

05/06
06/07

RAPPORT ANNUEL SUR LA SITUATION DE LA CULTURE ET DE LA SOCIÉTÉ INUITES
ÉDUCATION AU NUNAVUT DE LA MATERNELLE À LA 12^E ANNÉE

SAQQIQPUQ

Publié par
Nunavut Tunngavik Incorporated
Iqaluit, 2007
www.tunngavik.com

ISBN 978-0-9784035-1-5

Copyright
Nunavut Tunngavik Incorporated

*Photo de couverture par Charles Gimpel /
Bibliothèque et Archives Canada*



TABLE DES MATIÈRES

3	Lettre de présentation
4	Conseil d'administration
5	Résumé
6	Introduction
7	Le contexte
11	Les élèves
18	Le milieu d'apprentissage
23	Le programme scolaire
27	Le gouvernement et l'administration
30	Les enseignants
33	Conclusion
37	Résumé des recommandations
38	Références



05/06

06/07

SAQQIQPUQ

RAPPORT ANNUEL SUR LA SITUATION DE LA CULTURE ET DE LA SOCIÉTÉ INUITES

Peter Derek Ottokie de Cape Dorset a capturé son premier morse et s'est initié à la préparation de sa prise peu après cette photo.



Credit: Allashuwa Ottokie



LETTRE DE PRÉSENTATION

Monsieur le premier ministre Paul Okalik
Gouvernement du Nunavut

Monsieur Chuck Strahl
Ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien
Gouvernement du Canada

Monsieur le premier ministre Okalik et monsieur le ministre Strahl,

L'article 32 de l'Accord sur les revendications territoriales du Nunavut prévoit la constitution du Conseil du développement social du Nunavut et, en vertu de l'alinéa 32.3.4 de cet accord, que « le Conseil prépare un rapport annuel sur la situation de la culture et de la société inuites dans la région du Nunavut et le présente au leader du gouvernement territorial pour dépôt à l'Assemblée législative, ainsi qu'au ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien pour dépôt à la Chambre des communes. »

Conformément à l'alinéa 32.3.4, nous avons le plaisir de vous présenter le Rapport annuel sur la situation de la culture et de la société inuites intitulé *Saqqiqpuq : Éducation au Nunavut de la maternelle à la 12e année*. Ce rapport annuel couvre les exercices 2005-2006 et 2006-2007.

Veillez agréer, Monsieur le premier ministre Okalik et monsieur le ministre Strahl, l'expression de nos salutations distinguées.

Conseil d'administration
Nunavut Tunngavik Incorporated
Conseil du développement social du Nunavut

CONSEIL D'ADMINISTRATION

Nunavut Tunngavik Inc. **Conseil du développement social du Nunavut**

Paul Kaludjak

président, *Nunavut Tunngavik Inc.*

James Eetoolook

1^{er} vice-président et vice-président aux finances,
Nunavut Tunngavik Inc.

Raymond Ningecheak

2^e vice-président, *Nunavut Tunngavik Inc.*

Thomasie Alikatuktuk

président, association inuite de Qikiqtani

George Eckalook

vice-président, association inuite de Qikiqtani

Donald Havioyak

président, association inuite de Kitikmeot

David Irqit

association inuite de Kitikmeot

Tongola Sandy

président, association inuite de Kivalliq

Peter Alareak

association inuite de Kivalliq

James T. Arreak

membre d'office, Fiducie du Nunavut



Un aglu (trou d'air de phoques).

RÉSUMÉ

Le fait que la plupart des jeunes Inuits du Nunavut décrochent avant d'avoir obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires est un problème de société grave. Si on ne s'occupe pas mieux de ce problème et si on n'investit pas davantage dans l'éducation de la maternelle à la 12^e année, les Inuits ne réussiront pas à respecter leurs obligations en vertu de l'Accord sur les revendications territoriales du Nunavut (ARTN). Ils ne bénéficieront pas du développement économique et ne réaliseront pas leur désir de former une société inuite tout à fait fonctionnelle par le biais du modèle de gouvernement populaire. Le système d'éducation actuel ne permet pas à la langue, aux valeurs, à la culture et à la société inuites d'imprégner complètement l'administration scolaire et l'enseignement, privant ainsi la collectivité inuite d'exploiter pleinement l'une des ressources officielles les plus aptes à l'habiliter à se prendre en mains.

Bien que 72,4 pour cent de la population inuite du Nunavut mentionne l'inuktitut comme langue première, et que 79,2 pour cent des Inuits affirment que l'inuktitut soit la seule ou la principale langue parlée à domicile, seulement deux écoles offrent l'enseignement en inuktitut après la 3^e année, et ce, jusqu'à la 6^e année seulement. D'après un rapport récent de M. Thomas Berger, l'un des problèmes fondamentaux du système d'éducation, et la raison pour laquelle le gouvernement du Nunavut ne parvient pas à respecter ses obligations en vertu de l'article 23 de l'Accord sur les revendications territoriales du Nunavut, est l'enseignement insuffisant en langue inuite de la maternelle à la 12^e année. Aux arguments de M. Berger, vient s'ajouter ce rapport qui réaffirme que le système d'éducation du Nunavut n'offre à ses élèves ni d'enseignement spécifiquement inuit ni un diplôme pleinement transférable, limitant ainsi leur capacité de cheminer vers une belle carrière, que ce soit au Nunavut ou au sein de la société canadienne.

Bien que beaucoup de nouvelles tentatives aient été entreprises au Canada, y compris au Nunavut, en vue d'élaborer un programme imprégné des cultures autochtone et inuite, la culture inuite a encore tendance, dans les écoles du Nunavut, à ne faire partie que du décor ou à fournir des artefacts plutôt que d'être considérée comme le fondement intégral de tout apprentissage. Dans bon nombre de salles de classe, la langue et la culture inuites sont considérées comme des éléments d'appoint par les éducateurs du Nunavut originaires du Sud, plutôt que comme une source d'information pour la planification des programmes. Même les éducateurs inuits ne font que quelques efforts pour intégrer la langue et la culture inuites en classe, car ils se croient tenus de respecter d'abord les normes du programme en provenance de la Colombie-Britannique et de l'Alberta, surtout, hérité du gouvernement des Territoires du Nord-Ouest (GTNO).

Les parents et les collectivités ont un mot à dire sur l'enseignement de la maternelle à la 12^e année et ils ont tout particulièrement réclamé ce droit au Nunavut. Malheureusement, une des premières mesures prises par le nouveau gouvernement du Nunavut (GN) en 2000 a été d'abolir



Credit: Franco Buscemi

Des garçons se sont hissés aux meilleures places pour observer l'action à une réunion publique de Nunavut Tunngavik, à Arviat.

les trois conseils régionaux autonomes de l'éducation. Ce geste unilatéral allait à l'encontre de plus de trois décennies d'études gouvernementales, académiques et institutionnelles qui n'ont eu de cesse d'affirmer qu'il est essentiel de décentraliser l'administration de l'éducation si on veut améliorer le taux de réussite des élèves inuits. Ce geste a également beaucoup limité la possibilité des parents inuits d'exercer une influence sur l'éducation de leurs enfants.

Afin d'effectuer des changements qui auront un réel impact sur le système d'éducation du Nunavut, *Nunavut Tunngavik Incorporated* a formulé plusieurs recommandations, dont les quatre suivantes sont fondamentales.

1. La culture, la langue et la société inuites doivent être considérées comme le fondement du système d'éducation de la maternelle à la 12^e année au Nunavut.
2. La langue inuite doit être la principale langue d'enseignement aux élèves inuits des écoles du Nunavut, en tant que droit inhérent.
3. Il faut décentraliser l'administration du système d'éducation en remplaçant adéquatement les anciens conseils régionaux de l'éducation par une structure équivalente.
4. Il faut immédiatement appliquer des mesures créatives visant à augmenter de façon radicale le nombre d'enseignants inuits dans les écoles.

INTRODUCTION

Des participants au Sommet national des aînés et de la jeunesse à Baker Lake.



Credit: Jesse Mike

En vertu de l'article 32 de l'ARTN, le Conseil du développement social du Nunavut (CDSN) doit préparer un rapport annuel sur la situation de la culture et de la société inuites et le déposer au parlement et à l'assemblée législative du Nunavut. En 2002, NTI a assumé les obligations du CDSN.

La mise en oeuvre des mesures visant à atteindre les objectifs de l'ARTN exige, conformément à l'article 32 de l'ARTN, la participation directe des Inuits à l'élaboration, la conception et l'application des politiques sociales¹. Le gouvernement* est également tenu de refléter les objectifs des Inuits dans ces politiques, programmes et services sociaux et culturels dans la région du Nunavut². NTI représente les Inuits au Nunavut dans tout ce qui concerne la mise en oeuvre de l'ARTN.

Un des grands objectifs de l'ARTN est de faire participer les Inuits au gouvernement du territoire du Nunavut et à la gestion des terres, de l'eau, de la faune et des ressources du Nunavut. La possibilité de faire acquérir à la population inuite la capacité de jouer ces rôles dépend totalement du système d'éducation.

En 1999, le GN a formulé sa vision pour le territoire dans un document appelé *Pinasuaqtavut* (auparavant *le mandat Bathurst*). Quatre priorités en ont guidé l'élaboration. L'une de ces priorités était l'apprentissage continu en vue de faire du Nunavut une société :

- pleinement fonctionnelle en inuktitut et en anglais, respectueuse des droits et des besoins des francophones et engagée à y répondre, et de plus en plus apte à fonctionner aussi en français.
- représentée dans tous les secteurs d'emploi.
- dans laquelle les programmes d'éducation sont offerts de façon stratégique en fonction des besoins de la collectivité.
- dans laquelle une gamme complète de programmes d'éducation étroitement liés permet aux personnes d'avoir continuellement accès à tous les programmes.

Ce sont des objectifs déconcertants pour tout territoire de compétence laissé à lui-même dans la plus grande région géographique du Canada, avec de graves inégalités sociales entre Inuits et non Inuits. Par exemple, le revenu moyen d'une personne inuite au Nunavut est de 13 090 \$, et celui d'une personne non inuite est de 50 128 \$. La différence est de 37 038 \$³ et le seul moyen d'y remédier est en améliorant les rendements scolaires.

L'éducation et la langue sont au coeur de la société et de la culture là où vivent les enfants du Nunavut, et au coeur des aspirations de tous les parents. La langue et l'éducation sont également les éléments qui influencent le plus la formation en améliorant et en maintenant la société inuite. Depuis la fondation du Nunavut, on reconnaît de plus en plus officiellement le lien qui existe entre l'éducation et le développement social et économique du Nunavut. En conséquence, le Rapport annuel sur la situation de la culture et de la société inuites intitulé *Saqqiqpuq : Éducation au Nunavut de la maternelle à la 12^e année* porte sur l'éducation de la maternelle à la 12^e année au Nunavut.

NTI reconnaît que tous les aspects de l'éducation conventionnelle, ou non, sont importants et interreliés, et s'attend à voir évoluer le milieu d'apprentissage du Nunavut vers un réseau d'interconnexions entièrement inclusif, dès la petite enfance, puis de la maternelle à la 12^e année, pour se poursuivre dans les études post-secondaires et la formation des adultes. Ce rapport porte surtout sur le réseau d'éducation de la maternelle à la 12^e année. Il s'agit de la plus importante structure conventionnelle d'éducation au Nunavut, laquelle peut ainsi devenir le catalyseur de la métamorphose.

Aux fins de ce rapport, la langue inuite désigne tous les dialectes du Nunavut, y compris l'inuinnaqtun et l'inuktitut.

* *Gouvernement* désigne le gouvernement du Canada ou le gouvernement du Nunavut ou les deux d'après le contexte, selon le territoire de compétence ou le sujet dont il est question, ou tel que précisé à l'alinéa 1.1.6 de l'ARTN.

LE CONTEXTE

Historique

Jusqu'à la fin de la Deuxième guerre mondiale, l'éducation conventionnelle dans la région qui deviendra le Nunavut a surtout été offerte par les missions confessionnelles. Les élèves étaient habituellement logés dans des résidences à proximité, dans quelques grands centres. En 1952, le gouvernement fédéral formait le Comité des affaires esquimaudes en vue d'encourager les Inuits à maintenir leur style de vie traditionnel⁴. Ce comité a été formé de représentants de la GRC, de la Compagnie de la Baie d'Hudson, des Églises et du gouvernement. Des 55 personnes présentes à la première réunion, aucune n'était inuite.

Le Sous-comité des affaires esquimaudes de 1954 a recommandé que l'enseignement se donne en langue inuite pendant les premières années scolaires, et a suggéré que l'enseignement de l'inuktitut soit une matière séparée. Il a également suggéré que les aides-enseignants enseignent le programme officiel en inuktitut. Les éducateurs ont alors opposé leur veto à ces recommandations, prétendant qu'une langue autochtone empêcherait les élèves de progresser sur le plan académique. En particulier, ils ont conseillé d'interdire l'inuktitut dans les écoles car, selon eux, la langue inuite ne pouvait pas répondre aux besoins modernes; il n'y avait pas suffisamment d'enseignants en mesure de parler la langue; l'inuktitut offrait un désavantage sur le plan de l'emploi ou de la poursuite des études; l'enseignement en anglais aidait les élèves à maîtriser la matière enseignée. Quarante ans plus tard, une étude sur l'enseignement bilingue dans la région de Kitikmeot au Nunavut a révélé que ces opinions négatives sur l'enseignement bilingue s'expriment encore avec conviction⁵. Il ne fait aucun doute que ces points de vue ont persisté jusqu'à nos jours.

C'est en 1955 que s'ouvrait la première école dans la partie de l'Arctique maintenant connue sous le nom de Nunavut. Dans les années 1970, le gouvernement fédéral transférait la direction des écoles au GTNO.

En 1971, un comité permanent fédéral recommandait de raccourcir l'année scolaire afin de permettre aux familles inuites de passer plus de temps sur le territoire. Malgré tout, c'est au Nunavut que l'on retrouve aujourd'hui la plus longue année scolaire au Canada.

En 1972, les Inuits tenaient leur premier congrès sur l'éducation organisé par la Fraternité des Esquimaux présidée par M. Tagak Curley. À cette époque, les Inuits voulaient que ce soit une personne inuite qui dirige les procédures de certification afin que celles-ci reflètent les valeurs inuites. Ils voulaient également un système d'éducation qui transmette le mode de vie inuit et mette l'accent sur leur tradition d'enseignement par transmission orale. Les recommandations de la Fraternité des Esquimaux n'ont pas été mises en oeuvre⁶.

En 1974, un groupe de Frobisher Bay appelé *Qinnuayuaq* (Iqaluit) lançait l'idée d'un grand camp pour remplacer le programme scolaire régulier. Cette idée n'a pas reçu l'aval du gouvernement de l'époque⁷.

En 1975, l'*Inuit Cultural Institute* organisait un congrès sur l'éducation à Eskimo Point (Arviat) où les Inuits ont demandé un système d'éducation qui reconnaîtrait les accomplissements relatifs au mode de vie des Inuits, à la façon de se déplacer sur le territoire et à l'inuktitut parlé et écrit. On a ignoré leurs recommandations⁸.

En 1978, Inuit Tapirisat du Canada (ITC) votait en faveur de l'établissement d'un conseil national inuit de l'éducation, séparé, pour la formation et la certification séparées d'enseignants inuits en vue d'instaurer un système séparé qui tiendrait compte de façon sensée du mode de vie inuit dans les études, lesquelles comprendraient du temps passé sur le territoire. ITC a également critiqué l'autorité restrictive de l'actuelle *Education Act* (ordonnance) qui laisse trop de pouvoir au commissaire sans qu'il ait à rendre des comptes aux Inuits. ITC affirmait que l'éducation dans le Nord était dirigée par des bureaucrates du Sud trop culturellement, psychologiquement et physiquement éloignés des collectivités inuites pour répondre de façon sensée aux préoccupations des Inuits. ITC s'inquiétait de la bureaucratie d'un gouvernement centralisé qui avait la mainmise sur la politique, les objectifs et le programme d'enseignement, de même que sur le recrutement du personnel. Rien n'a été fait au regard des préoccupations de l'ITC⁹.

C'est en 1983 qu'on a commencé à décentraliser l'administration du système d'éducation par la mise en oeuvre des recommandations du rapport du comité spécial sur l'éducation du GTNO.

On a mis sur pied des conseils régionaux de l'éducation dans tous les Territoires du Nord-Ouest (T.-N.-O.). On a commencé à offrir l'enseignement jusqu'à la 10e année dans toutes les collectivités puis, vers la fin des années 1990, jusqu'à la 12e année. La formation des conseils régionaux de l'éducation visait à décentraliser l'administration du système d'éducation dans les T.-N.-O. Dans la partie est de l'Arctique, on a mis sur pied un conseil scolaire de division (CSD) pour chacune des trois régions. Les CSD assumaient la responsabilité d'offrir le programme d'éducation dans leur région, d'établir des priorités pour l'éducation et



École résidentielle inuite.

Credit: Douglas Wilkinson / Office national du film du Canada / Bibliothèque et Archives Canada

SAQQIQPUQ

de conseiller le ministre de l'Éducation sur les nouveaux programmes et projets, et sur la construction des écoles. Les membres des CSD étaient nommés par l'Administration scolaire de district (ASD) de chaque région. En 2000, l'un des premiers gestes du nouveau GN a été d'abolir les CSD.

Malgré les douzaines de rapports et les innombrables interventions politiques, les Inuits n'ont pas réussi à convaincre le ministère de l'Éducation du GN ou ses prédécesseurs de mettre en oeuvre les recommandations qui visaient à assurer la pertinence et le succès du système d'éducation. Au Nunavut, où 96 pour cent des élèves sont inuits, seulement 25 pour cent de ces derniers obtiennent leur diplôme de 12^e année¹⁰. Il s'agit de la plus faible proportion au Canada où la proportion des élèves qui obtiennent leur diplôme de fin d'études secondaires atteint 76 pour cent.

Cette proportion est également inférieure à la moyenne des élèves autochtones du Canada. Même sur le plan régional, le rendement du Nunavut est faible. La proportion des élèves qui obtiennent leur diplôme de fin d'études secondaires au Manitoba est de 45 pour cent, la proportion la plus faible de l'Ouest canadien. En Colombie-Britannique, cette proportion atteint 58 pour cent¹¹. À l'échelle du pays, la proportion d'élèves autochtones qui obtiennent leur diplôme de fin d'études secondaires qui vivent dans une réserve est de 41 pour cent, et hors des réserves, de 56 pour cent¹².

La question qui se pose, par conséquent, est de savoir comment modifier le système d'éducation afin qu'il donne de meilleurs résultats. On a beaucoup réfléchi et entrepris de nombreuses études sur la question de l'éducation des Autochtones au cours des 35 dernières années. Il vaut la peine de faire un survol de certaines idées avancées.

1. En 1972, la Fraternité des Indiens du Canada a déposé l'un des documents fondateurs de l'éducation des Autochtones, intitulé *Indian Control of Indian Education*¹³. Ce document s'appuyait sur deux principes : la responsabilité parentale et la décentralisation administrative. Au cours du mois de février suivant, le ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien (AINC), M. Jean Chrétien, approuvait officiellement la politique, laquelle portait sur quatre principaux points :
 - Les parents autochtones doivent oeuvrer en partenariat avec le gouvernement pour l'éducation de leurs enfants.
 - Le programme doit être élaboré à partir du bagage culturel des enfants. Il ne faut effectuer aucun changement dans le programme, les méthodes d'enseignement ou la relation entre l'élève et l'enseignant à moins que les parents soient convaincus de la valeur de ce changement.
 - Les enseignants et les conseillers non autochtones doivent bénéficier d'une formation complémentaire afin de les habiliter à rendre le programme plus pertinent aux élèves autochtones.
 - Les établissements scolaires doivent répondre aux besoins de la population locale.
2. Un rapport en quatre volumes, *Tradition et éducation : vers une vision de notre avenir*¹⁴, a été publié en 1988 grâce à une subvention du gouvernement fédéral. Une étude du rapport a révélé plusieurs causes aux échecs répétés de l'éducation des Autochtones, dont celles-ci :
 - Ce ne sont pas vraiment les Autochtones qui administrent leur système d'éducation.
 - Le soutien et le financement sont insuffisants.
 - Le programme n'a pas été conçu en fonction de la culture autochtone. On y lit que :

« Du fait que l'éducation forme la pensée et les valeurs des jeunes Autochtones, il est de toute première importance que les Premières Nations exercent les pleins pouvoirs sur leurs programmes d'éducation, puisque ces derniers ont des répercussions aussi durables. »

3. En 1996, la Commission royale sur les peuples autochtones¹⁵ a étudié la situation de l'éducation des Autochtones et a découvert que les 22 rapports et études publiés de 1966 à 1992 faisaient tous les recommandations suivantes :
 - Administration de l'éducation par les Autochtones.
 - Cours de civilisation autochtone, notamment d'histoire, de langue et de culture.
 - Formation et embauche d'un plus grand nombre d'enseignants autochtones.
 - Participation des parents, des anciens et des éducateurs autochtones à l'éducation des enfants autochtones.
 - Cours de langues autochtones depuis la prématernelle jusqu'au postsecondaire.
 - Formation des adultes autochtones en vue de leur confier des postes d'enseignants et de paraprofessionnels ou des postes administratifs dans le domaine de l'éducation.
 - Nécessité d'accorder davantage d'importance à la prématernelle et à la maternelle.

La Commission royale a entendu des préoccupations que l'on répète depuis les 30 dernières années. Elle a découvert quatre problèmes sous-jacents :

- Les peuples autochtones n'administrent pas eux-mêmes pleinement le système d'éducation.
- Les parents ne participent guère aux écoles.
- Le programme ne transmet pas le patrimoine culturel et linguistique de génération en génération.
- Les ressources financières sont inadéquates.

La Commission royale a surtout découvert que :

« La société canadienne n'a manifestement pas procédé au partage de responsabilités qui s'impose pour que les Autochtones puissent être maîtres de leur propre éducation. Il va donc falloir supprimer certains obstacles persistants si l'on veut réformer en profondeur l'éducation des Autochtones. »

La Commission royale a recommandé que les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux adoptent des lois qui habiliteront les nations autochtones et leurs collectivités à prendre en main l'éducation de leurs enfants.

Les avis émis par un si grand nombre de rapports gouvernementaux, académiques et professionnels au cours des 30 dernières années se recoupent de façon étonnante. Ils portent plus ou moins sur l'administration par les Autochtones de l'éducation en langues autochtones par un programme élaboré explicitement pour la société et la culture dans lesquelles vivent les élèves.

Contexte juridique

Le contexte juridique engendré par l'ARTN est assez différent de celui des T.N.O. et de tous les autres territoires de compétence du Canada. De nombreuses exigences de l'ARTN obligent le gouvernement à consulter les Inuits et à les faire participer à diverses fonctions



Doris Rogers (à gauche) et Stacey Aglok MacDonald dansent pendant qu'Ester McLeod et d'autres aînés jouent du tambour lors d'une soirée au Sommet national des aînés et de la jeunesse à Baker Lake.

Credit: Jesse Milke

gouvernementales, en particulier à l'élaboration d'une politique sociale. Ces exigences, si elles sont appliquées vigoureusement, limitent grandement le pouvoir exécutif.

Le GN s'est acquitté de son obligation à consulter les Inuits en signant l'*Iqqanaijaqatigiit* avec *NTI*. L'*Iqqanaijaqatigiit* reconnaît *NTI* comme le représentant des Inuits du Nunavut pour toutes les obligations en matière de consultation et de participation découlant de l'ARTN, et décrit la procédure à suivre par le gouvernement pour s'acquitter de ses obligations en vertu de l'ARTN, et l'habiliter à intégrer les objectifs inuits dans la démarche d'élaboration de la politique.

L'article 32

Le préambule de l'ARTN présente quatre objectifs prépondérants. Les trois premiers concernent l'opportunité de la participation inuite[†] dans les prises de décisions sur l'utilisation et l'exploitation des ressources du Nunavut et de tirer parti des possibilités économiques. Le quatrième objectif concerne l'autonomie et le bien-être culturel et social des Inuits. Ces objectifs sont intégrés au corps du texte de l'article 2 de l'ARTN¹⁶. L'article 4 de l'ARTN exprime implicitement que les Inuits voulaient leur propre gouvernement en vue de promouvoir leur propre culture et leur société¹⁷. Le Nunavut a été fondé en vue de réaliser cet objectif des Inuits qui est de s'assurer que la politique du gouvernement intégrera les objectifs inuits en créant une obligation légale pour le gouvernement, à l'article 32 de l'Accord, d'assurer la participation directe des Inuits à l'élaboration et la conception des politiques sociales, et à leurs mécan-

[†] La participation se situe à un plus haut degré d'engagement que la consultation. Voir la présentation au groupe de travail sur le contrat d'établissement du Nunavut par M. Doug Wallace, directeur, Administration de la justice et droit constitutionnel, ministère de la Justice, Gouvernement du Nunavut, Iqaluit (février 2002).

[§] PwC a rédigé son rapport alors que le taux d'embauche de fonctionnaires inuits était de 42 pour cent.

ismes d'exécution¹⁸. Le gouvernement est également tenu d'intégrer les objectifs des Inuits dans les politiques, programmes et services sociaux et culturels de la région du Nunavut¹⁹. L'éducation relève de la politique culturelle et sociale.

Un aspect important de la culture inuite est décrit par l'*Inuit Qaujimaningit* et l'*Inuit Qaujimatuaqangit (IQ)* qui se définissent comme la façon inuite de faire les choses : le savoir, les expériences et les valeurs passées, présentes et à venir de la société inuite²⁰.

L'article 23

En négociant l'ARTN, les Inuits n'ont pas oublié que le pouvoir s'exerce par la bureaucratie autant qu'à l'assemblée législative. L'article 23 de l'ARTN est la contrepartie de l'article 4 en ce qu'il a pour objectif de veiller à ce que les Inuits soient représentés dans toutes les sphères de la fonction publique, et ce, dans la même proportion que la population.

L'article 23 de l'ARTN stipule qu'on augmente le nombre d'Inuits qui occupent un emploi au gouvernement, pour tous les types de profession et à tous les échelons, jusqu'à atteindre une proportion représentative de la population du Nunavut, et qu'on maintienne ce degré de représentation. Treize ans après la ratification de l'ARTN, on est loin d'avoir atteint le degré de représentation souhaité. À l'époque de l'établissement du Nunavut, le degré de représentation était de 45 pour cent. Il est aujourd'hui de 48 pour cent²¹. *PricewaterhouseCoopers (PwC)*[§], dans son étude sur les répercussions économiques de l'article 23, a illustré la signification de la faible proportion d'embauche des Inuits et du caractère statique de cette situation²². Cette étude a révélé que le coût pour les Inuits (c'est-à-dire la perte de revenus potentiels) des dix premières années pendant lesquelles l'article 23 n'a pas été pleinement mis en oeuvre, dépasse les 123 millions de dollars par année, ce qui, en dix



SAQQIQPUQ

RAPPORT ANNUEL SUR LA SITUATION DE LA CULTURE ET DE LA SOCIÉTÉ INUITES

05/06

06/07

ans, se rapproche du montant de compensation reçu par les Inuits à la ratification de l'ARTN lorsqu'ils ont renoncé à leurs titres de propriété autochtones.

La deuxième information importante est que la plupart des Inuits contribuant à la proportion d'Inuits embauchés occupaient un poste aux échelons inférieurs du gouvernement, un fait mis en évidence par le salaire moyen d'un fonctionnaire inuit de 78 pour cent celui d'un employé non inuit.

La troisième conclusion de PwC est le coût principal du gouvernement pour recruter et déménager des fonctionnaires en provenance du Sud, avec transport aérien des travailleurs depuis et vers leur domicile, en plus de soutenir le taux de chômage le plus élevé au Canada, dépassant les 70 millions de dollars par année.

Comme la plupart des emplois au gouvernement nécessitent une certaine formation professionnelle et académique post-secondaire, la principale cause d'échec de la mise en oeuvre de l'article 23 est le nombre insuffisant de diplômés des écoles secondaires. Étant donné que la langue de travail à la fonction publique du GN est l'anglais, la plupart des emplois ne nécessitent pas d'être bilingue. De ce fait, les candidats aux emplois au sein de la fonction publique ont beaucoup moins besoin d'être bilingues et, du fait que beaucoup plus d'Inuits que de non Inuits soient bilingues, la prédominance de l'anglais comme langue de travail enlève de la valeur au principal atout intellectuel dont les Inuits pourraient faire bénéficier la fonction publique.

En 2006, Thomas Berger²³ attribuait surtout au nombre insuffisant de diplômés de fin d'études secondaires l'incapacité du gouvernement à se conformer plus rapidement à ses obligations en vertu de l'article 23²⁴. C'est pour la même raison que le gouvernement fédéral a été long à pouvoir négocier un accord de décentralisation avec le Nunavut²⁵.

Gouvernement populaire

Le GN est une conséquence de l'article 4 de l'ARTN, et constitue un cadre juridique différent de celui des autres provinces et territoires. Le GN n'est pas une autonomie gouvernementale inuite. Il s'agit d'un gouvernement populaire. Sa législation et sa politique doivent refléter les intérêts de tous les Nunavummiuts, et non seulement ceux de la majorité inuite. Par conséquent, le GN est seul responsable de l'éducation des Inuits au Nunavut, mais offre ses services d'une façon entièrement inclusive en raison de ses obligations en qualité de gouvernement populaire.

Premier projet de loi sur l'éducation et consultations communautaires

En 2000 débutaient les consultations et la rédaction préliminaire du projet de loi 1, le premier projet de loi « fait au Nunavut » sur l'éducation. En 2002, l'assemblée législative du Nunavut retirait le projet de loi 1 car, entre autres raisons, on jugeait qu'il fallait élargir les consultations, et

que le projet de loi n'apportait pas de solutions adéquates aux problèmes sociaux et culturels des Inuits. L'échec du projet de loi 1 a révélé l'importance que les Nunavummiuts accordent à l'éducation, et a fait ressortir la profonde signification que les Inuits accordent à l'esprit et à la lettre d'une loi sur l'éducation. En septembre 2005, en préparation à une nouvelle rédaction du projet de loi, le GN a entrepris une série de consultations dans toutes les collectivités du Nunavut afin de se faire une idée de l'opinion des gens sur toute une gamme de questions relatives à l'éducation. Deux documents du gouvernement ont servi à ces consultations :

1. Document de réflexion – *Nunavut Education Act (K – 12)*.
2. *Bill 1* – le projet de loi rejeté par l'assemblée législative en 2002.

On n'a présenté aucun autre document de quelque autre organisme que ce soit, y compris *NTI*. Par conséquent, la gamme de sujets discutés dans les consultations communautaires avait tendance à se rapporter aux sujets traités dans les deux documents présentés. La compilation et l'analyse de ces réactions ont été publiées par le ministère de l'Éducation en juillet 2006²⁶.

Suite au rapport du GN datant de juillet 2006 sur les consultations[†], les répondants s'attendaient en très grande majorité à un programme d'enseignement très axé sur la culture inuite, y compris l'IQ. L'ARTN²⁴ exige également qu'au moment de recruter et de choisir des fonctionnaires, on recherche des candidats qui connaissent le milieu social et culturel de la région du Nunavut, et qui font preuve, entre autres,

- d'une connaissance de la culture, de la société et de l'économie inuites;
- d'une sensibilisation à la communauté;
- de l'aptitude à s'exprimer couramment en inuktitut;
- d'une connaissance des caractéristiques environnementales de la région du Nunavut;
- d'une expérience du Nord.

Les sujets abordés

- Promotion sociale par rapport à conservation/accès.
- Plaintes relatives à l'inscription/accès.
- Assiduité/Amendes.
- Heures d'enseignement.
- Conseillers scolaires.
- Discipline/Exclusion temporaire.
- Langue d'enseignement.
- Rôle de l'*Inuit Qaujimaqatungit* en éducation.
- Des autorités scolaires distinctes – pouvoir et mandat.
- Programme scolaire.
- Religion.
- Enseignants.
- Directeurs.
- Divers.

Trois sujets ont dominé les discussions aux consultations communautaires. Les sujets relatifs à la langue et à la culture inuites ont engendré le plus grand nombre de réactions²⁷. La deuxième préoccupation était la discipline et l'exclusion temporaire des élèves. Enfin, les derniers sujets à retenir l'attention des participants aux consultations étaient l'aspect punitif des exigences relatives à l'inscription des enfants et l'assistance obligatoire aux cours.

† Résumé sur la consultation communautaire sur le projet de loi sur l'éducation (juillet 2006)

LES ÉLÈVES

En 2005-2006, les écoles publiques du Nunavut comptaient 8 926 élèves²⁸. Bien que le gouvernement ait arrêté de calculer le nombre d'inscriptions selon l'origine ethnique en 2003, on sait que 96,3 pour cent des élèves étaient inuits en 2002, et moins de quatre pour cent étaient non inuits. La population totale du Nunavut est composée de non Inuits dans une proportion de 15 pour cent.

Rendement des élèves

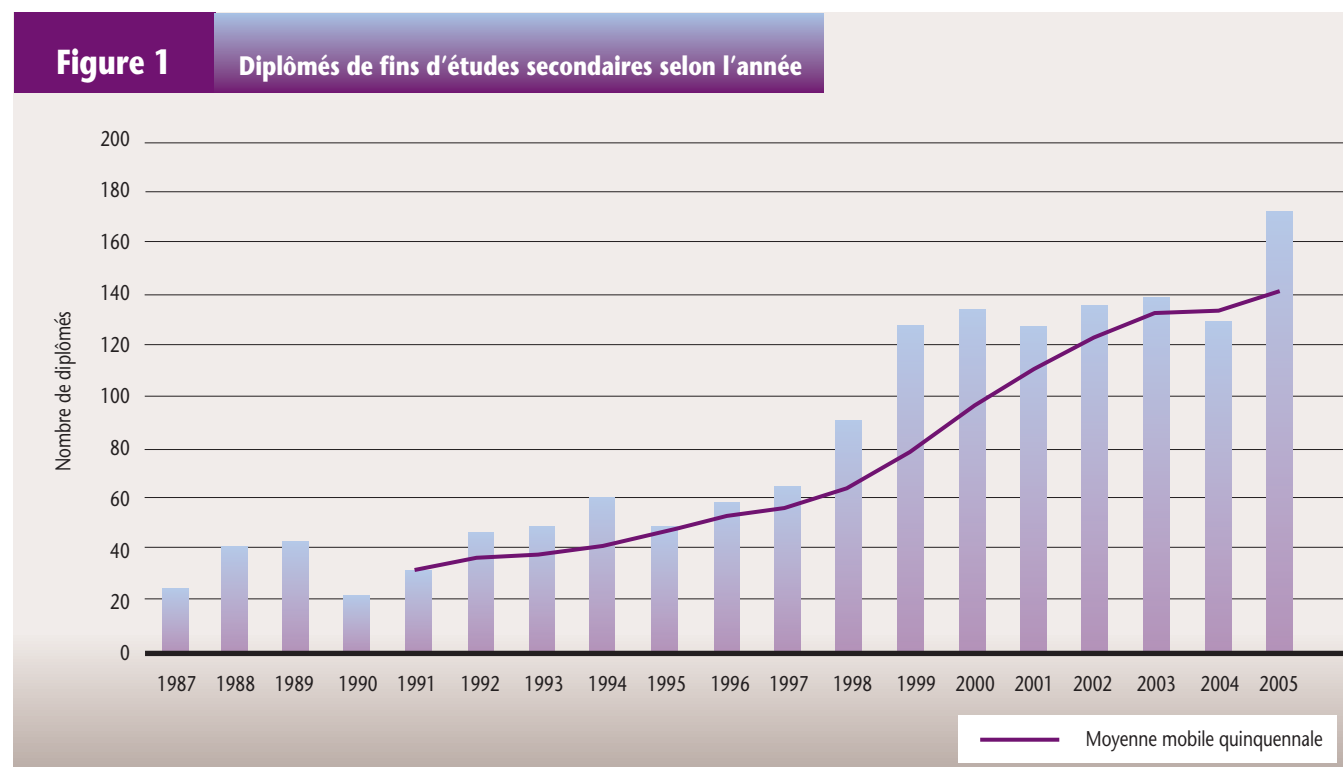
Le Nunavut fait face à de nombreux obstacles dans l'application du programme de la maternelle à la 12^e année. Voici quelques-uns des graves problèmes que doit résoudre le ministère de l'Éducation.

- La population du Nunavut est jeune et augmente rapidement.
- L'éducation et les compétences de la population sont inférieures à ce qu'elles devraient pour répondre aux besoins culturels et pratiques de la population du Nunavut.

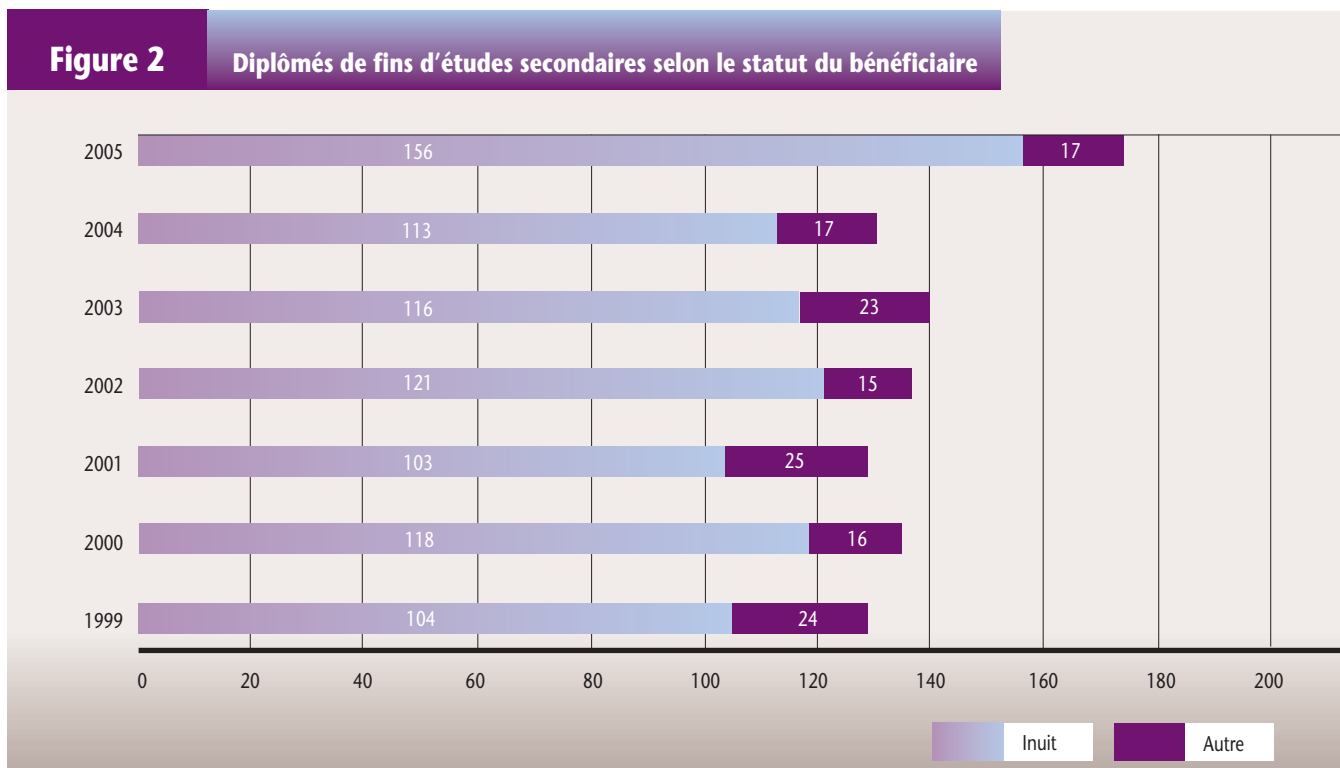
- Les ressources financières sont rares et la compétition entre les ministères augmente.
- Le taux d'obtention du diplôme de fins d'études secondaires correspond au tiers de la moyenne du pays, ce qui donne à penser que les élèves sont généralement malheureux à l'école.

Environ 80 pour cent des personnes en âge de travailler au Nunavut n'ont pas obtenu leur diplôme de fins d'études secondaires et seulement 75 pour cent des adultes ayant au moins un diplôme de fins d'études secondaires trouveront probablement un emploi. La probabilité d'obtenir un emploi diminue beaucoup chez les personnes qui ont quitté l'école après la 9^e, la 10^e ou la 11^e année (46 pour cent) ou même avant (39 pour cent) et, par conséquent, ces résultats supposent de graves conséquences sur tous les aspects des services sociaux pendant toute la durée de vie de ces personnes.

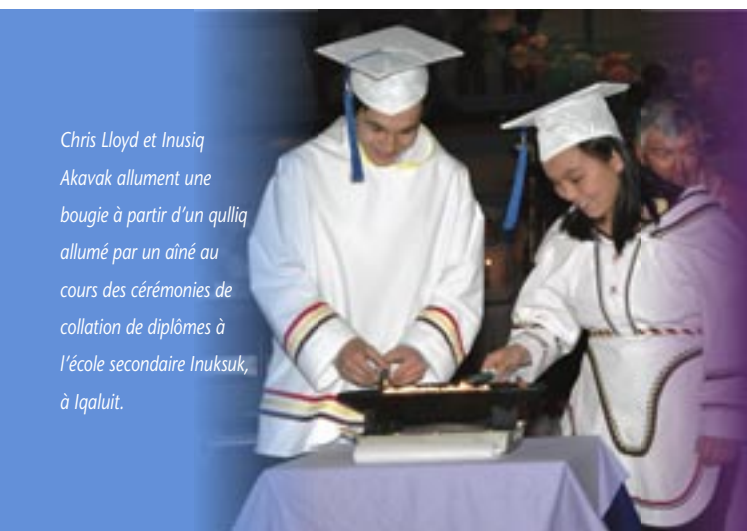
Le nombre d'élèves ayant obtenu leur diplôme de fins d'études secondaires a cependant augmenté au cours des cinq dernières années.



Source : GTNO - 1987 à 1998 Ministère de l'Éducation du GN 1999 - à nos jours



Source : Gouvernement du Nunavut, ministère de l'Éducation

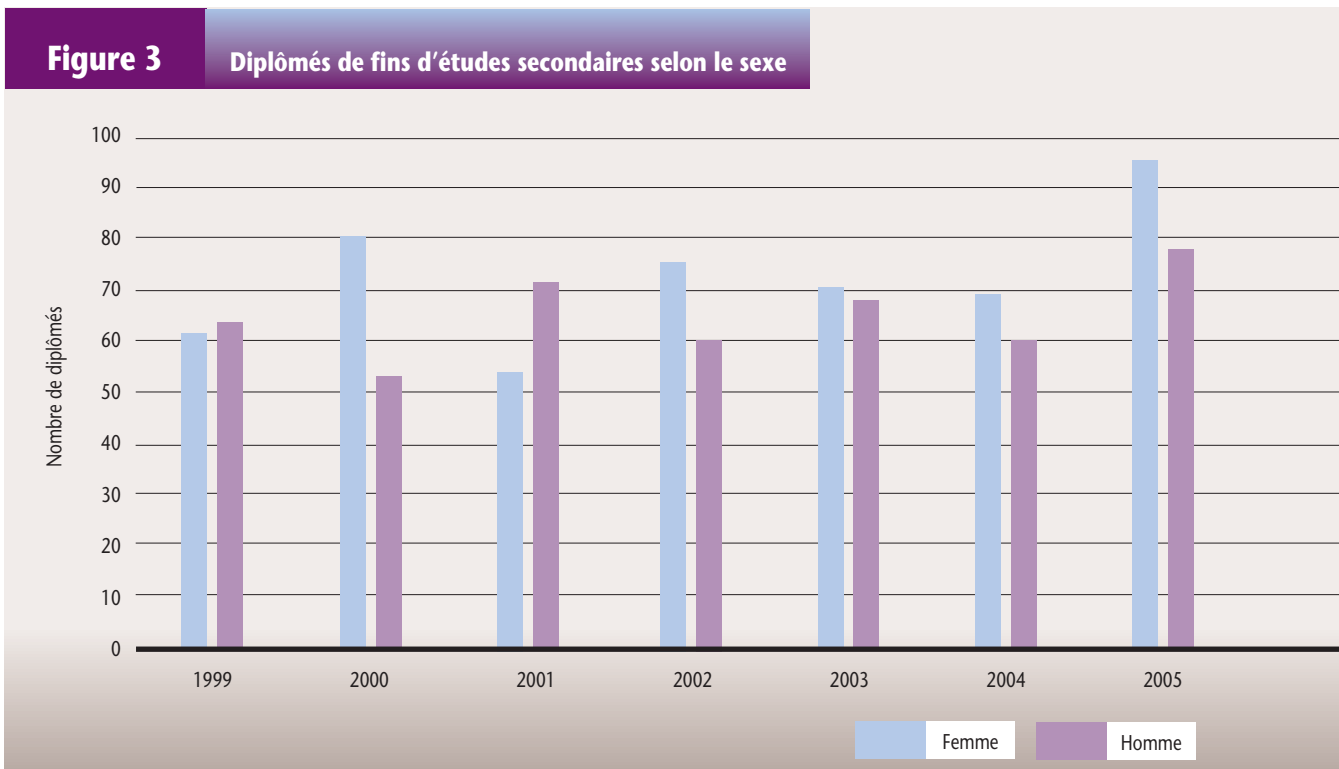


Chris Lloyd et Inusiq Akavak allument une bougie à partir d'un qulliq allumé par un aîné au cours des cérémonies de collation de diplômes à l'école secondaire Inuksuk, à Iqaluit.

Credit: Franco Buscemi

Cette croissance a surtout augmenté en conséquence de la décentralisation. Alors que l'école secondaire n'était auparavant accessible qu'à Frobisher Bay et Iqaluit (et, à l'extérieur du Nunavut, à Churchill, Yellowknife et Inuvik), toutes les collectivités du Nunavut offrent maintenant le programme d'études secondaires.

Bien que ce soit au Nunavut que l'on rencontre le plus faible taux d'obtention du diplôme de fins d'études secondaires au Canada, ce nombre augmente chaque année. Cette augmentation peut s'expliquer par l'augmentation du taux de natalité et n'indique pas nécessairement un changement important du rapport actuel entre les diplômés et la population en général, ou une amélioration générale dans l'application du programme d'éducation. (Voir fig. 2.)

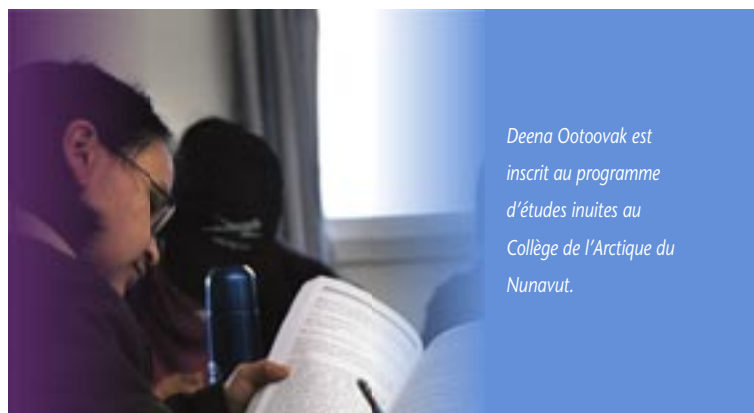


Source : Gouvernement du Nunavut, ministère de l'Éducation

Au cours des six dernières années, la proportion de femmes par rapport aux hommes qui ont obtenu leur diplôme a varié mais, en moyenne, il y a plus de femmes qui l'obtiennent que d'hommes et ce rapport augmente. Le fait qu'il y ait plus de garçons qui décrochent que de filles correspond au fait qu'il y a moins d'hommes que de femmes qui se trouvent un emploi²⁹.

Pour ce qui est de la raison pour laquelle les élèves abandonnent leurs études, les figures 4 et 5 indiquent que la raison mentionnée le plus souvent pour abandonner les études est le désir de ces élèves d'aller travailler (16 pour cent) ou d'aider leurs parents (14 pour cent), ou le fait que l'élève soit enceinte ou doive s'occuper d'un ou plusieurs enfants (12 pour cent).

Il vaut la peine de noter que la proportion d'Inuits qui disent ne pas poursuivre leurs études parce que l'école est trop loin de chez eux, parce qu'ils s'ennuient, parce qu'il n'y a pas d'école pour eux ou qu'elle n'est pas accessible, diminue graduellement à mesure que les écoles sont de plus en plus décentralisées dans les collectivités, comme le révèle la figure 5.

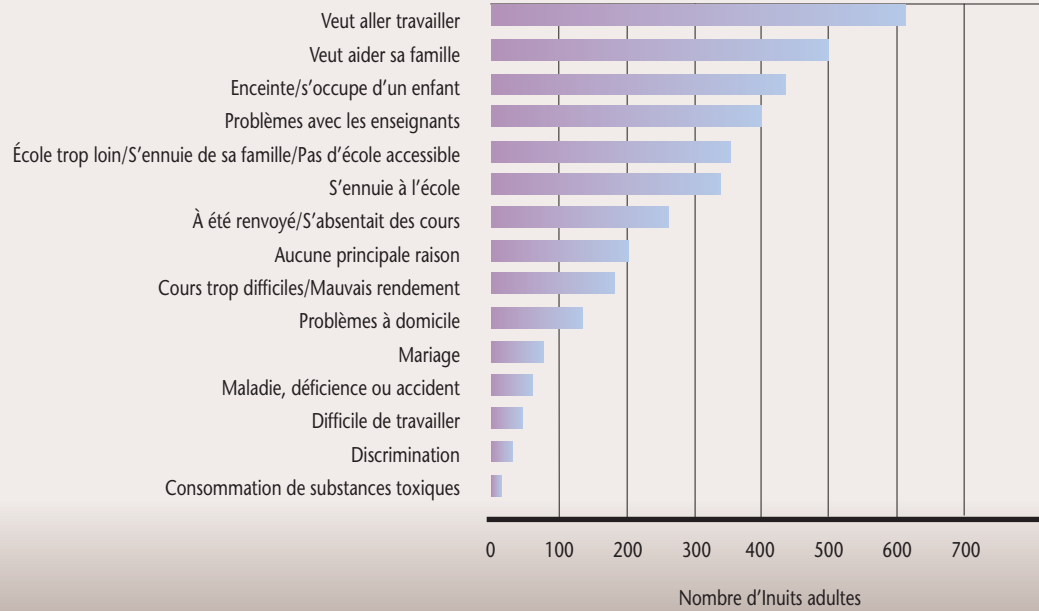


Deena Ootoovak est inscrit au programme d'études inuites au Collège de l'Arctique du Nunavut.

Credit: Franco Buscemi

Figure 4

Raisons pour lesquelles les adultes inuits n'obtiennent pas leur diplôme de fins d'études secondaires



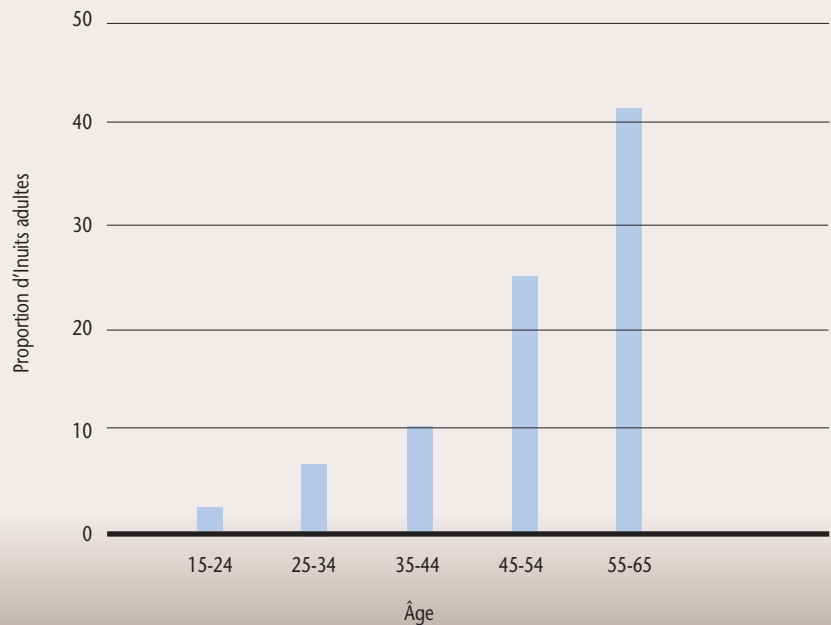
Source : Nunavummit Kiglisiniartiit 2001 Enquête auprès des ménages du Nunavut

Figure 5

% d'Inuits qui n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires et qui ont choisi :

- Pas d'école accessible
- École trop loin
- S'ennuie de sa famille

comme raison pour ne pas avoir obtenu son diplôme de fins d'études secondaires



Source : Nunavummit Kiglisiniartiit 2001 Enquête auprès des ménages du Nunavut

Besoins spéciaux

Le ministère de l'Éducation a adopté une philosophie d'enseignement inclusif voulant que les écoles accueillent tous les élèves, sans distinction. C'est que le ministère souhaite que les élèves fréquentent des classes régulières, dans la mesure du possible, et que le programme généralement offert soit complété par des programmes adaptés aux besoins et aptitudes des élèves ayant des besoins particuliers.

Environ 20 pour cent des élèves peuvent avoir des besoins particuliers³⁰. Environ 1 pour cent ont des besoins très élevés comme un trouble grave de la vue, de l'audition ou du développement. Environ 7 pour cent ont des besoins légers à modérés sur les plans physique, social ou psychologique, et environ 12 pour cent ont besoin d'aide pour pouvoir poursuivre le programme régulier. Par contre, les données sur les besoins particuliers sont incomplètes pour le moment**.

Services de soutien et de counseling

Présentement, on trouve dans les trois régions :

- quatre consultants sur le soutien des élèves;
- trente-huit enseignants affectés au soutien des élèves;
- cinquante-trois aides affectés au soutien des élèves;

Il n'existe aucun programme adapté aux élèves doués.

** NTI a demandé au ministère de l'Éducation des données sur les besoins particuliers, mais ne les a pas encore reçues au moment d'imprimer le présent document.

Viabilité et acquisition des compétences

La figure 6 révèle que la jeunesse de la population inuite réserve des difficultés et des possibilités au Nunavut. Cela signifie que les garderies et l'adaptation des heures de travail sont probablement les solutions qui permettront à ces jeunes d'occuper un emploi ou de poursuivre leurs études. D'un autre côté, il faut définitivement mettre l'accent sur l'éducation et sur des mesures d'investissement et de soutien des participants si on veut que la population majoritaire inuite profite de la mise en oeuvre de l'ARTN. Autrement, ce sont les travailleurs importés d'ailleurs au Canada qui en bénéficieront le plus.

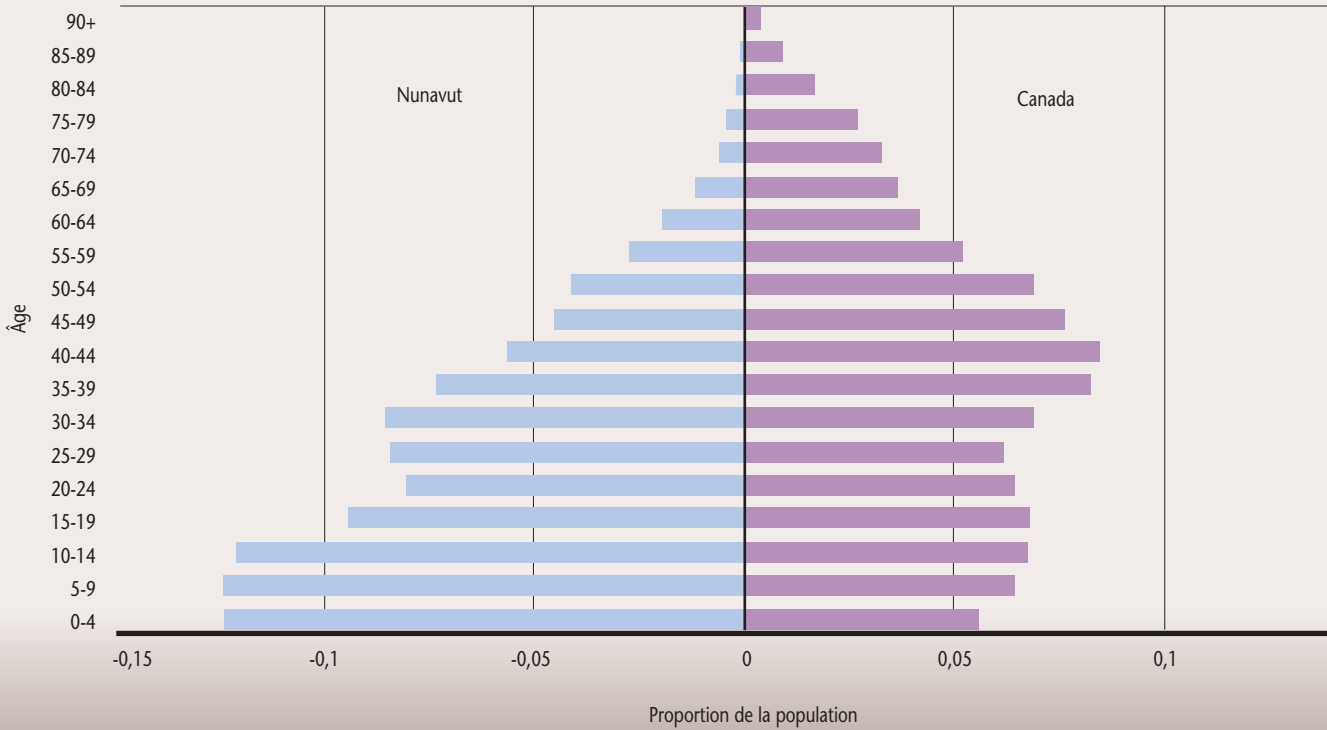
Absentéisme et exclusion temporaire

Deux indicateurs importants d'un malaise dans le réseau scolaire sont le taux d'absentéisme et d'exclusion temporaire. Au moment de la rédaction de ce rapport, on ne disposait pas de données sur les exclusions temporaires, mais les chiffres de 2001 à 2006 brossent un tableau lamentable, mais prévisible, du désenchantement des élèves par rapport à l'école, lequel augmente avec l'âge. Le taux de la maternelle à la 6^e année est généralement inférieur à 10 pour cent (bien qu'à certains endroits ce taux oscille entre 10 et 20 pour cent et qu'une école ait admis un taux de 20 pour cent). Dans les écoles secondaires cette proportion se situe entre 20 et 50 pour cent. Quelques exceptions ressortent. Le taux de l'école élémentaire d'Iqaluit reste inférieur à 3 pour cent, et à l'école secondaire de Rankin Inlet, la proportion d'absents ne dépasse jamais 20 pour cent.



Maryanne Casey Stokes pose près de son projet de foire scientifique sur le caribou.

Figure 6 **Pyramide des âges : Nunavut par rapport au Canada, 2001**



Source : Nunavummit Kiglisiniartiit, données du recensement 2001

Dans le cadre des consultations communautaires, les mesures punitives de la loi actuelle sur l'éducation qui impose une amende aux parents dont les enfants s'absentent de l'école, étaient considérées non seulement comme difficilement applicables, mais également en conflit avec la tradition culturelle inuite. Un bon nombre des participants voulaient qu'on utilise d'autres méthodes pour améliorer l'assiduité, comme le counseling, des heures flexibles, une participation accrue de l'ASD et des parents.

Bien qu'on ait exprimé beaucoup d'inquiétude au cours des consultations communautaires, au sujet de l'assiduité, bon nombre de parents se sentaient démunis devant l'attitude de leurs enfants à cet égard et allaient jusqu'à la justifier du fait que les enfants s'ennuient à l'école et n'ont pas de bons résultats scolaires. Les Inuits élèvent leurs enfants de façon non autoritaire. Les parents tendent à se fier que l'enfant saura ce dont il a besoin³¹.

Dans la discussion sur la discipline et d'exclusion temporaire, les participants étaient nombreux à croire que les parents et les ASD devraient jouer un rôle plus important. Bon nombre de commentaires portaient sur la nécessité de trouver d'autres méthodes, et de nombreux parents ont suggéré des façons de faire avec les enfants.

Les participants avaient l'impression que l'exclusion temporaire était incompatible avec la punition imposée aux parents qui n'inscrivent pas

leurs enfants à l'école ou n'interviennent pas en cas d'absentéisme. En imposant une exclusion temporaire aux élèves, l'école se comporte en parent irresponsable en mettant l'enfant dans une situation non supervisée où il risque de faire des mauvais coups. D'après les participants, l'exclusion temporaire favorise l'échec scolaire.

De nombreux parents s'inquiétaient au sujet de l'absentéisme, car cela signifie que personne ne surveille les jeunes absents qui risquent alors de faire des mauvais coups. Les participants ne semblent pas trop savoir pourquoi les jeunes s'absentent de l'école mais, si on jette un coup d'oeil aux commentaires sur la langue, la culture et l'IQ, on constate que, même si les parents ne font pas toujours le lien directement, ils donnent l'impression d'attribuer le problème à l'absence de la langue et de la culture inuites dans le programme d'enseignement.

Un rapport publié en 2003 par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE)³², *Student engagement at school - a sense of belonging and participation*, a révélé de grandes différences entre les diverses écoles dans leur capacité d'intéresser les élèves. Les écoles qui réussissent le mieux à garder les élèves en classe accueillent des enfants de milieux plus favorisés. Mais ce sont aussi celles où règnent la discipline, de bonnes relations entre les élèves et les enseignants et des attentes élevées, quelle que soit la composition sociale de la clientèle étudiante. Les écoles où les élèves ont un sens d'appartenance ont également moins de problèmes d'absentéisme.



Dans ce rapport, on examine comment les élèves en viennent à se désintéresser de l'école. Pour commencer, les élèves n'ont pas de sens d'appartenance à l'école. Par exemple, il se peut que ces derniers n'aient pas l'impression que leur expérience à l'école leur servira plus tard, et il se peut qu'ils se sentent rejetés par les autres élèves ou les enseignants.

Contrairement à ce à quoi on pourrait s'attendre, les résultats révèlent que les élèves qui négligent l'école ne sont pas nécessairement ceux qui ont le moins bon rendement. Il y a des décrocheurs autant chez les plus doués que chez les élèves moyens ou les moins doués. Les élèves qui ont le moins le sens d'appartenance à l'école dépassent généralement les attentes.

Bien qu'on ne dispose d'aucunes données du ministère de l'Éducation du GN sur les exclusions temporaires, les participants aux consultations communautaires ont donné beaucoup d'exemples concrets illustrant à quel point la fréquence des exclusions temporaires a de quoi inquiéter.

L'exclusion temporaire est l'une des mesures disciplinaires les plus employées contre les problèmes de comportement. Du fait que les troubles du comportement chez les enfants et les adolescents, de même que la structure familiale et communautaire, ne sont plus ce qu'ils étaient, il se peut qu'une exclusion temporaire de l'école comme mesure disciplinaire n'ait plus le même effet qu'avant. On tend maintenant à constater fréquemment que, au lieu de réduire les problèmes de comportement, l'exclusion temporaire n'aura aucun effet dans certaines situations, ou favorisera peut-être même la répétition du comportement indésirable³³.

Un des objectifs du système d'éducation est que tous les élèves obtiennent leur diplôme de fins d'études secondaires. La recherche sur le décrochage scolaire a révélé que l'absentéisme, y compris les absences dues aux exclusions temporaires, est l'une des principales causes d'échec scolaire³⁴. De même, les jeunes expulsés hors de l'école finissent par détester l'école, ce qui augmente la probabilité d'un décrochage définitif. L'exclusion temporaire semble également favoriser les comportements anti-sociaux ou risqués.

Les élèves qui font l'objet d'une exclusion temporaire ont habituellement des besoins que les programmes d'éducation auxquels ils ont présentement accès ne peuvent répondre. Les élèves qui ne peuvent pas ou ne veulent pas se soumettre aux règlements, ou assumer d'autres responsabilités, ont peut-être des besoins psychologiques, affectifs, culturels ou éducatifs qui n'ont jamais été comblés.

Les élèves inuits se retrouvent dans une position hors du commun. Bien que la responsabilité d'offrir aux élèves un milieu sûr s'applique autant aux écoles du Nunavut que n'importe où ailleurs, les participants ont exprimé clairement, par leurs réactions aux consultations communautaires, que l'exclusion temporaire s'avère une mesure illogique dans un système qui repose sur la présence obligatoire. En outre, les parents se demandent si, par les exclusions temporaires, l'école n'envoie pas délibérément les enfants dans un milieu non supervisé. Les parents tendent à voir l'exclusion temporaire comme une mesure nuisible à l'apprentissage, qui ne favorise pas un changement de comportement chez l'élève et qui risque même de l'encourager à décrocher. Les consul-

tations communautaires ont également soulevé de nombreux commentaires sur le manque d'intérêt et de pertinence du programme d'un grand nombre d'écoles et beaucoup de participants ont exprimé un grand désir de voir la langue et la culture inuites intégrées au programme.

De tous les sujets discutés dans les consultations communautaires, aucun n'a généré autant de commentaires que l'exclusion temporaire. En général, les participants se disaient contre les punitions, en particulier les amendes, et en arrivaient aux mêmes conclusions que les études mentionnées ci-dessus, soit que l'exclusion temporaire à l'intérieur de l'école serait un meilleur choix et qu'on devrait avoir recours à des mesures correctives comme le counseling.



Des étudiants à Grise Fiord écoutent attentivement le conférencier invité, Paul Kaludjak, président de Nunavut Tunngavik, parle de NTI.

Credit: Nunavut Tunngavik Inc.



Rachelle Eetuk, étudiante, reçoit des instructions de la formatrice Suzanne Laliberte au programme de coiffure du Collège de l'Arctique du Nunavut.

Credit: Franco Buscemi

LE MILIEU D'APPRENTISSAGE

Sur une population totale de 22 560 Inuits en 2001, 85,6 pour cent d'entre eux mentionnaient que leur langue première était une langue inuite³⁵.

Pour 72,4 pour cent de la population inuite, la langue inuite est la première apprise et celle qu'ils comprennent encore³⁶; et 79,2 pour cent des Inuits affirment que la langue inuite est la seule ou la principale langue parlée à domicile³⁷. Mais à Iqaluit, aussi peu que 46,5 pour cent des Inuits de cette localité parlent inuktitut à domicile et, plus alarmant encore, seulement 0,9 pour cent des Inuits parlent inuinnaqtun à domicile³⁸.

Bien que 73 pour cent des écoles du Nunavut offrent l'enseignement en inuktitut de la maternelle à la troisième année³⁹, seulement deux écoles du Nunavut sont en mesure d'offrir l'enseignement complètement en inuktitut de la maternelle à la sixième année. La plupart des écoles ne peuvent offrir que 45 minutes par jour en inuktitut après la cinquième année⁴⁰. Il n'y a tout simplement pas assez d'enseignants qui parlent inuktitut.

Il apparaît évident que les enfants qui s'expriment en inuktitut sont désavantagés en raison d'une lacune de développement à l'âge tendre

et de l'absence de programmes dans leur langue maternelle de la maternelle à la 12^e année⁴¹. Comme Berger le fait remarquer⁴² :

« Une analyse documentaire révèle clairement que la perte de la langue maternelle, qui n'est souvent pas un handicap apparent, peut néanmoins retarder les progrès sur le plan académique, de façon importante. »

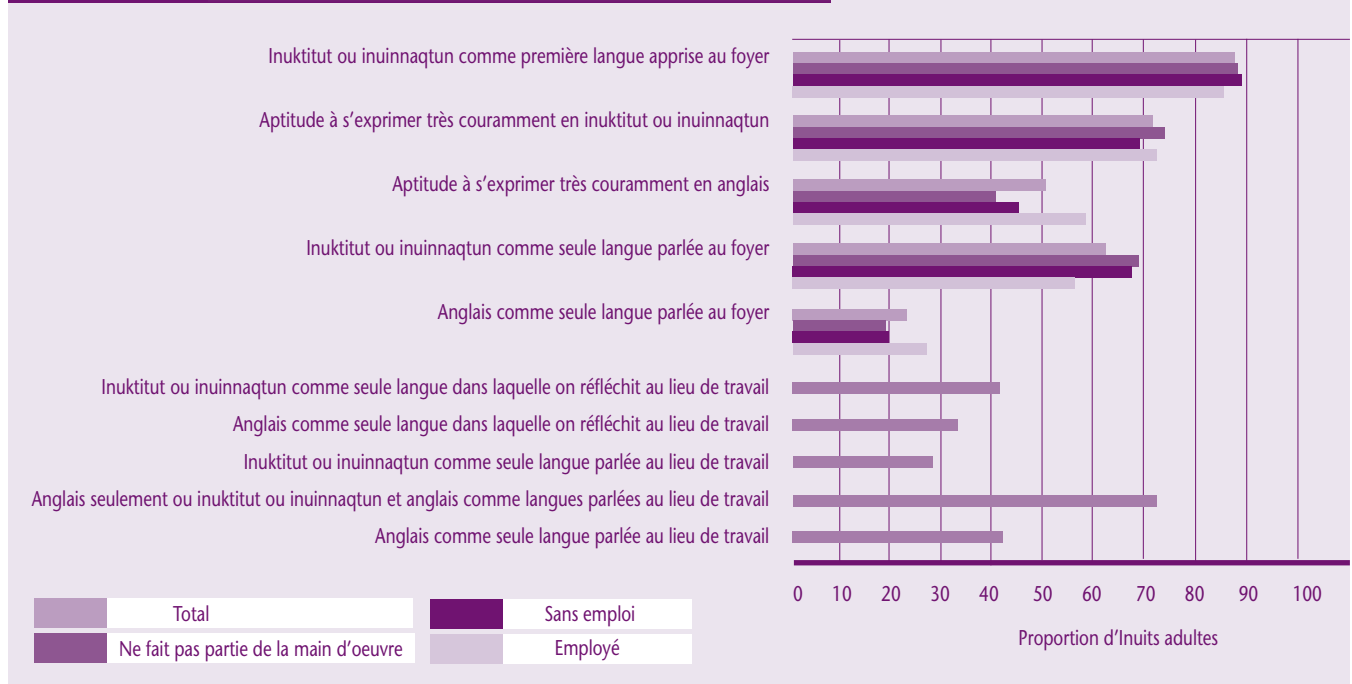
Berger cite Francis et Reyhner⁴³ :

« Toutefois, mis à par la dégradation de la langue autochtone elle-même, ce qui préoccupe les enseignants et les parents est l'effet possible de la perte de la langue sur la capacité de l'élève à progresser sur le plan académique, à pouvoir utiliser la langue à un stade plus évolué, et à effectuer des tâches reliées à la connaissance de la langue qui sont de plus en plus exigeantes d'une année scolaire à la suivante. De nombreux élèves bilingues, qui sont en train de perdre une langue, ne pourront peut-être pas acquérir aussi bien que les autres ce type d'habiletés langagières reliées à l'alphabétisation, la grande catégorie des habiletés du discours que Cummins et Swain (1987) ont appelé *Compétence langagière cognitivo-académique*. »

De gauche à droite : Jerry Arreak, Jayko Lyall, Jutanie Pillatuaq et Steven Ishuluta prennent connaissance du programme aux festivités de la Journée du Nunavut.



Figure 7 Langue parlée au foyer et au lieu de travail



Source : Nunavummit Kiglisiniartiit 2001 Enquête auprès des ménages du Nunavut

À partir de la quatrième année, l'anglais est la langue d'enseignement. L'inuktitut est enseigné comme langue seconde dans certaines écoles et dans quelques écoles secondaires. Les jeunes Inuits reçoivent un message clair selon lequel la langue et la culture inuites sont d'importance secondaire pour la société dans laquelle ils vivent.

Un autre message tout aussi clair provient du gouvernement du Canada. Le gouvernement fédéral offre des subventions aux gouvernements provinciaux et territoriaux à l'intention des minorités de langues officielles partout au Canada. Au Nunavut, l'anglais est une deuxième langue, et seulement cinq pour cent de la population parle français. Malgré tout, le gouvernement fédéral verse chaque année des fonds pour le français équivalant à 3 400 \$ par francophone, alors que pour l'inuktitut, il verse 48,50 \$ par Inuit. D'autres programmes fédéraux de financement de la langue inuite visent surtout la conservation de la langue plutôt que l'intégration de la langue inuite comme langue viable pour la société et l'éducation.

Comme le ministère de l'Éducation du GN ne veut pas présider à la disparition de l'une des dernières langues et cultures autochtones encore viables au Canada, le défi qu'il a à relever consiste à augmenter rapidement le nombre d'enseignants en mesure de s'exprimer en langue inuite et, en attendant, à trouver des façons de faire sa part pour endiguer la dégradation de la langue et de la culture. Une de ces solutions potentielles serait d'amener les aînés inuits dans les écoles. Avec cet objectif en tête, le GN a mis sur pied un programme de certification d'enseignants aînés. Mais ça ne suffit pas. Afin d'offrir l'enseignement en langue inu-



Les participants d'une réunion à Clyde River au sujet de l'école culturelle Piggusiliqvik.

Credit: Jesse Mike

ite de la maternelle à la 12^e année, le Nunavut aura besoin de 400 enseignants. Ce chiffre représente plus d'enseignants en mesure de s'exprimer en langue inuite que le Nunavut Teacher Education Program (NTEP) n'en a produit depuis les 30 dernières années. En outre, ce chiffre ne tient pas compte des nouveaux enseignants requis par la croissance de la population ou par la diminution des enseignants inuits due à ceux qui se retirent de l'enseignement. Il s'agit sans l'ombre d'un doute d'une situation qui exigera des idées intelligentes, des mesures radicales et une action décisive.

Des étudiants ont participé aux préparatifs de la réunion publique de Nunavut Tunngavik à Grise Fiord.



Credit: Nunavut Tunngavik Inc.

Compétences traditionnelles inuites

C'est en grand nombre que les participants aux consultations communautaires ont affirmé qu'il faut allouer plus de temps et de ressources à la langue inuite et que le programme scolaire en général devrait être beaucoup plus axé sur la culture. Presque tous les commentaires exprimaient des inquiétudes au sujet de la qualité des programmes ou de l'absence de programmes axés sur la culture dans les écoles. On s'inquiétait également de la qualité des professeurs de langues. Bon nombre reconnaissent l'importance du rôle de soutien des parents qui devraient parler la langue inuite au foyer. Selon les participants, il semble que les programmes culturels actuels ne soient pas assez intéressants et que, s'ils étaient bien élaborés, le contenu culturel du programme d'enseignement pourrait être un élément très motivant.

Les préoccupations relatives à la langue exprimées par les collectivités dans le cadre des consultations sont confirmées par Statistiques Canada. Dans une proportion de 97 pour cent, les Inuits sont d'avis qu'il est important d'enseigner l'inuktitut à l'école. Les Inuits pensent à 96 pour cent qu'il est important de parler inuktitut, et 91 pour cent croient qu'il est important de parler anglais bien qu'ils ne considèrent pas que ce soit aussi essentiel que de parler inuktitut⁴⁴. En bref, on souhaite que les élèves inuits du réseau scolaire du Nunavut soient complètement bilingues en langue inuite et en anglais.

Les aînés sont les défenseurs de la forme la plus pure de la langue inuite et de ses dialectes. En qualité de ressource au regard de la langue inuite, ils constituent l'atout le plus valable du Nunavut. Les aînés sont également ceux qui peuvent transmettre les connaissances et les valeurs qui composent la culture inuite et ils ont les compétences traditionnelles qui donnent un sens à la langue et à la culture. Ces compétences traditionnelles et la profondeur de la connaissance du lien qui existe entre la vie sur le territoire et la langue sont des attributs qui mettent les Inuits à part, et qui devraient être au cœur de ce que les enfants inuits apprennent. La perte de ces compétences traditionnelles priverait les futures générations de la capacité de vivre sur le territoire où ils sont nés et ont grandi, à moins qu'ils n'adoptent le mode de vie occidental ou européen. Même si la langue survit à la perte des compétences traditionnelles, les futures générations ne pourront plus apprécier l'origine de leur langue et de leur culture.

Les compétences traditionnelles inuites demeurent aujourd'hui une force vitale. L'enquête sur la population active au Nunavut effectuée en 1999 a révélé que plus des trois quarts (78 pour cent) des hommes inuits de 15 à 54 ans prennent part à la chasse et à la pêche, au moins à l'occasion. Le *Conference Board of Canada* a estimé que l'économie axée sur l'exploitation du territoire se situait entre 40 et 60 millions de dollars par année⁴⁵. De nombreux jeunes Inuits aspirent à conserver le style de vie traditionnel, ainsi que les méthodes et la culture inuites mais, au cours des 20 dernières années, l'évolution de la société inuite a rendu beaucoup plus difficile la transmission de ces compétences de génération en génération. Auparavant, les jeunes apprenaient de leurs aînés comment survivre sur le territoire et chasser, en les suivant. De nos jours, les jeunes



vivent dans les collectivités et fréquentent l'école, ce qui rend leur apprentissage moins spontané et incertain. La Commission royale sur les peuples autochtones affirme ce qui suit :

« Un bon nombre d'économies autochtones continuent de reposer sur les activités traditionnelles comme la chasse, la pêche et la chasse au petit gibier en tant que moyens de subsistance. La politique publique a souvent ignoré les économies traditionnelles ou, pire, a nuit à leur viabilité. Ces activités demeurent pourtant un élément vital des économies mixtes des collectivités du Nord, un mode de vie privilégié par les habitants et une importante source de l'identité et de la culture autochtones⁴⁶. »

Le système d'éducation doit répondre au besoin fondamental d'identité et de culture et, étant donné que la force de la culture et la vitalité de la langue inuite se nourrissent des activités traditionnelles sur le territoire, il est improbable que les écoles puissent remplir entièrement cette fonction par les classes conventionnelles⁴⁷. En effet, de nombreux Inuits voient maintenant l'éducation comme une agression consciente et directe de leur culture⁴⁸. Maintenant que les écoles résidentielles ont été condamnées et que les élèves de l'époque ont été compensés, on se préoccupe à présent de la philosophie d'ensemble de l'éducation et du fonctionnement des externats⁴⁹.

Les Inuits sont peut-être d'accord avec les autorités sur l'importance de l'éducation, mais la routine et l'autorité de l'école leur demeurent étrangères⁵⁰. Pour de nombreux peuples autochtones, l'éducation a consisté à adopter de force ce que les Européens croyaient et à abandonner de force ce en quoi ils ne croyaient pas.

Savoir académique ou traditionnel

À partir des années 1870 et pendant tout un siècle, la politique fédérale sur l'éducation a insisté sur l'assimilation comme objectif de l'éducation des Autochtones. De nombreux observateurs ont décrit les effets des politiques d'assimilation qui isolaient les jeunes Autochtones de leurs collectivités et les forçaient à entrer dans les écoles résidentielles, ce qui finissait par affaiblir les cultures et les langues autochtones.

L'exclusion de la langue et de la culture inuite des écoles occidentales a laissé à de nombreux élèves inuits une identité marginale. Dans ces cas, le simple fait d'apprendre exigeait de ces élèves de renoncer à leur héritage linguistique, personnel et culturel⁵¹. Certains d'entre eux, devant la pression de renoncer à leur héritage et d'adopter les valeurs et les objectifs de l'école occidentale, ont choisi de résister à la scolarisation, ce qui a eu des conséquences sur leur rendement scolaire et sur le nombre d'élèves à obtenir leur diplôme⁵².

Dans le cas de ceux qui ont mené leurs études à terme, les avantages sociétaux et culturels ont souvent été minimes. L'exclusion de la langue et du savoir locaux des écoles a mené à un bilinguisme à effet négatif, ce qui signifie qu'un grand nombre d'élèves n'ont pas atteint les compétences académiques requises en anglais tout en perdant leur propre langue et leur culture⁵³.

Durant les décennies qui ont suivi la Deuxième guerre mondiale, les chefs autochtones se sont battus pour leur droit à l'autonomie. Au cours des trois dernières décennies, on a assisté à divers effets de restauration et de revitalisation des cultures et des langues autochtones à l'école, dans tout le Canada. De tels efforts ont amené de plus en plus d'élèves autochtones à pouvoir utiliser la langue et le savoir autochtones pour atteindre à la fois les objectifs locaux et ceux de l'éducation occidentale.

Parallèlement au mouvement visant à jeter un pont entre la culture occidentale et la culture autochtone, on a réévalué ce qu'on peut considérer comme le savoir académique approprié. Toutefois, le lien entre le savoir local et la scolarisation n'est pas facile à établir. La difficulté réside dans l'adaptation de la culture et du savoir local à la scolarisation occidentale sans banalisations ni préjugés.

Programmes innovateurs visant à restaurer le savoir traditionnel

De nos jours, bon nombre de collectivités autochtones du Canada et des États-Unis adoptent une orientation à la fois locale et occidentale dans leurs écoles. Voici des exemples dans lesquels l'administration scolaire est décentralisée, dont le programme d'enseignement intègre la culture et la langue autochtones, et qui se sont soldés par une amélioration appréciable et mesurable des résultats académiques.

Une étude de plusieurs écoles navaho à Rock Point, aux États-Unis, s'est penchée sur le cas d'écoles où on enseigne tous les cours dans la langue locale, le navaho. Les administrateurs d'école, les enseignants et les membres de la collectivité ont conçu un enseignement en navaho de la maternelle à la 12^e année, en vue d'augmenter les ressources culturelles et linguistiques de ces élèves qui, à ce moment, avaient les résultats les plus faibles de la nation navaho. Ces élèves navaho réussissent maintenant mieux que les élèves comparables des autres réserves à des examens en lecture, en langues et en mathématiques rédigés en anglais⁵⁴. Une autre étude du même type a révélé que les « élèves ont beaucoup plus confiance en eux et éprouvent plus de fierté [que des élèves comparables des écoles voisines] »⁵⁵.



Credit: Franco Buscemi

Rosie Simonie fait de la lecture pendant son cours d'études inuites au Collège de l'Arctique du Nunavut.

SAQQIQPUQ

RAPPORT ANNUEL SUR LA SITUATION DE LA CULTURE ET DE LA SOCIÉTÉ INUITES

Des jeunes ont participé à un atelier de violon et de violon traditionnel organisé par l'Association inuite de Kitikmeot à Cambridge Bay.



Credit: Jason Tologanak

Une toute autre expérience a porté sur un groupe d'écoles navaho à Fort Defiance, aux États-Unis. On y offrait le choix de recevoir l'enseignement en navaho. Avant la mise en œuvre du programme, seulement 10 pour cent des petits Navaho de cinq ans pouvaient s'exprimer en navajo, et la plupart des élèves qui ne parlaient qu'anglais n'avaient pas un très bon rendement scolaire en anglais. Après la mise en œuvre du programme d'immersion volontaire en navaho, « les élèves qui avaient choisi le programme réussissaient beaucoup mieux aux examens de langue navajo [que ceux du programme anglais seulement⁵⁶]. En outre, aux examens en anglais, ils réussissaient aussi bien que les élèves du programme en anglais seulement, alors que la plupart des élèves de quatrième année du programme en anglais seulement réussissaient moins bien en navaho que lorsqu'ils étaient à la maternelle.

De toute évidence, les élèves en immersion navaho maîtrisaient mieux leur propre langue sans perte en anglais, alors que les élèves du programme en anglais seulement réussissaient à peine en anglais tout en perdant nettement le navaho. De surcroît, les élèves du programme d'immersion ont beaucoup mieux réussi en mathématiques que ceux du programme en anglais.

Dans une expérience menée à Hawaï, appelée *Kamehameha Early Education Project*, les enseignants ont étudié comment les petits Autochtones faisaient l'acquisition des mathématiques dans leur vie quotidienne (p. ex., faire des courses et dans leur famille). Cette information a servi à élaborer un programme expérimental de mathématiques. Dans le cadre de cette expérience, on a également favorisé l'usage du pidgin en classe. L'étude a permis de tirer la conclusion suivante : « Les élèves des classes expérimentales ont beaucoup mieux réussi aux examens de mathématiques normalisés. La moyenne de la classe contrôle se situait au 54^e percentile, alors que la classe expérimentale a atteint le 82^e percentile. » Les chercheurs ont été en mesure d'isoler le changement de stratégie d'enseignement comme la variable la plus fortement associée à l'amélioration des résultats⁵⁷. Au Nunavik, une recherche à long terme et un projet de développement de la commission scolaire de Kativik ont révélé que les élèves inuits du programme en inuktitut ont mieux réussi aux examens d'inuktitut que ceux inscrits aux programmes en anglais ou en français. Mais surtout, ils se sont également améliorés de façon constante en anglais⁵⁸.

Alors que les élèves des trois programmes linguistiques des écoles de Kativik réussissaient aussi bien les uns que les autres en conversation inuktitut, ceux du programme en inuktitut réussissaient beaucoup mieux que les autres dans les examens académiques plus difficiles d'aptitudes linguistiques. Ce résultat indique que les élèves inuits du programme en inuktitut atteindraient un degré de compétence linguistique qui leur permettrait d'utiliser l'inuktitut pour résoudre des problèmes mentaux complexes.

« . . . [Bien plus,] les enfants inuits des trois programmes ont commencé la maternelle avec une bonne estime de soi (la plupart se considérant comme intelligents, gentils, heureux, etc.)... Toutefois, ...les élèves du programme en inuktitut ont amélioré cette estime de soi⁵⁹. »

Dans une étude effectuée en 2001 sur les écoles isolées⁶⁰, on a comparé les écoles du Labrador, du Nunavut, de la Saskatchewan et du Nord et de l'intérieur de la Colombie-Britannique. La plupart des élèves de ces écoles étaient autochtones et peu d'entre elles étaient accessibles par la route. L'étude a révélé une grande différence entre les cinq écoles inuites du Labrador qui participaient à l'étude et les écoles des quatre autres régions. Les écoles inuites étaient celles qui obtenaient les meilleurs résultats sur le plan académique de toutes les écoles couvertes par l'étude. Les cinq écoles inuites étaient très en lien avec leur collectivité et bénéficiaient de beaucoup d'appui et de revendications des droits de la part des chefs politiques inuits.

Une des écoles inuites ayant participé à l'étude était très orientée vers les matières académiques. Les élèves y obtenaient leur diplôme de fins d'études dans une proportion de 99 pour cent, et terminaient des études post-secondaires dans une proportion de 50 pour cent⁶¹. L'étude attribue cette réussite aux liens solides entre l'école et sa collectivité et à un personnel stable. Comme dans le cas de toutes les autres écoles isolées, les élèves plus âgés suivaient généralement leurs aînés au printemps pour la chasse au caribou. L'école était au cœur de la vie communautaire et pouvait facilement être utilisée pour des activités communautaires. Un autre élément important commun à toutes les écoles inuites du Labrador était le solide appui dont elles bénéficiaient de la part de la *Labrador Inuit Association (LIA)*. Un esprit de collaboration a laissé sa marque sur la culture des écoles et de leurs collectivités, et l'influence et l'appui de la *LIA* a permis de réduire l'impact de l'isolement social et géographique⁶².

Les Inuits ont informé le gouvernement à plusieurs reprises de l'illogisme de ses méthodes concernant la place réservée à la langue et à la culture dans les écoles de l'Arctique, et le gouvernement a toujours ignoré le point de vue des Inuits. L'enseignante inuite Elizabeth Quaki de Payne Bay, au Québec, a affirmé à une réunion de l'ITC tenue à Pangnirtung en 1972, qu'« aussi longtemps que les enseignants du Sud et les cours du Sud domineront les écoles, le patrimoine et la culture des Inuits continueront de se dégrader ». En outre, à ce moment, l'ITC de même que l'*Inuit Cultural Institute (ICI)* faisaient remarquer au ministère de l'Éducation qu'on faisait fausse route dans les T.N.O. en ce qui concerne la base de l'éducation, car il est faux de croire que l'éducation traditionnelle inuite est inférieure à l'éducation du Sud. Plus récemment, Thomas Berger affirmait que, à moins qu'on intègre pleinement la langue et la culture inuites dans les écoles, le Nunavut perdra encore une génération de jeunes.



LE PROGRAMME SCOLAIRE

Lorsqu'on applique un programme normalisé et conventionnel, comme celui des écoles secondaires de l'Alberta dans les écoles du Nunavut, l'attention des élèves est attirée vers des aides contextuelles à l'apprentissage axées sur le Sud plutôt que sur le programme lui-même. Les élèves inuits apprennent les mathématiques, les sciences et d'autres matières dans leur langue seconde et dans le contexte de la société de l'Alberta. L'application d'un programme étranger est pour le moins un programme culturel à effet pervers, qui ne respecte pas les élèves du Nunavut et, pire encore, qui fait vraiment obstacle au bon rendement scolaire.

Dans les années 1980, le GTNO a nommé un comité spécial pour faire des recommandations sur la réforme du programme, afin que l'éducation reflète davantage la culture et les valeurs autochtones. Ce comité spécial a embauché un personnel de 20 éducateurs, dont la recherche a mené à la publication, en 1982, du document intitulé *Learning : Traditions and change in the Northwest Territories*⁶³.

Le comité a recommandé de nombreux changements dans la gestion de l'éducation, et son rapport résume les principales préoccupations relatives au réseau scolaire dans les T.N.O. Ces préoccupations concernent la langue d'enseignement; le programme inapproprié sur le plan culturel; les problèmes de discipline; l'assiduité; le décrochage; l'apathie des parents; le manque de motivation, les conflits entre diverses cultures; les enseignants du Sud sans formation axée sur la culture; et le besoin d'enseignement aux adultes. Dans ce document on peut lire ce qui suit :

« À notre avis, un des [problèmes] les plus graves que doivent régler des méthodes innovatrices est la [croyance] de certaines personnes selon laquelle, pour fournir un accès égal à l'éducation, les programmes du Nord doivent être les mêmes que ceux du Sud⁶⁴. »

C'est une opinion que de nombreux éducateurs du Nunavut exprimaient encore dans les années 1980 lorsqu'ils se demandaient si les élèves de douzième année du Nunavut atteignaient les normes canadiennes d'éducation⁶⁵.

Un projet important qui fait partie intégrante du système d'éducation actuelle au Nunavut est l'*Inuuqatigiit*, le programme d'étude d'un point de vue inuit, qui a vu le jour en 1996⁶⁶. Considéré à l'époque comme la simple transmission du contenu culturel, le programme a dépassé le résultat prévu par le mandat du comité consultatif du gouvernement.

On a enseigné aux étudiants inuits du programme de formation des enseignants à utiliser l'*Inuuqatigiit : The Curriculum from the Inuit Perspective* pour planifier leurs cours. En outre, on a encouragé ces étudiants à prévoir un rôle dans leur programme pour les membres de la collectivité et les aînés. Malheureusement, même si les événements culturels inuits

et le savoir inuit étaient bienvenus à l'école dans le cadre de célébrations ou d'événements spéciaux, ils étaient rarement acceptés en qualité de connaissances officielles. De nombreux enseignants non inuits ne se sentaient pas à l'aise d'utiliser le programme de l'*Inuuqatigiit* de façon intensive et ils consultaient rarement les quelques éducateurs inuits expérimentés. Lorsque les étudiants du NTEP ont essayé de s'inspirer de l'*Inuuqatigiit* pour la planification de leur enseignement, certains professeurs de stage se sont inquiétés du fait que le « vrai » programme ne serait peut-être pas couvert⁶⁷.

On tolérait la culture inuite comme le « décor » ou la source d'artefacts, mais on ne la considérait pas comme une entité vivante. Dans bon nombre de salles de classe, la langue et la culture inuites ont été considérées comme des ajouts par les éducateurs du Nunavut originaires du Sud, plutôt que comme une source d'information pour la planification des programmes. Même les éducateurs inuits faisaient quelques tentatives, seulement, d'utilisation de la langue et de la culture inuites en classe, sachant qu'ils devaient aussi respecter les normes du programme hérité du GTNO⁶⁶.



Alamie Pitseolak (à gauche) et Tony Michael Tulugak lèvent la main pour répondre à une question au sujet des Jeux inuits.

Credit: Franco Buscemi

Une nouvelle façon d'élaborer un programme

L'université de Victoria a abordé l'éducation d'une façon originale, qui comporte des leçons pour le Nunavut. De concert avec des collectivités autochtones intéressées, elle a adopté une méthode de conception, de mise en oeuvre et d'application de programmes qui a évolué au cours de plusieurs années, parvenant à combiner la culture et les valeurs de la collectivité aux aspects techniques du programme. Son programme de deux ans menant à l'obtention d'un diplôme en garde d'enfants comprend des cours équivalents à 20 crédits universitaires. L'université de Victoria a conçu un schéma de programme avec les exigences techniques en garde d'enfants, laissant à la collectivité le soin de l'enrichir et de participer à l'enseignement, contribuant ainsi à la substance du cours. Les enseignants et les aînés qui offrent le programme s'entretiennent avec les membres de la collectivité afin de s'enquérir de leur façon

de s'occuper des enfants, autrefois et de nos jours. Ils discutent également des théories héritées des Européens, ainsi que des recherches et des modèles d'éducation de la petite enfance. Ces renseignements s'ajoutent au schéma du programme. C'est ce qu'on a appelé le programme génératif.

Le programme génératif, élaboré conjointement par l'université et la collectivité, encourage et favorise des variations d'une collectivité à une autre en ce qui a trait aux hypothèses, aux objectifs, aux idées et aux circonstances qui orientent l'éducation de la petite enfance. Le programme ouvert a permis aux collectivités de revisiter le contenu du schéma technique du programme élaboré par l'université, de manière à l'axer sur la culture.

La participation des aînés à l'élaboration du programme d'éducation a ajouté aux attitudes et aux compétences acquises par les étudiants lors de leur formation dans le Sud les objectifs et les circonstances spécifiques aux enfants et aux familles des collectivités culturelles particulières représentées par ces étudiants en formation.

Un participant au programme expliquait la démarche comme suit : « Pour nous assurer que la structure des services à l'enfance reflète notre culture, nous avons apporté le programme de formation dans la collectivité et nous avons apporté la collectivité dans le programme de formation. C'était comme un grand cercle. »

Le programme génératif suppose un programme ouvert quelque part entre deux cultures, la culture de l'université partenaire et sa théorie, sa recherche et sa pratique qui ne sont pas axées sur les Autochtones, et la culture ou les cultures des collectivités autochtones partenaires. L'université de Victoria a apporté au programme de formation un échantillonnage de concepts et de pratiques tirés d'un contexte en grande partie américain, non autochtone, de classe moyenne. La collectivité contribue au contenu essentiel de chaque cours, en grande partie par les enseignements des aînés qui jouent un rôle actif dans la communauté d'enseignants et d'apprenants qui met le programme en application. Les aînés parlent de divers sujets relatifs au développement, aux soins, aux problèmes et aux besoins des enfants et des adolescents de leur collectivité, selon ce qu'ils ont vécu dans le passé ou ce qu'ils vivent actuellement.

Cette élaboration conjointe du programme par la participation communautaire est un processus répétitif qui évolue au cours des années. Les programmes ont différé d'un partenariat à l'autre, mais les variations ont évolué à l'intérieur du schéma de programme élaboré par l'université de Victoria. C'est ce schéma de programme qui veille à ce que les qualifications des étudiants soient acceptées ailleurs au Canada.

Chaque partenariat a donné naissance à un programme unique en son genre, spécifique à la collectivité, et conçu par le biais d'interactions entre des membres de la collectivité sur leur propre culture et les idées présentées dans le matériel pédagogique fourni par l'université. De nombreux participants aux partenariats ont observé que la l'élaboration même du programme a eu plus d'impact et de valeur pour la collectivité et pour l'équipe universitaire que le produit fini. Comme le soulignait un professeur d'une collectivité, « c'est un programme vivant ».

De gauche à droite :
Pauloosie « Pau Pau »
Tikivik, Naiomi Itulu et
Alexie Ballargeon dans le
laboratoire informatique
à l'école Qaqqalik à
Kimmirut.



Credit: Billy Akavak

La pause à l'école
Qaqqalik à Kimmirut.



Credit: Billy Akavak



De gauche à droite :
Christa Kunuk, Qilipali
Ishuti et Paul Ipeelie.

Credit: Qajaq Ellsworth

Une innovation du Nunavut

Il n'est pas facile de prendre un savoir traditionnel et de l'enseigner dans un milieu scolaire conventionnel. Ce savoir se compose généralement de techniques de survie sur le terrain qui ont été transmises de génération en génération en vivant sur le territoire. C'est sur le territoire même qu'on a toujours appris à y vivre jusqu'à maintenant. La langue inuite a évolué à partir de cette expérience de vie sur le territoire et on doit pouvoir la parler pour comprendre les détails et les subtilités du mode de vie traditionnel.

À Igloolik, deux enseignantes ont mis au point un outil d'enseignement brillamment conçu pour amener ce savoir inuit en classe⁶⁸. *Anijaarniq: Introducing Inuit Landskills and Wayfinding* est une ressource interactive conçue à l'intention des élèves du secondaire du Nunavut inscrits dans des programmes de langue et de culture inuktitut. Cet outil, mis en oeuvre pour l'Institut de recherches du Nunavut, a bénéficié d'une subvention du ministère de l'Éducation visant à contribuer à la production de 3 000 exemplaires du CD-ROM.

Le CD-ROM comprend des entrevues avec des chasseurs aînés encore actifs. Ceux-ci décrivent comment ils naviguent. L'introduction de l'unité met l'accent sur l'importance d'inviter également les aînés et les Inuits expérimentés dans les classes afin qu'ils puissent discuter avec les élèves et leur donner de la formation; de profiter de chaque occasion de suivre les aînés à l'extérieur afin qu'ils leur apprennent à identifier les caractéristiques de la neige et de la glace, les formations du paysage, les horizons et la température; et de faire des excursions et des promenades en vue de leur donner des occasions d'expérimenter, d'apprendre et de pratiquer la constance et l'observation du milieu environnant. Chaque section comprend les résultats d'apprentissage, un résumé des principales connaissances et compétences suivi d'un bref aperçu d'un plan d'activités quotidiennes, à titre de suggestion, sur lequel repose tout programme d'enseignement conventionnel. Une grille du type taxonomie de Bloom ou intelligences multiples propose des idées pour 48 projets d'intérêts et de complexités variés permettant de répondre à toute la gamme d'intérêts, de styles d'apprentissage et de capacités que l'on peut rencontrer dans une classe.

Le ministère de l'Éducation n'a pas approuvé l'utilisation de cet outil, car la Division des programmes scolaires est d'avis qu'il faudrait modifier certaines parties du programme. Néanmoins, on en a distribué des exemplaires dans toutes les écoles, à tous les directeurs d'école et aux centres d'enseignement aux adultes. On en a offert ailleurs aussi, mais on n'a encore reçu aucune réaction à ce jour. Cet outil est un excellent exemple de ce qui peut se faire avec le patrimoine historique issu de la transmission orale. Elle illustre également les difficultés de faire accepter par le milieu de l'enseignement les outils culturels inuits.

La Division des programmes scolaires du ministère de l'Éducation a rédigé un document de base sur la philosophie et la démarche relatives au programme axé sur la culture de la maternelle à la 12^e année. Ce document a été présenté pour approbation la première fois en 2002. Cinq ans plus tard et huit ans après la fondation du Nunavut, cette autorisation se fait encore attendre.

Ce que signifie avoir un système d'éducation axé sur les Inuits au Nunavut

Bien qu'il soit important d'élaborer un programme axé sur l'application pratique de la culture ou l'expérience sur le territoire, ce n'est là qu'un des aspects du système d'éducation axé sur les Inuits. Toutes les matières doivent être enseignées selon la perspective et la philosophie de l'univers inuit. Les matières au programme, entre autres, les mathématiques, les sciences sociales, l'histoire, la biologie et la géographie doivent être revues de manière à les teinter de la perspective inuite. Le système d'éducation doit susciter la fierté et renforcer l'identité inuite. Cela ne peut se faire qu'en permettant aux élèves d'apprendre dans leur propre contexte sociétal.

Le programme d'enseignement doit aussi comprendre les sujets suivants :

- Accord sur les revendications territoriales du Nunavut.
- Gestion des affaires publiques et inuites au Nunavut, et les autres organismes inuits régionaux, nationaux et internationaux.
- Revendications territoriales autochtones au Canada.
- Les Inuits en tant que peuple fondateur du Canada.
- Évolution de la culture et de la société inuites.
- Santé chez les Inuits.
- Croyances traditionnelles, y compris les religions chrétiennes.
- Techniques de survie sur le territoire et sur la mer.
- Navigation sur le territoire et sur la mer.
- Fabrication d'outils et d'équipement.
- Couture.
- Chasse sur le territoire et sur la mer.
- Préparation des aliments selon la saison.
- Études des cultures non inuites dans une perspective inuite.
- Différences entre les sociétés inuites et non inuites en ce qui a trait au gouvernement, au leadership, à l'éthique, aux conflits et à la coopération.

Des parents et leurs enfants écoutent attentivement à la réunion publique de Nunavut Tunngavik à Arviat.



Credit: Franco Buscemi



LE GOUVERNEMENT ET L'ADMINISTRATION

Le réseau scolaire du Nunavut n'a pas bien desservi les élèves, les parents et les collectivités. L'expérience donne à penser que le cœur du problème se situe dans l'incapacité du réseau à intégrer la langue et la culture de 96 pour cent de ses élèves au programme d'enseignement. En vue d'expliquer cette situation, il est nécessaire d'examiner l'administration du réseau scolaire.

La Cour suprême du Canada a affirmé ce qui suit au sujet des pouvoirs essentiels de l'administration locale des écoles⁶⁹ :

« Les représentants de la minorité linguistique devraient avoir le pouvoir exclusif de prendre les décisions concernant l'instruction dans sa langue et les établissements où elle est dispensée, notamment :

- (a) les dépenses de fonds prévus pour cette instruction et ces établissements;
- (b) la nomination et la direction des personnes chargées de l'administration de cette instruction et de ces établissements;
- (c) l'établissement de programmes scolaires;
- (d) le recrutement et l'affectation du personnel, notamment des professeurs;
- (e) la conclusion d'accords pour l'enseignement et les services dispensés aux élèves de la minorité linguistique. »

Plus précisément, ces administrations scolaires locales sont entièrement autonomes en ce qui a trait...

- aux budgets;
- au personnel (y compris les enseignants);
- aux priorités;
- aux ressources et aux programmes;

et répondent de leurs actes...

- aux parents : commission scolaire élue;
- au ministère : planification stratégique, rapport annuel, rapports financiers vérifiés.

Jusqu'à présent, les écoles du Canada ont été administrées par des commissions scolaires élues localement et l'éducation a toujours été une affaire locale. C'est la collectivité, et non le territoire ou la nation, qui est l'unité centrale de la société en dehors de la famille, et l'administration de l'éducation doit demeurer à cet échelon. Néanmoins, l'éducation comporte aussi des aspects qui concernent le pays et le territoire. Le succès des économies territoriales et canadiennes, et la viabilité du territoire et du pays, à titre de territoires de compétences gouvernables, sont liés au succès du système d'éducation. Nulle part n'est-ce plus vrai qu'au Nunavut où le GN doit, en vertu de l'ARTN⁷⁰, recruter ses fonctionnaires dans la population inuite locale. En conséquence, plus que tout autre province ou territoire, le GN a directement intérêt à s'assurer que le système d'éducation lui procurera la réserve d'employés instruits dont il a besoin pour respecter ses obligations.



Credit: Nunavut Tunngavik Inc.

Le résident de Grise Fiord résident Daniel Flaherty, résident de Grise Fiord, tient le guide explicatif de l'Accord sur les revendications territoriales du Nunavut qu'il a reçu après une présentation portant sur Nunavut Tunngavik.

Bien que les commissions scolaires du Canada puissent prélever des taxes, embaucher et congédier des enseignants, et exercer divers pouvoirs sur les écoles, elles n'ont jamais été complètement autonomes. Depuis la mise sur pied du réseau d'écoles publiques, les commissions scolaires relèvent des gouvernements provinciaux ou territoriaux. Le gouvernement élabore des lignes directrices pour le programme, réglemente les qualifications et la formation des enseignants, élabore toute une gamme de politiques sur des sujets comme l'éducation spécialisée, la langue d'enseignement et l'assiduité, et assume une autorité de surveillance des commissions scolaires. En outre, le gouvernement supervise toujours le comportement des commissions scolaires.

D'autre part, les commissions scolaires sont autonomes dans des domaines qui touchent directement la nature de leur réseau scolaire comme l'emploi de professionnels et de personnel de soutien, l'établissement des priorités de dépense, l'élaboration de programmes, le perfectionnement professionnel, la promotion de méthodes d'enseignement et la discipline.

Il est inévitable que les commissions scolaires se sentent coincées en tant qu'organismes politiques indépendants du gouvernement. Elles ne sont pas toutes appréciées du gouvernement. De nombreux territoires de compétence commencent à remettre en question leur valeur et décrivent les commissions scolaires comme une autre couche de gouvernement de valeur douteuse. Le Nunavut ne fait pas exception à cette tendance.

Après le transfert de l'administration de l'éducation du gouvernement fédéral au gouvernement territorial dans les années 1970, ce dernier a commencé à décentraliser de plus en plus l'administration scolaire en 1983, conformément à la tendance en éducation des Autochtones dans toutes les parties du Canada. Le GTNO reconnaissait, tout comme les

autres territoires de compétence du Canada, que l'une des principales solutions à l'échec de l'éducation des Autochtones était la décentralisation administrative. Le MAINC commençait également à remettre la direction des écoles fédérales aux conseils de bande. Par la publication de son rapport, la commission d'enquête parlementaire a apporté de l'eau au moulin.

Au coeur de cette politique d'administration locale était la proposition évidente que les parents autochtones doivent bénéficier des mêmes droits relatifs aux prises de décision sur l'éducation de leurs enfants que les autres parents du Canada. Autrement, pourquoi les parents appuieraient-ils une école et enseigneraient-ils à leurs enfants l'importance de s'y présenter chaque jour?

La politique de l'administration locale n'a pas tout de suite donné de résultats car, souvent, on ne transférait que l'administration ou, là où une réelle autonomie était possible, la propre insécurité des Autochtones à se prendre en charge et leur incapacité à concevoir un enseignement axé sur leur propre culture persistait⁷¹. En dépit de ces difficultés, l'opinion selon laquelle la meilleure façon d'offrir des services d'éducation est en confiant l'administration scolaire aux parents et aux collectivités demeurerait.

En 2000, le GN a mis un frein à l'évolution vers une décentralisation administrative en éliminant les DEC (successeurs des conseils régionaux de l'éducation).

Cette décision prenait appui sur un rapport de 1999 de Conseils et Vérification Canada⁷² qui recommandait l'abolition de tous les conseils de l'éducation consécutivement, surtout, à la promotion de l'idée d'un territoire unifié, de la simplification et de la clarification de la responsabilité, d'une plus grande participation des membres de l'assemblée législative (députés) aux activités régionales, et de la réduction des coûts. D'après ce rapport, l'élimination des conseils de l'éducation devait faire économiser un million de dollars par année⁷³. Cependant, le coût de dotation en personnel et de fonctionnement des bureaux de surintendants, qui ont remplacé les DEC, a vite dépassé le coût des DEC⁷⁴. *NTI*

n'appuyait pas la centralisation de l'administration scolaire au gouvernement et a recommandé « de faire en sorte, en consultation avec les trois conseils régionaux, de créer un conseil de l'éducation unique pour le Nunavut⁷⁵. » Conseils et Vérification Canada n'a jamais évalué les répercussions de la décentralisation administrative sur les accomplissements des Inuits.

L'abolition des conseils de l'éducation a éliminé une méthode efficace pour les parents et la collectivité d'exercer une influence sur les écoles, et cette décision a créé des problèmes spécifiques au Nunavut. Premièrement, le Nunavut est un nouveau territoire de compétence qui tente de se doter d'un réseau scolaire qui reflète les valeurs et les aspirations des Nunavummiuts. En ce sens, il n'y a rien là qui diffère des premiers réseaux provinciaux qui ont tous commencé par de solides structures communautaires d'éducation.

Deuxièmement, le Nunavut doit tenir compte des exigences de l'ARTN, en particulier de l'article 32 et de l'obligation d'intégrer les valeurs sociétales inuites dans l'élaboration de la politique et des programmes sociaux. L'importance de cette exigence a été clairement exprimée par les collectivités au cours des consultations⁷⁶, et à l'assemblée législative lorsque le premier projet de loi a été rejeté. À ces deux occasions, on a souligné que le système d'éducation doit refléter les valeurs, la société et la culture inuites, et prendre appui sur les principes de l'*Inuit Qaujimaningit* et de l'*Inuit Qaujimajatuqangit*. Il est difficile d'imaginer comment cela se fera d'une autre façon que par une grande participation communautaire à la conception et à l'exploitation du système d'éducation. En général, ce n'est pas à l'imposition par un ministre ou les bureaucrates du gouvernement que l'on songe comme moyen le plus approprié ou le plus efficace d'intégrer les valeurs et la culture dans un système étranger. Au contraire, bien que l'appui et la participation du gouvernement puissent s'avérer inestimables, l'intégration des valeurs sociétales tend à se faire vers le haut, à partir de la collectivité.

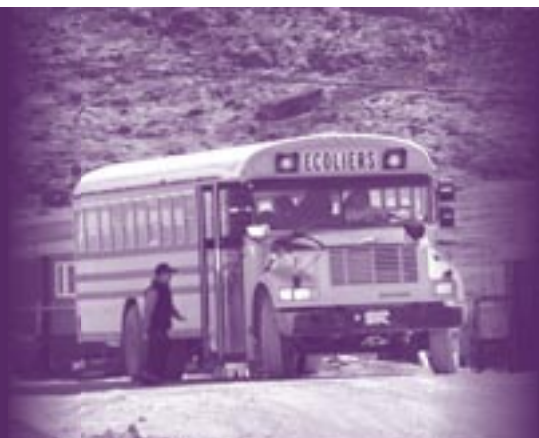
Alors que l'abolition des conseils de l'éducation a pu avoir du sens pour un bureaucrate du point de vue administratif et économique, les conseils de l'éducation représentaient un point de vue politique indépendant du gouvernement, et on pouvait compter sur eux pour défendre les droits des parents et de la collectivité en ce qui a trait à l'éducation.

Pourquoi n'est-ce pas au gouvernement à s'occuper de l'éducation?

En plus du fait que les conseils élus soient reconnus comme essentiels à la conservation de la langue et de la culture⁷⁷, il existe des raisons précises qui expliquent pourquoi l'administration de l'éducation ne devrait pas être exercée par le gouvernement.

Le sociologue allemand Robert Michels (1876-1936)⁷⁸, entre autres, a formulé la « loi d'airain de l'oligarchie » qui stipule qu'avec la complexité et la taille croissantes des organisations, tout le pouvoir est concentré au sommet, dans les mains des hauts fonctionnaires. C'est le cas même lorsque l'organisation va à l'encontre des idéaux et des intentions à la fois des chefs politiques et des électeurs.

Un autobus scolaire attend les étudiants après la pause-repas à Pangnirtung.



Credit: Franco Buscemi



En fait, la taille croissante des organisations et la complexité croissante des problèmes auxquels elles font face rendent la participation des gens ordinaires dans les prises de décision techniquement impossible. Bien plus, étant donné l'apathie du public en général et la concentration croissante des moyens de communication au sommet, la position de pouvoir des hauts fonctionnaires, dans le cas du GN, le ministre adjoint et les hauts fonctionnaires, devient très difficile à contester. Non seulement les cadres dirigeants peuvent-ils dénaturer des faits et utiliser les moyens de communication du gouvernement contre tout rival potentiel pour exercer leur influence mais, par la nature de leur emploi, ils acquièrent des connaissances spécialisées et des habiletés politiques qui font en sorte que les dirigeants politiques dépendent d'eux.

Une fois en possession du pouvoir, selon Michels, les hauts fonctionnaires ont toujours, comme but premier, d'asseoir leur propre position de pouvoir. Lorsque ce but va à l'encontre des buts plus généraux du public, les hauts fonctionnaires sacrifient ces derniers plutôt que de risquer de perdre leurs propres privilèges.

Les cadres dirigeants d'une organisation ont un intérêt commun à s'opposer à toute demande de changement provenant du public. Comme Alan Keyes, ancien diplomate des États-Unis, le faisait remarquer :

« Les bureaucraties sont par essence antidémocratiques. Le pouvoir des bureaucrates dérive de leur position dans la structure, et non de leur relation avec les gens qu'ils sont censés servir. Les gens ne sont pas les maîtres de la bureaucratie, mais ses bénéficiaires⁷⁹. »

Les gens qui travaillent dans des bureaucraties ont appris, habituellement sans qu'on le leur ait enseigné, que leur avenir personnel dépend de l'approbation de leurs superviseurs. Ça a toujours été le cas des bureaucraties. Ce qui est nouveau, c'est la façon de gagner cette approbation. Aujourd'hui, les bureaucrates gagnent l'approbation du superviseur en lui donnant ce qu'ils considèrent comme de bons conseils. Trois critères servent à déterminer si un conseil est bon : est-ce que le travail du subordonné contribue à la fonction de l'organisation (administrer les écoles)? Est-ce qu'il contribue au bien-être de l'organisation (plus gros budgets)? Est-ce qu'il contribue au bien-être du superviseur (fait en sorte que le superviseur paraisse bien aux yeux de son propre superviseur)? À tous les échelons de la bureaucratie, l'approbation du superviseur est plus réelle, plus importante et plus gratifiante que les préoccupations relatives à la fonction ou au bien-être de l'établissement⁸⁰.

Au Canada, on s'attend à ce que les fonctionnaires de carrière fassent preuve, envers le gouvernement en place, de loyauté, d'impartialité, de discrétion et de professionnalisme. En retour, ces derniers bénéficient de l'anonymat et de la sécurité d'emploi, et sont exemptés du blâme⁸¹.

Les fonctionnaires doivent faire bénéficier l'échelon supérieur de leurs conseils. De même, la loi du silence qui s'applique aux discussions du cabinet s'applique également aux fonctionnaires. Puisque le ministre est responsable des politiques et des actions du ministère, cette loi du silence lui permet, par l'entremise des hauts fonctionnaires, d'exercer un contrôle sur la situation ou sur tous les commentaires publics. Avec la collaboration de son suppléant, le ministre peut gérer une controverse publique ou une nouvelle initiative stratégique⁸².



David Anivilok (à gauche), de Gjoa Haven et John Aglukark d'Arviat présentent un projet de prévention des toxicomanies et de l'alcoolisme au Sommet national inuit pour la jeunesse à Nain, au Labrador.

Credit: David Joanasié, Inuit Tapiriit Kanatami



Des aînés et des jeunes dans une course à relais organisée par l'Association inuite de Kitikmeot à Cambridge Bay.

Credit: Jason Tologanak

Au Nunavut, le système d'éducation a échoué. Un peaufinage du système ne corrigera rien. Comme l'affirmait un intellectuel autochtone, en parlant de l'éducation des Autochtones en général : « La plus grande difficulté est d'être radical⁸³. »

La bureaucratie peut être appropriée pour maintenir un système qui fonctionne généralement à la satisfaction du public, mais la concentration du pouvoir dans les mains de quelques fonctionnaires, l'intérêt égocentrique même des bureaucrates et le secret dans lequel les décisions se prennent, rendent tous le gouvernement inefficace comme agent de changement radical, ce dont le Nunavut aurait besoin.

Un intellectuel qui a étudié la bureaucratie toute sa vie a dit :

« Forcer la bureaucratie à accepter le changement exige une attention constante, une maîtrise du détail, une volonté ferme et un objectif clair. Il n'y a pas de place pour la distraction, la fatigue, une faible capacité d'attention ou des directives ambiguës ou conflictuelles. Les bureaucrates exploitent toujours de telles défaillances dans leur propre intérêt. Tous les bureaucrates observent une règle fondamentale selon laquelle rien ne devrait jamais être fait pour la première fois⁸⁴. »

LES ENSEIGNANTS

La preuve n'est plus à faire que l'un des principaux problèmes du système d'éducation du Nunavut, et l'obstacle absolu à la mise en oeuvre de l'enseignement bilingue, c'est la pénurie d'enseignants inuits. Suffisamment de données à l'appui nous permettent d'affirmer que, en dépit de ses meilleures intentions, le NTEP ne parviendra pas à former suffisamment d'enseignants inuits.

Programme de formation des enseignants du Nunavut (NTEP)

Les enseignants sont au coeur de tout réseau scolaire et en sont le fondement. Au Nunavut, où l'objectif est de se doter d'un système axé sur la culture inuite, il est de toute première importance que les enseignants soient eux-mêmes inuits. Depuis 30 ans, et en partenariat avec l'Université McGill, le NTEP offre un programme sur campus et un programme communautaire qui préparent les Inuits à enseigner dans les écoles du Nunavut. Presque tous les étudiants du NTEP reçoivent une formation en vue d'enseigner à l'école élémentaire, mais ils peuvent aussi choisir d'enseigner n'importe quelle année du secondaire. Le programme est fortement axé sur la pratique et la théorie, transmises par des cours et par des stages en classe où ils observent et enseignent.

Bien que ce programme ne cesse de connaître du succès, le NTEP est petit et n'a formé que 224 enseignants au cours de ses 30 années d'existence. Ces enseignants ne travaillent pas tous dans les écoles et un bon

nombre ont quitté l'enseignement pour travailler au gouvernement au moment de l'établissement du Nunavut. Présentement, 259 des 696 enseignants du Nunavut sont inuits, et le NTEP ne forme assez d'enseignants que pour fournir les cours en langue inuite jusqu'en troisième année. L'anglais est la principale langue d'enseignement de la 5^e à la 12^e année et la plupart des enseignants du secondaire ne parlent pas la langue inuite couramment ni même partiellement. Pour offrir des cours en langue inuite de la maternelle à la 12^e année, le Nunavut aurait besoin de plus de 400 enseignants de langue inuite, soit deux fois autant que le NTEP en a formé au cours des 30 dernières années. Toutefois, ce chiffre ne tient pas compte des nouveaux enseignants requis par la croissance de la population ou par la diminution des enseignants inuits due à ceux qui se retirent de l'enseignement. De toute évidence, le peaufinage du NTEP ne résoudrait pas le problème.

En 2004-2005, le NTEP comptait 86 étudiants en tout. De ceux-ci, 42 étaient sur le campus d'Iqaluit et 44 étaient répartis dans les quatre programmes communautaires (CTEP). Les femmes ont constitué 83 à 88 pour cent de la clientèle étudiante de 2001 à 2005. La proportion d'abandons est en moyenne de 9 pour cent.

Programmes communautaires de formation des enseignants

Les CTEP ne reçoivent pas de financement de base, ce qui leur confère une existence incertaine. Les montants que reçoivent les CTEP du ministère de l'Éducation du GN varient chaque année, ce qui complique la planification de toute stratégie à long terme. Les CTEP sont également des programmes offerts, c'est-à-dire que la collectivité doit se montrer intéressée et faire la preuve que suffisamment d'étudiants s'inscriront, pour que ça vaille la peine d'offrir le programme dans un endroit donné. Depuis 1998, il y a eu légèrement plus d'inscriptions aux CTEP qu'au programme sur campus et les étudiants étaient assez également répartis entre les cours dans les collectivités et les cours à Iqaluit. Toutefois, chaque CTEP est isolé, à la fois géographiquement et dans le temps. Les enseignants d'un CTEP sont habituellement embauchés à forfait. On les amène à Iqaluit chercher leurs ressources pour l'année, on les envoie dans la collectivité enseigner, puis on les renvoie chez eux à la fin de l'année. Ces déplacements représentent une grosse dépense. Il peut arriver qu'une collectivité attende longtemps avant d'accueillir un CTEP. Par exemple, Arviat a accueilli un programme de deux ans de 1991 à 1993, puis a accueilli un autre programme en 2003, dix ans plus tard. Cambridge Bay a été la collectivité la plus choyée, ayant eu l'occasion d'accueillir un CTEP à trois différentes occasions⁸⁵.

Obed Anoee et sa fille
Seepa examinent des
pierres sur les rives
d'Arviat.



Credit: Franco Buscemi



On se questionne sur la qualité de la formation offerte par les CTEP. Souvent, du fait que le financement soit si temporaire et à court terme, on embauche les professeurs à la dernière minute. Les collectivités accueillent les professeurs à la course et il y a une longue période d'attente avant que le matériel pédagogique arrive d'Iqaluit⁸⁶. Le manque de financement à long terme, et permanent, provoque une rotation fréquente du personnel et l'enseignement n'est pas toujours constant.

La solution à la pénurie d'enseignants est complexe. Non seulement faut-il encourager un grand nombre d'Inuits à choisir l'enseignement comme profession, mais le NTEP doit augmenter ses infrastructures pour accommoder un nombre croissant d'étudiants, ce qui comprend le logement, le nombre de classes, le matériel pédagogique et les professeurs. Il faut également pouvoir loger ces derniers. Lorsqu'on aura formé le nombre requis d'enseignants, il leur faudra un programme d'enseignement en langue inuite dans toutes les matières jusqu'à la 12^e année, lequel donnera l'assurance aux Nunavummiuts diplômés que leur formation sera comparable à celle offerte à tout autre Canadien et qu'elle sera reconnue comme telle. Naturellement, la réforme se fera graduellement, mais elle exigera bien plus de ressources que celles dont dispose actuellement le Nunavut.

Le NTEP compte présentement sept employés à plein temps, qui travaillent tous au campus principal d'Iqaluit. Ce personnel comprend une directrice ou un directeur, un coordonnateur ou une coordonnatrice communautaire (qui travaille présentement au ministère de l'Éducation) et cinq professeurs (un Inuit et quatre non Inuits). En 2003-2004, les programmes du NTEP ont bénéficié en tout d'environ 2 263 000 \$ en subventions. Environ 686 000 \$ spécifiquement destinés au programme sur le campus figuraient au budget du *Nunavut Arctic College sous la forme de financement de base*. Par contre, il n'y a pas eu de financement de base pour les CTEP. Depuis 2003-2004, environ 1 879 000 \$ du budget total du NTEP provient directement du ministère de l'Éducation du GN, spécifiquement pour les CTEP.

Le NTEP doit être au coeur de toute solution du problème de pénurie d'enseignants inuits, mais ce programme n'est pas le seul moyen de former des enseignants. Un programme de quatre ou cinq ans menant à l'obtention d'un diplôme n'est pas magique. L'enseignement s'apprend surtout en enseignant. Les qualifications de l'enseignant sont l'un de plusieurs filtres utilisés pour contrôler l'entrée dans la profession et, dans d'autres territoires de compétences, ces qualifications varient selon le nombre de candidats potentiels. Par conséquent, il vaut la peine d'examiner comment les autres territoires de compétences s'y prennent pour résoudre le problème de trouver suffisamment d'enseignants autochtones.

Autres programmes de formation d'enseignants autochtones

Le modèle de Kativik vaut la peine qu'on s'y attarde car, dans le cadre de ce programme, on reconnaît que l'enseignement s'apprend surtout par la pratique. Il s'agit d'un programme uniquement communautaire offert dans une région où l'on retrouve une situation très proche de celle du Nunavut. Le programme de Kativik est mis en application par des professeurs inuits, dans la salle de classe. Tous les étudiants continuent de travailler tout en suivant le programme.



Paul Ingaut démontre comment construire un igloo à un atelier, à Iqaluit.

Credit: Franco Buscemi

Le modèle de Kativik élimine certains obstacles auxquels font face les étudiants du Nunavut. Bien qu'il faille plus de temps à un enseignant pour terminer le programme qu'au NTEP, les étudiants demeurent dans leur milieu et continuent de travailler tout en étudiant. Les écoles ont l'avantage de bénéficier de la connaissance de la langue des étudiants. Les étudiants sont bien soutenus par des conseillers pédagogiques et établissent de bons réseaux avec d'autres enseignants inuits de la région⁸⁷.

L'University of Alaska, à Fairbanks, offre un programme de formation bien structuré des enseignants avec internat à plein temps en dernière année d'études. Le contenu du programme est également bien intégré aux projets de recherche de l'université, et le programme se complète par une importante composante en région rurale.

Au collège universitaire lapon, en Norvège, la principale langue d'enseignement est le lapon et tous les enseignants sont lapons. En Nouvelle-Zélande, deux programmes, *Te Wānanga-o-Raukawa* et *Te Whare Wananga o Awanuiarangi*, sont des établissements d'enseignement originaux dont l'administration, la structure et le contenu sont tous pris en charge par les Maoris et axés sur la langue et la culture maories. Les établissements lapons et maoris bénéficient d'un important réseau Internet qui permet d'intégrer complètement l'enseignement à distance aux programmes. Il est également intéressant de noter que tous les exemples d'autres pays offrent un agrément reconnu à l'échelle du pays.

Le ministère de l'Éducation du GN a, jusqu'à présent, tenté de contrer la pénurie d'enseignants inuits par la stratégie de formation des enseignants *Qalattuq*.

Qalattuq : Stratégie de formation d'enseignants en 10 ans

En novembre 2006, le ministère de l'Éducation du GN lançait *Qalattuq*, une stratégie de formation d'enseignants en 10 ans. Le ministère a fait la promotion de cette stratégie, de façon erronée, comme « ... en fait, le

*Sandy Oolayou et son fils
Kyle attendent patiemment
la marée la plus basse de
l'année pour découvrir des
palourdes près d'Iqaluit.*



Credit: Franco Buscemi

plan d'embauchage des Inuits pour le ministère de l'Éducation⁸⁸. » Cette stratégie n'a pas été présentée au *NTI* ni au ministère des Ressources humaines du GN tel que requis pour ce qui est des plans d'embauchage des Inuits (PEI) et, par conséquent, elle n'est pas un PEI et ne répond pas aux exigences d'un PEI en vertu de l'article 23 de l'ARTN.

La stratégie vise à former et à placer 304 Inuits de plus en qualité d'enseignants dans les écoles d'ici 2011-2012. Toutefois, les plans de travail annexes sont vagues et s'appuient surtout sur deux idées qui risquent davantage d'ériger de nouvelles barrières aux candidats potentiels que de rendre l'enseignement plus accessible. Ces deux idées consistent à mettre davantage l'accent sur l'obtention d'un diplôme, et un programme non communautaire sur le campus. Cette dernière idée est particulièrement étrange puisque la majorité de tous les Inuits qui choisissent l'enseignement sont des femmes, le groupe de personnes qui ont le moins d'intérêt à s'éloigner de leur milieu de vie. D'ici à ce que le ministère propose une stratégie crédible et viable pour augmenter de façon appréciable le nombre d'enseignants inuits, sa prétention à mettre en oeuvre une éducation bilingue est trompeuse. Il n'existe présentement aucune ressource humaine pour appuyer la langue inuite comme langue d'enseignement, et rien n'indique que la situation va s'améliorer.

La stratégie comprend également un examen et une évaluation du NTEP. Parmi les recommandations faites dans l'évaluation du NTEP, on retrouve celles-ci :

- Il faut agrandir le NTEP de manière à pouvoir accommoder un plus grand nombre de collectivités et accueillir plus d'étudiants dans le programme. On pourrait améliorer l'accessibilité en embauchant des professeurs communautaires à plein temps et des coordonnateurs de la formation dont la fonction serait de soutenir les étudiants et les enseignants collaborateurs, et de permettre aux professeurs du campus d'enseigner également dans les collectivités. Il faudrait également avoir recours aux technologies d'enseignement à distance afin de réduire les répercussions d'obstacles comme le manque de logement et les difficultés associées au déménagement dans une nouvelle collectivité. Cette amélioration de l'accessibilité dépendrait de l'obtention de nouveaux financements de base d'envergure du programme, et de la restructuration de la répartition actuelle des subventions⁸⁹.
- Il faudrait revoir le contenu du NTEP, et en restructurer la mise en application et la pédagogie de manière à mieux refléter la langue et la culture inuites⁹⁰.



CONCLUSION

Le fait que la plupart des enfants inuits abandonnent l'école est un grave problème au Nunavut.

Au cours des quatre dernières décennies, de nombreux Inuits éminents ont recommandé des mesures visant à intégrer les valeurs et la culture inuites dans les écoles du Nunavut, non seulement pour s'assurer que persiste l'originalité de la culture et de la langue inuites, mais en vue de doter le Nunavut d'un système d'éducation auquel les parents inuits pourront croire, auquel leurs enfants accorderont de la valeur et dans lequel ils se sentiront bien.

Protégé constitutionnellement, l'ARTN demande la formation d'un territoire distinct dans le dessein précis de garantir le bien-être social et culturel, ainsi que la responsabilisation des Inuits. Subséquemment,

plusieurs études ont été menées afin d'évaluer la progression du voeu des Inuits de bâtir une instance inuite. Plus récemment, Thomas Berger affirmait voir dans le système éducatif l'élément déterminant du succès ou de l'échec du Nunavut comme société.

Quatorze ans après la signature de l'ARTN et huit ans après l'établissement du Nunavut, le système d'éducation a peu évolué depuis l'établissement des T.N.O. Certains pourraient prétendre qu'il a régressé et que le GN a aboli les mécanismes mis en place par le GTNO pour décentraliser l'administration scolaire. Présentement, 75 pour cent des enseignants sont des non Inuits. Plus important encore, peut-être, les principaux hauts fonctionnaires et cadres moyens du ministère de l'Éducation, qui ont le pouvoir d'apporter des changements sont, comme l'illustre le tableau⁹¹ ci-dessous, en grande partie non inuits.

Figure 8 Résumé relatif aux emplois, par catégorie

	Nombre total de postes				Bénéficiaires	
	Nombre total de postes	Postes vacants	Postes comblés	% de la capacité	Embauchés	Proportion
Bureau de direction	3	0	3	100 %	2	67 %
Cadres supérieurs	15	3	15	83 %	3	20 %
Cadres moyens	115	11	104	90 %	29	28 %
Professionnels	526	23	503	96 %	126	25 %
Paraprofessionnels	350	52	298	85 %	263	88 %
Soutien administratif	158	28	130	82 %	125	96 %
Total pour le ministère	1 170	117	1 053	90 %	548	52 %

Source : Ministère des Ressources humaines, Division de la Planification de la main-d'œuvre 2007.

31 mars, Vers une Division de la Planification représentative, Ministère des Ressources humaines, Gouvernement du Nunavut, Iqaluit.

Cette lourde dépendance de la bureaucratie du Sud fait en sorte que la philosophie éducative dominante de l'éducation au sein du ministère favorise le modèle familial du Sud, soit la voie de moindre résistance. Sans l'ombre d'un doute, rien n'indique qu'on soit prêt à mettre en oeuvre des changements importants. Même la politique du bilinguisme n'est rien de plus qu'un faible espoir, à moins que le ministère n'adopte de nouvelles mesures radicales pour la formation et la certification des enseignants.

Trois sujets sont au coeur des problèmes relatifs au système d'éducation et, en particulier, du taux élevé de décrochage. Le principal sujet, celui qui a dominé les discussions sur l'éducation au Nunavut au moins depuis les années 1970, est l'importance d'intégrer la culture, les valeurs et les façons d'apprendre et d'enseigner inuites au programme d'enseignement. Comme le suggérait récemment Berger dans son rapport, cela ne peut se faire que si l'enseignement se donne en langue inuite de la maternelle à la 12^e année.

Cette affirmation de Berger ne peut être mise en doute. Le Canada est un état qui a officiellement reconnu le rôle primordial de la langue dans l'épanouissement de la société. Non seulement le Canada a-t-il adopté le français comme langue officielle afin d'intégrer la population francophone, mais il a financé l'apprentissage des langues du patrimoine afin de mieux intégrer ses nouveaux immigrants. Comme Berger le dit clairement, le Nunavut est unique en ce qu'il est le seul territoire de compétence où les enfants de la majorité de la population n'ont pas le droit d'être scolarisés dans leur langue maternelle de la première à la dernière année.

1. *NTI* recommande que l'enseignement en langue inuite à toutes les années du programme scolaire soit un droit inhérent qui ne se limite pas à la capacité du GN de former suffisamment d'enseignants et d'acquérir suffisamment de ressources.
2. *NTI* recommande que le GN recherche la collaboration et l'aide du gouvernement du Canada en vue d'obtenir l'expertise et les ressources qui lui permettront de mettre immédiatement en oeuvre une série de changements qui permettront d'intégrer la culture et les valeurs sociétales inuites au réseau scolaire.

Le deuxième sujet concerne l'administration. Il y a des risques associés à la création d'un système d'éducation pénétré de la culture inuite dans toute sa complexité, et dans lequel la langue inuite sera la langue d'enseignement. Les changements en éducation prennent habituellement des années, quelquefois des décennies, avant que les effets soient mesurables. En outre, ce ne sont pas tous les changements qui produisent les effets escomptés. Une grande expertise est requise pour évaluer de façon appropriée les conséquences probables du changement. En outre, prendre des risques requiert du courage et une assurance intellectuelle.

Les bureaucraties n'ont pas ce qu'il faut pour prendre les risques associés aux changements radicaux en éducation. Seuls les parents, les aînés et les élèves peuvent vraiment savoir quels éléments de la culture et de l'apprentissage inuits doivent faire partie du programme d'enseignement, afin que les élèves sentent que leur école est importante pour eux et que l'éducation offerte contribue, plutôt que de nuire, à leur culture et à leur société. Seuls les parents, les aînés et les étudiants peuvent évaluer à sa juste mesure le risque inhérent à un changement radical du système éducatif.

Le Canada est un état établi sur le principe que, même si l'État bénéficie de l'éducation de sa population, ce sont les collectivités et les parents qui doivent l'administrer. Pendant plus de trois décennies, on a publié des rapports qui ont mis l'accent sur la nécessité d'une décentralisation administrative, afin de poser les bases de la réussite scolaire des jeunes autochtones. Le dernier de ces rapports est celui de la *Canada West Foundation* qui a déterminé quatre stratégies pour améliorer le rendement scolaire des Autochtones. La première est d'habiliter les peuples autochtones au sein de la collectivité à se doter d'administrations scolaires autonomes⁹².

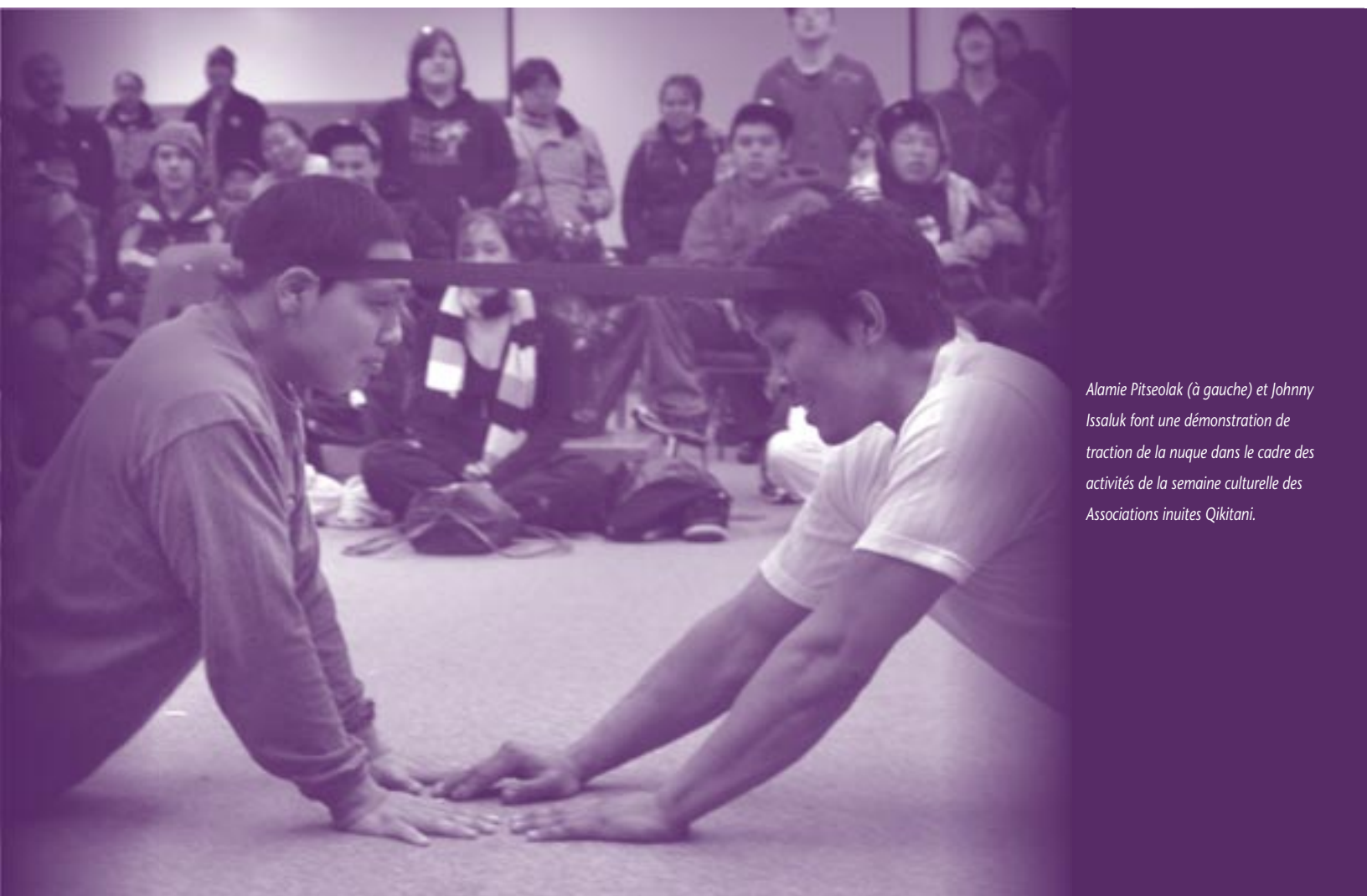
3. *NTI* recommande de rétablir la décentralisation administrative au Nunavut par la formation d'un conseil ou de conseils de l'éducation élus.
4. *NTI* recommande que le rôle du ministère de l'Éducation se limite à l'agrément des enseignants et à l'élaboration des lignes directrices du programme en vue d'établir des normes territoriales et de maintenir une supervision distante des conseils de l'éducation.

Le troisième sujet prépondérant et au coeur de l'éducation est la pénurie d'enseignants inuits. On ne peut pas se doter d'un réseau scolaire inuit sans enseignants inuits. Le NTEP, tel qu'il est présentement structuré, ne peut en former suffisamment. Un des obstacles est le programme de quatre ans en vue de l'obtention d'un diplôme. Lorsqu'un territoire de compétence est confronté à un manque flagrant de professionnels, il lui faut prendre des mesures radicales. D'autres provinces et territoires vont chercher des professionnels ailleurs, mais le GN est tenu par l'article 23 de l'ARTN de trouver ses employés dans sa propre population.

Lorsque les autres provinces ont été incapables d'importer suffisamment de certains professionnels, elles ont modifié les critères d'entrée dans la profession. Par exemple, lorsque le Manitoba et l'Ontario (et d'autres provinces) ont manqué de personnel infirmier dans les années 1980, leur gouvernement a réduit les qualifications requises, passant d'un programme de trois ans à un programme de deux ans pour l'obtention d'un diplôme. À mesure que le personnel augmentait et que la pénurie se résorbait, le gouvernement a recommençait à exiger un diplôme obtenu après quatre années d'études et fournissait les mécanismes et le

*Amaullaaq Alariaq observe
Timmun Alariaq à la pêche à
deux heures de distance de Cape
Dorset dans une région du nom
d'Iqalugarjuk.*

Credit: Hellin Alariaq



Alamie Pitseolak (à gauche) et Johnny Issaluk font une démonstration de traction de la nuque dans le cadre des activités de la semaine culturelle des Associations inuites Qikitani.

Credit: Franco Buscemi

soutien requis pour que les diplômés du programme de deux ans puissent poursuivre leur formation.

Un programme de quatre ou cinq ans menant à l'obtention d'un diplôme n'est pas magique. L'enseignement s'apprend surtout en enseignant. Les qualifications d'enseignant sont l'un de plusieurs filtres utilisés pour contrôler l'entrée dans la profession et elles varient selon le nombre de candidats potentiels. À mesure que le nombre de candidats et candidates aux professions augmente, les critères d'admission augmentent aussi.

Le vrai problème pour le gouvernement est d'offrir des occasions de perfectionnement professionnel et un enseignement continu aux enseignants. Il faut mettre les Inuits en classe et leur offrir la formation et l'enseignement dont ils ont besoin pour augmenter leurs qualifications avec le temps. C'est ce qu'on a fait en offrant des cours de français depuis l'adoption de la *Loi fédérale sur les langues officielles*. On se con-

forme également au sous-alinéa 23.4.2(d)(1) de l'ARTN en éliminant des exigences artificiellement exagérées des postes gouvernementaux.

Les Inuits du Nunavut ont un avantage que les autres peuples autochtones n'ont pas au Canada : les Inuits composent 85 pour cent de la députation majoritaire au sein d'un gouvernement populaire et jouissent de droits protégés par la constitution pour l'élaboration et la mise en oeuvre d'un système d'éducation, et l'administration des exigences d'entrée dans la profession d'enseignant. Les obstacles à l'utilisation de ce pouvoir ont été la peur que les enseignants du Nunavut soient considérés comme inférieurs par rapport aux normes nationales, et que les crédits obtenus par les élèves ne soient par reconnus ailleurs au Canada. Cela pourrait être le cas à court terme mais, avec une proportion de 25 pour cent seulement des élèves qui terminent leurs études jusqu'à l'obtention du diplôme, il faut des mesures radicales et ces mesures ont un prix. De surcroît, il ne faut pas oublier qu'en vertu de l'article 23, le Nunavut n'a pas intérêt à faciliter l'émigration de ses habitants éduqués.

SAQQIQPUQ

RAPPORT ANNUEL SUR LA SITUATION DE LA CULTURE ET DE LA SOCIÉTÉ INUITES

5. *NTI* recommande que le gouvernement prenne des mesures immédiates pour augmenter de façon appréciable le nombre d'enseignants inuits qui obtiennent leur diplôme par l'intermédiaire du NTEP en offrant une gamme d'options, afin que des Inuits détiennent les qualifications requises pour l'exercice de la profession d'enseignant. Ces mesures pourraient prendre la forme suivante :

- Un programme d'un an ou moins pour les enseignants inuits unilingues.
- Un programme d'un an pour les Inuits qui aimeraient devenir aides-enseignants pour les cours de langue inuktitut ou tout autre cours enseigné en inuktitut.
- Possibilité pour les aides-enseignants inuits de poursuivre leurs études en vue d'obtenir un diplôme d'enseignant.
- Un NTEP dans toutes les collectivités (utilisant l'école comme lieu de formation).

6. *NTI* recommande que le GN adopte d'importantes mesures pédagogiques et de soutien personnel, comme une garderie et un service de counseling, en vue d'offrir aux enseignants inuits des possibilités de perfectionnement professionnel et d'éliminer les obstacles personnels qui pourraient décourager les Inuits de choisir la profession d'enseignant.

7. *NTI* recommande de prendre des mesures immédiates pour que tous les nouveaux enseignants inuits soient assurés d'un poste dans leur collectivité une fois leurs études et leur formation terminées.

8. *NTI* recommande des efforts de recrutement immédiats et intensifs d'enseignants inuits. Par exemple, les chefs politiques pourraient encourager publiquement, fortement et fréquemment les jeunes Inuits à opter pour la profession d'enseignant.

9. *NTI* recommande la formation sur place axée sur la culture, obligatoire pour tous les enseignants non inuits, qui mette vraiment l'accent sur l'intégration communautaire et l'élaboration d'un programme. Cela permettrait au GN de se conformer aux sous-alinéas 23.4.2(d)(10) et 23.4.2(d)(iii) de l'ARTN selon lesquels les employés doivent connaître le milieu social et culturel, y compris la culture, la société et l'économie inuites; être sensibilisés à la collectivité; s'exprimer couramment en inuktitut; et connaître les caractéristiques environnementales du territoire.

Virginia Lloyd (à gauche) et Teresa Hughes dévoilent l'affiche à l'ouverture de la première garderie entièrement inuktitut à Iqaluit.



Credit: Karliin Aariak

De gauche à droite : Les étudiants de l'école intermédiaire Aqsarniit mènent le peloton alors que Patrick Montpetit-Joannie et Andrew Alainga suivent de près dans le cadre d'une expédition de ski d'Iqaluit à Kimmirut.



Credit: Expédition SKIqaluit pour la jeunesse active de 2007



RÉSUMÉ DES RECOMMANDATIONS

1. *NTI* recommande que l'enseignement en langue inuite à toutes les années du programme scolaire soit un droit inhérent qui ne se limite pas à la capacité du GN de former suffisamment d'enseignants et d'acquérir suffisamment de ressources.
2. *NTI* recommande que le GN recherche la collaboration et l'aide du gouvernement du Canada en vue d'obtenir l'expertise et les ressources qui lui permettront de mettre immédiatement en oeuvre une série de changements qui permettront d'intégrer la culture et les valeurs sociétales inuites au réseau scolaire.
3. *NTI* recommande de rétablir la décentralisation administrative au Nunavut par la formation d'un conseil ou de conseils de l'éducation élus.
4. *NTI* recommande que le rôle du ministère de l'Éducation se limite à l'agrément des enseignants et à l'élaboration des lignes directrices du programme en vue d'établir des normes territoriales et de maintenir une supervision distante des conseils de l'éducation.
5. *NTI* recommande que le gouvernement prenne des mesures immédiates pour augmenter de façon appréciable le nombre d'enseignants inuits qui obtiennent leur diplôme par l'intermédiaire du NTEP en offrant une gamme d'options, afin que des Inuits détiennent les qualifications requises pour l'exercice de la profession d'enseignant. Ces mesures pourraient prendre la forme suivante :
 - Un programme d'un an ou moins pour les enseignants inuits unilingues.
 - Un programme d'un an pour les Inuits qui aimeraient devenir aides-enseignants pour les cours de langue inuktitut ou tout autre cours enseigné en inuktitut.
 - Possibilité pour les aides-enseignants inuits de poursuivre leurs études en vue d'obtenir un diplôme d'enseignant.
 - Un NTEP dans toutes les collectivités (utilisant l'école comme lieu de formation).
6. *NTI* recommande que le GN adopte d'importantes mesures pédagogiques et de soutien personnel, comme une garderie et un service de counseling, en vue d'offrir aux enseignants inuits des possibilités de perfectionnement professionnel et d'éliminer les obstacles personnels qui pourraient décourager les Inuits de choisir la profession d'enseignant.
7. *NTI* recommande de prendre des mesures immédiates pour que tous les nouveaux enseignants inuits soient assurés d'un poste dans leur collectivité une fois leurs études et leur formation terminées.
8. *NTI* recommande des efforts de recrutement immédiats et intenses d'enseignants inuits. Par exemple, les chefs politiques pourraient encourager publiquement, fortement et fréquemment les jeunes Inuits à opter pour la profession d'enseignant.
9. *NTI* recommande la formation sur place axée sur la culture, obligatoire pour tous les enseignants non inuits, qui mette vraiment l'accent sur l'intégration communautaire et l'élaboration d'un programme. Cela permettrait au GN de se conformer aux sous-alinéas 23.4.2(d)(10) et 23.4.2(d)(iii) de l'ARTN selon lesquels les employés doivent connaître le milieu social et culturel, y compris la culture, la société et l'économie inuites; être sensibilisés à la collectivité; s'exprimer couramment en inuktitut; et connaître les caractéristiques environnementales du territoire.



Royden Aggark fait une pause pour serrer sa fille après avoir organisé une fête à Arviat.

Credit: Franco Buscemi

RÉFÉRENCES

- ¹ Accord sur les revendications territoriales du Nunavut, Article 32.2.1(a).
- ² Accord sur les revendications territoriales du Nunavut, Article 32.2.1(b).
- ³ Statistique Canada. 2001 Données de recensement.
- ⁴ Duffy, R. Quinn. (1988). *The road to Nunavut*. Montréal QC et Kingston ON: McGill-Queen's University Press.
- ⁵ Aylward, Marie Lynn. (2006) *The Role of Inuit Language and Culture in Nunavut Schooling: Discourses of the Inuit Qaujimajatuqangit Conversation*. Thèse présentée conformément aux exigences liées à l'obtention d'un doctorat en philosophie à la faculté de l'Éducation de la University of South Australia, p. 27.
- ⁶ Darnel, Frank et Anton Hoem. (1996) *Taken to Extremes: Education in the Far North*. Oslo: Scandinavian University Press; et Williamson, Karla Jessen. (1987) « Consequence of schooling: Cultural discontinuity amongst the Inuit », *Canadian Journal of Native Education*, Vol. 19, No. 2.
- ⁷ *ibid.*
- ⁸ *ibid.*
- ⁹ *ibid.*
- ¹⁰ Statistique Canada. 2001 Données de recensement.
- ¹¹ Statistique Canada. 2001 Données de recensement.
- ¹² Statistique Canada. 2001 Données de recensement.
- ¹³ Fraternité nationale des Indiens/Assemblée des Premières Nations. (1972) *Indian Control of Indian Education: Exposé de principe* présenté au ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien.
- ¹⁴ Assemblée des Premières Nations. (1988) *Tradition and Education, Towards a Vision of Our Future (Volumes 1, 2, 3)*.
- ¹⁵ Canada, Commission royale sur les peuples autochtones. (1996) *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*.
- ¹⁶ Accord sur les revendications territoriales du Nunavut, Article 2.1.1
- ¹⁷ Veuillez consulter les objectifs présentés dans le préambule de l'Accord, dans le cadre de l'Article 2.
- ¹⁸ Accord sur les revendications territoriales du Nunavut, Article 32.2.1(a).
- ¹⁹ Accord sur les revendications territoriales du Nunavut, Article 32.2.1(b).
- ²⁰ The Inuit Qaujimajatuqanginnut (IQ) Task Force. (2002) *Inuit Qaujimajatuqanginnut: The Next Steps: The First Annual Report of The Inuit Qaujimajatuqanginnut (IQ) Task Force*.
- ²¹ Gouvernement du Nunavut, Ministère des Ressources humaines. (2006) *Towards a Representative Public Service: Inuit Employment Statistics -- June 30, 2006*.
- ²² PricewaterhouseCoopers Inc. (2003) *The Cost of Not Successfully Implementing Article 23: Representative Employment for Inuit within the Government*.
- ²³ Berger, Thomas. (2006) « *The Nunavut Project* »: *Conciliator's Final Report: Nunavut Land Claims Agreement Implementation Contract Negotiations for the Second Planning Period 2003-2013*.
- ²⁴ Accord sur les revendications territoriales du Nunavut, Article 23.
- ²⁵ Mayer, Paul. (2007) *Mayer Report on Nunavut Devolution*.
- ²⁶ *Summary of the Community Consultation on the Education Bill*. (July 2006).
- ²⁷ *Summary of the Community Consultation on the Education Bill*. (July 2006).
- ²⁸ Gouvernement du Nunavut, Ministère de l'Éducation.
- ²⁹ Minogue, Sara. (2005 May 27) « Two girls for every boy at GN », *Nunatsiaq News*.
- ³⁰ Gouvernement du Nunavut et Nunavut Tunngavik Inc.. (2004) *Early Childhood Education and Kindergarten – Grade 12: A Background Paper submitted to The National Aboriginal Roundtable on Lifelong Learning*.
- ³¹ Brody, Hugh. (1991) *The People's Land*. Vancouver BC: Douglas & McIntyre. p. 208.



- ³² « Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000 ». *Transition Economies* (2003), Vol. 2003, No. 24.
- ³³ Colombie-Britannique, Ministère de l'Éducation. (1999) *Focus on Suspension: A Resource for Schools*.
- ³⁴ *ibid.*
- ³⁵ Statistique Canada. 2001 Données de recensement.
- ³⁶ Statistique Canada. 2001 Données de recensement.
- ³⁷ Statistique Canada. 2001 Données de recensement.
- ³⁸ Statistique Canada. 2001 Données de recensement.
- ³⁹ Aarluk Consulting Inc. (2005) *Final Report Evaluation of the Nunavut Teacher Education Program*. p. 17.
- ⁴⁰ Nunavut Teacher Education Review Meeting, May 2006.
- ⁴¹ Gouvernement du Nunavut, et Nunavut Tunngavik Inc.. (2004) *Early Childhood Education and Kindergarten – Grade 12: A Background Paper submitted to The National Aboriginal Roundtable on Lifelong Learning*.
- ⁴² Berger, Thomas. (2006) « *The Nunavut Project* »: *Conciliator's Final Report: Nunavut Land Claims Agreement Implementation Contract Negotiations for the Second Planning Period 2003-2013*.
- ⁴³ Francis, Norbert, et Jon Reyhner. (2002) *Language and Literacy Teaching for Aboriginal Education: A Bilingual Approach*. Clevedon, England, and Toronto ON: Multilingual Matters Inc. pp. 70-71.
- ⁴⁴ Statistique Canada. 2001 Données de recensement.
- ⁴⁵ Vail, Stephen, et Graeme Clinton. (2001) *Nunavut Economic Outlook: Examination of the Nunavut Economy*. Le Conference Board du Canada. p. 31.
- ⁴⁶ Canada, Commission royale sur les peuples autochtones. (1996) *Report of the Commission royale sur les peuples autochtones*. Vol. 2, Ch. 5.
- ⁴⁷ Gouvernement du Nunavut, et Nunavut Tunngavik Inc., op. cit.
- ⁴⁸ Brody (1991), op. cit., p. 208.
- ⁴⁹ *ibid.*
- ⁵⁰ Brody, Hugh. (2000) *The Other Side of Eden: Hunters, farmers and the shaping of the world*. Vancouver BC: Douglas & McIntyre. p. 31.
- ⁵¹ Garrett, Michael T. (1996). « Two people: An American Indian narrative of bicultural identity. » *Journal of American Indian Education*, Vol. 36, No. 1.
- ⁵² Ogbu, John U. (1987). « Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. » *Anthropology & Education Quarterly* Vol. 18, No. 4.
- ⁵³ Deyhle, Donna, et Karen Swisher. (1997). « Research in American Indian and Alaska Aboriginal education: From assimilation to self-determination, » in: M.W. Apple (ed.), *Review of Research in Education*. Washington, DC: American Education Research Association. pp. 113- 194.
- ⁵⁴ *ibid.*
- ⁵⁵ Holm, Agnes, and Wayne Holm. (1995). « Navajo language education: Retrospect and prospects. » *Bilingual Research Journal* Vol. 19, No. 1.
- ⁵⁶ *ibid.*, p. 150.
- ⁵⁷ Brenner, Mary E. (1998). « Adding cognition to the formula for culturally relevant instruction in mathematics. » *Anthropology & Education Quarterly* Vol. 29, No. 2.
- ⁵⁸ Wright, S. C., D.M. Taylor, K.M. Ruggerio, J. MacArthur, et M. Elijassiapik. (1996). *The Jaanimmarik School Language Testing Project*. Montréal QC: Kativik School Board. Recueilli le 24 janvier 2002, sur http://www.kativik.qc.ca/downloads/KSBIR_e.pdf
- ⁵⁹ *ibid.* pp. 12 and 15.
- ⁶⁰ Anderson, Kirk. (2001) *Inuit Schools of Labrador (Nunatsiavut)*. Document inédit.
- ⁶¹ *ibid.*, p. 3.
- ⁶² *ibid.*, p. 4.
- ⁶³ Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, Ministère de l'Éducation, de la Culture et la Formation. (1982). *Learning: Traditions and Change in the Northwest Territories*. Yellowknife, NWT.
- ⁶⁴ *ibid.*, p. 133.
- ⁶⁵ Aylward, op. cit.
- ⁶⁶ Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, Ministère de l'Éducation, de la Culture et la Formation. (1996) *Inuuqatigiit: The Curriculum from the Inuit Perspective*. Yellowknife, NWT.
- ⁶⁷ Aylward, op. cit., p. 5.
- ⁶⁸ Écrit et conçu par Carolyn MacDonald et Jeela Alurut. Illustrations thématiques de Mosha Arnatsiaq.
- ⁶⁹ *Mahe v. Alberta*, [1990] 1 S.C.R. 342.
- ⁷⁰ Accord sur les revendications territoriales du Nunavut, Article 23.



05/06

06/07

SAQQIQPUQ

RAPPORT ANNUEL SUR LA SITUATION DE LA CULTURE ET DE LA SOCIÉTÉ INUITES

- ⁷¹ Kirkness, Verna. (2001) « Aboriginal education in Canada: A retrospective and a prospective. » *Our Schools Ourselves* Vol. 10, No. 3. pp. 97.
- ⁷² Consulting and Audit Canada. (1999) *Accountability and Structural Options for Nunavut's Education and Health and Social Service Boards*. p. 49.
- ⁷³ *ibid.*, pg. 37.
- ⁷⁴ Gouvernement du Nunavut. *Main Estimates 2004 – 2005*.
- ⁷⁵ Nunavut Tunngavik Inc. (1997) *Nunavut Tunngavik Incorporated response to the Recommendations of the Nunavut Implementation Commission on the Establishment of the Nunavut Government presented in Footprints 2 and in Nunavut's Legislature, Premier, and First Election*. p. 6.
- ⁷⁶ *Summary of the Community Consultation on the Aboriginal Youth Stay in School*, (December 2003) Education Bill, (July 2006).
- ⁷⁷ *Mahe v. Alberta*, [1990] 1 S.C.R. 342.
- ⁷⁸ Michels, Robert. (1911) *Political Parties: A Sociological Study of the Oligarchical Tendencies of Modern Democracy*.
- ⁷⁹ Keyes, Alan. (February 27, 1999) Discours au Congrès du parti républicain de la Californie.
- ⁸⁰ Baritz, Loren. (1985) *Backfire: A History of How American Culture Led Us into Vietnam and Made Us Fight the Way We Did*. Morrow. p. 332.
- ⁸¹ Savoie, Donald J. (2003) *Breaking the Bargain: Public Servants, Ministers, and Parliament*. Toronto, ON : University of Toronto Press. p. 42.
- ⁸² *ibid.*
- ⁸³ Kirkness, op. cit., p. 112.
- ⁸⁴ Baritz, op. cit., p. 332.
- ⁸⁵ Aarluk Consulting (2005), op. cit. p. 48.
- ⁸⁶ *ibid.*
- ⁸⁷ *ibid.*, p. 60.
- ⁸⁸ Gouvernement du Nunavut, Ministère de l'Éducation. (2006) *Qalattuq Educator Training Strategy*. p. 70.
- ⁸⁹ Aarluk Consulting (2005), op. cit. p. 104.
- ⁹⁰ *ibid.*
- ⁹¹ Gouvernement du Nunavut, Ministère des Ressources humaines. (2006) *Towards a Representative Public Service: Inuit Employment Statistics -- December 31st 2006*.
- ⁹² Brunnen, Ben. (2003). *Encouraging Success: Ensuring Aboriginal Youth Stay in School*. Canada West Foundation, Building the New West Project Report #22.