, les familles et les établissements scolaires car les causes sont beaucoup plus vastes (cf. Point 3.1.1.). Owen (vice-directeur non-Inuit) cite : « *A teacher has to be mindful of the challenges that kids are going through. Kids in our town see stuff that I never saw, and we need to be respectful of that* » (Preston, 2016, p.117). Dans son école Neil (directeur non-Inuit) explique qu'il réserve des moments dans les plages horaires de certains de ses éducateurs pour se rendre directement aux domiciles et discuter avec les enfants et les parents. Il veille également à ce que ces deux personnes parlent parfaitement l'inuktitut. Chloé (directrice d'école, non-Inuit) ajoute qu'il est mieux que les enfants viennent en retard ou seulement quelques heures à l'école par jour que de ne pas venir du tout. Il ne faut donc pas brusquer ces élèves car ce sont souvent des jeunes qui vivent dans des conditions difficiles: pauvreté, insécurité alimentaire, alcool, violences domestiques,... (Preston, 2016).

Ensuite, les professeurs soulignent qu'il est difficile de fournir un enseignement entièrement bilingue aux élèves suite à un manque de ressources, de matériels scolaires (livres,...) rédigés en inuktitut. Neil (directeur d'école non-Inuit) explique la situation dans son école : « *we have very few Inuktitut materials. So the English teacher has a wealth of materials to draw on, whereas the Inuit teacher has very few materials to draw on and has to create most of his or her materials. It puts a lot of pressure on the Inuit teachers* » (Preston, 2016, p.119). En effet, selon les professeurs (Inuit et non-Inuit), la traduction du matériel scolaire depuis l'anglais vers l'inuktitut représente une grande charge de travail qui ne devrait pas exister. D'ailleurs, Aylward (2010) explique qu'au début de leur formation, de nombreux professeurs pensaient que les programmes d'éducation bilingue correspondaient au fait de traduire le matériel scolaire. Isabel (directrice non-inuit) ajoute : « *I am thinking of the Inuk stream versus the English stream ... When I come to the Inuktitut side of things, humongous gaps in curriculum, resources* » (Preston, 2019, p.119). Les professeurs interviewés par Aylward (2010) (annexe 2) mentionnent également que le manque de ressources et de matériel scolaire en inuktitut est un frein à la bonne mise en place de l'enseignement bilingue.

Le troisième défi est directement lié aux traumatismes induits par l'époque des pensionnats et des politiques d'assimilation. Les conséquences des pensionnats sont encore bien présentes dans l'esprit des parents et des grand-parents (Preston, 2016) (cf.

Chapitre 2). Amélia (professeure Inuit) cite : « *There are some people who are still unable to cope with the residential school effects* » (Preston, 2016, p.119). Suite à ce passé traumatique, et comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus, les parents ont souvent du mal à s'investir dans l'éducation de leurs enfants. Steve (professeur non-Inuit) mentionne que c'est aussi aux professeurs et aux directeurs de veiller à faire en sorte d'inclure et de rassurer les parents, il fait remarquer :

« *If teachers were able to change the mindset and view parents as an asset, that would then help in their teaching and help the students ... But I think what happens a lot of time is, teachers look at parents as a negative, and rather than incorporate and bring them in and have them engaged in their students learning, they try to push them away* » (Preston, 2016, p.120).

Certains étudiants mentionnent que les professeurs devraient recevoir une meilleure formation quant aux traumatismes et à la santé mentale. Un étudiant a expliqué qu'il ressentait souvent besoin de sortir de la classe car il ne se sentait pas à l'aise et que son professeur refusait (Sallaffie *et al.*, 2022).

Le quatrième défi pointé par les interlocuteurs de Preston (2016) est justement le fait que beaucoup de professeurs sont de passages. Que ce soit du côté des élèves que de celui des professeurs, les uns comme les autres ne voient parfois pas l'intérêt de s'investir si cela est pour une courte période de temps. Isabel (directrice non-Inuit) mentionne : « *There is a feeling among students that 'I am not going to invest my heart in this teacher who is only going to be here a year'* » (p.120). Selon Henry (vice-directeur non-Inuit) ce changement constant de professeurs ne permet pas de tisser des liens entre les élèves, les professeurs, les parents et le reste de la communauté. Isabel (directrice non-Inuit) explique que les professeurs et les directeurs qui restent au Nunavut sont ceux qui font le pas vers la culture inuit, qui s'intéressent et qui se forment auprès de la communauté et des aînés. Elle ajoute que cela prend évidemment du temps, mais que « *Those people who stay are the people who are really respected by the local people. The local people can see that they are making this their home* » (Preston, 2016, p.121).

5.2. Les défis et enjeux futurs autour de l'éducation au Nunavut

Les défis concernant le futur de l'éducation (bilingue) au Nunavut sont évidemment intimement liés au défis actuels que nous venons d'aborder.

Cancel (2009) mentionne que l'un des plus grand enjeux pour le gouvernement du Nunavut est de développer l'enseignement bilingue en inuktitut/anglais (ou français) dans l'ensemble du parcours scolaire. Toutefois, comme nous avons pu le remarqué l'apprentissage de l'anglais et des codes occidentaux sont obligatoires si les jeunes veulent faire des études dans les universités du sud et/ou obtenir un travail. Comme le mentionne Cancel (2009), le problème ne se pose pas auprès des communautés et des Inuit mais plutôt au niveau national et international où les populations autochtones sont encore fortement discriminées. En effet, malgré la multitude d'efforts et de choses mises en place par les mouvements autochtones, les professeurs,... la connaissance des savoirs, des pratiques, des langues,... autochtones au Canada mais également dans le reste du monde n'est que très rarement valorisée et ce, spécifiquement dans l'éducation post-secondaire (Tulloch et al., 2016). Bastien (2008) mentionne que l'indifférence du grand public sur les questions autochtones a de graves conséquences, notamment le fait que personne ne fait pression sur les grandes institutions, elle cite : « *Ainsi, le gouvernement maintient une attitude de blocage systématique des solutions concrètes en éducation* » (p.9). Bastien (2008) conclut que le système scolaire chez les Premières Nations et chez les Inuit fait donc face à un double défi : d'une part, l'éducation doit former les jeunes « *à vivre dans le monde occidental du 21^e siècle* » (p.6) et d'autre part, elle doit veiller à former les élèves aux pratiques, savoirs et langues autochtones pour s'assurer de la transmission vers les générations suivantes. Comme nous l'avons déjà mis en évidence ci-dessus, il est nécessaire d'accroître le leadership des communautés, des parents, des jeunes et surtout des aînés dans la gestion de l'éducation et dans la réalisation des programmes scolaires au Nunavut.

Un autre défi est celui d'engager et de former des professeurs Inuit car comme le mettent en évidence les études de Tulloch et al. (2016) et de Preston (2016), la présence de professeurs et de directeurs Inuit favorise l'implémentation de l'éducation bilingue et l'incorporation de l'*Inuit Qaujimajatuqangit* dans les cours. Puisque la cosmologie et

les didactiques ne sont pas les mêmes, l'enseignement par des professeurs non-Inuit est moins enrichissante pour les élèves. Par exemple, les cours de couture ou de chasse sont dévalorisés alors que pour les Inuit, le contenu de ces cours est extrêmement important (Tulloch *et al.*, 2016). Sarkar et al. (2013) ajoute qu'il est crucial d'établir de nouvelles méthodes d'enseignement compatible à la didactique et à l'épistémologie inuit pour les enfants comme pour les adultes. Face aux pénuries de professeurs et à la mauvaise qualité de certains cours, les jeunes Inuit et certains professeurs jugent qu'il serait intéressant de développer un système de cours en ligne, un professeur cite : « *But the other thing is that there's no distance education here. And there should be some distance form of education, so if there's not a teacher for chemistry here, students that want to, can do it online* » (Sallaffie et al., 2022, p.64). La figure 8 recense l'ensemble des recommandations que Sallaffie et al., 2022 ont pu retirer de leurs entrevues.

Figure 8: Liste des recommandations pour améliorer l'éducation au Nunavut

Community Recommendations for Improving Education Success in Nunavut

Issue	Community Recommendation
Challenging Courses, Student Educator Ratio and One-on-one Learning	1. Increase access to distance learning options. 2. Advocate for improved connectivity within schools. 3. Separate school internet policies from the more restrictive policies of the Government of Nunavut, which restrain access to relevant online pedagogical material. 4. Adjust the student/educator ratio to accommodate for "non-attenders" in the calculation along with full-time equivalent students.
Literacy	1. Address literacy levels in the home and the community including: a. Literacy initiatives that encourage parental engagement and provide parents with the resources to do so. b. Increase efforts to ensure early childhood education opportunities are available in every community and are being accessed by all children ages 0–5 (Inuit Tapiriit Kanatami, 2011).

Issue	Community Recommendation
Continuous Progress Model	1. Consider a new model of student progression for implementation. 2. The model should include adequate human and financial supports. 3. The model should take into account the unique education needs in Nunavut including but not limited to: a. English second language students. b. Low literacy levels in English and Inuktitut. c. Low attendance rates. d. High staff turnover rates. e. Cultural and language needs among school staff and students. f. Supporting excellence in education in Nunavut schools for students who are excelling.
Bilingual Model	1. Increase appropriate Inuktitut instruction at all grade levels, with curriculum resources for educators. 2. Ensure adequate levels of literacy in both English and Inuktitut at all grade levels.
Teacher Retention and Community Relationships	1. Increase the number of Inuit school staff and teachers. 2. Improve and increase delivery of the Nunavut Teacher Education Program (NTEP) by offering programs in every community. a. Include courses in NTEP that prepare teachers to instruct at the secondary school level. 3. Improve teacher retention and teaching success by: a. Creating mentorship programs for new teaching staff. b. Creating robust orientations to Inuit and Northern cultures and communities for teachers coming from outside the territory.
Culturally Relevant Curriculum	1. Develop and implement a standardized Nunavut-specific and culturally relevant curriculum for kindergarten to Grade 12. 2. Create and staff several Curriculum Specialist positions to help educators navigate and understand the resources that are available to them. 3. Develop and implement a Nunavut-specific departmental exam.

(Sallaffie et al., 2022, p.??)

Toutefois, avant de pouvoir former des professeurs Inuit, Rodon (2008) rappelle qu'un des enjeux les plus importants dans l'éducation au Nunavut est de lutter contre le décrochage scolaire et ajoute que « *l'accès à l'éducation postsecondaire pour les étudiants autochtones constitue donc un enjeu crucial* » (p.14). Favoriser et encourager l'accès des populations autochtones dans le post-secondaire est primordial pour former de nouveaux professeurs et chercheurs autochtones. Il insiste tout de même sur le fait que les études post-secondaires posent certaines questions : « *comment éviter de reproduire le modèle de la « réduction » sans conduire pour autant à l'assimilation à la société dominante ?* » (p.16). Certains étudiants reviennent sur les principales barrières auxquelles ils doivent faire face dans l'enseignement post-secondaire:

« *Inuit post-secondary students identified barriers to Northern-based post-secondary education as limited program options, lack of academic challenges and facilities, a lack of housing, and high cost of living. Barriers for southern-based post-secondary education identified by Rodon et al. (2015) included:*

adjusting to a new environment without support, lack of access to Inuit language speakers/cultural practices/traditional foods, different higher education standards, institutional racism, and irrelevant curricula » (Sallaffie et al., 2022, p.58).

Néanmoins, il existe aujourd'hui des lieux de formation post-secondaire penser par les Inuit et pour les Inuit tel que le Nunavut Sivuniksavut un *silattuqsarvik* (« un lieu et un temps pour devenir sage ») où les jeunes peuvent suivre un cursus en études inuit (Nunavut Sivuniksavut, 2023). Ce type de formation post-secondaire laisse bon espoir pour le futur.

Conclusion générale

Au fil de ce travail, nous avons tenté de comprendre comment se mettent en place les programmes d'éducation bilingue et interculturelle au Nunavut et quelle est la place de ce type de programme dans la revitalisation des langues autochtones et plus précisément des langues inuit: l'inuktitut. Voulant adopter une approche holistique, nous sommes tout d'abord revenus sur l'histoire (politique, économique, sociale, linguistique...) de notre lieu de recherche. Après avoir posé ce cadre, nous avons abordé la question des pensionnats autochtones afin mettre en exergue les conséquences qu'ont engendré les pensionnats sur les Inuit mais également sur le système éducatif actuel. Ensuite, nous nous sommes intéressés à proprement parler à la mise en place de l'éducation interculturelle bilingue au Nunavut par le biais d'études ethnographiques menées par d'autres chercheurs. Cela nous a permis de mettre en évidence plusieurs choses: d'une part, la résilience des professeurs et des directeurs d'écoles face à la disparition progressive des langues autochtones en montrant la diversité des pratiques qu'ils instaurent et d'autre part, que le contexte historique (colonialisme et politique d'assimilation) est, selon nous, le plus gros frein au bon développement de l'éducation interculturelle bilingue au Nunavut. En effet, l'hégémonie de la culture et de la langue anglophone/occidentale au Canada ne permet pas de valoriser la connaissance de savoirs, de langues, de pratiques,...autochtones. De plus, ces dernières sont encore souvent discriminées. Au cours de ce chapitre, nous avons également mentionné l'importance d'inclure les parents et les aînés dans l'élaboration des programmes scolaires. Selon les auteurs, collaborer avec les parents et les aînés favorise l'inclusion de l'*Inuit Qaujimajatuqangit* dans les programmes et dans les établissements scolaires. Après, nous nous sommes interrogés de plus près sur la question des professeurs. Nous avons découvert que la plupart d'entre eux ne sont pas Inuit et que beaucoup de ces professeurs sont seulement de passages avant de retourner enseigner dans le sud du pays. Cela représente un frein à l'implémentation de l'éducation bilingue et entretient la méfiance des Nunavummiut envers l'institution scolaire. Nous avons également pu exposer l'importance de la présence de professeurs et surtout de directeurs Inuit au sein des écoles. Cette présence permet d'une part de valoriser l'apprentissage de l'inuktitut et des savoirs inuit à l'école et d'autre part, de recréer du lien avec les parents et les aînés. Finalement, nous sommes revenus sur les principaux défis auxquels doivent faire

face les professeurs et l'éducation de manière plus générale. On dénombre 4 défis principaux : l'absentéisme des élèves, le manque de matériel scolaire en inuktitut, le manque d'investissement des parents suite aux traumatismes du passé et les professeurs dits « de passage ». Dès lors, les enjeux pour le futur sont multiples: développer des programmes d'éducation interculturelle bilingue tout au long du parcours scolaire, favoriser la formation et le recrutement de professeurs inuit, rendre les écoles secondaires plus sécurisées pour les jeunes inuit et leur rendre les études post-secondaires plus accessibles, établir des nouvelles méthodes d'enseignement,...

Quand à la revitalisation des langues autochtones via l'éducation interculturelle et bilingue au Canada ou ailleurs, nous pensons qu'il est primordial de revoir deux éléments principaux. Dans un premier temps, le système scolaire en lui-même puisqu'il est calqué sur le modèle éducatif occidental. Ainsi, les épistémologies et les didactiques utilisées actuellement dans l'enseignement au Nunavut ne correspondent pas à celles des Inuit. Dans un second temps, et cette tâche n'est pas des moindres, il est crucial d'accroître le leadership des communautés, de valoriser leurs savoirs et leurs langues en luttant contre leur discrimination à tous les niveaux (social, politique, juridique,...).

Diverses pistes sont possibles pour l'avenir. Tout d'abord, il serait profitable de s'intéresser plus spécifiquement aux professeurs Inuit et non-Inuit par le biais d'études socio-ethnographiques afin de mieux saisir qui ils sont et quelles sont leurs motivations. Ensuite, il serait intéressant d'analyser les processus de revitalisation mis en place pour les langues autochtones pour lesquelles on ne dénombre plus que quelques centaines de locuteurs. Après, il semble pertinent de revenir plus profondément sur les notions de discrimination et d'assimilation et ce qu'elles impliquent au Canada. Finalement, mettre en perspective et faire dialoguer les recherches menées sur l'éducation interculturelle bilingue au Canada et ailleurs permettrait d'enrichir les discussions quant à la préservation, à la conservation et à la revitalisation des langues autochtones à l'échelle mondiale.

Bibliographie

- Abadian, S. (1999). From wasteland to homeland: Trauma and the renewal of indigenous peoples and their communities. Harvard University.
- Affaires autochtones et développement du Nord Canada. (2010). Le premier ministre Harper présente des excuses complètes au nom des Canadiens relativement aux pensionnats indiens, Canada.
- Aylward, M. L. (2009). Journey to Inuuqatigiit: Curriculum development for Nunavut education. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 3(3), 137-158.
- Aylward, M. L. (2009a). Culturally relevant schooling in Nunavut: Views of secondary school educators. *Études/Inuit/Studies*, 33(1), 77-93.
- Aylward, M. L. (2010). The role of Inuit languages in Nunavut schooling: Nunavut teachers talk about bilingual education. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 33(2), 295-328.
- Bastien, L. (2008). L'éducation, un enjeu majeur pour l'avenir des Premières nations. *Les cahiers du CIÉRA*, 1, 5-12.
- Blacksmith, G. (2011). The intergenerational legacy of the Indian residential school system in the Cree communities of Mistissini, Oujebougama, and Waswanipi: An investigative research on the experience of the James Bay Cree of Northern Quebec. McGill University (Canada).
- Bombay, A., Matheson, K., & Anisman, H. (2009). Intergenerational trauma: Convergence of multiple processes among First Nations peoples in Canada. *International Journal of Indigenous Health*, 5(3), 6-47.

- Bombay, A., Matheson, K., & Anisman, H. (2011). The impact of stressors on second generation Indian residential school survivors. *Transcultural psychiatry*, 48(4), 367-391.
- Bombay, A., Matheson, K., & Anisman, H. (2014). The intergenerational effects of Indian Residential Schools: Implications for the concept of historical trauma. *Transcultural psychiatry*, 51(3), 320-338.
- Bousquet, M. P. (2017). Le projet des pensionnats autochtones du Québec. *Traces*, 55(3), 21-30.
- Braën, A. (2008). Le Statut des Langues Autochtones au Canada: Le Case de L'Inuit au Nunavut. *Can. B. Rev.*, 87, 741.
- Cancel, C. (2009). Minorité franco-nunavoise et majorité inuit: tensions et coopération dans les débats sur l'éducation. *Études/Inuit/Studies*, 33(1), 153-171.
- Caryn, O. (2022). Socio-ethnographie des professeur. es de l'Education Interculturelle Bilingue (EIB): motivations, enjeux et défis autour de la conservation de la langue et de l'identité Quechua dans les Andes péruviennes.
- Chansonneuve, D. (2007). Comportements de dépendance chez les Autochtones au Canada. desLibris.
- Compton, R. (2019). Inuktitut. Dans *l'Encyclopédie Canadienne*. Repéré à <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/inuktitut>
- De Canck, A. (2008). Critique de l'ethnocentrisme scolaire: vers une école faite par et pour les autochtones. *Les cahiers du CIÉRA*, 53, 39-60.
- Dion, J., Hains, J., Ross, A., & Collin-Vézina, D. (2016). Pensionnats autochtones: impact intergénérationnel. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, (25).

- Douglas, A. (1998). There's Life and Then There's School": School and Community as Contradictory Contexts for Inuit Self. *Knowledge, doctoral dissertation, McGill University, Montreal.*
- Drapeau, L. (2011). Les langues autochtones du Québec: un patrimoine en danger.
- Ducottet-Delorme, F. (1970). Acculturation et identification dans les épreuves projectives. *Psychologie clinique et projective*, 25(1), 111-118.
- Duff, P. A., & Li, D. (2009). L'enseignement des langues autochtones, des langues officielles minoritaires et des langues d'origine au Canada: Politiques, contextes et enjeux. *Canadian Modern Language Review*, 66(1), 9-17.
- Dulong-Savignac, J. (2019). Les pensionnats autochtones canadiens, histoire, mémoire: montages et regards sur les images d'archives par une exposition participative.
- L'Encyclopédie Canadienne. (2022). Langues autochtones au Canada. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/langues-autochtones-au-canada> (consulté en ligne le 3 avril 2023).
- Fournier, S., & Crey, E. (1997). *Stolen From Our Embrace: The Abduction of First Nations Children and the Restoration of Aboriginal Communities*. Douglas & McIntyre Ltd., 1615 Venables Street, Vancouver, British Columbia, Canada V5L 2H1 (cloth: ISBN-55054-117-X, \$29.95; paper: ISBN-55054-661-9, \$19.95)..
- Gouvernement du Nunavut. (2012). Économie. Mars 2012. <https://www.gov.nu.ca/sites/default/files/files/Economy%20-%20FREpdf.pdf> consulté en ligne le 20 mai 2023.

- Hodgkins, A. P. (2010). Bilingual education in Nunavut: Trojan horse or paper tiger?. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation*, 3(1).
- Hornberger, N. H. (2009). Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in Indigenous experience). *Language Teaching*, 42(2), 197-211.
- Hot, A. (2008). Un bilinguisme stable est-il possible à Iqaluit?. *Études/Inuit/Studies*, 32(1), 117-136.
- Kikkert, P. (2023). Nunavut. Dans *l'Encyclopédie Canadienne*. Repéré à <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/nunavut> (consulté le 3 avril 2023)
- Kirmayer, L. J., Sehdev, M., Whitley, R., Dandeneau, S. F., & Isaac, C. (2009). Community resilience: Models, metaphors and measures. *International Journal of Indigenous Health*, 5(1), 62-117.
- Laugrand, F. (1997). Le siqqitiq: renouvellement religieux et premier rituel de conversion chez les Inuit du nord de la Terre de Baffin. *Études/Inuit/Studies*, 101-140.
- Laugrand, F. (2002). Mourir et renaître: la réception du christianisme par les Inuit de l'Arctique de l'Est canadien (1890-1940). Presses Université Laval.
- Laugrand, F. (2008). L'école de la toundra. Réflexions sur l'éducation à partir de quelques ateliers de transmission des savoirs avec des aînés et des jeunes inuit. *Les Cahiers du CIÉRA*, 53, 77-95.
- Laugrand, F. B. (2017). Les messagers de l'invisible chez les Inuits de l'Arctique de l'Est canadien: Les petites bestioles (qupirruit) à l'âge des changements climatiques 1. *Recherches amérindiennes au Québec*, 47(2), 135-147.

- Laugrand, F., & Oosten, J. (2009). Transfer of Inuit qaujimajatuqangit in modern Inuit society. *Études/Inuit/Studies*, 33(1), 115-152.
- Laugrand, F. B., & Oosten, J. G. (2010). Inuit shamanism and Christianity: Transitions and transformations in the twentieth century (Vol. 58). McGill-Queen's Press-MQUP.
- Leforestier, C. (2012). L'assimilation des indiens d'Amérique du Nord par l'éducation: une étude comparative (Doctoral dissertation, Université Michel de Montaigne-Bordeaux III).
- Maheux, G. (2008). Réflexion sur les défis de la formation professionnelle initiale des enseignantes Inuit et des Premières Nations. *Les Cahiers du CIÉRA*, 1, 61-75.
- Mariage, M., & Guèvremont, V. (2022). La Décennie des langues autochtones (2022-2032) La Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles de l'UNESCO peut contribuer à la préservation et à la revitalisation des langues autochtones. *Minorités linguistiques et société*, (18), 235-257.
- McGregor, H. E. (2013). Situating Nunavut education with indigenous education in Canada. *Canadian Journal of Education*, 36(2), 87-118.
- Nunavut Sivuniksavut. (2023). Programs. <https://www.nunavutsivuniksavut.ca> (consulté en ligne le 23 mai 2023).
- Otis, V. (2017). La Revitalisation des Langues Autochtones au Canada: Un Survol de la Loi sur les Langues Autochtones. *Linguistique*, 4, 153.
- Ottmann, S. (2020). Indigenous Dress Theory in Canadian Residential Schools. *Fashion Studies*. 3. 10.38055/FS030105.

- Preston, J. P. (2016). Situating educational issues in Nunavut: Perceptions of school leaders and teachers. *Northern Review*, (42), 109-129.
- Rodon, T. (2008). Les étudiants autochtones à l'Université Laval: enquête sur les besoins et les problématiques. *Les cahiers du CIÉRA*, 1, 13-37.
- Sallaffie, M., Penney, J., Cherba, M., Healey Akearok, G. K., & Ratel, J. L. (2022). Key Informants Perspectives on Education Success, Supports, and Barriers in Nunavut Education. *Canadian Journal of Education*, 45(1), 53-79.
- Sarkar, M. (2017). Ten years of Mi'gmaq language revitalization work: A non-Indigenous applied linguist reflects on building research relationships. *Canadian Modern Language Review*, 73(4), 488-508.
- Sarkar, M., Metallic, J., Baker, B. A., Lavoie, C., & Strong-Wilson, T. (2013). Siawinnu'gina'masultinej: A language revitalization initiative for Mi'gmaq in Listuguj, Canada. *Foundation for endangered languages (FELXVII) proceedings*, 39-46.
- Statistiques Canada. (2023). Recensement de la population. Indicateurs clés. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-fra.cfm?MM=1> consulté en ligne le 6 mai 2023.
- Tagalik, S. (2011). Inuit Qaujimajatuqangit: The role of Indigenous knowledge in supporting wellness in Inuit communities in Nunavut.
- Tester, F. J., & Irniq, P. (2008). Inuit Qaujimajatuqangit: Social history, politics and the practice of resistance. *Arctic*, 48-61.
- Tulloch, S., Pilakapsi, Q., Shouldice, M., Crockatt, K., Chenier, C., & Onalik, J. (2009). Inuit perspectives on sustaining bilingualism in Nunavut. *Études/Inuit/Studies*, 33(1), 133-152.

Wekerle, C., Waechter, R. L., Leung, E., & Leonard, M. (2007). Adolescence: A window of opportunity for positive change in mental health. *First Peoples Child & Family Review*, 3(2), 8-16.

Annexes

Annexe 1 : Tableau récapitulatif des interlocuteurs de l'étude menée par Jane Preston

Table 1. Participants

Pseudonym	Position	Gender	Number of Interviews	Inuk/ Non-Inuk
Becky	Principal	F	2	Inuk
Lucas	Principal	M	2	Inuk
Isabel	Principal	F	2	Non-Inuk
Evelyn	Principal	F	2	Non-Inuk
Jack	Principal	M	2	Non-Inuk
Neil	Principal	M	2	Non-Inuk
Chloe	Principal	F	2	Non-Inuk
Anna	Principal	F	1	Non-Inuk
Henry	Vice-Principal	M	1	Non-Inuk
Owen	Vice-Principal	M	1	Non-Inuk
Amelia	Teacher	F	1	Inuk
Kylie	Teacher	F	2	Inuk
Grace	Teacher	F	2	Non-Inuk
Steve	Teacher	M	2	Non-Inuk

(Source: Preston, 2016, p.115)

Annexe 2: Tableau récapitulatif des interlocuteurs de l'étude menée par Aylward (2010)

Table 1
Teacher Participants⁴ Kitikmeot (West); Kivalliq (Central); Qikiqtani (East)

Teachers	Region of Nunavut	Northern Teaching Experience (Yrs)	Heritage
A	Qikiqtani	30	Non-Inuit
B	Kivalliq	18	Non-Inuit
C	Kivalliq	11	Non-Inuit
D	Qikiqtani	16	Non-Inuit
E	Qikiqtani	23	Non-Inuit
F	Kitikmeot	12	Inuit
G	Kivalliq	8	Inuit
H	Qikiqtani	20	Inuit
I	Kitikmeot	13	Inuit
J	Kivalliq	31	Inuit

(Source: Aylward, 2010, p.301)

Résumé :

Ce mémoire discute la façon dont la mise en place d'une éducation bilingue et interculturelle permet de préserver et de revitaliser les langues autochtones à l'échelle mondiale. De nombreux pays ont fait de l'éducation interculturelle bilingue (EIB) un droit pour les populations autochtones. Au Canada, le gouvernement du Nunavut a mentionné la volonté de rendre toutes les écoles du territoire bilingue d'ici 2020. Ce présent mémoire vise comprendre d'une part, la mise en place des programmes EIB dans les écoles du Nunavut et d'autre part, la place de l'EIB dans la revitalisation des langues autochtones.

Mots-clé : éducation interculturelle bilingue – Nunvaut – Inuktitut – minorités linguistiques – langues autochtones

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication

École des sciences politiques et sociales (PSAD)

Place Montesquieu, 1 bte L2.08.05, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/psad