

# Les Cahiers du CIÉRA



## Les Cahiers du CIÉRA

Les Cahiers du CIÉRA publient les actes de colloques, de journées d'étude et de séminaires organisés par les chercheurs du CIÉRA, ainsi que leurs projets d'ouvrages collectifs et des contributions ponctuelles. La publication des Cahiers du CIÉRA est également ouverte aux membres des Premières nations et à tous les chercheurs intéressés aux questions autochtones.

[www.ciera.ulaval.ca](http://www.ciera.ulaval.ca)

© Éditions du CIÉRA  
2008

Les Cahiers du CIÉRA  
n°1  
avril 2008

Défis de l'éducation  
chez les Premières nations et les Inuit

*Numéro réalisé sous la direction de  
Alexandra Beaulieu et Caroline Hervé*

## Les Cahiers du CIÉRA

### *Direction*

Frédéric Laugrand, directeur du CIÉRA

### *Comité de rédaction, révision et mise en pages pour le n° 1*

Alexandra Beaulieu et Caroline Hervé

### *Photo de couverture*

Laurent Jérôme (2005)

Atelier d'apprentissage de la pratique du tambour à l'école primaire Seskitin de Wemotaci, automne 2005

### *Maquette de couverture*

Caroline Hervé et Christian Nommay

### *Correspondance*

Comité de rédaction des Cahiers du CIÉRA

Centre interuniversitaire

d'études et de recherches autochtones

Pavillon De Koninck- Local 0450

1030 avenue des sciences humaines

Université Laval

Québec, Qc

G1V 0A6

Tel : (418) 656 7596

[ciera@ciera.ulaval.ca](mailto:ciera@ciera.ulaval.ca)

[www.ciera.ulaval.ca](http://www.ciera.ulaval.ca)

ISBN- 978-2-921438-71-1

## Sommaire

### Défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit

<b>Présentation</b>	3
<b>L'éducation, un enjeu majeur pour l'avenir des Premières nations</b> <i>Lise Bastien</i>	5
<b>Les étudiants autochtones à l'Université Laval : enquête sur les besoins et les problématiques</b> <i>Thierry Rodon</i>	13
<b>Critique de l'ethnocentrisme scolaire : vers une école faite par et pour les autochtones</b> <i>Alexis De Canck</i>	39
<b>Une autre façon de penser l'enseignement du droit : un cours sur les traditions juridiques innues</b> <i>Jean-Paul Lacasse</i>	53
<b>Réflexion sur les défis de la formation professionnelle initiale des enseignantes inuit et des Premières nations</b> <i>Gisèle Maheux</i>	61
<b>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</b> <i>Frédéric Laugrand</i>	77
<b>Notices biographiques</b>	97
<b>Note à l'intention des auteurs</b>	99

— |

| —

— |

| —

## **Présentation**

Ce premier numéro des Cahiers du CIÉRA fait suite aux discussions menées lors du colloque annuel 2007 du Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones et de l'Association étudiante autochtone de l'Université Laval sur le thème *Éducation et formation autochtones : enjeux et perspectives*.

Lors de ce colloque, qui s'est déroulé les 12 et 13 avril 2007 à l'Université Laval, des chercheurs et des étudiants, des Inuit et des membres des Premières nations ont partagé différents points de vue sur la question de la transmission des savoirs. Les intervenants ont présenté des projets communautaires et des projets de partenariat entre universités et communautés, ainsi que des exemples de programmes et d'initiatives réussies au postsecondaire. Ils ont discuté de la place de la langue dans l'éducation et abordé la question de la formation des enseignants et des adultes des communautés. Cet ouvrage offre une sélection de quelques contributions multidisciplinaires sur ces thématiques.

En premier lieu, Lise Bastien du Conseil en éducation des Premières nations ouvre la réflexion en rappelant combien l'éducation demeure un enjeu majeur pour les Premières nations du Québec et du Canada. Thierry Rodon présente ensuite l'enquête qu'il a effectuée sur les étudiants autochtones à l'Université Laval en identifiant les besoins et les principales problématiques. Alexis De Canck revient quant à lui sur les multiples défis d'une école faite par et pour les autochtones. Les deux interventions suivantes s'intéressent davantage à l'enseignement et à la formation professionnelle initiale des enseignants inuit et des Premières nations. Jean-Paul Lacasse présente d'abord une expérience récente dans le domaine du droit à travers un cours sur les traditions juridiques innues. Gisèle Maheux traite pour sa part des défis que pose la formation des enseignants autochtones. Enfin Frédéric Laugrand propose une réflexion sur l'éducation en milieu inuit à partir d'expériences avec des aînés et des jeunes du Nunavut.

Nous remercions tous les partenaires financiers sans lesquels la tenue de ce colloque et la publication de ce premier numéro n'auraient pu avoir lieu : le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, le Secrétariat aux affaires autochtones, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval, le département d'anthropologie de l'Université Laval, le département de sociologie de l'Université Laval, la Chaire de recherche du Canada sur la condition autochtone comparée, l'Association des étudiants et étudiantes de sciences sociales, la Confédération des associations d'étudiants et d'étudiantes de l'Université Laval, l'Association des étudiantes et étudiants de Laval inscrits aux études supérieures, le projet Réalités autochtones *Atikamekw Kinokewin*, l'Institut culturel et éducatif montagnais et l'Association Inuksiutiit katimajit.

Le Comité de rédaction

## **L'éducation, un enjeu majeur pour l'avenir des Premières nations**

**Lise Bastien**

Directrice

Conseil en éducation des Premières nations

Wendake

### **Le Conseil en éducation des Premières nations**

Le Conseil en éducation des Premières nations (CEPN) a été fondé en 1985. C'est un organisme créé par et pour les Premières nations. Il représente vingt-deux communautés issues de huit Premières nations du Québec : les Hurons-Wendats, les Mohawks, les Algonquins, les Malécites, les Micmacs, les Abénakis, les Atikamekw, ainsi qu'une des neuf communautés innues. Sa mission principale est de défendre les intérêts des communautés des Premières nations en vue d'améliorer les services éducatifs offerts à tous les étudiants des Premières nations. Ceci, notamment en appuyant leurs revendications pour qu'elles puissent offrir à leurs membres une éducation holistique, ainsi que des services de qualité comparables à ceux offerts dans les écoles provinciales, tout en intégrant la vision du monde des Premières nations.

Le CEPN est affilié à l'Assemblée des Premières nations du Québec et du Labrador (APNQL). Ses mandats proviennent d'une assemblée générale, composée d'un représentant du milieu éducatif de chaque communauté, et d'une assemblée générale spéciale, composée des chefs des communautés membres du CEPN. Il représente les intérêts de ses communautés membres auprès des ministères et organismes, et répond aux demandes de services émanant des communautés. Il favorise la concertation et le partage des meilleures pratiques en éducation et effectue des recherches sur des sujets particuliers en éducation.

Le but ultime du CEPN est que l'éducation des Premières nations relève de la pleine et entière compétence des Premières nations dans le cadre de leur droit inhérent à l'autonomie gouvernementale, tel qu'il est stipulé à l'article 35 de la *Loi constitutionnelle de 1982*. De plus, l'éducation doit tenir compte des langues, des cultures et de l'histoire des Premières nations, en vertu du principe de la diversité culturelle et de l'engagement international du Canada en la matière.

### **L'éducation des Premières nations, d'hier à aujourd'hui**

De manière générale, les Premières nations estiment que les institutions publiques canadiennes en général et les institutions éducatives en particulier ne reflètent pas leur vision du monde, leurs cultures ou leurs valeurs. C'est pour cela qu'en 1972, la Fraternité des Indiens du Canada a décidé de publier un document de principe appelé *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (FIC 1972). Par ce document historique, les Premières nations réaffirmaient leur volonté de reprendre en main l'éducation de leurs enfants afin de pouvoir leur transmettre leur vision du monde, leurs langues, leurs cultures et leurs valeurs. Ce document de principe a été adopté en 1973 par le gouvernement du Canada comme document de politique canadienne en matière d'éducation des Premières Nations. Par la suite, les communautés des Premières nations ont commencé à prendre en charge l'administration des écoles au sein même de leurs communautés. Une formule de financement pour ces écoles a été élaborée par le gouvernement fédéral en 1988.

L'éducation des Premières nations fait face à un double défi : d'une part, elle doit former des citoyens des Premières nations aptes à vivre dans le monde occidental du 21<sup>e</sup> siècle, avec tout ce que cela implique en termes de compétences personnelles, sociales et professionnelles. D'autre part, elle doit former des membres des Premières nations, c'est-à-dire transmettre aux générations futures la culture, l'histoire, la langue, les valeurs, la vision du monde, les rendre fiers de leurs racines et renforcer leur identité, ce qui, au fond, est la mission première de tout système éducatif.

## **Le droit à l'éducation, une course à obstacles pour les Premières nations**

Plus de trente ans après *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, bien qu'ayant connu certaines améliorations, la situation de l'éducation des Premières nations n'est pas des plus reluisantes. Nul besoin ici de rappeler les statistiques sur les taux de scolarisation et d'emploi pour comprendre que la situation est catastrophique. Selon *l'Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations vivant dans les communautés* (CSSSPNQL 2006), en 2002, 49 % des adultes n'avaient pas terminé leur scolarité secondaire, 20,2 % vivaient de l'assurance-chômage et 23,7 % vivaient de l'aide sociale. Mais, pourquoi ?

Les Premières nations se sont d'abord vues refuser le droit d'exercer la pleine et entière compétence sur leur éducation. Aujourd'hui encore, c'est le gouvernement fédéral basé à Ottawa qui décide des politiques et programmes de formation que doivent offrir les écoles. En théorie, selon la prétention du gouvernement fédéral, les Premières nations peuvent adapter des programmes scolaires à leur culture ou mettre au point leurs propres programmes. En pratique, cette possibilité est quasi inexistante puisqu'il n'y a pas de ressources pour le faire. En effet, c'est le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada (AINC) qui finance les écoles des Premières nations et qui détient tout le pouvoir de décision sur la quantité et sur l'affectation des ressources. Les conséquences sont nombreuses, mais on peut en présenter trois exemples.

Premièrement, toutes les écoles du Canada sont supportées par un système à plusieurs niveaux. Au premier niveau, il y a des écoles ; au deuxième, des commissions et conseils scolaires ; et au troisième, des ministères de l'Éducation. Or, pour les Premières nations, il n'y a qu'un seul niveau : celui des écoles. Ces dernières ne peuvent compter sur aucune autre structure de soutien, elles sont néanmoins supposées offrir des services de qualité comparables à ceux des écoles provinciales. AINC n'a pas encore décidé d'investir dans un deuxième niveau qui serait voué à aider les écoles à assurer la qualité de leurs services. Le ministre Prentice, lorsqu'il avait le portefeuille d'AINC, a reconnu en 2006 qu'un véritable système d'éducation des Premières nations n'existe pas et qu'il est à bâtir. Cependant, il a ajouté qu'il ne ferait pas d'investissement dans ce sens. Aussi

paradoxal que cela paraisse, AINC reconnaît une lacune majeure et promet de la corriger mais sans rien investir...

Deuxièmement, les écoles des Premières nations sont financées par une formule de financement qui date de vingt ans. Établie en 1988, elle a été révisée légèrement jusqu'en 1996. Depuis, elle n'a pas été revisitée, même pas pour tenir compte de l'augmentation du coût de la vie. Un des résultats, c'est que maintenant, l'écart de salaire entre les enseignants des écoles des Premières nations et ceux des écoles provinciales atteint 15 %. De plus, cette formule ne tient pas compte des coûts de la formation professionnelle au secondaire, des bibliothèques scolaires, des activités sportives et de loisirs. Et bien entendu, elle ne tient pas compte non plus du coût des technologies éducatives, ni de toute autre innovation survenue après 1988.

Troisièmement, les services d'éducation qui sont offerts à l'ensemble de la population canadienne sur une base permanente requièrent, pour les Premières nations, une lutte de longue haleine pour les obtenir, ponctuée d'études, d'analyses, de comités, de commissions, de projets pilotes, d'évaluations, de négociations. Le groupe national du ministre de l'Éducation en 2002 a inventorié pas moins de 6 000 rapports en éducation. Bref, un processus à n'en plus finir, juste pour tenter d'obtenir - sans succès dans bien des cas - un service considéré comme acquis pour les autres citoyens. L'exemple le plus frappant à cet égard est la lutte menée par le CEPN pendant dix ans pour que les enfants des Premières nations aient accès à des services d'éducation spéciale. Mais on peut citer aussi des services de technologie, qui sont encore offerts, en 2008, sur une base *ad hoc* et plusieurs autres services pas encore financés.

Ces quelques exemples illustrent les obstacles de taille auxquels fait face l'éducation des Premières nations. Tous ces obstacles ont la même source : les relations difficiles qu'entretient le gouvernement du Canada avec les Premières nations. Malheureusement, l'attitude du gouvernement canadien reflète celle de la population canadienne dans son ensemble. Les Premières nations se heurtent continuellement aux préjugés et à une certaine indifférence collective de l'opinion publique canadienne quant aux conditions socioéconomiques déplorables pour plusieurs d'entre elles. Alors que les jeunes Canadiens parcourent le monde dans

tous les sens dans le cadre de la mondialisation, ils seraient bien en peine de nommer deux communautés des Premières nations vivant près de chez eux, encore moins de les situer sur une carte ou désireux de les visiter. Les médias ne parlent des Premières nations que comme des communautés à problèmes. La contribution des Premières nations à l'histoire de ce pays est complètement occultée, comme si l'histoire du Canada se limitait uniquement à cinq siècles de colonisation. Les langues, les cultures et d'autres importantes réalisations des Premières nations sont en train de disparaître, tout cela, sous l'œil indifférent du public canadien. Les enjeux importants pour le reste de la population canadienne, tels que le droit à l'éducation, à la santé, au logement, à une infrastructure décente ou aux autres services publics, ne suscitent nullement l'intérêt de l'opinion publique et ne suscitent aucun débat de société.

Cette indifférence a des conséquences dramatiques sur l'éducation des Premières nations. Il n'y a personne pour faire pression sur le gouvernement fédéral afin qu'il prenne ses responsabilités. Ainsi, le gouvernement maintient une attitude de blocage systématique des solutions concrètes en éducation. Il retient le financement à un niveau insuffisant, compromettant la qualité de cette éducation, au point de se demander s'il ne conserve pas une politique non officielle d'assimilation en espérant pouvoir discréditer les écoles des Premières nations. Cela va faire douze ans que la Commission royale sur les peuples autochtones a émis des recommandations qui, si elles avaient été suivies, auraient pu sortir les communautés des conditions socioéconomiques médiocres qui sont les leurs, grâce à l'éducation (CRPA 1996). Et combien d'autres études ont abondé dans le même sens, avant et après ?

### **Le CEPN résolument engagé à trouver des solutions**

Depuis plus de vingt-deux ans que le CEPN lutte pour le droit des Premières nations à une éducation de qualité, il a privilégié la voie de la coopération : il a participé à l'avancement de nombreux dossiers, comme celui de l'éducation spéciale cité plus haut mais aussi celui des technologies ; il a représenté ses membres sur divers groupes et comités conjoints nationaux, à des études, des analyses, etc. Tout cela pour constater que malgré l'urgence d'agir, le gouvernement maintient sa ligne qui peut se résumer ainsi : maintenir ses

obligations de fiduciaire à leur plus simple expression. Pourtant, le CEPN a tout fait pour mettre des solutions sur la table. En voici quelques exemples :

- En 2002, le CEPN a réalisé une consultation auprès de ses communautés membres pour préciser ses orientations. La consultation a donné lieu à un rapport intitulé *La destinée de l'éducation pour les enfants des Premières nations : domaines prioritaires d'intervention* (CEPN 2002). Ce rapport mettait à jour des interventions susceptibles de changer le cours des choses. Malgré l'appui du Bureau régional d'AINC à ce rapport, le gouvernement fédéral n'a pas donné suite.

- En 2004, un comité conjoint CEPN/AINC a mené une étude qui a montré d'importants écarts entre le financement des écoles du Québec (par le gouvernement provincial) et celui des écoles des Premières nations (par le gouvernement fédéral). Selon cette étude, l'écart pouvait atteindre 20 % pour certaines écoles. La correction promise par le gouvernement fédéral est toujours attendue.

- En 2006, en vue de la préparation du Forum socio-économique des Premières nations qui s'est tenu à Mashteuiatsh, le CEPN a consulté ses représentants sur des dossiers pour lesquels il jugeait important d'obtenir des engagements fermes auprès des deux gouvernements. Ainsi, trois des principaux dossiers identifiés sont : la formation professionnelle au secondaire, non financée par AINC ; les services de soutien de deuxième niveau aux écoles, comparables à ceux offerts par les commissions scolaires mais inexistantes pour les écoles des Premières nations faute de financement, ainsi que la création d'une institution postsecondaire des Premières nations. En termes d'engagement, malgré l'urgence d'agir, le dossier de la formation professionnelle n'a donné lieu qu'à une étude. Celui des services de deuxième niveau aussi, même si AINC venait de réaliser six études sur le sujet. Quant à l'institution postsecondaire, elle a obtenu un financement équivalent à un dixième de celui obtenu par le Pavillon des Premières nations de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

- Depuis des années, le CEPN dénonce le sous-financement chronique des écoles des Premières nations, lequel donne lieu, comme il a été indiqué plus haut, à un écart de 15 % dans les salaires des enseignants de la province et ceux de nos

écoles. Devant une telle force d'inertie de la part du gouvernement, en 2007, le CEPN a décidé de développer lui-même une formule de financement équitable qu'il proposera au gouvernement.

Ces quelques exemples montrent à quel point le CEPN travaille pour mettre des solutions concrètes sur la table. Mais il faut plus que la bonne volonté et la détermination d'une organisation pour amener le gouvernement à réagir. Il faudrait aussi l'appui de l'opinion publique. C'est pourquoi le CEPN a lancé une vaste campagne de sensibilisation sur l'éducation des Premières nations, dans le but d'alerter l'opinion publique canadienne sur la nécessité d'agir là, maintenant, et ce, dans l'intérêt aussi bien des Premières nations que des autres citoyens canadiens. Un rapport récent (nov. 2007) publié par le Centre d'études des niveaux de vie, intitulé *La contribution potentielle des Canadiens autochtones à la population active, l'emploi, la productivité* établit que, si les jeunes autochtones étaient aussi nombreux à terminer leurs études secondaires et universitaires que les autres Canadiens, l'économie canadienne pourrait réaliser une plus-value de l'ordre de plusieurs milliards de dollars (CSLS 2007). Si l'écart était comblé entre 2001 à 2017, l'apport éventuel des citoyens autochtones au PIB atteindrait jusqu'à 160 milliards de dollars. Pour l'année 2017 seulement, l'apport serait de 21,5 milliards de dollars, sans compter des améliorations non-négligeables sur les plans de la santé et du bien-être des individus et des collectivités.

## **Conclusion**

Le CEPN continuera sa lutte. Il compte sur l'appui de la population canadienne à ses revendications légitimes. Sa lutte prend directement racine dans le principe de l'autonomie : la réussite éducative des Premières nations ne peut passer que par la mise en place d'un véritable système éducatif, inspiré de la vision du monde des Premières nations, dans lequel ces dernières disposent d'une entière compétence, et qui est supporté par des ressources suffisantes, aussi bien pour offrir des services de qualité que pour rattraper le retard de trente ans sur le reste de la population canadienne. Imaginerait-on les Québécois se faire imposer un modèle d'éducation décidé par les Albertains et un mode de financement calqué sur celui des Manitobains ? C'est pourtant ce que vivent aujourd'hui les Premières nations et c'est ce qui justifie les luttes du Conseil en éducation des Premières nations.

MOTS-CLÉS      Conseil en Éducation des Premières nations – Québec –  
système d'éducation – autonomie

### **Références**

CEPN (Conseil en éducation des Premières nations), 2002, *La destinée de l'éducation pour les enfants des Premières nations : domaines prioritaires d'intervention*, Wendake : CEPN. Disponible en ligne sur le site du CEPN : [www.cepn-fnec.com/p\\_pub/files/RAPPORT%20DOSSIERS%20PRIORITAIRE\\_mars%202005.pdf](http://www.cepn-fnec.com/p_pub/files/RAPPORT%20DOSSIERS%20PRIORITAIRE_mars%202005.pdf) (mars 2008).

CRPA (Commission royale sur les peuples autochtones), 1996, *Rapport de la commission royale sur les peuples autochtones*, Ottawa : La Commission.

CSLS (Centre for the study of living standards), 2007, *The Potential Contribution of Aboriginal Canadian to Labour Force, Employment, Productivity and Output Growth in Canada*, Ottawa : CSLS. Disponible en ligne sur le site du CSLS : [http://www.csls.ca/res\\_reports.asp](http://www.csls.ca/res_reports.asp) (mars 2008).

CSSSPNQL (Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador), 2006, *Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières Nations de la région du Québec 2002*, Wendake : CSSSPNQL.

FIC (Fraternité des Indiens du Canada), 1972, *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, Ottawa.

**Les étudiants autochtones à l'Université Laval :  
enquête sur les besoins et les problématiques<sup>1</sup>**

**Thierry Rodon**

Professeur associé

Département de science politique

Université Laval

Québec

Membre du CIÉRA

L'Université Laval est aux portes des communautés autochtones de l'est du Québec qui ont été au cœur des alliances entre peuples autochtones et Européens. Ainsi, les terrains de l'Université Laval sont situés sur l'ancienne seigneurie de Sillery, un territoire qui avait été accordé aux Hurons-Wendats, des alliés fidèles de la Nouvelle-France, pour qu'ils s'y établissent. Ce réseau d'alliances fera la force de la Nouvelle-France et s'étendra de l'Acadie au Missouri en passant par la Baie de Rupert et l'ouest des Grands Lacs. Il ne reste plus rien de ces alliances, néanmoins, les anciens alliés de la Nouvelle-France, les Hurons-Wendats, les Abénakis, les Malécites, les Micmacs, les Innus, les Atikamekw et les Algonquins sont toujours présents.

On sait pourtant très peu de choses sur la population autochtone fréquentant l'Université Laval, le registraire ne possédant pas de statistiques fiables sur l'origine ethnique des étudiants. On sait cependant qu'ils sont là, on les rencontre dans nos cours et au sein de l'Association étudiante autochtone de l'Université Laval. Cette recherche visait donc à mieux connaître la population des étudiants autochtones fréquentant l'Université Laval.

Cette recherche est basée sur trois méthodes de collecte de données : 1) une revue de littérature des études et des rapports de recherche portant sur les Autochtones dans l'éducation postsecondaire au Canada ; 2) une collecte de données quantitatives sur les étudiants autochtones auprès du registraire de l'Université Laval et du ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada ; 3) enfin, une collecte de données quantitatives et qualitatives sur les étudiants autochtones au moyen d'entrevues individuelles semi-dirigées auprès de ces derniers.

### **Les autochtones et l'éducation postsecondaire : un aperçu des problématiques**

La population autochtone du Canada est plus jeune, moins scolarisée, possède un revenu moyen moins élevé et fait face à un taux de chômage plus important que la moyenne des Canadiens. Toutes les statistiques démontrent que l'emploi est fortement lié au niveau d'éducation. L'accès à l'éducation postsecondaire pour les étudiants autochtones constitue donc un enjeu crucial. Cette importance a d'ailleurs été reconnue dans la défunte entente de Kelowna qui faisait de l'éducation postsecondaire une de ses priorités. Comme nous l'avons vu plus haut, il y a un écart de 11 % en moyenne entre le taux de graduation universitaire des autochtones et celui du reste de la population canadienne. Cette seule statistique indique un problème important.

Les besoins de formation universitaire chez les autochtones sont donc importants, non seulement pour réduire cet écart mais aussi parce que la population autochtone est jeune, et enfin parce que les autochtones sont sur la voie d'une plus grande autonomie qui va augmenter les besoins en formation postsecondaire. Ce dernier enjeu est très important et l'observation de la mise en place progressive des gouvernements autonomes laisse voir d'énormes besoins de personnel formé adéquatement pour remplir les nouvelles fonctions de gouvernance qu'il est difficile de rencontrer à l'heure actuelle. Cette problématique est appelée à se développer au fur et à mesure que de nouvelles communautés autochtones acquièrent une plus grande autonomie politique. Il faut toutefois rappeler qu'à l'heure actuelle les perspectives d'emploi des diplômés autochtones sont moins bonnes que celles du reste de la population (Walters, White et Maxim 2004).

Il faut également noter que le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH), et notamment le programme Réalités autochtones, demande aux chercheurs de contribuer à la formation d'étudiants autochtones. Cet objectif très louable est souvent difficile à rencontrer car il y a peu d'étudiants autochtones présents à l'université et il est difficile pour les chercheurs de trouver assez d'étudiants autochtones pour répondre aux normes des programmes du CRSH. Il apparaît donc impératif de favoriser l'accès et le succès universitaires des autochtones pour pouvoir former une nouvelle génération de chercheurs et d'enseignants autochtones qui seront à même d'orienter la recherche et d'offrir des modèles aux nouvelles générations d'étudiants autochtones.

Les raisons de la sous-représentation des autochtones au niveau postsecondaire sont multiples et complexes, certaines d'ordre financier, d'autres d'ordre académique et socioculturel (Malatest et associés 2004 ; Mendelson 2006). Sur le plan financier, on mentionne souvent les coûts importants des études pour les étudiants autochtones qui proviennent généralement de régions éloignées. De plus, les étudiants autochtones sont plus souvent des soutiens de famille que les étudiants canadiens, on le voit dans notre échantillon avec la moitié des répondants qui ont au moins un enfant à charge. Il existe un financement fédéral qui est géré par les conseils de bande, mais il est insuffisant et peu flexible. De plus, placer les dépenses liées aux études en tête des priorités budgétaires n'est pas inscrit dans les acquis de socialisation d'un grand nombre de familles autochtones. Le financement personnel ne semble donc que commencer à s'inscrire dans les mœurs et ne peut pallier le manque de financement public. Sur le plan académique, la littérature mentionne deux problématiques particulières : le faible taux de complétion du secondaire et la qualité très variable de l'éducation secondaire sur les réserves et dans les régions éloignées, cette dernière n'étant pas propre aux communautés autochtones. De plus, dans la plupart des communautés autochtones, le français ou l'anglais ne sont pas la langue maternelle des résidents. Enfin, sur le plan socioculturel, les étudiants autochtones rencontrent de nombreux obstacles : le manque de soutien familial, une forte méfiance envers le système éducatif qui est notamment dû à l'expérience des pensionnats et de l'éducation imposée qui a laissé une impression très négative, la discrimination, la faible estime de soi et la peur de l'assimilation (Gauthier 2005). En fait, à bien des égards, les institutions éducatives occidentales sont perçues comme étant étrangères à la culture. On s'aperçoit ainsi

que la plupart des autochtones qui vont au postsecondaire viennent de familles culturellement mixtes où l'un des parents n'est pas autochtone. Enfin, la littérature montre que les modes d'apprentissage cognitif diffèrent selon les cultures (Wright 1998 ; Smith-Mohamed 1998).

Plusieurs expériences d'amélioration de l'accès des autochtones à l'université ont été mises en place depuis une vingtaine d'années. La plupart se trouvent dans les provinces de l'Ouest où les autochtones constituent des minorités importantes mais on en trouve maintenant dans l'ensemble du pays. L'accès des autochtones à l'éducation postsecondaire pose un certain nombre de problèmes particuliers. Le premier problème peut se résumer à ce paradoxe : comment éviter de reproduire le modèle de la « réduction » sans conduire pour autant à l'assimilation à la société dominante ? Les programmes destinés aux autochtones doivent en effet favoriser les liens et le réseautage entre les étudiants autochtones sans les isoler pour autant du reste de la population étudiante. Cependant, cette immersion dans la société dominante pose toujours le risque de l'acculturation quand ce n'est pas celui de l'assimilation (Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness 2001).

Mais au-delà des programmes d'accès et d'aide se pose la question du contrôle et du contenu de l'éducation universitaire. Ce besoin de contrôle sur l'éducation a été énoncé clairement pour la première fois en 1972 dans le « Red Paper » intitulé *Indian Control on Indian Education* (National Indian Brotherhood 1972) qui a été réactualisé notamment dans le protocole de recherche des Premières nations du Québec et du Labrador (APNQL 2005). Il y a plusieurs modèles d'implication autochtone, tels que des partenariats entre communautés autochtones et universités, qui donnent un certain contrôle sur les contenus des cours et des programmes jusqu'à la création d'institutions postsecondaires entièrement gérées par des autochtones. Les questions principales sont alors la reconnaissance et la transférabilité des diplômes, l'utilisation des savoirs autochtones et la préservation des langues autochtones (voir par exemple Maheux, Da Silveira et Simard 2004).

Une problématique liée au contrôle de l'éducation par les autochtones est celle de l'adéquation aux besoins des communautés et des étudiants autochtones. Dans certains domaines, l'éducation est perçue comme l'imposition de modèles. Il est donc nécessaire de trouver des moyens pour que les contenus prennent en compte

et respectent les valeurs autochtones. Les approches pédagogiques sont également questionnées par les éducateurs autochtones qui prônent des méthodes d'enseignement plus basées sur l'expérience et qui mettent l'emphase sur la participation des aînés pour respecter les modes de transmission des savoirs propres aux autochtones. On observe donc un écart important entre la culture de formation autochtone et la culture de formation des institutions universitaires qui trouve sa légitimité et son origine dans l'écriture. Les formateurs font donc face à un écart culturel de nature complexe à comprendre et à combler dans le respect de l'identité culturelle des étudiants issus des populations autochtones, tout en leur permettant de réussir selon les normes institutionnelles reconnues.

Enfin, les étudiants autochtones ne se reconnaissent pas dans les institutions postsecondaires actuelles. Ils vivent souvent un déracinement et un certain choc des cultures. L'écart entre la vie dans les communautés et la vie dans les milieux universitaires est très important. De plus, les étudiants autochtones sont également tiraillés entre leurs intérêts et projets personnels d'une part, et d'autre part les besoins de leur communauté. Faut-il qu'ils s'orientent à tout prix vers des formations qui leur permettront de travailler d'abord dans et pour leur communauté, et plus encore pour leur gouvernement local ?

#### *Le rôle du gouvernement fédéral*

Le gouvernement fédéral a une compétence exclusive et une responsabilité de fiduciaire par rapport aux Indiens inscrits et aux Inuit. En termes d'éducation postsecondaire, le gouvernement fédéral n'exerce explicitement cette responsabilité que depuis 1956. En fait, jusqu'en 1954, les Indiens qui poursuivaient des études postsecondaires perdaient leur statut d'Indien car selon la loi, un Indien éduqué n'était plus un Indien. On était clairement dans une perspective développementaliste et assimilationniste.

Le premier programme de financement fut mis en place en 1968 et le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada (MAINC) accorda alors de l'aide à 250 élèves autochtones<sup>2</sup> de niveau postsecondaire, il fallut toutefois attendre 1977 pour qu'un programme de financement récurrent soit mis en place. Ce programme finançait tous les étudiants autochtones qui désiraient faire des études postsecondaires et il fournissait une assistance financière qui couvrait les coûts des

frais d'inscription, l'achat des livres et des fournitures, les frais de voyage et de subsistance des étudiants autochtones fréquentant les collèges, les universités ou les programmes d'accès au postsecondaire. Ce programme a été remplacé en 1989 par le programme d'assistance postsecondaire. Ce nouveau programme a resserré les critères d'admissibilité et a limité les dépenses admises et surtout il a lié le financement aux capacités budgétaires du gouvernement, pouvant ainsi reporter le financement d'un étudiant à l'exercice budgétaire suivant (McFadden 1996 ; Chambre des Communes du Canada 2007). De plus, depuis 1996, le gouvernement fédéral limite la hausse annuelle de ce budget à 2 %, cela ne permet donc pas de suivre l'augmentation du coût de la vie et des frais d'inscription universitaire.

Entre 1988 et 1996, le nombre d'étudiants autochtones financés est passé de 15 572 à plus de 27 500 pour retomber à 23 000 en 2004-2005. On attribue cette baisse à la non-indexation du financement qui crée en termes absolus une diminution des budgets disponibles. La vérificatrice générale avait d'ailleurs noté dans son rapport de 2004 qu'environ 9 500 étudiants autochtones avaient dû interrompre leurs études par manque de soutien financier. En 2005-2006, le budget total alloué à l'éducation postsecondaire autochtone était de 305 millions de dollars.

Le MAINC subventionne également la mise en œuvre de programmes de niveau postsecondaire destinés aux autochtones par l'intermédiaire du Programme d'aide aux étudiants indiens<sup>3</sup> (PAEI). Ce financement est pris à même l'enveloppe de l'éducation postsecondaire autochtone et il ne doit pas dépasser 12 % du financement total, de plus, il est réparti très inégalement entre les différentes régions. La plus importante part de ce financement est versée à la First Nation University de la Saskatchewan qui reçoit quasiment la moitié de cette enveloppe budgétaire. Depuis l'année dernière, ce budget est administré directement par les organisations autochtones qui œuvrent dans le domaine de l'éducation.

Ce modèle de financement est très fortement critiqué car il ne répond pas aux besoins en éducation postsecondaire des autochtones (Chambres des Communes du Canada 2007). On s'aperçoit même que depuis 10 ans, on assiste à une baisse du nombre d'étudiants autochtones qui s'inscrivent à l'université, une tendance inquiétante quand on sait que la population autochtone croît et qu'elle a de grands

besoins en éducation. En fait, démographiquement, les autochtones ont une pyramide des âges inverse à celle du reste des Canadiens et ils constituent donc une clientèle potentielle importante pour les universités. Suite au rapport du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord de la Chambre des communes et aux pressions des organisations autochtones, le gouvernement fédéral est en train de réviser sa politique d'éducation postsecondaire. Il faut également rappeler que le défunt accord de Kelowna, qui avait été conclu à la suite d'une conférence entre les Premiers ministres et les organisations autochtones, faisait de l'éducation postsecondaire une priorité. Le gouvernement Harper a indiqué qu'il ne comptait pas honorer cet accord, mais il a accordé des sommes importantes à certaines initiatives telles que la mise en place d'une école de comptabilité à Iqaluit, au Nunavut.

Le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada (MAINC) a par ailleurs entrepris un processus de dévolution de l'administration de ses programmes éducatifs et à l'heure actuelle, la plupart des budgets dédiés à l'éducation postsecondaire sont administrés directement par les conseils de bande ou des institutions scolaires autochtones. Les critères du programme sont toutefois toujours déterminés par le MAINC ; l'enveloppe est limitée comme on l'a vu plus haut. À l'heure actuelle, les étudiants autochtones peuvent recevoir une bourse qui couvre les frais d'inscription, de scolarité et l'achat du matériel pédagogique. De plus, les étudiants qui doivent quitter leur lieu de résidence sont admissibles à une subvention de voyage (un aller-retour par semestre) et une allocation de subsistance. Comme le financement est restreint, les conseils de bande doivent établir des critères de sélection, ceux-ci demandent en général que les étudiants soient inscrits à plein temps et qu'ils ne subissent pas d'échec scolaire. Cela élimine donc les étudiants à temps partiel et ceux qui échouent à un cours.

#### *Données sur l'éducation postsecondaire autochtone*

Même si on constate une certaine amélioration du taux d'inscription et de diplomation des autochtones depuis une vingtaine d'années, ceux-ci sont toujours fortement sous-représentés au niveau universitaire (seuls 4 % des autochtones ont obtenu un grade universitaire alors que le chiffre est de 15 % pour la population canadienne). On constate donc qu'il y a un écart de 11 % en moyenne entre le taux de graduation universitaire des autochtones et celui du reste de la population

canadienne (Mendelson 2006). La population autochtone du Québec est légèrement plus scolarisée avec un taux de 5 %, alors que la moyenne du Canada est de 4 %. Il faut toutefois noter que ce sont les communautés urbanisées qui contribuent à ce bon score.

On possède peu de données fiables sur l'éducation postsecondaire autochtone notamment en termes de taux de diplomation. L'une des rares données disponibles est le nombre d'étudiants autochtones inscrits dans un établissement postsecondaire recevant du financement du MAINC. Cette donnée ne concerne que les Indiens inscrits et les Inuit puisqu'ils sont les seuls admissibles à ces programmes. Cependant, comme nous l'avons vu plus haut, tous les étudiants admissibles ne reçoivent pas nécessairement de financement et certains, avec l'aide de leur famille, défrayent eux-mêmes le coût de leur éducation postsecondaire. Ils ne sont donc pas comptabilisés dans ces données. Enfin, les Indiens non-inscrits et les Métis ne sont pas comptabilisés dans ces statistiques car ils ne sont pas admissibles à ce financement. Dans les sections suivantes, nous ferons donc l'analyse de ces données pour les établissements universitaires en excluant les cégeps et les institutions postsecondaires à caractère professionnel.

En nombre absolu, les universités ayant le plus grand nombre d'étudiants autochtones financés sont, dans l'ordre : l'Université du Manitoba (816) ; la First Nations University of Canada (683) ; l'Université de la Saskatchewan (567) ; l'Université Brandon (517) ; l'Université Lakehead (395) et l'Université de Winnipeg (313). Il est aussi intéressant de comparer le taux d'étudiants financés au niveau universitaire dans chaque région. On l'obtient en calculant la proportion d'étudiants financés sur la population totale autochtone (Indiens inscrits et Inuit). Ce chiffre est très révélateur des différences régionales et le Québec ne fait pas bonne figure avec seulement 0,7 %, le taux le plus bas au Canada (voir le tableau n°1).

Tableau 1  
**Proportion d'autochtones inscrits dans une université par province en 2005**

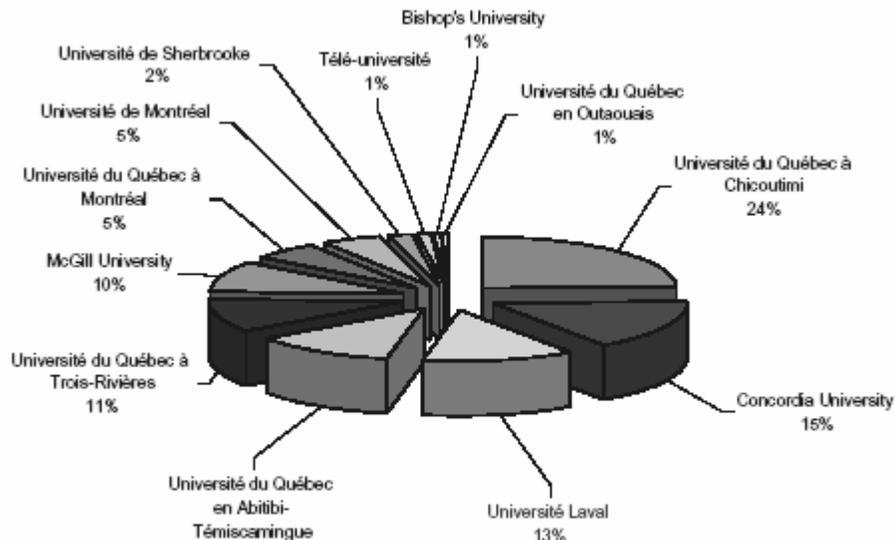
	Étudiants financés	Population autochtone totale	Pourcentage d'étudiants inscrits à l'université
Québec (sans cégeps)	567	82 824	0,7 %
Québec (avec cégeps)	(1 116)	82 824	(1,3 %)
Alberta	790	92 060	0,9 %
Colombie-Britannique	1 241	116 136	1,1 %
Ontario	1 823	161 718	1,1 %
Saskatchewan	1 498	114 428	1,3 %
Atlantique	536	34 000	1,6 %
Manitoba	2 220	115 339	1,9 %

Source : Données du MAINC sur les étudiants financés en 2005-2006 et la population autochtone en 2005

Il faut cependant dire que ce chiffre n'inclut pas les cégeps. Si on rajoute les étudiants autochtones inscrits dans les cégeps et collèges du Québec, on obtient un taux de 1,3 %. Ce chiffre n'est toutefois pas comparable avec les autres provinces puisque nous n'avons retenu que les universités et les collèges universitaires sans tenir compte des collèges professionnels. Il n'est cependant pas possible de faire la même chose au Québec puisque les cégeps regroupent généralement les filiales professionnelles et universitaires. Si l'on regarde plus spécifiquement la situation du Québec, on compte un total de 567 Indiens inscrits et Inuit fréquentant une université québécoise et qui reçoivent du financement du MAINC.

Le graphique ci-dessous montre la répartition des étudiants autochtones financés par le MAINC dans les différentes universités du Québec. C'est l'Université du Québec à Chicoutimi, avec 139 inscrits, qui a le plus d'étudiants autochtones financés. Cela s'explique par la présence d'un programme qui leur est spécifiquement destiné. Viennent ensuite l'Université Concordia avec 89 étudiants et l'Université Laval avec 73 étudiants. On le voit donc, malgré son manque de programme spécifique, l'Université Laval attire une proportion relativement importante des étudiants autochtones du Québec.

Graphique 1  
Répartition des étudiants autochtones au Québec



### Les étudiants autochtones à l'Université Laval

Pour faire le profil des étudiants, nous avons utilisé deux approches. D'une part, nous présentons un profil statistique qui repose sur deux sources de données : les données du registraire de l'Université Laval et les données du ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada (MAINC) sur les étudiants autochtones financés. Par ailleurs, nous avons conduit des entrevues qualitatives auprès des étudiants autochtones inscrits ou ayant été récemment inscrits à l'Université Laval.

#### *Profil statistique*

Le premier défi est d'estimer le nombre d'étudiants autochtones inscrits à l'Université Laval car on ne possède pas de statistiques fiables. Si l'on utilise les statistiques du ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada qui sont basées sur le financement qu'il accorde, on sait qu'en 2006, il y avait 73 étudiants qui ont reçu du financement du programme d'aide aux étudiants postsecondaires. Comme nous l'avons dit plus tôt ce financement ne comprend que les étudiants indiens

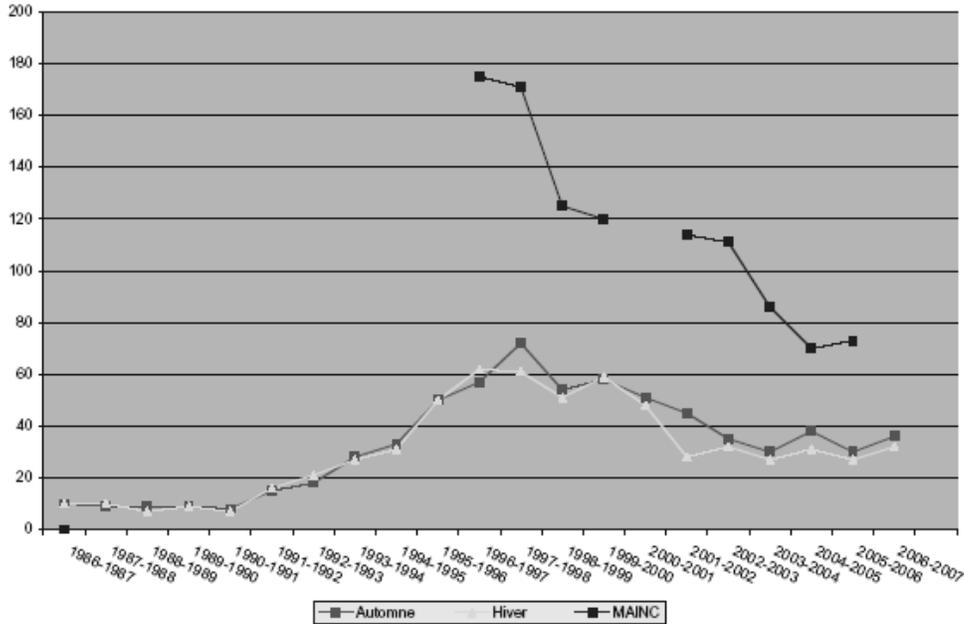
inscrits et inuit financés ; les Indiens non-inscrits et les Métis ne sont donc pas comptabilisés. Enfin, il faut rajouter les étudiants autochtones inscrits et admissibles au financement qui ne reçoivent pas de financement faute de fonds et qui défrayent eux-mêmes les coûts de leurs études. Nous en avons au moins trois exemples parmi les étudiants que nous avons rencontrés en entrevue.

L'autre source de données provient du bureau du registraire car lors de l'inscription, les étudiants peuvent cocher une case qui indique s'ils sont membres d'une Première nation ou s'ils sont Inuit. Cette donnée n'est pas très fiable car c'est une démarche volontaire et un étudiant peut, par inattention ou de façon volontaire, ne pas cocher la case. Trente-deux étudiants ont coché cette case pour l'année 2006-2007, donc on a une différence de 41 étudiants entre les listes du MAINC et celles du registraire. Lorsque c'est possible, nous comparons les données du registraire avec celles du MAINC mais malheureusement nous n'avons pas la même profondeur temporelle, le MAINC ne possédant de données que depuis 1996 alors que le registraire collige des données depuis beaucoup plus longtemps. De plus, les données du registraire sont plus détaillées car elles contiennent des informations sur le programme d'étude, la date de première inscription et la date de diplomation s'il y a lieu. Pour les besoins de cette étude, nous avons travaillé avec les statistiques du registraire de 1986 à 2006, soit une période de vingt ans pour obtenir une certaine profondeur historique.

Le graphique n°2 présente le nombre d'étudiants inscrits en comparant les deux sources de données. La première constatation est qu'il y a eu une lente progression avec un pic en 1996 pour ensuite assister à une soudaine baisse qui est confirmée par les deux sources de données. On est passé de 175 étudiants en 1996-1997 à 73 étudiants pour l'année dernière. L'année 1996 marquant l'année du resserrement des critères de financement du MAINC, cette baisse peut difficilement être une coïncidence. On constate également que depuis 1996, il y a moins d'étudiants autochtones en hiver, ce qui indique un taux de décrochage qui n'était pas présent auparavant. Là encore, la question du financement et l'absence de soutien sont à suspecter.

Graphique 2

**Nombre d'étudiants autochtones inscrits selon le registraire et le MAINC**



Source : Données du registraire de l'Université Laval et du ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada (MAINC)

Là encore, il faut se rappeler que le chiffre de 73 ne tient pas compte de tous les étudiants autochtones puisque certains Indiens inscrits ou Inuit fréquentent l'université sans recevoir de financement. Dans notre étude, nous avons rencontré 3 étudiants autochtones non financés, ce qui constitue 16 % de notre échantillon. Les nombres sont trop faibles pour en inférer des statistiques valides, mais cela montre que le phénomène n'est pas nécessairement marginal.

La comparaison entre les deux sources de données nous indique également que les chiffres du registraire correspondent en moyenne à 40 % de ceux des étudiants autochtones financés par le MAINC. Cela veut donc dire que plus de 60 % des étudiants autochtones ne s'identifient pas sur les formulaires d'inscription du registraire. L'Université Laval ne possède donc pas de données suffisantes sur les étudiants autochtones.

Le tableau n°2 détaille le nombre d'étudiants en provenance des trois communautés qui fournissent le plus d'étudiants autochtones depuis 1996. Le MAINC n'a pas pu nous communiquer les chiffres pour les autres communautés car le faible nombre d'inscrits créait des problèmes de confidentialité. La dernière colonne correspond au nombre total des étudiants autochtones inscrits à l'Université Laval. Ce dernier tableau nous montre qu'environ 70 % des étudiants autochtones proviennent des trois communautés les plus proches de Québec.

**Tableau 2**  
**Provenance des étudiants autochtones pour trois communautés**

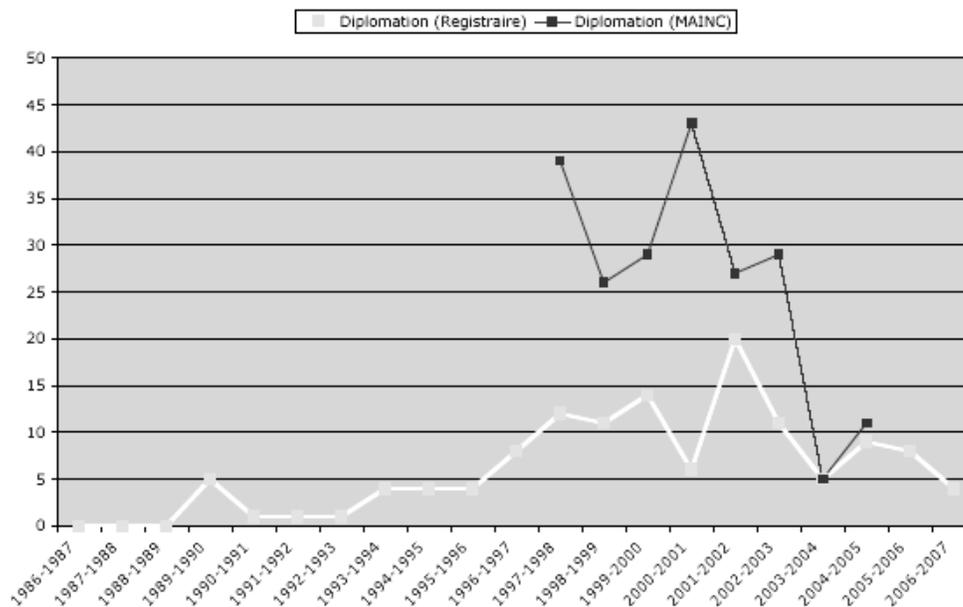
	Wendake		Betsiamites		Mashteuiatsh		Total
1996/97	67	38,29 %	27	15,43 %	35	20 %	175
1997/98	75	43,86 %	27	15,79 %	32	18,71 %	171
1998/99	52	41,60 %	16	12,80 %	27	21,60 %	125
1999/00	52	43,33 %	14	11,67 %	24	20 %	120
2000/01	N/D	N/D	11	28,21 %	N/D	N/D	39
2001/02	34	29,82 %	13	11,40 %	26	22,81 %	114
2002/03	41	36,94 %	10	9,01 %	26	23,42 %	111
2003/04	31	36,05 %	12	13,95 %	18	20,93 %	86
2004/05	31	44,29 %	9	12,86 %	10	14,29 %	70
2005/06	32	43,84 %	10	13,70 %	7	9,59 %	73

Source : Données du ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada (MAINC)

Nous avons des données sur le nombre annuel de diplômés pour les étudiants autochtones mais il est très hasardeux d'en tirer un taux de diplomation car les données portent sur de petits nombres et ne couvrent qu'une partie de la population étudiante autochtone (moins de 40 %). On sait, toutefois, selon le rapport réalisé pour l'association des universités et collèges du Canada (Holmes 2006), que le taux de diplomation à l'Université de la Saskatchewan est de 25 % et le taux d'abandon au cours de la première année est de 43,9 % chez les autochtones contre 20 % pour les étudiants en général.

Le graphique n°3 illustre le nombre de diplomation par année. On y constate une importante variation mais les pics de diplomation correspondent bien aux pics d'inscription du graphique n°2. Les deux sources de données semblent désynchronisées d'une année, cela s'explique par le fait que le MAINC obtient ses données des communautés et que celles-ci rapportent avec une année de décalage les diplomations. Même en corrigeant ce problème, les deux sources ne sont pas parfaitement congruentes, ces données doivent donc être utilisées avec précaution.

Graphique 3  
**Nombre de diplomations par année**

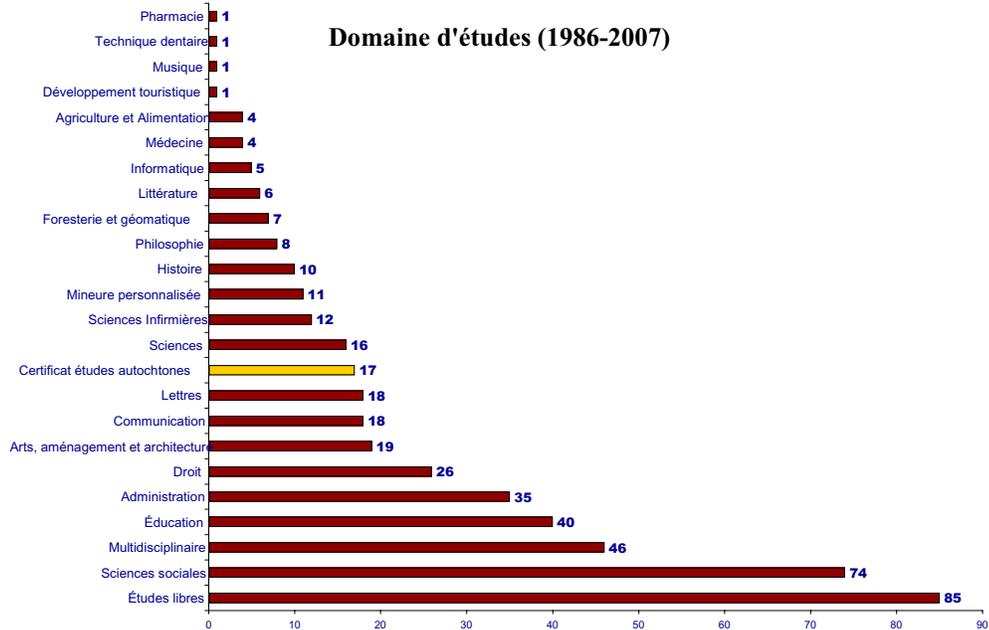


Source : Données du registraire de l'Université Laval et du MAINC

Le graphique n°4 illustre les inscriptions des étudiants autochtones dans les différents domaines d'études sur la période 1986-2007. On ne mesure donc pas le taux de diplomation dans chaque programme mais seulement l'intérêt des étudiants envers les différents programmes. On remarque un fort intérêt pour les sciences sociales, l'éducation et l'administration, mais cela n'empêche pas de trouver des autochtones dans la quasi-totalité des programmes de l'Université Laval.

Nous avons identifié séparément le certificat en études autochtones qui est un programme de la Faculté des sciences sociales (donc déjà compris dans les 74 étudiants fréquentant un programme de la Faculté des sciences sociales) car cela nous permet d'évaluer le niveau d'intérêt de ce programme pour les étudiants autochtones. Avec 17 étudiants inscrits en 20 ans, on peut voir un certain intérêt, mais ce n'est pas le programme le plus populaire et surtout, comme nous le verrons plus tard, les autochtones y sont en faible minorité. Il faut toutefois rappeler que ces statistiques sont très partielles et si nous nous fions aux statistiques concernant les étudiants financés par le MAINC, moins de 40 % des étudiants autochtones sont compris dans les statistiques du registraire.

Graphique 4



Source : Données du registraire de l'Université Laval

Les étudiants autochtones sont regroupés au sein de l'Association étudiante autochtone de l'Université Laval (AÉA). Il n'y a pas de carte de membre mais une trentaine d'étudiants gravitent autour de l'AÉA et un exécutif composé de sept personnes gère l'association.

L'AÉA possède un petit local et joue plusieurs rôles. Tout d'abord, l'association crée des liens entre les étudiants autochtones en proposant des activités sociales et culturelles. L'association offre aussi de façon informelle du soutien aux étudiants en difficulté, ce rôle a varié dans le temps mais le conseil d'administration actuel met une emphase particulière sur cet aspect et il essaie également de développer un programme de mentorat. Enfin, l'association représente les intérêts des étudiants autochtones au sein de l'Université Laval. La capacité à remplir ces rôles dépend totalement du dévouement et de l'implication des membres de l'association, mais comme dans toutes les petites associations étudiantes, il est difficile de pérenniser les activités qui reposent souvent sur les épaules de quelques individus.

### **Analyse des résultats d'entrevue**

Dans cette section, nous faisons une analyse sommaire des entrevues qui ont été conduites auprès des étudiants autochtones inscrits en 2007 ou ayant été inscrits en 2006. Le questionnaire comprenait deux sections, une première section colligeant des données factuelles (âge, provenance, statut familial, programme d'études, etc.) et une deuxième section visant à identifier les motivations et les perceptions, pour rendre compte de l'expérience des étudiants autochtones à l'Université Laval (voir le questionnaire à l'annexe 1). Nous avons pu mener 18 entrevues, un nombre statistiquement valide puisque notre échantillon était de moins de 80 étudiants, mais le nombre reste trop faible pour essayer de croiser les données factuelles et les données subjectives. Nous rendrons donc seulement compte de l'expérience et de la perception des étudiants autochtones interrogés. Notre échantillon est également biaisé, car ce sont les étudiants qui réussissent le mieux qui se sont présentés ; les étudiants en situation d'échec scolaire ayant tendance à se replier sur eux-mêmes et à retourner dans leur communauté.

### *Le choix de l'Université Laval*

La quasi-totalité des répondants ont indiqué qu'ils ont choisi l'Université Laval à cause de sa proximité. Seule la moitié des répondants a envisagé aller étudier ailleurs. Le choix de l'Université Laval est donc essentiellement un choix géographique. C'est aussi un choix linguistique pour les membres des communautés autochtones francophones. Six répondants ont également mentionné que leur choix était basé sur les programmes offerts.

### *La pertinence des programmes et des cours*

Les répondants sont en majorité (11) satisfaits du programme dans lequel ils sont inscrits. Dans certains cas, il y avait peu d'attentes mais cela reflète un bon degré de satisfaction. Sept répondants se sont montrés déçus de leur formation. Quand on pose la question par rapport aux cours, on obtient des réponses similaires, 11 sont satisfaits et 5 ont de fortes réserves alors que 2 ne se prononcent pas.

Si l'on demande comment améliorer le contenu des cours et des programmes, 8 répondants insistent pour inclure une meilleure sensibilité aux autochtones, soit en termes de contenu, soit en ayant des professeurs autochtones ou en sensibilisant les professeurs en place aux questions autochtones : « Donner des cours de sensibilisation aux questions autochtones aux professeurs pour leur permettre de mieux connaître la réalité, les amener dans les communautés ». En fait les réponses varient dépendamment des programmes. Les étudiants en sciences sociales sont en demande de contenus concernant les autochtones, alors que les étudiants en sciences sont plutôt concernés par la taille des groupes et l'expérience de travail.

### *Les problèmes rencontrés par les étudiants autochtones*

En termes de problèmes académiques, les réponses sont très partagées. Huit répondants ont mentionné des difficultés en français et dans les travaux longs, mais 7 ont indiqué qu'ils n'avaient pas rencontré de problèmes académiques. Comme nous l'avons dit plus tôt, cela reflète bien les différences entre les communautés autochtones en termes de distance culturelle et géographique, de qualité de scolarisation et de préparation aux études postsecondaires.

Les réponses à la question de l'adaptation au milieu universitaire et urbain suivent la même logique. Les répondants de Wendake rencontrent peu ou pas de problèmes car ils ont grandi à Québec, alors que les répondants qui viennent des communautés les plus éloignées ont des problèmes plus importants : « Mon gros problème ça a vraiment été l'adaptation au milieu, ça a pris trois sessions avant que je me sente à l'aise. » Une autre dit : « Dans la communauté, les gens vivent ensemble, regroupés, on se connaît tous, ici t'as plus l'impression d'être toute seule. Ça m'a pris beaucoup de volonté pour rester, j'ai dû me dépasser, je me sentais pas à ma place. »

Le racisme et la discrimination ne semblent pas un problème important à l'université, seuls quatre répondants ont indiqué en avoir rencontré, de la part des professeurs (trois mentions) ou d'autres étudiants (une mention). C'est toutefois une question à considérer car cela représente 22 % de notre faible échantillon. Un des répondants assimile l'absence totale de reconnaissance à une forme de discrimination : « Voir qu'y a rien rien rien rien en matière autochtone, juste ça c'est suffisant pour... D'abord une grande grande grande déception, puis se sentir rejeté, pas par les racistes, mais par des personnes qui sont soi-disant compétentes à l'Université Laval qui se targue d'être l'une des meilleures au monde et qui n'ont pas réalisé que c'est extrêmement important. »

Lorsque l'on pose une question sur les principaux obstacles à la réussite des études, le manque de soutien vient en tête avec 14 mentions. On parle principalement du manque de soutien académique mais aussi de soutien psychologique et matériel notamment dans la conciliation famille/études, les étudiants autochtones ont très souvent des enfants à charge. Dans nos entrevues, 9 répondants soit 50 % de notre échantillon, ont déclaré avoir des enfants. Le second obstacle est le financement (7 mentions) et cela corrobore ainsi les informations sur les restrictions financières et leur impact sur la fréquentation de l'université par les étudiants autochtones. On a finalement deux mentions du mal du pays : « Le mal du pays, ouais, j'aimerais ça retourner dans ma communauté pour transmettre ma culture à ma fille, le plus vite possible. »

### *Les services d'aide*

Nous avons demandé aux répondants s'ils avaient reçu de l'aide pour faciliter leur intégration aux études. La moitié des répondants (9) indique qu'ils ont reçu de l'aide, l'Association étudiante autochtone de l'Université Laval vient en tête avec cinq mentions, quatre répondants mentionnent l'Université Laval (administration, professeurs ou service de counseling), trois évoquent le conseil de bande et deux leur famille. Neuf indiquent qu'ils n'ont reçu aucune forme de soutien : « À l'Université Laval, il y a beaucoup de chargés de cours, moins de temps, moins de disponibilités, je n'ai pas vraiment eu d'aide, non. »

Lorsque l'on demande ce que l'université pourrait faire pour les aider dans leurs études, la majorité des répondants mentionne le besoin de soutien (15). Ce soutien est demandé pour les travaux académiques et l'adaptation au milieu universitaire : « De l'encadrement, j'aimerais pouvoir parler à quelqu'un qui me comprenne sans que j'aie besoin de tout expliquer d'où je viens et tout. » Un répondant insiste sur la nécessité d'aller chercher les étudiants autochtones : « Les Premières nations, il faut aller les chercher par la main, par eux-mêmes ils n'iront pas chercher, fouiller, faut vraiment aller les chercher. Je pense qu'il faut aller les chercher, dès l'admission. » Pour certains, ce soutien doit passer par la présence de ressources professionnelles autochtones (4). Pour d'autres (3), l'Association étudiante autochtone devrait recevoir de l'aide de l'Université Laval pour pouvoir soutenir les étudiants autochtones. Un répondant insiste sur la nécessité d'accueillir un plus grand nombre d'étudiants autochtones pour créer un milieu plus favorable, un autre invoque l'importance de l'université pour les autochtones : « Il faudrait que l'université vienne recruter dans les communautés, c'est un moyen de s'en sortir, dire aux jeunes qu'ils sont importants, qu'ils peuvent faire quelque chose, qu'à l'université il y a des outils qui sont mis en place pour eux, pour les mettre en confiance. » Enfin, la majorité des répondants considère que l'université fait très peu de choses : « S'ils veulent m'aider et les aider, qu'ils revoient au complet leur approche parce qu'il y a rien. »

Nous avons également posé une question plus précise qui demandait aux répondants d'évaluer les différents types de soutien que pourrait fournir l'université. Le mentorat est clairement une méthode privilégiée avec 13 mentions très favorables et aucune défavorable : « Ah moi, il faut que je mette en premier le

mentorat, parce que le Droit c'est dur et je me sens un peu toute seule, oui. » La question du contenu adapté a soulevé l'intérêt de 12 répondants, en fait il n'y a pas de réponses défavorables mais il est mentionné que cela ne s'applique pas à certains domaines d'étude. Les réponses sur la présence de professeurs autochtones sont plus partagées. Dix répondants considèrent que c'est important pour la visibilité et le modèle qu'ils pourraient fournir : « Oui c'est primordial, surtout en service social pour les valeurs, l'approche, mais aussi en histoire, en politique, en éducation... » Cinq répondants insistent cependant sur le fait que la qualification est plus importante que le fait d'être autochtone et que de toute façon il y a peu de ressources disponibles : « S'il y avait des profs autochtones ce serait super, c'est sûr, mais comme je te dis je connais juste une personne qui serait qualifiée, dans ce domaine-là. Intéressant mais peu réaliste. »

La proposition la moins populaire est celle de créer des cours réservés aux étudiants autochtones, 11 répondants trouvent que ce n'est pas une bonne idée car cela créerait de la ségrégation : « Non, ça doit être ouvert à tout le monde, on veut que les Québécois s'intéressent aux autochtones, on ne peut pas leur fermer la porte ! Et je ne vois pas des cours fermés à l'université. S'ils veulent des cours juste pour eux, qu'ils organisent des séminaires et fassent venir des profs. » On fait également remarquer que de toute façon, c'est dans les communautés que l'on apprend sa culture : « Non, si je veux apprendre la culture, je suis mieux en retournant chez-moi, où ça se fait, dans le bois, pas à l'université. » Trois répondants y sont favorables mais souvent, c'est seulement pour des cours bien spécifiques (cours de méthodologie ou séminaires de première année), car cela permettrait aux étudiants autochtones de se rencontrer et de se soutenir : « Oui, ça peut être positif, mettons juste en intégration, ceux qui sont en première année et qui arrivent en première année, pour mettre les gens en contact entre eux mais aussi pour donner une bonne base sur ce que c'est l'université. »

Enfin, lorsque l'on mentionne la création d'un centre d'aide pour les étudiants autochtones, aucun répondant ne s'y oppose et 15 soutiendraient une telle initiative. Les répondants mentionnent souvent qu'ils n'utilisent pas les ressources existantes car ils ne se sentent pas à l'aise de le faire : « Il y a plein de services comme dans la Faculté de droit mais je n'y vais pas... L'asso des étudiants en droit, j'y suis jamais allée, ça m'intéresse pas, il y a plein d'activités avec les étudiants en

droit et ça m'intéresse pas d'y aller. » La question de la reconnaissance et de la visibilité des autochtones à l'université, que cela soit au niveau du contenu des cours ou de l'accueil et des services, est souvent abordée par les répondants (7). Pour certains, cela passe par une plus grande visibilité de l'AÉA, pour d'autres ce sont des activités sociales et culturelles.

### *Le cheminement scolaire*

Le cheminement scolaire des étudiants autochtones est, dans la majorité des cas, interrompu (12 mentions). Les raisons principales sont les responsabilités familiales (5), le travail (2), des problèmes d'encadrement (1) et la maladie (1). Les raisons de la reprise des études sont le plus souvent liées à la motivation pour un projet (6) et au besoin de trouver un emploi intéressant (6). Si l'on résume les résultats de cette enquête exploratoire, on peut identifier les éléments suivants :

- On étudie à l'Université Laval pour des raisons d'accessibilité et de proximité ;
- Une partie des étudiants a des problèmes importants d'adaptation : isolement, langue, rythme d'étude, adaptation à la vie urbaine ;
- Manque de structure d'accueil et de soutien, même si les besoins sont différents et que certains n'ont pas vraiment besoin de soutien ;
- Manque de visibilité des autochtones à l'Université Laval que ce soit dans le contenu des cours et dans les programmes ;
- Importance de la reconnaissance : les autochtones ont une histoire et une contribution à apporter à l'Université Laval ;
- Peu de discrimination mais un manque d'ouverture envers les autochtones dans l'institution ;
- On demande plus de services et de reconnaissance de la part de l'Université Laval.

### **Conclusion**

Cette recherche nous a permis de constater qu'en termes de chiffres absolus, il y a peu d'étudiants autochtones à l'Université Laval, moins d'une centaine. Cependant si on compare l'Université Laval aux autres universités québécoises, elle arrive en troisième position sans même faire d'effort particulier. On n'ose pas imaginer ce qui arriverait si l'université se montrait plus accueillante. Nous savons

de plus qu'en 1996, il y avait plus de 175 étudiants autochtones inscrits à l'Université Laval. Enfin, il est clair que les besoins en éducation des autochtones sont grands, le potentiel d'accueil de l'université n'est donc pas pleinement exploité.

La population autochtone est diverse et les besoins de soutien ne sont pas nécessairement les mêmes pour tous, en revanche, il est clair qu'un certain nombre d'étudiants autochtones ont des besoins importants. Nous savons de plus que le nombre d'étudiants a baissé et que ce sont les meilleurs étudiants qui restent, notre échantillon est donc biaisé. Si l'université veut accueillir plus d'étudiants autochtones, cela passe par une ouverture plus grande envers la réalité autochtone, une reconnaissance de son rôle auprès de cette population et une forme de soutien pour les étudiants autochtones.

Mais au-delà des chiffres, il faut se demander pourquoi l'Université Laval devrait faire un effort pour accueillir plus d'étudiants autochtones. Vu le faible nombre potentiel on ne peut pas compter sur cette population pour maintenir ou augmenter de façon significative les inscriptions. La réponse à cette question est ailleurs. D'un part, l'Université Laval est une des universités canadiennes qui possède le plus d'expertise sur les questions autochtones (deux chaires et deux groupes de recherches portent exclusivement sur les problématiques autochtones), il serait donc important qu'on encourage les autochtones à s'intégrer dans ces équipe de recherche pour que la recherche ne porte pas seulement sur les autochtones mais soit aussi par et pour les autochtones et pour cela il faut une plus forte présence autochtone sur le campus. D'autre part, les besoins en éducation postsecondaire sont immenses dans la population autochtone du Québec et il fait partie de la mission sociale de l'université d'aider les autochtones à développer leur capacité pour qu'ils sortent de la situation postcoloniale dans laquelle ils sont tenus.

MOTS-CLÉS      Éducation – postsecondaire – autochtones - université

## Références

APN (Assemblée des Premières nations), 1998, *Summary Report on the National Roundtable on Post-Secondary Education*, Ottawa : APN.

APNQL (Assemblée des Premières nations du Québec et du Labrador), 2005, *Protocole de recherche des Premières nations du Québec et du Labrador*, Wendake : APNQL.

BALL, Jessica, 2004, « As if Indigenous Knowledge and Communities Mattered: Transformative Education in First Nations Communities in Canada », *American Indian Quarterly*, 28 (3-4).

BERKOWITZ, Peggy, 2006, « Task Force Calls for Change at First Nations University », *Affaires Universitaires*.

CAZIN, Anne, 2005, *Bilan de deux enquêtes auprès d'étudiants autochtones anglophones admis à l'UQAT à un programme à temps plein à l'automne 2004*, Rouyn-Noranda : LARESCO (Laboratoire de recherche pour le soutien aux communautés).

Chambre des communes du Canada, 2007, *Une priorité absolue : l'éducation postsecondaire des autochtones au Canada*, Ottawa : Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord. Consulté en ligne : <http://cmte.parl.gc.ca/Content/HOC/committee/391/aano/reports/rp2683969/aanorp02/04-toc-f.htm> (mars 2008)

Commission de l'éducation, 2007, *La réussite scolaire des Autochtones : Rapport et recommandations*, Québec : Assemblée nationale du Québec.

GAUTHIER, Roberto, 2005, *Le rapport à l'institution scolaire chez les jeunes amérindiens en fin de formation secondaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les autochtones*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi (en association avec l'Université du Québec à Montréal) : département des sciences de l'éducation et de psychologie.

GIBBINS, Roger, et J. Rick PONTING, 1986, « Historical Overview and Background », in J. R. Ponting, *Arduous Journey, Canadians, Indians and Decolonization*, Toronto : McClelland et Stewart Ltd, pp. 18-56.

HOLMES, David, 2006, *Rétablir l'équilibre : les programmes universitaires canadiens et le soutien aux étudiants autochtones*, Rapport réalisé pour l'Association des universités et collèges du Canada, Ottawa.

HULL, Jeremy, 2000, *Aboriginal Post Secondary Education and Labour Market Outcomes, Canada, 1996*, Winnipeg : Department of Indian and Northern Development document, Prologica Research Inc.

LAROSE, François, Jimmy BOURQUE, Bernard TERRISSE, et Jacques KURTNESS, 2001, « La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieux innus », *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1) : 151-180.

MAHEUX Gisèle, Yvonne DA SILVEIRA, et Diane SIMARD, 2004, « La question de l'inuttitut en formation des enseignants inuit : analyse d'une expérience de travail depuis 1984 », *Cahiers d'histoire*, 24(1) : 107-129.

MALATEST R.A. & Associés Ltée, 2004, *La population autochtone et l'éducation postsecondaire : ce que les enseignants ont appris*, Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

MCFADDEN, Mark, 1996, *Aboriginal Students and the BC Public Post-Secondary Education System*, British Columbia : Ministry of Education, Skills and Training.

MENDELSON, Michael, 2006, *Aboriginal Peoples and Postsecondary Education in Canada*, Ottawa : Caledon Institute of Social Policy.

National Indian Brotherhood, 1972, *Indian Control on Indian Education*, Ottawa.

RICHARDSON, Cathy, et Natasha BLANCHET-COHEN, 2000, « Postsecondary Education Programs for Aboriginal Peoples: Achievements and Issues », *Canadian Journal of Native Education*, 24(2) : 169-184.

SCHWARTZ, Christine, et Jessica BALL, 2000, « Evaluation of an Effective Postsecondary Program in Canadian Aboriginal Communities: Students' Perspectives on Support », Communication présentée au congrès annuel de l'*American Educational Research Association*, Seattle, Washington, 10-14 avril, 2001.

SMITH-MOHAMED, Katie, 1998, « Role Models, Mentors, and Native Students: Some Implications for Educators », *Canadian Journal of Native Education*, 22(2) : 238-259.

WALTERS, David, Jerry WHITE, et Paul MAXIM, 2004, « Does Postsecondary Education Benefit Aboriginal Canadians? An Examination of Earnings and Employment Outcomes for Recent Aboriginal Graduates », *Canadian Public Policy*, 30 (3) : 283-300.

WRIGHT, Dennis A., 1998, « Preparing First Nations Students for College: The Experience of the Squamish Nation of British Columbia », *Canadian Journal of Native Education* 22(1) : 85-92.

---

<sup>1</sup> Cette recherche a été réalisée avec le soutien financier de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval. Je tiens à remercier Marie-Laure Tremblay, étudiante en anthropologie qui a réalisé les entrevues et participé à leur analyse. Je veux également mentionner la contribution de l'Association étudiante autochtone de l'Université Laval à cette recherche. Enfin, je veux remercier le registraire de l'Université Laval et le service des statistiques du ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada pour leur collaboration. Cette recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de l'Université Laval sous le numéro 2007-023.

<sup>2</sup> Dans cette section, le terme autochtone fait référence uniquement aux Indiens inscrits et aux Inuit, car ce sont les seuls qui reçoivent du financement du gouvernement fédéral.

<sup>3</sup> Cette appellation semble être une traduction erronée du nom du programme en anglais : *Indian Studies Support Program*.

— |

| —

— |

| —

**Critique de l'ethnocentrisme scolaire :  
vers une école faite par et pour les autochtones**

**Alexis De Canck**  
Candidat au doctorat  
Département d'anthropologie  
Université Laval  
Québec  
Membre du CIÉRA

Toute réflexion sur l'école en milieu autochtone part d'un constat difficile à ignorer : le taux de décrochage scolaire est extrêmement plus important dans les communautés autochtones (autour de 90 % au début des années 2000) que dans la société allochtone majoritaire (généralement autour de 15 %). On évite autant que possible d'employer le mot « échec » car il sous-entendrait une faute portée par un des groupes en présence : soit, d'une part, les jeunes, les familles et finalement l'ensemble des membres des communautés autochtones soit, d'autre part, les enseignants, les pédagogues, les administrateurs et autres décideurs souvent extérieurs aux communautés concernées. On évoque plutôt des « discontinuités culturelles » à travers lesquelles l'échec scolaire est appréhendé comme résultant de la confrontation de systèmes culturels qui conduisent à des incompréhensions mutuelles (Spindler et Spindler 2000). Par ailleurs, on démontre la possibilité d'insérer des savoirs traditionnels, afin non seulement de les revaloriser aux yeux des jeunes autochtones (« remotivation identitaire »), mais aussi de faciliter la transmission même entre deux systèmes de conception différents (« reconnexion communicationnelle ») (Lipka et Webster 2004). De manière plus approfondie, on propose d'intégrer des manières d'être dans le schéma communicationnel (Stearns 1986).

Pourtant l'école continue à être perçue comme un espace conflictuel entre ces deux groupes. Elle constitue alors un point de tension supplémentaire dans le contexte des récriminations vis-à-vis d'un paternalisme perdurant et de l'autonomisme tardif des Premières nations. L'école telle qu'elle est donnée dans les communautés autochtones représente un héritage historique des institutions coloniales. Avant d'entrer dans les considérations portant sur cette « école allochtone donnée aux autochtones » et ses défauts soulignés par de nombreux chercheurs, il apparaît important de préciser que cette école « à l'occidentale » est depuis longtemps critiquée pour sa nature, même en dehors d'une telle situation interculturelle. Après avoir regardé les critiques culturelles, puis transculturelles, faites à l'école, nous pourrions envisager les réponses proposées pour améliorer cette école et en faire un lieu de rencontre plutôt que de conflit.

### **Critique des fondements de l'école**

C'est dans le contexte historique particulier des années 1960 que se radicalise la critique de l'ordre capitaliste et de ses idéologies impérialistes. La décolonisation est alors en cours. Les nations s'émancipent et les minorités culturelles osent enfin recourir à la parole publique et formuler leurs propres exigences politiques. Mais le colonialisme n'est pas la seule « instance » capitaliste à être critiquée, d'autres institutions sociales le sont également, parmi lesquelles l'école. Si bien que l'école ne se trouve pas uniquement critiquée en tant qu'outil colonisateur, mais également, au sein d'une même société, en tant que pouvoir insidieusement exercé sur les apprenants afin de les formater aux besoins de cette société.

Foucault (1975 : 175), philosophe français, évoque une conception « cellulaire » de l'instruction aristotélicienne. Selon lui, l'espace scolaire fonctionne, pour mieux forger la volonté et l'entendement, comme « une machine à apprendre, mais aussi à surveiller, à hiérarchiser, à récompenser » (*Ibid* : 172). Il s'agit essentiellement d'obtenir par l'école « l'obéissance », c'est-à-dire une nouvelle forme d'assujettissement. L'analyse de Foucault se place ainsi dans un conflit entre l'individu et l'État, plus qu'entre cultures différentes. Pour Bourdieu et Passeron, des sociologues français, l'école sert à reproduire les rapports de force en maintenant les différentes classes à leur place, les dominantes en haut, les dominées en bas. Pour ce faire, elle établit imperceptiblement que les valeurs de la classe supérieure, de même que les valeurs de l'école, doivent être assimilées par

l'ensemble de la société (Bourdieu et Passeron 1983). L'alignement des valeurs de l'école sur celle des classes supérieures favorise les élèves issus de la classe dominante tandis qu'il constitue un handicap pour ceux issus de la classe dominée.

Dans la droite ligne de ces critiques, mais d'avantage axée sur le caractère colonisateur de l'école, l'analyse de Freire, pédagogue brésilien, présente l'école comme un lieu où s'exercent des forces colonisatrices d'une culture dominante sur une culture dominée. Freire (1974) décrit l'inculcation du système scolaire comme un moyen d'opprimer l'élève en faisant de sa passivité une habitude. Ses remarques s'approchent bien plus de celles que feront plus tard des chercheurs autochtones, tels Battiste ou LaFrance, sur la situation de leur peuple. Ivan Illich, théologien et philosophe autrichien qui fit ses premières observations aux États-Unis, participe à de nombreux débats avec Freire. Si ses observations s'appuient sur la situation des Portoricains aux États-Unis, il élargit rapidement ses réflexions sur la nature profonde de l'école et non pas seulement sur les situations de conflits culturels entre minorités et majorité. Illich (1971) considère le système scolaire comme l'une des multiples institutions automatisées de la société moderne. L'école exerce des fonctions anachroniques, elle ne s'adapte pas aux changements et ne sert qu'à stabiliser et protéger la structure de la société qui l'a produite.

### **L'impérialisme scolaire en milieu autochtone**

Historiquement, l'école occidentale a très clairement été pensée comme un moyen d'encourager ou de forcer les peuples autochtones à l'assimilation dans la culture blanche dominante (Brade, Duncan, Sokal 2003 : 235). Des méthodes barbares ont été notoirement utilisées afin de faire de l'école un lieu d'assimilation cruel. Sans parler des sévices physiques et moraux qui y furent pratiqués, le système des pensionnats indiens obligea, pendant de nombreuses décennies, à éloigner les enfants de leur famille, leur interdisant pendant toute la scolarité la pratique de leur langue, de leur culture et de leur spiritualité particulières. Ce système à lui seul imposa la mise en place de procès fédéraux et d'une Fondation autochtone de guérison pour aider ceux que l'on considère aujourd'hui d'avantage comme les victimes d'une catastrophe sociale que comme les anciens élèves d'une institution scolaire. Il n'est donc pas surprenant que les critiques globales que nous venons de rassembler trouvent un profond écho dans le contexte de notre réflexion

sur l'école faite aux autochtones qu'elle soit formulée par des pédagogues ou des anthropologues, autochtones ou non.

L'imposition d'un mode de penser et de hiérarchiser le monde ne peut qu'être préjudiciable à la vie des cultures autochtones, injustement minorées par le truchement du système éducatif occidental. Ces critiques s'attaquent à la nature même de l'école qui implicitement dispense des valeurs étrangères aux cultures autochtones, dans la croyance que ses valeurs sont universelles. Battiste, pédagogue micmac critique la position eurocentriste de l'éducation (Battiste et Hendersen 2000 : 21). Pour elle, « le plus sérieux problème du système éducatif actuel ne repose pas dans son échec à libérer le potentiel humain des peuples autochtones, mais plutôt dans sa quête de limiter leurs pensées à la pratique d'un savoir impérialiste » (*Ibid* : 86, traduction de l'auteur). LaFrance (2000 : 101), chercheuse iroquoise, considère également que l'éducation occidentale isole du vivant, en séparant théories et expériences. La distance est trop grande entre ce qui est appris et la culture de tous les jours. Bear Nicholas (2001 : 11), chercheuse malécite, considère l'éducation comme un endoctrinement colonial. Elle confirme que l'éducation occidentale a eu pour but progressif de rompre le lien entre l'enfant et sa culture maternelle. Murray Smith (2001 : 77) expose la double dimension du curriculum scolaire. De manière explicite, ce dernier a pour but la transmission de compétences et de savoirs identifiés. De manière implicite, il vise un formatage clandestin des valeurs et des comportements des élèves. Pour Smith, l'école a adopté une « mentalité de marché » basée sur la rentabilité et le gain, rejetant les individus n'intégrant pas les normes de ce marché social global. L'école vise une éducation égalitariste valide quelque soit le contexte. Ainsi elle peut comparer les étudiants les uns avec les autres en fonction de compétences ethno-centrées qui font abstraction des contextes particuliers. Il n'y a pas assez d'adaptations pédagogiques aux besoins, aux contextes, aux cultures. Le prix à payer de l'éducation scolaire peut être alors pour l'apprenant celui de l'abandon d'une langue maternelle et d'une culture entière. La formation scolaire est critiquée pour son caractère impersonnel et sa volonté d'universalisation via un programme défini (curricula) qui exclut d'autres savoirs, via une institution (l'école) qui interdit à d'autres institutions de venir s'en occuper, et via un corps professionnel (les enseignants) qui efface d'autres porteurs du savoir (Meunier 2006).

C'est au moment où elle s'autonomise en institution, produisant ses propres experts, son discours spécialisé, ses concepts particuliers, que l'école se désolidarise de sa mission formatrice. Elle n'offre plus une égalité des chances à atteindre le bonheur dès lors qu'elle se rend imperméable au changement extérieur, tout en se soumettant au pouvoir dominant. Les rapports de forces, même aussi explicites que dans le cas d'une éducation interculturelle, imposent cette violence symbolique qui peut rester non formulée dans l'universalisme infondé de certains concepts pourtant culturels. Ainsi, l'école, dans sa forme rigide, son contenu mal adapté au contexte, et ses objectifs normatifs, est reconnue comme imposant implicitement des rapports de forces entre l'individu et la société, entre une culture et une autre. Ces forces semblent nier les relations et les différences. En tentant aveuglément, sans réflexion culturelle, de les insérer dans le tout englobant de la modernité occidentale, elle rompt avec l'univers domestique dans lequel l'enfant s'est construit durant les premiers temps de sa vie. Elle le fragilise en le déplaçant, avec si peu de respect, hors de son contexte familial, culturel, et identitaire initial. C'est un démembrement absurde d'une partie vitale de la communauté.

### **L'adaptation institutionnelle**

Ces critiques initient bien évidemment des réflexions sur l'amélioration du système scolaire pour transformer progressivement cette école faite aux autochtones en une école faite pour et par les autochtones. Ces réflexions mènent vers une adaptation culturelle du système scolaire qui présuppose l'insertion de matériaux culturels résumés sous une étiquette quelque peu étirée : « les savoirs traditionnels ». Pour définir les savoirs traditionnels, il ne suffit pas de faire une énumération de techniques artisanales ou artistiques, ni une liste des connaissances locales sur l'environnement. Il ne s'agit pas de répertorier un ensemble mais plutôt de définir la nature même qui fonde l'homogénéité de cette liste approximative. Selon l'Unesco : « Les savoirs traditionnels sont liés à l'ensemble des connaissances, savoir-faire et représentations des peuples ayant une longue histoire avec leur milieu naturel. Ils sont étroitement liés au langage, aux relations sociales, à la spiritualité et à leur façon d'appréhender le monde et sont généralement détenus de manière collective » (Unesco 2006). Cette définition met en évidence le lien à l'environnement qu'il soit naturel ou bien social. Ce lien implique des interprétations matérielles, spirituelles et sociales à travers lesquelles l'individu comprend le monde physique, interprète le monde spirituel et fonde le monde

social. Or une relation est un lien dynamique qui se crée au travers de l'expérience et se noue dans le langage. Par l'expérience à travers laquelle il active la culture du monde, et le langage par lequel il l'interprète, l'individu vit sa relation avec les propositions culturelles qui lui sont continuellement faites. Il y a derrière cela l'apprentissage de manières de voir le monde, la transmission de valeurs qui établissent un lien logique entre ce que l'on fait et ce pourquoi on le fait.

On peut regrouper l'ensemble des projets éducatifs en deux principaux modes d'intervention culturelle au sein de l'école. Il s'agit soit d'une révision des curricula par un ajout de contenus traditionnels, soit d'une substitution des curricula par une immersion culturelle avec revitalisation de la langue (Friesen et Friesen 2005, Smith 2001).

Le premier mode d'intervention consiste en des modifications mineures, bien qu'essentielles, dans le discours. Par exemple, les travaux de Vincent et Arcand (1979) critiquant le discours historique des manuels scolaires québécois a entraîné une épuration des préjugés raciaux implicitement colportés par les cours d'histoire. Lorsqu'il fut politiquement souhaité de réhabiliter les cultures autochtones, on se contenta trop longuement d'énumérer quelques savoirs traditionnels. Cependant cette trop simple énumération a eu tendance à souligner plutôt qu'à éliminer l'expression de l'infériorité. De nombreux auteurs avertissent encore de l'insuffisance de tels moyens. Friesen (2005 : 169) estime que la révision des curricula par l'insertion de contenus culturels est imparfaite et ne représente qu'une folklorisation de la culture. Pour Saladin d'Anglure (1988 : 457), il semble très artificiel de vouloir insérer la « culture inuit » dans un système aussi fermé que le système scolaire. Cela y réduit la culture à une manifestation folklorique et transmet de surcroît aux jeunes Inuit l'image d'une culture inuit construite par les Occidentaux (*Ibid.*). Watt-Cloutier (2000), ancienne présidente de la conférence circumpolaire inuit, affirme que ces « arrangements pédagogiques » ont nuit au processus de guérison, en prétendant que des solutions étaient en application. Pour elle, l'éducation n'est qu'un des moyens d'apprentissage : il en existe d'autres, formels et informels. L'école n'est qu'un genre d'outil qui peut aider à acquérir certains types d'apprentissage. Elle peut être utile si elle est bien adaptée, mais la chose importante n'est pas l'école, c'est l'apprentissage (*Ibid.* : 122). Dès lors, il apparaît clairement que les changements doivent être de nature plus importante que

des corrections de contenu. Déjà certains aménagements vont plus loin. Il ne s'agit plus de quelques cours de cultures disséminés ici ou là, mais bien d'un usage transversal des conceptions de la culture cible. On pense aux travaux de Jerry Lipka, un chercheur de l'Alaska, sur l'usage des conceptions scientifiques yup'ik en classe de mathématiques, ou encore au « Akwesasne Science and Mathematics Pilot Project », où on replace les cours de sciences dans un contexte indigène.

À l'autre extrémité de ces efforts d'adaptation se trouve la proposition visant à créer un système éducatif totalement indépendant du système occidental dans lequel l'essentiel des objectifs serait la transmission des savoirs dans un enseignement entièrement en langue indigène. Battiste et Henderson (2000 : 92) affirment que des écoles indigènes séparées doivent être créées, tandis qu'*a contrario* Friesen (2005 : 169) estime que même si elle revitaliserait la langue, une telle solution provoquerait une réduction du biculturalisme des autochtones, ce qui serait peu souhaitable et peu réaliste face à la nécessité d'une insertion socioéconomique. D'ailleurs les responsables autochtones veulent s'approprier l'école et non la supprimer. Ils veulent qu'elle soit un lieu de revalorisation et de revitalisation de leur culture, sans pour autant en extraire totalement les savoirs occidentaux. Ils voient l'école comme le renforcement d'un enseignement plus informel qui se ferait, déjà avant, en dehors de l'institution. Ils désirent que l'on intègre des savoirs locaux à l'école pour en permettre la transmission, pour aider les jeunes à comprendre (connaissance) et à accepter leur identité culturelle particulière (revalorisation), et remotiver les élèves à travers cette intimité identitaire. L'école resterait un lien vers le monde occidental qui englobe désormais les peuples autochtones.

Trois grands axes récurrents composent les piliers des réclamations d'aménagement des communautés autochtones et cela quelle que soit la nation observée : l'usage de la langue maternelle, l'enseignement sur le territoire ancestral et la participation de toute la communauté. On voit au travers de ces trois revendications pédagogiques se dessiner le désir profond de renouer avec les liens que l'école occidentale a historiquement brisés. L'usage de la langue vernaculaire manifeste notamment le lien avec soi, dans sa manière de forger l'esprit humain en lui soumettant une façon de catégoriser le réel. L'idéal serait alors de créer une école entièrement en langue autochtone aussi longtemps que possible. On pense

notamment à la *Revival School* de Kahnawake, à la *Freedom School* d'Akwesasne, et au *Gift of Language and Culture Project* des Cris du Saskatchewan. Il n'existe pas d'études complètes sur ces programmes d'immersion bilingue, en termes de nombre ou de résultat. Mais à titre indicatif, en Colombie-Britannique, en 2005, 15 % des écoles de bandes en offraient.

Le lien avec le territoire est une reprise de contact avec l'environnement dans lequel l'individu est amené à expérimenter la vie. Le groupe de recherche dirigé par Sauvé, consacré à l'éducation relative à l'environnement, expose, au travers du *Dene Kede Curriculum*, l'accentuation qui peut être mise sur l'acquisition d'attitudes et d'habilités liées au territoire (*land skills*) : expériences répétées et approfondies, activités de terrain, rencontres et enquêtes, discussions, expressions artistiques, etc. De leur côté, Goulet et Harvey-Trigoso (2005) démontrent l'importance des effets positifs sur l'ouverture d'esprit des enfants en contact avec la terre. Il établit que des compétences de collectivisme, lien social avec la communauté, et de conservatisme, lien culturel aux pratiques traditionnelles se développent positivement par la pratique assidue aux « activités de subsistances traditionnelles » (*Ibid.* : 82).

Le lien avec la communauté permet de resserrer la cohésion vitale du groupe par la multiplication des interactions sociales. D'une part, les travaux de groupe dans la classe, et les recherches d'informations en dehors de la classe, favorisent l'entraide. D'autre part, la participation de la communauté à l' cole est également importante. Celle-ci doit néanmoins dépasser la simple intervention ponctuelle d'aînés venant raconter des récits traditionnels. Dans les écoles d'Arviat (Nunavut), les intervenants sont bien plus réguliers et revêtent directement le rôle de professeur, enseignant des savoirs artisanaux, ainsi que des chants et des danses traditionnels (Targ  2005 : 38). Les intervenants extérieurs peuvent également se présenter comme des modèles. C'est sur ce principe que dans une  cole mohawk d'Akwesasne viennent régulièrement se présenter des Mohawk qui ont réalisé une carrière modèle pour la communauté (LaFrance 2000). Les professeurs, souvent originaires de l'extérieur des réserves indiennes, doivent également obtenir une meilleure formation, à laquelle ne doit pas nécessairement être étrangère la communauté elle-même. Au delà de la formation des enseignants à un public culturellement spécifique, les aînés, en tant qu'intervenants privilégiés, devraient

inversement être formés à la réalité de la classe d'école. Mais la participation doit aller encore plus loin. Le rôle des parents est notamment primordial. Pour LaFrance (*Ibid*), le groupe de travail sur les curricula doit inclure professeurs, parents, étudiants et conseillers culturels (universitaires comme aînés). L'école doit, selon elle, permettre la « production de citoyens socialisés qui rencontrent les besoins de la communauté » (*Ibid* : 103, traduction de l'auteur). Pour Watt-Cloutier (2000), la construction du curriculum doit se faire autour d'objectifs communs précis répondant aux besoins de la communauté. Il s'agit de déployer une vision où se rencontrent les besoins communautaires (autogestion gouvernementale, préservation culturelle, développement communautaire et régional d'infrastructures) et les besoins individuels (autonomie, héritage identitaire, sens critique de la culture globale, intégration socioéconomique).

Ces trois points sont étroitement liés entre eux par un quatrième axe transversal, celui des « valeurs » qui rend compte d'un monde émouvant et spirituel, un monde invisible, intérieur et intime. Fenelon et LeBeau (2005 : 21) exposent comment intégrer les valeurs holistiques des Lakota et des Dakota au curriculum, ou plus exactement, comment rendre un curriculum véritablement holistique. Celui-ci se compose de quatre affirmations essentielles : d'abord accepter une conception des savoirs comme socio-culturellement marquée ; ensuite un curriculum sans hiérarchisation ni logique linéaire, mais dans une vision globale ; une pédagogie interactive, expérimentale, en lien avec le terrain et la découverte des récits traditionnels ; enfin une philosophie en connectant les concepts holistiques et les concepts universalistes. L'intérêt est de développer un apprentissage multiculturel du monde chez l'enfant, afin qu'il puisse se sentir intégré autant dans sa communauté d'origine que dans la société occidentale majoritaire.

Dans la perspective holistique de l'éducation autochtone, la notion de « relation » se joue à tous les niveaux. Elle enjoint à la compréhension, à travers le partage d'une ou plusieurs langues. Elle implique la réécriture de contenus tout comme la refonte de contenants. Elle oblige à la participation de tous, depuis les responsables de l'État jusqu'à l'enfant autochtone, en passant par l'ensemble des gens qui pourront influencer son éducation et sa vie : parents, professeurs, autorités locales, famille élargie, voisins, etc. Elle suppose un lien avec un environnement

qui ne soit pas que social, mais également physique, naturel et vital qu'elle invite à explorer, à expérimenter, et à vivre pleinement. Elle invite l'éducation à faire le lien entre une situation antérieure et une situation future, deux moments de la vie de l'enfant qui ne doivent pas être pris comme des étapes indépendantes, mais comme la prolongation d'un même parcours. Elle place l'école au cœur du lien entre le foyer, ce qu'il implique de « pré-éducation », de culture et de langue maternelle, et l'extérieur, ce qu'il implique de professionnalisation, de culture et de langue seconde. Elle noue ensemble, dans une optique de complémentarité, les savoirs, les compétences et les valeurs sous-tendus dans la maîtrise de cultures différentes. Elle espère l'émergence d'un être autonome, adapté, ouvert et critique. L'éducation autochtone ne peut donc être une école communautariste, car elle cherche la réactivation d'une perception plus large de savoirs, d'actions, de milieux, et enfin de mondes définitivement en contact.

## **Conclusion**

À partir de la compréhension de phénomènes socioculturels comme la conception des savoirs et l'enseignement institutionnel, nous avons pu mieux comprendre les besoins d'aménagement scolaire. C'est au travers de la vision holiste des savoirs autochtones, vision qui présuppose, pour leur insertion intelligente, une école tout aussi holiste, que nous avons retenu les critères généraux les plus mis en avant dans les recherches et les projets actuellement articulés pour une école faite par les autochtones. Le territoire, la langue, et la communauté ressoudés à travers des valeurs collectivement définies sont ces critères qui feraient d'une école un lieu de revitalisation de savoirs (savoir-faire et savoir-être) culturellement menacés, de revalorisation de cultures historiquement bafouées, d'échange de cultures éminemment entrecroisées. Une école autochtone qui ne soit pas seulement la copie colorée de l'école occidentale devrait donc être un lieu de transition entre l'apprentissage traditionnel et l'institution disciplinaire, un pont entre deux cultures, la culture autochtone maternelle et la culture occidentale. Elle devrait se faire en partie sur le territoire, ou du moins dans l'expérimentation directe ; en partie au travers de la maîtrise de la langue maternelle, outil de communication mais aussi d'ordonnement du réel ; en partie avec la participation du plus grand nombre des membres de la communauté dont les savoirs, les compétences, les liens familiaux, et les réussites extérieures représentent autant de moyens d'ouverture et de valorisation des rapports sociaux.

MOTS-CLÉS      Éducation – école – autochtones – Inuit – colonialisme –  
curriculum – critique

### **Références**

BATTISTE, Marie, et James Youngblood HENDERSON, 2000, *Protecting Indigenous Knowledge and Heritage: A Global Challenge*, Saskatoon : Purish.

BEAR NICHOLAS, Andrea, 2001, « Canada's Colonial Mission, The Great White Bird », in K.P. Binda et Sharilyn Calliou (Dir.), *Aboriginal Education in Canada: A Study in Decolonization*, Mississauga : Canadian Educators' Press, pp. 9-33.

BOURDIEU, Pierre, et Jean-Claude PASSERON, 1983, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Les éditions de Minuit.

BRADY, Cassandra R.M., Karen A. DUNCAN, et Laura SOKAL, 2003, « The Path to Education in a Canadian Aboriginal Context », *Canadian Journal of Native Education*, 27 (2) : 235-248.

FENELON, James V., et Dorothy LEBEAU, 2005, « Four Directions for Indian Education: Curriculum Models for Lakota and Dakota Teaching and Learning », in Ismael Abu-Saad et Duane Champagne (Dir.), *Indigenous Education and Empowerment*, Oxford : Altamira Press, pp. 21-68.

FOUCAULT, Michel, 1975, *Surveiller et Punir*, Paris : Gallimard.

FREIRE, Paulo, 1974, *La pédagogie des opprimés*, Paris : Maspéro.

FRIESEN, John W., et Virginia Lyons FRIESEN, 2005, *First Nations in the Twenty-first Century: Contemporary Educational Frontiers*, Calgary : Detselig.

GOULET, Jean-Guy A., et Kim HARVEY-TRIGOSO, 2005, « L'espérance passe de la forêt au milieu scolaire : Clivage et continuité dans les valeurs entre générations de Dènès Tha », *Recherches Amérindiennes au Québec*, 35(3) : 71-84.

ILLICH, Ivan, 1971, *Une société sans école*, Paris : Le Seuil.

LAFRANCE, Brenda Tsioniaon, 2000, « Culturally Negotiated Education in First Nations Communities: Empowering Ourselves for Future Generations », in Marlene B. Castellano, Lynne Davis, et Louise Lahache (Dirs), *Aboriginal Education. Fulfilling the Promise*, Vancouver : UBC Press, pp. 101-113.

LIPKA, Jerry, et Joan Parker WEBSTER, 2004, « Why can't we just do math? Exploring the tensions within the in-between space of a culturally responsive curriculum », *Studies in Educational Ethnography*, 10 : 103-122.

MEUNIER, Olivier, 2006, « L'ouverture de l'école aux savoirs diffus : les expériences du Sud peuvent-elles aider le Nord à résoudre ses apories ? », Communication au colloque de l'INRP, *Repenser la justice dans les domaines de l'éducation et de la formation*, Consulté en ligne le 01/11/2006 sur le site du groupe de recherche en éducation et sociologie politique : [http://ep.inrp.fr/EP/colloques/colloque\\_repenser\\_justice/communication\\_olivier\\_meunier/view](http://ep.inrp.fr/EP/colloques/colloque_repenser_justice/communication_olivier_meunier/view)

SALADIN D'ANGLURE, Bernard, 1988, « Les Inuit à l'école de Rabelais, de Descartes ou de Lévi-Strauss ? Regard anthropologique sur l'éducation interculturelle », in Fernand Ouellet (Dir.), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture, pp. 436-464.

SMITH, Murray, 2001, « Relevant Curricula and School Knowledge: New Horizons », in K.P. Binda et Sharilyn Calliou (Dir.), *Aboriginal Education in Canada. A Study in Decolonization*, Mississauga : Canadian Educators' Press, pp. 77-88.

SPINDLER George D., et Louise S. SPINDLER, 2000, *Fifty years of Anthropology and Education, 1950-2000: A Spindler Anthology*, Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

STEARNS, Robert David, 1986, « Using Ethnography to Link School and Community in Rural Yucatan », *Anthropology & Education Quarterly*, 17(1) : 6-24.

TARGÉ, Anne-Pascale, 2005, *Transmission des savoirs oraux dans les écoles inuit. Étude du cas de la communauté d'Arviat (Nunavut)*, Mémoire de maîtrise, Université Laval : département d'anthropologie.

UNESCO, 2006, « Savoirs traditionnels », Paris : Bureau public d'information. Consulté en ligne sur le site de l'UNESCO, le 12/12/2007 : [http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi48\\_tradknowledge\\_fr.pdf](http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi48_tradknowledge_fr.pdf)

VINCENT, Sylvie, et Bernard ARCAND, 1979, *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec*, Ville LaSalle : Hurtubise HMH.

WATT-CLOUTIER, Sheila, 2000, « Honouring Our Past, Creating Our Future: Education in Northern and Remote Communities », in Marlene B. Castellano, Lynne Davis, et Louise Lahache (Dir.), *Aboriginal Education. Fulfilling the Promise*, Vancouver : UBC Press, pp. 114-128.

— |

| —

— |

| —

## **Une autre façon de penser l'enseignement du droit : un cours sur les traditions juridiques innues**

**Jean-Paul Lacasse**  
Professeur émérite  
Faculté de droit  
Université d'Ottawa  
Ottawa

Des autochtones suivent des cours en « droit des blancs » à l'Université d'Ottawa, qui offre depuis 1990 un programme de pré-droit destiné spécifiquement aux étudiants autochtones. Nous avons décidé en 2005 qu'il serait intéressant d'inverser les choses et d'inviter les étudiants non autochtones à se rendre en territoire autochtone pour y recevoir un enseignement sur la tradition juridique autochtone telle qu'elle se vit avec les aînés<sup>1</sup>. Dans cette perspective, un partenariat a été conclu entre l'Université d'Ottawa et l'Institut culturel et éducatif montagnais (Icem)<sup>2</sup> pour offrir, à l'été 2006, un cours à Sept-Îles sur les traditions juridiques innues. Cette initiative, unique au Canada pour une Faculté de droit, a été l'occasion de redonner à l'ordre juridique innu la place qui lui revenait et d'approfondir de surcroît la démarche, en étudiant les divers aspects de la tradition juridique innue par des entretiens avec les aînés.

### **Redonner une place aux traditions juridiques innues**

#### *Droit autochtone et droit des autochtones*

Lorsque nous entendons parler de « droit autochtone », nous pensons habituellement à cet ensemble de règles relatives aux autochtones qui ont été établies par la loi ou par un tribunal. Pourtant il s'agit ici plutôt de droit canadien concernant les autochtones. Il serait donc préférable de le qualifier de « droit des

autochtones » lequel comprend, par exemple, des règles se rapportant à la reconnaissance des droits ancestraux ou à l'administration des conseils de bande. Ces règles sont stipulées dans des textes tels que la Constitution, une loi, un règlement, ou un arrêt de la Cour suprême du Canada. Le « droit autochtone » proprement dit est l'ensemble des règles que les autochtones se sont eux-mêmes données pour régir leur vie communautaire. Ces règles ne sont pas écrites, mais elles sont transmises oralement de génération en génération. Ce sont les aînés qui en sont les dépositaires. C'est ce droit qui constitue l'objet de notre recherche.

#### *L'ordre juridique innu*

L'ordre juridique innu fait partie de la tradition orale. On le trouve dans les contes, les récits, les légendes, et généralement dans les dires des aînés. Ce droit peut néanmoins prendre aujourd'hui une forme écrite à la suite, par exemple, de l'enregistrement d'entretiens avec les aînés. L'ordre juridique innu a une origine autonome puisqu'il n'a pas subi l'influence d'un autre ordre juridique. C'est un ordre que l'on « vivait » alors que s'établissaient des consensus pour régler les problèmes qui pouvaient se poser au sein des familles élargies ou des groupes de chasse. Il était transmis de génération en génération dans un but d'harmonie sociale. La formation des étudiants a donc été axée sur un ordre juridique instauré par les Innus eux-mêmes. La façon privilégiée pour y accéder était de poser des questions aux aînés.

#### *Le rôle des aînés*

Les témoignages des aînés sont essentiels car ce sont eux qui peuvent nous éclairer en la matière. Les aînés sont les dépositaires des règles qui permettaient aux membres du groupe de vivre en harmonie. On peut noter ici que chaque aîné ne peut pas être au courant de toutes et de chacune des règles pouvant s'appliquer. Il ne peut témoigner que de ce qu'il connaît. Cependant les questions qui lui sont posées ravivent souvent sa mémoire<sup>3</sup>. Il est par ailleurs fort possible qu'un aîné niera l'existence d'une situation si elle n'a pas existé dans son groupe immédiat (un meurtre, un cas de polygamie), alors que celle-ci aurait pu exister ailleurs. Ce sont alors l'ensemble des aînés, et non les aînés individuellement, qui sont les dépositaires de l'ordre juridique innu. Une formation réussie doit en conséquence s'appuyer sur des entretiens avec plusieurs aînés ayant vécu dans des régions différentes. Les aînés sont très respectés chez les Innus : ce sont des précepteurs,

des enseignants, des conseillers, des historiens, des linguistes, et bien d'autres choses encore. Ils transmettent leurs coutumes et leurs règles par des histoires, par des récits et par des plaisanteries<sup>4</sup>.

### *Les entretiens avec les aînés*

Une très grande partie de l'enseignement reçu par les étudiants dans le cadre de ce cours unique sur la tradition juridique innue vient de la bouche des aînés avec lesquels ont eu lieu des entretiens. Comme le signale Denis Vollant, le directeur général de l'Institut culturel et éducatif montagnais, les aînés font alors « un peu d'histoire en décrivant comment ils vivaient auparavant et comment ils transigeaient avec d'autres communautés »<sup>5</sup>. On pourrait croire que l'ordre juridique s'appréhende tout simplement en posant des questions. Cependant il est souvent plus profitable d'écouter d'abord les aînés nous raconter leurs souvenirs. C'est dans ce cadre qu'ils commentent les rapports entre les familles ou la façon dont se faisaient les mariages. De ces récits du quotidien ressortent certains traits juridiques comme les obligations liées au partage de la viande de bois, un mariage arrangé, ou encore une peine imposée à une personne s'étant mal comportée. Ces premiers récits permettent aux étudiants de poser par la suite des questions plus précises. Bien que le cours ait été conçu de manière à ce qu'un thème distinct soit abordé chaque jour, il est souvent arrivé qu'il y ait des chevauchements entre chacun des sujets abordés, en raison de la dynamique propre aux récits des aînés. Pour chacun des thèmes étudiés, le professeur-animateur<sup>6</sup> avait préparé un petit texte introductif destiné à servir de guide aux entretiens. Il y avait incorporé un certain nombre de questions. Toutefois la dynamique de chaque entretien variait selon l'identité de l'aîné et selon les circonstances.

La formule choisie comportait certaines limites, mais présentait néanmoins d'autres avantages. Ainsi, à l'occasion d'un entretien à propos de l'organisation de la chasse, il se pouvait que l'aîné nous fasse part des circonstances de son adoption. Bien que cela puisse sembler hors de propos au premier abord, le récit de l'aîné permettait aux étudiants d'apprendre les règles de l'ordre juridique innu s'appliquant en matière d'adoption. Chaque aîné possède un savoir propre, fondé sur ce qu'il a vu, expérimenté ou entendu. Il arrive parfois qu'il ne soit pas au courant de certaines pratiques au sujet desquelles il est interrogé. Dans ce cas, les étudiants peuvent aborder à nouveau la question à l'occasion d'autres cours dans

lesquels d'autres aînés sont présents. Cette flexibilité dans le suivi du contenu des cours a semblé à l'avantage de tous.

## **La démarche suivie**

### *Le déroulement du cours*

Le cours sur les traditions juridiques innues s'est déroulé à Sept-Îles, plus précisément au musée Shaputuan de Uashat du 3 au 21 juillet 2006 en partenariat avec l'Institut culturel et éducatif montagnais (Icem). L'Icem s'est occupé de la logistique et a recruté les aînés qui ont participé au cours. Il a aussi affecté une personne-ressource pour toute la durée du cours, ainsi qu'une traductrice. Dix étudiants réguliers de la Faculté de droit de l'Université d'Ottawa, parmi lesquels trois autochtones, se sont inscrits au cours. À cet effectif se sont ajoutés cinq étudiants spéciaux de la Côte-Nord dont quatre autochtones. Le cours a été divisé en treize thèmes :

- Une introduction générale sur le monde innu (1)
- La vision innue du monde et de l'ordre juridique (2)
- Le rapport des Innus avec la terre : notions générales (3)
- Quelques modalités particulières du rapport des Innus avec la terre (4)
- Les règles de comportement (5)
- La sanction des règles de comportement (6)
- Les relations familiales (7)
- Les rapports de type contractuel (8)
- La transformation de l'ordre juridique innu (9)
- Des regards innus sur la conception des droits ancestraux de la société majoritaire (10)
- L'affirmation contemporaine des droits ancestraux par les Innus (11)
- Le règlement de la négociation territoriale innue (12)
- La continuation de l'ordre juridique innu par l'autonomie gouvernementale (13)

La participation des aînés a été particulièrement importante lors de l'examen des thèmes (3) à (10). À l'intérieur de chacun des thèmes, les étudiants ont pu voir comment s'articulait l'ordre juridique innu. Ils ont également pu constater

comment cet ordre n'a pas été pris en compte par l'ordre juridique de la société majoritaire. Parfois le professeur-animateur mettait en parallèle les deux ordres juridiques. D'autres invités, deux chefs innus et un négociateur innu, sont intervenus et ont échangé avec les étudiants en fin de cours sur des questions d'actualité, comme celle des négociations territoriales en cours ou celle de l'avènement de l'autonomie gouvernementale.

#### *L'exemple du rapport avec la terre*

Les deux rencontres consacrées au rapport des Innus avec la terre ont permis aux étudiants de constater qu'à l'instar d'autres peuples autochtones, les Innus avaient un lien particulier avec la terre. Ils ont pu noter qu'alors que les membres de la société québécoise conçoivent généralement le territoire en termes de propriété ; les Innus s'y réfèrent à travers une approche de gestion collective des ressources au profit de la famille et de la communauté en général. Ils ont également pu constater qu'il n'y avait pas, en langue innue, de mot pour désigner le concept de propriété au sens du Code civil<sup>7</sup>. Les aînés présents ont pu discuter au sujet du territoire qui leur a permis de se nourrir, de se loger, de se vêtir, et de se déplacer. Ce faisant, ils ont parlé de leur conception du territoire, de l'organisation de la chasse, des règles de gouvernance et de chefferie en la matière, des règles de protection de l'environnement, de l'absence de frontières précises entre les groupes, de leur gestion du territoire, de la désignation des lieux, c'est-à-dire du régime juridique qui s'y appliquait.

#### *Le cas des règles de comportement*

Deux autres séances ont été consacrées aux règles de comportement. C'est ainsi que les étudiants ont appris des aînés que le régime du partage était à la base même du système d'exploitation des ressources. Ils ont pu faire un parallèle entre d'une part le partage de la viande de bois et l'entraide de l'ordre juridique innu, et d'autre part le droit fiscal et le droit social de l'ordre juridique québécois et canadien. Lorsque les étudiants ont demandé aux aînés ce qui serait arrivé si quelqu'un avait refusé de partager, les aînés ont répondu qu'une telle situation ne pouvait pas se produire. Les discussions subséquentes ont permis aux étudiants d'apprendre qu'une personne n'aurait pas osé agir ainsi, de peur de ne pas être secourue lorsqu'elle aurait elle-même été dans le besoin.

La question des infractions de nature plus criminelle a aussi été soulevée. Les infractions d'ordre mineur étaient réglées à l'intérieur de la famille dans un souci de réparation et de rétablissement de l'harmonie. À la question de savoir ce qui arrivait lorsque deux individus étaient en situation conflictuelle, l'un des aînés, qui avait été chef de chasse lui-même, nous a répondu que dans un tel cas, il les forçait à s'entendre, sinon « ils ne mangeaient pas »<sup>8</sup>. Dans le cas des peines pour infraction majeure, comme le meurtre, le sort a voulu que les aînés avec qui nous nous sommes entretenus sur cette question nous disent ne jamais avoir été témoins de meurtre dans leur groupe. Ils n'ont en conséquence pas pu nous faire part de situations où la peine de bannissement du groupe aurait pu s'appliquer. Dans un cas comme celui-là, le professeur-animateur, à partir de sources documentées, peut suppléer en expliquant que si d'autres aînés avaient été présents, ils auraient peut-être témoigné de situations où une personne ayant commis un délit majeur aurait pu être abandonnée en pleine nuit par le groupe.

#### *La continuité de l'ordre juridique innu*

Les aînés nous ont expliqué que bien des choses avaient changé au sujet de la chasse, des relations familiales, des règles de comportement, et du partage suite à l'avènement par exemple de l'argent et du travail salarié. Comme l'ordre juridique de la société majoritaire s'est imposé graduellement, il est resté moins d'espace pour l'application de l'ordre juridique innu. Les étudiants ont pris connaissance, en fin de cours, du déroulement des négociations territoriales et de l'avènement prochain de l'autonomie gouvernementale innue. Cela leur a permis de conclure que l'autonomie gouvernementale constituait, à plusieurs égards, un moyen d'actualiser les traditions juridiques innues. Avec leurs professeurs innus, ils se sont alors demandés quelles traditions, parmi l'ensemble des traditions juridiques innues, pouvaient continuer à s'appliquer à l'intérieur de la société innue et lesquelles devraient tout simplement être abandonnées. Par exemple, l'idée de propriété commune et certains types de peines visant à rétablir l'harmonie pourraient faire l'objet d'une continuation dans un contexte d'autonomie gouvernementale. En revanche, la continuation ne semble pas possible dans d'autres situations, l'emprisonnement devant remplacer le bannissement par exemple.

## Conclusion

Les étudiants ont pu constater que les règles de l'ordre juridique innu trouvaient leur raison d'être dans la nécessité de la survie du groupe en forêt. Les entretiens avec les aînés leur ont aussi permis de replacer ces règles dans la vision innue du monde et du droit. Les étudiants d'Ottawa sont arrivés en territoire innu avec leur propre vision des choses et sont souvent repartis avec une nouvelle façon d'envisager le droit<sup>9</sup>. L'évaluation que les étudiants ont faite de ce cours nous a amenés à conclure au succès de celui-ci. En 2007, le cours s'est donné à nouveau à Sept-Îles en collaboration avec l'Icem. Nous avons ajouté un nouveau cours à Mistissini sur les traditions juridiques crie, en collaboration avec la Commission scolaire crie. L'initiative a aussi permis à la Faculté de droit et à l'Icem de discuter de l'élargissement de leur partenariat. C'est ainsi que les parties sont présentement en discussion pour mettre en place en 2008 un programme de « certificat universitaire en autonomie gouvernementale » dont les cours se donneraient à Sept-Îles.

Chose importante à signaler, le cours a permis de valoriser le rôle d'enseignants des aînés. Au regard de ce qui s'est passé traditionnellement dans les projets conventionnels de recherche sur la tradition orale, le rôle des aînés a été ici actualisé : les aînés ne sont plus seulement des objets d'étude mais aussi et surtout des professeurs, ainsi que des sources d'inspirations pour la réflexion des étudiants.

MOTS-CLÉS      Innus – traditions juridiques autochtones – enseignement du droit – Aînés

---

<sup>1</sup> Voir à ce sujet les mots de la doyenne Nathalie des Rosiers, citée dans Yves Lavertu, 2006, « Écoles d'été en milieu cri et innu : à la découverte de l'ordre juridique autochtone », *Le Journal – Barreau du Québec*, fév. 2006, p. 41.

<sup>2</sup> L'Icem est depuis 1990 un organisme innu qui vise la promotion de la langue, de la culture et de l'éducation. Huit des onze communautés innues en sont membres : Pessamit,

---

Essipit, Uashat mak Mani-Utenam, Matimekush-Lac John, Ekuanitshit, Unamen Shipu, Nutashkuan, et Pakua Shipu.

<sup>3</sup> Voir sur la question Jarich Oosten et Frédéric Laugrand, 2000, *Entrevues avec les aînés inuit*, Iqaluit : Collège arctique du Nunavut, vol. 1, pp. 11-12.

<sup>4</sup> Il est possible de se référer à ce sujet au site internet du musée Shaputuan de Sept-Îles : <http://www.museeshaputuan.org/>, consulté en juin 2006.

<sup>5</sup> Ces paroles de Denis Vollant sont citées aux pages 43-44 de l'article du journal du Barreau du Québec mentionné à la note 1.

<sup>6</sup> On choisit ici de parler de « professeur-animateur » pour laisser le titre de « professeur » du cours de traditions juridiques innues revenir aux aînés.

<sup>7</sup> Pour plus de détails sur cette question, voir Jean-Paul Lacasse, 2004, *Les Innus et le territoire : Innu tipenitamun*, Sillery : Septentrion, pp. 53-56.

<sup>8</sup> *Ibid.* : 88.

<sup>9</sup> Pour un commentaire étudiant, voir Lynne Groulx, 2007, « Nous sommes tous des Innus », *Bulletin de droit civil*, Ottawa : Faculté de droit, pp. 4-5.

## **Réflexion sur les défis de la formation professionnelle initiale des enseignantes inuit et des Premières nations<sup>1</sup>**

**Gisèle Maheux**

Professeure associée

Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Rouyn-Noranda

Membre du CIÉRA

Des enseignantes inuit et des Premières nations travaillent avec des groupes d'élèves au préscolaire ou au primaire dans leur communauté sans avoir complété une formation initiale préalable. Elles sont admissibles dans des programmes de formation à l'enseignement selon un régime d'étude à temps partiel. Une pratique de plus de vingt années en tant que formatrice universitaire auprès de ces étudiantes qui habitent les communautés du Nord-du-Québec (Gouvernement du Québec 2008) constitue l'objet de la réflexion qui suit. Les défis de la formation professionnelle initiale des enseignantes inuit et des Premières nations sont explorés en identifiant certaines particularités liées au contexte de formation et à l'action de formation proprement dite. Voici quelques précisions préalables qui situent le propos.

La réflexion qui suit est élaborée à partir de la théorie d'un triangle didactique dont les composantes seraient les contenus de formation, les étudiantes et la formatrice, ainsi que l'interaction entre ces trois termes. Convenons d'abord d'une définition générale de l'enseignement, soit une pratique professionnelle qui consiste à mettre des élèves ou des étudiants en relation avec des contenus culturels d'apprentissage ou de formation afin qu'ils se les approprient. L'action de formation à l'enseignement consiste donc à concevoir, à mettre en œuvre et à

réguler les activités pertinentes au développement des savoirs et des compétences requises par cette pratique. Les contenus de formation des enseignants réfèrent à des savoirs disciplinaires (mathématiques, histoire, français...) dont sont tirés les savoirs des matières du programme scolaire, ainsi qu'à des savoirs fondamentaux (psychologie, sociologie...) nécessaires à l'analyse et à la compréhension des situations d'enseignement et d'apprentissage. Des savoirs et des savoir-faire pédagogiques relatifs à l'établissement d'une relation significative et efficace avec des élèves réunis en groupes et au maintien d'un climat de classe propice à l'apprentissage sont de plus en plus nécessaires pour enseigner. Enseigner, ou en d'autres termes « faire apprendre », requiert surtout le développement de savoirs et de compétences didactiques. En situation de formation, les étudiantes inuit et des Premières nations sont donc appelées à s'approprier des connaissances théoriques et à développer des savoirs et savoir-faire méthodologiques pertinents à un contexte de pratique bilingue et biculturel. Elles sont également appelées à développer des habiletés d'analyse réflexive et critique au sujet de leur pratique d'enseignante afin de savoir maintenir la pertinence et l'efficacité de celle-ci et procéder aux ajustements qui s'imposent.

Dans l'institution scolaire, les contenus d'apprentissage sont définis dans les programmes d'études officiels et constituent, en principe, la référence incontournable de la pratique enseignante. Cependant, dans le contexte de pratique des enseignants inuit et des Premières nations du Nord-du-Québec, deux types de contenus doivent être pris en compte : les contenus d'apprentissage des matières scolaires et les contenus éducatifs propres à l'identité culturelle. Les premiers sont développés dans le programme officiel du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2001b), tandis que les seconds le sont, en partie, dans des documents produits localement et qui présentent des éléments propres à la langue et à la culture premières, jugés requis pour le maintien et le développement de l'identité culturelle des élèves. Par ailleurs, au terme des études secondaires, la réussite scolaire des élèves est sanctionnée par l'évaluation de la maîtrise des contenus d'apprentissage du programme officiel. Selon les données disponibles, le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires d'une cohorte d'élèves crie ou inuit du Nord-du-Québec se maintient annuellement en deçà de 25 % (Gouvernement du Québec 2004). Ces précisions éclairent donc le contexte général de la pratique de la formation des enseignantes en exercice du Nord-du-Québec.

## **Le contexte immédiat de formation : lieux et ressources accessibles**

Les activités de formation des enseignantes, étudiantes à temps partiel, sont généralement dispensées dans les locaux des établissements scolaires dans l'une des communautés de provenance des étudiantes, c'est-à-dire à des centaines de kilomètres du campus universitaire et de ses services. L'organisation et le déroulement de ces formations ont lieu dans la communauté, c'est-à-dire dans l'espace de vie personnelle, familiale et communautaire des étudiantes, ce qui influe sur les activités académiques de formation. Par exemple, les événements familiaux qui surviennent, tels que les grossesses et les naissances, la maladie des enfants ou d'un proche, les mariages ou la mortalité (naturelle ou violente), peuvent affecter momentanément le déroulement des activités de formation en indisposant les étudiantes ou en obligeant la modification de l'horaire et/ou de l'agenda prévu. Les conditions climatiques peuvent également perturber à tout moment le calendrier et le plan de travail des activités de formation. Ce contexte particulier requiert donc que les personnes responsables sachent composer avec les situations imprévues, tout en maintenant la concentration sur le processus et les objectifs de l'activité de formation. Cela peut avoir comme conséquence une nouvelle planification des approches et des stratégies de communication avec les étudiantes, l'ajout d'activités d'encadrement, voire l'organisation d'un nouveau calendrier d'activités.

Les ressources didactiques et documentaires disponibles sur les lieux de formation se limitent généralement à la documentation de type professionnel, de référence générale et proprement didactique : revues et volumes mis à la disposition des enseignants de l'école, programmes d'études ministériels, matériel didactique en usage dans les classes avec les élèves. L'accessibilité, pour les étudiantes, aux ressources documentaires en lien avec le contenu de l'activité de formation est planifiée et des dispositions sont prises à cet effet par la professeure responsable lors de la préparation du cours. Les ressources technologiques disponibles sont le laboratoire informatique de l'établissement scolaire qui est accessible aux étudiantes universitaires en dehors du temps de présence des élèves à l'école.

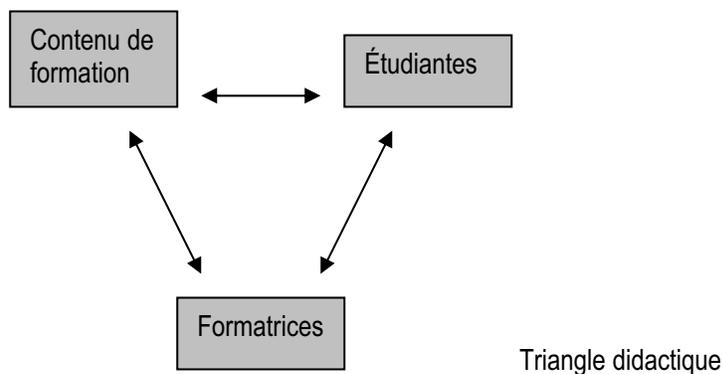
L'encadrement des étudiantes et la gestion des activités de formation sont généralement effectués en utilisant des moyens de communication à distance, tels

la conférence téléphonique et la télécopie. L'usage du courrier électronique prend place graduellement. Des ressources financières sont aussi rendues disponibles pour l'acquisition d'ouvrages de référence en relation avec les contenus de formation par les organismes responsables des projets de formation. Des ressources financières dédiées à la réalisation des activités de formation sont réservées aux déplacements des étudiantes et des professeures.

Dans le cas précis de notre pratique, la gestion des programmes de formation est sous la responsabilité d'un groupe de cogestion formé, d'une part, de partenaires issus de l'organisation responsable de la formation, et, d'autre part, de professeures et autres ressources professionnelles du département des sciences de l'éducation de l'établissement universitaire concerné. L'interface dynamique ainsi créée entre les services universitaires et les organismes impliqués est le lieu de prises de décisions en commun concernant les activités de formation ou, en termes didactiques, à l'action de formation proprement dite.

### **L'action de formation**

Le schéma présentant le triangle didactique offre une structure de référence pertinente à la définition de l'action de formation des enseignantes. Selon ce modèle, l'action de formation est conçue comme un processus interactif impliquant trois composantes, à savoir les étudiantes, les contenus de formation professionnelle et les formatrices universitaires.



La présente réflexion se limite à enrichir la description de chacune des composantes de ce modèle conceptuel en identifiant quelques indicateurs et dans le but d’approfondir la compréhension des problématiques de la formation.

### **Les étudiantes**

Les étudiantes qui poursuivent des études à temps partiel en formation à l’enseignement présentent un profil qui leur est propre, tant sur le plan de leur trajectoire de scolarisation que de leur occupation professionnelle, eu égard à l’ensemble de leurs collègues qui suivent un régime d’études à temps plein sur les campus universitaires.

Les étudiantes s’expriment généralement en deux langues, une langue maternelle autochtone et l’anglais ou le français comme langue seconde. Certaines s’expriment en une troisième langue, qui est l’anglais ou le français. Le niveau de maîtrise des langues est variable, tant sur le plan de l’oral que de l’écrit. On observe aussi une évolution de la situation langagière si l’on compare celle-ci au contexte des années 1980 et 1990, alors que dans le cas particulier des Inuit, la langue première était l’inuktitut et la langue véhiculaire, l’anglais. Aujourd’hui, l’inuktitut est toujours la langue d’usage pour la compréhension, cependant des étudiantes demandent que le message leur soit communiqué aussi en français afin de valider leur compréhension.

Les étudiantes appartiennent à une culture où l’oralité constitue le mode privilégié de transmission culturelle depuis des millénaires. Généralement, elles ont suivi leur scolarisation jusqu’à la fin du secondaire et ont, dans quelques cas, entrepris des études au niveau collégial (Maheux, Da Silveira et Simard 2004). On remarque une familiarité et une aisance grandissante avec l’univers de l’écrit, surtout chez les plus jeunes étudiantes.

Sous l’angle de l’occupation professionnelle, les étudiantes occupent un poste d’enseignante auprès des élèves de la maternelle ou des premières années du primaire. La langue d’enseignement est la langue maternelle en usage dans la communauté. La majorité des étudiantes a donc été admise dans un programme de formation en tant qu’adulte ayant de l’expérience en enseignement au primaire ou en éducation préscolaire.

## **Les contenus de formation**

Au Québec, les contenus de formation à l'enseignement sont déployés dans le cadre de programmes de formation développés par les facultés universitaires d'éducation faisant référence aux standards de compétences identifiés pour la profession enseignante. Ces standards sont résumés en un énoncé de douze compétences professionnelles à l'enseignement au préscolaire, primaire et secondaire (Gouvernement du Québec 2001a). Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a regroupé ces compétences en quatre catégories : les fondements de la pratique, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire et l'identité professionnelle (Gouvernement du Québec 2001a : 171).

Pour les fins de notre propos, voici une présentation succincte des compétences attendues des enseignantes dans notre société, selon trois axes : le travail avec les élèves, la collaboration professionnelle et l'identité professionnelle. Le travail avec les élèves réfère aux connaissances, aux habiletés et aux attitudes requises pour la conception, la planification, la préparation immédiate et la réalisation des activités d'apprentissage aux élèves, en référence aux contenus d'apprentissage spécifiés dans le curriculum formel de l'école, soit le programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec 2001b). Le travail avec les élèves réfère également aux compétences évaluatives des apprentissages de tous les élèves dans une perspective de différenciation de l'enseignement et de soutien à l'apprentissage, eu égard aux besoins particuliers de certains élèves (Morissette *et al.* sous presse)<sup>2</sup>.

La collaboration professionnelle réfère aux connaissances, aux habiletés et aux attitudes requises pour un travail en étroite collaboration avec les collègues enseignantes, plus spécifiquement avec celles qui travaillent auprès des groupes d'élèves du même cycle de formation. La progression des apprentissages de tous les élèves résume bien l'objet central de cette collaboration. En situation de pratique, les enseignantes sont aussi appelées à collaborer avec d'autres professionnels et partenaires de l'intervention éducative à l'intérieur de l'école ou de la communauté. Ceci constitue un aspect de la collaboration professionnelle qu'il est nécessaire de développer également.

Enfin, le contenu de formation à l'enseignement vise à permettre aux futures enseignantes de jeter les bases du développement de leur identité professionnelle. L'énoncé des compétences attendues spécifie que l'enseignante agit « en tant que professionnelle héritière, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (Gouvernement du Québec 2001a : 61). On attend de l'enseignante, une bonne maîtrise des domaines d'études privilégiés par la société et dont on a sélectionné et transposé les contenus sous forme de savoirs à enseigner (Develay 1995). C'est ce qui définit le contenu du curriculum formel de l'institution scolaire. Or, dans le cas qui nous intéresse, les étudiantes sont confrontées à la réalité d'un contexte de scolarisation bilingue ou trilingue, et biculturel. On attend d'elles qu'elles transmettent la langue et la culture première de la communauté aux jeunes élèves. Ce contexte de pratique de l'enseignement soulève la question de la signification de la compétence à agir en temps que « professionnelle héritière, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture », ainsi que de celle qui lui est liée concernant le développement des compétences linguistiques. Voilà une problématique majeure à explorer et à comprendre dans les contextes éducatifs inuit et des Premières nations<sup>3</sup>. Sur le plan des moyens d'enseignement et de gestion de son enseignement, on attend de l'enseignante professionnelle qu'elle utilise aisément les nouvelles technologies tant dans le cadre de son travail personnel que comme moyen didactique à l'intention des élèves. Bref, selon les compétences attendues, l'enseignante développe sa pratique et son identité professionnelle tout au long de sa carrière, sachant agir de manière éthique et responsable.<sup>4</sup> Le tableau 1 présente l'énoncé des douze compétences professionnelles qui encadre la formation à l'enseignement primaire et secondaire au Québec.

Tableau 1

Les douze compétences professionnelles à l'enseignement (MEQ 2001)

**Le travail avec les élèves**

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.

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.

Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.

### **La collaboration professionnelle**

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.

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**

Agir en tant que professionnel ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

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.

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.

S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Ces compétences sont traduites en contenus de formation disciplinaires, pédagogiques et didactiques par les facultés universitaires responsables de la

formation des enseignantes. Les programmes actuels de baccalauréat à l'enseignement comptent 120 crédits de formation. Les universités les soumettent au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)<sup>5</sup> qui les approuve officiellement. Suite à la réussite de son programme et l'obtention du diplôme de baccalauréat en enseignement, l'étudiante fait la demande et obtient un brevet d'enseignement émis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Par ailleurs, quelques programmes particuliers de certificats destinés à la formation d'enseignantes dont la langue de travail est l'inuktitut, notamment, sont encore actifs. Ces programmes conduisent à l'obtention d'une qualification légale d'enseigner avec limitation.

Bref, un programme de formation à l'enseignement est une stratégie de formation qui place l'étudiante en situation d'acquérir des connaissances fondamentales, des savoirs proprement professionnels et une méthodologie de travail qui lui permettent de contextualiser son enseignement et de se développer professionnellement au regard des standards reconnus.

### **Les formatrices**

Les formatrices universitaires qui interagissent avec les étudiantes des programmes de formation à l'enseignement, dans le cadre d'un régime d'études à temps plein, ont généralement développé leur expérience professionnelle sur le campus. Elles y travaillent auprès de groupes d'étudiantes généralement admises à l'université sur la base d'un diplôme d'études collégiales. En situation de formation, selon un régime d'études à temps partiel et hors campus, les formatrices universitaires sont obligées d'adapter leurs stratégies de formation au regard des besoins particuliers des étudiantes et des spécificités du contexte de formation. À titre indicatif, mentionnons la particularité du rapport à la culture écrite et le fait que la formation se déroule en langue seconde. L'atteinte des objectifs de formation requiert alors un encadrement innovateur et adéquat des étudiantes tout au long de leur cheminement de formation dans un cours. Cette situation pose un défi à la formatrice et aussi à l'institution universitaire, et bien sûr à l'étudiante, notamment en raison de la distance géographique qui caractérise aussi les situations de formation.

## **Des situations de formation à mieux comprendre pour mieux agir**

Les situations de la formation des enseignantes inuit et des Premières nations inscrites à temps partiel comportent des particularités qui les distinguent des situations habituellement vécues sur le campus. La réflexion sur la pratique de formation auprès des cohortes d'enseignantes en exercice dans les communautés du Nord-du-Québec permet d'entrevoir la complexité des situations tant du point de vue des étudiantes, des contenus de formation que de la pratique des formatrices universitaires. Peut-on dégager quelques points communs à ces situations ? Voici quelques éléments de réponse.

On peut constater que les étudiantes à temps partiel n'effectuent pas personnellement, et à leur seule initiative, une demande d'admission dans un programme universitaire ; cette demande est adressée à l'université pour une cohorte d'étudiantes et par un organisme en charge de l'administration de l'éducation dans les communautés. Le cheminement académique individuel est fortement lié à celui de la cohorte et la gestion de celui-là implique un tiers, en l'occurrence, l'organisme administratif responsable de la formation des enseignants.

Il existe une distance géographique importante entre les lieux de formation et de vie des enseignantes en formation et ceux des formatrices et de l'institution universitaire. Dans le cas de l'expérience à laquelle nous faisons référence, les populations vivent dans les communautés du Nord-du-Québec. La situation générale de sous-scolarisation des populations de ces communautés constitue une particularité du milieu de vie des étudiantes et de leurs élèves. Cette réalité est divergente eu égard aux exigences des seuils d'entrée dans les programmes de formation en enseignement à l'université. On en dresse le constat suivant : un besoin de mise à niveau, d'encadrement pédagogique et de soutien didactique à concevoir, à organiser, à mettre en œuvre et à ajuster tout au long du cheminement académique et selon l'évolution des situations (Maheux, Bacon, Simard 2005).

La réflexion sur la pratique de formation conduit au constat récurrent de la distance culturelle existant entre le milieu de la formation universitaire et le milieu professionnel et de vie des étudiantes sur le plan de la langue, de l'usage de la langue dans des activités d'analyse et de théorisation, ainsi que sur le plan des

références culturelles et des pratiques éducatives. Voici une situation de formation interculturelle à mieux comprendre et définir.

Le rapport au contenu de formation théorique et pratique implique une démarche de construction de savoirs professionnels de la part des étudiantes. Ces savoirs théoriques et pratiques, concernent la connaissance des élèves ainsi que celle du processus et de leur expérience d'apprentissage. Ces savoirs sont pédagogiques (approche relationnelle avec les élèves) et didactiques (interaction entre les élèves et les contenus d'apprentissage) et constituent les composantes fondamentales de la formation professionnelle initiale des enseignantes. Or, dans les situations de formation qui font l'objet de la présente réflexion, le contenu d'apprentissage ou de formation que les étudiantes ont à transmettre à leurs élèves est biculturel, soit, d'une part, le contenu du programme de formation du MEQ, dont la maîtrise est requise pour la sanction et la réussite scolaire des élèves et, d'autre part, le contenu propre à la culture et à la langue de la communauté, dont la transmission et l'acquisition sont jugées nécessaires par la communauté à la construction du processus identitaire des enfants et des adolescents. La prise en compte de ces deux contenus culturels constitue donc un défi qui confronte formatrices et étudiantes dans toutes les activités de formation, ce qui soulève un questionnement, quant au développement de l'identité professionnelle des enseignantes inuit et des Premières nations. Par exemple, quels sont les besoins particuliers et les forces spécifiques des étudiantes inuit et des Premières nations qui sont aussi des enseignantes en exercice ? Quelles sont les composantes de l'action de formation qui doivent être développées à l'intention des individus et des cohortes étudiantes dans le respect des standards de formation en vigueur ? Y a-t-il un modèle particulier de travail collectif mettant à contribution les ressources des communautés et les ressources universitaires à développer dans le cas de la formation hors campus ? Finalement, n'y aurait-il pas lieu d'explorer des modèles de formation des enseignants qui prennent en considération les modes de socialisation première des populations inuit et des Premières nations ?

Ce questionnement est en voie de structuration dans le cadre d'un projet de développement de la recherche intitulé : *Interface autochtones-université en formation des enseignants : mise en place de partenariats de recherche avec des organismes cris, algonquins et inuit* (Maheux, Da Silveira, Dorais 2005)<sup>6</sup>. Il est en

voie de réalisation avec des partenaires inuit et des Premières nations du Nord-du-Québec.

### **La formation des enseignantes inuit et des Premières nations : un projet de développement<sup>7</sup>**

L'objectif du projet Réalités autochtones consiste à développer un partenariat de recherche sur la problématique de la formation initiale des enseignantes inuit et des Premières nations. La démarche de développement qui se met en place a pour objectif d'identifier et de partager les représentations et les conceptions respectives des universitaires et des partenaires autochtones de la formation des enseignantes, de repérer les convergences, les divergences, les continuités et les ruptures en présence chez les uns et les autres. Elle vise aussi à définir des cadres d'analyse, à revoir les modèles théoriques et pratiques de formation.

Les résultats concrets visés par cette démarche sont un ou deux projets de recherche suffisamment développés pour être soumis à des organismes subventionnaires. Pour l'instant, nous anticipons que l'un de ces projets pourrait concerner la thématique de la langue dans la scolarisation et la formation des enseignants ; et l'autre, celle des savoirs enseignants et des pratiques éducatives professionnelles de l'école.

L'approche de travail retenue est collaborative et s'inscrit dans un rapport de respect mutuel et d'interdépendance en vue de la production d'un résultat. Le concept de « *learning community* » (Martin-Kniep 2004) et le modèle dialogique de formation (Leclercq 2000) orientent notre démarche.

Les objets de travail proposés sont les suivants. Le premier concerne les langues en présence dans les situations de formation à la pratique de l'enseignement, et notamment le rapport particulier à la tradition orale et à la culture écrite. Le deuxième a trait au processus de construction des savoirs professionnels enseignant en contexte bilingue, biculturel et/ou interculturel, en lien avec la question de l'apprentissage des contenus prévus par les programmes d'études officiels et son corollaire, celle du dilemme que cela pose sur le plan du développement identitaire. Le tableau 2 visualise la structure du projet.

**Le cadre général du projet ancré dans une culture de collaboration  
et conçu dans une perspective d'éducation interculturelle  
(version préliminaire)**

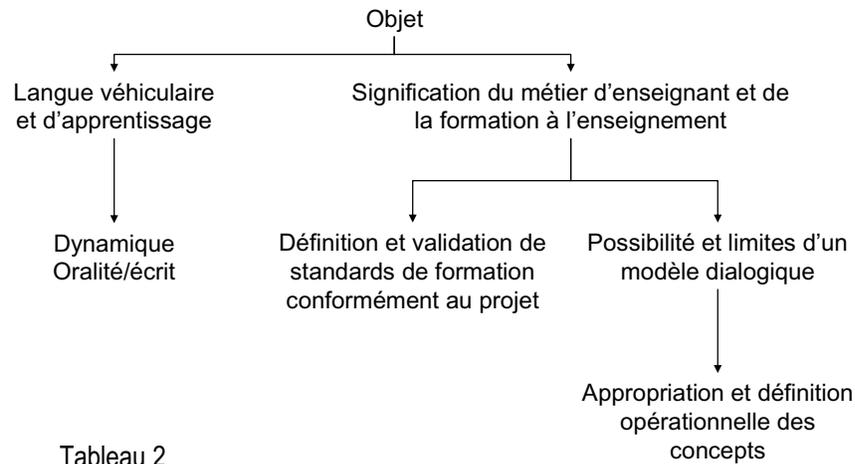


Tableau 2

La mise en œuvre du projet de développement privilégie la communication et le dialogue interculturels. L'approche méthodologique privilégiée est l'ethnographie multipolaire qui permet l'alternance des rôles entre partenaires autochtones et partenaires universitaires. Selon cette approche, les formatrices-chercheuses universitaires, les étudiantes et autres praticiennes de l'éducation dans les communautés jouent tour à tour les rôles d'ethnographes et d'informatrices. D'une telle approche devrait résulter la co-construction d'une explicitation fine et valide des questions à l'étude.

En guise de conclusion, mentionnons l'émergence de certaines questions de recherche, soit : l'intégration de la langue et de la culture au programme de formation des enseignantes, un curriculum scolaire qui permettrait le développement de l'identité culturelle sans compromettre la réussite scolaire, l'histoire de l'éducation dans la communauté ainsi que celle de la formation des enseignantes des communautés.

MOTS-CLÉS      Enseignement primaire – Formation à l’enseignement – Inuit -  
Premières nations

### Références

DEVELAY, Michel, 1995, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris : ESF éditeur.

Gouvernement du Québec, 2001a, *La formation à l’enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec : ministère de l’Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications.

\_\_\_\_\_, 2001b, *Programme de formation de l’école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec : ministère de l’Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications.

\_\_\_\_\_, 2004, *Bulletin statistique de l’éducation*, Québec : Les Publications du Québec.

\_\_\_\_\_, 2008, *Le Nord-du-Québec et ses territoires équivalents (TE) à une MRC*, Québec : Institut de la statistique.

[http://www.stat.gouv.qc.ca/regions/profils/region\\_10/region\\_10\\_00.htm](http://www.stat.gouv.qc.ca/regions/profils/region_10/region_10_00.htm)

LECLERCQ, Gilles, 2000, « Lire l’agir pédagogique : une lecture épistémologique », *Revue des sciences de l’éducation*, 31(2) : 243-262.

MAHEUX, Gisèle, Yvonne DA SILVEIRA, et Diane SIMARD, 2004, « La question de l’institut en formation des enseignants inuit : analyse d’une expérience de travail depuis 1984 », *Cahiers d’histoire*, 24 (1) : 107-129.

MAHEUX, Gisèle, Lily BACON et Diane SIMARD, 2005, *Énoncés des faits de gestion de programmes de formation des enseignants inuit*, Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, URFDEMIA. Document interne.

MAHEUX, Gisèle, Yvonne DA SILVEIRA, et Louis-Jacques DORAIS, 2005, *Interface autochtones université en formation des enseignants, programme Réalités autochtones*, CRSH, Rouyn-Noranda : UQAT.

MARTIN-KNIEP, Giselle O., 2004, *Developing Learning Communities through Teacher Expertise*, Thousand Oaks, California : Corwin Press.

MORRISSETTE, Joëlle, *et al.*, sous presse, « Évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois entre 1981 et 2002 », *Revue des Sciences de l'Éducation*.

STAIRS, Arlene, 1991, « Learning Processes and Teaching Roles in Native Education: Cultural Base and Cultural brokerage », *Canadian Modern Language Review*, 47(2) : 146-147.

---

<sup>1</sup> Dans ce texte, l'usage du féminin est privilégié et englobe le masculin.

<sup>2</sup> Confirmation à paraître : [http://www.rse.umontreal.ca/Articles\\_acceptes.htm](http://www.rse.umontreal.ca/Articles_acceptes.htm)

<sup>3</sup> Les travaux d'Arlene Stairs (1991) ouvrent une piste de travail à cet égard.

<sup>4</sup> Pour une information détaillée sur les compétences attendues des enseignants par le ministère de l'Éducation du Québec en 2001.

<sup>5</sup> Site du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, 1999, Québec : Éducation, Loisir et Sport. Consulté sur Internet <http://www.capfe.gouv.qc.ca>, le 12 décembre 2007.

<sup>6</sup> Ce projet de développement de la recherche est financé par le Conseil de la recherche en sciences humaines (CRSH) dans le cadre du programme Réalités autochtones, 2005. Il implique un partenariat avec une communauté algonquine de l'Abitibi-Témiscamingue ainsi qu'une commission scolaire et un établissement scolaire du Nord-du-Québec.

<sup>7</sup> La partie de texte qui suit est tirée du document de présentation de la demande de financement au programme Réalités autochtones du CRSH en 2005.

— |

| —

— |

| —

**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**

**Frédéric Laugrand**

Professeur titulaire

Département d'anthropologie

Université Laval

Québec

Directeur du CIÉRA

Once students face the questions of who they are now and where they are going, it is within the real life stories of elders that they can make meaning of our culture and of themselves as Inuit living in the present.

(Betsi Annahatak 1994 : 17)

Puisque l'enfant a besoin d'être protégé contre le monde, sa place traditionnelle est au sein de la famille. [...] La véritable difficulté de l'éducation moderne tient au fait, malgré tout un bavardage à la mode sur le nouveau conservatisme, qu'il est aujourd'hui extrêmement difficile de s'en tenir à ce minimum de conservation et à cette attitude conservatrice sans laquelle l'éducation est tout simplement impossible. Il y a à cela de bonnes raisons. La crise de l'autorité dans l'éducation est étroitement liée à la crise de la tradition, c'est à dire à la crise de notre attitude envers tout ce qui touche au passé. (Hannah Arendt 1972 : 239-247)

La naissance et le développement de ce qu'on appelle la communication de masse ont profondément altéré les conditions dans lesquelles le savoir se transmettait naguère. Il ne filtre plus lentement d'une génération à l'autre au sein du milieu familial ou professionnel, mais se propage avec une rapidité déconcertante [...] l'école se voit débordée de toutes parts et, du fait que la famille a perdu une de ses fonctions essentielles, l'école ne

peut plus prolonger cette fonction essentielle et l'élargir. Elle n'est plus en mesure de servir comme autrefois de relais entre le passé et le présent dans le sens vertical et, dans le sens horizontal, entre la famille et la société. (Lévi-Strauss 1975 : 12)

Au Nunavut, les premières écoles naissent dès le XIX<sup>e</sup> siècle avec l'ouverture des missions chrétiennes. Les missionnaires sont les premiers à penser que l'instruction et l'éducation faciliteront la christianisation. Dans nombre de missions anglicanes, ceux-ci se lancent dans une éducation plus ou moins systématique des enfants inuit présents près de leur poste. En Terre de Baffin, par exemple, le révérend Peck mettra en place une école axée sur l'enseignement du catéchisme mais aussi des mathématiques, de la géographie, de la langue, etc. Cette école sera relativement bien acceptée par les Inuit dans la mesure où c'est elle qui aura à s'adapter à leur mode de vie et non l'inverse (Laugrand 2002 : 115-120 ; Laugrand, Oosten et Kakkik 2003). À quelques exceptions près, ce type d'éducation se maintient jusqu'à la Seconde Guerre mondiale et les années 1950, période à partir de laquelle le gouvernement fédéral prend le relais en ouvrant des pensionnats indiens et en mettant en place une stratégie d'« assimilation par l'éducation ». Rappelons que c'est dans le cadre de sa politique de sédentarisation et d'assimilation linguistique et culturelle que ce dernier exporte d'abord l'institution scolaire. Dans ce contexte, les Inuit n'auront bientôt plus le choix que d'envoyer leurs enfants dans les écoles. Cette phase d'occidentalisation que l'on peut faire durer symboliquement jusqu'à la naissance du Nunavut en 1999 – mais qui à certains égards persiste jusqu'à nos jours – sera socialement et psychologiquement traumatisante pour nombre de familles inuit. Depuis la création du Nunavut, en 1999, la situation commence peut-être à s'infléchir. Le nouveau gouvernement a introduit en effet la notion d'*Inuit qaujimajatuqangit*, « les savoirs toujours pertinents »<sup>1</sup>, avec comme objectif d'« inuitiser » les institutions et d'accorder plus de place à l'inuktitut (ITK 2004)<sup>2</sup>. Reste à savoir comment ces principes pourront être appliqués et avec quels moyens.

Plus qu'ailleurs au Canada, l'école au Nunavut a donc encore tout d'une institution ambiguë. Au primaire comme au collégial, elle est reconnue et valorisée pour ses mérites et ses enseignements, mais elle reste contestée, critiquée en raison de ses lacunes et de son interférence avec d'autres modes de transmission des savoirs. Si les Inuit espèrent bien un jour obtenir des programmes d'alphabétisation

en anglais, des enseignants et des éducateurs inuit qualifiés tout comme des moyens pour amener les élèves à persévérer dans leurs études, ils reprochent au système actuel de perpétuer des visées assimilatrices et d'accélérer l'érosion de l'identité culturelle inuit (ITK 2004 : 3). Dans sa thèse intitulée *'There's Life and then there's School': School and Community as Contradictory Contexts for Inuit Self/knowledge*, Anne Douglas (1998) a fait ressortir toutes ces contradictions à partir d'une excellente étude de cas menée à l'Inuujaq School à Arctic Bay. Les difficultés s'avèrent flagrantes sur le plan des rapports sociaux, de la conception de la vie et des formes de savoir où les objectifs de l'école ne rencontrent pas les attentes des Inuit. Anne Douglas montre, par exemple, combien les normes sociales que les jeunes Inuit apprennent à l'école vont carrément à l'encontre des conceptions inuit.

Aujourd'hui, alors que l'échec scolaire suscite des préoccupations importantes largement médiatisées<sup>3</sup>, d'autres critiques font surface. Originnaire de la région de Pangnirtuq, Julia Shaimaijuk, relate le contenu d'une de ses conversations avec une aînée de la même communauté, inquiète de l'incompétence des jeunes en matière de chasse :

Elle dit qu'aujourd'hui, les adolescents abandonnent l'école parce qu'ils pensent qu'ils ne sont bons à rien ; par exemple, quand les professeurs leur disent qu'ils ne savent pas écrire, ils finissent par abandonner l'école et ils commencent à boire et à prendre des drogues. Elle a pensé que ce serait une bonne idée s'ils avaient quelque chose vers quoi se tourner quand ils quittent l'école, par exemple apprendre à coudre, ou pour les garçons aller à la chasse pour apprendre à chasser et à survivre sur la terre. J'ai pensé qu'il devrait y avoir une école pour Inuit et une autre pour non-Inuit, où les Inuit pourraient apprendre le savoir traditionnel et la manière de survivre sur la terre. Elle a dit que l'apprentissage de l'anglais n'était pas une coutume inuit qui fait partie de leur tradition. Un autre aîné a dit qu'il aimait l'éducation d'aujourd'hui, mais qu'il s'inquiétait pour les hommes et les garçons parce qu'on ne leur apprenait pas à chasser sur la terre. Tout ce qu'ils font, c'est rester assis à ne rien faire. (Oosten et Laugrand 2000 : 155)

L'école échoue donc plus que jamais dans sa mission à préparer les jeunes à la vie future, comme si une part importante des valeurs et des savoirs que les aînés

jugent indispensables pour le bagage des jeunes générations n'était tout simplement pas enseignée à l'école. D'autres Inuit ont le sentiment que bien des jeunes sont capables de lire et de fonctionner en anglais mais qu'ils disposent d'une bien piètre connaissance de leur histoire, de leurs traditions et de leur culture. Le territoire semble de moins en moins connu, mal fréquenté, mal utilisé. Les jeunes générations ignorent trop souvent les techniques de survie et on ne compte plus les cas de jeunes Inuit qui se perdent aux alentours des communautés.

Certains aînés font remarquer les effets destructeurs de l'école qui, en tournant vite le dos aux traditions devient un obstacle à la transmission des valeurs. À Iqaluit, Lucaasie Nutaraaluk regrette ce travail de sape de l'autorité.

Je pense que ce qui est à l'origine de tout ça, c'est l'éducation. À l'école, les enfants étudient et parlent en anglais et on leur apprend à poser des questions. Ils connaissent quelques petites choses sur le mode de vie des qallunaat et quelques petites choses sur le mode de vie des Inuit, et ils sont pris entre les deux. Ils appellent leurs parents par leur nom. Ça me fait mal d'entendre ça parce que ça fait disparaître le rôle du père et de la mère. Même les bambins qui apprennent à parler appellent leurs parents par leur nom. Les gens n'utilisent plus les mots appropriés qui indiquent les rapports familiaux. Ils appellent leurs proches par leur nom. Cela a tendance à annihiler les sentiments liés aux rapports familiaux. De notre temps, on appelait les gens en employant les mots qui indiquent les rapports familiaux, pour éviter de les appeler par leur nom. Par exemple, lui (Imaruittuq), il est mon ilinniaqtitsijjuqati, mon collègue en enseignement. (Oosten, Laugrand et Rasing 2001 : 138-139)

Vera Arnatsiaq, une jeune enseignante d'Igloolik qui travaille avec des enfants âgés de 7 à 10 ans a pour sa part évoqué la place insuffisante accordée à la langue inuit :

The major problem remains Inuktitut. A few of the students don't speak Inuktitut...When they are in school, they say "May I write in English instead?" They are not trying hard enough to do Inuktitut, so I feel that they need to be helped. [...] I think that this attitude might be explained because they have, five days a week, a whole day in English and only thirty to forty minutes devoted to Inuktitut. (Arnatsiaq 2002 : 182)

On le constate, la situation demeure problématique. Si les Inuit acceptent l'école et sa mission de préparer les jeunes à l'avenir, ils contestent les valeurs, les normes, les savoirs, les règles qu'elle véhicule et surtout les méthodes d'enseignement formel et direct qu'elle met en œuvre. En d'autres termes, tout en acceptant d'être pleinement insérés dans la modernité, les Inuit font preuve de résilience. Ils s'attendent à ce que certaines adaptations aient lieu et que la spécificité de leurs traditions soit prise en compte, qu'un juste équilibre entre les méthodes traditionnelles et occidentales soit trouvé (ITK 2004 : 4). Vera Arnatsiaq a insisté sur le problème des normes sociales :

What I found most difficult in my teaching was the law, Inuit laws. Teaching law and being a parent at the same time is most difficult. Even though I asked around [...] there was no support from anybody, no materials, and the people I tried to invite were always busy. (Arnatsiaq 2002 : 181-182)

Dans cet essai, je ne prolongerai pas la critique de l'institution scolaire. Je soulignerai cependant qu'à certains égards, les propos des aînés rejoignent les remarques de Arendt et de Lévi-Strauss dans leur analyse de la crise de l'éducation dans les sociétés modernes. Dans les deux cas, le problème n'est-il pas de tourner trop vite le dos à la tradition ?

Je voudrais revenir ici sur la pertinence des ateliers « *out on the land* » qu'organisent certaines associations locales comme le Centre d'amitié Pulaarvik Kablu à Rankin Inlet. Ces initiatives ne visent pas à remplacer l'école traditionnelle mais à palier certains manques. Elles s'inscrivent dans le cadre de cette politique de l'*Inuit qaujimajatuqangit* mise en place par le Nunavut et par le Département du CLEY (Culture, Language, Elders and Youth), dont un des objectifs est de placer les aînés en position de transmetteurs de l'*Inuit qaujimajatuqangit*, d'en faire des responsables de la préservation de la langue et la culture.

Aujourd'hui, en effet, le département du CLEY entreprend tout ce qu'il peut pour stimuler et développer des programmes qui contribuent au maintien et au développement des compétences culturelles et linguistiques des jeunes Inuit. L'objectif demeure bel et bien celui de mieux articuler l'éducation moderne aux savoirs inuit : « Traditional knowledge and modern education meet in instructing

our youth to live happy, healthy lives. A proud cultural identity gives a youth a solid foundation on which to build a balanced future» (CLEY, [www.gov.nu.ca/cley.htm](http://www.gov.nu.ca/cley.htm)). Le processus de transmission des savoirs demeure toutefois une question complexe.

Dans le cadre de cet exposé je me propose de revenir sur quelques caractéristiques de l'éducation inuit ainsi que sur la nature des savoirs pour présenter ensuite le contexte de notre projet de recherche avec le Nunavut Arctic College puis le centre d'amitié Pulaarvik Kablu.

### **L'éducation et la nature des savoirs inuit**

Au risque de paraître trop schématique, identifions plusieurs oppositions entre les modèles éducatifs occidentaux et les méthodes des Inuit<sup>4</sup>. Les Inuit privilégient d'abord l'observation, l'imitation, l'expérimentation, l'apprentissage par essais et par erreurs et ce, au rythme de l'enfant. L'éducation s'effectue souvent par le biais de la miniaturisation, tantôt via des objets (construction d'un petit *qamutik* pour le garçon, confection de petites poupées pour la jeune fille, etc.), tantôt via la reproduction de situations (conflit, etc.), l'attitude pragmatique étant valorisée.

Ces démarches s'opposent aux modèles éducatifs occidentaux qui, au-delà de leur diversité, privilégient plutôt l'accumulation linéaire des connaissances, la créativité, la performance rapide avec la conviction que toutes ces étapes doivent être vérifiées par des évaluations périodiques individuelles ou collectives, d'où l'institution de l'examen. L'école moderne privilégie aussi la recherche d'une vérité relative et l'acquisition des connaissances selon un mode direct et interrogatif. Poser des questions en classe ou prendre la parole dénotent maturité et réussite.

L'école occidentale renvoie surtout à une organisation spatiale et temporelle. Elle s'incarne d'abord dans un espace délimité qui a ses règles. La vie y est rythmée par des horaires fixes, un calendrier et des rituels. Enfin, les parents ne sont pas tellement associés à la formation de leurs enfants et les contenus des programmes proviennent d'institutions centrales. La pédagogie découle de principes dont la validité se veut générale. Tous les élèves sont traités à la même enseigne et la discipline, le respect des normes sociales constituent autant d'aspects essentiels de la vie scolaire.

L'éducation inuit se situe encore assez loin de tous ces éléments. L'autorité d'un enseignant repose d'abord sur l'expérience et la séniorité. Si les aînés demeurent dans une position privilégiée pour la transmission des savoirs et des compétences, leur implication dans les activités scolaires reste encore timide. L'éducation s'opère idéalement dans un cadre familial. En fonction de son nom et de sa position dans la famille, chaque enfant apprend ainsi des comportements appropriés. Les règles et les traditions peuvent varier considérablement selon les familles, si bien qu'il est peu intéressant d'établir des principes imposables à tous. Les aînés sont particulièrement soucieux de préserver cette diversité des points de vue et des expériences, l'objectif étant souvent d'aider les jeunes à mener une bonne vie au sein de leur famille. Dans un volume du Nunavut Arctic College édité par Jean Briggs, Uqsuqalik rappelle ce principe de base :

Quand je vous raconte des histoires sur la vie d'autrefois, je ne veux pas dire que nous étions meilleurs que vous l'êtes aujourd'hui [...] à certains égards, [...] notre mode de vie n'était pas aussi bon [...] mais je peux certainement dire qu'on nous enseignait à mener une très bonne vie, fondée sur des bases culturelles solides [...] Je veux vraiment vous faire comprendre l'importance d'avoir des rapports de parenté solides et de respecter les règles. (Briggs 2000 : 30)

Mener une bonne vie implique de suivre des règles et de maintenir la solidité des liens familiaux. D'autres Inuit, comme Kim Kangoq, déplorent que les jeunes oublient la puissance de la pensée de leurs aînés dont les savoirs et les expériences devraient au contraire les guider : « The *Innatuqait* (elders) were known to have a powerful mind. So powerful that they were capable of changing one's future for good or bad » (Oosten, Laugrand et Rasing 2001). Saullu Nakasuk a ajouté qu'on ne peut jamais oublier la parole des aînés : « Il n'est pas possible d'oublier les paroles de nos aînés puisque ce sont nos aînés qui nous ont instruits. Et puis de toute façon, quand on entend quelque chose pendant son enfance, ça revient toujours, même si on n'y pense pas constamment » (Oosten et Laugrand 2000 : 7).

Un autre aspect fondamental de l'éducation inuit tient à son ancrage dans la pratique, un dispositif qui assure l'actualisation constante des traditions. Les connaissances ne sont donc jamais des savoirs objectivés mais des savoirs personnels, de sorte que chaque aîné se voit reconnaître une expérience et une

expertise qui lui est propre. Les aînés apprécient ainsi qu'on identifie toujours la source de l'information et son contexte, au risque de tomber dans des propos généraux et sans intérêt. Ils attachent une grande valeur aux expériences et se montrent toujours réticents à raconter des événements qu'ils n'ont pas eux-mêmes vécus. La conversation suivante entre Saullu Nakashuk et Julia Shamaiyuk dans le contexte d'un cours au Nunavut Arctic College, est révélatrice de cela :

Saullu : Je ne vous parle que de ce que j'ai connu personnellement. Je ne vais pas vous parler de choses que je n'ai pas connues moi-même [...] Même si c'est quelque chose que je connais, si je n'en ai pas fait l'expérience personnellement, je ne vais pas en parler.

Julie : On ne doit pas parler de ce qu'on n'a pas connu personnellement ?

Saullu: Oui, on ne peut pas parler de choses dont on a simplement entendu parler, parce que c'est trop facile de dire des choses qui ne sont pas vraies. (Oosten et Laugrand 2000 : 6)

Cet ancrage des savoirs dans la pratique explique qu'aujourd'hui, le principe d'une formation assurée par l'école n'est pas remis en question par la majorité de la population et même par les aînés. La production et la transmission du savoir comportent un juste mélange d'expériences et d'innovation. Lorsque nous qualifions le savoir des aînés de « traditionnel », nous ne devons donc jamais oublier que ce savoir est toujours orienté vers l'avenir, et qu'il a pour objectif de donner aux jeunes générations une perspective qui leur permette de faire face à tous les changements auxquels elles pourraient être confrontées (Oosten et Laugrand 2000 : 7). Comme nous l'avons expliqué dans notre introduction au volume 1 de la série *Entrevues avec les aînés* :

Le savoir traditionnel n'est pas quelque chose d'abstrait séparé du contexte dans lequel il est produit ; il est toujours lié au présent. C'est ce qui est différent dans le système scolaire moderne où l'accent est mis sur l'absorption d'un savoir visant un objectif particulier. [...] Selon les aînés, l'école peut ainsi en dépit de ses bons principes, favoriser une l'aliénation des enfants à leurs racines. (Oosten et Laugrand 2000 : 9)

De nos jours, comme jadis, les Inuit espèrent que la scolarisation favorise l'autonomie des enfants et leur capacité à s'adapter. La langue et les traditions doivent donc être revalorisées et mieux enseignées. Inviter des aînés en classe ne suffit pas. Il faut que les traditions inuit soient plus visibles. Pour plusieurs, les mythes, les expériences, les rites du passé, les pratiques et les valeurs devraient apparaître davantage dans les curriculums. C'est dans ce contexte de l'élaboration d'une nouvelle politique de l'éducation au moment de l'émergence du Nunavut que j'ai eu le privilège de participer à plusieurs ateliers et séminaires au Nunavut Arctic College.

### **Des cours du Nunavut Arctic College aux ateliers dans la toundra**

Commencé en 1994, le projet sur les traditions orales a été mis sur pied dans le cadre de la coopération entre le Nunavut Arctic College, l'Université de Leiden, aux Pays-Bas et l'INALCO, à Paris. En novembre 1996, à l'instar de Susan Sammons, le Nunavut Arctic College a organisé à Iqaluit le tout premier cours sur les traditions orales à l'intention des étudiants inscrits au programme d'études inuit. L'objectif de ce cours de trois semaines était de former des étudiants inuit à réaliser des enregistrements sur les traditions orales des aînés en faisant venir ces derniers en classe, l'idée étant de prendre en considération les perspectives inuit et occidentales. Les étudiants devaient interroger des aînés et reconstituer leur histoire de vie, élaborer ensuite un projet de recherche sur un sujet de leur choix avec la consigne de relier ce dernier aux thématiques discutées par les aînés. Quatre aînés de la Terre de Baffin ont été invités. Leurs propos ont été enregistrés en inuktitut, retranscrits en syllabique et en anglais, puis traduits et publiés. Les sujets de recherche des étudiants, il s'agissait en fait de huit jeunes femmes, ont été variés mais tous axés sur la pratique. Certains sujets portaient sur la grossesse, d'autres sur les obligations féminines, d'autres sur l'éducation des enfants, etc. Pendant la première semaine, le cours s'est déroulé dans un style classique. Les tables ont été placées en rangées et les instructeurs ont présenté le travail à effectuer. Pour la deuxième semaine, le format a été modifié. Les meubles ont été déplacés, les tables disposées en carré au centre de la salle afin de créer une atmosphère plus informelle. Mais les changements les plus significatifs ont été effectués lors de la dernière semaine, lorsqu'une étudiante a suggéré de retirer les tables et les chaises. Les instructeurs et les étudiants se sont alors assis par terre et les aînés ont pris place sur un divan. Petit à petit, les entrevues par équipe se sont transformées en

entrevues-discussions auxquelles tout le monde participait. Comme cette configuration et cette approche se sont avérées les plus adéquates et efficaces, ce dispositif a ensuite servi de gabarit pour les cours des années suivantes.

À mesure qu’avançait ce projet, d’autres éléments ont été introduits dans les cours, comme le travail à partir de documents tirés des archives ou comme des sorties dans la toundra pour y étudier les plantes. Pour les jeunes comme pour les aînés, ces cours demeuraient des situations artificielles puisque ce n’est jamais en posant des questions qu’on apprend. Comme l’indique le témoignage d’Uqsuqalik : « Traditionally, young people were expected to learn by observing, not by asking questions. They were not even expected to listen when their elders discussed important matters. » Mais les deux groupes ont accepté de jouer le jeu et fait de leur mieux pour répondre aux objectifs fixés, ce qui a donné beaucoup de satisfaction à tout le monde et des résultats fort intéressants. Les jeunes ont d’ailleurs souvent dû surmonter leur timidité : « Vous ne devriez pas hésiter à nous poser des questions car nous ne sommes pas à la maison », a lancé une aînée, E. Ootoova. L’assiduité des étudiants a été remarquable et leur travail intensif, dans la mesure où la préparation des entrevues comme leurs retranscriptions avaient lieu sur place et non à la maison en raison des responsabilités familiales des étudiantes.

Au total, cette entreprise avec le collège a remporté un grand succès. De nombreux volumes ont été publiés dans la collection *Interviewing Inuit Elders* (Introduction, volume sur la santé, sur l’éducation, sur le chamanisme, sur les lois coutumières). Une seconde série a ensuite été lancée, *Inuit Perspectives on the XX<sup>th</sup> Century* puis une troisième, *Memory and History in Nunavut*, et une quatrième *Life Stories of Northern leaders*. Le fait que ces réalisations ne résultent pas toutes de la même méthodologie montre combien ces enseignements avec le Nunavut Arctic College ont toujours été conçus comme une expérience vivante et continuellement ajustable.

Après avoir participé à plusieurs de ces cours de 1997 à 2001, Jarich Oosten et moi avons eu le sentiment que pour aller plus loin, sur des thématiques aussi délicates que la transmission des savoirs chamaniques et des savoirs liés au territoire, il fallait maintenant sortir de l’école et de la communauté. Avec l’appui de Susan Sammons, d’Alexina Kublu et de plusieurs aînés comme Ollie Itinnuaq,

nous avons donc décidé d'organiser des ateliers dans la toundra. Grâce à un financement obtenu du CRSH, une nouvelle série d'ateliers eut lieu à Rankin Inlet (2000, 2002, 2003), Arviat (2003, 2006, 2007), Pelly Bay (2004) et Baker Lake (2005). Les ateliers n'ont pas tous pris la même forme mais un modèle récurrent s'est dégagé : six à dix aînés réunis dans un espace restreint avec quelques jeunes et une interprète. Notre rôle s'est alors limité à celui de faciliter les échanges avec comme responsabilités, celles de la distribution du temps de parole, du suivi des thèmes selon l'agenda fixé ensemble le premier jour, de la relance des discussions, et la gestion des tâches techniques liées aux opérations d'enregistrement audiovisuel. Dans bien des cas, le choix d'une cabane à l'écart de la communauté comme lieu de réunion ou dans un espace privé s'est imposé. L'idée n'a jamais été celle de cacher quoi que ce soit, mais de favoriser l'instauration d'un contexte convivial, plus serein et sans interférence de l'extérieur. Il faut préciser qu'à la demande des aînés, un volet pratique s'est rapidement ajouté à celui des discussions, d'où l'utilisation d'une caméra numérique pour filmer les présentations et les démonstrations des aînés. Ce dernier exercice a permis de monter plusieurs séquences filmiques sur diverses techniques du chamanisme : l'initiation, l'élimination des *tupilait*, des mauvais esprits, etc. Plusieurs ouvrages contenant le verbatim de ces ateliers ont été publiés (Oosten et Laugrand *Dirs* 2002, 2007). Les enregistrements audiovisuels sont en cours de finalisation et ils prendront la forme de plusieurs DVD.

Faute d'espace, je ne m'attarderai pas ici sur ces ateliers pour aborder plutôt une autre expérience menée cette fois avec des aînés et de très jeunes adolescents dans le cadre d'un partenariat établi avec le centre d'amitié Pulaarvik de Rankin Inlet.

### **Les ateliers avec le centre d'amitié Pulaarvik Kablu**

Lorsque nous avons rencontré les membres du centre d'amitié du Pulaarvik Kablu, ceux-ci n'en étaient pas à leur premier atelier « *out on the land* ». Depuis 1998, en effet, cette association organise des activités au cours desquelles les aînés ont l'occasion de partager leurs connaissances et leurs expériences avec les jeunes. Ces activités comprennent du camping dans des camps de chasse, mais également la construction d'iglous, la pêche sous la glace, la course de traîneaux à chiens, ou encore la visite d'endroits culturellement signifiants. Les jeunes y reçoivent une

formation pour être capables de performer dans les jeux et chants traditionnels, de même que pour être en mesure de fabriquer leur propre tambour et de pouvoir danser. Selon l'association, pour la seule année 2004, pas moins de 384 jeunes auraient bénéficié de ce programme depuis son lancement (<http://www.pulaarvik.ca/youth/index-f.html>).

Le second atelier organisé avec cette association, via le Makkuktut Sangiktilirput Program a eu lieu du 28 janvier au 2 février 2003. Le projet avait ici pour objectif de permettre à neuf jeunes adolescents de se reconnecter à leur propre culture et aux quatre aînés impliqués de jouer leur rôle de transmetteurs de la tradition. Des activités furent planifiées à l'avance mais un blizzard de cinq jours fit tout bouleverser. Comme il n'était plus possible de sortir à l'extérieur et de poursuivre le plan prévu, les aînés qui participaient à l'atelier prirent l'initiative de proposer de nouvelles activités à l'intérieur de la petite cabane. La situation semblait délicate car le générateur étant tombé en panne, le groupe des jeunes commençait à s'impatienter. Ce contretemps nous permit pourtant d'observer et de mieux comprendre comment les aînés encadrent de très jeunes adolescents en évitant la confrontation et toute situation conflictuelle. Les jeunes firent eux aussi preuve d'une grande adaptabilité, si bien qu'en dépit des multiples ajustements apportés par rapport aux plans initiaux, l'atelier remporta de nouveau un franc succès. En somme, c'est principalement par les émotions et par le jeu que les aînés parvinrent à encadrer les jeunes. Ainsi, lors de la journée consacrée à leurs histoires de vie, les aînés ne manquèrent pas de relater aux jeunes les événements les plus douloureux et les plus dramatiques de leur existence. Jack Qavviittuq fit par exemple le récit de la disparition de son père, une femme expliqua son mariage arrangé, etc.

Confrontés eux-mêmes à un mal-être, les adolescents furent bouleversés et laissèrent couler leurs larmes. La journée suivante fut en revanche celle du rire avec des jeux de rôle, des jeux d'imitation de bruits d'animaux (il fallait, par exemple, trouver le bon partenaire dans la cacophonie des sons reproduits), mais surtout avec un concours de grimaces entre les aînés, etc. Devant ce monde à l'envers, les jeunes furent séduits par le rire et les moqueries des uns et des autres. En créant cet espace entre deux temps forts, les aînés savaient qu'ils disposaient maintenant de toute la place nécessaire pour être écoutés et se faire entendre. Lors

des deux derniers jours, les aînés montrèrent aux jeunes comment construire des iglous et diriger un traîneau à chiens. À la fin de l'atelier, les jeunes vinrent spécialement nous rendre visite pour manifester leur gratitude et leur joie, nous confier leur espoir de participer à d'autres ateliers du même type dans le futur.

Avec un peu plus de distance et en faisant le lien avec des observations recueillies par Anne-Pascale Targé dans son mémoire de maîtrise sur la transmission des savoirs oraux dans les écoles inuit, il est possible de faire émerger quelques grandes caractéristiques de l'éducation inuit. En plus de la valorisation de l'observation et de l'imitation, il nous est apparu évident que le jeu était d'abord un moyen idéal pour enseigner la culture. Anne-Pascale Targé cite une aînée qui souligne aussi la valeur formatrice du jeu, une manière tout à fait sérieuse pour enseigner :

Au lieu d'aller à l'école toute la journée, nous pourrions avoir un bâtiment en dehors de l'école. Les élèves viendraient ; il n'y aurait ni interphone, ni téléphone, ni perte de temps [...] Nous enseignerions les jeux inuit, la danse au tambour et les histoires. Donc, ce serait mieux si nous avions notre propre lieu hors de l'école, pas dans l'école. (Entrevue avec une aînée travaillant à l'école primaire, Arviat, avril 2003, dans Targé 2005)

Ces propos rejoignent ceux de Luke Nuliajuk, un danseur de tambour très connu et qui, au cours d'un de nos ateliers, avait invité le groupe à expérimenter et démontrer des pratiques au lieu de se limiter à les décrire.

D'autres éléments doivent être relevés si l'on veut imaginer un jour une suite à ces expériences de transmission des savoirs. Un premier point porte sur le lieu géographique. La tundra et non la salle de classe est un lieu propice pour l'éducation et la transmission des savoirs. Anne-Pascale Targé (2005) cite le point de vue convergent d'un autre aîné :

The best way to turn something that you will remember is see, touch, feel, experience that where I receive most of my education not only in English, but also my own culture by seeing, feeling, touching, experiencing and trying out. The best way education you can get – text

book are really good – but the best of all for any person is to be out. For example: the land! If you want to learn about snow, you have to be out there cutting snow, cutting blocks, experiencing... How does it melt? How does it come? What are the different textures? Is it hard? Is it soft? Is it on hill sides? All those things are the best way to learn; not from the texts books. (Entrevue avec un aîné, Arviat, avril 2003, dans Targé 2005)

La question de l'écriture est un autre élément à aborder. Les participants voient bien l'intérêt de consigner par écrit les propos des aînés afin que ces matériaux servent d'outils pédagogiques dans les écoles et collèges du Nunavut, mais il ne faudrait pas oublier que les traditions vivent et changent et qu'en ce sens il peut s'avérer dangereux de les figer par le texte. Si l'écrit paraît donc utile et symboliquement significatif – « les *qallunaat* ne jurent que par les textes » ironisent les aînés – la transmission orale et l'expérimentation restent la voie privilégiée.

Un dernier point renvoie au problème de la généralisation, un écueil que les aînés souhaitent éviter. Dans ces ateliers, en effet, l'objectif est toujours de recueillir la diversité des points de vue, des expériences et des témoignages. À Arviat, une communauté particulièrement composite en raison des diverses relocalisations qui y ont été orchestrées, Anne-Pascale Targé rapporte les propos du directeur de l'école tout à fait conscient de cette configuration.

People have to be very careful about putting generalisations on everything, because everybody is different and there are a lot of different individuals. Our community is made up of different individuals with different backgrounds. (Entrevue avec le directeur de l'école primaire, Arviat, avril 2003, dans Targé 2005)

Qui a séjourné dans ce village sait combien les Pallirmiut, les Ahiarmiut, les Kingarjulingmiut, les Netsilingmiut qui y cohabitent possèdent tous leurs histoires et leurs traditions spécifiques dont il est difficile de trouver un dénominateur commun.

## Conclusion

Cette réflexion menée à partir de diverses expériences de transmission des savoirs ne prétend pas apporter des solutions aux multiples problèmes que connaît le système éducatif en milieu inuit. Elle vise plutôt à partager ces expériences qui se veulent avant tout des expérimentations mais qui révèlent l'intérêt et l'actualité de certains principes anciens qui devraient inspirer davantage les politiques en matière d'éducation. Il n'est pas question non plus de rejeter en bloc tout le système éducatif actuel ou de vouloir figer la tradition des Inuit dans de vieux principes, comme si ces sociétés n'avaient pas changé à travers les époques. Il faut reconnaître aussi que certains programmes comme le Nunavut Youth Abroad Program qui permet à des étudiants inuit de voyager en Afrique ou ailleurs, est fort satisfaisant. Mais, il ne faudrait pas non plus, qu'au nom du triomphe de la modernité et d'une supposée disparition programmée des traditions inuit, on continue à imposer un système et des normes exogènes qui ne correspondent pas aux valeurs et aux traditions locales. Il faudrait se demander si plusieurs indicateurs qui servent jusqu'ici à illustrer l'échec de l'éducation des Inuit (cf. l'absentéisme, le désintérêt pour la lecture, etc.) ne traduisent pas davantage leur résistance à un système scolaire encore basé sur une idéologie assimilatrice.

En somme, comme l'écrivait déjà Michèle Therrien en 1995, l'école demeurera sans doute encore longtemps une institution ambiguë : « [...] perçue comme une dynamique de la transition entre ce qui est d'une part rejeté, la pleine soumission aux règles extérieures, et ce qui est souhaité, la possibilité de contrôler ces mêmes règles dans le respect de la tradition et du savoir-faire inuit » (Therrien 1995 : 250).

À l'inverse, « l'inuitisation » de l'école n'est pas sans danger et celle-ci ne doit pas se traduire par des réformes caricaturales qui aboutiraient à la folklorisation des traditions. Bernard Saladin d'Anglure (1988) a déjà critiqué l'insertion de cours de culture inuit dans les écoles : « C'est ramener la culture au folklore, à l'exotisme et au passé, c'est vouloir transmettre aux petits Inuit l'image de la culture inuit que nous, Occidentaux, avons construite » (Saladin d'Anglure 1988 : 458). Un autre danger serait de distribuer des diplômes aux aînés, une initiative qui pourrait se comprendre sur le plan symbolique, mais qui pose un véritable problème pour ceux et celles qui, plus silencieux, ne recevraient pas de diplômes alors que leurs savoirs

et leurs expériences sont tout aussi valables. On le constate, les dangers sont nombreux.

En définitive, il faut cesser de programmer le déclin inéluctable des traditions inuit et d'imaginer qu'ils deviendront des *Qallunaat*. À une époque où le système éducatif connaît d'importantes difficultés en Occident, il serait plus intéressant d'inverser la donne et de voir ce qui, dans d'autres lieux, pourraient éventuellement inspirer nos propres modèles. L'idée d'une école itinérante, ouverte sur le monde, à la fois conservatrice et en lien avec son temps, mais recentrée sur la pratique mériterait d'être explorée. Pour les Inuit, il est évident que la toundra plus que la communauté surpeuplée restera pour longtemps encore le lieu de socialisation, d'initiation et de ressourcement par excellence.

MOTS-CLÉS      Éducation – Inuit – savoirs traditionnels – transmission des savoirs – aînés

## Références

ANNAHATAK, Betsy, 1994, « Quality Education for Inuit Today? Cultural Strengths, New Things, and Working out the Unknowns: A Story by an Inuk », *Peabody Journal of Education*, 69 (2) : 12-18.

ARENDRT, Hanna, 1972, *La crise de la culture*, Paris : Gallimard.

ARNATSIAQ, Vera, 2002, « Teaching Inuktitut in School: Our experiences at the Attaguttaaluk Elementary School in Igloolik, Nunavut ». *Études Inuit Studies*, 26, (1) : 181-183.

BRIGGS, Jean, 1970, *Never in Anger: Portrait of an Eskimo Family*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.

\_\_\_\_\_, 1979, *Aspects of Inuit Value Socialization*. Ottawa : Musée National du Canada.

BRIGGS, Jean, 1983, « Le modèle traditionnel d'éducation chez les Inuit : différentes formes d'expérimentation face à l'inconnu », *Recherches amérindiennes au Québec*, 13 (1) : 13-24.

\_\_\_\_\_, 1990, « Playwork as a Tool in the Socialization of an Inuit Child ». *Arctic Medical Research*, 49 : 34-38.

\_\_\_\_\_, (Dir.), 2000, *L'éducation des enfants*, Entrevues avec les aînés, vol. 3. Iqaluit : Nunavut Arctic College.

\_\_\_\_\_, 2001, « “Qallunaat Run on Rails; Inuit Do What They Want To Do.” “Autonomies” in Camp and Town ». *Etudes Inuit Studies*, 25 (1-2) : 229-247.

DOUGLAS, Anne S., 1998, *'There's Life and then there's School': School and Community as Contradictory Contexts for Inuit Self/knowledge*, Thèse de doctorat, UMcGill University : département d'anthropologie.

FORGUES, Louis, 1987, *L'action du gouvernement fédéral chez les Inuit du Nouveau-Québec : le cas de l'éducation (1949-1975)*, Mémoire de maîtrise, Université Laval : département d'anthropologie.

FREEMAN, Minnie Aodla, 1978, *Life Among the Qallunaat*, Edmonton : Hurtig.

ITK - Inuit Tapiriit Kanatami, 2004, *Document d'information sur les Inuits et l'éducation*, Document de travail pour les séances de suivi sectoriel sur l'apprentissage continu, les 13 et 14 novembre à Winnipeg et les 18 et 19 novembre à Ottawa, 15 pages.

LAUGRAND, Frédéric, 2002, *Mourir et renaître. La réception du christianisme par les Inuit de l'Arctique de l'Est canadien*, Québec : PUL et Leiden, CNWS.

LAUGRAND, Frédéric, Jarich OOSTEN, et Maaki KAKKIK, 2003, *Keeping the Faith. Memory and History in Nunavut*, vol. 3, Iqaluit : Nunavut Arctic College.

LÉVI-STRAUSS, Claude, 1975, « Propos retardataires sur l'enfant créateur », *Revue des deux mondes*, janvier-mars : 10-19.

OOSTEN, Jarich, Frédéric LAUGRAND, et Wim RASING, 2001, *Perspectives sur le droit traditionnel*, Entrevues avec les aînés, vol 2. Iqaluit : Nunavut Arctic College.

OOSTEN, Jarich, Frédéric LAUGRAND, et Cornelius REMIE, 2006, « Perceptions of Decline, Inuit Shamanism in the Canadian Arctic », *Ethnohistory*, 53 (3) : 445-477.

OOSTEN, Jarich, 2000, « Introduction » in Jean Briggs (Dir.), *L'éducation des enfants*. Entrevues avec les aînés, vol 3, Iqaluit : Nunavut Arctic College, pp. 1-19.

OOSTEN, Jarich, et Frédéric LAUGRAND, 2000, *Introduction*, Entrevues avec les aînés, vol 1. Iqaluit : Nunavut Arctic College.

\_\_\_\_\_, (Dir.), 2002, *Inuit Qaujimagatuqangit: Shamanism and Reintegrating Wrongdoers into the Community*, Inuit Perspectives of the XXth Century, vol 4, Iqaluit : Nunavut Arctic College.

\_\_\_\_\_, (Dir.), 2007, *Surviving in Different Worlds: Transferring Inuit Traditions from Elders to Youth*, Iqaluit : Nunavut Arctic College.

PETIT, Céline, 2003, « L'éducation et la scolarisation au Nunavik et au Nunavut. Transmission et réappropriation des savoirs » in Pauline Huret (Dir.), *Les Inuit de l'Arctique canadien*, Québec : CIDEF-AFI, pp. 207-226.

SALADIN D'ANGLURE, Bernard, 1988, « Les Inuit à l'école de Rabelais, de Descartes ou de Lévi-Strauss? Regard anthropologique sur l'éducation interculturelle » in F. Ouellet (Dir.), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Québec : Institut de la recherche sur la culture, pp. 436-464.

SHAIMAIJUK, Julia, 2000, « L'instruction des enfants » in J. Oosten et F. Laugrand (Dir.), *Introduction*. Entrevues avec les aînés. Iqaluit : Nunavut Arctic College, vol. 1 : 154-157.

TARGÉ, Anne-Pascale, 2005, *Transmission des savoirs oraux dans les écoles inuit. Étude de cas de la communauté d'Arviat*. Mémoire de maîtrise, Université Laval : département d'anthropologie.

— |

—

THERRIEN, Michèle, 1995, « Tradition et transition. La notion de dynamique chez les Inuit », in A-V. Charrin, J-M. Lacroix et M. Therrien (Dir), *Peuples des Grands Nords. Traditions et transitions*, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle/INALCO, pp. 245-254.

\_\_\_\_\_, 2002, « La question du concept *Inuit Qaujimagatuqangit* et le bilan du jeune gouvernement du Nunavut », *Études canadiennes/Canadian Studies*, 52 : 131-147.

TOMPKINS, Joanne, 1998, *Teaching in a Cold and Windy place: Change in an Inuit School*, Toronto : University of Toronto Press.

VICK-WESTGATE, Ann, 2002, *Nunavik. Inuit-Controlled Education in Arctic Quebec*, Arctic Institute of North America.

Centre d'amitié du Pulaarvik Kablu, <http://www.pulaarvik.ca/youth/index-f.html>, consulté le 26 décembre 2007.

Département *Culture, Language, Elders and Youth* du gouvernement du Nunavut, [www.gov.nu.ca/cley.htm](http://www.gov.nu.ca/cley.htm), consulté le 29 décembre 2007.

---

<sup>1</sup> Sur la notion d'IQ, voir Therrien (2002) et Oosten et Laugrand (2002).

<sup>2</sup> Pour une histoire de l'éducation au Nunavut et au Nunavik, voir Forgues (1987), Vick-Westgate (2002) et ITK (2004). Pour une synthèse, voir Petit (2003).

<sup>3</sup> Le *Nunatsiaq News* a publié de nombreux articles sur ce sujet complexe. Voir en particulier le dossier de P. D'Souza publié en février 2002 et intitulé *The crisis in Nunavut schools*.

<sup>4</sup> Pour aller plus loin, on lira évidemment les travaux de J. Briggs (1970, 1979, 1983, 1990, 2000 et 2001) et Shaimajuk (2000). Pour quelques illustrations de la difficulté de combiner les deux modèles, voir les expériences de Minnie Aodla Freeman (1978) et de Betsy Annahatak (1994). Tompkins (1998) présente son expérience d'enseignante et un travail d'adaptation.

— |

| —

— |

| —

## **Notices biographiques**

### **Lise Bastien**

[lbastien@cepn-fnec.com](mailto:lbastien@cepn-fnec.com)

Membre de la Première nation Huronne-Wendat, Lise Bastien est diplômée de l'Université Laval en enseignement préscolaire et primaire. Les deux années où elle enseigna à l'école primaire de sa communauté lui ont confirmé que l'éducation du système québécois était inadaptée à la réalité des jeunes autochtones. En 1985, elle s'engagea pour mettre sur pied le Conseil en éducation des Premières nations (CEPN) ayant pour mandat de représenter les Premières nations en matière d'éducation et de devenir un outil privilégié de défense des intérêts éducatifs des Premières nations. C'est à cette tâche qu'elle se consacre depuis 23 ans. C'est également en siégeant à divers comités et à divers groupes de travail régionaux et nationaux sur des dossiers d'importance qu'elle devint une interlocutrice importante dans le domaine de l'éducation.

### **Alexis De Canck**

[alexis.de-canck.1@ulaval.ca](mailto:alexis.de-canck.1@ulaval.ca)

Alexis De Canck possède une maîtrise en formation interculturelle de l'Université de Sherbrooke. Sous la direction de Claude Gélinas, il a étudié l'adaptation des cours d'histoire dans les écoles secondaires de bandes et a rencontré à travers sa recherche la Première nation Atikamekw. Il a décidé par la suite de s'intéresser à l'insertion des savoirs traditionnels en classe et à l'adaptation des curricula scolaires aux besoins et particularités des cultures autochtones. Il est présentement candidat au doctorat en anthropologie à l'Université Laval sous la direction de Frédéric Laugrand.

### **Jean-Paul Lacasse**

[jean-paul.lacasse@uottawa.ca](mailto:jean-paul.lacasse@uottawa.ca)

Jean-Paul Lacasse détient un doctorat en droit et une maîtrise en géographie. Il est professeur émérite à la Faculté de droit de l'Université d'Ottawa où il enseigne depuis 1975. Auparavant, il a notamment été conseiller juridique au ministère des Richesses naturelles du Québec et secrétaire de la Commission d'étude sur l'intégrité du territoire du Québec. Ses publications portent principalement sur le droit des ressources naturelles, la géographie politique du

Québec et le droit des peuples autochtones. Son plus récent ouvrage *Les Innus et le territoire : Innu tipenitamun* a reçu le prix du Barreau du Québec en 2005. M. Lacasse est également conseiller juridique de l'Assemblée Mamu Pakatatau Mamit qui regroupe des communautés innues de la Basse-Côte-Nord.

### **Frédéric Laugrand**

[frederic.laugrand@ant.ulaval.ca](mailto:frederic.laugrand@ant.ulaval.ca)

Frédéric Laugrand est professeur au département d'anthropologie de l'Université Laval à Québec et l'actuel directeur du CIÉRA, le Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones. Ses recherches portent sur les cosmologies autochtones du Canada et en particulier les traditions des Inuit. Il est l'auteur de diverses publications et coéditeur de plusieurs volumes dans les collections du Nunavut Arctic College.

### **Gisèle Maheux**

[gisele.maheux@uqat.ca](mailto:gisele.maheux@uqat.ca)

Gisèle Maheux a été professeure au département d'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) pendant vingt ans et y est professeure associée depuis 2005. Elle a été et est toujours engagée dans des programmes de formation professionnelle des enseignant-e-s inuit et des Premières nations. Ses préoccupations de recherche sont la formation des enseignants, la pratique enseignante et le développement du curriculum scolaire en lien avec la réussite scolaire des élèves. Elle est chercheure régulière au CIÉRA.

### **Thierry Rodon**

[thierry\\_rodon@carleton.ca](mailto:thierry_rodon@carleton.ca)

Thierry Rodon détient un doctorat en science politique (Université Laval, 1998). Il est professeur associé au département de science politique de l'Université Laval et de la School of Public Administration de l'Université Carleton (Ottawa). Il est également chercheur régulier au CIÉRA avec un intérêt particulier pour les questions d'autonomie politique et de revendication territoriale des autochtones. Enfin, il participe au développement de programmes postsecondaires dans le cadre de Nunavut Sivuniksavut, un programme d'éducation postsecondaire destinés aux Inuit du Nunavut et du Certificat en études publiques du Nunavut offert conjointement par le gouvernement du Nunavut et l'Université Carleton.

## Note à l'intention des auteurs

Les auteurs soumettent leurs textes ou leurs projets de numéro par courrier ou par courriel à l'intention du comité de rédaction des Cahiers du CIÉRA. Les textes ne dépassent pas 20 pages à interligne 1 et demi, justifié, police Times new roman, bibliographie comprise. Le plan du texte est le suivant : titre de l'article, nom de l'auteur et coordonnées professionnelles complètes (postale, téléphonique et électronique), texte de l'article, notes de fin de texte, références citées, sites internet consultés, notice biographique de l'auteur, résumé et mots-clés. Les graphiques, les tableaux et les photos sont présentés sur des feuilles distinctes. Leur place est indiquée dans le texte (exemple : insérer tableau 1). Les notices biographiques et les résumés d'articles ne dépassent pas 10 lignes.

Dans le texte, les références sont signalées selon le modèle (Auteur Date : numéro de page), par exemple (Larose, Bourque, Terrisse, Kurtness 2001 : 155). À la fin du texte les références citées sont indiquées comme suit :

### Pour un livre ou un rapport :

NOM DE L'AUTEUR, Prénom(s), Année de publication, *Titre*, Lieu d'édition : Nom de l'éditeur. Exemple :  
CASTELLANO, Marlene Brant, Lynne DAVIS, et Louise LAHACHE (Dir.), 2001, *Aboriginal Education : Fulfilling the Promise*, Vancouver : University of British Columbia Press.

### Pour un article dans une revue :

NOM DE L'AUTEUR, Prénom(s), Année de publication, « Titre de l'article », *Nom de la revue*, Volume(Numéro) : première et dernière pages de l'article. Exemple :  
LAROSE, François, Jimmy BOURQUE, Bernard TERRISSE, et Jacques KURTNESS, 2001, « La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieux innus », *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1) : 151-180.

Pour un article dans un ouvrage collectif :

NOM DE L'AUTEUR, Prénom(s), Année de publication, « Titre de l'article », *in* Prénom(s) Nom(s) du ou des directeurs de publication, *Titre du livre*, Lieu d'édition : Nom de l'éditeur, pp. première et dernière pages du chapitre.

Exemple :

HAMPTON, Eber, 2001, « First Nations-Controlled University Education in Canada », *in* Marlene B. Castellano, L. Davis, et L. Lahache (Dir.), *Aboriginal Education : Fulfilling the Promise*, Vancouver : University of British Columbia Press, pp. 208-221.

— |

| —

— |

| —

— |

| —

— |

| —