

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'IMPLANTATION DE L'INSTITUTION SCOLAIRE DANS LES
COMMUNAUTÉS D'IVUJIVIK ET DE PUVIRNITUQ AU NUNAVIK :
POUR UNE PRISE EN CHARGE LOCALE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
AU DOCTORAT EN HISTOIRE

PAR
VÉRONIQUE PAUL

DÉCEMBRE 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements s'adressent à mes collègues inuit qui travaillent à développer une éducation pertinente pour les enfants de leurs communautés. Ils ont été d'une grande générosité et sont à la source de la motivation m'ayant permis de mener à bien ce projet.

Des remerciements vont à mon directeur de recherche Alain Beaulieu dont les conseils et commentaires m'ont guidée tout au long de cette recherche ainsi qu'à Gloria Pellerin, ma codirectrice, qui m'a suivie pas à pas, encadrée, supportée et encouragée à toutes les étapes.

Un grand merci aussi à Yvonne da Silveira, Gisèle Maheux, Lily Bacon et Gérald Mckenzie pour les discussions et les réflexions. Merci à Sylvie Tanguay et Virginie D. de la Chevrotière de m'avoir accompagnée dans cette aventure.

Merci au Fonds de recherche Québec – Science et culture (FRQSC) et au Syndicat des chargés de cours de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (SCCUQAT) pour leur support financier.

À ma famille, Pierre, mon amour, et mes enfants, Emmanuel, Michelle, Ève et Hugo, merci pour le partage quotidien, pour l'amour et pour le soutien dans la poursuite de tous nos projets. Merci à maman et papa d'avoir toujours été présents et de m'avoir appris la persévérance.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	ii
Table des matières.....	iii
Liste des Tableaux	vii
Liste des Figures	viii
Liste des Cartes	ix
Liste des abréviations	x
À propos des termes utilisés dans cette thèse	xi
Résumé	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	17
BILAN HISTORIOGRAPHIQUE ET DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	17
1.1 Bilan historiographique.....	17
1.1.1 Éducation aux États-Unis et au Canada	18
1.1.2 Éducation autochtone au Canada	22
1.1.3 Au Québec : particularisme provincial et éducation autochtone.....	27
1.1.4 Éducation nordique.....	30
1.1.5 Éducation au Nunavik	33
1.2 Démarche méthodologique	42
1.2.1 Objectif général de la recherche et cadre théorique	42
1.2.2 Positionnement de la chercheuse : recherche autochtone	55
1.2.3 Travail collaboratif en éducation en milieu biculturel et trilingue.....	58
1.2.4 Collecte de données : l’entrevue semi-dirigée	63
1.2.5 Limites de la recherche.....	68

CHAPITRE IV	119
CONTEXTE ARCTIQUE SINGULIER : TRAJECTOIRE DU MOUVEMENT COMMUNAUTAIRE DE PRISE EN CHARGE LOCALE (1950-1975).....	119
4.1 Économie : coopératives du Nouveau-Québec	122
4.2 Émergence du mouvement politique.....	127
4.3 Inuit Tungavingat Nunamini (le territoire) : les dissidents	132
4.4 Entrée en vigueur de la Convention de la Baie James et du Nord québécois	141
4.5 Conclusion : un sentiment de solidarité qui nourrit les résistances	147
CHAPITRE V.....	150
PROJETS, CONFLITS ET NÉGOCIATIONS POUR DES ÉCOLES RÉPONDANT AUX BESOINS DES ENFANTS INUIT (1975-1990)	150
5.1 Refus des communautés d'intégrer la Commission scolaire Kativik	157
5.2 En transition : 1975-1979.....	159
5.3 Écoles de volontaires :1979-1980	163
5.4 Écoles du ministre : 1980-1981 / 1981-1982	166
5.5 Plus d'école du tout : 1982-1983	171
5.6 Écoles IPUIT : 1983-1984 / 1984-1985	177
5.7 Fin de l'entente de fonctionnement : 1985-1986	187
5.8 Conclusion : une résistance politique participative ponctuée de moments défensifs, offensifs et intégratifs	190
CHAPITRE VI.....	194
COLLABORATION POUR CONSTRUIRE UN PROJET ÉDUCATIF COMMUNAUTAIRE (1984-1990)	194
6.1 Contexte de vie au Nord-du-Québec : Ivujivik, Puvirnituq	195
6.2 Contexte universitaire en Abitibi-Témiscamingue	199
6.3 Cogestion: un moyen d'encadrer le développement de l'institution scolaire	206
6.4 Projet global d'école ancré dans la communauté.....	211
6.4.1 Formation des enseignants IPUIT-UQAT.....	214

6.4.2 Création et intégration de codes culturels inuit dans l'institution scolaire nordique	221
6.4.3 Développement de curriculums à partir du travail des enseignants inuit....	225
6.5 Stabilisation du travail en contexte inuit au sein de l'institution universitaire ...	233
6.6 Conclusion : des résistances ayant mené à l'amorce d'un processus de légitimation de l'institution scolaire.....	237
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	240
ANNEXE A.....	252
ANNEXE B	256
ANNEXE C	259
BIBLIOGRAPHIE	261

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Caractéristiques liées aux formes de résistance selon Pascale Dufour	p. 54
Tableau 3.1 Évolution de la fréquentation scolaire à Puvirnituk de 1955 à 1975	p. 105
Tableau 3.2 Évolution de la fréquentation scolaire à Ivujivik de 1953 à 1975	p. 106
Tableau 4.1 Résultat du référendum inuit prévu par la convention et tenu le 11 novembre 1975	p. 143
Tableau 5.1 Population du Nunavik en 1982	p. 153
Tableau 5.2 Structure administrative responsable de la scolarisation à Puvirnituk et à Ivujivik à partir de 1975	p. 191
Tableau 6.1 Postes occupés par les étudiants inscrits dans les formations universitaires offertes pour l'année scolaire 1984-1985	p. 216

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Processus dynamique de légitimation d'une institution.....	p. 46
Figure 6.1 Puvirnitug- Ivujivik Whole School Project (juin 1984).....	p. 204
Figure 6.2 The curriculum development by IPUIT, 16 mars 1985.....	p. 229
Figure 7.1 Pour une prise en charge locale de l'institution scolaire à Ivujivik et à Puvirnitug	p. 244

LISTE DES CARTES

Carte 1 Municipalité du Nunavik en 2019	p. 3
Carte 3 Répartition géographique de la population du Nouveau-Québec en 1970	p. 107
Carte 5 Distribution géographique de la population inuit du Nord- du-Québec en 1981	p. 152

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ARK : Administration régionale Kativik

CBJNQ : Convention de la Baie James et du Nord du Québec

CEQ : Corporation des enseignants du Québec

CEUAT : Centre d'études universitaires en Abitibi-Témiscamingue

CSK : Commission scolaire Kativik

CSNQ : Commission scolaire du Nouveau-Québec

DGNQ : Direction générale du Nouveau Québec

FCNQ : Fédération des coopératives du Québec

GRC : Gendarmerie royale du Canada

CBH : Compagnie de la Baie d'Hudson

IPIUIT : Ivujivik et Puvirnituk school committees

ITN : Inuit Tungavivat Nunamini

KI: Kativik Ilisarniliriniq

NEFT : National Educational Task Force

NQIA: Northern Quebec Inuit Association

SAGMAI : Secrétariat des activités gouvernementales en milieu amérindien et inuit

URFDEMA : Unité de recherche, de formation et de développement en éducation
en milieu autochtone

UQAT : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

À PROPOS DES TERMES UTILISÉS DANS CETTE THÈSE

Elder : Ce terme est utilisé dans les communautés inuit pour parler des personnes qui ont un certain âge et qui ont, par conséquent, acquis beaucoup d'expérience de vie. Être un « elder » n'est pas seulement défini par l'âge : ils sont aussi reconnus parce qu'ils ont gagné le respect de leur communauté. C'est donc, de notre part, par marque de respect que nous avons choisi de nommer les participants à la recherche « elder ».

Inuit : Nous considérons le mot Inuit invariable en genre et en nombre. Cette façon de faire est contraire à la recommandation de l'Office de la langue française du Québec et respecte plutôt les règles de l'inuktitut (qui n'a pas de genre et où le suffixe -it exprime déjà le pluriel)¹.

Nord et Sud : En ce qui concerne les termes géographiques, de façon générale, le terme Nord fait référence à la région située au-delà du 55^e parallèle et Sud au reste du Québec.

Qallunaat : Afin de parler des non Inuit qui s'installent dans l'Arctique, nous utilisons principalement le terme « Qallunaat » qui est celui qu'utilisent les Inuit pour nommer les étrangers. Par respect pour les règles de l'inuktitut, nous considérons ce mot invariable puisque le suffixe -at exprime déjà le pluriel.

¹ Pour une synthèse des débats au sujet du respect des règles grammaticales du français ou celles favorisant le respect de la langue d'emprunt, voir : Bernard Cleary et Louis-Jacques Dorais, «Le défi des langues autochtones au Québec», dans *Le français au Québec: les nouveaux défis*, sous la dir. de Alexandre Stefanescu et Pierre Georgeault, Québec, Éditions Fides, 2005, p. 233-251; Louis-Jacques Dorais, «Rectitude politique ou rectitude linguistique? Comment orthographier «Inuit» en français», *Études/Inuit/Studies*, vol. 28, n° 1, 2004, p. 155-159.

RÉSUMÉ

Cette thèse s'inscrit dans la perspective de mettre au jour le travail effectué par les Inuit d'Ivujivik et de Puvirnituk entre 1950 et 1990, afin de mener un projet de prise en charge local de la scolarisation dans leurs communautés.

Au Nunavik, en quelques décennies, les Inuit sont passés d'un mode de vie où l'école était absente à une fréquentation scolaire obligatoire, de la maternelle au secondaire. L'école dans les communautés nordiques est, encore aujourd'hui, une institution en développement, dont l'ancrage dans la communauté est un défi de tous les jours. Cette recherche permet de mieux comprendre d'où elle vient et quel a été le chemin parcouru par ceux qui l'ont fréquentée, subie et construite.

À la suite de la sédentarisation des Inuit au milieu du XX^e siècle, deux systèmes formels d'éducation se sont imposés, l'un fédéral et anglophone, à partir des années 1950, et l'autre, provincial et francophone, au milieu des années 1960. En 1975, les Inuit et les Cris signèrent la Convention de la baie James et du Nord québécois (CBJNQ) avec les deux paliers de gouvernement malgré l'opposition de 30 % de la population. Regroupés au sein d'un mouvement corporatif dissident connu sous le nom d'Inuit Tungavingat Nunamini (ITN), ils furent principalement actifs dans les villages d'Ivujivik, de Puvirnituk et de Salluit. La convention fixait ainsi le cadre légal de l'administration publique incluant l'éducation. Dès lors, la Commission scolaire Kativik (CSK) devint responsable de la scolarisation de l'ensemble des communautés au nord du 55^e parallèle. Deux communautés refusèrent d'intégrer ce système. À partir de leur projet-école déjà entrepris par les comités de parents, elles mirent sur pied des comités d'école afin de construire et d'administrer leur propre projet en marge de la CSK, pour et par les populations locales.

Cette recherche vise à apporter une contribution à l'étude de l'histoire de l'éducation en milieu autochtone par l'analyse des stratégies de résistances mises en œuvre face à l'implantation d'une institution scolaire venue de l'extérieure, ainsi que par la redécouverte des moyens qui avaient été utilisés pour inuitiser les écoles. Pour y arriver, nous nous sommes fixée comme objectif général de comprendre les circonstances et de dégager les principaux éléments contextuels qui ont mené à la mise sur pied et au développement de l'institution scolaire dans les communautés de Puvirnituk et d'Ivujivik. Les objectifs spécifiques étaient de (1) repérer et décrire comment les intervenants impliqués dans le développement d'un projet d'école communautaire avaient résisté à l'implantation d'une institution scolaire venue de

l'extérieur afin de l'adapter à leurs besoins; (2) saisir le contexte local, régional et global dans lequel ce mouvement avait évolué et (3) comprendre d'où était issu le mouvement communautaire de prise en charge locale de leurs « affaires » par les Inuit de ces communautés qui avaient aussi résisté à l'imposition de structures qallunaat au plan économique (Coopératives du Nouveau-Québec), politique (Inuit Tungavingat Nunamini) et social (Comité de parents).

Des entretiens non directifs ont été menés par l'étudiante-chercheuse avec des Inuit et des Qallunaat qui ont été impliqués dans ce projet afin de recueillir leurs récits de pratique. Cette source orale a été mise en relation avec des documents d'archives en vue d'analyser les formes de résistance utilisées par les Inuit pour faire face aux changements rapides qui s'opéraient sur leur territoire.

Les résultats démontrent que les Inuit de ces communautés ont résisté passivement au départ, puisque l'institution était investie d'un charisme prometteur. Cependant, rapidement, leur perception d'une contradiction entre la culture de leur peuple et ce qui était enseigné à l'école les amena à résister de façon active. Finalement, une résistance participative émergea au cours des années 1975 par la mise sur pied d'un projet d'école communautaire basé sur les besoins des enfants ivujivimmiut et puvirnitummiut. Puis, à partir de 1984, ces précurseurs s'associèrent à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) en vue de mieux s'appropriier les codes associés à l'institution scolaire eurocanadienne et de les adapter à leurs propres épistémologies.

Cette recherche est une étape dans la poursuite d'une compréhension plus approfondie de l'histoire récente de la nation inuit et ouvre, par conséquent, à la possible création de référents identitaires. La mise au jour de cette histoire de l'éducation a été demandée par des « leaders » pédagogiques et les jeunes enseignants des écoles de Puvirnituk et d'Ivujivik qui ont l'impression que leur histoire s'efface chaque fois qu'un de leurs « elders » s'éteint.

MOTS CLÉS : histoire, éducation, scolarisation, Inuit, résistance, institution Autochtone, dissident, Ivujivik, Puvirnituk, Nunavik.

On aurait dit que le système d'éducation tentait de minimiser le mode de vie des Inuit. Dans les écoles, on n'enseignait que la culture des « Blancs ». Les Inuit se rendirent compte que la meilleure chose à faire était de prendre en main le système d'éducation sur le territoire. À mesure qu'ils se renseignaient davantage, ils étaient plus actifs dans la poursuite de leurs buts en matière d'éducation.

Taamusi Qumaq [1961]
Je veux que les Inuit soient libres de nouveau
Autobiographie (1914-1993)²

² Taamusi Qumaq, *Je veux que les Inuit soient libres de nouveau*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2010, p. 91 (parfois écrit Tamusi Qumak).

INTRODUCTION

La recherche en histoire de l'éducation peut servir à mieux comprendre les défis que rencontrent les institutions d'enseignement, leurs modes d'action, ainsi que leurs potentialités. Pour cela, il s'avère judicieux d'élargir quelque peu le regard, tant du point de vue temporel que géographique, puisque les comparaisons dans le temps et dans l'espace permettent de mieux appréhender les différents usages de cette discipline³. D'abord dans le temps, en lien avec le passé, puisque l'éducation consiste en la transmission d'un héritage culturel, cognitif et pratique, de savoirs, savoir-faire et savoir-être que les générations ont développés et transmis. En lien avec le futur, elle vise à transformer ou à préparer les jeunes à la vie adulte en société. Enfin, elle concerne le présent immédiat : problèmes à résoudre, moyens à mobiliser, méthodes choisies par la génération actuelle. Ensuite, elle est en lien avec l'espace, puisque l'éducation ne se limite pas à la diffusion d'un nombre de connaissances : elle est en rapport avec tous les événements quotidiens vécus sur un territoire donné. Pour cette raison, elle ne peut pas agir sans tenir compte du contexte dans lequel elle évolue sans courir le risque d'être peu utile à sa population. La connaissance des contextes permet de développer et de mettre en place des stratégies éducatives appropriées.

L'histoire de l'éducation autochtone au Canada est actuellement surtout liée à l'histoire des pensionnats et offre, par conséquent, une vision plutôt étroite d'une histoire coloniale coercitive. Sortir de ce paradigme permet de documenter

³ Jean-Luc Le Cam, «L'histoire de l'éducation: discipline de recherche historique ou science auxiliaire de l'action pédagogique? Les leçons d'une comparaison franco-allemande», *Histoire de l'éducation*, n° 137, 2013, p. 94.

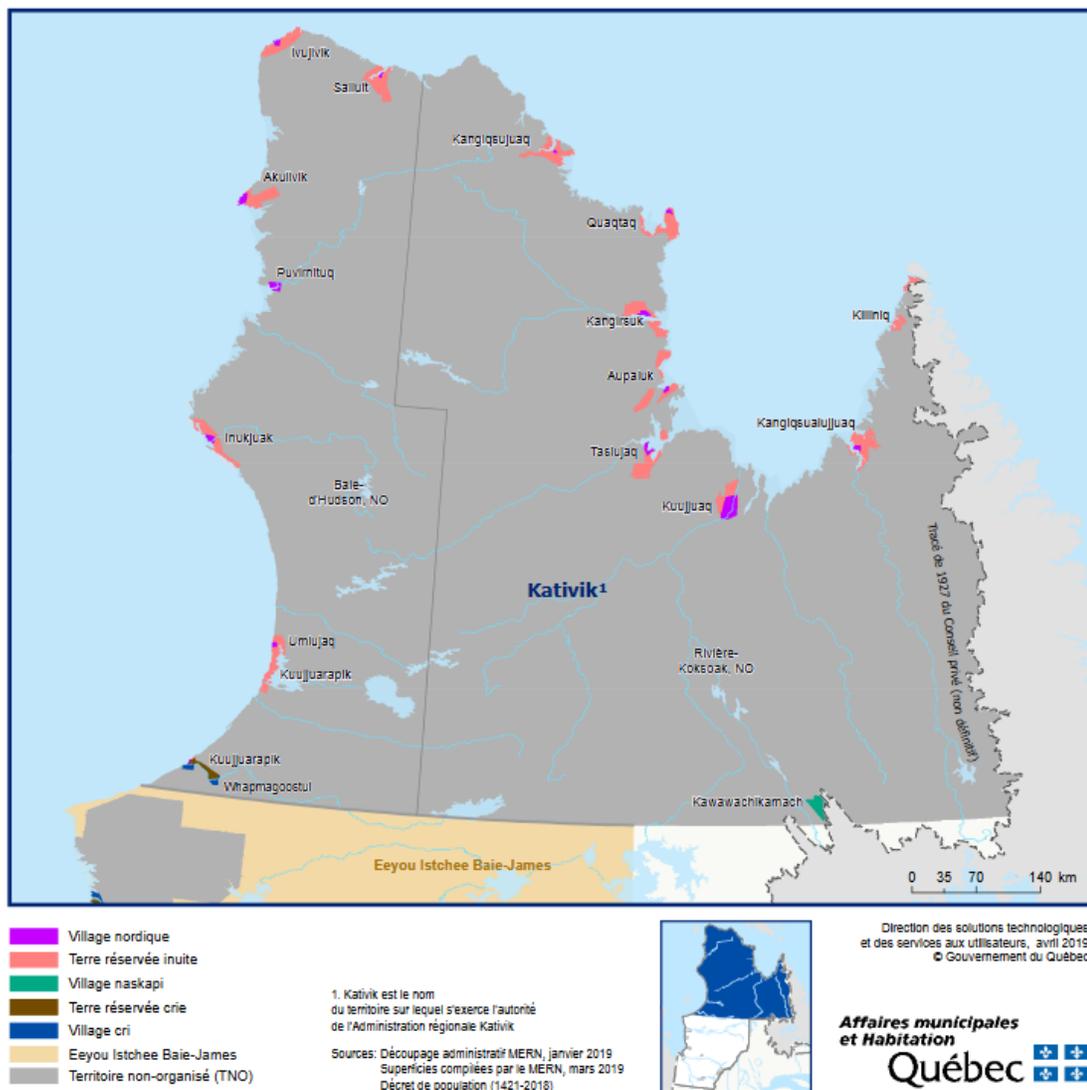
d'autres trajectoires pouvant s'avérer multiples et riches. La rencontre de peuples, chargée de tensions, marquée par des résistances et des accommodements selon les conjonctures et les rapports de force mérite que l'on s'y intéresse.

La présente thèse a pour objet l'introduction de la scolarisation dans les communautés d'Ivujivik et de Puvirnituk au Nunavik, de 1950 à 1990, et les différentes formes de résistance qui ont ponctué cette période. Afin de comprendre l'émergence et le développement du projet éducatif dans ces communautés inuit, nous proposons ici une brève présentation du contexte, puisque le Nunavik, dont la superficie est d'environ le tiers de la province, est une région encore fort méconnue de l'ensemble de la population québécoise.

Au Nord du Québec, on compte aujourd'hui 14 municipalités dispersées sur les côtes de la baie d'Hudson à l'ouest, du détroit d'Hudson et de la baie d'Ungava au nord et du Labrador à l'est. Les communautés sont localisées près de l'eau et sont isolées les unes des autres. Les routes entre les municipalités ou qui pourraient les relier au Sud de la province du Québec étant inexistantes, le principal moyen de transport est l'avion. Cette région de 500 164 km² située au nord du 55^e parallèle est la moins peuplée de la province et se distingue par l'importance de ses richesses naturelles : énergétiques, minérales et fauniques surtout⁴. Le mode de vie du peuple qui occupe cet espace implique la prise en compte et l'adaptation aux particularités du milieu géographique, soit la rigueur du climat nordique et l'immensité du territoire⁵.

⁴ Gouvernement régional Kativik et Corporation Makivik, *Plan Nunavik*, Montréal, Institut culturel Avataq, 2012, p. 175.

⁵ Michel Létourneau, «Le nord-du-Québec: une géopolitique nordique d'exception», dans *Les Inuit et les Cris du Nord du Québec: territoire, gouvernance, société et culture*, sous la dir. de Jacques-Guy Petit, *et al.*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011, p. 31-39; Louis-Edmond Hamelin, «La dimension nordique de la géopolitique du Québec», *Globe: Revue internationale d'études québécoises*, vol. 8, n° 1, 2005, p. 17-36.

Carte 1 Municipalités du Nunavik en 2019⁶

La situation socioéconomique y est fondamentalement différente de celle du reste du Québec et évolue très rapidement. Les revenus des particuliers sont inférieurs pour des familles plus nombreuses dans un contexte de prix à la

⁶ Kativik est le nom du territoire sur lequel s'exerce l'autorité de l'Administration régionale Kativik. Affaires municipales et Habitation Québec, «Administration régionale Kativik», <<https://www.mamh.gouv.qc.ca/fileadmin/cartes/mrc/992.pdf>> (19 décembre 2019).

consommation plus élevé⁷. Aujourd’hui encore, la chasse, la pêche, le piégeage et la cueillette sont des activités de subsistance importantes et valorisées⁸.

Au cours du XX^e siècle, des changements socioéconomiques extrêmes ont modifié les bases structurelles de la société qui est passée en quelques décennies de nomade à sédentaire. La population du Nunavik, qui était de 4000 habitants en 1975 et de 8715 en 1996⁹, en compte aujourd’hui 14 102, dont 32 % sont des jeunes de moins de 15 ans¹⁰. La région connaît donc une croissance démographique exceptionnelle, et fait face à un surpeuplement dans les logements, qui s’accompagne souvent de violence physique, psychologique et sexuelle, dont les enfants sont victimes¹¹. Deux villages du Nunavik sont au cœur de la présente recherche : Ivujivik et Puvirnituk.

Ivujivik signifie l’endroit où les glaces s’accumulent en raison des forts courants. Située à 2000 km au nord de Montréal, cette petite communauté compte environ 450 habitants. Cette municipalité est la plus septentrionale du Québec. Elle se trouve aux abords du détroit d’Hudson au creux de grandes falaises¹². Depuis environ 4000 ans, divers groupes humains se nourrissant de phoques, de morses et de bélugas ont occupé la côte et les îles de la région. En 1909, un poste de traite de

⁷ Gérard Duhaime, *La pauvreté au Nunavik. État des connaissances*, Québec, Chaire de recherche du Canada sur la condition autochtone comparée, Université Laval, 2009, 55p; Gouvernement régional Kativik et Corporation Makivik, *Plan Nunavik*, Montréal, Institut culturel Avataq, 2012, 469p.

⁸ Léa Laflamme, *La sécurité alimentaire selon la perspective d’Inuit du Nunavik*, Mémoire de maîtrise (Santé communautaire), Université Laval, 2014, p. 1-2.

⁹ Gérard Duhaime, Sébastien Lévesque et Andrée Caron, *Le Nunavik en chiffres en 2015—version intégrale*, Québec, Université Laval, 2015, p. 27.

¹⁰ Institut de la statistique du Québec, «Le Nord-du-Québec ainsi que ses municipalités régionales de comté (MRC)», Gouvernement du Québec, <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/region_10/region_10_00.htm> (15 janvier 2020).

¹¹ Gérard Duhaime, *La pauvreté au Nunavik. État des connaissances*, Québec, Chaire de recherche du Canada sur la condition autochtone comparée, Université Laval, 2009, p. 7.

¹² Affaires municipales et Habitation Québec, «Administration régionale Kativik», <<https://www.mamh.gouv.qc.ca/fileadmin/cartes/mrc/992.pdf>> (19 décembre 2019).

la Compagnie de la Baie d'Hudson ouvrit à cet endroit. Quelque 40 ans plus tard, des Inuit s'y installèrent de façon permanente et une mission catholique s'y établit¹³.

Puvirnituk signifie odeur de viande putréfiée. Ce nom a été adopté puisque les caribous traversaient la rivière à cet endroit et que nombre d'entre eux s'y échouaient, que les carcasses se décomposaient et que cela provoquait une odeur désagréable¹⁴. On y compte aujourd'hui quelque 1850 habitants vivant sur un large plateau, où se trouve une faune abondante autour de nombreux lacs et rivières¹⁵. Un premier poste de traite satellite s'y établit en 1921, où les Inuit habitant les camps environnants s'arrêtaient épisodiquement pour échanger leurs fourrures. En 1951, les postes environnants, soit celui de cap Smith près d'Akulivik et celui de Kangirsujuaq fermèrent, tandis que celui de Puvirnituk devint permanent. Une population plus importante s'installa en ce lieu¹⁶.

Scolarisation au Nord-du-Québec

La théorie généralement acceptée en ce qui concerne le peuplement de l'Arctique est que les premiers habitants de cette région seraient les Paléoesquimaux. Ceux-ci se seraient développés dans la région de la Sibérie orientale et sur les côtes de l'Alaska avant de voyager vers l'est jusqu'au Groenland vers 4500 avant aujourd'hui. Les ancêtres directs des Inuit actuels seraient, quant à eux, de culture thuléenne, présents de l'Alaska au Groenland depuis les années 1000¹⁷. Cette culture s'est transmise à travers les siècles, entre autres, grâce au

¹³ Gérard Duhaime, *Atlas historique du Nord du Québec. Le Nord : habitants et mutations*, Sainte-Foy, Les Presses de l'université Laval. Le groupe d'études Inuit et circumpolaires, 2001, p. 173-180.

¹⁴ Elder 7, *Entrevue*, 11 mars 2018.

¹⁵ Affaires municipales et Habitation Québec, «Administration régionale Kativik», <<https://www.mamh.gouv.qc.ca/fileadmin/cartes/mrc/992.pdf>> (19 décembre 2019).

¹⁶ Société Makivik, «Puvirnituk», <<https://www.makivik.org/fr/puvirnituk/>> (2 février 2019).

¹⁷ Institut Culturel Avataq, «Chronologie de l'Arctique», <<http://www.avataq.qc.ca/fr/L-institut/Departements/Archeologie/Decouvrir-l-archeologie/Chronologie-de-l-Arctique>> (14 novembre 2017).

respect accordé aux aînés, considérés source de sagesse. Ces derniers possédaient une vision à long terme et saisissaient en profondeur les cycles et les transformations en cours. La nature arctique étant complexe, elle exigeait le développement d'une capacité de jugement rapide, un grand sens de l'initiative et beaucoup d'adresse¹⁸. Les connaissances spirituelles, éthiques, historiques, écologiques et politiques étaient transmises par les contes, les légendes, les mythes ainsi que les rituels. Pour ce peuple nomade, le processus d'éducation consistait principalement en un apprentissage et un enseignement par imitation, transmis par les parents et la famille étendue afin d'acquérir les habiletés nécessaires à la survie. Il se réalisait sur une base quotidienne et informelle et avait pour visée de découvrir les intérêts et les compétences de l'apprenant afin de faciliter son intégration dans la famille, dans la communauté et de façon plus large dans l'environnement englobant¹⁹.

Vers la fin du XIX^e siècle, des missionnaires anglicans se rendirent au Nord. Dans leurs écoles, les familles nomades qui venaient se ravitailler aux comptoirs de la Compagnie de la Baie d'Hudson (CBH) recevaient un enseignement de base de l'arithmétique et de l'écriture syllabique²⁰. Puis, la scolarisation a été formellement introduite à partir du milieu du XX^e siècle²¹. La première école fédérale ouvrit en 1949 et, en 1962, on comptait une école dans chaque communauté. Le programme enseigné était alors le même qu'au Sud, sans considération pour les spécificités des

¹⁸ Nunavik Educational Task Force, *Silatunirmut: Le chemin de la sagesse. Rapport final du Groupe de travail sur l'éducation au Nunavik*, Laval, Makivik Corporation, 1992, p. 11.

¹⁹ Ann Vick-Westgate, *Nunavik: Inuit-controlled education in arctic Quebec*, Calgary, University of Calgary Press, 2002, p. 41; Heather E McGregor, *Inuit education and schools in the Eastern Arctic*, Vancouver, University of British Columbia Press, 2010, p. 37-54.

²⁰ Brian Callaghan, *Inuit Educational and Language Programs in Nouveau Quebec 1912-1991*, Mémoire de maîtrise (Education), University of Alberta, 1992, p. 35; Frédéric Laugrand, *et al.*, *Apostle to the Inuit: The Journals and Ethnographic Notes of Edmund James Peck, the Baffin Years, 1894-1905*, Toronto, University of Toronto Press, 2006, p. 1-11.

²¹ Ann Vick-Westgate, *Nunavik: Inuit-controlled education in arctic Quebec*, Calgary, University of Calgary Press, 2002, 357p.

élèves auxquels il était destiné. Les Inuit se rappellent avoir appris à compter dans ces écoles en dénombrant des images de poules et de vaches, dont ils n'avaient aucune représentation réelle²². Puis, dans le contexte de la Révolution tranquille, le gouvernement provincial s'intéressa de plus en plus aux ressources naturelles et regarda donc vers le Nord. En 1963, la Direction générale du Nouveau-Québec (DGNQ) fut mise sur pied au sein du ministère des Richesses naturelles, afin de superviser le développement économique et social du territoire. De nouvelles écoles ouvrirent dans les communautés : elles offraient l'enseignement en inuktitut aux premiers niveaux du primaire. Dès lors, des Inuit commencèrent à exercer la fonction d'enseignant dans ces écoles, où ils devinrent responsables de l'enseignement de leur langue et de leur culture. Afin de répondre à l'exigence de qualification légale, une formation des enseignants inuit fut initiée par la Commission scolaire du Nouveau-Québec (CSNQ) en 1975²³. Ainsi, deux réseaux parallèles se développèrent²⁴.

Les changements continuèrent de s'intensifier lors de la négociation et à la suite de la signature de la Convention de la Baie James et du Nord québécois (CBJNQ). L'entente prévoyait la mise sur pied d'une forme de gouvernement régional au sein duquel la Commission scolaire Kativik²⁵ (CSK) obtenait, à partir de 1978, la responsabilité des services scolaires pour l'ensemble du territoire²⁶. En parallèle de cette histoire officielle et reconnue, 30 % de la population inuit, regroupée dans les communautés de Salluit²⁷, d'Ivujivik et de Puvirnituq, rejetèrent

²² Elder 6, *Entrevue*, 12 mars 2018; Elder 12, *Entrevue*, 25 mai 2017.

²³ Jack Cram, «Northern teachers for northern schools: An Inuit teacher-training program», *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 20, n° 2, 1985, p. 117-118.

²⁴ Francis Lévesque, Mylène Jubinville et Thierry Rodon, «En compétition pour construire des écoles. L'éducation des Inuits du Nunavik de 1939 à 1976», *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 46, n° 2-3, 2016, p. 144-154.

²⁵ Cette commission scolaire s'appelle aujourd'hui Kativik Ilisarniliriniq (KI).

²⁶ Gouvernement du Québec, *Convention de la Baie-James et du Nord québécois et conventions complémentaires (Édition 1998)*, Sainte-Foy, Les Publication du Québec, 1998, Chapitre 17, p. 294-307.

²⁷ Salluit se rallia à la CBJNQ au cours des années 1980.

l'entente. Ces dissidents, issus d'un mouvement coopératif, s'opposaient à l'introduction de toutes structures étatiques découlant de la convention et demandèrent une prise en charge locale par les communautés de la gestion des services scolaires. Lors de la mise sur pied de la CSK, en 1978, les dissidents d'Ivujivik et de Puvirnituk poursuivirent la lutte en refusant d'intégrer leurs écoles à cette nouvelle structure qui prenait forme. Les comités de parents d'Ivujivik et de Puvirnituk se rassemblèrent, formèrent un comité d'école commun (IPUIT)²⁸ et mirent en place leur propre projet d'écoles communautaires.

Les Inuit du Nunavik parlent une langue toujours vivante qui leur est propre : l'inuktitut. L'anglais est la langue seconde la plus utilisée dans les communautés, le français fait office de troisième langue²⁹. La langue maternelle est la langue d'enseignement du préscolaire à la deuxième année. En troisième année, les élèves sont scolarisés en inuktitut et en langue seconde à 50%, en français ou en anglais, selon le choix des parents. La formation se fait principalement en langue seconde pour le reste du parcours scolaire. Le régime d'étude prévoit alors des plages horaires pour l'apprentissage de la langue maternelle et de la culture inuit. Kativik Ilisarniliriniq (KI) compte aujourd'hui 17 écoles primaires et secondaires, ainsi que cinq centres d'éducation des adultes³⁰.

Les défis sont énormes en ce qui concerne la scolarisation des jeunes. Les statistiques montrent que seulement 18,1 % des étudiants avaient obtenu un diplôme de cinquième secondaire en 2018, après sept ans d'études, alors que, pour

²⁸ Sigle qui signifie Comités d'écoles d'Ivujivik et de Puvirnituk. De plus, en Inuktitut, IPUIT veut dire «poignée» qui sert à tenir un outil. En ce sens, l'école comme institution représente un outil de développement personnel et collectif.

²⁹ Yvonne da Silveira, «Le rapport à l'écrit d'enseignants inuit en formation», *Études Inuit Studies*, vol. 33, n° 1-2, 2009, p. 247.

³⁰ Kativik Ilisarniliriniq, «Nos écoles», <<https://www.kativik.qc.ca/fr/nos-ecoles/>> (1 mai 2020).

l'ensemble du Québec, ce taux était de 81,8 %³¹. En 2015-2016, à peine 38 % des enseignants du Nunavik étaient d'origine inuit³², ce qui démontre que l'essentiel de la formation est offert par des Qallunaat. Les obstacles à la réussite et à la persévérance scolaire observées sont nombreux : absentéisme, difficultés langagières, fermeture répétée des écoles, problèmes de recrutement et de rétention du personnel enseignant, manque de pertinence des programmes sur le plan culturel et problèmes sociaux³³.

Cette présentation très sommaire du contexte éducatif au Nunavik visait à situer le décor dans lequel la recherche se déroule. Voyons maintenant, le milieu dans lequel elle a pris forme, soit celui de la collaboration Ivujivik-Puvirnituuq-Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT).

Contexte de la recherche : l'origine du projet

L'histoire de la mise sur pied des écoles au Nunavik, de la conjoncture de l'époque et du parcours particulier qu'ont décidé d'emprunter les leaders d'Ivujivik et de Puvirnituuq est très peu documentée étant donné, entre autres, comme nous le verrons, les tensions politiques qu'elle a créées entre les Inuit. Elle constitue aujourd'hui un élément d'intérêt pour les jeunes qui travaillent dans ces écoles, ainsi que pour tous ceux qui s'intéressent à la scolarisation en milieu autochtone.

³¹ Gouvernement du Québec, *Rapport. Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire. Édition 2019*, Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019, p. 16.

³² Alicie Naluktutuk, «Kativik school board, how it came and what we are working on now ?», communication présentée à la conférence *Colloque sur le projet d'école IPUIT*, Puvirnituuq, Nunavik, Document inédit, Novembre, 2015.

³³ Protecteur du citoyen, *Rapport spécial du Protecteur du citoyen. Pour des services d'éducation de qualité au Nunavik, dans le respect de la culture inuit*, Québec, Assemblée nationale, 2018, 32p. ; Nicolas Bertrand, *Une école à la dérive : essai sur le système d'éducation au Nunavik*, Québec, Septentrion, 2016, 291p.

Un défi important pour les éducateurs d'aujourd'hui est celui de revoir les discours eurocentriques et les logiques colonisatrices qui organisent le système de scolarisation et les programmes d'études dans l'ensemble du Canada³⁴. Dans le domaine de l'éducation, les systèmes de connaissances autochtones ont été homogénéisés et les contributions des peuples autochtones minimisées ou rejetées³⁵. Les survivants des pensionnats ont passé leur enfance en dehors de leur famille et de leur communauté, ce qui a provoqué une discontinuité dans la transmission des épistémologies autochtones. Bien que les Inuit aient, pour la plupart, évité ces écoles culturellement génocidaires, ces derniers ont aussi subi cette rupture identitaire dans le cadre d'écoles industrielles, d'internats ou de foyers administrés par des congrégations religieuses, ou encore dans les écoles de jour des gouvernements fédéral et provinciaux³⁶. Les curriculums ont été construits à partir de savoirs eurocanadiens et pensés par les colonisateurs.

Depuis le début des années 1990, on s'intéresse de plus en plus à la manière d'intégrer les histoires et les perspectives autochtones, afin de contribuer au projet plus vaste de décoloniser et d'autochtoniser les écoles au Canada³⁷. Obtenir une meilleure compréhension des tensions qui ont façonné les relations entre les communautés au sein de chaque nation d'un côté, et avec les peuples non

³⁴ Marie Battiste, *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*, Saskatoon, Purich Publishing, 2013, 223p.

³⁵ Willie Ermine, «Aboriginal epistemology», dans *First Nations education in Canada: The circle unfolds*, sous la dir. de Marie Battiste et Jean Barman, Vancouver, BC, University of British Columbia Press, 1995, p. 101-112.

³⁶ Commission de vérité réconciliation du Canada, *Pensionnats du Canada : l'expérience inuite et nordique. Rapport final de la commission de vérité de réconciliation du Canada*, Montreal, Kingston, London, Chicago, McGill-Queen's University Press, vol. 2, 2015, 299p.

³⁷ Yatta Kanu, *Integrating Aboriginal perspectives into the school curriculum: Purposes, possibilities, and challenges*, Toronto, University of Toronto Press, 2011, 240p.

autochtones de l'autre, contribue à mieux comprendre différentes façons de voir le monde³⁸.

Afin de mettre en évidence les actions et les réactions des Inuit face aux changements rapides qui se sont opérés sur leur territoire et les formes de résistance qu'ils ont déployées pour s'approprier l'institution scolaire, nous disposons de peu de moyens. Pour les acteurs impliqués dans le développement de l'éducation à Ivujivik et à Puvirnituk, l'importance de faire rapidement des entrevues avec ceux qui connaissaient cette histoire s'est imposée. Et ce, particulièrement étant donné qu'ils sont de moins en moins nombreux à être toujours vivants. L'analyse de leurs discours et le dépouillement des rares documents concernant ce sujet constituaient les seuls outils disponibles afin de mettre à jour cette histoire. Les entrevues qui ont été effectuées avec les elders sont d'une valeur inestimable puisqu'elles permettent de saisir, en partie, la réaction des anciens aux changements de leur environnement pendant la période d'expansion nordique des gouvernements provinciaux et fédéraux. Ces sources sont révélatrices des tensions qui sont survenues dans les communautés et entre les communautés, mais elles témoignent surtout du leadership dont ont fait preuve les Inuit afin de résister à l'imposition de structures colonialistes de la part des gouvernements tant fédéral que provincial.

Dans une perspective de décolonisation et d'autochtonisation, la mise à jour d'exemples de trajectoires variés valorise le travail qui fut effectué par les Autochtones et transmet aux générations futures une plus grande variété de possibilités d'appropriation du système d'éducation. Les informations concernant cette période sont détenues par très peu de personnes encore vivantes. Cette mémoire disparaît avec elles et il était urgent de la récupérer. Pour ces raisons, une

³⁸ Marie Battiste, Lynne Bell et Len M. Findlay, «Decolonizing education in Canadian universities: An interdisciplinary, international, indigenous research project», *Canadian Journal of Native Education*, vol. 26, n° 2, 2002, p. 82-95.

recherche a été entreprise au sein de l'Unité de recherche, de formation et de développement en éducation en milieu autochtone³⁹ de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (URFDEMA-UQAT) qui travaille en collaboration avec le personnel des écoles de ces communautés. J'étais alors agente de recherche à l'URFDEMA. De concert avec la conseillère pédagogique et la conseillère à la formation des enseignants de l'école Ikaarvik à Puvirnituk, nous mirent sur pied, en 2012, un projet de recherche qui visait à mieux comprendre les origines des écoles IPUIT. Ce travail demandait beaucoup de temps et il s'avéra ardu de l'intégrer aux tâches déjà importantes de chacune. Il est finalement apparu que des efforts soutenus devaient être déployés afin de mener à bien une telle recherche et c'est ce qui m'a poussée à élaborer un projet de thèse sur ce sujet.

Depuis plus de 35 ans, l'URFDEMA travaille avec différentes communautés autochtones du Québec, dont celles d'Ivujivik et de Puvirnituk au Nunavik dans le cadre du projet de la formation des enseignants inuit. Cette collaboration a débuté en 1984, lorsque des leaders de ces communautés ont approché la petite université afin de solliciter son soutien au développement de leur projet d'école. Depuis, un processus et un mécanisme de cogestion des activités ont été mis en place, à la demande explicite des partenaires inuit, et il se poursuit toujours. Les Inuit souhaitent que la coopération respecte la volonté de leur communauté de définir eux-mêmes les orientations de leur école et de baser le développement de l'éducation sur les besoins des jeunes⁴⁰.

³⁹ Cette unité de recherche portait le nom URFDEMIA : Unité de recherche, de formation et de développement en éducation en milieu inuit et amérindien de 1990 à nov. 2020.

⁴⁰ Glorya Pellerin, *et al.*, «La cogestion des programmes de formation des enseignants inuit Puvirnituk-Ivujivik-UQAT, regard sur une pratique de travail», dans *La décolonisation de la scolarisation des jeunes inuit et des Premières Nations : sens et défi*, sous la dir. de Gisèle Maheux, *et al.*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2020, p. 120.

Une pratique de collaboration s'est développée et a conduit les deux groupes à développer leurs compétences : les membres universitaires au sujet de la culture et du contexte inuit, les membres des communautés au sujet des contenus académiques et scientifiques. Le recours continu à un dialogue interculturel est indispensable à la réalisation de toute activité⁴¹. La langue de communication entre les membres du groupe est une réalité complexe : l'anglais est utilisé comme langue véhiculaire, puisque c'est la langue seconde de tous les locuteurs.

Les principes de base qui ont été développés au cours des années 1980 sont aujourd'hui ceux proposés par nombre d'auteurs travaillant dans un paradigme de la décolonisation de la recherche en milieu autochtone⁴². Cette thèse s'inscrit dans la poursuite des projets et des recherches qui sont en cours, dans un esprit de collaboration avec ces communautés. Elle se veut une première étape afin de mieux connaître une époque particulière de l'histoire de l'éducation nordique, tout en tenant compte du point de vue des personnes impliquées dans le développement de la scolarisation dans les communautés d'Ivujivik et de Puvirnituk.

Structure de la thèse

Le premier chapitre porte sur l'historiographie de l'éducation et sur la démarche méthodologique utilisée. Le bilan historiographique fait ressortir

⁴¹ Alashua Amittu, *et al.*, «An Approach of Cooperation for the Development of Educational Services in Two Inuit Communities in Québec, Canada», communication présentée à la conférence *Sixth Inuit Studies*, Copenhague, Danemark, Document inédit, 17-20 octobre 1988.

⁴² Hugo Asselin et Suzy Basile, «Éthique de la recherche avec les peuples autochtones. Qu'en pensent les principaux intéressés?», *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vol. 14, n° 1, 2012, p.1-10 ; Caroline Desbiens, «Du Nord au Sud: Géographie autochtone et humanisation du territoire québécois», *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 50, n° 141, 2006, p. 393-401; CRSH, CRSNG et IRSC, *Énoncé de politique des trois Conseils. Éthique de la recherche avec des êtres humains. Chapitre 9 : Recherche impliquant les Premières Nations, les Inuits ou les Métis du Canada*, Ottawa, Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada, 2010, p. 121-150.

l'importance de l'implantation de la scolarisation au sein des collectivités inuit. Il s'agit d'abord d'un portrait général de la façon dont les études concernant la scolarisation des Autochtones ont été abordées, suivi d'un bilan en lien avec les contextes autochtones, puis inuit. Jusqu'à récemment, les études sur l'éducation autochtone au Canada ont été réalisées de façon séparée de celles sur l'éducation du reste de la population canadienne. Bien que certains chercheurs aient entrepris de mieux documenter ce sujet afin de le replacer dans un contexte plus large⁴³, de façon générale, les études se sont surtout concentrées sur les pensionnats et s'articulent autour du concept d'assimilation⁴⁴. L'inexistence dans la littérature du projet IPUIT fait partie des nombreux vides documentaires à combler afin d'illustrer la variété des résistances qui ont été menées par les peuples autochtones pour combattre l'implantation d'institution scolaire dans une forme colonisatrice et qui ont tenté une prise en charge locale.

Les chapitres 2 et 3 portent sur l'introduction de la scolarisation en contexte inuit à partir de 1950, alors que les Inuit sont passés d'une non-fréquentation scolaire à une fréquentation obligatoire pour tous les enfants de 5 à 16 ans. On y apprend que des initiatives de la part de missionnaires ont eu des effets différents selon les contextes, que les écoles fédérales furent remises en question par les populations nordiques et que les parents inuit ont su utiliser la compétition que se

⁴³ Au Québec, notons par exemple : Marie-Pierre Bousquet, «L'histoire scolaire des autochtones du Québec: un chantier à défricher», *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 46, n° 2-3, 2016, p. 117-123; Marie-Pierre Bousquet, Laurence Hamel-Charest et Alex Cheezo, ««Savoir d'où l'on vient pour savoir où l'on va»: s'impliquer pour se réapproprier et décoloniser son histoire», *Histoire Québec*, vol. 24, n° 4, 2019, p. 21-25. ; Mathieu Chaurette, *Les premières écoles autochtones au Québec: progression, opposition et luttes de pouvoir, 1792-1853*, Mémoire de maîtrise (Histoire), Université du Québec à Montréal, 2011.

⁴⁴ James Rogers Miller, *Shingwauk's vision: A history of Native residential schools*, Ontario, University of Toronto Press, 1996, 582p; Marie-Pierre Bousquet et Karl S. Hele, *La blessure qui dormait à poings fermés : l'héritage des pensionnats autochtones au Québec*, Montréal, Recherches amérindiennes au Québec, 2019, 328p; John S. Milloy, *A national crime: The Canadian government and the residential school system, 1879 to 1986*, Winnipeg, University of Manitoba Press, 1999, 402p.

livraient les gouvernements fédéral et provincial pour intégrer leur culture et leur langue dans les écoles et travailler à la transformation de cette institution.

Le chapitre 4 porte sur la même période que les chapitres 2 et 3, soit de 1950 à 1975, moment de sédentarisation marqué par l'introduction de l'institution scolaire par le fédéral, puis par le provincial. Cette section est découpée de façon thématique plutôt que chronologique, afin de dégager les transformations sociales, économiques et politiques plus larges auxquelles la population fut confrontée de façon accélérée. Elle situe le contexte dans lequel travaillaient les parents et les enseignants inuit impliqués dans les écoles. Nous y observons de quelles façons l'ensemble des institutions eurocanadiennes ont été accueillies et les stratégies de résistance qui ont été développées par les Inuit d'Ivujivik et de Puvirnituk afin de développer un projet de société qui respecte leur identité culturelle communautaire.

Le chapitre 5 couvre la période qui va de 1975 à 1990, soit après l'adoption de la Convention de la Baie James et du Nord québécois. La Commission scolaire Kativik devint alors responsable de l'éducation des Inuit de l'arctique québécois, mais les Ivujivimmiut et les Puvirnitummiut refusèrent d'intégrer cette structure. Ils poursuivirent plutôt, de leur côté, le développement d'un projet collaboratif déjà amorcé. Ils traversèrent des moments de tensions et de résistances, allant jusqu'à fermer les écoles, mais proposèrent aussi des modèles de développement d'une scolarisation mieux adaptée à leur contexte nordique.

Le dernier chapitre porte sur la redéfinition et la mise en action, en collaboration avec l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), du projet de formation dans les écoles des communautés. Nous voyons comment une équipe de travail, formée d'Inuit et d'universitaires, ayant finalement des ressources humaines et financières, s'est mobilisée afin de déployer les projets en gestation depuis l'introduction de l'institution scolaire. Nous analysons comment les

initiatives entreprises dans ces communautés participèrent à la réflexion sur le nécessaire développement d'une éducation mieux adaptée au contexte.

La ligne narrative qui soutient la thèse a été tracée à partir de 14 entrevues (environ une heure chacune) réalisées avec ceux et celles qui étaient actifs au moment des événements (12 Inuit et 2 Qallunaat). Ce sont huit femmes et six hommes, nés entre 1940 et 1958, qui ont travaillé toute leur vie active, ou à un moment particulier de leur vie, dans les écoles d'Ivujivik et de Puvirnituk. Nous retrouvons parmi eux des enseignants, des conseillers pédagogiques, des administrateurs et des directeurs d'écoles, dont onze retraités et trois travaillant toujours dans les écoles. Plusieurs ont occupé plus d'un de ces postes au cours de leur carrière. Tous ont été impliqués d'une façon ou d'une autre dans le groupe de cogestion des programmes et dans la formation des enseignants Ivujivik-Puvirnituk-UQAT entre 1984 et 1990.

En conclusion, nous mettons en perspective la singularité du travail des pionniers inuit et du projet IPUIT. Nous faisons ressortir que leurs résistances furent actives et prirent différentes formes selon la conjoncture. Les Inuit d'Ivujivik et de Puvirnituk ont été des précurseurs dans leur lutte afin de décoloniser l'éducation en contexte autochtone et leurs idées étaient porteuses de principes fondamentaux qui sont aujourd'hui reconnus par de plus en plus d'institutions éducatives. Nous espérons ainsi apporter un nouvel éclairage sur l'institution scolaire et ses liens avec la culture de la nation qui la fréquente, et utiliser cet exemple afin d'ouvrir sur quelques pistes de travail et de réflexion pour l'avenir de l'éducation en contexte inuit.

CHAPITRE I

BILAN HISTORIOGRAPHIQUE ET DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, nous abordons les objectifs et la méthodologie de la recherche qui se situent au carrefour entre deux disciplines, soit celle de l'histoire et celle de l'éducation. Un tour d'horizon de la littérature sur l'histoire de l'éducation en Amérique du Nord permet de mettre en lumière le contexte global de la généralisation de l'éducation. S'ensuivent un bilan de la littérature portant sur l'introduction de l'institution scolaire en milieu autochtone et une présentation de l'historiographie plus spécifique au contexte des Inuit, soit l'historiographie du Nord du Québec. Bien que les Inuit aient suivi une trajectoire scolaire différente de celle des Premières Nations plus au sud, l'école s'est aussi imposée au départ suivant la politique d'assimilation mise en place par le gouvernement fédéral au cours des XIX^e et XX^e siècles. Nous décrivons ensuite la problématique et les objectifs de la recherche, ainsi que la démarche méthodologique adoptée.

1.1 Bilan historiographique

Une institution scolaire est une structure sociale et politique destinée à l'éducation⁴⁵. Nous partons ici d'une définition très générale de l'école comme étant

⁴⁵ Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, «L'institution scolaire et la scolarisation: une perspective d'ensemble», *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 1, 1993, p. 3-42.

un lieu pour apprendre à lire, à écrire, à compter ainsi qu'à enrichir ses connaissances générales. Elle est encadrée juridiquement, d'une part, par des lois, des coutumes et des organisations et sociologiquement, d'autre part, par des associations humaines, des croyances collectives, des pratiques instituées et des rôles pour chacun des acteurs qui la créent, l'occupent et la transforment. Elle se donne pour mission de transmettre les savoirs, d'éduquer et de favoriser l'insertion sociale et professionnelle de ceux qui la fréquentent. La plupart des États modernes considèrent comme étant de leur devoir de fournir au moins une éducation de base aux enfants de leurs citoyens. Pour cette raison, beaucoup d'écoles appartiennent et sont financées par les États⁴⁶. Comme nous le verrons, cette institution a été abondamment étudiée et il existe plusieurs versions de l'histoire de l'éducation en Amérique. Nous tentons ici d'identifier quelques distinctions à l'intérieur des grandes tendances. Notre bilan s'intéresse aux études touchant l'Amérique du Nord, soit les États-Unis et le Canada, avant de se concentrer plus spécifiquement sur le Québec et les nations autochtones.

1.1.1 Éducation aux États-Unis et au Canada

Aux États-Unis, les premiers historiens à s'intéresser à l'implantation de leur système d'éducation, au début du XX^e siècle, le décrivent de façon extrêmement positive : une force puissante qui a mené à l'alphabétisation, à la démocratie et à l'égalité des chances. Selon leur vision, des enseignants dédiés à l'intérêt public et des réformateurs ayant une large vision auraient réalisé de grandes avancées, et ce, avec le soutien public des communautés. Parmi celles-ci, ils identifient : l'augmentation des dépenses en éducation, l'élargissement des programmes, l'intégration des immigrants ainsi que l'amélioration de la formation des

⁴⁶ Gouvernement du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Ministère de l'éducation, 2001; Commission interinstitutions de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, *et al.*, *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*, Jomtien, Thaïlande, UNESCO, 1990, 31p.

enseignants, des conditions matérielles d'enseignement et des chances pour tous les enfants⁴⁷. Cette histoire militante rime avec progrès et ne démontre que les aspects positifs de l'implantation de l'institution scolaire au XIX^e siècle. Selon Ivan Jablonka, leur travail est marqué « par un optimisme qu'on a dénoncé plus tard comme une fâcheuse tendance au mythe »⁴⁸.

À compter des années 1930, cependant, l'Amérique en pleine dépression cherche des solutions afin de faire face aux problèmes socioéconomiques auxquels elle est confrontée. Des historiens tentent alors de faire une histoire utile, concentrée sur le développement des compétences professionnelles et sur la reconstruction du pays⁴⁹. Puis, après 1960, une coupure importante s'opère et une nouvelle histoire de l'éducation s'écrit. Les universitaires s'intéressent de façon plus importante à ce sujet et publient au sein de la nouvelle revue *History of Education Quarterly*, qui paraît pour la première fois en 1961. L'historiographie traditionnelle est sévèrement critiquée, car elle avait étudié les institutions scolaires de façon isolée en les séparant de leur contexte sans examiner son rapport avec la société dans laquelle elle évolue⁵⁰.

Au tournant des années 1970, le travail des révisionnistes s'inscrit dans un contexte de remise en question globale de la société américaine. L'ouvrage de l'historien Michael Katz, *The irony of early school reform: Educational innovation*

⁴⁷ Ellwood Patterson Cubberley, *Public education in the United States: A study and interpretation of American educational history; an introductory textbook dealing with the larger problems of present-day education in the light of their historical development*, Boston, Houghton Mifflin, 1919; Paul Monroe, *Founding of the American public school system: A history of education in the United States*, New York, Macmillan, 1940, 520p.

⁴⁸ Ivan Jablonka, «Les historiens américains aux prises avec leur école. L'évolution récente de l'historiographie de l'éducation aux États-Unis (1961-2001)», *Histoire de l'éducation*, vol. 89, 2001, p. 2.

⁴⁹ Ibid., p. 4.

⁵⁰ António Nóvoa, «La nouvelle histoire américaine de l'éducation», *Histoire de l'éducation*, vol. 73, 1997, p. 11.

in mid-nineteenth century Massachusetts, vient ébranler les certitudes sur les valeurs de l'éducation supposément extraordinaires⁵¹. Cette réinterprétation de l'origine et du développement de l'enseignement public remet en question l'approche optimiste qui avait depuis longtemps dominé le sujet. L'implantation de l'institution scolaire aurait plutôt été une action sociale qui, loin de permettre l'égalité des chances, aurait contribué à exclure les pauvres et les minorités. Un nouveau courant d'intellectuels dénonce les écoles publiques, considérées comme des institutions utiles surtout pour inculquer la soumission, perpétuer les privilèges et renforcer un ordre social inégalitaire et raciste par l'introduction d'un contrôle social sur les enfants des classes défavorisées⁵².

Tout comme aux États-Unis, au Canada, les études historiques sur l'éducation sont révisionnistes au cours des années 1960-1970; les chercheurs se rassemblent alors au Ontario Institute of Education (OISE) de Toronto⁵³. Très influencés par les théories marxistes, les historiens se posent la question : « whose interests were the schools serving? »⁵⁴. Afin d'y répondre, ils s'ouvrent sur de nouvelles perspectives critiques, sur les liens entre l'école, la société dans laquelle elle prend forme et la construction de l'État qui la met en place. Alison L. Prentice et Susan E. Houston, dans *Family, school and society in nineteenth-century*, illustrent la progression de l'éducation à travers le XIX^e siècle⁵⁵. Elles démontrent, qu'au cours des premières décennies, l'éducation était partie intégrante de la société préindustrielle qui a ensuite été transformée par l'impact du capital industriel.

⁵¹ Michael B. Katz, *The irony of early school reform: Educational innovation in mid-nineteenth century Massachusetts*, Michigan, Harvard University Press, 1968, 325p.

⁵² Jean Claude Passeron et Pierre Bourdieu, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970, 284p.

⁵³ Michael Katz se joint à ce groupe de 1974 à 1978.

⁵⁴ Rosa Bruno-Jofré, «History of education in Canada: Historiographic “turns” and widening horizons», *Paedagogica Historica*, vol. 50, n° 6, 2014, p. 776.

⁵⁵ Alison L Prentice et Susan E Houston, *Family, school & society in nineteenth-century Canada*, Oxford, Oxford University Press, 1975, 294p.

L'éducation familiale élitiste britannique orientée vers l'église céda la place à des écoles publiques canadiennes (laïques), qui devinrent de plus en plus centralisées et bureaucratisées au fil du siècle. En s'intéressant aux parents et aux étudiants, elles examinent les rapports de l'école avec la famille et rattachent ainsi la généralisation de l'instruction publique aux impératifs de la révolution industrielle.

À compter des années 1980, les travaux se multiplient, de nouveaux champs se développent : histoire sociale des minorités, des femmes, des enfants⁵⁶. De nouvelles méthodes naissent ou s'affinent : histoire quantitative, sources orales, études biographiques, études régionales, études comparées. Cette ouverture se poursuit dans les années 1990 avec de nouvelles approches : psychologique, linguistique et sociologique. Les anthropologues s'intéressent alors plus particulièrement à l'histoire des minorités. Grâce à cette contribution, ce champ s'élargit et se complexifie rapidement. Les nouveaux chercheurs démontrent que chaque communauté possède son propre univers social complexe et autonome qui développe ses propres relations avec le système scolaire⁵⁷.

En 1988, une revue bilingue *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation* devient l'espace intellectuel des historiens de l'éducation au pays. Elle reflète l'existence d'une puissante masse critique de chercheurs. Les courants féministes et les théories poststructuralistes, ainsi que la théorie postcolonialiste alimentent le développement de l'histoire culturelle. Apparaissent

⁵⁶ James A. Banks et Cherry A McGee Banks, *Multicultural education: Issues and perspectives*, Toronto, Allyn and Bacon, 1989, 337p; Alison L Prentice, *et al.*, *Canadian Women: A history*, Toronto, Harcourt Brace Javanovich, 1988, p. 496p.

⁵⁷ Pour les États-Unis, voir par exemple John U. Ogbu qui s'intéresse à la relation à l'école des minorités involontaires versus volontaires. John U. Ogbu, «Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation», *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 18, n° 4, 1987, p. 312-334; John U. Ogbu, «Understanding cultural diversity and learning», *Educational researcher*, vol. 21, n° 8, 1992, p. 5-14; John U. Ogbu et Herbert D. Simons, «Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education», *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 29, n° 2, 1998, p. 155-188.

de nouvelles théories : l'histoire des races, des sexes et du colonialisme devient alors centrale⁵⁸.

Il faudra ensuite attendre quelques années avant que l'intérêt pour l'histoire de l'éducation autochtone ne se développe. Bien que la mise sur pied et le développement des pensionnats autochtones, tout au long du XIX^e siècle, s'inscrivent dans le mouvement de la construction d'un État fédéral en contexte d'industrialisation et d'arrivée massive d'immigrants. De façon générale, les auteurs, lorsqu'ils mentionnent les peuples autochtones dans le cadre de leurs ouvrages, disent qu'ils n'en tiendront pas compte. Ils situent ainsi les nations autochtones en périphérie, dans un lieu sans lien avec le reste de l'historiographie canadienne⁵⁹.

1.1.2 Éducation autochtone au Canada

Lorsque le Canada devient un pays, en 1867, une politique d'assimilation des Premières Nations était en route. En ce qui concernait l'éducation, elle accordait déjà la priorité aux pensionnats comme principale méthode de « civilisation » depuis 1830. Il s'agissait de « tuer l'Indien » en chaque enfant en l'éloignant de sa famille et en lui infligeant une discipline très sévère⁶⁰. Les enfants devaient renoncer à leur langue, à leur culture, à leur mode de vie et à leur religion et adopter

⁵⁸ Rosa Bruno-Jofré, «History of education in Canada: Historiographic “turns” and widening horizons», *Paedagogica Historica*, vol. 50, n° 6, 2014, p. 774-785.

⁵⁹ Bruce Curtis, *Ruling by Schooling Quebec: Conquest to Liberal Governmentality-A Historical Sociology*, Toronto, University of Toronto Press, 2012, 576p.

⁶⁰ Georges Erasmus et René Dussault, *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones. Volume 1. Un passé, un avenir*, Ottawa, Affaires indiennes et du Nord Canada, 1996; Michel Lavoie, «Les pensionnats indiens: l'échec d'un projet de civilisation, 1900-1970», dans *Parlons de l'éducation des Autochtones au Québec* sous la dir. de Carole Lévesque et Bruno Sioui, Montréal, Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS) 2011, p. 4-7; James Rogers Miller, *Shingwauk's vision: A history of Native residential schools*, Ontario, University of Toronto Press, 1996, 582p.

le modèle canadien chrétien. Le gouvernement canadien, entre 1857 et 1996, par l'entremise des groupes religieux, mit ainsi en place un réseau de 132 pensionnats fréquentés par plus de 150 000 enfants⁶¹.

L'Acte de l'Amérique du Nord britannique (AANB), texte de loi fondateur du pays, partageait les différentes responsabilités étatiques entre le fédéral et le provincial. Parmi les responsabilités du gouvernement central, on retrouvait *les Indiens et les terres qui leur sont réservés*, tandis que *l'éducation* incombait aux provinces. Par conséquent, il y eut dès lors au Canada création d'une double scolarisation : pour les Autochtones, un système fédéral sous la gouverne de l'Église et mal financé, et pour les autres, des systèmes provinciaux.

C'est dans le cadre du développement d'un mouvement autochtone activiste, politique et culturel, que les recherches sur l'éducation en milieu autochtone se sont multipliées à compter des années 1970 au Canada. La sortie de *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, en 1972, par la Fraternité des Indiens marqua une étape importante⁶². Les Autochtones revendiquaient un contrôle juridique et administratif sur tout ce qui concernait leur éducation : les programmes, les enseignants et les installations matérielles. Il fallut cependant attendre les années 1990 pour que la production scientifique sur ce sujet prenne un réel envol. Les sujets de recherche prioritaires furent alors la politique indienne de l'État, ses effets catastrophiques et l'autonomie gouvernementale revendiquée. Ces thèmes faisaient écho aux problématiques de la période, soit la prise de parole d'anciens pensionnaires des écoles résidentielles, la montée des poursuites judiciaires contre l'État ainsi que la

⁶¹ Gouvernement du Canada et Affaires autochtones et du Nord Canada, «Les Premières Nations du Canada», Ottawa, Sa Majesté la reine du chef du Canada, <<https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1307460755710/1536862806124>> (5 mai 2020).

⁶² En 1969, le gouvernement fédéral propose l'abrogation de la *Loi sur les Indiens* et l'élimination de leur statut spécial, ce qui suscite de très vives réactions. Ils y répondent, entre autres, par : Fédération des Indiens du Canada, *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, Ottawa, Fraternité des Indiens du Canada, 1972, 42p.

crise d'Oka de l'été 1990. Les auteurs qui s'intéressaient finalement à l'histoire des peuples autochtones adoptèrent, pour la plupart, une perspective très critique à l'égard des interventions du gouvernement canadien en matière d'éducation⁶³.

L'histoire des écoles résidentielles est maintenant bien documentée et il est certain que les résultats d'une telle politique d'assimilation ont été catastrophiques. La Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones a duré six ans, de 1990 à 1996, et a débouché sur un rapport en cinq volumes documentant les dommages considérables causés à tous les aspects de la vie des peuples autochtones⁶⁴. Le rapport est le résultat d'une énorme mobilisation de chercheurs qui avaient pour but de découvrir et de révéler les effets de l'exploitation, de la violence, de la marginalisation et de l'impérialisme culturel forcé sur les populations et le savoir autochtone. Les conclusions et recommandations proposent une feuille de route postcoloniale pour transformer les relations entre les Autochtones et les non-Autochtones. Les difficultés liées à la mise en action de tels changements et le manque de volonté politique de la part des gouvernements font de cette recherche, un important travail de synthèse, mais il sera sans réelle retombée sur les politiques⁶⁵.

À propos des écoles résidentielles, l'ouvrage de l'historien James Roger Miller, *Shingwauk's vision: A history of Native residential schools* (1996) compte

⁶³ Roland David Chrisjohn, Sherri Young et Michael Maraun, *The Circle Game: Shadows and Substance in the Indian Residential School Experience in Canada*, Penticton, Theytus Books, 1997, p. 328; Agnes Grant, *No end of grief: Indian residential schools in Canada*, Winnipeg, Pemmican Publications, 1996, 310p.; Celia Haig-Brown, *Resistance and renewal: Surviving the Indian residential school*, Vancouver, Arsenal Pulp Press, 1988, 164p

⁶⁴ Georges Erasmus et René Dussault, *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*, Ottawa, Affaires indiennes et du Nord du Canada, 1996, 5 volumes.

⁶⁵ Marie Battiste, *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*, Saskatoon, Purich Publishing, 2013, p. 26.

parmi les plus importants⁶⁶. Par l'utilisation d'approches historiques classiques et de méthodes de l'histoire orale, il retrace de façon minutieuse les origines et l'évolution des écoles destinées aux Autochtones du XVII^e siècle jusqu'en 1960. Pour exposer les motivations et les démarches des gouvernements, des religieux et des Autochtones, il utilise les archives du gouvernement fédéral et celles des Églises, mais fait aussi un effort pour incorporer la voix des Autochtones, en la relevant dans les documents d'archives et par des entrevues.

Dans son évaluation finale du système, Miller condamne sans équivoque les abus et la cruauté qui se sont produits dans ces écoles. Il a des mots durs pour les églises chrétiennes, qui toléraient les agresseurs sexuels parmi leurs employés, les déplaçant d'un endroit à l'autre quand ils devenaient trop embarrassants, mais ne les livrant jamais à la loi. Il soutient que la vie de nombreux jeunes autochtones fut dévastée, leurs conceptions de soi ébranlées et qu'ils furent voués à adopter des comportements antisociaux à la suite de leur passage dans ces établissements. Ce remarquable travail de recherche d'histoire sociale fut particulièrement inspirant dans le développement de notre méthodologie de recherche. Cet historien réussit à mettre l'accent sur les initiatives et les réactions autochtones, plutôt que de simplement décrire ce qui leur a été fait par l'État.

Les chercheurs s'étant penchés sur les pensionnats s'accordent pour qualifier de « crime national » ce système d'éducation fédéral⁶⁷. D'ailleurs, les études

⁶⁶ James Rogers Miller, *Shingwauk's vision: A history of Native residential schools*, Ontario, University of Toronto Press, 1996, 582p.

⁶⁷ Ibid., 582p; Marie-Pierre Bousquet et Karl S. Hele, *La blessure qui dormait à poings fermés : l'héritage des pensionnats autochtones au Québec*, Montréal, Recherches amérindiennes au Québec, 2019, 328p; John S. Milloy, *A national crime: The Canadian government and the residential school system, 1879 to 1986*, Winnipeg, University of Manitoba Press, 1999, 402p; Commission de vérité réconciliation du Canada, *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*, Montreal & Kingston, London, Chicago, McGill-Queen's University Press, 2015, 584p; Celia Haig-Brown, *Resistance and renewal: Surviving the Indian residential school*, Vancouver, Arsenal Pulp Press, 1988, 164p.

démontrent de façon systématique que les bureaucrates fédéraux savaient que les enfants étaient maltraités et qu'il n'y avait pas de véritable éducation. Un consensus se dégage selon lequel les horreurs quotidiennes que les enfants ont vécues ont été le fait des Églises, mais que la responsabilité ultime incombait au gouvernement fédéral qui leur a transféré l'éducation sans financement adéquat et sans orientation précise.

La Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR), mise sur pied en 2008 dans le cadre de la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens, visait à répondre au recours collectif entrepris par les survivants des pensionnats indiens pour les torts qu'ils y ont subis. Les commissaires ont organisé des audiences publiques partout au pays. Ils ont visité des collectivités à l'occasion d'audiences formelles, et de nombreuses autres dans le cadre d'événements communautaires et d'activités de sensibilisation. Après six ans de travaux, et près de 7 000 déclarations, la Commission découvre qu'en plus de tous les abus physiques et sexuels subis par les enfants, environ 3 200 élèves des pensionnats indiens sont morts de malnutrition et de maladies causées par de mauvaises conditions de vie. L'expérience des pensionnats est qualifiée de « génocide culturel » par la CVR.

Les chercheurs disent essentiellement la même chose : ils critiquent l'action du gouvernement et de l'ensemble des institutions de la culture dominante pour avoir imposé des normes et des pratiques qui ont affaibli et détruit l'héritage des peuples autochtones, leurs relations sociales et leur identité. Ils affirment que c'est la position d'infériorité que le discours raciste attribue aux Autochtones qui a mené à la mise en place de la politique officielle d'assimilation et du système des pensionnats⁶⁸. Au Nord du Canada, nombre d'Inuit n'ont pas fréquenté les

⁶⁸ Marie-Pierre Bousquet, « Êtres libres ou sauvages à civiliser ? L'éducation des jeunes Amérindiens dans les pensionnats indiens au Québec, des années 1950 à 1970 », *Revue d'histoire de l'enfance*

pensionnats ; les trajectoires scolaires étaient variées : écoles de jour, écoles industrielles, internats. Parmi les raisons les plus souvent évoquées, notons l'éloignement du territoire, l'éloignement des communautés les unes par rapport aux autres et aussi le manque d'intérêt des gouvernements⁶⁹.

1.1.3 Au Québec : particularisme provincial et éducation autochtone

Avant 1960, au Québec, le système scolaire sous l'autorité du département de l'Instruction publique, est décrit par les élites de façon très positive. La Commission Parent, et de façon plus large, la Révolution tranquille dans son ensemble, viendra renverser ce paradigme et introduire un discours inverse. La recherche dite « scientifique » affirme alors plutôt que le Québec aurait jusque-là possédé un très mauvais système d'éducation⁷⁰. La première revue francophone spécialisée, *Histoire de l'éducation*, arrive en 1978 et il faut attendre la décennie 80 avant de voir apparaître quelques recherches sortant du cadre d'analyse de l'opposition entre l'Église et l'État.

En 1984, Thérèse Hamel, dans *Obligation scolaire et travail des enfants au Québec: 1900-1950*, s'interroge sur un des aspects sociaux de l'éducation en posant la question du retard de la Loi québécoise sur la fréquentation scolaire comparativement au reste du Canada⁷¹. Elle démontre les résistances des milieux

«irrégulière». *Le Temps de l'histoire*, vol. 14, 2012, p.162-192. Bernard Schissel et Terry Wotherspoon, *The legacy of school for Aboriginal people: Education, oppression and emancipation*, Don Mills, Ontario, Oxford University Press, 2002, 176p.

⁶⁹ Commission de vérité réconciliation du Canada, *Pensionnats du Canada : l'expérience inuite et nordique. Rapport final de la commission de vérité de réconciliation du Canada*, Montreal, Kingston, London, Chicago, McGill-Queen's University Press, vol. 2, 2015, 299p.

⁷⁰ Micheline Dumont, «L'Histoire de l'éducation», *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 3, n° 2, 1991, p. 211.

⁷¹ Le Québec sera la dernière province canadienne en 1943 à adopter une loi d'obligation scolaire, l'Ontario aura été la première province en 1891, aux États-Unis en 1918, tous les états en ont une; Thérèse Hamel, «Obligation scolaire et travail des enfants au Québec», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 38, n° 1, 1984, p. 39-58.

populaires face aux changements introduits par la bourgeoisie libérale, soi-disant pour leur bien. Poursuivant dans cette dynamique famille-école, Dominique Marshall, dans *Aux origines sociales de l'État-providence : familles québécoises, obligation scolaire et allocations familiales, 1940-1955*, enrichit la problématique en choisissant comme angle d'approche les relations de pouvoir, tel qu'étudiées par la nouvelle histoire entre classes, genres, générations, régions, nations et ethnies⁷². Ces chercheuses dévoilent la complexité des interactions, des actions et des réactions des familles, des organisations, des bureaucraties gouvernementales et des classes politiques dans leur lutte pour la mise en place des réformes sociales et éducatives. La loi provinciale sur l'obligation scolaire de Godbout (1943) ainsi que celle des allocations familiales fédérales de Mackenzie King (1944) auront une influence majeure pour les familles habitant tant au Sud qu'au Nord du Québec.

Les travaux portant sur la scolarisation en milieu autochtone se multiplient depuis quelques années et encore plus depuis les appels à l'action de la CVR⁷³. Toutefois, il reste encore beaucoup à faire de la part des chercheurs afin de mettre à jour les nombreux projets, défis et parcours qu'ont traversé ces nations à travers le temps⁷⁴. Notons, entre autres, le travail de Mathieu Chaurette, *L'opposition des missionnaires catholiques à la scolarisation des Autochtones au Bas-Canada, 1826-1845*⁷⁵, qui s'intéresse au développement des premières écoles pour les

⁷² Dominique Marshall, *Aux origines sociales de l'État-providence: familles québécoises, obligation scolaire et allocations familiales, 1940-1955*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1998, 317p.

⁷³ Alexandra Beaulieu et Caroline Hervé, *Défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit*, Québec, Éditions du CIÉRA, 2008, 100p; Emanuelle Dufour, «Du Collège Manitou de La Macaza à l'Institution Kiuna d'Odanak: la genèse des établissements postsecondaires par et pour les Premières Nations au Québec», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 70, n° 4, 2017, p. 5-33; Carole Lévesque, et al., *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*, Montréal, Institut national de la recherche scientifique (INRS) et Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG), 2015, 241p.

⁷⁴ Marie-Pierre Bousquet, «L'histoire scolaire des autochtones du Québec: un chantier à défricher», *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 46, n° 2-3, 2016, p. 117-123.

⁷⁵ Mathieu Chaurette, «L'opposition des missionnaires catholiques à la scolarisation des Autochtones au Bas-Canada, 1826-1845», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 65, n° 4, 2012, p. 473-502.

Autochtones de la vallée du Saint-Laurent au XIX^e siècle. Il démontre que, dans la situation politique unique du Bas-Canada, des luttes de pouvoir entre les Autochtones, les sociétés missionnaires et l'État, ont façonné l'évolution des institutions scolaires. Soulignons aussi le travail récent d'Henri Goulet, *Histoire des pensionnats indiens catholiques au Québec : le rôle déterminant des pères oblats*⁷⁶, dans lequel il cherche à comprendre pourquoi l'on retrouve moins de pensionnats au Québec qu'ailleurs au Canada et surtout qu'ils ont ouvert bien plus tard. L'auteur démontre qu'au XIX^e siècle, sous le régime britannique, l'administration coloniale instaura dans le Haut-Canada une politique de signature de traités pour acquérir des terres destinées à l'implantation des colons qui arrivaient. Elle poursuivit ensuite avec cette politique expansionniste vers l'Ouest et le Nord au fur et à mesure que les frontières du Canada s'agrandissaient ; ces mesures n'ont cependant pas été appliquées au Québec. Goulet avance que ce sont les pressions politiques exercées par les Oblats du Québec sur les autorités fédérales, qui expliqueraient ce phénomène. Bien qu'il soit très peu critique au sujet de la congrégation religieuse, son travail éclaire le contexte provincial francophone encore méconnu.

Retenons que, dans l'ensemble, les auteurs ont négligé ou évité d'accorder une place à l'éducation des peuples autochtones dans le cadre de leur recherche sur le développement de l'État et de l'éducation⁷⁷. Marshall, par exemple, mentionne que : « La protection de l'enfance et les relations entre l'État et les familles autochtones, en particulier, à cause de leurs particularités, commandent une étude

⁷⁶ Henri Goulet, *Histoire des pensionnats indiens catholiques au Québec: le rôle déterminant des pères oblats*, Les Presses de l'Université de Montréal, 2016, 222p.

⁷⁷ Parmi les rares travaux, notons, entre autres : Mathieu Charette, *Les premières écoles autochtones au Québec: progression, opposition et luttes de pouvoir, 1792-1853*, Mémoire de maîtrise (Histoire), Université du Québec à Montréal, 2011 ; Jean-Pierre Sawaya, «Les Amérindiens domiciliés et le protestantisme au XVIII^e siècle: Eleazar Wheelock et le Dartmouth College», *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 22, n° 2, 2010, p. 18-38.

spéciale »⁷⁸. Bien que l'éducation des Autochtones ait constitué, au XIX^e siècle, un enjeu fondamentalement politique, l'ouvrage de Bruce Curtis (2012), *Ruling by Schooling Quebec : Conquest to Liberal Governmentality – A Historical Sociology*, dans lequel il analyse le développement de l'appareil d'État canadien, à travers la scolarisation du peuple par une élite libérale, n'aborde pas la question non plus⁷⁹. Alors, puisque l'histoire de l'éducation inuit n'a pas trouvé de place dans l'historiographie canadienne, regardons comment elle s'est développée en parallèle de celle-ci.

1.1.4 Éducation nordique

L'histoire de l'éducation nordique a d'abord été écrite de façon parcellaire à travers différentes études traitant de sujets plus larges ou connexes. Elles portent principalement sur l'intervention étatique auprès des populations arctiques dont l'éducation est l'un des champs d'action. Les mesures adoptées par le gouvernement fédéral s'inscrivent à l'intérieur d'un projet colonial dont l'objectif avoué est d'intégrer les Inuit à la société canadienne en leur donnant les mêmes avantages qu'aux autres citoyens du pays⁸⁰.

Le premier ouvrage académique structuré et documenté sur l'éducation nordique canadienne est celui de Diamond Jenness, un anthropologue qui s'intéresse à l'administration des Territoires-du-Nord-Ouest et du Québec Arctique

⁷⁸ Dominique Marshall, *Aux origines sociales de l'État-providence: familles québécoises, obligation scolaire et allocations familiales, 1940-1955*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1998, p. 20.

⁷⁹ Bruce Curtis, *Ruling by Schooling Quebec: Conquest to Liberal Governmentality-A Historical Sociology*, Toronto, University of Toronto Press, 2012, 576p.

⁸⁰ David Damas, *Arctic migrants/Arctic villagers: The transformation of Inuit settlement in the central Arctic*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2004, 336p; David Damas, «From ethnography and history to ethnohistory in the Central Arctic», *Arctic anthropology*, vol. 35, n° 2, 1998, p. 166-176; Gérard Duhaime, *De l'igloo au HLM: les Inuit sédentaires et l'Etat-providence*, Québec, Centre d'études nordiques, 1985, 81p.

au XIX^e siècle. Dans *Eskimo administration II Canada*, il documente et critique l'administration du Nord par le gouvernement fédéral, lors du développement et de la mise en place de sa politique arctique, dont une partie importante porte sur l'implantation du système scolaire⁸¹. Jenness analyse les mérites et les faiblesses des méthodes choisies par le Canada et accuse l'État d'avoir fait preuve de « laisser-faire ». Il présente la scolarisation comme nécessaire à la modernisation qui accompagne la sédentarisation et la montée de l'influence de l'État canadien dans le Nord.

À partir des années 1980, d'autres auteurs revoient et critiquent les politiques étatiques du gouvernement. Robert Carney, Richard Diubaldo et Louis Forgues, tout comme Keith J. Crowe et Diamond Jenness soutiennent que les administrateurs nordiques avaient l'intention d'intégrer les Inuit à la nation canadienne et à son économie arctique, mais que faute de moyens, de connaissances et d'une solide planification, ils n'y sont pas arrivés⁸².

Dans une perspective de questionnement et de critique de la pertinence des programmes à l'œuvre à partir des années 1950, Carney, dans *The Canadian Inuit and Vocational Education* parue en 1983, analyse les conceptions des Inuit que véhiculent les administrateurs nordiques et démontre l'adéquation entre ces représentations et les programmes éducatifs conçus au Sud par l'État. Il croit qu'Ottawa cherchait à donner accès à l'instruction publique pour l'adaptation et

⁸¹ Diamond Jenness, *Eskimo Administration: II. Canada*, Montréal, Arctic Institute of North America, 1964, 186p.

⁸² Robert Carney, «The Canadian Inuit and vocational education: if not reindeer herding, how about small appliance repair!», *Études/Inuit/Studies*, vol. 7, n° 1, 1983, p. 85-116; Richard Diubaldo, *Le gouvernement du Canada et les Inuit, 1900-1967*, Ottawa, Ministère des Affaires Indiennes et du Nord canadien, 1985, 195p; Louis Forgues, *L'action du gouvernement fédéral chez les Inuit du Nouveau-Québec: le cas de l'éducation (1949-1975)*, Mémoire de maîtrise (Anthropologie), Université Laval, 1987; Keith J Crowe, *Histoire des autochtones du Nord canadien*, Montréal, Hurtubise HMH, 1979, 266p; Diamond Jenness, *Eskimo Administration: II. Canada*, Montréal, Arctic Institute of North America, 1964, 186p.

l'intégration des Inuit à la société canadienne. L'idée principale était d'ouvrir à des opportunités d'emplois rémunérés après l'acquisition de compétences. Il note cependant que l'éducation était en fait considérée par le gouvernement fédéral comme non nécessaire aux Inuit. D'abord parce qu'elle risquait de provoquer une remise en question, voire même le rejet des compétences et des aptitudes nécessaires à la vie nomade, et aussi parce que le curriculum de l'éducation régulière pourrait leur faire perdre des compétences et aptitudes essentielles pour s'adapter aux changements rapides en cours. Carney soutient que la politique de scolarisation fut un échec, principalement parce qu'elle manquait de cohérence. Il conclut que les Inuit ont eu un rôle d'auxiliaire dans le développement du Nord et dans la stratégie de souveraineté arctique.

Depuis les années 1990, les chercheurs tentent d'expliquer et de trouver des solutions aux échecs de l'ensemble des politiques scolaires qui se poursuivent, et ce, malgré une prise en charge de leurs programmes par des instances inuit. Les recherches sont souvent menées en collaboration avec les Inuit et visent à mieux comprendre les problématiques identitaires en place⁸³, à développer des programmes de formation adaptés et à mieux former les enseignants inuit⁸⁴.

⁸³ Arlene Stairs, «Self-image, world-image: speculations on identity from experiences with Inuit», *Ethos*, vol. 20, n° 1, 1992, p. 116-126; Donald M. Taylor et Stephen C. Wright, «Do Aboriginal students benefit from education in their heritage language? Results from a ten-year program of research in Nunavik», *Canadian Journal of Native Studies*, vol. 23, n° 1, 2003, p. 1-24.

⁸⁴ Paul Berger, *Adaptations of Euro Canadian Schools to Inuit Culture in Selected Communities in Nunavut*, Mémoire de maîtrise (Education), Lakehead University, 2002; Paul Berger, «Eurocentric roadblocks to school change in Nunavut», *Études/Inuit/Studies*, vol. 33, n° 1-2, 2009, p. 55-76; Gisèle Maheux, Yvonne da Silveira et Diane Simard, «La question de l'institut en formation des enseignants inuit: Analyse d'une expérience de travail depuis 1984», *Cahiers d'histoire*, vol. 24, 2004, p. 107-129; Gisèle Maheux, *et al.*, «Stratégie de collaboration au développement de l'école communautaire en milieu inuit: le projet des écoles de Puvirnituq et d'Ivujjivik», communication présentée à la conférence *Relations de voisinage entre autochtones et allochtones, 64e Congrès de l'ACFAS*, Montréal, Document inédit, Mai, 1996; Stephen C. Wright et Donald M. Taylor, «Identity and the language of the classroom: Investigating the impact of heritage versus second language instruction on personal and collective self-esteem», *Journal of Educational Psychology*, vol. 87, n° 2, 1995, p. 241-252; Donald M Taylor, «The

L'ouvrage *Inuit Education and Schools in the Eastern Arctic (2011)*, de Heather McGregor, est le seul à porter exclusivement sur l'éducation des Inuit du Canada⁸⁵. Le travail de la chercheuse intègre l'ensemble des problématiques soulevées jusque-là, soit la négociation culturelle qu'impliquent l'implantation d'une institution scolaire eurocentrique dans le contexte nordique, les politiques scolaires choisies et le rôle des communautés et des traditions inuit dans ces établissements. Son livre permet de faire la lumière sur les changements très rapides qui ont eu cours depuis 1945. Elle définit d'abord l'éducation traditionnelle inuit, en utilisant les transcriptions de rencontres d'elders racontant comment ils ont été éduqués au sein de leur famille et expliquant leur vision de l'éducation. Ensuite, l'auteure organise son travail afin de voir de quelle façon cette forme d'éducation s'intègre (ou pas) dans l'institution scolaire instaurée par les Qallunaat. Elle arrive à la conclusion que les systèmes d'éducation qui ont été les plus pertinents furent ceux dans lesquels les Inuit ont pu exercer un contrôle local et y intégrer leur vision. Pour cette raison, son travail, très rigoureux et très respectueux de la culture inuit, nous a beaucoup encouragée à développer notre recherche. McGregor s'est concentrée sur le Nunavut et n'a pas abordé l'histoire plus singulière du Nunavik.

1.1.5 Éducation au Nunavik

Les travaux portant essentiellement sur l'éducation au Nunavik sont rares. Ils adoptent sensiblement les mêmes perspectives que ceux portant sur la scolarisation des Inuit du Nunavut soit, l'étude de l'expansion de l'État après 1945

quest for collective identity: The plight of disadvantaged ethnic minorities», *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, vol. 38, n° 3, 1997, p. 174-190.

⁸⁵ Heather E McGregor, *Inuit education and schools in the Eastern Arctic*, Vancouver, University of British Columbia Press, 2010. Notons aussi l'ouvrage *Taken to Extremes: Education in the Far North* (1996), coécrit par Darnell et Hoëm, qui ont exploré le contexte éducatif nordique circumpolaire et les particularités de chacune des régions (Canada, Alaska, Groenland, Scandinavie). McGregor s'en est beaucoup inspirée.

et les rapports entre les Inuit et les gouvernements québécois et canadien, dont la scolarisation est l'un des aspects.

Au cours des années 1960, le Québec revoit son système d'éducation. Il développe alors la Direction générale du Nouveau-Québec afin d'ouvrir des écoles au Nord. Ce projet s'accompagne de la mise sur pied, à l'Université de Montréal, d'un programme systématique de recherche sur la vie traditionnelle et l'occupation du territoire des Inuit du Nouveau-Québec, ainsi que d'un programme de recherche socioéconomique appliquée. Les mémoires de maîtrise issus de ce courant portent principalement sur les communautés, ce sont des analyses de faits sociaux et d'organisations communautaires⁸⁶.

Avec le développement de l'intérêt du gouvernement du Québec pour le Nord de la province et la négociation pour la Convention de la Baie James et du Nord québécois (CBJNQ), à partir de 1970, des études qui cherchent des solutions aux problèmes sociaux, économiques et juridiques immédiats apparaissent. L'édition d'une nouvelle revue à partir de 1977, *Études Inuit Studies*, amène la publication de façon systématique de recherches portant sur le monde inuit. Les auteurs remettent en cause les relations de pouvoir dans le contexte de la négociation et de l'intégration des institutions issues de la CBJNQ. Jean-Jacques Simard s'intéresse, par exemple, au développement socioéconomique (1979, 1982,

⁸⁶ Louis-Jacques Dorais, *L'organisation socio-territoriale et les unités socio-économiques chez les Esquimaux Tuvalmummiut (Nouveau-Québec)*, Mémoire de maîtrise (Anthropologie), Université de Montréal, 1967; François Trudel, «Les Inuits du Labrador méridional face à l'exploitation canadienne et française des pêcheries (1700-1760)», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 31, n° 4, 1978, p. 481-499.

1983)⁸⁷, Gérard Duhaime à l'économie sociale (1983, 1985, 1989)⁸⁸ et Norbert Rouland à l'évolution juridico-politique (1979)⁸⁹. Pour eux, cette convention marginalise le projet d'autodétermination des Inuit, multiplie les instances bureaucratiques et détourne les débats portant sur les enjeux que les Inuit considèrent fondamentaux.

À la suite de la mise sur pied en 1978 de la Commission scolaire Kativik, les programmes d'éducation, tant fédéral que provincial, sont intégrés et cette organisation devient responsable de l'éducation pour l'ensemble du territoire. Ces nouveaux changements amènent les chercheurs à se pencher sur la scolarisation en cours. Les nouvelles perspectives d'études incluent l'analyse des modèles et des modes d'apprentissage des enfants ainsi que les défis liés à la formation des enseignants⁹⁰.

Au milieu des années 1980, les Inuit portent un regard critique sur leurs institutions en analysant les actions entreprises à la suite de la prise en charge de l'éducation par la CSK. Dix ans après la signature de la convention, ils organisent un symposium afin de faire le point sur l'évolution du système scolaire. Des actions prioritaires à mettre en chantier sont alors identifiées et l'ensemble des participants

⁸⁷ Jean-Jacques Simard, «La production coopérative d'art et d'artisanat inuit au Nouveau-Québec», *Études/Inuit/Studies*, 1982, p. 61-91; Jean-Jacques Simard, «Par-delà le Blanc et la mal: Rapports identitaires et colonialisme au pays des Inuit», *Sociologie et sociétés*, vol. 15, n° 2, 1983, p. 55-72; Jean-Jacques Simard, «Terre et pouvoir au Nouveau-Québec», *Études/Inuit/Studies*, vol. 3, n° 1, 1979, p. 101-129.

⁸⁸ Gérard Duhaime, «La sédentarisation au Nouveau-Québec inuit», *Études/Inuit/Studies*, vol. 7, n° 2, 1983, p. 25-52; Gérard Duhaime, «La catastrophe et l'État: histoire démographique et changements sociaux dans l'Arctique», *Études/Inuit/Studies*, vol. 13, n° 1, 1989, p. 75-114; Gérard Duhaime, «Le chasseur et le minotaure: itinéraire de l'autonomie politique au Nunavik», *Études/Inuit/Studies*, vol. 16, n° 1-2, 1992, p. 149-177.

⁸⁹ Norbert Rouland, «Les Inuit du Nouveau-Québec et l'entrée en vigueur de la Convention de la baie James (avril 1977-octobre 1978)», *Études/Inuit/Studies*, vol.3, n° 1, 1979, p. 77-99.

⁹⁰ Jack Cram, «Northern teachers for northern schools: An Inuit teacher-training program», *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 20, n° 2, 1985, p. 112-131; Arlene Stairs, «Self-image, world-image: speculations on identity from experiences with Inuit», *Ethos*, vol. 20, n° 1, 1992, p. 116-126.

espère des changements importants. Suivant ce mouvement, quelques années plus tard, la Société Makivik identifie l'ampleur des défis que pose la formation des jeunes : haut taux de décrochage; professeurs de langue inuktitut inadéquatement formés ni encadrés; manque de cohérence, de pertinence et de structuration générale du programme, incapacité d'élaboration de programmes, insignifiance du rôle des comités pédagogiques locaux dépourvus de pouvoir réel, financement insuffisant, etc⁹¹.

Pendant cette période, deux mémoires de maîtrise présentent l'histoire de l'éducation au Nunavik en analysant les politiques fédérales. Celui de Lisbeth Clemens, *Canadian colonialism : Inuit schooling in northern Quebec prior to 1975*⁹² et celui de Louis Forgues, *L'action du gouvernement fédéral chez les Inuit du Nouveau-Québec : le cas de l'éducation (1949-1975)*⁹³. Ils s'intéressent aux tensions provoquées par l'expérience coloniale entre les Inuit et les gouvernements. Ils démontrent que le système scolaire imposé par les missionnaires, puis par le gouvernement fédéral, fut un outil déterminant de l'expérience coloniale. Pour ces auteurs, l'acculturation et la hausse de la dépendance des Inuit à l'égard d'Ottawa ne découlent pas de mauvaises intentions de la part du gouvernement fédéral. Ils insistent plutôt sur les défis structurels: barrières culturelles et linguistiques, curriculums inadéquats, instabilité, mauvaise préparation des équipes professorales, etc. Leurs recherches se font à partir des documents gouvernementaux publics. La voix des Inuit étant absente, ces derniers apparaissent comme des acteurs impuissants et inactifs devant les politiques qui s'imposent à eux.

⁹¹ Nunavik Educational Task Force, *Silatunirmut: Le chemin de la sagesse. Rapport final du Groupe de travail sur l'éducation au Nunavik*, Laval, Makivik Corporation, 1992, p. 6-7.

⁹² Lisbeth Clemens, *Canadian colonialism: Inuit schooling in northern Quebec prior to 1975*, Mémoire de maîtrise (Administration and Policy Studies), McGill University, 1984.

⁹³ Louis Forgues, *L'action du gouvernement fédéral chez les Inuit du Nouveau-Québec: le cas de l'éducation (1949-1975)*, Mémoire de maîtrise (Anthropologie), Université Laval, 1987.

Un autre mémoire, celui de Brian Callaghan, *Inuit Educational and Language Programs in Nouveau-Québec : 1912 à 1991*, s'intéresse aux tensions qui se sont développées entre les Inuit et les deux paliers gouvernementaux (de 1912), lorsque le Nord de la province fut cédé au Québec (à 1991), soit 15 ans après la mise sur pied de la CSK⁹⁴. Son travail de recherche et d'analyse est fait à partir de documents gouvernementaux publics, des documents internes de la CSK, et de plus d'une vingtaine d'entrevues réalisées avec des étudiants, des professeurs et des représentants inuit impliqués lors de la négociation et de la mise en place de la CBJNQ. La diminution graduelle de l'influence du fédéral au profit du provincial au sein des institutions et du système scolaire, à partir de 1963, est au cœur de son étude.

En 1989, afin d'améliorer la situation, un groupe de travail inuit, la Nunavik Educational Task Force (NETF) fut mis sur pied lors de l'Assemblée générale annuelle de la corporation Makivik⁹⁵. Les sujets à l'étude étaient entre autres : les langues d'enseignement, le contenu et la qualité du programme, les programmes de formation des maîtres tant inuit que non inuit, le rôle de la famille et de la collectivité. Le comité rencontra des élèves, des parents, des membres du personnel enseignant, des aînés et des chercheurs en éducation et consulta les documents produits par la commission scolaire. Ils arrivèrent à la conclusion que le système en place ne répondait pas aux besoins réels des collectivités et que les programmes étaient inadéquats.

Après trois ans de travail, en 1992, la NETF publia son Rapport final, *Silatunirmut, Le chemin de la sagesse*⁹⁶. Dans la première partie du document, les

⁹⁴ Brian Callaghan, *Inuit Educational and Language Programs in Nouveau Québec 1912-1991*, Mémoire de maîtrise (Education), University of Alberta, 1992.

⁹⁵ Ann Vick-Westgate, *Nunavik: Inuit-controlled education in arctic Quebec*, Calgary, University of Calgary Press, 2002, p. 125.

⁹⁶ Nunavik Educational Task Force, *Silatunirmut: Le chemin de la sagesse. Rapport final du Groupe de travail sur l'éducation au Nunavik*, Laval, Makivik Corporation, 1992, 137p.

auteurs présentèrent un aperçu général de la situation de l'éducation au Nunavik. Pendant des milliers d'années, l'éducation reposa sur la sagesse et l'autonomie de la personne. La modernisation de la vie nordique transforma les rapports sociaux et les Inuit travaillèrent à garder le contrôle sur le développement de leur nation, mais cela s'avéra particulièrement difficile. Ils constatèrent que la voie de l'éducation traditionnelle n'était pas adaptée au mode de vie sédentaire, mais que l'institution scolaire ne correspondait pas non plus à leur culture. Le groupe de travail formé de membres proches de la corporation Makivik est très sévère à l'endroit de la Commission scolaire. En ce qui concerne le travail des communautés d'Ivujivik et de Puvirnituk, qui est au cœur de la présente thèse, en raison des tensions politiques, il n'a pas été consulté et il n'est pas mentionné dans ce rapport final :

La Task Force n'a jamais exprimé sa volonté d'étudier nos projets de formation des maîtres et de développement de curriculum. Pourtant nous savons que nous avons trouvé des solutions qui répondraient à plusieurs problèmes relevés par la Task Force⁹⁷.

Dans le même cadre de réflexions et d'analyse, en 2002, le livre d'Ann Vick-Westgate, *Nunavik: Inuit-controlled education in arctic Quebec*, se veut une contribution au travail de redéfinition de l'éducation en lien avec la prise en charge du système éducatif par les Inuit⁹⁸. L'auteure travaille à partir des informations recueillies par cette la NETF entre 1989 et 1995. Elle démontre la complexité inhérente à l'instauration d'un système éducatif trilingue qui répond aux besoins des Inuit ayant une histoire, une langue et une culture propre, vivant en région éloignée dans un climat aride et qui, ayant accepté comme base de travail, en 1975,

⁹⁷ SA, *L'éducation à Povungnituk et Ivujivik*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1992, p. 22.

⁹⁸ Ann Vick-Westgate, *Nunavik: Inuit-controlled education in arctic Quebec*, Calgary, University of Calgary Press, 2002, 357p.

le régime du ministère de l'Éducation du Québec, est par conséquent dépendant de ce programme provincial.

Callaghan et Vick-Westgate font mention très succinctement des Inuit dissidents à la CBJNQ, du mouvement inuit Tungavingat Nunamini (ITN), et de la situation particulière des écoles d'Ivujivik et de Puvirnituk qui nous intéressent. Pour le mouvement coopératif dont est issu ITN, Callaghan note, dans les limites de sa recherche, qu'il ne l'abordera pas : « Although the study examines socio-economic conditions, it does not examine such enterprises as the Co-operative movement or the entrepreneurial ventures of Makivik Corporation »⁹⁹. Vick-Westgate, quant à elle, mentionne que l'entente n'a pas fait l'unanimité :

« Representatives of Puvirnituk and Ivujivik, as well as a part of Salluit, were opposed to that or any other settlement which included a provision for surrender and extinguishment of aboriginal rights. They did not sign the Agreement. Puvirnituk and Ivujivik refused for a number of years to recognize the authority of the Kativik School Board, Makivik Corporation and other organizations because they were established through the James Bay and Northern Quebec Agreement »¹⁰⁰.

Plus récemment, les politiques scolaires québécoises et canadiennes qui se développèrent à partir des années 1930 furent étudiées dans le cadre de deux mémoires de maîtrise : celui d'Émilie Ducharme (*L'État québécois et les autochtones : la construction d'une politique, 1960-1970*)¹⁰¹ et celui de Martin Desrosiers (*Examen de la politique de scolarisation du gouvernement fédéral dans*

⁹⁹ Brian Callaghan, *Inuit Educational and Language Programs in Nouveau Quebec 1912-1991*, Mémoire de maîtrise (Education), University of Alberta, 1992, p. 7.

¹⁰⁰ Ann Vick-Westgate, *Nunavik: Inuit-controlled education in arctic Quebec*, Calgary, University of Calgary Press, 2002, p. 73.

¹⁰¹ Émilie Ducharme, *L'État québécois et les autochtones : la construction d'une politique, 1960-1970*, Mémoire de maîtrise (Histoire), Université du Québec à Montréal, 2009.

l'Arctique canadien, 1930 à 1970)¹⁰², ainsi que dans un article récent de Francis Lévesque et al., *En compétition pour construire des écoles. L'éducation des Inuits du Nunavik de 1939 à 1976*¹⁰³. Les auteurs ont consulté les archives du gouvernement du Québec et du Canada afin de documenter les politiques scolaires. Ces études permettent de mieux comprendre le contexte étatique plus large dans lequel se développe l'expansion de l'État canadien pour assurer sa souveraineté nordique dans l'Arctique d'abord, puis celui du gouvernement provincial à partir des années 1960. Elles fournissent des informations factuelles importantes quant à la chronologie des événements. Elles démontrent que, pour les deux paliers de gouvernement, la priorité fut accordée à la scolarisation rapide des enfants inuit pour qu'ils bénéficient des développements économiques prévus pour leur région, mais que ces politiques ont échoué à soutenir le développement d'un curriculum d'étude adapté à l'environnement nordique et que les considérations liées à la continuité culturelle ont été occultées. Tout comme les auteurs des années 80, ces chercheurs se placent dans la perspective du colonialisme interne et cherchent à expliquer les raisons de l'échec des politiques gouvernementales.

Mentionnons aussi le travail de Toby Morantz qui, sans aborder l'institution scolaire, s'est penché sur le colonialisme au Nord-du-Québec¹⁰⁴. Cette ethnohistorienne travaille à partir des archives de la CBH, des congrégations

¹⁰² Martin Desrosiers, *Examen de la politique de scolarisation du gouvernement fédéral dans l'Arctique canadien, 1930 à 1970*, Mémoire de maîtrise (Histoire appliquée), Université du Québec à Montréal, 2006.

¹⁰³ Francis Lévesque, Mylène Jubinville et Thierry Rodon, «En compétition pour construire des écoles. L'éducation des Inuits du Nunavik de 1939 à 1976», *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 46, n° 2-3, 2016, p. 145-154.

¹⁰⁴ Toby Morantz, «Les politiques colonialistes fédérales et provinciales dans le Nord québécois, 1945-1970», dans *Les Autochtones et le Québec: Des premiers contacts au Plan Nord*, sous la dir. de Alain Beaulieu, Stéphan Gervais et Martin Papillon, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2013, p. 153-173; Toby Morantz, *White Man's Gonna Getcha: The Colonial Challenge to the Crees in Quebec*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2002, 424p; Toby Morantz, *Relations on Ungava Bay: An Illustrated History of Inuit, Naskapi, and Eurocanadian Interaction, 1800-1970*, Westmount, Québec, Avataq, 2016, p. 512p; Toby Morantz, *Relations on southeastern Hudson Bay: an illustrated history of Inuit, Cree and EuroCanadian interaction, 1740-1970*, Westmount, Québec, Avataq, 2010, 350p.

religieuses et des gouvernements, mais intègre aussi la voix des nations auxquelles elle s'intéresse par l'utilisation de sources orales, principalement des témoignages enregistrés par des anthropologues. Elle démontre comment les peuples nordiques ont survécu pendant plusieurs siècles en s'adaptant aux transformations économiques et environnementales, ainsi qu'aux directives imposées par les gouvernements.

Ainsi, dans le cadre des rares travaux scientifiques portant sur l'histoire de l'éducation au Nord-du-Québec, le concept du colonialisme interne est central. Il est défini comme une forme d'autorité qui assujettit une population minoritaire par l'application d'une politique à l'intérieur des frontières d'un État. L'utilisation de cet angle d'approche a permis de faire la lumière sur les relations intergouvernementales entre le Québec et le Canada, au moment où les deux niveaux de gouvernement intensifiaient leurs contacts avec les habitants des territoires nordiques¹⁰⁵. Cependant, ce processus de domination n'a pas été vécu de manière passive et verticale, les Inuit sont intervenus de différentes façons dans le développement du système scolaire.

Les histoires nationales qui sont transmises participent à former les cultures, et donc les manières d'habiter et de percevoir le monde. Le contenu, le point de vue et l'organisation des récits, tout autant que leurs oublis et leurs silences déterminent les compréhensions du passé, mais également la façon d'appréhender le présent. Pour cette raison, nous proposons de restituer une période importante de résistance à l'imposition d'une institution venue de l'extérieur et au travail d'appropriation qui a été fait par les Inuit afin de rendre l'école utile à leur nation. Les Inuit du Nunavik ont travaillé afin d'adapter le système d'éducation pour leurs jeunes et ils

¹⁰⁵ Francis Lévesque, Mylène Jubinville et Thierry Rodon, «En compétition pour construire des écoles. L'éducation des Inuits du Nunavik de 1939 à 1976», *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 46, n° 2-3, 2016, p.146.

ont eu des différends entre eux sur les façons de s’y prendre. Le travail accompli par les négociateurs de la CBJNQ et la CSK a été un peu documenté¹⁰⁶, mais celui d’ITN et d’IPIUIT est passé sous silence. La société inuit est plurielle. Elle a emprunté différentes trajectoires qui ont amené différentes propositions de projet de société. Nous nous efforcerons de démontrer comment les dynamiques sociales, politiques et économiques ont provoqué des formes de résistances à l’implantation de structures colonisatrices et influencé le développement de l’institution scolaire dans les communautés d’Ivujivik et de Puvirnituk.

1.2 Démarche méthodologique

1.2.1 Objectif général de la recherche et cadre théorique

L’objectif général de la recherche est de comprendre les circonstances et de dégager les principaux éléments contextuels qui ont mené à la mise sur pied et au développement de l’institution scolaire dans les communautés d’Ivujivik et de Puvirnituk au Nunavik entre 1950 et 1990. Plus précisément, elle vise à (1) repérer et décrire comment les intervenants impliqués dans le développement d’un projet d’école communautaire ont résisté à l’implantation d’une institution scolaire venue de l’extérieur afin de l’adapter à leur besoin; (2) saisir le contexte local, régional et global dans lequel ce mouvement a évolué; (3) et comprendre d’où est issu le mouvement communautaire de prise en charge locale de leurs « affaires » par les Inuit de ces communautés qui ont résisté tant du point de vue économique

¹⁰⁶ Zebedee Nungak, *Contre le colonialisme dopé aux stéroïdes : le combat des Inuits*, Montréal, Les éditions du Boréal, 2019, 181p; Alain-G. Gagnon et Guy Rocher, *Regard sur la Convention de la Baie-James et du Nord québécois*, Montréal, Québec/Amérique, 2002; Jacques-Guy Petit, *et al.*, *Les Inuit et les Cris du Nord du Québec*, Québec, Presse de l’Université du Québec et Presses universitaires de Rennes, 2010, 468p.

(Coopératives du nouveau Québec), politique (Inuit Tungavingat Nunamini), que social (Comité de parents).

L'étude se veut une occasion de rendre accessible l'originalité du parcours et la contribution de précurseurs peu connus à un projet particulier. Il s'agit de recréer un portrait, le plus exact possible, de ce qui s'est produit dans le passé, de retracer les grandes lignes des événements et de comprendre comment les Inuit et leurs organisations ont interprété ce qui s'est produit dans leur communauté, et ce, afin de soutenir le développement du projet éducatif. Les Inuit sont les héritiers d'une situation coloniale singulière qu'ils tentent de mieux saisir afin de s'adapter au développement accéléré qui s'opère sur l'ensemble du territoire.

Aujourd'hui, au Nunavik, chaque communauté possède une école, située en milieu isolé, qui évolue en contexte arctique, biculturel et trilingue. Les enfants y passent la majeure partie de leurs journées. Pourtant, une distance importante la sépare des valeurs de la société de tradition nomade englobante dans laquelle elle s'insère. Les taux de diplomation des élèves de la région sont les plus bas au Québec. En 1996, 23 % des étudiants inuit du Nunavik obtenaient un diplôme de cinquième secondaire¹⁰⁷. En 2017, ce taux n'est que de 21 % comparativement à 80% pour l'ensemble du Québec¹⁰⁸. Le niveau de scolarité est très faible avec plus de la moitié des Inuit qui ne détiennent aucun certificat, diplôme ou grade,

¹⁰⁷ Gouvernement du Québec, *Un portrait statistique de l'évolution de la situation scolaire de la population autochtone du Québec*, Ministère de l'éducation, Direction des statistiques et des études quantitatives, Bulletin statistique de l'éducation, 1998, p. 11.

¹⁰⁸ Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur, *Rapport. Taux de diplomation et qualification par commission scolaire au Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, 2019, Tableau 1 Taux de diplomation et de qualification selon la cohorte, la durée et le sexe, par région administrative et par commission scolaire.

comparativement à 13 % pour le reste du Québec¹⁰⁹. L'école est, dans ce milieu, une institution en développement.

La scolarisation demande une participation active et des investissements considérables tant à l'échelle personnelle, que familiale et publique. Elle est l'objet d'attentes, de projections et de normes qui se situent dans le registre culturel et symbolique de chaque nation. Afin de mieux comprendre l'importance du travail d'appropriation qui a été effectué par les Inuit d'Ivujivik et de Puvirnituk, nous mettons de l'avant le concept d'institution, qui lie les acteurs sociaux aux structures organisationnelles des sociétés, et celui de résistance, qui permet d'analyser les restructurations que l'institution scolaire traverse.

1.2.1.1 Institution : un terme polysémique à mieux comprendre

Selon le dictionnaire actuel de l'éducation¹¹⁰, une institution est une forme d'organisation sociale reconnue légalement, se traduisant par un réseau d'établissements mis en place à des fins déterminées et régies par des normes précises. Cette définition décrit bien ce qu'est l'institution scolaire au Nunavik. Par contre, elle ne permet pas d'englober ce terme dans son ensemble. Derrière la relative simplicité du mot « institution » se cache une réalité complexe, traditionnellement définie en tant que phénomène social, impersonnel et collectif, présentant permanence, continuité et stabilité¹¹¹. Cette définition, très englobante, permet de réfléchir au sujet des institutions de façon plus précise. Leur durée, leur utilisation, leur transformation ainsi que leur contestation ont beaucoup été

¹⁰⁹ Julia Posca, «Portrait des inégalités socioéconomiques touchant les Autochtones au Québec», Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS), <https://cdn.iris-recherche.qc.ca/uploads/publication/file/Note_Ine_galite_s_4_WEB_02.pdf> (10 mai 2019).

¹¹⁰ Renald Legendre, *Dictionnaire de l'éducation*, Montréal, Guerin, 2005, p. 780.

¹¹¹ Jacques Chevallier, *L'institution*, Paris, Presses de l'université de France, 1981, 411p.

étudiées, et ce, bien différemment selon les écoles de pensée, les champs d'études et les époques¹¹².

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux processus de développement et d'adaptation de l'institution scolaire. Partant de la théorie wébérienne¹¹³, nous postulons que l'institutionnalisation est un processus de légitimation des organisations, par les acteurs sociaux, qui s'inscrit dans un rapport politique aux autres institutions de la société. Elles évoluent lorsque les règles en place ne permettent plus de répondre aux situations et qu'une action collective provoque des changements qui sont acceptés parce que jugés compatibles avec les intérêts de la société. L'institution, de façon générale, est donc appelée à répondre aux aléas de son milieu, lui-même composé d'autres organisations, endogènes et exogènes, qui répondent aussi à un environnement régulé. Qu'en est-il donc lorsqu'une institution bien établie dans un certain milieu tente de s'imposer dans un nouvel environnement ?

Poursuivant la réflexion dans le sillage de Weber, l'analyse de l'anthropologue britannique, Mary Douglas, permet de mieux saisir la complexité du développement d'une institution en tenant compte des contextes culturels¹¹⁴. L'auteure s'interroge sur la culture comme principe d'organisation et de

¹¹² Voir par exemple : Cornelius Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Paris, 1975, 498p; Luc Boltanski, «Le pouvoir des institutions», dans *De la critique: précis de sociologie de l'émancipation* Paris, Gallimard, 2009, p. 83-128; Michel Foucault, *Surveiller et punir: naissance de la prison*, Paris Éditions Gallimard, 1976, 278p; Fustel De Coulanges, *La cité antique: étude sur le culte, le droit, les institutions de la Grèce et de Rome*, Paris, Hachette, 1903; Barbara H. Rosenwein, *Negotiating Space: power, restraint, and privileges of immunity in Early Medieval Europe*, Ithaca, Cornell University Press, 1999, 267p.

¹¹³ Max Weber, économiste, sociologue et philosophe allemand, est considéré comme l'un des pères de la sociologie moderne. Il considère que l'institution est un régulateur de rapports sociaux et que l'institutionnalisation est le processus qui organise les rapports aux modèles sociaux : Julien Freund, «Chapitre 3. Relation et activités sociales chez Max Weber», dans *Études sur Max Weber*, Genève, Librairie Droz, 1990, p. 93-105.

¹¹⁴ Mary Douglas, *How institutions think*, New York, Syracuse University Press, 2012 (1986)

justification des institutions sociales. Dans *How institutions think*, elle explique qu'une institution naît lorsqu'un équilibre s'établit entre un pouvoir et des intérêts conflictuels au sein d'une société. Comme l'illustre la figure 1.1, les institutions deviennent légitimes et perdurent lorsqu'un processus dynamique impliquant des rapports de force entre des groupes aux intérêts divers accepte les codes associés à l'institution, qui à son tour, s'adapte aux codes culturels de la société dans laquelle elle évolue. Ensuite, les manières d'être et de se développer des institutions se stabilisent dans les usages, ce qui favorise un ancrage des idées dans des contextes sociaux.

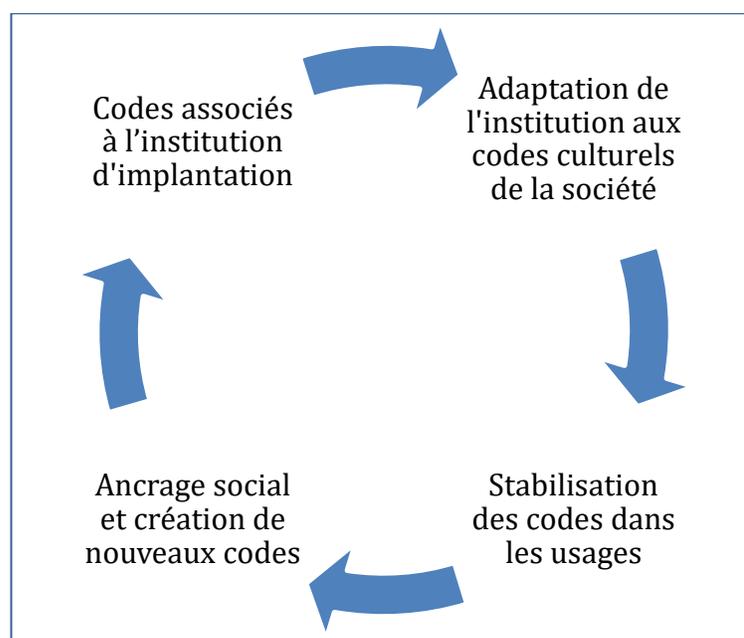


Figure 1.1 Processus dynamique de légitimation d'une institution¹¹⁵

Par leur résistance à une imposition verticale de l'institution eurocanadienne colonisatrice qu'était l'École, les Inuit d'Ivujivik et de Puvirnituk ont tenté

¹¹⁵ Créé à partir de : Mary Douglas, *How institutions think*, New York, Syracuse University Press, 2012 (1986)

d'institutionnaliser leurs écoles. En accord avec Mary Douglas, nous considérons que l'identité et la culture sont omniprésentes dans le rapport que chaque individu construit avec son environnement. Différentes forces évoluent et cherchent un équilibre au sein de l'institution qui ne répond pas toujours aux attentes qu'elle symbolise. Une institution qui n'arrive pas à intégrer les codes culturels de la société d'accueil s'adapte difficilement, ne se stabilise pas et arrive difficilement à trouver les ancrages sociaux nécessaires à son implantation dans les communautés. Au Nunavik, une tension entre le maintien des traditions et des valeurs propres aux communautés d'un côté, et les transformations liées à la vie contemporaine et aux langues qui se côtoient de l'autre, ont complexifié la stabilisation d'une telle institution.

L'institution scolaire colonisatrice, soit celle qui nie l'existence, la culture et les savoirs des populations auxquelles elle s'adresse¹¹⁶, fut introduite dans les communautés inuit tardivement par comparaison à son introduction dans les pensionnats autochtones dans le reste du pays. Comme pour les Premières Nations, les colonisateurs ont tenté d'implanter un système ne répondant pas aux besoins des groupes auxquels il était destiné. Au cours des années 1950, les agents du ministère des Affaires autochtones du gouvernement fédéral ouvrirent des écoles au Nord-du-Québec parce qu'ils y étaient obligés par la loi. Leur connaissance du Nord et des Inuit étant très limitée, ils imposèrent alors des écoles calquées sur les écoles du Sud.

Rapidement, après dix ans d'opération, ces écoles fédérales ont été forcées de s'adapter devant la pression des Inuit et la compétition que les écoles provinciales leur livraient. Ces luttes entre les deux paliers de gouvernement ont permis aux Inuit autonomistes de forcer une révision des positions des

¹¹⁶ Poka Laenui, «Processes of decolonization», dans *Reclaiming Indigenous voice and vision* sous la dir. de Marie Battiste, Vancouver, BC, UBC Press, 2000.

colonisateurs, conscients de l'inefficacité que le système des pensionnats avait eue sur l'intégration des membres des Premières Nations dans la société canadienne. Afin de se faire une place, l'école québécoise a trouvé une porte d'entrée par la promotion de la langue et de la culture dans les écoles pour les habitants du Nord. Les moyens déployés par les Inuit d'Ivujivik et de Puvirnituq pour s'approprier cette institution afin de la décoloniser et de la rendre utile, c'est-à-dire de l'amener à répondre aux besoins de leur communauté, ont été continus et parfois très intenses tout au long de la période étudiée, soit de 1950 à 1990.

L'école est un agent important dans le processus de changement des modes de vie, des schèmes de références et des systèmes de valeurs, bref de la culture. Les Inuit du Nunavik considèrent que cette institution pouvait leur offrir des outils afin de faire face aux changements accélérés qui se produisaient chez eux. Par contre, celle-ci devait être restructurée et recentrée pour fonctionner à la façon inuit, pour les Inuit. Suivant Douglas, institutionnaliser l'école signifie pour les Inuit, l'adapter aux codes culturels de cette société d'accueil et s'assurer qu'elle prépare leurs enfants à gérer les problèmes et les opportunités qui se présentent à eux. Il fallait stabiliser les nouveaux codes dans les façons de faire. La créer eux-mêmes s'avérait donc primordial. Son insertion dans le tissu socioculturel des communautés était incontournable pour y arriver. Afin d'analyser l'évolution institutionnelle des écoles, nous utiliserons le concept de résistance qui illustre les facteurs qui ont contribué à son institutionnalisation.

1.2.1.2 Formes de résistance

L'explicitation du travail d'appropriation de l'institution, qui a été effectué par les Inuit en tant que collectivité pour adapter l'école à la culture inuit, sera faite à partir du concept de résistance. Les études au sujet des résistances qu'ont menées les Autochtones s'inscrivent dans un courant qui vise à les intégrer en tant

qu'acteurs de l'histoire possédant un réel pouvoir d'agir. Depuis les années 1970, nombre de recherches se sont intéressées à ce concept pour éclairer des périodes historiques, et ce, en lien avec des thématiques variées¹¹⁷.

En référent au dictionnaire de sociologie, nous définissons la résistance en tant « qu'opposition, explicite ou implicite, violente ou non violente, aux forces ou situations perçues comme oppressives »¹¹⁸. Dépendamment des perceptions des dangers qui menacent, des stratégies de résistance, tant personnelles que collectives, se développent. Selon Réal Allard, qui s'est intéressé aux théories de la psychologie sociale des relations intergroupes, certains facteurs mènent à l'émergence d'un sentiment de résistance¹¹⁹. Il explique que ces facteurs sont issus de la perception d'une contradiction entre le sort d'un groupe et celui auquel les membres de ce groupe ont droit comme collectivité. Parmi les facteurs qui contribuent au développement de stratégies de résistance, dans le cadre de son étude en milieu francophone, il identifie (1) les perceptions d'illégitimité; (2) les perceptions d'instabilité et (3) la solidarité¹²⁰. La perception d'une situation illégitime prend racine dans les comparaisons économiques, culturelles et politiques qui illustrent le statut d'infériorité d'un groupe minoritaire. Ces perceptions peuvent avoir différentes sources : elles peuvent, par exemple, être générées par des événements du passé dont les effets négatifs perdurent ou encore par des événements récents

¹¹⁷ Richard White, *The middle ground: Indians, empires, and republics in the Great Lakes region, 1650-1815*, Cambridge, England, Cambridge University Press, 1991, 544p; Jean-François Fortier et Stephen Wyatt, «Cooptation et résistance dans la planification forestière concertée au Québec: le cas des Atikamekw Nehirowisiwok et des «tables GIRT»», *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 44, n° 1, 2014p. 35-47; Isabelle Surun, «Appropriations territoriales et résistances autochtones», dans *Les Empires coloniaux* sous la dir. de Pierre Singaravélou, Éditions du Seuil, 2013, p. 37-75; Mathilde Capone, *Résistances des Innu. es de Pessamit face aux violences systémiques*, Mémoire de maîtrise (Anthropologie), Université de Montréal, 2014.

¹¹⁸ André Akoun et Pierre Ansart, *Dictionnaire de sociologie*, Paris, 1999, p. 453.

¹¹⁹ Réal Allard, «Résistance(s) en milieu francophone minoritaire au Canada. Exploration théorique et analyse du phénomène à partir du vécu langagier et du développement psycholangagier», *Francophonies d'Amérique*, vol. 13, Été, 2002, p. 18.

¹²⁰ Ibid., p. 19-21.

aux conséquences négatives. Les perceptions d'instabilité, quant à elles, proviennent de transformations liées à l'affaiblissement du statut d'une minorité qui touche des dimensions perçues comme essentielles pour sa survie et son développement. Finalement, Allard avance que c'est la solidarité qui est « la pierre angulaire de la résistance de la part des membres de la minorité »¹²¹. Il postule qu'un fort sentiment de solidarité mène à des perceptions d'instabilité et d'illégitimité accrues qui contribuent à la manifestation de résistances plus marquées.

En lien avec l'institution scolaire, Gilles Monceau utilise une typologie qui s'intéresse aux résistances des parents d'élèves pour analyser leur degré de coopération avec les enseignants¹²². Il identifie trois moments de résistance : défensif, offensif et intégratif. Le moment défensif est celui qui apparaît lorsque des parents sont craintifs, méfiants ou déviants face à l'école et élaborent des stratégies d'évitement. Les enseignants les identifient alors comme « démissionnaires »¹²³. Il devient plus difficile d'entrer en relation avec eux puisqu'une distance organisationnelle faite de méfiance s'installe. Les parents évitent les réunions collectives et les rencontres individuelles.

Le moment offensif est défini par l'action de parents identifiés par certains enseignants comme « envahissants ». Ils soutiennent des valeurs et affirment travailler pour l'intérêt de l'ensemble de la société. Ces résistants donnent un contenu plus politique que fonctionnel au principe de la coopération. Bien qu'ils ne s'y opposent pas directement, ils ont tendance à proposer constamment des avenues alternatives aux propositions déjà émises¹²⁴. Ils élargissent leur militantisme à la

¹²¹ Ibid., p. 21.

¹²² Gilles Monceau, «L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire», *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 1, n° 7, 2009, p. 151-165.

¹²³ Ibid., p. 156.

¹²⁴ Ibid., p. 158.

défense des moins nantis ou des parents étrangers s'opposant ainsi à ce que la coopération se limite aux aspects fonctionnels de l'école.

Le moment intégratif est celui où les parents participent au fonctionnement prévu officiellement tel que les conseils d'école, les réunions des associations de parents, etc, mais aussi à diverses activités quotidiennes comme l'encadrement d'ateliers et l'accompagnement pour des activités particulières. Ils interviennent ainsi de l'intérieur, sur la conception de la coopération parents-enseignant¹²⁵. Par le dialogue et le questionnement, ils parviennent à influencer les politiques d'établissement afin qu'elles répondent à leurs besoins. Dans le cadre de leur résistance, les Inuit traverseront ces différents moments selon les époques.

Pour James C. Scott, la résistance devient politique lorsqu'elle remet en cause le fonctionnement des structures de base des sociétés. Le qualificatif « politique » que l'on ajoute à celui de résistance implique un rapport aux institutions et a un impact sur leur fonctionnement¹²⁶. Les formes de résistance politique se trouvent dans l'ensemble des actions qui entrent en conflit avec les normes (règles, lois, valeurs) imposées. Ces actes sont accomplis au nom d'une morale et ont pour conséquence, consciente ou non, la remise en question de la violence symbolique que perpétue une partie ou l'ensemble d'un système¹²⁷.

Le concept de résistance politique a été utilisé par Pascale Dufour afin d'interroger les discours de sans-emploi dans des systèmes sociaux différents, soit

¹²⁵ Ibid., p. 160.

¹²⁶ James C. Scott, *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, Paris, Éditions Amsterdam, 2009, 270p.

¹²⁷ Jean Claude Passeron et Pierre Bourdieu, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970, 284p.

le Québec et la France¹²⁸. Elle propose d'abord de considérer que la capacité d'adaptation de l'homme social au système dominant ne peut se définir uniquement par la négative et se questionne au sujet du construit social que celui-ci crée. Puis, à partir d'une perspective empruntant aux sciences politiques, elle tente de caractériser les comportements et les discours des sans-emplois. Elle étudie ce qui pourrait être de l'ordre du politique dans le discours et le comportement des bénéficiaires de ces politiques.

Elle distingue d'abord deux formes principales: la résistance et la non-résistance. La non-résistance réfère aux sans-emplois qui agissent en conformité avec les attentes véhiculées par le discours politique dominant. Ces personnes acceptent de réaliser l'ensemble des démarches administratives et de suivre les règlements imposés afin de trouver un nouvel emploi. Elles se présentent en période transitoire. Nombre de jeunes diplômés se trouvent dans ce profil qui acceptent les règles du jeu et cherchent les possibles opportunités de s'insérer dans le système tel qu'il existe, et dont ils attendent beaucoup¹²⁹. Par opposition, Dufour définit la résistance en tant que processus par lequel des individus sans emploi se construisent une identité de travailleur en attente, soit celle du chômeur et non du prestataire de la sécurité du revenu. Elle différencie trois formes de résistance politique (1) passive (2) active et (3) participante, qui ont comme caractéristique commune le refus, en partie ou complètement, des normes ou valeurs véhiculées socialement. Le tableau 1.1 présente les caractéristiques liées aux formes de résistance politique selon Dufour.

¹²⁸ Pascale Dufour, «Les formes de résistance politique des sans-emploi», *Lien social et Politiques*, n° 39, 1998, p. 73-85; Pascale Dufour, «La vie quotidienne des sans-emploi: des formes communes de résistance, au-delà des frontières», *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 15, n° 1, 2002, p. 180-194.

¹²⁹ Pascale Dufour, «Les formes de résistance politique des sans-emploi», *Lien social et Politiques*, n° 39, 1998, p. 77.

La résistance politique passive est celle du refus. C'est une acceptation de la situation comme d'une forme de fatalité, et en même temps, un refus de cette situation. Les sans-emplois agissent alors comme attendu par le discours politique, mais leur propre discours fait état d'une rébellion face à ces attentes. Les individus refusent l'image de chômeur que les institutions leur envoient et refusent les règles du marché qu'ils considèrent inacceptables. Ils acceptent de se conformer par obligation alimentaire, mais refusent d'intégrer les principes théoriques à la base du système dans lequel ils ne trouvent pas leur place¹³⁰.

La deuxième forme de résistance politique proposée par Dufour est celle de la résistance politique active. Elle s'exprime par le conflit ouvert, l'engagement et la mobilisation, et vise le changement individuel. Les sans-emplois se servent des outils en place pour mener à bien leur projet personnel, en marge du système. Ce sont des artistes ou encore des mères de famille qui refusent le retour au travail tant que leurs enfants sont jeunes. Ils ne considèrent pas leur non-travail en tant que période de non-activité puisqu'ils sont engagés à temps plein dans des activités, bien que celles-ci ne soient pas suffisamment rémunératrices¹³¹.

La troisième forme de résistance est celle de la résistance politique participante. Tout comme la résistance active, elle est conflictuelle et engagée, mais puisqu'elle est plus collective, elle mène au changement social. Les sans-emplois de cette catégorie sont actifs dans des logiques de pratiques sociales solidaires et de bénévolat, mais leur ingéniosité et leur débrouillardise ne sont pas reconnues sur le marché du travail. Démunis s'ils doivent fonctionner dans une logique marchande, ils développent des sentiments de frustration face à l'environnement politique et économique¹³².

¹³⁰ Ibid., p. 78-79.

¹³¹ Ibid., p. 79-81.

¹³² Ibid., p. 81-82.

Tableau 1.1 Caractéristiques liées aux formes de résistance selon Pascale Dufour

Résistance politique passive	Résistance politique active	Résistance politique participante
Insoumission idéologique, logique de survie	Refus du système, travail en marge	Confrontation avec le système, engagement social, mobilisation
Conscience du manque de pouvoir, situé au niveau de la pensée	Vision d'un changement individuel	Vision d'un changement social
Sentiment d'injustice	Sentiment de stigmatisation sociale	Sentiment de révolte et d'incompréhension
Principe d'éthique	Principe d'éthique	Identité communautaire
Volonté de vivre en accord avec son identité	Volonté de vivre en accord avec son identité	Volonté de vivre en accord avec son identité

En nous servant des catégorisations développées par Allard, Monceau et Dufour, nous tentons de mieux comprendre les différentes formes de résistance utilisées par les Inuit du Nunavik. Nous démontrons que le rapport à l'institution scolaire des communautés d'Ivujivik et de Puvirnituk ne fut pas statique, bien au contraire. L'analyse permet de voir que différentes formes de résistance créent différentes alternatives et qu'elles contiennent toutes, à des degrés divers, des dimensions politiques importantes. Bien qu'elle pose un regard sur les politiques coloniales, l'analyse porte principalement son attention sur la collectivité, sa façon de résister à l'imposition de structures extérieures non adaptées à son environnement et les moyens qu'elle a utilisés pour construire une institution scolaire inuit à une époque où les modèles étaient inexistantes.

Nous postulons que la résistance politique peut servir de concept interprétatif afin d'expliquer des formes identitaires construites par le peuple inuit à travers cette lutte pour décoloniser l'institution scolaire. En ce sens, les formes de résistances témoignent de la construction de nouvelles formes de relations entre les

communautés inuit et les institutions imposées par les gouvernements dans un contexte de transformation sociopolitique extrême.

C'est en étudiant le déroulement de la mise en place du système d'éducation, dans un effort de compréhension de ses composantes et de ses logiques, que nous constatons les efforts d'appropriation qui ont été faits. Afin d'y arriver, nous proposons (1) d'adopter une méthodologie qui tient compte des méthodes de recherche en milieu autochtone ; (2) de travailler en collaboration avec les Inuit et (3) de nous servir des sources orales, puisque les traces historiques écrites sont rarissimes. L'originalité de la thèse, outre le fait qu'elle analyse une réalité qui n'a pas été étudiée jusqu'à maintenant, résulte du croisement des sources, soit les entretiens oraux et les documents d'archives écrits, ainsi que du croisement des disciplines, soit celle de l'histoire et celle de l'éducation. En tant qu'étude de la dynamique politique interne des communautés, nous espérons qu'elle amènera une compréhension des enchevêtrements complexes que le monde inuit a traversés.

1.2.2 Positionnement de la chercheuse : recherche autochtone

Comme nous l'avons vu, au début des années 1980, des leaders des villages de Puvirnituk et d'Ivujivik ont développé un projet d'école communautaire dans lequel l'ensemble de la population était engagé. Aujourd'hui, les participants à ce projet initial relatent cette période avec nostalgie, tandis que les plus jeunes enseignants demandent à mieux la connaître. Leur questionnement invite à mettre au jour cette histoire. La plupart des leaders qui ont pris part au projet au tout début sont aujourd'hui décédés, mais quelques individus ayant participé très activement entre 1960 et 1990 à un travail d'appropriation de l'institution scolaire sont encore vivants. Pour mieux comprendre cette période, il n'existe donc aucun autre moyen que de les interroger. Ils ont aujourd'hui plus de 60 ans et emporteront avec eux cette histoire si personne ne les questionne. En tant que chercheuse qallunaat

réalisant une thèse de doctorat en milieu autochtone, il est impératif de travailler dans le cadre de la philosophie du paradigme autochtone en m'engageant dans une relation humaine respectueuse¹³³. Pour ce faire, une réflexion issue de la lecture d'auteurs engagés dans la théorisation du travail de décolonisation de la recherche et de l'éducation en contexte autochtone a été effectuée¹³⁴.

Depuis une trentaine d'années, nombre de chercheurs se sont efforcés, et ont réussi, à expliquer comment le colonialisme, ce phénomène global, dynamique et complexe, a associé le savoir avec le pouvoir de façon systématique. Par conséquent, un travail important est à faire afin de réécrire l'histoire nationale canadienne qui raconte qu'une société moderne et énergique s'est installée par la force, et grâce à la religion, sur des sociétés traditionnelles autochtones. Les peuples colonisés n'ont pas répondu simplement en acceptant ou en rejetant les images et les pratiques que les colonisateurs apportaient : ils les ont adaptées à leur culture et à leurs pratiques locales et ont, eux aussi, transformé les façons d'être et de faire des étrangers.

En accédant aux lieux de savoirs où la connaissance reconnue est créée, maintenue et développée grâce à la recherche, les diplômés autochtones deviennent des agents de changement, et les cadres de recherche qu'ils développent deviennent des outils conceptuels utiles à l'ensemble de la communauté universitaire¹³⁵. Ce

¹³³ Linda Tuhiwai Smith, *Decolonizing methodologies : research and indigenous peoples*, London, New York, Zed Books, 2012, 240p; Linda Tuhiwai Smith, «On tricky ground: researching the native in the age of uncertainty», dans *The landscape of qualitative research*, sous la dir. de Norman K. Denzin et Yvonne S. Lincoln, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Sage Publications, 2008, p. 113-145; Shawn Wilson, «Using indigenist research to shape our future», dans *Decolonizing social work*, sous la dir. de Mel Gray, *et al.*, Burlington, Vermont, Ashgate Publishing, 2013, p. 311-322.

¹³⁴ Véronique Paul, Mylène Jubinville et Francis Lévesque, «Le travail collaboratif afin de dépasser l'approche colonialiste et se diriger vers une autochtonisation de la réussite scolaire», dans *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations. Sens et défis*, sous la dir. de Gisèle Maheux, *et al.*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2020, p. 70-94.

¹³⁵ Margaret Elizabeth Kovach, *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*, Toronto, University of Toronto Press, 2010, 201p.

sont principalement des femmes autochtones ayant fait des études postsecondaires qui ont théorisé et développé les concepts de décolonisation de la recherche et des savoirs autochtones. Linda Tuhiwai Smith (Maori), *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (1999) ; Margaret E. Kovach (Crie et Sauteux), *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts* (2010) ; Marlene Brant Castellano (Mohawk), *Ethics of Aboriginal research* (2004), entre autres, ont participé à ce mouvement et formulé des propositions afin de réfléchir à la décolonisation¹³⁶. La méthodologie de recherche utilisée ici a été élaborée à partir des principes de base qu'elles proposent et qui s'inscrivent dans la poursuite des recherches effectuées jusqu'à maintenant par l'équipe URFDEMA-UQAT.

Les études autochtones s'inscrivent dans le mouvement mondial du développement de théories postcolonialistes critiques de l'héritage culturel laissé par la colonisation¹³⁷. Ces études contestent l'objectivisme inhérent au positivisme qui restreint ce que la connaissance peut comporter. L'accent mis sur les preuves externes et les lois universelles contredisent les approches autochtones du savoir intégré, holistique et contextualisé. Les approches universitaires autochtones sont critiques, elles adoptent la théorie que le savoir est un construit social et qu'il peut contribuer à une plus grande justice sociale. Elles permettent de développer des moyens afin que les opprimés puissent prendre des actions pour résoudre des problèmes spécifiques. Elles supposent que l'action humaine, pour réaliser le bien social, doit tenir compte de la situation physique et sociale dans laquelle elle se

¹³⁶ Linda Tuhiwai Smith, *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*, London, New-York, Zed books, 1999, 208p; Margaret Elizabeth Kovach, *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*, Toronto, University of Toronto Press, 2010, 201p; Marlene Brant Castellano, Lynne Davis et Louise Lahache, *Aboriginal education: Fulfilling the promise*, Vancouver, Canada, University of British Columbia Press, 2001

¹³⁷ Edward W. Said, *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*, Paris, Éditions du Seuil, 1980, 398p.

déroule. Les études des structures de pouvoir et des inégalités doivent être privilégiées¹³⁸.

La prise en compte des séquelles générationnelles engendrées par le système d'éducation des pensionnats (violence, incarcération, problèmes de santé, faibles niveaux de diplomation) s'avère essentielle afin de répondre aux défis d'inclusion qui se posent au sein des institutions occidentales¹³⁹. Les questions d'identité et d'autodétermination sont centrales¹⁴⁰. La recherche n'est pas un processus pour découvrir la vérité, mais un processus politique qui vise à cocréer et à redécouvrir du savoir¹⁴¹. Le travail collaboratif est essentiel à la réalisation de telles recherches.

1.2.3 Travail collaboratif en éducation en milieu biculturel et trilingue

Le concept de collaboration en éducation est généralement lié aux pratiques qui soutiennent le développement professionnel des enseignants¹⁴² et à celles qui

¹³⁸ Marlene Brant Castellano, «Ethics of Aboriginal research», *International Journal of Indigenous Health*, vol. 1, n° 1, 2004, p. 103.

¹³⁹ Commission de vérité réconciliation du Canada, *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*, Montreal & Kingston, London, Chicago, McGill-Queen's University Press, 2015, 584p; Marie-Pierre Bousquet et Karl S. Hele, *La blessure qui dormait à poings fermés : l'héritage des pensionnats autochtones au Québec*, Montréal, Recherches amérindiennes au Québec, 2019. 328p; Jacques Viens, «Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès : rapport synthèse», Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics, <<https://www.cerp.gouv.qc.ca/index.php?id=2>> (8 mai 2020).

¹⁴⁰ Jeff Corntassel, «Indigenous storytelling, truth-telling, and community approaches to reconciliation», *ESC: English Studies in Canada*, vol. 35, n° 1, 2009, p. 137-159.

¹⁴¹ Karen Potts et Leslie (dir.) Brown, «Becoming an anti-oppressive researcher», dans *Research as resistance: Critical, indigenous and anti-oppressive approaches*, sous la dir. de Leslie Brown et S Strega, Toronto, Canadian Scholar's Press/ Women's Press, 2005, p. 225-286.

¹⁴² Audrey Garcia et Jean-François Marcel, «Travail partagé et processus d'apprentissage professionnel chez les enseignants-documentalistes de l'enseignement agricole public français», dans *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*, sous la dir. de Liliane Portelance, Cecilia Borges et Joanne Pharand, Québec, Presses de l'université du Québec, 2011, p. 125-142.

s'intéressent aux approches qui contribuent à la réussite éducative¹⁴³. Le partage de connaissances entre des groupes de partenaires, l'établissement d'un dialogue et d'une relation de confiance en découlant rend possible les partenariats¹⁴⁴. Au plan sociocognitif, la collaboration est influencée par la satisfaction à l'égard de l'établissement au sein duquel elle prend place, au sentiment de compétence qu'elle génère et aux préoccupations pédagogiques qui l'accompagnent¹⁴⁵. Dans le contexte du groupe de cogestion Ivujivik-Puvirnituk-UQAT, les projets de recherche-développement sont toujours réalisés en collaboration et accompagnent le processus de formation.

En nous basant sur les principes établis par les recherches sur l'éthique de la recherche en milieu autochtone¹⁴⁶, ainsi que sur nos expériences de travail, nous évaluons qu'un travail de recherche collaboratif en milieu autochtone est possible si la chercheuse obtient la confiance des membres des communautés. Cette relation de confiance s'avère incontournable à établir et doit perdurer, de l'établissement de la problématique de recherche à la diffusion des résultats¹⁴⁷. Dans le cas de cette

¹⁴³ Andy Hargreaves et Ruth Dawe, «Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching», *Teaching and teacher education*, vol. 6, n° 3, 1990, p. 227-241.

¹⁴⁴ Stéphane Martineau et Denis Simard, «Regard sur le dialogue comme condition de la collaboration en stage ou en accompagnement mentorale», dans *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*, sous la dir. de Liliane Portelance, Cecilia Borges et Joanne Pharand, Québec, Presses de l'université du Québec, 2011, p. 13-25.

¹⁴⁵ Claude Lessard, Pierre Canisius Kamanzi et Mylène Larochelle, «De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants: le cas des enseignants canadiens», *Éducation et sociétés*, vol. 1, n° 1, 2009, p. 59-77.

¹⁴⁶ Hugo Asselin et Suzy Basile, «Éthique de la recherche avec les peuples autochtones. Qu'en pensent les principaux intéressés?», *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociale et gouvernementale*, vol. 14, n° 1, 2012, p. 1-10.

¹⁴⁷ Natasha Blanchet-Cohen et Amélie Lainé, «Documenter le programme d'aide aux devoirs : les éléments gagnants d'une recherche partenariale», dans *Boîte à outils des principes de la recherche en contexte autochtone : éthique, respect, réciprocité, collaboration et culture*, sous la dir. de Nancy Gros-Louis Mchugh, Karine Gentelet et Suzy Basile, Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque nationale du Canada, Commission de la santé et des services sociaux du Québec et du Labrador, Centre de recherche en droit public, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et Réseau DIALOG, 2015, p. 27-33; Yvonne da Silveira, *et al.*, «Relation de confiance, un ancrage incontournable en contexte de recherche autochtone : témoignages de recrutement de participants

thèse, une relation de confiance entre les membres des communautés et l'étudiante est établie. Cette dernière travaille avec ces communautés depuis 2009 à titre d'agente de recherche et de chargée de cours. Dans ce contexte, elle participe à des rencontres à distance tous les mois avec des enseignantes et des conseillères pédagogiques inuit. Elle se rend dans les communautés concernées au moins deux fois par année pour des séjours de quatre à huit jours et reçoit les partenaires au Sud deux fois par année aussi. Elle participe à divers comités (cogestion, lexique, conférence IPUIT, remise de médailles d'honneur). De plus, elle effectue de la recherche qui mène à des participations à des conférences nationales et internationales et à des publications pensées et réalisées en partenariat avec ses collègues inuit sur divers aspects du développement de l'institution scolaire nordique. Lors d'une des entrevues, un elder nous a d'ailleurs confié qu'il était régulièrement sollicité par des chercheurs, mais qu'il refusait systématiquement toute demande depuis plus de 20 ans, puisqu'il n'y voyait plus d'intérêt : « They came and asked questions and we never heard from them again. You, I know you will come back to us with something »¹⁴⁸. Dans la poursuite de la relation de confiance, la logique d'action soutenant la recherche vise à répondre aux préoccupations exprimées par les milieux et touche des aspects éthique, politique et communicationnel¹⁴⁹.

Sur le plan éthique et politique, la reconnaissance de l'égalité de statut et de l'interdépendance des deux groupes de partenaires, soit les membres du personnel

atikamekw, inuit, anicinapek et innus en éducation», dans *Recrutement et consentement en recherche: réalités et défis éthiques*, sous la dir. de Ana Marin, Béatrice Eysermann et Michel T. Giroux, Sherbrooke, Éditions de l'Université de Sherbrooke, 2017, p. 146-160.

¹⁴⁸ Elder 10, *Entrevue*, 13 mars 2018.

¹⁴⁹ Caroline Desbiens, «Du Nord au Sud: Géographie autochtone et humanisation du territoire québécois», *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 50, n° 141, 2006, p. 393-401; Glorya Pellerin, *et al.*, «La cogestion des programmes de formation des enseignants inuit Puvirnituk-Ivujivik-UQAT, regard sur une pratique de travail», dans *La décolonisation de la scolarisation des jeunes inuit et des Premières Nations : sens et défi*, sous la dir. de Gisèle Maheux, *et al.*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2020, p. 117-147.

enseignant inuit et les membres universitaires qallunaat, est le principe à la base du partenariat¹⁵⁰. Chaque groupe possède sa propre identité culturelle, différente de celle de l'autre. Les marqueurs identitaires s'actualisent dans l'établissement du dialogue interculturel. La prise en compte des spécificités inhérentes aux deux groupes de partenaires, à la fois aux plans théoriques et pratiques, permet et facilite le mouvement de va-et-vient entre les deux types de culture. Aussi, puisque nous postulons que la connaissance s'élabore en société, se partage et mène à la construction de la réalité, la reconnaissance de la subjectivité des représentations sociales et culturelles occupe une place importante dans le processus d'analyse. Ces éléments rejoignent ainsi le courant de recherche actuel qui suggère que, pour être cohérente, la création de connaissances doit s'ancrer dans le cadre culturel dans lequel elles se développent en vue de contribuer au développement de la recherche en contexte autochtone¹⁵¹.

La collaboration du groupe de cogestion Ivujivik-Puvirnituk-UQAT se déroule en contexte trilingue et biculturel. La communication est un outil de base essentiel à la mise en action de tout projet et le mode de fonctionnement de l'équipe est maintenant établi¹⁵². La compréhension commune que se font les membres du groupe de situations données à la suite d'échanges soutenus guide l'ensemble des activités. Pour être efficaces, les membres doivent développer un esprit d'équipe, discuter des questions à l'étude, faire preuve d'ouverture d'esprit et se faire

¹⁵⁰ Alashua Amittu, *et al.*, «An Approach of Cooperation for the Development of Educational Services in Two Inuit Communities in Québec, Canada», communication présentée à la conférence *Sixth Inuit Studies*, Copenhague, Danemark, Document inédit, 17-20 octobre 1988, 240p; Véronique Paul, *et al.*, «La contribution de l'Uqat à la formation des enseignants inuit et des Premières Nations», dans *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématiques et pistes d'action*, sous la dir. de Gisèle Maheux et Roberto Gauthier, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2013, p. 227-251.

¹⁵¹ Linda Tuhiwai Smith, *Decolonizing methodologies : research and indigenous peoples*, London, New York, Zed Books, 2012, 240p.

¹⁵² Glorya Pellerin, *et al.*, «La cogestion des programmes de formation des enseignants inuit Puvirnituk-Ivujivik-UQAT, regard sur une pratique de travail», dans *La décolonisation de la scolarisation des jeunes inuit et des Premières Nations : sens et défi*, sous la dir. de Gisèle Maheux, *et al.*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2020, p. 117-147.

comprendre¹⁵³. Les étapes sont : analyse de la situation, établissement de critères de décision, reconnaissance des avenues possibles, évaluation des avenues, choix de la meilleure avenue et renouvellement des étapes, si nécessaire. En travaillant ainsi, les décisions sont donc prises à partir de la conception commune qui émerge des discussions, c'est-à-dire par consensus¹⁵⁴.

De plus, puisque deux cultures qui possèdent leurs propres valeurs, normes, perceptions et traditions se rencontrent, le processus communicatif qui se produit doit être considéré. Selon Gaudet, Lafortune et Potvin (1997), le message partagé par un émetteur est teinté par ses propres filtres culturels, tandis que la perception du récepteur est teintée par les siens, différents de ceux de l'émetteur. Afin d'arriver à une bonne communication, l'émetteur et le récepteur doivent être conscients que la signification comprise du message dépend des filtres de chacun. La validation des informations reçues de part et d'autre doit, par conséquent, être répétée, reformulée et confirmée à plus d'une reprise et de façon continue¹⁵⁵. Ce travail de compréhension des situations se fait donc à partir des besoins des communautés inuit en lien avec les objectifs éducatifs du projet d'école et de leurs réalités socioculturelles¹⁵⁶.

Cette recherche s'inscrit dans la poursuite des travaux en cours depuis 35 ans par l'équipe Ivujivik-Puvirnituk-UQAT. L'idée était de donner la parole aux Inuit de ces communautés afin qu'ils racontent leur version des faits. Pour cette

¹⁵³ Joseph A. DeVito, Gilles Chassé et Carole Vezeau, *La communication interpersonnelle : Sophie, Martin, Paul et les autres*, 3e édition., Montréal, Pearson, 2014, 380p.

¹⁵⁴ Gisèle Maheux, *et al.*, «Stratégie de collaboration au développement de l'école communautaire en milieu inuit: le projet des écoles de Puvirnituk et d'Ivujivik», communication présentée à la conférence *Relations de voisinage entre autochtones et allochtones*, 64e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Document inédit, Mai, 1996, 31p.

¹⁵⁵ Édith Gaudet, Louise Lafortune et Carole Potvin, *Pour une pédagogie interculturelle: des stratégies d'enseignement*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 1997, 426p.

¹⁵⁶ Puvirnituk et Ivujivik, *The whole school project of Ivujivik and Puvirnituk Communities : Assesment and Perspective*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1995, 14p.

raison, les entrevues ont été réalisées exclusivement auprès de ceux qui étaient au cœur des changements en cours à Puvirnituk et à Ivujivik pendant la période étudiée. L'enquête a été réalisée grâce à l'implication d'une personne-ressource inuit dans chacune des communautés. Ces dernières ont revu et traduit en inuktitut le formulaire de consentement préparé pour obtenir le consentement libre et éclairé des participants. Elles ont approuvé le protocole d'entrevue et ont participé à certaines de celles-ci. Notons aussi qu'il a été prévu, au sein de l'URFDEMA-UQAT, que ce travail de recherche sera traduit en inuktitut, qu'une relecture serait faite par les participants et qu'il serait publié, selon des modalités qui doivent être définies en équipe. Voyons maintenant de façon plus détaillée comment s'est déroulée la collecte des données.

1.2.4 Collecte de données : l'entrevue semi-dirigée

Cette recherche a été menée à partir d'entrevues effectuées principalement avec des Ivujivimmiut et des Puvirnitummiut qui ont été impliqués dans le développement des écoles au Nunavik¹⁵⁷. Comme suggéré par Antoine Prost dans son ouvrage méthodologique, *Douze leçons sur l'histoire*, nous avons tenté de reconstituer de façon chronologique et périodique l'ensemble des événements nécessaires à la reconstruction de l'histoire de ces écoles¹⁵⁸. Les entrevues ont servi à obtenir des informations sur les personnes, les opportunités et les écueils rencontrés et d'ainsi identifier les lieux de résistance et ceux d'appropriation de l'institution scolaire (objectif 1). Elles ont aussi permis de situer les événements dans leur contexte local, régional et global (objectif 2) et finalement, de mieux

¹⁵⁷ Pour plus de précisions, voire Guide d'entrevue, annexe A.

¹⁵⁸ Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Editions du Seuil, 1996, p. 114-118.

comprendre les racines et les liens entre les résistances économiques, politiques et scolaires qui ont eu lieu (objectif 3).

L'échantillonnage a été réalisé par la méthode « en boule de neige », tel qu'expliqué par Marie-Fabienne Fortin et Johanne Gagnon dans *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*¹⁵⁹. Il s'agit de demander à des personnes, recrutées initialement selon des critères de sélection précis, de suggérer le nom d'autres personnes qui leur paraissent répondre aux mêmes critères. Les membres du groupe de cogestion inuit travaillant dans les écoles Ikaarvik à Puvirnituk et Nuvviti à Ivujivik ont d'abord identifié les personnes encore vivantes ayant eu un rôle dans le milieu communautaire ou scolaire au cours des années 1950 à 1990. À la suite des rencontres avec ces derniers, à la fin de chacune des entrevues, une demande leur a été adressée afin qu'ils identifient d'autres membres de la communauté susceptibles d'avoir de l'information pouvant servir à mieux comprendre cette période. Toutes les personnes nommées ont été rencontrées, sauf deux, avec qui il a été impossible de fixer des rendez-vous.

Afin de préciser notre questionnement de recherche en tenant compte du point de vue des Inuit concernés, le moyen de collecte de données choisi fut l'entrevue semi-dirigée. Celle-ci consiste en une interaction verbale menée de façon flexible par la chercheuse, qui se laisse guider par le rythme et le contenu des réponses obtenues afin d'aborder les thèmes généraux à propos desquels elle souhaite obtenir plus de renseignements. Lorraine Savoie-Zajc considère que cette interaction amène une compréhension riche de l'objet d'étude qui se construit conjointement avec l'interviewé¹⁶⁰. Plus important encore, elle permet de révéler

¹⁵⁹ Marie-Fabienne Fortin et Johanne Gagnon, *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*, Québec, Chenelière éducation, 2016, 632p.

¹⁶⁰ Lorraine Savoie-Zajc, «L'entrevue semi-dirigée», dans *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, sous la dir. de Bernard Gauthier, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009, p. 337-360.

des informations que la chercheuse et l'interviewé découvrent ensemble dans une perspective de coconstruction du savoir. Le choix de l'entrevue semi-dirigée en lien avec le thème de la recherche prend appui dans la perspective de connaître et rendre explicite l'idée de l'autre¹⁶¹. Il apparaît particulièrement approprié en situation trilingue et biculturelle au regard de l'objectif de l'explicitation de l'univers de l'autre.

Les entrevues ont été menées à Ivujivik, à Puvirnituk et à Val-d'Or par la chercheuse. Une grille d'entrevue préalablement établie a été utilisée afin d'aborder les thèmes de recherche et de développer les sous-thèmes¹⁶². Entre le 20 mai 2017 et le 14 mars 2018, il y a eu deux voyages au Nunavik pendant lesquels des entrevues ont pu être réalisées. Les déplacements au Nord sont très dispendieux, et pour cette raison, c'est dans le cadre du travail d'agente de recherche que les contacts avec les personnes identifiées ont eu lieu. Lors d'un voyage de rencontre annuelle du groupe de cogestion des programmes de formation des enseignants inuit qui se déroule au printemps de chaque année, il a été possible de mener deux entrevues à Puvirnituk et deux autres à Ivujivik entre le 23 et le 27 mai 2017. Sept entrevues ont été menées à Puvirnituk et une à Ivujivik entre le 7 et le 14 mars 2018, soit lors d'un voyage de consultation des étudiants sur le développement de l'éducation au Nunavik. Aussi, deux entrevues avec des Qallunaat ayant travaillé dans les écoles au Nord au cours des années 1970 ou 1980, et étant encore impliqués dans des projets avec eux, se sont déroulées le 15 novembre 2018, alors qu'ils étaient en Abitibi-Témiscamingue. Bien qu'elles n'aient pas donné lieu à de longs échanges permettant de saisir des émotions profondes, les entretiens ont été grandement utiles afin de comprendre le déroulement des actions et le contexte de

¹⁶¹ Ibid.

¹⁶² Voir Annexe I

travail dans lequel les Inuit de Puvirnituk et d'Ivujivik ont résisté à l'institution scolaire eurocanadienne.

La conduite de cinq de ces entrevues a été réalisée en collaboration avec une des personnes-ressources inuit des écoles. Trois d'entre elles ne se sentaient pas suffisamment à l'aise en anglais pour mener l'entrevue dans cette langue, les conversations se sont donc déroulées en inuktitut et en anglais grâce à la traduction des personnes-ressources de chacune des communautés qui participaient. Pour les deux autres, bien qu'ils parlaient couramment l'anglais, ils avaient exprimé une préférence pour avoir une personne-ressource inuit en leur compagnie. Cinq personnes ont été contactées directement par la chercheuse qui avait déjà eu l'occasion de les connaître lors de ses voyages des dix dernières années. Quatre de ces entrevues se déroulèrent en soirée dans la salle commune de la Coop hôtel de Puvirnituk, l'autre à l'école Nuvviti. Les deux dernières entrevues du Nord eurent lieu chez une des participantes qui invita la chercheuse à se rendre directement chez elle pour l'occasion. En ce qui concerne les Qallunaat, les rencontres ont eu lieu à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue à Val-d'Or. Les enregistrements audio ont été intégralement retranscrits afin d'être analysés.

Comme exigé par le protocole éthique, avant chacune des entrevues, l'objet de la rencontre a été expliqué et un formulaire de consentement a été présenté et signé. Les participants avaient le choix de répondre de façon nominative ou anonyme. La plupart ont accepté d'être identifiés nommément afin que cette période unique d'un pan important de leur histoire de l'éducation soit connue. Un seul participant a refusé d'être identifié. Afin de nous assurer que le désir de ce dernier soit respecté et aussi parce que cette thèse pose un regard analytique et reprend seulement en partie les propos des entrevues, il a été décidé d'anonymiser les citations qui apparaissent dans la thèse. Afin de retourner les résultats à la communauté, des démarches de diffusion seront entreprises dans un deuxième

temps. Comme déjà mentionné, il est prévu que cette recherche historique sera alors traduite en inuktitut et que les propos cités seront validés par les personnes interviewées. À cette étape, il sera possible, avec leur consentement, de nommer les acteurs impliqués.

Des sources écrites ont permis de corroborer ou de donner un autre point de vue que les propos énoncés lors des entrevues. Quelques rares documents issus des recherches aux archives nationales du Québec (Banq) à Montréal et à Québec, ainsi qu'aux archives officielles de l'UQAT nous ont permis d'éclairer la période étudiée et les événements qui la jalonnent.

Plus utiles, deux boîtes de documents avaient été précieusement conservées à l'école Nuvviti par une enseignante inuit impliquée dans le groupe de cogestion des programmes de formation afin que quelqu'un puisse un jour faire ce travail de recherche. Ces archives ont été consultées conjointement par la chercheuse et une personne-ressource de l'école. Plusieurs documents étaient en inuktitut, mais il s'y trouvait aussi des textes officiels et des découpures de journaux en anglais et en français qui ont permis de mieux saisir la trame historique des événements.

À l'UQAT, six boîtes se trouvaient à l'URFDEMA, où les professeurs qui se sont engagés dans ce projet ont pris beaucoup de notes et ont conservé de nombreux documents. Les éléments trouvés dans ces boîtes et dans les classeurs de l'Unité de recherche ont permis de retracer le travail accompli par l'équipe Ivujivik-Puvirnituk-UQAT. Il s'y trouve de la correspondance entre les différents groupes impliqués en éducation inuit, des travaux effectués par des étudiants lors des toutes premières formations élaborées en collaboration avec l'UQAT, des notes manuscrites du travail de réflexion des professeurs en lien avec leur préparation des cours et leurs voyages au Nord, des rapports de rencontres, des documents liés à une recherche subventionnée que le groupe a obtenue et qui documente leurs

pratiques de travail et finalement des éléments en lien avec l'organisation de présentations dans le cadre de congrès auxquels ils ont participé. L'ensemble de ces documents sont actuellement en cours de classement, certains prendront le chemin des archives officielles de l'UQAT, d'autres seront conservés dans les bureaux de l'URFDEMA. Plusieurs seront détruits suivant les règles de conservation et de gestion des archives de l'UQAT.

L'ensemble de ces écrits font état des événements qui se sont déroulés à Ivujivik et à Puvirnituk entre 1950 et 1990. Ils témoignent des défis rencontrés par les collectivités afin de développer des institutions scolaires répondant à leurs besoins. Ces documents d'archives furent très utiles puisqu'ils permirent de préciser les souvenirs des acteurs de première ligne et d'analyser de façon plus fine les pratiques de travail utilisées par les Inuit pour prendre en charge les écoles de leur communauté.

1.2.5 Limites de la recherche

Cette recherche comporte des limites qu'il est important de prendre en considération. D'abord, le nombre d'entrevues est assez restreint. Bien qu'elles regroupent l'ensemble des personnes encore vivantes qui ont travaillé au développement du projet-école de ces communautés, seulement 14 personnes ont participé à l'étude. Les informations qui ont été analysées se limitent à celles d'un petit échantillonnage. De plus, nous devons tenir compte du fait que nous avons recueilli leur parole en tant que Qallunaat ne possédant pas l'ensemble des schèmes de pensée des elders inuit; des éléments de discussion et d'analyse nous ont peut-être échappés.

Notons aussi ici, qu'au cours du processus doctoral, nous avons travaillé activement au développement des projets de l'URFDEMA et d'IPUIT avec les

communautés Inuit de Puvirnituk et d'Ivujivik. Cette proximité avec les communautés étudiées et les membres du comité de cogestion, cette participation active aux dualités que rencontrent les communautés concernées et la commission scolaire Kativik Ilisarniliriniq a certainement pu teinter notre analyse et notre processus d'écriture. Évidemment, nous croyons que la méthode de travail adoptée par le groupe Ivujivik-Puvirnituk-UQAT est efficace dans le contexte de la scolarisation en milieu inuit, mais cela ne doit pas être vu comme un jugement du mode de travail privilégié par d'autres équipes nordiques. L'idée ici n'était pas d'effectuer une recherche comparative, mais bien de mettre en lumière une pratique de travail, celle au sein de laquelle nous collaborons, qui s'est instituée pendant la période historique étudiées.

Par ailleurs, le peuple inuit ne forme pas un bloc uni et, par conséquent, les idées ne représentent pas la pensée de la communauté dans son ensemble et encore moins celle des autres municipalités du Nunavik. Dans le cadre de recherches à venir, il serait très éclairant d'obtenir le point de vue du groupe de signataires de la CBJNQ, qui ont, de leur côté, mis sur pied Kativik Ilisarniliriniq et développé leurs propres stratégies de résistance afin de s'approprier l'institution scolaire. De façon plus large, l'analyse pourrait aussi s'étendre aux autres régions arctiques, comme au Nunavut, au Nunatsiavut et au Groenland, etc. Néanmoins, à la lumière des taux de décrochage observés dans les écoles du Nunavik, tous les efforts menés en lien avec du travail d'appropriation de l'institution par les inuit méritent qu'on s'y attarde pour mieux poursuivre l'inuitisation de la scolarisation.

CHAPITRE II

SÉDENTARISATION ET INTRODUCTION DE LA SCOLARISATION EN CONTEXTE INUIT (1950-1960)

L'école fut introduite au Nord-du-Québec extrêmement rapidement, lorsque de nombreuses familles inuit se regroupèrent et adoptèrent un mode de vie sédentaire au tournant des années 1950. Les premières tentatives d'enseignement au Nunavik furent celles des religieux; l'enseignement dépendait alors du missionnaire en place. Suivant des politiques plutôt ambiguës, des écoles fédérales ouvrirent à partir de 1949¹⁶³. Au départ, le gouvernement canadien était peu au courant de ce qui se passait au Nord et il hésitait entre encourager la poursuite du mode de vie nomade ou la scolarisation pour tous. Puis, vers le milieu de la décennie, il développa une politique visant à intégrer les Inuit à la société canadienne englobante¹⁶⁴. L'école se faisait en anglais suivant les curriculums provinciaux. À peine une dizaine d'années plus tard, de nouvelles écoles ouvrirent, incorporant la langue maternelle des élèves auxquels elles s'adressaient dans le processus de scolarisation, ainsi que des cours de culture, tels qu'ils le demandaient. Ainsi, les Inuit du Nunavik, auxquels les gouvernements provinciaux et fédéraux

¹⁶³ Commission de vérité réconciliation du Canada, *Pensionnats du Canada : l'expérience inuite et nordique. Rapport final de la commission de vérité de réconciliation du Canada*, Montreal, Kingston, London, Chicago, McGill-Queen's University Press, vol. 2, 2015, p. 89.

¹⁶⁴ Francis Lévesque, Mylène Jubinville et Thierry Rodon, «En compétition pour construire des écoles. L'éducation des Inuits du Nunavik de 1939 à 1976», *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 46, n° 2-3, 2016, p. 151.

ne s'étaient pas intéressés auparavant, introduisirent en 25 ans, et ce, dans l'ensemble des communautés, deux systèmes qui se côtoyèrent, parfois se superposèrent, mais qui partout se firent concurrence afin de scolariser quelques 1400 étudiants¹⁶⁵.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre I, la mission première de toute institution scolaire est l'apprentissage de la littératie et de la numératie. Elle a aussi pour mandat de transmettre des savoirs qui favorisent l'insertion sociale et professionnelle des élèves. Comment développer les compétences des enfants et choisir les savoirs à enseigner dans un contexte où l'institution qui s'installe est complètement étrangère à la langue, à la culture et au mode de vie des familles à qui elle s'adresse ? Comment sont négociés les compromis qui, inévitablement, doivent se faire lorsque deux systèmes de valeurs entrent en contact ? Comment les transformations s'opèrent-elles ? Quelles sont les options qui s'offrent aux individus, aux familles, aux communautés dans ce contexte de transformations sociétales ? Nous tenterons dans le présent chapitre d'établir la succession des faits, de saisir les relations entre eux et d'identifier les formes de résistance adoptées par les membres des communautés, afin de jeter les bases sur lesquelles l'institution scolaire a été implantée au Nunavik.

La base de tout système de scolarisation étant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la langue maternelle des habitants, commençons par voir comment, avant l'arrivée des Qallunaat, l'écriture syllabique a été introduite, apprise et transmise dans les communautés inuit.

¹⁶⁵ Jack Cram, «Northern teachers for northern schools: An Inuit teacher-training program», *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 20, n° 2, 1985, p. 117.

2.1 Alphabétisation et introduction de l'écriture

L'écriture syllabique se répandit chez les Inuit au début du XX^e siècle à la suite de voyages de missionnaires anglicans. Edmund James Peck joua un rôle important dans la diffusion de ce mode d'écriture lors de ses voyages au Nord-du-Québec et sur l'île de Baffin, entre 1876 et 1905¹⁶⁶. Ce dernier avait appris ce système d'écriture, dont les symboles représentaient des syllabes plutôt que des consonnes et des voyelles et qui, selon la version la plus répandue, avait été conçu par le pasteur méthodiste James Evans vers 1840, alors qu'il travaillait avec des Ojibwés et des Cris au nord du lac Winnipeg¹⁶⁷. Ce mode de communication avait ensuite été adapté à la langue inuktitut par J. Horden et E.A. Watkins¹⁶⁸.

Le mérite accordé à Evans fut cependant remis en question par des tenants d'une réécriture de l'histoire suivant les paradigmes de la décolonisation de la recherche. Winona Stevenson, une chercheuse crie, questionne l'idée que ce pasteur ait, après quelques mois auprès de ce peuple, pu développer tout un système d'écriture pour cette langue qu'il ne maîtrisait pas, et adhère plutôt à la version transmise par l'histoire orale au sein du peuple cri sur l'origine de leur écriture. Ce syllabaire serait un cadeau sacré qui aurait été transmis par le monde des esprits : « the missionaries learned Cree syllabics from the Cree. [...] Cree syllabary was stolen and taught to the missionaries who disregarded the spirit teachings, took the

¹⁶⁶ Frédéric Laugrand, *et al.*, *Apostle to the Inuit: The Journals and Ethnographic Notes of Edmund James Peck, the Baffin Years, 1894-1905*, Toronto, University of Toronto Press, 2006, p. 3-4.

¹⁶⁷ Jonh Murdoch, *Syllabics-a successful educational innovation*, Mémoire de maîtrise (Education), University of Manitoba, 1981, p. 1-3

¹⁶⁸ Pour plus de détail sur l'adaptation à la langue Inuktitut voir: Frédéric Laugrand, *et al.*, *Apostle to the Inuit: The Journals and Ethnographic Notes of Edmund James Peck, the Baffin Years, 1894-1905*, Toronto, University of Toronto Press, 2006, 420p. Kenn Harper, «Writing in Inuktitut: an historical perspective», *Inuktitut Magazine*, vol. 53, 1983, p. 3-35. et Kenn Harper, «The early development of Inuktitut syllabic orthography», *Études/Inuit/Studies*, vol. 9, n° 1, 1985, p. 141-162.

syllabary and claimed they invented it »¹⁶⁹. Des recherches restent à faire concernant cette hypothèse et tel n'est pas le propos de notre travail. Il est pourtant essentiel de mentionner qu'une remise en question des théories qui reposent, depuis 200 ans, sur l'idée que la littératie a été introduite chez un peuple illettré, en tant qu'outil civilisateur, doit être entreprise afin de revoir cette hypothèse à la lumière de nouveaux paradigmes, de nouvelles informations. L'idée que ces symboles représentaient déjà, avant l'arrivée des missionnaires, des indications quant aux réseaux de communication sur le territoire s'avère très plausible¹⁷⁰.

Peu importe son origine, il est certain que ce mode de communication écrit fut adopté par l'ensemble des Inuit de l'Arctique. Selon John Stewart Murdoch, Evans conçut un système qui s'apprenait rapidement afin d'être transmis au plus grand nombre : « The system must be easily learned, [...] without the aids of classrooms, trained teachers, or even paper. The length of time must not exceed the period of time most nomadic Indians can afford to visit the post or each other »¹⁷¹. Au Nord-du-Québec, Peck et ses collaborateurs produisirent des textes qui furent envoyés en Angleterre, imprimés et retournés en Amérique. Le très populaire livre rouge fut distribué par les missionnaires anglicans dans toutes les familles au début du siècle. Lors de mes entrevues, tous les Inuit ont affirmé que leurs parents possédaient une bible

¹⁶⁹ Winona Stevenson, «Calling Badger and the Symbols of the Spirit Languages: The Cree Origins of the Syllabic System», dans *Native Historians Write Back: Decolonizing American Indian History*, sous la dir. de Susan A. Miller et James Riding, Texas, Texas Tech University Press, 2011, p. 90.

¹⁷⁰ Par exemple, parlant du père Antoine Pierre Maillard à qui l'on attribue le génie d'avoir inventé leurs hiéroglyphes aux Micmac, Battiste a appris en lisant son journal qu'il croyait que : « Mi'kmaq were very clever people who had proved to be good students in learning what he wanted them to learn, in particular the prayers and catechism in hieroglyphic, a system he picked up from the children as they wrote on birch bark. So deflecting their curiosity about reading, he quickly figured out that the system they were already using could be modified for the purposes of teaching prayers and other religious concepts. In his journals, he shared how he learned of this from watching the children as they learned their prayers and made memory marks with charcoal. He adapted this system and elaborated on it to make many more characters than the children already knew, thus crediting himself to his superiors with this discovery of hieroglyphics » : Marie Battiste, *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*, Saskatoon, Purich Publishing, 2013, p. 43-44.

¹⁷¹ Jonh Murdoch, *Syllabics-a successful educational innovation*, Mémoire de maîtrise (Education), University of Manitoba, 1981, p. 32.

en inuktitut dont les premières pages donnaient des indications sur la façon de lire et de comprendre les signes orthographiques, et la lisaient régulièrement. Si bien que toute personne sachant lire et possédant ce livre devînt l'enseignant des autres¹⁷². Elder 7 explique : « You know, the missionary, they spoke the language and as you speak, you actually spell it »¹⁷³. Elder 8 précise : « The parents, they didn't use the small letters, the small ones were not there already. They used to read and write Inuktitut without the little letters before »¹⁷⁴. Elder 9 mentionne « They had too, in order to read the bible, cause that's the only thing that was written. They had a bible and common prayers book. It was all in Inuktitut so they had to read it »¹⁷⁵. Toutes les personnes rencontrées affirment que, d'aussi loin qu'elles se rappellent, chez les Inuit on lisait la bible dans toutes les familles et cette pratique se transmettait de génération en génération.

Lors de chaque entrevue, nous avons demandé dans quelles circonstances ils avaient appris le syllabique. Dans tous les cas, la réponse fut difficile à trouver : « Étudiante-chercheuse : Did your parents teach you how to read it ? Elder 9 : Hum, in a way yes, in a way, not very much but in a way »¹⁷⁶. L'école n'a donc pas amené la lecture et l'écriture au Nord-du-Québec, elle y était déjà. La scolarisation a introduit une nouvelle forme de littérature, l'écriture romane pour remplacer l'écriture syllabique et l'anglais pour remplacer l'inuktitut.

Le mode de transmission de l'écriture, tout comme de l'ensemble des connaissances, se faisait au sein de la famille par observation et imitation et était étroitement lié au rythme des saisons, qui façonnait la vie sur le territoire. Malgré

¹⁷² Diamond Jenness, *Eskimo Administration: II. Canada*, Montréal, Arctic Institute of North America, 1964, p. 16.

¹⁷³ Elder 7, *Entrevue*, 11 mars 2018.

¹⁷⁴ Elder 8, *Entrevue*, 12 mars 2018.

¹⁷⁵ Elder 9, *Entrevue*, 12 mars 2018.

¹⁷⁶ Ibid.

une certaine régularité et une conception du temps moins compartimentée, la lutte pour la survie était toujours très exigeante¹⁷⁷. La rareté des animaux à certaines périodes, les froids extrêmes, les mers et les glaces imprévisibles étaient souvent sources de tragédies décimant des groupes importants de population. Des transformations profondes se produisirent, au cours des années 1950, à la suite de l'introduction rapide d'une culture matérielle et intellectuelle venue d'ailleurs.

2.2 Sédentarisation, maladie et séjour dans les hôpitaux du Sud

Pour les Inuit du Nunavik, l'arrivée de l'administration canadienne, dont l'école fut un élément important, a représenté un moment de rupture radical. Les recensements écrits faisaient état d'une population de près de 500 personnes sur les côtes de la baie d'Hudson au début du XX^e siècle¹⁷⁸. La Compagnie de la Baie d'Hudson (CBH) y installa des postes permanents de traite à partir de la fin du XIX^e siècle¹⁷⁹. Elle en comptait plus d'une dizaine dans l'ensemble du Nunavik en 1921, mais plusieurs fermèrent à partir de 1932, conséquence de la baisse du marché international de la fourrure¹⁸⁰.

Plusieurs familles s'installèrent alors autour d'Akulivik¹⁸¹ ou sur les îles côtières avant de se regrouper à Puvirnituk. Elles vivaient en petits camps,

¹⁷⁷ Alashua Amittu, *et al.*, «An Approach of Cooperation for the Development of Educational Services in Two Inuit Communities in Québec, Canada», communication présentée à la conférence *Sixth Inuit Studies*, Copenhague, Danemark, Document inédit, 17-20 octobre 1988, 27p.

¹⁷⁸ Selon les recensements écrits, sorties des archives par François Trudel de l'Université Laval cité par Gerald McKenzie, *Histoire pédagogique des écoles d'Ivujivik et de Povungnituk*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1993, p. 5.

¹⁷⁹ Jean-Jacques Simard, «Terre et pouvoir au Nouveau-Québec», *Études/Inuit/Studies*, vol. 3, n° 1, 1979, p. 104.

¹⁸⁰ Inuit Tungavingat Nunamini, *Les Inuit dissidents à l'entente de la Baie James*, Montréal, La maîtresse d'école, 1982, p. 9.

¹⁸¹ Pour plus de détails sur l'installation de ces familles et les raisons de la création du village d'Akulivik en 1979, voire Michel Audet, *Le réseau spatial des Qikirtajuarmit et l'ouverture d'un nouveau village à Akulivik*, Thèse de doctorat (Anthropologie), Université Laval, 1974.

voyageant en traîneaux à chiens sur une grande étendue de territoire, suivant les animaux en différents endroits selon les saisons¹⁸². Au cours de la décennie 1940, les Inuit occupaient plus d'une cinquantaine de campements permanents et saisonniers et se déplaçaient sur l'ensemble du territoire pour y chasser¹⁸³. Les contacts avec les Qallunaat étaient alors très limités. Un Père Oblat explique, qu'en 1940 « [...] ces Inuit, il ne fallait pas attendre qu'ils viennent vous voir chez vous : la seule solution consistait à aller les relancer dans leurs camps »¹⁸⁴.

Dans la première moitié du XX^e siècle, les variations du marché des fourrures provoquèrent l'appauvrissement des populations. La rareté du gibier et les épidémies poussèrent alors les familles à se regrouper¹⁸⁵ ; la survie dépendait des chasses du chef de famille. Si ce dernier ne pouvait plus subvenir à leurs besoins, un fils âgé ou un gendre pouvait prendre la relève. Sinon, la famille élargie pouvait contribuer et, finalement, la charité des voisins faisait aussi partie du mode de vie. Par contre, en 1938 et dans les années qui suivirent, il y eut une succession de famines, dont souffrit l'ensemble de la population¹⁸⁶.

Lorsque le magasin de la CBH d'Akulivik (Cape Smith) ferma, la compagnie en ouvrit un autre à Puvirnituk (1951) puisque plusieurs familles y étaient déjà installées¹⁸⁷. Puis le mouvement de sédentarisation s'accéléra. À leur arrivée, les

¹⁸² Elder 4, *Entrevue*, 9 mars 2018; Elder 2, *Entrevue*, 23 mai 2017; Elder 1, *Entrevue*, 23 mai 2017; Elder 9, *Entrevue*, 12 mars 2018.

¹⁸³ Inuit Tungavingat Nunamini, *Les Inuit dissidents à l'entente de la Baie James*, Montréal, La maîtresse d'école, 1982, p. 13.

¹⁸⁴ André Steinmann et Gilbert La Rocque, *La petite barbe*, Montréal, Éditions de l'homme, 1977, p. 140.

¹⁸⁵ Gérard Duhaime, «La sédentarisation au Nouveau-Québec inuit», *Études/Inuit/Studies*, vol. 7, n° 2, 1983, p. 25.

¹⁸⁶ Gérard Mckenzie, *Histoire pédagogique des écoles d'Ivujivik et de Povungnituk*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1993, p. 5.

¹⁸⁷ Elder 7, *Entrevue*, 11 mars 2018.

familles s'installaient dans des tentes et des igloos comme ils avaient l'habitude de le faire lorsqu'ils se déplaçaient dans la toundra.

Elder 7 est née en 1947, très près du village actuel de Puvirnituk, là où les caribous passaient au printemps. Chaque famille choisissait un endroit assez éloigné des autres puisqu'ils avaient avec eux leurs chiens à entretenir. Sa famille s'y était installée en raison de la présence des animaux :

« Étudiante-chercheuse : Are you born in Puvirnituk?

Elder 7: Yes, that is right up there, because we don't live here in Puvirnituk. Puvirnituk was way up that way. Up in land [il me pointe l'endroit par la fenêtre].

Étudiante-chercheuse : Can you explain me that?

Elder 7: Well, Puvirnituk means, something you smell. So in the rivers, the caribou they were crossing and they were dying out.

Étudiante-chercheuse : There were a lot of people living here at that time?

Elder 7: Must have been some people living in the region.

Étudiante-chercheuse : Your parents were living here?

Elder 7: Yeah

Étudiante-chercheuse : Why did they moved here?

Elder 7: It is, season reason I believed. They moved for whatever was available for them to catch. Like they move with the animal.

Étudiante-chercheuse : Does this have something to do with the HBC post?

Elder 7: No, not us, because HBC come to us. They came because we were here. We were already here when they came »¹⁸⁸.

La famille d'Elder 2 se promenait en traineau à chiens entre différents camps lorsque celui-ci se blessa et fut amené dans un hôpital du Sud. Il y resta deux ans, apprit l'anglais, et en oublia son inuktitut. À son retour, tout était changé et il dut se réadapter à une nouvelle vie. Pour les enfants qui ont été séparés de leur famille pour de longues périodes, ce fut très difficile :

« Elder 2: I came back to Inukjuak by plane in 52. My family came by dog team from Inukjuak to the English camp which was between here and Inukjuak. And then a few weeks later, we move here [in Puvirnituk], my family moved here and I moved with them.

¹⁸⁸ Ibid.

Étudiante-chercheuse: How was your coming back?

Elder 2: It was different and I mean it was difficult; it was hard to learn back again in Inuktitut. It's very hard. People laughed at me. But I had no choice to try and try and try (rire) »¹⁸⁹.

En plus des famines et des accidents liés aux aléas de la vie nomade, le mouvement de sédentarisation s'accéléra aussi car, à partir des années 1960, des milliers de personnes furent transportées dans les hôpitaux du Sud étant donné la tuberculose qui se propageait avec l'arrivée des Qallunaat au Nord. L'Association canadienne de santé publique estime qu'un tiers des Inuit du Canada ont contracté la tuberculose dans les années 1950. De 1950 à 1969, un garde-côte, le C. D. Howe, spécialement conçu pour le Nord, se rendait dans les communautés de l'est de l'Arctique. Les docteurs examinaient les patients et identifiaient les personnes qui devaient se rendre dans le Sud afin de suivre un traitement dans les hôpitaux et les sanatoriums. Pour les malades, ce fut très difficile: à la suite d'un diagnostic positif, ils n'étaient pas autorisés à retourner pour rassembler leurs effets personnels et dire au revoir à leur famille et amis. Certains n'ont jamais été revus¹⁹⁰.

Le bateau se posta dans la région de Puvirnituk en 1955. Les familles ayant des membres malades s'y rendirent afin de passer des examens médicaux, puis voyant leurs proches disparaître en mer, et espérant les voir revenir, ils s'installèrent à cet endroit. Gérard Duhaime affirme que cette année-là, 130 personnes ont été emmenées d'Akulivik vers Puvirnituk pour y être examinées et que 50 d'entre elles ont été envoyées dans des hôpitaux du Sud¹⁹¹. Des familles entières furent donc

¹⁸⁹ Elder 2, *Entrevue*, 23 mai 2017.

¹⁹⁰ Association canadienne de santé publique, «La tuberculose et les peuples autochtones», <<https://www.cpha.ca/fr/la-tuberculose-et-les-peuples-autochtones>> (20 janvier 2020).

¹⁹¹ Gérard Duhaime, «La sédentarisation au Nouveau-Québec inuit», *Études/Inuit/Studies*, vol. 7, n° 2, 1983, p. 38.

séparées et ce fut particulièrement difficile pour les enfants qui revinrent dans un tout nouvel environnement à leur retour d'exil.

Les Inuit s'établirent-ils de façon permanente à certains endroits stratégiques sur le territoire parce que le gouvernement les força à le faire en imposant la scolarisation aux enfants ou au contraire, les gouvernements ont-ils été contraints de développer des politiques publiques parce que ces familles, vivant une période très difficile, se sédentarisèrent ? Les deux mouvements semblent s'être produits en concordance. Lorsque nous demandons à Elder 11 pourquoi ses parents décidèrent de s'établir à Ivujivik, plutôt que de continuer à se déplacer d'un camp à l'autre suivant les animaux tels qu'ils le faisaient auparavant, elle explique : « My parents had to settle down because the government let them settled down, in order to start school, education, I guess »¹⁹². Elle naquit à Ivujivik en 1958, sa famille (cinq frères et trois sœurs) était alors déjà installée dans cette communauté. Son père travaillait au magasin de la CBH et la famille habitait ce bâtiment, le seul du coin, les autres familles vivant dans des tentes. Ce qui est certain, c'est qu'à compter des années 1950, les familles se rassemblèrent et les communautés s'organisèrent. Une grande partie des chasseurs de phoque choisirent de s'installer à Ivujivik¹⁹³.

2.3 Arrivée des écoles de Qallunaat au Nord

Des missionnaires oblats et anglicans venus d'Europe furent envoyés dans l'Arctique de l'Est au début du XX^e siècle. Ces missionnaires réalisèrent un bon nombre de conversions et christianisèrent une partie de la population¹⁹⁴. À Ivujivik, le premier contact avec une forme de scolarisation fut celui avec l'école des Pères

¹⁹² Elder 11, *Entrevue*, 14 mars 2018.

¹⁹³ Ibid.

¹⁹⁴ Frédéric Laugrand, «Les obstacles sur la voie du sacerdoce chez les Inuits du Canada. Manernaluk, Sikkuaq et les Oblats», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 72, n° 1, 2018, p. 53-80.

Oblats. À Puvirnituk, il y eut une première scolarisation par Lucille Murdoch qui avait accompagné son mari au poste de CBH, avant celle des Pères Oblats. Dans tous ces cas, les parents y envoyèrent leurs enfants sur une base volontaire et l'enseignement offert dépendait surtout des choix des enseignants, religieux ou non, présents dans le village. La relation entre chacune des communautés et leurs écoles fut très différente. Tandis qu'à Ivujivik, ce fut éphémère, à Puvirnituk, le Père ayant la charge de cette communauté fut très actif et particulièrement original pour l'époque. Ses méthodes d'enseignement liaient l'école à la langue et à la culture inuit.

Ces écoles s'adaptaient alors au mode de vie inuit. Une relation de proximité entre cette forme de scolarisation et la communauté se développa et contribua à la réflexion de l'ensemble des élèves et des parents sur ce qu'était l'école.

2.3.1 Les Pères Oblats à Ivujivik

Le processus de scolarisation fut introduit de façon progressive à Ivujivik par des missionnaires catholiques à partir de 1951¹⁹⁵. Lors de cette première année, cinq étudiants âgés de 10 à 20 ans s'y rendirent deux heures par soir. De 1953 à 1959, l'école ouvrit de jour et de soir et entre 20 et 30 étudiants, de 10 à 30 ans, fréquentèrent l'endroit. L'enseignement se faisait en inuktitut et en anglais. Outre le fait que les Pères parlaient la langue des enfants et qu'ils tentaient de leur apprendre une langue seconde, l'anglais, on ne sait que très peu de choses sur cette mission à Ivujivik. Les Inuit n'étaient impliqués d'aucune façon dans les décisions

¹⁹⁵ Alashua Amittu, *et al.*, «An Approach of Cooperation for the Development of Educational Services in Two Inuit Communities in Québec, Canada», communication présentée à la conférence *Sixth Inuit Studies*, Copenhague, Danemark, Document inédit, 17-20 octobre 1988, p. 2.

prises¹⁹⁶. Elder 3 s'y rendit pendant quelques années. Il assista aux cours de trois frères différents qui se succédèrent et il y apprit quelques mots en anglais :

« Elder 3: They taught us.

Étudiante-chercheuse: Were they talking Inuktitut?

Elder 3: Yes

Étudiante-chercheuse: Were they teaching in Inuktitut?

Elder 3: Yes, and ahh, starting to teach us English words, just words like fox, box, we, I.

Étudiante-chercheuse: Did you learned English from them?

Elder 3: Some words: fox, box (rire) »¹⁹⁷.

2.3.2 L'école de Lucille Murdoch au poste de la CBH à Puvirnituk

À Puvirnituk, au début des années 1950, il n'y avait aucune école lorsque les gens commencèrent à se rassembler dans les alentours. En 1955, un homme qui parlait l'inuktitut et qui travaillait de concert avec les Inuit de la communauté, Peter Murdoch, devint le nouveau gérant du magasin¹⁹⁸. Sa femme, Lucille, entreprit de scolariser les enfants qui étaient de plus en plus nombreux, et demanda aux parents si elle pouvait leur enseigner. En 1956, elle prit quatre élèves de 9 à 12 ans pour deux heures par jour chez elle, en matinée : trois garçons et une fille¹⁹⁹. Elle leur apprit surtout des mots en anglais, commençant par nommer dans cette langue seconde des objets qu'ils pouvaient voir : une porte, une fenêtre. Elder 1 explique que c'était la première fois que des enfants quittaient leur famille pendant une partie de la journée pour aller apprendre autre chose à l'extérieur et que c'est donc ainsi que fut introduite la scolarisation à Puvirnituk :

¹⁹⁶ Tiili Alashuak, *et al.*, «The ongoing process in the Povungnituk and Ivujivik Communities School Projects: An intercultural Perspective», communication présentée à la conférence *Canadian Council for Multicultural and Intercultural Education*, Edmonton, Alberta, Document inédit, Novembre 1987, p. 3.

¹⁹⁷ Elder 3, *Entrevue*, 25 mai 2017.

¹⁹⁸ Taamusi Qumaq, *Je veux que les Inuit soient libres de nouveau*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2010, p. 82.

¹⁹⁹ Ivujivik-Puvirnituk-UQAT Teacher training students, *Community schooling in the past up to 1975*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit (homework), 1986, p. 1.

« Those were the first one to go to school, there was a lack for students because it still was a very small camp, because they had not gotten together yet. That is how she first started, and that is how it all first begun the very first time here in Puvirnituk in mid 50, for only a very few hours they were being taught »²⁰⁰.

Ceux qui ont appris quelques mots à l'école de Lucille Murdoch sont presque tous décédés. Le seul elder interrogé l'ayant fréquenté en avait très peu de souvenirs autres que d'y avoir appris quelques mots d'anglais.

2.3.3 L'école d'Umikallak, un Père Oblat, à Puvirnituk

Alors que de plus en plus de familles s'installaient dans les alentours de Puvirnituk, le Père Steinmann, un oblat francophone qui avait adopté le mode de vie nordique et parlait couramment l'inuktitut, entreprit un projet éducatif adapté au mode de vie des jeunes de la communauté. Ses enseignements étaient étroitement liés au milieu, à la culture et à la langue des jeunes à qui ils s'adressaient. Les Inuit l'appelèrent Umikallak, ce qui signifie « petite barbe ». Tout comme Lucille qui utilisait les locaux de la compagnie qui l'hébergeait, il ouvrit son école dans la mission catholique, de l'automne 1956 à 1959²⁰¹.

André Steinmann était un personnage coloré originaire de France, qui habita le Nord-du-Québec à partir de 1938. Il apprit la langue des Inuit et adopta un mode de vie nordique afin d'entrer en contact avec eux. À son arrivée à la baie d'Ungava, les habitants avaient eu peu de contact avec les Qallunaat, tandis qu'en 1977, lorsqu'il publia le livre, *La petite Barbe. J'ai vécu 40 ans dans le Grand Nord*, des

²⁰⁰ Tiili Alashuak, «First Schooling in Puvirnituk», communication présentée à la conférence *Colloque sur le projet d'école IPUIT*, Puvirnituk, Nunavik, Document inédit, 3-5 novembre, 2015, p. 6.

²⁰¹ Tiili Alashuak, *et al.*, «The ongoing process in the Povungnituk and Ivujivik Communities School Projects: An intercultural Perspective», communication présentée à la conférence *Canadian Council for Multicultural and Intercultural Education*, Edmonton, Alberta, Document inédit, Novembre 1987, p. 3.

changements rapides avaient mené les collectivités à s'organiser et à devenir une force politique pour le Nord-du-Québec. Son témoignage autobiographique offre un important éclairage sur cette période mouvementée.

Steinmann appréciait et respectait les Inuit, qui lui apprirent à vivre dans cet environnement, à pêcher et à chasser. Il espérait offrir aux jeunes des outils afin qu'ils puissent devenir maîtres de leur destinée. Ses anciens étudiants se rappellent que son école avait été mise sur pied et pensée par lui seul: « Although he did not have a mandate from the government, he began teaching. The children were a bit more in numbers at that time, although they had not come together in groups of camp yet »²⁰². Dès décembre 1956, environ 75 enfants volontaires de 6 à 16 ans furent inscrits à cette école ; les parents étaient aussi encouragés à les accompagner. L'école ne ressemblait en rien à une école du Sud. Le Père Steinmann n'enseignait que les matières qui avaient des chances d'être utiles dans l'immédiat. Il explique que son école « était faite exclusivement pour les Inuit – pour les aider à améliorer eux-mêmes leurs conditions de vie sans pour autant en faire de futurs chômeurs instruits »²⁰³. Sa façon d'enseigner en inuktitut et de s'adapter à la culture de jeunes n'ayant jamais fréquenté l'école, fut très appréciée. En tant qu'étudiante, Elder 1 se rappelle avoir beaucoup appris de lui:

« His way of teaching was: he divided the groups and that was multi-ages. Those that did not know much, those that knew a bit and those that knew the most, all of different ages. For one hour and a half each group, we used to go and learned. We were learning to speak English and mathematics, mostly these two that I remember of. And that is why I am still very good in math. It was simple learning it in English, because he was very good in speaking Inuktitut. Umikallak used to say it in Inuktitut first and it was very easy and not stressful at all. What I mean is because it was like it, we didn't feel stressed at all. I was still wanting to learn more, but it ended very early. I always

²⁰² Tiili Alashuak, «First Schooling in Puvirnituk», communication présentée à la conférence *Colloque sur le projet d'école IPUIT*, Puvirnituk, Nunavik, Document inédit, 3-5 novembre, 2015, p. 6.

²⁰³ André Steinmann et Gilbert La Rocque, *La petite barbe*, Montréal, Éditions de l'homme, 1977, p. 275-276.

think kids today get tired of being in school all the time, until the end of the day, for a whole day. Because wanting to learn more of it was a lot of fun. And what you learned that day, you think of that. That time when we just started going to school, it was very fun »²⁰⁴.

Aussi, certains jours de la semaine, le groupe d'enfants se rendait dans les familles. Dans l'igloo, l'enfant de la famille s'asseyait, puis ses camarades demandaient aux parents s'il aidait bien la famille à la chasse, aux travaux du ménage, etc. Faisant suite à la réponse des parents, tous décernaient une note à l'enfant. Ils faisaient ainsi une tournée des igloos. Les enfants étaient donc tour à tour juges et jugés, les parents participaient ainsi au système mis en place par le missionnaire²⁰⁵. Cet enseignant avait aussi intégré à son école l'apprentissage de connaissances pratiques, telles que la construction de l'igloo et le tir à la carabine. De plus, croyant essentiel de leur apprendre « que l'argent avait un pouvoir réel et que leur survie allait de plus en plus dépendre de leur aptitude à en gagner et à savoir en user »²⁰⁶, Steinmann avait introduit de l'argent scolaire en classe.

Dans l'école d'Umikallak, les parents envoyaient leurs enfants de façon volontaire, ils étaient informés de ce qui se passait à l'école et ils étaient même appelés à contribuer au succès de leurs enfants. Cette école participait à l'organisation de la sédentarisation que les Inuit opéraient et s'intégrait dans le développement de la mise en place d'un système structurant pour la collectivité. Le modèle de scolarisation proposé s'adaptait aux changements en cours. Une partie

²⁰⁴ Tiili Alashuak, «First Schooling in Puvirnituk», communication présentée à la conférence *Colloque sur le projet d'école IPUIT*, Puvirnituk, Nunavik, Document inédit, 3-5 novembre, 2015, p. 6.

²⁰⁵ André Steinmann et Gilbert La Rocque, *La petite barbe*, Montréal, Éditions de l'homme, 1977, p. 277.

²⁰⁶ *Ibid.*, p. 280.

des familles de la communauté, méfiante de voir leurs enfants devenir catholiques, refusèrent de les envoyer à cette école dirigée par un oblat francophone²⁰⁷.

Dans son autobiographie, Steinmann est plutôt critique face à son projet de scolarisation : « Bien sûr, cette méthode n'a peut-être eu que des succès pratiques limités, vu que son application ne dura que quelques années », écrit-il²⁰⁸. Par contre, les elders qui avaient fréquenté cette école, avec qui nous nous sommes entretenus lors des entrevues, en gardent un souvenir marquant. Ces derniers sont devenus des adultes ayant beaucoup de leadership. Les plus jeunes qui ont été interrogés croient que ce sont ceux qui ont appris à l'école de Steinmann qui étaient, par la suite, les meilleurs à l'école fédérale et qu'ils ont ensuite travaillé à introduire la langue et la culture inuit dans les écoles. Elders 5 et 6 s'accordent pour dire d'eux que « they were very doable »²⁰⁹. Ce Père oblat leur a démontré que l'école pouvait être utile et servir leurs intérêts. Ils garderont au cours des décennies qui suivront cette représentation qu'une telle institution pouvait et devait servir la population qui la fréquentait. L'école fédérale qui ouvrit alors amenait un modèle complètement différent et non adapté au contexte. Une forme de résistance passive se développa alors.

En une dizaine d'années, la communauté de Puvirnituk s'était agrandie considérablement. En 1960, on comptait près de 500 habitants, Inuit pour la très grande majorité²¹⁰. Lorsque l'école fédérale ouvrit en 1958, un enseignant qallunaat arriva dans une communauté dont il ne connaissait ni la langue ni le mode de vie. Il y engagea alors Steinmann qui devint titulaire d'une classe et contribua à

²⁰⁷ Ivujivik-Puvirnituk-UQAT Teacher training students, *Community schooling in the past up to 1975*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit (homework), 1986, p. 3.

²⁰⁸ André Steinmann et Gilbert La Rocque, *La petite barbe*, Montréal, Éditions de l'homme, 1977, p. 281.

²⁰⁹ Elder 5 et Elder 6, *Entrevue*, 12 mars 2018.

²¹⁰ Francis Lévesque, «Le contrôle des chiens dans trois communautés du Nunavik au milieu du 20e siècle», *Études/Inuit/Studies*, vol. 34, n° 2, 2010, p. 158.

organiser l'établissement²¹¹. Bien que dans ces écoles, l'inuktitut fut prohibé, Umikallak y donna des cours d'anglais avec explication en langue maternelle. Son travail était particulièrement utile pour aider les nouveaux professeurs qallunaat qui ne comprenaient pas les enfants à qui ils s'adressaient²¹². Cette collaboration fut courte, car le gouvernement central ne désirait pas voir d'enseignants catholiques dans une communauté protestante²¹³.

Pour Elder 10, la façon dont la transition entre les deux écoles s'est effectuée n'était pas très claire: « I don't know how it worked, but I was already in federal day school and father Steinmann at the same time, but I don't know how they managed at the time. I think they had an agreement »²¹⁴. Cet arrangement laisse croire que les politiques gouvernementales avaient un impact limité, puisque les enseignants arrivant au Nord, ne connaissant pas le milieu, devaient inévitablement s'organiser avec les gens de l'endroit, même si parfois les actions allaient à l'encontre des directives des employeurs du Sud. La résistance aux écoles fédérales, à l'instar de la résistance observée par Dufour, semble avoir d'abord pris une forme passive puisque l'incompréhension entre la culture de l'institution et celle de la collectivité qu'elle devait servir empêchait qu'une forme de communication efficace s'installe.

2.4 Écoles de jour fédérales dans les communautés

Les premières écoles fédérales qui s'établirent au Nord avaient pour mandat de modifier l'Arctique afin de le rendre similaire au Sud. Elles devinrent rapidement des lieux d'importance puisque tous les enfants y passaient la journée et aussi parce

²¹¹ Louis Forgues, *L'action du gouvernement fédéral chez les Inuit du Nouveau-Québec: le cas de l'éducation (1949-1975)*, Mémoire de maîtrise (Anthropologie), Université Laval, 1987, p. 49.

²¹² André Steinmann et Gilbert La Rocque, *La petite barbe*, Montréal, Éditions de l'homme, 1977, p. 295.

²¹³ Ibid.

²¹⁴ Elder 10, *Entrevue*, 13 mars 2018.

qu'elles constituaient une source de revenus importante pour plusieurs Inuit qui y furent employés comme aides-enseignants locaux, chauffeurs de bus, personnel de surveillance et personnel de soutien²¹⁵.

2.4.1 École fédérale à Puvirnituk

En 1958, des maisons préfabriquées commencèrent à arriver dans les communautés et chaque famille construisait son habitation. Ce fut l'été où l'administration fédérale construisit une école à Puvirnituk : une nouvelle école, dans un nouveau bâtiment, où l'inuktitut était interdit. Suivant les lois, tout comme dans le reste du Canada, l'école était obligatoire et l'allocation familiale était remise aux familles dont les enfants fréquentaient l'école. Elder 5 explique que tous ceux d'âge scolaire devaient être présents, sous peine de voir leur famille privée de leurs allocations familiales fédérales :

« Étudiante-chercheuse : and the parents agreed to send their kids there?

Elder 5 : they had no choice.

Étudiante-chercheuse : why?

Elder 5 : they were told to bring their kids to school because of the family loans, they would be caught the family loans if the kids do not go to school. They were force to go to school then »²¹⁶.

Les changements de mode de vie s'opéraient de façon spectaculaire. Elder 2 se rappelle que les parents ont envoyé les enfants à l'école afin de voir si cette institution était adéquate pour répondre aux transformations sociales en cours:

« This school system was completely new to us. We never had white people involved in our life system here before and our parents were told that if their kids get a good education, it will be easy to get jobs.

²¹⁵ Brian Callaghan, *Inuit Educational and Language Programs in Nouveau Quebec 1912-1991*, Mémoire de maîtrise (Education), University of Alberta, 1992, p. 78.

²¹⁶ Elder 5 et Elder 6, *Entrevue*, 12 mars 2018.

This is why they send them to school. They believe them (laugh).
But it did not turn out that way »²¹⁷.

Les familles étaient alors installées sur le territoire de façon dispersée et certaines d'entre elles étaient très loin de l'école, de l'autre côté de la rivière. Les enfants devaient marcher de longues distances dans un climat rude. Ils s'organisèrent rapidement afin d'avoir un transport scolaire ; le concierge fut mandaté pour aller les chercher en motoneige.

Elder 1 aimait beaucoup aller à l'école. Elle se rappelle que la première enseignante y ayant travaillé s'occupait seule de 60 à 70 enfants. Jamais malade, toujours présente, elle resta deux ans²¹⁸. Par la suite, de nombreux Qallunaat se rendirent enseigner au Nord. Ces enseignants étaient très stricts selon les plus vieux qui n'en gardent pas tous un souvenir positif. Elder 9 se rappelle surtout d'avoir tenté d'esquiver les craies de tableau lorsque l'enseignant les lançait dans sa direction parce qu'il s'exprimait en inuktitut²¹⁹. Parfois, les groupes étaient séparés, les plus jeunes étaient invités en matinée seulement, les plus âgés en après-midi. Cependant, les plus forts devaient y être toute la journée afin d'aider les enseignants. Le programme était celui dispensé aux enfants de l'Ontario. Tous se rappellent d'avoir beaucoup récité *Fun with Dick and Jane*, un livre voué à l'apprentissage de la lecture, très populaire au Canada anglais et aux États-Unis entre 1930 et 1970 surtout.

Au départ, les parents ne savaient rien de ce qui se passait dans l'école. Ils sentirent la nécessité de regarder de plus près en voyant que leur langue et leur culture étaient complètement exclues. L'image de culture inférieure que l'institution leur renvoyait fut remise en question et une volonté d'agir s'organisa.

²¹⁷ Elder 2, *Entrevue*, 23 mai 2017.

²¹⁸ Elder 1, *Entrevue*, 23 mai 2017.

²¹⁹ Elder 9, *Entrevue*, 12 mars 2018.

Au début des années 1960, une résistance plus active s'organisa. Tamusi Qumaq, homme politique et leader inuit, explique dans son autobiographie, *Je veux que les Inuit soient libres à nouveau*, que l'institution scolaire perdit de son charisme initial au fur et à mesure que les Inuit apprenaient à connaître les Qallunaat :

« Nous pensions alors que les Blancs pouvaient avoir tout ce qu'ils désiraient sans fournir d'effort. Plus tard, nous avons appris que ce n'était pas le cas. Après que nous ayons commencé à séjourner dans le Sud, nous avons peu à peu réalisé que certains Blancs étaient aussi très pauvres »²²⁰.

Après 1962, sous la pression des parents et face à la concurrence des écoles provinciales qui présentaient un nouveau modèle scolaire à implanter, des cours sur la langue et la culture inuit furent timidement introduits dans certaines communautés, dont Puvirnituk. Lorsqu'Elder 5 et Elder 6 arrivèrent à l'école, en 1965, la communauté avait beaucoup grandi et il y avait plusieurs enseignants. Pour elles, la fréquentation scolaire a laissé des souvenirs plutôt positifs : « the teachers were very good, very friendly »²²¹.

Cette école fédérale possédait l'ensemble des facteurs qui contribuent au développement de stratégies de résistance fortes. L'imposition d'une fréquentation obligatoire et le non-respect de leur culture suscitèrent chez les Inuit une perception d'illégitimité prenant racine dans la contradiction entre le traitement auquel leur groupe avait droit et celui véhiculé à l'école. Ils développèrent aussi une perception d'instabilité liée à la transformation de la société. L'affaiblissement de leur statut, en tant que groupe, touchait des dimensions perçues comme essentielles à leur survie. Comment se développer si nous perdons notre langue, nos valeurs et notre mode de vie ? Ce même sentiment se développa également à Ivujivik.

²²⁰ Taamusi Qumaq, *Je veux que les Inuit soient libres de nouveau*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2010, p. 93.

²²¹ Elder 5 et Elder 6, *Entrevue*, 12 mars 2018.

2.4.2 École fédérale à Ivujivik

Une première école fédérale ouvrit à Ivujivik en 1960, dans laquelle la langue d'enseignement était l'anglais²²². Pour Elder 12, ce fut une expérience très éprouvante :

« I was seven years old when I started to go to school: federal day school. It was scary. At that age I was scared of white people and our teacher had blue eyes and blond hair, so he was scary. It was all day long, five days a week. It started in grade one, no kindergarten »²²³.

En 1965-1966, un seul enseignant était responsable de 25 élèves : six en première, un en deuxième, neuf en troisième, six en quatrième et trois en cinquième année²²⁴. À la fin des années 1960, des jeunes scolarisés de la communauté furent embauchés pour donner des cours de culture, de religion et d'inuktitut. Elder 3 y travailla comme aide-enseignant, pendant un an à son retour d'une année passée à l'école résidentielle Churchill où il avait refusé de retourner : « they started integrated those subjects after the provincial school did »²²⁵. Ces assistants étaient engagés par les enseignants à titre d'initiative personnelle, puisque l'enseignement de la culture traditionnelle était toujours officiellement exclu des écoles fédérales²²⁶.

²²² Tiili Alashuak, *et al.*, «The ongoing process in the Povungnituk and Ivujivik Communities School Projects: An intercultural Perspective», communication présentée à la conférence *Canadian Council for Multicultural and Intercultural Education*, Edmonton, Alberta, Document inédit, Novembre 1987, p. 4.

²²³ Elder 12, *Entrevue*, 25 mai 2017.

²²⁴ Lisbeth Clemens, *Canadian colonialism: Inuit schooling in northern Quebec prior to 1975*, Mémoire de maîtrise (Administration and Policy Studies), McGill University, 1984, p. 78.

²²⁵ Elder 12, *Entrevue*, 25 mai 2017.

²²⁶ Louis Forgues, *L'action du gouvernement fédéral chez les Inuit du Nouveau-Québec: le cas de l'éducation (1949-1975)*, Mémoire de maîtrise (Anthropologie), Université Laval, 1987, p. 72.

2.4.3 École secondaire résidentielle Churchill sur la côte ouest de la baie d'Hudson

Les jeunes du Nord-du-Québec, après la 7^e année, devaient s'exiler hors de leur communauté pour poursuivre leur scolarité. Le gouvernement fédéral ne construisit aucune école secondaire sur le territoire. Il choisit plutôt d'installer un centre de formation à Churchill, au Manitoba, à partir de 1964, puisque l'armée en quittant cette ville, y avait laissé les casernes et les résidences qui s'y trouvaient. Les Inuit du Nord-du-Québec, de l'île de Baffin et du Kivalliq furent envoyés à cette école²²⁷. Plusieurs en gardent un souvenir très négatif. Elder 9 a détesté cet endroit : « I didn't like it, it was like being in jail »²²⁸. Il décida donc de ne pas y retourner l'année suivante et personne ne le força. Elder 6 fut envoyé à Churchill pour deux ans, puis à Ottawa à la suite de la fermeture de l'école du Manitoba. Pour elle, cette expérience fut plutôt positive : « It was nice, we were quite a few over there. Even from North West Territories »²²⁹.

Au cours de la décennie 1960, le système d'éducation fédéral occupa une place majeure au sein de la communauté et les jeunes Inuit y apprirent un mode de vie étranger à celui de leur peuple. Les parents résistèrent passivement à ce système au départ. Tumasi Qumaq croit qu'il était difficile de saisir toute l'importance des changements qui s'opéraient pour sa nation à ce moment :

Déjà en 1958, quand le gouvernement fédéral érigea la première école, les parents inuit avaient rencontré le principal pour la toute première fois. Nous ne savions pas comment contribuer à leurs efforts. Nous ne pouvions qu'accepter ce qu'ils nous disaient. Nous ne lui avons même pas posé de question. Nous aurions dû en poser

²²⁷ Thierry Rodon, *Teach an Eskimo How to Read. Conversations with Peter Freuchen Ittinuar*, Iqaluit, Canada, Nunavut Arctic college, coll. «Life Stories of Northern leaders», no 5, 2008, p. 65; Commission de vérité réconciliation du Canada, *Pensionnats du Canada : l'expérience inuite et nordique. Rapport final de la commission de vérité de réconciliation du Canada*, Montreal, Kingston, London, Chicago, McGill-Queen's University Press, vol. 2, 2015, p. 151.

²²⁸ Elder 9, *Entrevue*, 12 mars 2018.

²²⁹ Elder 6, *Entrevue*, 12 mars 2018.

de toutes sortes. Plus tard, nous avons développé nos propres idées sur l'éducation²³⁰.

Le mode de vie des parents fut aussi transformé, puisque ces derniers n'avaient plus leurs enfants pour les aider aux travaux traditionnels et qu'ils devaient rester près de l'école toute l'année. Ce système contribua, après avoir empêché toute une génération d'apprendre la vie de leurs parents, à former une élite politique qui²³¹, à Puvirnituk et à Ivujivik, poursuivit la lutte pour une éducation mieux adaptée pour la génération suivante.

2.5 Conclusion : résistance passive à l'institution eurocanadienne proposée

Dans ce chapitre, nous avons vu qu'à Ivujivik, une initiative missionnaire de la part des Pères oblats dura toute la décennie 1950. À Puvirnituk, il y eut deux projets de scolarisation non étatique, d'abord de la part de la femme du gérant de la CBH, puis d'un oblat aux idées originales pour l'époque. L'histoire a été vécue de façon très différente selon les communautés. Dans deux cas, les religieux à Ivujivik et l'enseignante de la CBH à Puvirnituk, nous n'avons que très peu d'informations sur l'expérience vécue et la perception des Inuit, dont les souvenirs sont parcellaires et lointains.

En ce qui concerne l'école du Père Umikallak à Puvirnituk, le souvenir des Inuit à son égard, les documents qui mentionnent son travail, ainsi que son autobiographie démontrent que les élèves ont apprécié le fonctionnement de son école. Certains parents ont résisté et refusé d'y envoyer leurs enfants pour des raisons religieuses, mais ceux qui l'ont fréquentée en gardent une impression très

²³⁰ Taamusi Qumaq, *Je veux que les Inuit soient libres de nouveau*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2010, p. 102.

²³¹ Francis Lévesque, *Les Inuit, leurs chiens et l'administration nordique, de 1950 à 2007*, Thèse de doctorat (Anthropologie), Université Laval, 2008, p. 220.

positive. Cette forme de scolarisation contribuait au développement de connaissances utiles à la vie nordique. Elle trouvait ancrage dans la communauté grâce aux efforts d'adaptation de l'institution par l'enseignant, notamment par l'adaptation aux codes culturels et à la langue inuit qui lui permettait de s'inscrire dans le cycle de légitimation des institutions, telles que définies par Mary Douglas. Dans les trois cas, les parents y envoyèrent leurs enfants sur une base volontaire et ne furent donc pas confrontés à une perception d'intrusion, d'insécurité ou d'illégitimité qui auraient généré des sentiments de résistance.

Pour les écoles fédérales, une résistance passive se développa au départ, puisque la communauté fit confiance aux espoirs de résultats liés aux promesses de prospérité et de bien-être que symbolisait l'institution scolaire. La résistance se situait au niveau de la pensée, plutôt que des actions. Les collectivités prenaient conscience de leur manque d'emprise et de pouvoir sur le réel.

À l'instar de Dufour qui explique le concept de résistance à travers la relation des sans-emplois en lien avec le marché du travail, les Inuit acceptèrent l'image « de culture inférieure » que leur renvoyait l'institution scolaire, en rejetant leurs savoirs, leur langue et leur culture, puisqu'ils faisaient confiance aux promesses du système. Cependant, idéologiquement, ils refusaient l'idée que leur culture n'avait pas de valeur. La résistance était ici un état d'esprit, une insoumission parce qu'une non-acceptation des principes théoriques que soutenait l'institution. La communauté était aux prises avec un sentiment d'injustice, tout en ayant la conviction de ne pas pouvoir changer les choses. Cette conscience de sa position de subordination empêchait celle-ci de passer à l'action. La résistance passive se situait alors dans une logique de continuité où l'on croyait que la fréquentation scolaire permettrait à la communauté d'exister sur le long terme, mais l'interdiction d'y parler sa langue maternelle était vécue, par certain, comme un affront à la culture et à l'identité des individus qui la composaient.

L'occasion d'agir se présenta au cours de cette décennie puisqu'un revirement important dans l'attitude des politiciens provinciaux face au territoire québécois apparut. En 1960, dès son arrivée au pouvoir, le gouvernement libéral-provincial, nouvellement élu, fit de la scolarisation des Québécois une de ses priorités. De plus, le premier ministre Jean Lesage, qui avait été ministre des Ressources naturelles et du Développement économique ainsi que ministre du Nord canadien et des Ressources nationales pour le gouvernement libéral du Canada, avait pour ambition d'affirmer la souveraineté du Québec sur l'ensemble du territoire. Son équipe voulait réformer le Québec et cela incluait sa partie nordique. Les dirigeants politiques provinciaux libéraux de l'époque, en pleine période d'affirmation de leur identité francophone au sein de la nation canadienne, étaient sensibles aux notions de culture et d'identité et choisirent de faire la promotion de l'enseignement en inuktitut dans les écoles provinciales du Nord. Par cette volonté politique, on assiste à une tentative d'adaptation de l'institution scolaire aux codes culturels de la société inuit.

CHAPITRE III

REDÉFINITION DES BESOINS ÉDUCATIFS DES JEUNES (1960-1975)

Pour les communautés inuit qui résistèrent passivement aux écoles fédérales, une occasion de transformer le système apparut lorsque les représentants provinciaux arrivèrent au Nord et tentèrent de s'y introduire. La compétition que se livraient les deux paliers de gouvernement permit aux parents d'entreprendre une résistance active.

3.1 Éducation au Québec à partir de 1960

Entre 1850 et 1950, les Canadiens français du Québec et des autres provinces accordaient en règle générale moins d'importance à l'éducation formelle que les anglophones. Parmi tous les enfants de 13 ans qui ne fréquentaient pas l'école au Canada en 1931, 61 % étaient au Québec²³². À compter des années 1960, une période de modernisation de l'État québécois s'opéra dans les domaines sociaux, économiques et politiques.

²³² Thérèse Hamel, «Obligation scolaire et travail des enfants au Québec», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 38, n° 1, 1984, p. 49.

En 1960, le ministère de l'Instruction publique gérait plus de 1 500 commissions scolaires ayant chacune ses propres programmes et manuels²³³. Une commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec, la Commission Parent, fut mandatée pour revoir le système pour l'ensemble de la province. Au chapitre IV du Tome III, *L'éducation des Indiens et des Esquimaux*, la commission s'intéresse à la scolarisation en contexte autochtone. Des problèmes particuliers furent identifiés dont, entre autres : le nonaccès des Autochtones à une scolarisation au-delà des écoles primaires, le manque d'intégration des parents dans les écoles publiques, le manque de préparation des maîtres à l'éducation dans ce contexte singulier et la mauvaise représentation des Autochtones dans les manuels d'histoire du Canada²³⁴. En ce qui concerne les Inuit, il fut recommandé d'offrir l'enseignement élémentaire en langue « esquimaude » du préscolaire à la deuxième année, suivi par un choix de la langue d'enseignement pour le reste du parcours, soit l'anglais ou le français. Par conséquent, les membres de cette commission considéraient incontournable de recruter et de former des enseignants inuit et de mieux former les enseignants du Sud à la réalité culturelle du Nord²³⁵.

3.1.1 Création de la Direction générale du nouveau Québec (DGNQ)

C'est dans ce contexte provincial et dans le cadre de ses fonctions de nouveau ministre des Richesses naturelles que, en 1961, René Lévesque fit une brève visite à Kuujuaq (Fort Chimo). Sensible à la cause autochtone, il se révolta contre l'absence du français dans cette portion de la province, ainsi que contre les

²³³ Robert Gagnon, «La CECM et le Rapport Parent», *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, n° 2, 2004, p. 34.

²³⁴ Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec et Alphonse-Marie Parent, *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 4. L'administration de l'enseignement*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1966, p. 136-143.

²³⁵ *Ibid.*, p. 147-151.

écoles fédérales où l'inuktitut était interdit²³⁶. Il déclara alors que les Inuit ne devaient pas perdre leur langue ni leur culture et que cela serait possible s'ils arrivaient à s'entendre sur l'autonomie politique des Inuit du Québec²³⁷. Il revint à Québec convaincu de la nécessité et de l'urgence d'affirmer une présence globale et continue de l'État québécois dans ces territoires nordiques et d'y appliquer une politique différente de celle du Canada. En novembre 1962, des fonctionnaires de ce ministère retournèrent visiter la communauté dans le but de s'initier à la langue et aux coutumes, et aussi afin d'étudier les défis auxquels faisait face la région²³⁸.

Ainsi, trois mois plus tard, lorsque des gens de Puvirnituk se rendirent à Québec pour une exposition d'art, ils décidèrent de rendre visite à ce ministre afin de lui expliquer les difficultés qu'ils rencontraient sur la côte de la baie d'Hudson. Les Inuit cherchaient à se créer un nouveau réseau de contacts dans lequel des gens sensibles au respect des langues et des cultures minoritaires s'intéressaient à leur mode de vie. Le parti politique libéral devait quant à lui trouver des moyens de développer les ressources du Nord en intégrant ce territoire et ses habitants à l'ensemble québécois. Les deux parties avaient donc tout avantage à collaborer. Lévesque affirma : « Le gouvernement provincial assumera de plus en plus ses responsabilités dans l'administration des territoires du Nord autant pour protéger les intérêts du Québec que ceux des Esquimaux qui y vivent »²³⁹. Les Inuit profitèrent de l'occasion pour critiquer le gouvernement fédéral qui continuait de distribuer les subventions via la Compagnie de la Baie d'Hudson qui détenait un

²³⁶ Pierre Godin, «René Lévesque», *Dictionnaire biographique du Canada* Université Laval et University of Toronto, <http://www.biographi.ca/fr/bio/levesque_rene_21F.html> (20 septembre 2019).

²³⁷ Taamusi Qumaq, *Je veux que les Inuit soient libres de nouveau*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2010, p. 94.

²³⁸ Corporation des enseignants du Québec, *Le Nouveau-Québec, ou comment des colonisés traitent leur colonie...*, Mémoire adressé au ministre de l'Éducation et à l'Assemblée nationale du Québec, D-4600, Document inédit, 1973, p. 11.

²³⁹ SA, «C'est la Hudson bay qui distribue les octrois fédéraux aux Esquimaux. Une visite chez M. René Lévesque», *Le devoir* (Montréal), 8 février 1963

monopole sur tout le territoire nordique²⁴⁰. Une relation particulière entre René Lévesque et les Inuit de Puvirnituq se mit alors en place²⁴¹. Contrairement à la plupart des Inuit, Taamusi Qumaq avait cru ce dernier, à Kuujjuaq en 1964, lorsque lors de l'un de ses voyages, il leur avait dit :

Les Inuit [...] devraient pouvoir travailler dans leur propre langue et avoir des postes dans les domaines de pointe comme la médecine et l'éducation. Les Inuit devraient se prendre en main. Les Blancs qui travaillent dans les collectivités inuit devraient parler l'inuktitut, puisqu'ils sont ici pour servir les Inuit. Tout cela pourrait se produire avec l'aide du gouvernement du Québec²⁴².

Donnant suite aux engagements pris, le parti libéral créa la Direction générale du Nouveau-Québec le 8 avril 1963, en tant que bureau du ministère des Ressources naturelles, qui devait prendre le contrôle sur l'administration du territoire. Des ententes furent conclues avec le Fédéral, afin que la nouvelle structure puisse assumer les responsabilités que l'autorité fédérale pourvoyait de fait depuis environ 15 ans. Les deux gouvernements s'entendirent sur le principe d'un transfert d'administration. La DGNQ allait désormais s'occuper de l'organisation des services publics, scolaires, médicaux, de bien-être, économiques, etc., et les instances fédérales allaient se retirer au fur et à mesure²⁴³.

Le ministère de l'Éducation du gouvernement du Québec fut créé en 1964 afin de mener une restructuration globale du système d'enseignement de la province qui avait été jusque-là contrôlé par l'élite religieuse. Il rejeta alors la direction de l'Église catholique en faveur d'une administration gouvernementale et accorda des

²⁴⁰ En 1963, les employés inuit fédéraux recevaient toujours leur paye en note de crédit de la CBH.

²⁴¹ Taamusi Qumaq devint l'ami de René Lévesque : Taamusi Qumaq, *Je veux que les Inuit soient libres de nouveau*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2010, p. 95.

²⁴² Ibid., p. 94.

²⁴³ Corporation des enseignants du Québec, *Le Nouveau-Québec, ou comment des colonisés traitent leur colonie...*, Mémoire adressé au ministre de l'Éducation et à l'Assemblée nationale du Québec, D-4600, Document inédit, 1973, p. 10-13.

budgets substantiellement accrus aux commissions scolaires. Nous y reviendrons, mais mentionnons déjà qu'une vague de réformes visant la démocratisation par la création des comités scolaires et l'accès à l'école pour tous fut lancée. De nouveaux programmes furent élaborés de la maternelle à l'université afin de créer un système dont les contenus d'apprentissage et les méthodes pédagogiques formeraient un système cohérent²⁴⁴. L'arrivée à l'âge adulte des baby-boomers provoqua une augmentation des étudiants d'âge universitaire. Les différentes constituantes de l'Université du Québec ouvrirent leurs portes et formèrent des enseignants à compter de 1968.

Pour le Nord-du-Québec, la DGNQ, qui relevait du ministère des Richesses naturelles, chargée de s'occuper de l'ensemble des aspects en lien avec le territoire et la population du Grand Nord, avait déjà du personnel sur place. Il fut, par conséquent, décidé qu'il serait onéreux et inefficace de créer un nouveau service de non-initiés au contexte inuit au sein du ministère de l'Éducation. La scolarisation des Inuit par le gouvernement du Québec releva ainsi, pendant cette période du ministre des Richesses naturelles²⁴⁵.

Les Inuit ne furent informés des ententes conclues entre le fédéral et le provincial qu'à l'hiver 1970, lorsqu'un représentant du gouvernement canadien et un du gouvernement québécois entreprirent une tournée conjointe de l'ensemble des communautés. Cette commission Neville-Robitaille demandait, finalement, l'avis aux populations concernées. Elle s'informait à savoir quel niveau de gouvernement devait leur fournir les services et annonçait qu'un transfert de

²⁴⁴ Claude Corbo et Jean-Pierre Couture, *Repenser l'école une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent*, Montréal, Québec, Presses de l'Université de Montréal, 2000, p. 7-21.

²⁴⁵ Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec et Alphonse-Marie Parent, *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 4. L'administration de l'enseignement*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1966, p. 146-147.

responsabilité était en cours pour l'administration du Nord. Les Inuit furent mécontents de n'avoir pas été consultés préalablement sur le sujet. Plusieurs préféraient poursuivre avec le gouvernement fédéral, qu'ils connaissaient déjà, plutôt que d'avoir à s'habituer à un nouveau gouvernement. Au sein du mouvement coopératif, par contre, on affirma que le territoire devrait être administré par ceux qui l'habitent et qu'ils étaient donc en droit de se gouverner eux-mêmes²⁴⁶.

Sur papier, la DGNQ se donnait pour objectif d'amener les populations autochtones du Nouveau-Québec à se prendre en main, mais le manque de consultation auprès des populations qu'elle devait desservir démontra l'incohérence de l'application de sa politique. Dans le domaine scolaire, les écoles provinciales devaient remplacer les écoles fédérales, mais dans les faits, le Fédéral fut long à se retirer. Dans l'ensemble du Nunavik, jusqu'à la signature de la Convention de la Baie James et du Nord québécois (CBJNQ), deux systèmes d'éducation se sont donc fait concurrence²⁴⁷. Ainsi, dans les bureaux d'Ottawa et de Sainte-Foy, des administrateurs organisaient un système pour une population dont ils ne connaissaient que très peu de choses. À Ivujivik et à Puvirnituk, cette époque marque le début d'une période de résistance active, c'est à dire de travail actif pour adapter l'institution scolaire en développement.

3.2 Comités de parents : un moyen de résistance active

À la suggestion de la Commission Parent, un nouveau cadre institutionnel et juridique fut mis en place afin de représenter démocratiquement les collectivités du

²⁴⁶ Inuit Tungavingat Nunamini, *Les Inuit dissidents à l'entente de la Baie James*, Montréal, La maîtresse d'école, 1982, p. 26-29; Thierry Rodon, «La construction des "politiques" du Nunavik et d'Eeyou Istchee: les défis du fédéralisme autochtone», dans *Les Cris et les Inuit du Québec, Québec*, sous la dir. de Jacques-Guy Petit, *et al.*, Québec, Rennes Presses de l'Université du Québec, Presses de l'Université de Rennes, 2010, p. 136-139.

²⁴⁷ Jack Cram, «Northern teachers for northern schools: An Inuit teacher-training program», *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 20, n° 2, 1985, p. 117.

Québec : le comité de parents. Instauré principalement pour permettre aux parents québécois francophones de choisir l'éducation religieuse ou morale de leurs enfants dans le contexte des réformes en cours, ce comité s'avéra fort utile aux Inuit. Son mandat était d'informer la direction de l'école et l'administration générale de leurs préférences et recommandations pour améliorer l'éducation de leurs enfants. Ils devaient veiller à la qualité de l'éducation, au bien-être des élèves et des enseignants ; veiller à ce que le choix des enseignants, l'adaptation des programmes, du matériel didactique et des manuels soient adéquats; et aussi entretenir l'intérêt et la collaboration des parents et de toute la collectivité pour l'école²⁴⁸.

Dans les communautés inuit, les parents étaient consultés pour la première fois à propos de ce qui se passait à l'école lorsque des employés de la DGNQ leur demandèrent de former un tel comité. Un changement important s'opérait : les Inuit allaient désormais avoir un lieu de rencontre au sein de l'école. Dès lors, ils s'attelèrent à la tâche. Elder 1 explique que les parents furent très actifs afin de faire reconnaître que non seulement leur culture méritait une place au sein de l'institution, mais qu'elle devait respecter leur mode de vie :

« They asked parents in the community if they agreed to join a parent committee. They had to make sure the school was well run for the community. And also to encourage students to go to school every day, not every day, not when there was hunting, but almost every day. It was a very useful committee; the parents were very aware of what was going on at school and about each of the teachers. The community was cooperating, and it made them strong. The committee met once a week »²⁴⁹.

²⁴⁸ Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec et Alphonse-Marie Parent, *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 4. L'administration de l'enseignement*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1966, p. 191-192.

²⁴⁹ Elder 1, *Entrevue*, 23 mai 2017.

Le comité devait être formé de cinq représentants élus par les parents, du directeur de l'école et d'un représentant du personnel enseignant. Les parents des élèves de chaque école primaire et secondaire devaient élire ce groupe pouvant influencer les orientations de l'école et contribuer à établir des communications entre les populations locales et l'administration régionale²⁵⁰. Les Inuit du Nunavik saisirent donc cette occasion afin de se faire entendre. Grâce aux rencontres hebdomadaires, ils participaient aux décisions prises au sein de l'école. Les directeurs et les enseignants ne pouvaient plus agir de façon unilatérale. Ils devaient tenir compte des avis de la communauté. Ce fut une occasion très importante de résister à l'école sous sa forme assimilatrice et ils profitèrent de l'occasion pour intégrer leur vision d'une éducation plus pertinente. Voyons plus en détail comment se sont développées les écoles dans chacun des villages.

3.2.1 École provinciale à Puvirnituk

Au cours des années 1960, la vie communautaire s'organisait dans les communautés. Il y avait de plus en plus d'habitants à Puvirnituk au fur et à mesure que les familles des campements autour s'y établissaient. Taamusi Qumaq était le chef du conseil communautaire et il tentait d'organiser les services afin d'améliorer la qualité de vie des habitants. Il y avait de plus en plus de Qallunaat qui ne parlaient pas inuktitut et qui introduisaient de nouveaux services²⁵¹. Le mode vie se transformait rapidement. Économiquement, le système des coopératives prenait place comme nous le verrons dans le chapitre suivant.

²⁵⁰ Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec et Alphonse-Marie Parent, *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 4. L'administration de l'enseignement*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1966, p. 172.

²⁵¹ Taamusi Qumaq, *Je veux que les Inuit soient libres de nouveau*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2010, p. 96.

Les Inuit s'intéressaient à ce qui se passait dans l'école et découvraient ce qui y était enseigné et ce qui ne l'était pas. Ils s'inquiétaient du fait que leurs enfants recevaient une éducation sans lien avec leur mode de vie ni avec les moyens de survivre sur le territoire, de voir les dangers et de savoir comment y faire face. Ces savoirs qui se transmettaient de génération en génération, les jeunes les perdaient en allant à l'école fédérale, là où ils apprenaient seulement l'anglais et les matières d'un programme en lien avec le mode de vie du Sud.

Afin de faire pression sur cette forme de scolarisation, les parents profitèrent de l'opportunité que représentait la DGNQ. Elder 9 explique que l'intégration de la langue inuktitut et de la culture inuit à l'école provenait d'une demande des parents : « When the French were trying to come in, people from here wanted to be sure that their part was being taught. It was asked by the people here ! »²⁵². Une première classe de maternelle de la DGNQ ouvrit en 1964 à Puvirnituk. Les écoles fédérales n'avaient pas à cette époque de classe au préscolaire et l'équipe québécoise travaillant au sein de la DGNQ profita de cet espace vacant²⁵³. D'autres classes ouvrirent ensuite de façon progressive. On y enseignait les mêmes matières de base qu'à l'école fédérale, mais on y intégra aussi des cours sur la culture des enfants de la communauté. L'enseignement se faisait en inuktitut jusqu'à la troisième année par des Inuit, suivi par l'anglais ou le français, langue seconde choisie par les parents, par la suite. Elder 5 croit que : « Puvirnituk settlement was the first one

²⁵² Elder 9, *Entrevue*, 12 mars 2018.

²⁵³ Francis Lévesque, Mylène Jubinville et Thierry Rodon, «En compétition pour construire des écoles. L'éducation des Inuits du Nunavik de 1939 à 1976», *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 46, n° 2-3, 2016, p. 148.

which started Inuktitut language at school and they decided to go up to grade three »²⁵⁴. Ils étaient, en effet, parmi les premières communautés à le faire²⁵⁵.

Rapidement, à Puvirnituk, les parents exigèrent l'intégration des deux systèmes du Sud qui offriraient tous les services dans les trois langues²⁵⁶. L'année suivante, en 1969, ils prirent une décision importante pour le développement du système scolaire dans leur communauté, explique Taamusi Qumaq:

Les Inuit ont eu le choix d'envoyer leurs enfants à l'Externat fédéral ou à l'école administrée par la Direction générale du Nouveau-Québec. C'était un choix définitif, alors nous l'avons mis aux voix. Seulement neuf personnes ont voté en faveur de l'école fédérale, alors que 89 optaient pour la DGNQ. C'est ainsi que l'année scolaire suivante, le système d'éducation fédéral fut éliminé²⁵⁷.

La communauté était assez unanime, l'idée d'une seule école pour l'ensemble des enfants représentait une option beaucoup plus intéressante puisqu'elle permettait aux parents de garder leurs enfants près d'eux.

En 1969, des enseignants francophones du Sud commencèrent à enseigner même si l'enseignement se faisait toujours principalement en anglais. De nombreux projets se mirent en branle. Par exemple, en 1971, à l'école de Puvirnituk, un cours

²⁵⁴ Elder 5 et Elder 6, *Entrevue*, 12 mars 2018.

²⁵⁵ Francis Lévesque, Mylène Jubinville et Thierry Rodon, «En compétition pour construire des écoles. L'éducation des Inuits du Nunavik de 1939 à 1976», *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 46, n° 2-3, 2016, p. 148.

²⁵⁶ À l'école fédérale, vers la fin des années 1960, les enfants avaient 1h de français par semaine : Ivujivik-Puvirnituk-UQAT Teacher training students, *Community schooling in the past up to 1975*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit (homework), 1986, 6p.

²⁵⁷ Taamusi Qumaq, *Je veux que les Inuit soient libres de nouveau*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2010, p. 107.

de sciences humaines ciblé pour les Inuit, qui devait être généralisé à l'ensemble des écoles l'année suivante, fut élaboré²⁵⁸.

Ainsi, entre 1955 et 1975, en 20 ans, la population est passée d'une non-fréquentation scolaire à l'école obligatoire pour tous les enfants de 5 à 16 ans. La culture eurocanadienne jusqu'alors très peu connue et deux langues se sont tour à tour imposées.

Tableau 3.1 Évolution de la fréquentation scolaire à Puvirnituk de 1955 à 1975²⁵⁹

	Écoles	Nombre d'élèves par année	Âge des élèves
1955 - 1957	Lucille Murdoch	4	9 à 11 ans
1957 - 1959	Steinmann	90	6 à 17 ans
1958 - 1968	Écoles fédérales	160	6 à 16 ans
1968-1969	Écoles fédérales	160	6 à 16 ans
	Maternelle de la DGNQ	25	4 à 5 ans
1969 - 1971	DGNQ	200	4 à 16
1971 - 1975	CSNQ	200	5 à 16

3.2.2 École provinciale à Ivujivik

À Ivujivik, débuta une classe de première année qui fut créée par la DGNQ en 1966. Les plus vieux étaient allés à l'école fédérale, ils n'avaient pas eu le choix²⁶⁰. À l'école provinciale, la langue d'enseignement était l'inuktitut jusqu'à la fin de la deuxième année. Il y avait beaucoup plus d'enseignants inuit dans cette

²⁵⁸ Francis Lévesque, Mylène Jubinville et Thierry Rodon, «En compétition pour construire des écoles. L'éducation des Inuits du Nunavik de 1939 à 1976», *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 46, n° 2-3, 2016, p. 149.

²⁵⁹ Le nombre d'étudiant est approximatif. Le tableau a été construit à partir des informations tirées de : Ivujivik-Puvirnituk-UQAT Teacher training students, *Community schooling in the past up to 1975*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit (homework), 1986, 6p.

²⁶⁰ Elder 3, *Entrevue*, 25 mai 2017.

école²⁶¹. Elder 11 est l'une d'elles; elle intégra l'équipe alors qu'elle avait 22 ans, en 1968. On lui avait demandé de remplacer son frère qui y enseignait au cours de l'année de l'ouverture. Il y avait alors dans l'école trois enseignants inuit, un enseignant francophone et un enseignant anglophone. Les enfants recevaient leur éducation en inuktitut jusqu'en troisième année²⁶². Ceux qui ont fréquenté cette école sont devenus trilingues. Dans cette communauté, l'école fédérale resta ouverte jusqu'en 1978. Chaque école recevait alors quelque 30 élèves²⁶³.

Tableau 3.2 Évolution de la fréquentation scolaire à Ivujivik de 1953 à 1975²⁶⁴

	Écoles	Nombre d'étudiants par année	Âge des élèves
1953-1959	École des Pères Oblats	25	10 à 30 ans
1960-1975	Écoles fédérales	30	6 à 16 ans
1966-1975	DGNQ-CSNQ	30	5 à 16 ans

3.3 Commission scolaire du Nouveau-Québec (CSNQ)

Le Parlement du Québec vota, le 5 juillet 1968, le bill 67 qui érigea la CSNQ couvrant un énorme territoire, soit tout le Nord-du-Québec. Comme le démontre la carte 3 : 3 400 Inuit, 3 000 Cris et 600 travailleurs du Sud habitaient la région. La CSNQ obtint la complexe responsabilité de travailler avec la population locale à établir des écoles et à offrir aux élèves des cours dont ils avaient besoin²⁶⁵.

²⁶¹ Elder 12, *Entrevue*, 25 mai 2017.

²⁶² Elder 11, *Entrevue*, 14 mars 2018.

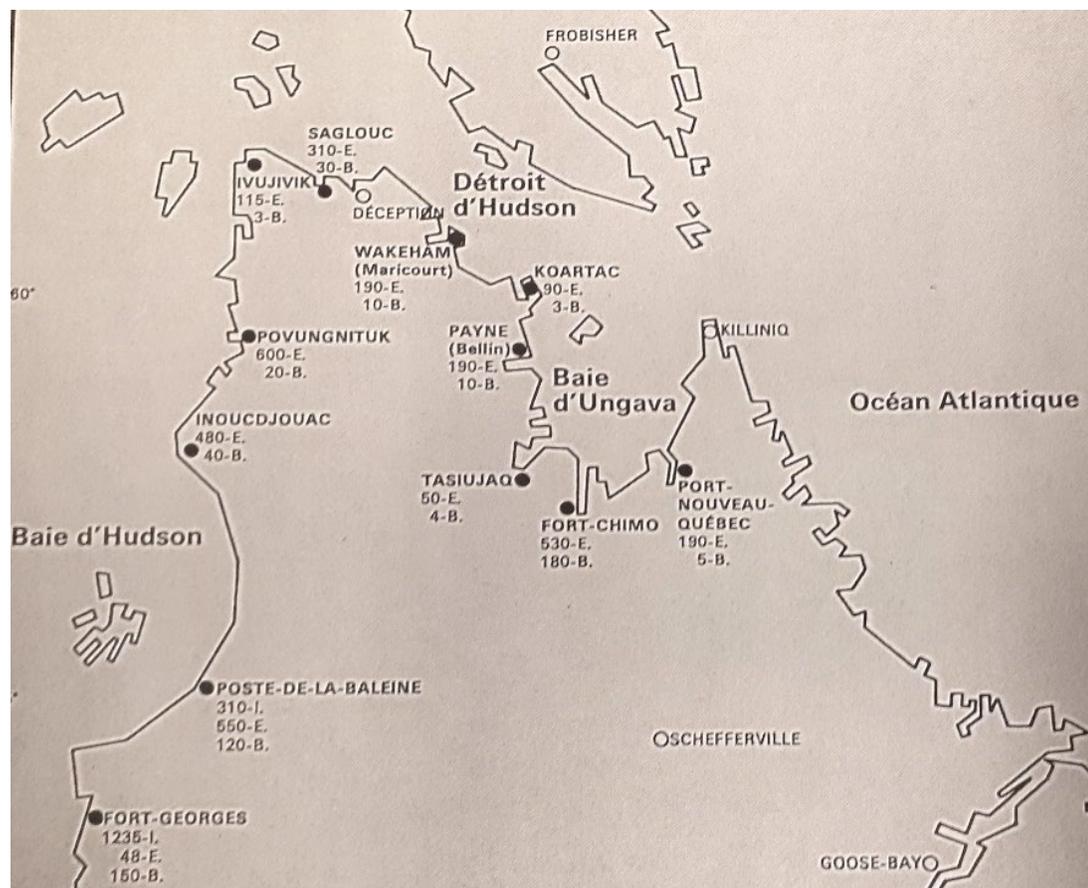
²⁶³ Tiili Alashuak, *et al.*, «The ongoing process in the Povungnituk and Ivujivik Communities School Projects: An intercultural Perspective», communication présentée à la conférence *Canadian Council for Multicultural and Intercultural Education*, Edmonton, Alberta, Document inédit, Novembre 1987

²⁶⁴ Le nombre d'étudiant est approximatif. Le tableau a été construit à partir des informations tirées de : Ivujivik-Puvirnituq-UQAT Teacher training students, *Community schooling in the past up to 1975*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit (homework), 1986, 6p.

²⁶⁵ Commission scolaire du Nouveau-Québec, «Éducation», *Québec Nordique*, vol. 1, n° 1, 1968, 6p.

La loi accorda à son administrateur la responsabilité d'organiser tant les écoles élémentaires que secondaires. Le choix de la langue d'enseignement était accordé aux parents.

Carte 3 Répartition géographique de la population du Nouveau-Québec en 1970²⁶⁶



Légende : B. Blancs I. Indiens E. Esquimaux

À partir de 1975, la CSNQ mit sur pied une formation des enseignants pour les Inuit qui travaillaient dans les écoles et commença à adapter les programmes du Sud aux contextes du Nord. Un travail d'élaboration de programmes et de matériel pédagogique en inuktitut fut initié. La CSNQ exposait que seule une prise en charge

²⁶⁶ Benoît Robitaille, « Perspectives sur les Nouveaux-Québécois », *Forces, Hydro-Québec*, n° 10, 1970, p. 10.

de l'éducation par les Inuit pourrait garantir la survie culturelle de ce peuple et les encourageait à travailler en ce sens²⁶⁷. En collaboration avec les parents, les écoles devaient prendre les moyens pour que les enfants reçoivent un enseignement qui leur convenait. Plein d'ambitions, beaucoup d'employés qallunaat de la DGNQ et de la CSNQ avaient pour projet de développer du matériel scolaire adapté et de contribuer au développement de l'éducation nordique²⁶⁸. Ils avaient une préoccupation pour la préservation des cultures autochtones et ouvraient la porte à l'introduction de cours spécialisés. En 1968, par exemple, ils proposaient :

Si les parents le demandent [...] nous pourrions également organiser des cours pour l'enseignement de l'artisanat, des chants folkloriques et des légendes qui racontent l'histoire de chaque population. Ces cours seront donnés à l'école élémentaire et à l'école secondaire. Ils seront donnés durant l'horaire régulier des écoles²⁶⁹.

Bien sûr, il y avait des enseignants qallunaat qui allaient au Nord dans un esprit civilisateur, mais nombre d'entre eux étaient plutôt issus d'un mouvement intellectuel populaire communautaire. Ils croyaient que le mouvement d'assimilation avait échoué et qu'il fallait tenter autre chose, soit la prise en charge par les communautés de leurs propres gestions, dont le système d'éducation. Elder 13 explique son arrivée à Puvirnituk en tant que Qallunaat. Il venait d'être embauché comme directeur d'école à Puvirnituk :

Avant les années 70, très peu de gens savaient qu'il y avait des Inuit au Nord. En arrivant, je me suis senti dans un autre pays, c'était mon pays, mais il ne m'appartenait pas, il appartenait à une autre nation. C'était le sentiment de la plupart des professeurs à l'époque. À mon arrivée à l'école, pour la rencontre avec le comité de parents, j'avais placé les tables en rond, question d'être

²⁶⁷ Alashua Amittu, *et al.*, «An Approach of Cooperation for the Development of Educational Services in Two Inuit Communities in Québec, Canada», communication présentée à la conférence *Sixth Inuit Studies*, Copenhague, Danemark, Document inédit, 17-20 octobre 1988.

²⁶⁸ Corporation des enseignants du Québec, *Le Nouveau-Québec, ou comment des colonisés traitent leur colonie...*, Mémoire adressé au ministre de l'Éducation et à l'Assemblée nationale du Québec, D-4600, Document inédit, 1973, p. 20.

²⁶⁹ Commission scolaire du Nouveau-Québec, «Éducation», *Québec Nordique*, vol. 1, n° 1, 1968, p. 3.

inclusif et ouvert (rire). Les parents sont arrivés. Ils ont replacé les bureaux en rangs. Ils se sont assis devant moi et m'ont dit : "you are the enemy" et ils ont ri. On a ri, mais disons que c'était clair que je devais les écouter si je voulais travailler là. Ça fait plus de 30 ans que je travaille avec eux maintenant²⁷⁰.

Grâce à la rigueur des comités de parents, à l'ouverture de certains directeurs d'école et au travail des enseignants, tant inuit que qallunaat, l'école introduisit quelques éléments en lien avec la langue et la culture des enfants qui la fréquentaient pendant cette période. Les Inuit aspiraient à adapter le système et peinaient à se faire entendre par ceux qui avaient fait la promotion d'une école plus pertinente.

Pendant cette période, dans l'ensemble du Nunavik, la relation entre l'école et les Inuit se transformait. Ces derniers étaient maintenant titulaires de classe en maternelle et en première, deuxième et troisième années du primaire dans les écoles provinciales. Ils enseignaient aussi la religion et les compétences traditionnelles en inuktitut. Aussi, comme membres des comités de parents, ils participaient à la gestion des écoles et comprenaient de mieux et mieux cette institution eurocanadienne. Ils réalisèrent l'énorme influence de l'école sur la langue et la culture des enfants²⁷¹. Elder 12 explique que les avis sur ce qui devait être ou non la scolarisation se transformaient. Parlant de certains membres de sa famille, elle dit :

« At first, they admired white people, they believed that their kids would have good jobs and a good life if they learned English. Over time, it changed. They realised that the younger

²⁷⁰ Elder 13, *Entrevue*, 15 novembre 2018.

²⁷¹ Tiili Alashuak, *et al.*, «The ongoing process in the Povungnituk and Ivujivik Communities School Projects: An intercultural Perspective», communication présentée à la conférence *Canadian Council for Multicultural and Intercultural Education*, Edmonton, Alberta, Document inédit, Novembre 1987

were loosing their language, their way of life and that it was not good for them. So they changed their mind about school ».

Ils constataient l'importance de leur implication et le manque de moyens à leur disposition pour construire un système efficace, ou du moins, pour participer à l'adaptation de celui en place. De concert avec des alliés enseignants qallunaat qui considéraient leurs demandes légitimes, ils entreprirent de discuter avec la CSNQ.

3.4 Mouvement syndical pour de se faire entendre

Les enseignants qallunaat travaillant au Nord étaient, pour plusieurs, impatients de voir se mettre sur pied un réseau scolaire cohérent. C'est, entre autres, pour cette raison qu'en 1972, ils joignirent la Corporation des enseignants du Québec, une organisation syndicale qui intégra tant les Inuit que les non-Inuit dans ses rangs. Cette alliance fut une occasion pour ces derniers de s'exprimer sur leurs conceptions d'une scolarisation dans leur milieu et sur les problèmes fondamentaux qu'ils rencontraient. Des enseignants de chacune des communautés se rendirent à Kuujjuaq et demandèrent aux agents de la Commission scolaire du Nouveau-Québec de venir les rencontrer. Cette organisation, qui administrait alors les écoles à partir de la ville de Québec, refusa. Une grève s'ensuivit pendant laquelle le syndicat organisa plusieurs rencontres. Deux parents par communauté les rejoignirent à Kuujjuaq. Les enseignants et les parents réunis discutèrent de la dichotomie entre le milieu nordique et la forme de scolarisation imposée par la commission scolaire. Ils dénoncèrent le fait que le système provincial, malgré de grandes promesses, proposait un système copié sur le système scolaire du Sud. Les délégués de parents et les conseils de village joignirent leurs voix aux enseignants afin de mettre en commun leurs préoccupations. Ils affirmèrent :

Quelque chose doit être fait. Ça ne peut plus continuer comme ça. Il doit y avoir des changements, l'esquimau doit rester Esquimau et faire ce qu'il croit être le mieux. [...] Le système d'éducation doit être bien

organisé. Il doit être un système d'éducation esquimau établi à la façon des Esquimaux. [...] Si l'enfant n'a pas appris autre chose que la culture blanche et qu'il ne sait pas chasser ou construire un igloo, il ne pourra pas survivre. C'est une question de vie ou de mort²⁷².

À la suite des discussions, les parents proposèrent que des cours de chasse, de pêche et de couture fassent partie de l'horaire régulier des étudiants et que ces cours soient donnés par des personnes choisies par les parents de chaque village. De plus, les personnes choisies pour préparer et offrir ces cours devraient être rémunérées et les budgets accordés aux comités de parents en place afin de payer ses employés et défrayer les dépenses qu'occasionnaient de tels cours²⁷³.

Les enseignants inuit expliquèrent que la CSNQ ne répondait pas aux besoins de leurs élèves puisque tout se décidait dans le Sud. Devenus adolescents, les jeunes se sentaient dépaysés. Il leur était impossible de trouver de l'emploi au sein de leur communauté puisque le marché du travail était quasi inexistant, et ils ne pouvaient pas non plus suivre les hommes à la chasse ni à la pêche, puisqu'ils n'avaient pas eu l'occasion d'apprendre à maîtriser ces métiers. Les parents revendiquèrent d'être consultés et mieux informés sur le fonctionnement de la commission scolaire, et qu'une formation des enseignants soit mise sur pied pour qu'ils puissent prendre en main leur système d'éducation. Bref, ils recommandaient « que les lois, qui sont votées au Sud concernant les Esquimaux, soient soumises à ces mêmes Esquimaux, pour obtenir leur approbation »²⁷⁴.

En 1972, on comptait 70 enseignants qallunaat à l'emploi de la CSNQ. Ils étaient arrivés au Nord sans formation spécifique pour ce milieu. Ils y étaient depuis deux, trois ou quatre ans et faisaient le même constat que les enseignants inuit :

²⁷² Enseignants et parents du territoire du Nouveau-Québec, *Mémoire des enseignants et des parents du territoire du Nouveau-Québec à la Commission scolaire du Nouveau-Québec*, Mars 1972, p. 8.

²⁷³ Ibid., p. 10.

²⁷⁴ Ibid., p. 15.

Dans chaque village, on peut voir toute une tranche de population qui, à peu d'exceptions près, a rompu avec la culture de ses parents et ne peut pas s'insérer complètement dans celle des blancs, faute de moyens²⁷⁵.

Leurs demandes allaient dans le même sens que celles des enseignants et des parents inuit : consultation, unification des écoles provinciales et fédérales, décentralisation de l'ensemble des lieux décisionnels et délégation des pouvoirs réels aux responsables dans les écoles.

La CSNQ et ses enseignants en arrivèrent finalement à un arrangement qui permettait aux parents d'avoir leur mot à dire sur l'embauche des directeurs et des enseignants des écoles, mais à la suite de cette grève de deux mois, plus du tiers des enseignants qallunaat furent remerciés ou forcés de démissionner²⁷⁶. La Corporation des enseignants du Québec (CEQ) jugea très sévèrement le manque de considération de la commission scolaire pour la population qu'elle avait mission de scolariser. En 1973, dans une lettre qu'il adressa aux députés du Québec, le directeur de l'information de la CEQ accusait la DGNQ d'avoir trahi les principes à l'origine de sa présence québécoise dans les territoires nordiques. Il affirmait :

Aussi, ne faut-il pas se surprendre qu'environ la moitié des parents du Nouveau-Québec envoient encore leurs enfants à l'école fédérale. Les Esquimaux et les Indiens ont en effet l'impression de n'avoir à choisir qu'entre deux systèmes colonialistes, l'un dirigé par des anglophones, l'autre dirigé par des francophones²⁷⁷.

²⁷⁵ Ibid., p. 19.

²⁷⁶ Elder 13, *Entrevue*, 15 novembre 2018; Corporation des enseignants du Québec, *Le Nouveau-Québec, ou comment des colonisés traitent leur colonie...*, Mémoire adressé au ministre de l'Éducation et à l'Assemblée nationale du Québec, D-4600, Document inédit, 1973, p. 33.

²⁷⁷ Corporation des enseignants du Québec, Lettre aux membres de l'Assemblée Nationale du Québec, Sainte-Foy, 20 décembre 1972.

La rapidité des bouleversements auxquels devait faire face l'ensemble de la population du Nord-du-Québec était extrême. Il y avait urgence d'agir, les Inuit le savaient et utilisaient les moyens dont ils disposaient pour adapter un système inadéquat qui s'imposait. Ils demandèrent d'obtenir les moyens de mieux comprendre et utiliser le système, entre autres, grâce à une formation des enseignants adaptée et au développement de matériel pertinent en inuktitut.

3.5 Formation des maîtres et création d'outils pédagogiques

Au cours des années 1970, à Ivujivik et à Puvirnituk, les Inuit travaillaient dans les écoles, et plusieurs parents s'intéressaient et participaient aux décisions prises pour leurs enfants au sein des écoles. La création d'une institution scolaire culturellement adaptée en était à ses premiers pas. Les enseignants inuit, pour exercer leur métier, n'avaient eu pour modèle que leurs propres enseignants, qui de façon générale avaient été des qallunaat. Il n'y avait dans les écoles que du matériel pédagogique en anglais ou en français, écrit en alphabet romain. Les programmes utilisés étaient ceux des provinces. Tout était à construire et des leaders des communautés étaient prêts à y participer.

La CSNQ proposait une scolarisation de la maternelle à la troisième année en inuktitut, alors qu'il n'y avait aucun enseignant inuit formé dans le Nord-du-Québec. Trente-cinq enseignants, non qualifiés, dont la plupart avaient été aides-enseignants dans les écoles fédérales furent nommés. Une "tolérance" pour enseigner leur fut accordée par le ministère de l'Éducation du Québec à la condition qu'ils suivent un programme de formation en cours d'emploi²⁷⁸.

²⁷⁸ Jack Cram, «Northern teachers for northern schools: An Inuit teacher-training program», *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 20, n° 2, 1985, p. 117.

Une formation des maîtres s'organisa à l'intérieur de la CSNQ; un premier groupe travailla avec Jack Cram, professeur à l'Université McGill. Ce dernier fut engagé à temps plein en 1975 afin de développer une formation des enseignants reconnue. Un atelier de travail fut mis sur pied lors d'une rencontre impliquant un total de 35 enseignants inuit, à Kuujjuarapik, à l'été 1975. À Puvirnituk et à l'école de la CSNQ à Ivujivik, la politique des langues était fort avancée puisqu'on y enseignait déjà en inuktitut. Il y avait donc un grand nombre de candidats dans ces communautés pour le projet de formation des enseignants inuit. Les comités de parents déjà très actifs s'impliquèrent aussi²⁷⁹. Un programme provisoire fut construit à partir des idées issues de ce travail de collaboration et un premier cours de la CSNQ-McGill fut offert à Kuujjuarapik à l'automne suivant²⁸⁰. Entre 1975 et 1978, le programme se développa et les enseignants inuit du Nord-du-Québec furent donc étudiants de l'université McGill dans le cadre de cette formation offerte dans les communautés nordiques.

Afin d'enseigner en inuktitut à des enfants inuit, du matériel devait être pensé et conçu. Il y eut des initiatives de développement de programmes à Puvirnituk. Ceci était dû au fait que dans cette collectivité, dès les années 1970, les écoles fédérales et provinciales avaient été intégrées et qu'à l'élémentaire et au secondaire plusieurs enseignants inuit étaient permanents. C'était aussi le résultat du travail systématique de réflexion sur l'école fait par les enseignants, les parents et l'ensemble de la communauté. Le comité de Puvirnituk embauchait des parents afin de réaliser les tâches. Des outils réfléchis par les membres de la communauté

²⁷⁹ SA, *L'éducation à Povungnituk et Ivujivik*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1992, p. 12.

²⁸⁰ Jack Cram, «Northern teachers for northern schools: An Inuit teacher-training program», *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 20, n° 2, 1985, p. 118.

pour apprendre à lire et à écrire (des légendes, des histoires, des chansons) furent aussi développés et intégrèrent les classes des écoles nordiques²⁸¹.

Les Inuit avaient pour ambition d'adapter l'institution à leur besoin. Leur résistance participative, au cours de cette décennie, commençait à porter ses fruits. Ils occupaient de plus en plus de postes dans les écoles et l'enseignement de leur langue maternelle y avait acquis une place première aux premiers cycles du primaire. Des cours de culture inuit et du matériel en inuktitut étaient en développement. Une vision se construisait.

À Puvirnituk, en 1972, le comité de parents, en collaboration avec les enseignants et le directeur de l'école, rédigea un document d'orientation, le premier au Nouveau-Québec. La collectivité fixait les grands objectifs que l'école devait atteindre. Celle-ci devait permettre aux jeunes de garder leur langue et leur culture. Les élèves devaient intégrer les connaissances de leur langue maternelle (orale et écrite) en passant suffisamment de temps avec des enseignants inuit embauchés à plein temps. L'apprentissage du français ou de l'anglais pour continuer ses études ou pour faire face aux nécessités du monde contemporain devait arriver plus tard. La formation de traducteurs était un objectif important étant donné que les Inuit voulaient continuer de vivre et de travailler en inuktitut²⁸². Au cours de la décennie, les Inuit avaient affirmé qu'ils voulaient protéger leur façon de vivre en utilisant les écoles, mais les politiques provinciales et fédérales ne leur permettaient pas de le faire de façon satisfaisante.

²⁸¹ Ivujivik-Puvirnituk-UQAT Teacher training students, *Educational institution in the recent years after 1975*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit (homework), 1986, 7p.

²⁸² SA, *L'éducation à Povungnituk et Ivujivik*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1992, p. 12.

3.6 Conclusion : résistance active pour l'introduction de l'inuktitut et de la culture inuit à l'école

En moins de 25 ans, les Inuit du Nord-du-Québec sont passés d'un mode de vie nomade à sédentaire, ils se sont installés dans des lieux communs et ont intégré le système scolaire canadien, en passant des écoles de missionnaires aux écoles fédérales avant d'intégrer les écoles provinciales. Au sein des communautés, l'école occupa une place importante puisque tous les jeunes devaient y passer leurs journées. Il y avait, en 1970, au Nord-du-Québec, deux endroits où la population s'était regroupée en assez grande communauté. Sur la côte est, à Kuujjuaq, 530 Inuit cohabitaient avec 180 Qallunaat. C'était le centre administratif où se retrouvait l'ensemble des services venus du Sud. Sur la côte Ouest, à Puvirnituk, la résistance fut particulièrement active, entre autres, parce que la dynamique était bien différente : 600 Inuit habitaient l'endroit, tandis qu'on y comptait à peine quelque 20 Qallunaat²⁸³. Une cohorte d'étudiants inuit en formation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) expliquaient, dans le cadre de leurs travaux scolaires en 1986, que les changements s'étaient opérés grâce au leadership des membres de leur communauté qui luttaient pour la conservation des valeurs des « habitants de leur collectivité :

« The improvement has been due to the fact that the [Parent's] Committee has discussed and adjusted the education according to what the community wanted. The educational programs used to teach the children are now more directed for the Inuit because the Inuit in the community are participating more »²⁸⁴.

Au cours de cette décennie, les Inuit sont ainsi passés d'une résistance passive à une résistance active. Prenant conscience que les changements en cours

²⁸³ Benoît Robitaille, « Perspectives sur les Nouveaux-Québécois », *Forces, Hydro-Québec*, n° 10, 1970, p. 10.

²⁸⁴ Ivujivik-Puvirnituk-UQAT Teacher training students, *Educational institution in the recent years after 1975*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit (homework), 1986, p. 4.

étaient extrêmes et qu'ils devaient orienter l'éducation que recevaient leurs enfants, ils saisirent l'occasion que présentait la volonté du gouvernement du Québec de s'installer sur le territoire. Au départ, les parents inuit furent écartés de ce qui se passait à l'école. Puis, à la fin des années 1960, ils travaillèrent à intégrer l'école et à partir de la décennie 1970, ils commencèrent à influencer son développement en espérant une reconnaissance socioculturelle au sein de l'institution.

Les membres de la communauté organisèrent des activités permettant l'intégration à l'école des matières qu'ils considéraient importantes et réorganisèrent leurs interactions en lien avec celle-ci. Ils cherchaient à redéfinir leur relation avec l'institution, c'est-à-dire qu'ils tentaient de lui donner du sens selon leurs propres normes et leurs propres valeurs. Cette forme de résistance active soutenait la construction de l'identité collective, puisqu'elle s'appuyait sur le développement de liens avec cette institution dominante et permettait de participer aux transformations sociétales. Les sentiments d'illégitimité et d'instabilité²⁸⁵ qui avaient pris racine dans les comparaisons économiques, culturelles et politiques développées à l'égard de la culture eurocanadienne dans les écoles fédérales d'abord, puis québécoises ensuite, s'amplifiaient et renforçaient leur désir d'agir. Face aux peuples colonisateurs, les parents inuit avaient utilisé les outils mis en place, ici le comité de parents et le syndicat, pour mener à bien leur projet d'adaptation de l'institution. Ils y intégraient pas à pas des codes culturels de leur société et commençaient, par conséquent, à donner un ancrage social à l'école se développant en milieu nordique.

Au Nord-du-Québec, l'institution évoluait selon les politiques gouvernementales écrites à Québec et à Ottawa, mais suivant aussi la conjoncture

²⁸⁵ Réal Allard, «Résistance(s) en milieu francophone minoritaire au Canada. Exploration théorique et analyse du phénomène à partir du vécu langagier et du développement psycholinguistique», *Francophonies d'Amérique*, vol. 13, Été, 2002, p. 19-20.

sociale et économique des communautés. Dans le prochain chapitre, nous situerons le contexte communautaire, économique et politique de cette période afin de mieux saisir d'où provient le mouvement de prise en charge locale de leurs « affaires » par les Inuit. Ce pan de l'histoire nous permettra de comprendre pourquoi 30 % de la population inuit du Québec s'est opposée à la signature d'une convention qui viendra à nouveau transformer le système scolaire de la région.

CHAPITRE IV

CONTEXTE ARCTIQUE SINGULIER : TRAJECTOIRE DU MOUVEMENT COMMUNAUTAIRE DE PRISE EN CHARGE LOCALE (1950-1975)

Avant de poursuivre sur le développement de l'institution scolaire à Puvirnituk et à Ivujivik, certains repères historiques sont nécessaires pour mieux comprendre de quelle façon des changements socioéconomiques bouleversèrent toutes les sphères d'activités pendant cette période. Cette mise en contexte permet de constater que le modèle traditionnel d'une vie nomade se transformait, que les collectivités s'adaptaient à un nouveau mode de vie et qu'elles trouvaient des moyens pour relever les défis. Nous verrons que le mouvement Inuit Tungavingat Nunamini (ITN) est issu du mouvement coopératif qui l'a précédé, et que l'histoire des écoles de ces communautés est intrinsèquement liée à celui-ci. Cette période marque les premières étapes de résistance à l'imposition d'un mode de gouvernance qallunaat et à une folklorisation du mode de vie inuit, et permet d'éclairer les résistances à l'imposition du système scolaire eurocanadien que nous venons de voir et celles qui suivirent.

Pendant quelques milliers d'années, les Inuit de l'Arctique se déplaçaient selon les saisons et revenaient autour des mêmes lieux pour de longues périodes. Jusqu'aux années 1930, ils se déplacèrent dépendamment de la richesse de la faune

en suivant le parcours des animaux²⁸⁶. Au cours des XVII^e et XVIII^e siècles, ils eurent des contacts sporadiques avec les Européens, mais ce n'est qu'en 1830 qu'un premier poste de traite ouvrit à Kuujuaq et que des contacts réguliers commencèrent. Afin de passer par le poste de traite une ou deux fois par année pour troquer des peaux, des fourrures, de la graisse de mammifères marins et du gibier contre des fusils, des munitions, des pipes, du tabac, de la farine et du thé, les Inuit empruntèrent de nouveaux chemins²⁸⁷. Le commerce des fourrures se développa rapidement et connut un âge d'or entre 1900 et 1920. Pendant cette période, les Inuit obtinrent un plus grand pouvoir d'achat, mais devinrent aussi de plus en plus dépendants des produits échangés²⁸⁸. Puis, la crise économique de 1929 et l'effondrement du prix des fourrures provoquèrent des épisodes de famines importantes, qui facilitèrent la propagation de maladies apportées par les Qallunaat²⁸⁹.

Entre 1940 et 1950, des membres de différents clans se retrouvèrent au même endroit et épuisèrent rapidement, par conséquent, les ressources disponibles dans les environs. Au cours des années 1940, les temps furent très difficiles, la misère très grande et il fallait survivre. Les Inuit construisirent alors des habitations autour des camps et s'y établirent de façon plus permanente²⁹⁰.

²⁸⁶ Yves Labrèche, «Habitations, camps et territoires des Inuit de la région de Kangiqsujaq-Salluit, Nunavik», *Études/Inuit/Studies*, vol. 27, n° 1-2, 2003, p. 155-190.

²⁸⁷ François Trudel, «" Mais ils ont si peu de besoins ". Les Inuit de la baie d'Ungava et la traite à Fort Chimo (1830-1843)», *Anthropologie et sociétés*, vol. 15, n° 1, 1991, p. 89-124.

²⁸⁸ Notons que la Compagnie Révillon frère ouvrit des postes au Nord-du-Québec avant d'être racheté par la CBH. Lorsque les deux compagnies étaient en activité, les Inuit pouvaient négocier leur prix et tirer avantage de cette compétition : Pierrette Désy, «Ascension et déclin de Révillon Frères au Canada», dans *Le castor fait tout*, sous la dir. de Bruce G. Trigger, Toby Morantz et Louise Dechêne, Montréal, Lake St-Louis Historical Society, 1985, p. 518-565.

²⁸⁹ Kim Méthot, «Les Inuit du Nunavik : territoire, modernité et autodétermination», *Histoire Québec*, vol. 24, n° 4, 2019, p. 31-34.

²⁹⁰ Gérard Duhaime, «La sédentarisation au Nouveau-Québec inuit», *Études/Inuit/Studies*, vol. 7, n° 2, 1983, p. 40 ; Maxime Thibault, *Les obstacles institutionnels dans les politiques de logement au Nunavik*

À Puvirnituk, où ils furent nombreux à se regrouper, se trouvait une cohorte d'une dizaine d'hommes, des Inuit d'âge mûr avec la conscience de la nécessité de s'occuper de leur clan lorsque la misère frappait. Ils ne connaissaient ni l'État providence ni les mouvements de revendication autochtone, mais ils s'organisèrent. Avec eux, il y avait deux hommes qallunaat parlant inuktitut qui travaillaient pour de grandes institutions, mais qui étaient plus près des gens de la communauté que de leurs employeurs. Ces derniers tentèrent de contribuer à l'organisation de la vie communautaire : le Père Steinmann, membre la Congrégation des Oblats de Marie-Immaculée, et Peter Murdoch, employé de la Compagnie de la Baie d'Hudson (CBH). Elder 10 explique qu'à ce moment, les deux hommes s'étaient impliqués très activement dans la mise sur pied d'une coopérative : « The coop opened as a competitor of the HBC. It was only Inuit, but they had Murdoch and Steinmann to help them out to create the cooperative. In Puvirnituk, Murdoch was the HBC manager, but he left, he quit his job, to go to the coop »²⁹¹.

À Ivujivik, à la suite de la fermeture du magasin de la compagnie, en 1967, les hommes impliqués dans le développement coopératif s'installèrent dans le bâtiment qu'elle laissait sur place. Elder 12 se rappelle : « I was just a child, but I know that my father worked very hard to build the cooperative store. He became the general manager. He was hardly ever at home »²⁹². Ce sont eux qui fondèrent la première coopérative et ensuite la Fédération des coopératives du Nouveau-Québec (FCNQ) qui se transforma en mouvement politique. Dans le contexte de l'ancrage d'une communauté dont les structures organisationnelles devaient se réinventer, c'est autour de la construction de ces coopératives que la population s'engagea.

(Québec) et au North Slope (Alaska) : *Le contexte, les institutions et leurs responsabilités*, Mémoire de maîtrise (Études internationales), Université Laval, 2016, p. 23.

²⁹¹ Elder 10, *Entrevue*, 13 mars 2018.

²⁹² Elder 12, *Entrevue*, 25 mai 2017.

4.1 Économie : coopératives du Nouveau-Québec

En 1867, lorsque les premières frontières politiques du Canada furent établies à la signature de la Confédération canadienne, le nouveau pays acquit les Territoires-du-Nord-Ouest et la Terre-de-Rupert de la CBH. Puis en 1912, la délimitation des frontières actuelles du Québec fut décidée. Les deux gouvernements, provincial et fédéral, pouvaient donc être tenus responsables du territoire nordique et de ses habitants. Jusqu'à ce que des intérêts économiques et politiques n'interfèrent, ces deux paliers de gouvernement tentèrent de se soustraire à leurs obligations juridiques envers les Inuit. De 1912 à 1930, les Qallunaat qui se rendaient dans l'Arctique se limitaient aux agents de la CBH. Puis, des effectifs policiers s'y installèrent afin de répondre à la rivalité internationale et y établir la souveraineté canadienne face aux prétentions des États-Unis²⁹³.

Au cours des grandes famines des années 1930, la Gendarmerie royale du Canada (GRC) distribua des secours directs financés par le gouvernement canadien pour un montant s'élevant à 30 000\$ afin de venir en aide à la population qui traversait de graves famines²⁹⁴. Les dirigeants de la province du Québec considéraient alors que les questions inuit étaient de responsabilité fédérale. En 1939, à la suite d'un litige concernant le paiement des frais encourus par le gouvernement central, la Cour suprême du Canada donna raison à la province et décréta qu'à des fins administratives, les Inuit devaient être considérés comme des « Indiens » et qu'ils étaient donc sous la responsabilité du gouvernement fédéral²⁹⁵.

²⁹³ Norbert Rouland, *Les Inuit du Nouveau-Québec et la convention de la Baie James*, Québec, Association Inuksiutiit Katimajit et Centre d'études nordiques, 1978, p. 18.

²⁹⁴ Ibid., p.18

²⁹⁵ Gouvernement du Canada et Affaires autochtones et du Nord Canada, *Une histoire des affaires indiennes et du Nord Canada*, Gatineau, Gouvernement du Canada, 2015, p. 9.

Des agents du gouvernement canadien commencèrent alors à s’y installer. Ne parlant pas la langue et ne connaissant pas la culture des Inuit, ces nouveaux venus tentaient d’organiser des services de santé et d’éducation pour les citoyens du Nord. Les Inuit voyaient circuler différents administrateurs canadiens qui mettaient sur pied des infrastructures afin d’organiser leur communauté. Pour éviter d’avoir des problèmes avec le système de justice ou pour ne pas perdre d’aide financière, ils étaient contraints de participer à cette nouvelle vie, même si souvent ils ne comprenaient pas la pertinence des structures érigées par les Qallunaat²⁹⁶. Elder 2 fut engagé pour travailler avec des fonctionnaires fédéraux à cette époque. Il fut à leur emploi pendant plus de 10 ans, mais ses souvenirs démontrent qu’il n’a pas été impliqué dans les décisions prises par le gouvernement, supposément pour sa collectivité, et qu’il ne comprenait pas très bien ce que ces derniers faisaient :

« I was the only one who was able to speak English and Inuktitut here in Puvirnituq even though my English was not really good. I got a job with Indian affairs when they came [...] I worked with the Inuit Department Northern Affairs for 13 years. That’s the time they started the Federal government, when they first came. They said they were doing administration community. So, I translated for them »²⁹⁷.

Les familles très endettées faisaient face à des problèmes économiques majeurs. Afin de s’en sortir, en 1953, le gérant de la CBH proposa de mettre sur pied une entreprise de fabrication et de vente de sculptures de pierre²⁹⁸. La stéatite était alors utilisée pour fabriquer des lampes, des chaudrons et d’autres objets d’usage domestique. Composée surtout de talc, et possédant un grain très fin, elle se travaillait facilement avec des outils rudimentaires. Des artistes la sculptaient, comme les anciens leur avaient enseigné, et ils poursuivaient ainsi la transmission

²⁹⁶ Francis Lévesque, *Les Inuit, leurs chiens et l’administration nordique, de 1950 à 2007*, Thèse de doctorat (Anthropologie), Université Laval, 2008, p. 226-231.

²⁹⁷ Elder 2, *Entrevue*, 23 mai 2017.

²⁹⁸ Jean-Jacques Simard, «La production coopérative d’art et d’artisanat inuit au Nouveau-Québec», *Études/Inuit/Studies*, vol. 6, n° 2, 1982, p. 64.

d'un art traditionnel. Ils étaient très talentueux et leurs œuvres devinrent rapidement populaires²⁹⁹. Cette mise en marché des sculptures leur donna l'opportunité de s'organiser et d'assurer ainsi leur survie.

Le gérant du magasin de la CBH de Puvirnituk décida de garantir aux Inuit l'achat de leur production et autorisa l'ouverture d'un compte commun aux familles vivant dans un même camp. Il encouragea les chasseurs à s'organiser sur une base d'épargnes collectives, ce qui permit aux camps de se financer ensuite entre eux et de faire diminuer leurs dettes auprès de la CBH³⁰⁰. Selon le sociologue Jean-Jacques Simard, ces changements permirent aux différentes familles nouvellement regroupées de mieux se rencontrer autour d'un projet collectif mobilisateur, de tisser des liens et, par le contact des dialectes, de renouveler leur langage³⁰¹. Les bases d'une nouvelle organisation communautaire, adaptée aux conditions changeantes de vie, étaient ainsi posées et se développaient³⁰².

Dans le cadre de ce commerce, le Père Steinmann dénonça, dès les premières années, le fait que ceux qui servaient d'intermédiaire entre le Nord et le Sud rapportaient beaucoup plus que le salaire des artistes, dix fois plus même selon ce dernier³⁰³. Il entreprit donc d'en éliminer le plus grand nombre possible. Avec les sculpteurs, il organisa un voyage afin de trouver un marché où vendre les œuvres.

Cette première tournée fut commanditée par la compagnie aérienne. Ils emportèrent une demi-douzaine de sculptures vers Cleveland, à la frontière des

²⁹⁹ Ignacio Ramonet, «Sculpter l'identité inuit», *Vie des arts*, vol. 34, n° 137, 1989, p. 28-31.

³⁰⁰ Jean-Jacques Simard, *La révolution congelée, coopérative et développement au Nouveau-Québec Inuit*, Thèse de doctorat (Science sociale), Université Laval, 1982.

³⁰¹ Jean-Jacques Simard, «Terre et pouvoir au Nouveau-Québec», *Études/Inuit/Studies*, vol. 3, n° 1, 1979, p. 103.

³⁰² Inuit Tungavingat Nunamini, *Les Inuit dissidents à l'entente de la Baie James*, Montréal, La maîtresse d'école, 1982, p. 19.

³⁰³ André Steinmann et Gilbert La Rocque, *La petite barbe*, Montréal, Éditions de l'homme, 1977, p. 286.

États-Unis. Grâce aux contacts du missionnaire, l'accueil qu'ils reçurent de la part des médias et des organismes publics fut exceptionnel³⁰⁴. Ils rentrèrent avec 3000 \$ de commandes payées d'avance et fondèrent ce qui deviendra l'Association coopérative de Puvirnituk. En 1958, la Société des sculpteurs de Puvirnituk fut créée; elle se transforma deux ans plus tard en coopérative et s'engagea dans de nouvelles activités, dont celle de la vente au détail. Cette coopérative devint ainsi le compétiteur de la CBH³⁰⁵. Dans les villages voisins, les communautés s'organisèrent aussi et rapidement, grâce aux initiatives locales, d'autres coopératives ouvrirent à Ivujivik, Inukjuak et Salluit³⁰⁶. Ils poursuivirent, avec l'aide de Steinmann, le développement du marché en trouvant de nouveaux clients ; le magasin Eaton de Toronto devint aussi collaborateur³⁰⁷.

Dans les communautés, la vie s'organisait autour de la coopérative. Ne connaissant pas le marché, les leaders inuit décidèrent que les sculpteurs devaient faire une évaluation de leurs sculptures ensemble afin de bien gérer cette nouvelle entreprise. Au départ, les 12 hommes membres de la société se réunissaient chaque samedi, chacun apportait les œuvres réalisées au cours de la semaine. Ils s'entendaient sur le prix, puis pesaient la sculpture pour calculer le transport, ils y ajoutaient les frais d'emballage et de manutention, et augmentaient ce montant de 30 %, soit la marge de profit de la société³⁰⁸. L'entreprise permettait de stimuler l'économie et de créer des emplois. Pour Elder 7, ce fut un travail très payant : « When the coop started, I was doing packing for them. Just packing the carving as

³⁰⁴ Ibid., p. 290.

³⁰⁵ Inuit Tungavivat Nunamini, *Les Inuit dissidents à l'entente de la Baie James*, Montréal, La maîtresse d'école, 1982, p. 19.

³⁰⁶ Jean-Jacques Simard, *La réduction: l'autochtone inventé et les Amérindiens d'aujourd'hui*, Québec, Les éditions du Septentrion, 2003, p. 147; Aliva Tulugak et Peter Murdoch, *Partager autrement. La petite histoire du mouvement coopératif au Nunavik*, Québec, La Fédération des coopératives de Nouveau-Québec, 2007.

³⁰⁷ André Steinmann et Gilbert La Rocque, *La petite barbe*, Montréal, Éditions de l'homme, 1977, p. 293-299.

³⁰⁸ Ibid., p. 293.

a kid. So many cents a box. We were paid by box. It was big money then. It was a big job, a lot of carvers, every day, a lot of carving »³⁰⁹. L'ensemble de la communauté fut impliqué dans le projet. Elders 5 et 6, encore des fillettes à l'époque, se rappellent d'une période très mouvementée :

« There were a lot of men, we were there to watch them so we were aware of thing they were doing, young people, kids, they let them be there. When something was happening, they were on it because there was no TV, no telephone, nothing, when something was happening, they were there. We were all involved in everything our parents were doing, they involved us around at that time. They used to communicate everything and we knew everything that was going on because they were so open »³¹⁰.

Elles apprirent à coudre dès leur jeune âge, tel que cela se faisait traditionnellement. Elles expérimentaient en famille par mimétisme en participant à l'ensemble des activités du village. Les activités se réalisaient en lien avec le développement des coopératives :

« Elder 5 : and we used to sew, as children, they used to make us sew to make money. We were all gathering at one place to sew.
Étudiante-chercheuse : (to Elder 6) Did you also sew for the coop?
Elder 6 : I practiced. I didn't sew for them, we were just young girl! »³¹¹

La sculpture de la stéatite devint, à partir des années 1960, une source de revenus très importante. Steinmann trouva un comptable de la Fédération des Caisses populaires Desjardins pour les aider avec les papiers et le bilan financier. Le Mouvement Desjardins aida en envoyant un de ses inspecteurs qui travailla avec eux à Puvirnituk pendant deux ans³¹². Ils obtinrent aussi une agente des ventes et

³⁰⁹ Elder 7, *Entrevue*, 11 mars 2018.

³¹⁰ Elder 5 et Elder 6, *Entrevue*, 12 mars 2018.

³¹¹ Ibid.

³¹² André Steinmann et Gilbert La Rocque, *La petite barbe*, Montréal, Éditions de l'homme, 1977, p. 303.

une aide directe du gouvernement provincial de Jean Lesage qui organisa des rencontres entre les Inuit de Puvirnituk et les Québécois (exposition dans des magasins de Montréal, Toronto et Québec entre mars 1964 et octobre 1966). La coopérative prit de l'ampleur rapidement. Elle développa un atelier de gravure, une de couture et un petit magasin où elle vendait les pièces d'artisanat des membres³¹³. C'est aussi les coopérateurs qui mirent sur pied les premières radios communautaires inuit qui devinrent un moyen de communication majeur³¹⁴. En 1966, le gouvernement fédéral accepta d'organiser une rencontre de toutes les coopératives de l'Arctique, il y en avait alors 19; celle-ci eut lieu à Puvirnituk. Ce fut alors la naissance de trois fédérations de coopératives. En 1969, il y avait dix coopératives au Nouveau-Québec, qui étaient les principaux employeurs d'Inuit et qui généraient plus du tiers des revenus annuels des familles³¹⁵.

4.2 Émergence du mouvement politique

L'organisation des collectivités autour d'un projet mobilisateur était surtout économique au départ, mais les Inuit allèrent ensuite plus loin en donnant un rôle social et politique à leur coopérative³¹⁶. Lieu d'échange où les habitants se rassemblaient, elle participait à l'émergence de solidarités sociales. En 1964, Frank Vallée remarquait que dans les faits, nombre de coopératives faisaient le travail d'un Conseil municipal, tandis qu'aux réunions du Conseil officiel formé par le gouvernement fédéral, les discussions portaient principalement sur les affaires de

³¹³ Ibid., p. 304.

³¹⁴ Inuit Tungavingat Nunamini, *Les Inuit dissidents à l'entente de la Baie James*, Montréal, La maîtresse d'école, 1982, p. 22.

³¹⁵ Ibid., p. 17.

³¹⁶ SA, «En quête d'un marché. Coopérative d'Esquimaux sculpteurs et artisans», *La presse* (Montréal), Vendredi, 5 février 1960 ; SA, «Les Esquimaux de Povungnetuk sont fiers de leur coopérative», *La Presse* (Montréal), Samedi, 17 juin 1961.

la coopérative³¹⁷. La vie du mouvement dépendait de la volonté d'implication de la population bousculée par la rapidité des changements sociaux, autant que par les tentatives d'encadrement des gouvernements qui cherchaient à contrôler l'association qui grandissait très rapidement et dont les leaders étaient particulièrement indépendants. En 1970, lors de la tournée dans le cadre de la Commission d'enquête Neville et Robitaille, qui avait pour mandat de demander aux Inuit quel niveau de gouvernement devait leur fournir des services, ils évoquèrent la nécessité de créer un gouvernement régional au Nouveau-Québec³¹⁸.

Les leaders inuit avaient vu les conflits fédéraux-provinciaux et ils avaient dû prendre position dans les débats. Ils s'étaient ainsi forgé une idée de ce qu'était la politique des Qallunaat et du pouvoir qu'elle pouvait procurer. Lors des rencontres des membres de la coop, les leaders expliquent qu'un projet de gouvernement était discuté :

Ils [les Inuit] se rendaient compte que les activités économiques de la coopérative engendraient un certain pouvoir politique insuffisant pour mener à terme leur projet de société. Il fallait se donner un outil politique; ce gouvernement régional devrait pouvoir légiférer sur tout ce qui concerne les Inuit et le développement de leur territoire. Les administrations nordiques fédérales et provinciales devraient se retirer du territoire et les Inuit négocieraient directement avec les gouvernements.³¹⁹

³¹⁷ Frank Vallée cité dans Jean-Jacques Simard, *La réduction: l'autochtone inventé et les Amérindiens d'aujourd'hui*, Québec, Les éditions du Septentrion, 2003, p. 148.

³¹⁸ Jean-Jacques Simard et Gérard Duhaime, «Praxis autochtone et stratégies techno-bureaucratiques, l'épisode de la consultation de l'hiver 1970 au Nouveau-Québec: ses tenants et ses aboutissants», *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 5, n° 4-5, 1981, p. 115-132 ; Caroline Hervé, «Le pouvoir du «non» dans le processus d'autonomie politique au Nunavik», *Études/Inuit/Studies*, vol. 38, n° 1-2, 2014, p. 140.

³¹⁹ Inuit Tungavingat Nunamini, *Les Inuit dissidents à l'entente de la Baie James*, Montréal, La maîtresse d'école, 1982, p. 26.

Tandis qu'ils réfléchissaient à former leur propre gouvernement, les Inuit réalisaient que le système scolaire était une institution incontournable à prendre en charge³²⁰.

C'est dans ce contexte d'établissement de communautés inuit autour de lieux géographiques choisis depuis une trentaine d'années, qu'en 1971, le gouvernement du Québec, la Société de développement de la Baie-James, la Société de l'énergie de la Baie-James et Hydro-Québec commencèrent à développer les ressources hydroélectriques du territoire nordique. Le 30 avril, le premier ministre Robert Bourassa annonça l'exploitation du potentiel hydroélectrique de la baie James³²¹. Les Autochtones s'opposèrent à ce « projet du siècle » porté par les Québécois, mais ils ne possédaient pas, à ce moment, les organisations politiques qu'ils ont aujourd'hui. Le grand Conseil des Cris n'existait pas encore et la Northern Québec Inuit Association (NQIA) naissait à peine³²². Cette dernière fut fondée rapidement cette même année, grâce à des subventions du gouvernement fédéral afin de défendre les droits des Inuit³²³. Cette association limita alors l'influence de l'Association des coopératives inuit qui constituait un mouvement nettement plus radical³²⁴.

³²⁰ Alashua Amittu, *et al.*, «An Approach of Cooperation for the Development of Educational Services in Two Inuit Communities in Québec, Canada», communication présentée à la conférence *Sixth Inuit Studies*, Copenhague, Danemark, Document inédit, 17-20 octobre 1988, 27p.

³²¹ Robert Gagnon et Yves Gingras, «La baie James: de territoire à laboratoire», *Bulletin d'histoire politique*, vol. 7, n° 3, 1999, p. 71.

³²² Ken Jararuse, «Meeting Starts Movement to Re-unite Quebec Inuit. », *Revue Taqralik*, Février, 1984, p. 19.

³²³ Inuit Tungavingat Nunamini, *Les Inuit dissidents à l'entente de la Baie James*, Montréal, La maîtresse d'école, 1982, p. 26; Norbert Rouland, *Les Inuit du Nouveau-Québec et la convention de la Baie James*, Québec, Association Inuksiutiit Katimajit et Centre d'études nordiques, 1978, p. 129.

³²⁴ Jean-Jacques Simard, *La révolution congelée, coopérative et développement au Nouveau-Québec Inuit*, Thèse de doctorat (Science sociale), Université Laval, 1982, p. 106-121 ; Norbert Rouland, *Les Inuit du Nouveau-Québec et la convention de la Baie James*, Québec, Association Inuksiutiit Katimajit et Centre d'études nordiques, 1978, p. 128-130.

Le gouvernement fédéral reconnut alors la NQIA comme seul interlocuteur valable. Le mouvement coopératif qui, jusqu'alors, constituait le seul regroupement politique des Inuit, dut se cantonner dans ses activités strictement économiques. La population se divisa graduellement, s'attachant soit à la NQIA, soit au mouvement coopératif³²⁵.

Les deux peuples touchés par les constructions de méga-barrages hydroélectriques, les Cris et les Inuit, s'organisèrent alors pour freiner les élans du Québec qui, sans les consulter, prévoyait transformer radicalement les terres qu'ils habitaient par la modification du territoire et, par le fait même, leur mode de vie.

Afin de lutter contre cette machine gouvernementale, les Cris et les Inuit tentèrent d'abord d'ouvrir des négociations concernant leurs droits sur le territoire, mais ce fut sans succès. Ils furent forcés de se forger une opinion rapidement et mirent de l'avant une série de revendications. Ils se battaient pour conserver leur terre et les animaux dont ils dépendaient³²⁶. Ils entreprirent d'obtenir des signatures de pétitionnaires touchés et engagèrent des procédures judiciaires devant la Cour supérieure du Québec³²⁷. Ils invoquèrent l'inconstitutionnalité de la loi 50 (Loi sur le développement de la région de la Baie-James) et demandèrent une injonction interlocutoire. Le juge Maalouf délibéra pendant un an, avant de reconnaître finalement, le 15 novembre 1973, l'existence d'un droit sur le territoire aux Cris et aux Inuit et ordonna au gouvernement d'arrêter les travaux, ce qui bloqua provisoirement le projet provincial. Sept jours plus tard, la Cour d'appel du Québec rejeta le premier jugement et les travaux reprirent. Le premier ministre du Québec,

³²⁵ Inuit Tungavingat Nunamini, *Les Inuit dissidents à l'entente de la Baie James*, Montréal, La maîtresse d'école, 1982, p. 26-30.

³²⁶ Ken Jararuse, «Meeting Starts Movement to Re-unite Quebec Inuit. », *Revue Taqralik*, Février, 1984, p. 19.

³²⁷ Éric Gourdeau, «Genèse de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois», dans *Regard sur la Convention de la Baie-James et du Nord québécois*, sous la dir. de Alain Gagnon et Guy Rocher, Montréal, Éditions Québec Amérique, 2002, p. 21.

Robert Bourassa, était tout de même contraint d'entreprendre des négociations afin d'en arriver à un règlement, s'il voulait poursuivre les activités prévues. Il fallait trouver un arrangement et des négociations s'amorcèrent entre les Cris et les Inuit d'un côté, et les instances gouvernementales de l'autre.

Les représentants inuit de la NQIA, en prônant la défense des droits autochtones, réussirent à convaincre plusieurs délégués de villages inuit de retarder le projet plus indépendantiste de gouvernement régional mis de l'avant par le mouvement coopératif³²⁸. Les négociateurs étaient persuadés que la signature d'une entente était inévitable et qu'elle constituait la seule solution possible pour les Inuit face au projet de développement hydroélectrique du gouvernement provincial. Bien que cette convention allait éteindre les droits territoriaux des Autochtones, elle permettait aussi de négocier des compensations monétaires et d'autres avantages non négligeables³²⁹.

En mars 1974, la NQIA entreprit une tournée des communautés inuit afin d'obtenir la signature d'une procuration lui permettant de négocier au nom de l'ensemble des Inuit du Nord-du-Québec³³⁰. Les négociateurs étaient pressés et les communications étaient limitées, entre autres, par l'immensité du territoire. Comme l'explique Elder 3, les informations qui circulaient étaient très confuses :

« The NQIA wanted people to sign their power of attorney, to get the support. The reason they give was Quebec government will want to build a damn in James Bay and they wanted to stop that.

³²⁸ Inuit Tungavingat Nunamini, *Les Inuit dissidents à l'entente de la Baie James*, Montréal, La maîtresse d'école, 1982, p. 27.

³²⁹ Norbert Rouland, *Les Inuit du Nouveau-Québec et la convention de la Baie James*, Québec, Association Inuksiutiit Katimajit et Centre d'études nordiques, 1978, p. 37-43; Zebedee Nungak, *Contre le colonialisme dopé aux stéroïdes : le combat des Inuits*, Montréal, Les éditions du Boréal, 2019, 181p.

³³⁰ Inuit Tungavingat Nunamini, *Les Inuit dissidents à l'entente de la Baie James*, Montréal, La maîtresse d'école, 1982, p. 36; Norbert Rouland, *Les Inuit du Nouveau-Québec et la convention de la Baie James*, Québec, Association Inuksiutiit Katimajit et Centre d'études nordiques, 1978, p. 131.

That was what people understood at this meeting, but later on, they realize that what they sign was more for the James Bay project »³³¹.

Comme le texte de la procuration n'était pas traduit en inuktitut, les négociateurs l'expliquèrent oralement dans chaque village, mais personne ne semblait avoir saisi le sens exact et la valeur juridique de leur signature³³². Pour les représentant de la NQIA, il s'agissait d'une permission de négocier au nom des Inuit du Nord du Québec. Tandis que pour les gens de Puvirnituk et Ivujivik, elle fut comprise comme étant un appui aux Cris dans leur démarche pour empêcher la construction d'un barrage. Elder 3 déplore le manque de communication et de temps dont ils disposaient pour comprendre :

« Étudiante-chercheuse: It is the NQIA who came here to get those signatures?

Elder 3: yes, at that time, we had no telephone, we had no FM, there was no way to communicate except by meetings with the people who came. The NQIA came by plane and met the population and talk about what was going on. [...] After that meeting, people from Puvirnituk came here to discuss about what they understood about that. For them it was the negotiation of a heavy heavy land claim agreement»³³³.

4.3 Inuit Tungavingat Nunamini (le territoire)³³⁴ : les dissidents

Puvirnituk était, en 1975, le village ayant la plus grande population inuit du Nouveau-Québec, soit 750 personnes, dont seulement 40 Qallunaat³³⁵. Si l'on

³³¹ Elder 3, *Entrevue*, 25 mai 2017.

³³² Norbert Rouland, *Les Inuit du Nouveau-Québec et la convention de la Baie James*, Québec, Association Inuksiutiit Katimajit et Centre d'études nordiques, 1978, p. 131; Elder 3, *Entrevue*, 25 mai 2017.

³³³ Elder 3, *Entrevue*, 25 mai 2017.

³³⁴ Inuit Tungavingat Nunamini : « expression inuit difficile à traduire qui fait référence à la solidarité du peuple inuit vivant par, et en sa terre d'origine » dans Inuit Tungavingat Nunamini, *Les Inuit dissidents à l'entente de la Baie James*, Montréal, La maîtresse d'école, 1982, p. 46.

³³⁵ Inuit Tungavingat Nunamini, *Communiqué de presse: Povungnituk*, Puvirnituk, Document inédit, 20 mars 1975.

additionne les Inuit d'Ivujivik et la moitié de la population de Salluit, 30 % de la population du Nouveau-Québec étaient à ce moment en désaccord avec les arguments de la NQIA et s'opposaient à cette convention. L'article 2.1, soit la cession de leurs droits sur le territoire qu'exigeaient les négociateurs gouvernementaux de la CBJNQ, leur apparaissait complètement irrecevable :

Article 2.1- En considération des droits et des avantages accordés aux présentes aux Cris de la Baie-James et aux Inuit du Québec, les Cris de la Baie-James et les Inuit du Québec cèdent, renoncent, abandonnent et transportent par les présentes tous leurs revendications, droits, titres et intérêts autochtones, quels qu'ils soient, aux terres et dans les terres du Territoire et du Québec, et le Québec et le Canada acceptent cette cession³³⁶.

Les opposants à l'entente s'autoproclamèrent dissidents. Ils considéraient que la NQIA n'avait pas la légitimité de négocier et que seul le mouvement coopératif était représentatif de la population³³⁷. Ils choisirent pour nom Inuit Tungavingat Nunamini qui veut dire : le territoire, fondement du peuple inuit afin de démontrer clairement qu'ils ne renonceraient jamais à l'extinction de leur droit territorial :

« They pulled back all support for the Northern Quebec Inuit Association, refused to ratify the Agreement, and formed Inuit Tungavingat Nunamini (ITN) to represent them on the provincial and national levels. For close to ten years, the «dissident» Inuit have refused to have anything to do with the institutions created by the Agreement »³³⁸.

³³⁶ Gouvernement du Québec, *Convention de la Baie-James et du Nord québécois et conventions complémentaires (Édition 1998)*, Sainte-Foy, Les Publication du Québec, 1998, p. 6.

³³⁷ Suzanne Dufour, *Les Inuit dissidents de la convention de la baie James et la question des droits autochtones*, Mémoire de maîtrise (Sciences politiques), Université du Québec, 1982, p. 89.

³³⁸ Ken Jararuse, «Meeting Starts Movement to Re-unite Quebec Inuit. », *Revue Taqralik*, Février, 1984, p. 19.

L'histoire des dissidents est indissociable de celle du mouvement coopératif³³⁹. Lors de mes entrevues, lorsque nous essayions de mieux saisir les différentes nuances, nous nous butions à des réponses globales. Pour les Inuit de Puvirnituk et d'Ivujivik, le mouvement économique coopératif et le mouvement politique de dissidence étaient les mêmes. Il n'y avait pas de différence ni de séparation entre les deux, car les mêmes personnes menaient une même bataille et l'argument principal était celui du territoire.

La résistance à l'expansionnisme des gouvernements prenait des formes multiples, mais il s'agissait toujours de défendre des espaces de liberté et puisque les peuples se battaient pour défendre des valeurs et, que celles-ci étaient intrinsèquement ancrées dans l'occupation du territoire, ils revendiquaient la liberté dans cet espace³⁴⁰. Les Inuit cherchaient des stratégies pour s'adapter aux changements tout en continuant à exister et à préserver leur identité, tant dans l'espace géographique que politique, économique, social et culturel où la suprématie des valeurs de la culture englobante dominante tentait de s'imposer.

Le mode de partage des richesses naturelles du Nord n'avantageait que les États canadien et québécois qui en déterminaient les règles. Les dissidents voulaient participer au niveau décisionnel à la redistribution des richesses. Leur représentant, ITN, considérait que cette terre était un héritage collectif millénaire et que s'ils renonçaient à leurs droits territoriaux, ils ne pourraient plus vivre comme peuple

³³⁹ Pour plus de détail sur le mouvement coopératif voir Caroline Hervé, *Le pouvoir vient d'ailleurs: Leadership et coopération chez les Inuits de Nunavik*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2015, 439p; Éric Canobbio, *Géopolitique d'une ambition inuite : le Québec face à son destin nordique*, Québec, Septentrion, 2009, 365p; Jean-Jacques Simard, «Par-delà le Blanc et la mal: Rapports identitaires et colonialisme au pays des Inuit», *Sociologie et sociétés*, vol. 15, n° 2, 1983, p. 55-72; Philippe Cauchy, *Démocratie et dissidence: le cas des Inuit du Québec, 1975-1987*, Mémoire de maîtrise (sociologie), Université d'Ottawa, 1988, 193p; Anne Gauthier, *Le Nunavik d'aujourd'hui: coopération ou «entreprisiation»?* , Mémoire de maîtrise (Sciences de la gestion), HEC Montréal, 2016, 207p.

³⁴⁰ Karen Hoffmann-Schickel et Éric Navet, *Résistances culturelles et revendications territoriales des peuples autochtones*, Actes de la journée d'étude de l'Université de Strasbourg, Paris, Connaissances et Savoirs, 2015, p.18.

distinct. Dans un paradigme d'autodétermination, ils désiraient obtenir des droits sur les richesses que le Nord contenait et un certain contrôle de l'exploitation de ces ressources. Pour cela, ils exigeaient d'obtenir un certain pouvoir législatif et non simplement administratif³⁴¹.

L'émergence du mouvement politique dissident s'inscrit en continuité du mouvement coopératif, c'est-à-dire que, tout comme ce dernier, il existait afin que les Inuit participent au développement futur de leur nation sur leur territoire³⁴². Comme le démontre Taamusi Qumak en 1980, leur projet de société était global :

Nous envisageons aussi pouvoir nous occuper de l'éducation de nos enfants au moyen de coopératives, ou encore mettre sur pied un gouvernement régional. En fondant la Fédération des coopératives du Nouveau-Québec, nous nous donnions un outil qui allait nous permettre de contrôler tous les aspects de notre vie communautaire, sociale, culturelle, politique et économique³⁴³.

Il y eut donc continuité entre le mouvement coopératif et le mouvement ITN. Leur argument principal était de pouvoir conserver la responsabilité sur le développement en cours. Pour ce, ils devaient s'assurer de gérer leurs propres « affaires ». Ils étaient confrontés à trop de changements brusques. La coopérative était à la mesure de leurs besoins; elle devint donc l'endroit où exercer la dissidence. Pour Elder 2, qui fut impliqué dans les négociations de la CBJNQ au départ, cette entente ne faisait aucun sens :

« I was there for a little while, at the beginning of the negotiation, but I came back home, I was not used to be in South. So, I stopped negotiation, I came back and I was elected leader of the community council. And then, we learned that they had sign an agreement that extinguishes our right to the land, everything was taking by the Quebecois and we had no more rights except the right of the Kativik

³⁴¹ Suzanne Dufour, *Les Inuit dissidents de la convention de la baie James et la question des droits autochtones*, Mémoire de maîtrise (Sciences politiques), Université du Québec, 1982, p. 157.

³⁴² Déclaration de Taamusi Qumak, 19 mars 1980 à Montréal dans Inuit Tungavingat Nunamini, *Les Inuit dissidents à l'entente de la Baie James*, Montréal, La maîtresse d'école, 1982, p. 75.

³⁴³ Ibid., p. 75.

School Board, hospital, housing. What else? Municipality. So those things, we only have those rights from that agreement »³⁴⁴.

Cet homme, qui avait travaillé avec les agents fédéraux lorsque ceux-ci s'étaient installés au Nord, refusait l'idée de devoir fonctionner à la façon des Anglais et des Français. Il voyait que sa langue et sa culture tenaient une place marginale dans la nouvelle organisation proposée, que les emplois au sein des nouvelles organisations seraient offerts à ceux qui parleraient une langue seconde et réussiraient dans des écoles qui ne tenaient que très peu compte du contexte culturel et social. Il était très déçu de constater que son mode de vie n'était pas pris en compte : « Inuit way of living was taking away. It was not in it. That's why our language and our way of life are disappearing »³⁴⁵. Il percevait dès lors que son peuple se dirigeait vers une assimilation à la société englobante qui prenait le contrôle chez lui. Il se battit ensuite pour convaincre les autres communautés de ne pas accepter un tel contrat.

En décembre 1974, grâce à la traduction d'un article publié dans *Le Devoir* du 16 novembre, la population inuit du Nouveau-Québec fut informée qu'une entente de principe avait été conclue le mois précédent entre les sept parties impliquées dans les négociations³⁴⁶. Le gouvernement du Québec, le gouvernement du Canada, le Grand Conseil des Cris, la Northern Québec Inuit Association, Hydro-Québec, la Société de développement de la baie James et la Société d'énergie de la baie James avait conclu une entente. De cette première phase de négociations, la population inuit du Nunavik n'avait eu aucune information jusque-

³⁴⁴ Elder 2, *Entrevue*, 23 mai 2017.

³⁴⁵ Ibid.

³⁴⁶ Direction générale du nouveau Québec (DGNQ), *Traduction en langue des Inuit du nouveau Québec du texte de l'Accord de principe entre Québec et les Autochtones de la Baie James paru dans le Devoir du samedi 16 novembre*, Bureau de la traduction, Document inédit, 1974, 13p.

là³⁴⁷. Accompagnés d'autres leaders communautaires impliqués dans la coopérative, les hommes de Puvirnituk entreprirent alors d'alerter la population. Ils utilisèrent la radio, collectèrent de l'argent pour louer un vol nolisé et firent une tournée des communautés afin d'expliquer leur compréhension de cette entente qui ne faisait pas de sens pour eux³⁴⁸. Elder 5 se souvient que les hommes de sa communauté faisant de la politique tentaient de les tenir informés :

« They were travelling a lot [...], we knew everything of what was going on, because they were giving us information about what they were going through. We were all included into this. [...] ...the people of Puvirnituk and Ivujivik, they didn't want to give up their land »³⁴⁹.

À Puvirnituk et à Ivujivik, le mouvement d'opposition fut très fort, presque tout le monde faisait partie d'ITN. En écoutant les débats, et en y adhérant, on devenait dissident. Elder 8 explique : « I was part of the ITN movement. I heard what was going on and my elders said: "Don't let our land be taken" and I believed that, that was true so I followed, I am ITN »³⁵⁰. À Salluit, la moitié de la population adhérait à la vision des dissidents. Les membres de ces trois communautés se rencontrèrent, discutèrent, se mobilisèrent et s'organisèrent. Ils étaient convaincus que cette entente était inacceptable. Finalement, le 12 février 1975, les habitants de Puvirnituk, d'Ivujivik et de Salluit signèrent un document de révocation de la procuration obtenue dans la confusion par la NQIA au printemps 1974³⁵¹. Ils refusaient ainsi l'entente de principe signée en novembre de la même année. Elder 3 explique le sentiment que partageaient alors ses concitoyens : « They thought it was not what they sign for. So they decided they would not participate in the

³⁴⁷ Inuit Tungavingat Nunamini, *Les Inuit dissidents à l'entente de la Baie James*, Montréal, La maîtresse d'école, 1982, p. 41.

³⁴⁸ Elder 2, *Entrevue*, 23 mai 2017.

³⁴⁹ Elder 5 et Elder 6, *Entrevue*, 12 mars 2018.

³⁵⁰ Elder 8, *Entrevue*, 12 mars 2018.

³⁵¹ Inuit Tungavingat Nunamini, *Les Inuit dissidents à l'entente de la Baie James*, Montréal, La maîtresse d'école, 1982, p. 41.

agreement. It concerned their land, so they went to Kuujjuaq from here, to get back their signature »³⁵².

Les représentants d'ITN rencontrèrent les négociateurs de la NQIA et retirèrent les procurations qu'ils avaient accordées à l'organisation³⁵³. En désaccord avec l'extinction des droits sur la terre et le mode de gouvernance que l'entente imposait, les Puvirnitummiut, les Ivujivimmiut et une partie des Sallummiut tentèrent de convaincre les négociateurs de la NQIA de revoir leur position, mais sans succès. Ces négociateurs inuit croyaient, quant à eux, que la convention était inévitable, que les gouvernements allaient s'imposer de toute façon et qu'il fallait en retirer l'argent et les autres avantages possibles³⁵⁴.

L'association Inuit Tungavingat Nunamini rédigea un document pour expliquer son point de vue et quatre délégués se rendirent à Montréal pour dénoncer ce qui se passait. Le 20 mars 1975, lors de la conférence de presse qui se déroula au Old Montreal's Iroquois Hotel, les porte-paroles énoncèrent de nombreux arguments. D'abord, le manque de communication flagrant dont les négociateurs avaient fait preuve, ainsi que le manque de liberté de réflexion et de temps de compréhension dont ils avaient disposé alors qu'ils devaient poser les bases de leur futur. Les moyens de communication étaient à cette époque très limités, l'introduction du téléphone et de la radio était des innovations toutes récentes. La négociation d'une entente aussi importante se déroulant dans un contexte d'éloignement biculturel et trilingue leur paraissait incomparable et inacceptable.

³⁵² Elder 3, *Entrevue*, 25 mai 2017.

³⁵³ Zebedee Nungak, *Contre le colonialisme dopé aux stéroïdes : le combat des Inuits*, Montréal, Les éditions du Boréal, 2019, p. 119.

³⁵⁴ Inuit Tungavingat Nunamini, *Les Inuit dissidents à l'entente de la Baie James*, Montréal, La maîtresse d'école, 1982, p. 41.

Les Inuit ne s'étaient jamais fait dire que leur terre et leur avenir seraient négociés et voilà qu'une entente de principe était signée.

ITN croyait que les arguments amenés par les gouvernements, bien qu'ils paraissaient généreux, suivaient le même principe que les autres traités signés avec les Premières Nations du reste du Canada. Les terres de catégorie I ressemblaient énormément aux réserves des Autochtones du Sud, les porte-paroles déclarèrent : « if white people continue in the direction that they are engaged, while the Inuit sleep, then we shall wind up in the same position as the Indian people are in »³⁵⁵.

L'entente permettait aux gouvernements de se garder le sous-sol des terres de catégorie I qui devaient appartenir aux Inuit. Puisque c'était les minéraux qui intéressaient les gouvernements, les Inuit ne contrôlèrent donc rien du tout. Dans la zone II, les zones de chasse, les gouvernements se gardaient tous les droits sans compensation. Dans la zone III, les Qallunaat pourraient faire de la pêche commerciale. Toutes ces concessions pour 150 millions de dollars. C'était pour eux la mise sur pied d'un gouvernement régional qui n'avait pas de pouvoir puisqu'au final, ce serait le gouvernement du Québec qui légiférerait. Dans le rapport d'une rencontre des représentants d'ITN qui reprend les propos issus d'une discussion portant sur le point 'Regional government', ils en arrivent à la conclusion suivante :

« This government that the Inuit are going to handle follows the white men's ways because the white man made it. It is said that the Regional Government belongs to the Inuit but they wouldn't be able to run it because they haven't had enough education. And if the Inuit can't run it then they are going to be told they can't run it. The main reason would be that they didn't decide among themselves what should have been done. The Inuit should not continue what was

³⁵⁵ Inuit Tungavingat Nunamini, *Communiqué de presse: Povungnituk*, Puvimituq, Document inédit, 20 mars 1975, p. 2.

started by the white men because they should be able to think for themselves. It is the main reason that we cannot agree »³⁵⁶.

Au sujet de la chasse, les dispositions leur semblaient acceptables, mais ils gardèrent une réserve puisqu'ils étaient très lucides au sujet des énormes changements de mode de vie en cours :

« Since white people think that we only enjoy guiding tourists and making carvings, we in turn see all the references made to hunting in the Agreement as attempts at placating us. We know that all our descendants will not be hunters. Why do white people insist on seeing us in the same light, while everything about us is changing »³⁵⁷.

Pour toutes ces raisons, ils retirèrent donc le droit de négocier qu'ils avaient donné à la NQIA à leur insu et demandèrent à participer directement aux négociations, ce qui ne fut pas entendu.

Les dissidents étaient isolés géographiquement, politiquement et économiquement. Les routes étaient inexistantes, les trois villages étaient éloignés les uns des autres. Les moyens de transport se limitaient aux traîneaux à chien, à la motoneige et à l'avion, de façon ponctuelle et à un coût élevé. Situés sur les côtes de la Baie d'Hudson, les dissidents étaient aussi éloignés des centres de décisions où les informations circulaient entre Kuujuaq (sur les côtes de la Baie d'Ungava) et les villes du sud du Québec. Les coopératives supportaient de leur mieux les déplacements des représentants d'ITN, ces derniers travaillaient à partir des contributions volontaires de leurs sympathisants et du produit d'une taxe obligatoire de 5 % sur les achats effectués dans les coopératives des trois villages dissidents³⁵⁸. Ils n'eurent jamais les moyens financiers de la NQIA qui était

³⁵⁶ Inuit Tungavingat Nunamini, *Meeting Report*, Ivujivik, Document inédit, 1974, p. 4.

³⁵⁷ Inuit Tungavingat Nunamini, *Communiqué de presse: Povungnituk*, Puvimutq, Document inédit, 20 mars 1975, p. 5.

³⁵⁸ Norbert Rouland, *Les Inuit du Nouveau-Québec et la convention de la Baie James*, Québec, Association Inuksiutiit Katimajit et Centre d'études nordiques, 1978, p. 176.

subventionnée par les gouvernements. Les renseignements auxquels ils eurent accès furent parcellaires et leurs moyens pour faire connaître leur point de vue extrêmement limités. Malgré leurs efforts, la mobilisation des communautés et leur détermination, les dissidents ne réussirent pas à empêcher l'entrée en vigueur de la CBJNQ.

4.4 Entrée en vigueur de la Convention de la Baie James et du Nord québécois

Le 11 novembre 1975, la Convention de la Baie James et du Nord québécois fut officiellement signée, mais les dissidents, grâce à leurs actions médiatiques, avaient réussi à alerter quelque peu l'opinion publique³⁵⁹. Afin d'éviter les doutes persistants sur la représentativité de la NQIA et sur la validité du processus de négociation, les gouvernements proposèrent de soumettre l'entente directement aux populations cri et inuit par référendum en mars 1976³⁶⁰. Dix jours avant le vote, une nouvelle tournée des villages fut entreprise par la NQIA afin d'informer les citoyens du contenu de cette convention. Ils rencontrèrent la population, lurent le sommaire du texte de l'Entente et demandèrent à la population s'ils avaient des questions³⁶¹. Le texte de l'entente n'était alors disponible qu'en langue seconde pour les premiers concernés et elle ne fut traduite en inuktitut que trois ans après sa signature³⁶².

³⁵⁹ Claude Adams, «Native were «sweet talked». Inuit village wants out of pact», *Montreal Star* (Montréal), 21 mars 1975 ; SA, «Povungnituk n'est pas à vendre», *Le jour* (Montréal), 22 mars 1975 ; SA, «Inuits denounce agreement», *London free Press* (Toronto), 21 mars 1975 .

³⁶⁰ Inuit Tungavingat Nunamini, *Les Inuit dissidents à l'entente de la Baie James*, Montréal, La maîtresse d'école, 1982, p. 42.

³⁶¹ SA, *Why we refuse the CBJNQ? Why we refuse the referendum?* , Ivujivik, Document inédit (Notes manuscrites), 1976, 12p.

³⁶² Inuit Tungavingat Nunamini, *Les Inuit dissidents à l'entente de la Baie James*, Montréal, La maîtresse d'école, 1982, p. 42.

ITN fit aussi une tournée pour informer la population de leur désaccord. Ils décidèrent de boycotter le vote, argumentant que les Inuit n'avaient pas eu accès à une information suffisante pour se prononcer³⁶³. Comme l'illustre le tableau 4.1, le vote fut remporté à 96 %, en faveur de la convention. Aux yeux des dissidents, cela démontrait une carence de démocratie, puisque la population qui s'y opposait ne s'était pas prononcé. À Ivujivik, alors qu'il y avait une possibilité de 84 votants, seules les sept personnes favorables à l'entente se rendirent aux urnes. À Puvirnituk, sur 245 votants possibles, il y eut 13 votes dont neuf positifs, trois négatifs et un rejeté. À Salluit (Sugluk), seules les personnes favorables à l'entente se prononcèrent, soit 54 sur une possibilité de 180 (un seul vote défavorable), ce qui laisse croire que la majorité des Sallummiut était en désaccord.

³⁶³ SA, *Why we refuse the CBJNQ? Why we refuse the referendum?*, Ivujivik, Document inédit (Notes manuscrites), 1976, 12p.

Tableau 4.1 Résultat du référendum du 11 novembre 1975³⁶⁴

Bureaux de scrutin	Nb de votants	Votes	Taux de participation	Votes positifs	Votes négatifs	Votes positifs
Ottawa	21	9	43%	7	2	78%
Winnipeg	19	11	58%	8	3	73%
Kangirsuk	122	107	88%	100	7	94%
Tasiujaq	42	41	98%	40	0	98%
Kuujuuaq	315	272	86%	261	9	98%
Kangihsualujjuaq	85	91	95%	89	1	98%
Kangihsujuaq	94	86	92%	83	1	97%
Koartac / Quaqtaq	49	47	96%	45	1	96%
Port Burwell	42	37	88%	36	1	97%
Salluit	180	54	30%	53	1	98%
Ivujivik	84	7	8%	7	0	100%
Puvirnituq	245	13	5%	9	3	80%
Akulivik	111	90	81%	52	1	99%
Inukjuak	256	218	85%	215	3	99%
Kuujuarapik	252	199	79%	188	9	95%
Chisasibi	23	20	87%	17	3	85%
Montréal	14	6	42%	6	0	100%
Total	1968	1308	67%	1253	45	96 %

Les représentants d'ITN soulevèrent que, lorsqu'il y avait des élections au Canada ou ailleurs dans le monde, des analyses étaient effectuées par chacune des parties de la part de journalistes, d'universitaires, et d'hommes d'affaires qui provoquaient des débats et permettaient à chacun de se faire une idée des enjeux. Ils dénonçaient qu'au Nord-du-Québec, les pratiques démocratiques n'avaient pas permis une réelle participation citoyenne. Peter Ainalik d'Ivujivik déclara en 1977, lors d'une conférence de presse à Montréal : « the referendum was a mockery of democracy. [...] NQIA was financed by the government and was able to travel

³⁶⁴ Tiré de Norbert Rouland, *Les Inuit du Nouveau-Québec et la convention de la Baie James*, Québec, Association Inuksiutiit Katimajit et Centre d'études nordiques, 1978, p. 135.

extensively to put his position to the people. The opposing group had only little money raised from individuals »³⁶⁵.

En octobre 1977, les lois fédérale et provinciale mettant en vigueur la CBJNQ furent proclamées. Le Québec prévoyait la création et l'implantation d'organisations, telles qu'elles existaient au Sud (municipalité, commission scolaire, corporation de développement), sans tenir compte de la culture singulière dans laquelle elles allaient s'implanter et évoluer. Pour ITN, les Inuit n'obtenaient alors qu'un pouvoir exécutif et consultatif; désormais les lois provinciales s'appliqueraient à l'ensemble des nouvelles institutions. Aux yeux des dissidents, le Québec avait finalement acheté les terres pour 90 millions de dollars³⁶⁶. Grâce à ce paiement, ils pouvaient procéder à l'extinction des droits des Autochtones sur le territoire que leurs ancêtres habitaient depuis des temps immémoriaux³⁶⁷.

Les négociateurs de la convention argumentèrent que : « ...la création des terres de catégorie deux et les divers avantages qu'obtenaient les Inuit relativement à la chasse et à la pêche constituent une garantie pour les Autochtones du maintien de leur mode de vie traditionnel »³⁶⁸. Pour les dissidents, ces avantages n'étaient pas suffisants. L'idée de baser leur mode de vie sur certaines activités traditionnelles folklorisait la culture inuit, la figeait dans le temps et les empêchait de prendre des moyens modernes d'évoluer³⁶⁹. En se projetant dans l'avenir, ils n'y voyaient que du négatif. Les dispositions de cette entente, tôt ou tard, détruiraient leur mode de vie, la culture et l'avenir du peuple inuit. Déjà, elles menaçaient la

³⁶⁵ SA, «Quebec Inuit fight land agreement», *The Montreal star* (Montréal), 18 février 1977.

³⁶⁶ Inuit Tungavingat Nunamini, *Les Inuit dissidents à l'entente de la Baie James*, Montréal, La maîtresse d'école, 1982, p. 45.

³⁶⁷ Inuit Tungavingat Nunamini, *Communiqué de presse: Povungnituk*, Puvirmituq, Document inédit, 20 mars 1975.

³⁶⁸ Inuit Tungavingat Nunamini, *Les Inuit dissidents à l'entente de la Baie James*, Montréal, La maîtresse d'école, 1982, p. 45.

³⁶⁹ Ibid.

plupart des efforts de développement socioéconomique entrepris jusque-là par la population³⁷⁰.

Les dissidents n'étaient pas seuls à défendre ce point de vue. Quelques auteurs abondèrent dans le même sens, entre autres, Norbert Rouland. Ce juriste et politicologue français avait effectué une étude terrain, en avril et mars 1977, portant sur le règlement du statut juridique des Inuit en rapport avec cette convention dans le cadre d'un échange franco-québécois³⁷¹. Il réalisa des entretiens avec des personnalités gouvernementales, des universitaires et des agents de postes. Il se rendit aussi à Puvirnituk et à Salluit. Le dernier chapitre de son livre s'intitule *L'opposition à l'entente : le problème des dissidents*. Bien qu'il y énonçait clairement les limites de la stratégie des dissidents afin d'empêcher la convention de s'imposer, il était plutôt en accord avec leurs principales critiques.

D'abord sur le manque de préparation des Inuit pour mener à bien des négociations au moment où le gouvernement annonça sa décision d'étendre le règlement du conflit des territoires de la baie James à tout le Nord québécois. Ensuite et surtout, sur la concession majeure que représentait la clause 2.6 qui stipule qu'afin de la mettre en vigueur et de la déclarer valide, la législation l'approuvant devait éteindre toutes les revendications, droits, titres et intérêts inuit aux terres. Il dénonçait que les redevances prévues dans l'entente de principe aient disparu de l'entente finale et que l'offre soit passée de 150 000 à 90 000 millions de dollars. Il démontrait que la convention offrait effectivement des pouvoirs nouveaux importants aux Inuit, mais il considérait surtout qu'elle intégrait ces

³⁷⁰ Ibid., p.51.

³⁷¹ Norbert Rouland, *Les Inuit du Nouveau-Québec et la convention de la Baie James*, Québec, Association Inuksiutiit Katimajit et Centre d'études nordiques, 1978, 213p.

derniers à l'ensemble provincial et permettait ainsi au gouvernement du Québec de mettre en valeur les ressources du territoire nordique à leur convenance.

Rouland semblait espérer, en 1977, une prise de responsabilité politique plus grande de la part des dissidents et il fut très sévère concernant le mode d'action choisi par l'organisation, qui empêchait la prise de décision rapide. Il expliqua le mode de fonctionnement ainsi :

L'ITN comporte un exécutif qui rend compte à la population de chaque village de ses actions et ne procède à aucune initiative qui ne soit décidée au cours de réunions communautaires. On essaie de se rapprocher au maximum de l'unanimité, sans se contenter de la majorité au cours de ces réunions³⁷².

Ce *modus operandi* fut celui que les leaders en éducation imposèrent à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue quelques années plus tard. Bien qu'il comportait en effet le défaut de ralentir la prise de décision, c'était une façon de fonctionner qui semblait appropriée pour une prise de décision éclairée.

Pour Dora Tukalak Sallualuk, une leader autonomiste impliquée dans le comité de parents de Puvirnituk, l'entente de la baie James provoquait des transformations sociétales suscitant un fort sentiment d'instabilité face à l'avenir. Le mode de gouvernance qui en découlait participait à l'affaiblissement des dimensions (valeurs, mode de vie, langue, culture) considérées essentielles à la survie de leur peuple et à son développement:

« The enforcement of these laws means the destruction of whatever future Inuit have to look forward and those Inuit who have not signed the agreement can see the danger other Inuit are in today. For many centuries Inuit were the authoritative voice in their land and now they have been stripped of all authority. This is why those Inuit who understand this are being vocal about it. If we are to come to terms with the government concerning the future of the Inuit, we will have to take full participation. [...] Today [1985] Inuit are now talking about a true self-government that would be a base for the future of

³⁷² Ibid., p. 176.

Inuit: but if this government were to stand on the same ground on which Inuit now stand, then true self-government is nothing more than a dream because the present law has extinguished all hopes »³⁷³.

Nous y reviendrons dans le prochain chapitre où nous verrons comment cet épisode de lutte économique, sociale et politique se poursuit dans le domaine de l'éducation.

4.5 Conclusion : un sentiment de solidarité qui nourrit les résistances

Puvirnituk avait été, jusqu'à la CBJNQ, le village le plus peuplé au Nunavik. Initiateurs du mouvement coopératif en 1958, les habitants avaient joué un rôle de premier plan dans la création d'une conscience nationale inuit³⁷⁴. En référence au modèle établi par Monceau, cette époque s'inscrit dans un moment offensif de résistance à l'imposition d'une gouvernance venue de l'extérieur. Les Inuit refusaient de participer à son fonctionnement et remettaient en question les fondements politiques et économiques des gouvernements québécois et canadien. Forts de l'expérience acquise dans le cadre des coopératives, les Puvirnitummiut avaient pris la tête d'un mouvement de dissidence dans lequel les habitants d'Ivujivik et de Salluit s'impliquèrent aussi. Par le fait d'avoir choisi de mettre sur pied la NQIA pour négocier, on peut comprendre que le gouvernement québécois considérait l'organisation ITN plutôt « envahissante », dirait Monceau³⁷⁵. Leurs représentants s'appuyaient sur des valeurs différentes de celles prônées par les négociateurs gouvernementaux. De plus, en refusant de céder le territoire, ils se

³⁷³ Puvirnituk student, *Historical events concerning the James bay agreement. Implementation of Kativik-IPUIT agreements*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit (Homework), 1985, p. 2.

³⁷⁴ Jean-Jacques Simard, *Tendances nordiques: les changements sociaux 1970-1990 chez les Cris et les Inuit du Québec. Une enquête statistique exploratoire*, Québec, Groupe d'études Inuit et circumpolaires (GÉTIC), 1996, 263p.

³⁷⁵ Gilles Monceau, «L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire», *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 1, n° 7, 2009, p. 158.

disaient porteurs de l'intérêt général des Inuit. Leur proposition alternative ne s'est finalement pas imposée. À la suite de l'implantation des organismes qui découlèrent de la CBJNQ, cette communauté perdit de son influence sur la région. Les institutions issues de l'entente prirent place principalement à Kuujjuaq, en Ungava, qui devint le principal centre de gravité.

La lutte des dissidents n'était cependant pas terminée. L'approche offensive n'ayant pas donné les résultats escomptés, ils empruntèrent une approche plus intégrative, en référence à Monceau, choisissant alors la voie légale et juridique afin de s'opposer à l'application chez eux des lois mettant en vigueur la convention. En effet, ils espéraient cette fois agir sur le développement de leur communauté en passant par les voies officielles, influençant ainsi les décisions qui allaient modifier leurs droits sur le territoire. Afin de les représenter, l'avocat Armand Sheppard fut engagé. Les citoyens signèrent chacun une copie qui mentionnait qu'il était embauché :

« to institute [...] all legal proceedings, pursue all negotiations, and do all other things necessary for the purpose of trying to set aside or modify the James Bay Agreement and Northern Quebec Agreement of November 11th, 1975, all provincial and federal laws and regulations passed pursuant to or in connection with the James Bay Agreement and including any laws or regulation made before or after and also to pursue all monetary and financial claims which I may have as a result of the foregoing »³⁷⁶.

L'avocat devait s'assurer que, légalement, les citoyens de Puvirnituk et d'Ivujivik ne devenaient pas parties prenantes de cette convention malgré eux, remettant ainsi en cause les nouvelles structures de la société inuit post-convention. Quelques représentants partirent pour Montréal afin de faire entendre leurs arguments. La cause fut ouverte, mais faute de moyens financiers suffisants, les dissidents

³⁷⁶ SA, *Autorisation accordée à l'avocat Armand Sheppard et son cabinet d'avocat*, Ivujivik, Document inédit, 16-18 octobre 1980 70 copies signées individuellement par les adultes d'Ivujivik entre le 16 et le 18 octobre 1980.

n'allèrent pas plus loin. Elder 2 affirme que grâce à cette action, qui s'inscrit dans un mouvement de résistance politique³⁷⁷, leur droit sur le territoire n'est toujours pas éteint:

« Our lawyer informed us that even though we were functioning or operating the way the government operates in the communities, it's not gonna be under extinguishment of rights of these people, of the group, so that's the lawyer informed us, and the government accepted it ».

La lutte qu'avait menée la communauté avait exacerbé les perceptions d'illégitimité et d'instabilité qui avait nourri le sentiment de solidarité. Comme nous le verrons dans le prochain chapitre, la bataille autonomiste prit alors le chemin d'une résistance politique qualifiée de participative (en référence aux formes identifiées par Pascale Dufour)³⁷⁸ à l'instauration des institutions issues de cette convention qu'ils rejetaient, et donc de la commission scolaire qui allait avoir la responsabilité de l'éducation des jeunes du Nunavik. Les Inuit d'ITN allaient poursuivre leur lutte dans le domaine de l'éducation, parce que (1) l'école était un symbole de l'évolution de la prise en charge chez les Inuit; (2) un projet éducatif était déjà en cours à Puvirnituk dans lequel le Comité de parents était très dynamique et conscientisé sur les buts et les fonctions de cette institution et (3) l'école était un symbole tangible et clair : un domaine où l'action pouvait se mener de manière pratique.

³⁷⁷ James C. Scott, *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, Paris, Éditions Amsterdam, 2009, 270p.

³⁷⁸ Pascale Dufour, «Les formes de résistance politique des sans-emploi», *Lien social et Politiques*, n° 39, 1998, p. 81-82.

CHAPITRE V

PROJETS, CONFLITS ET NÉGOCIATIONS POUR DES ÉCOLES RÉPONDANT AUX BESOINS DES ENFANTS INUIT (1975-1990)

Ce chapitre porte sur les actions, les efforts et les nombreuses stratégies de résistance utilisées par les Puvirnitummiut et les Ivujivimmiut pour faire respecter leurs choix au sein des écoles de leurs communautés et illustrent leur désir de se créer une structure respectueuse de leur mode de vie et répondant aux besoins de leur population. Après s'être rigoureusement opposés à la signature de la Convention de la Baie James et du Nord québécois sans succès, ils résistèrent à partir de 1978, à la mainmise que tenta d'exercer la Commission scolaire Kativik créée pour éduquer les jeunes Inuit du Nunavik.

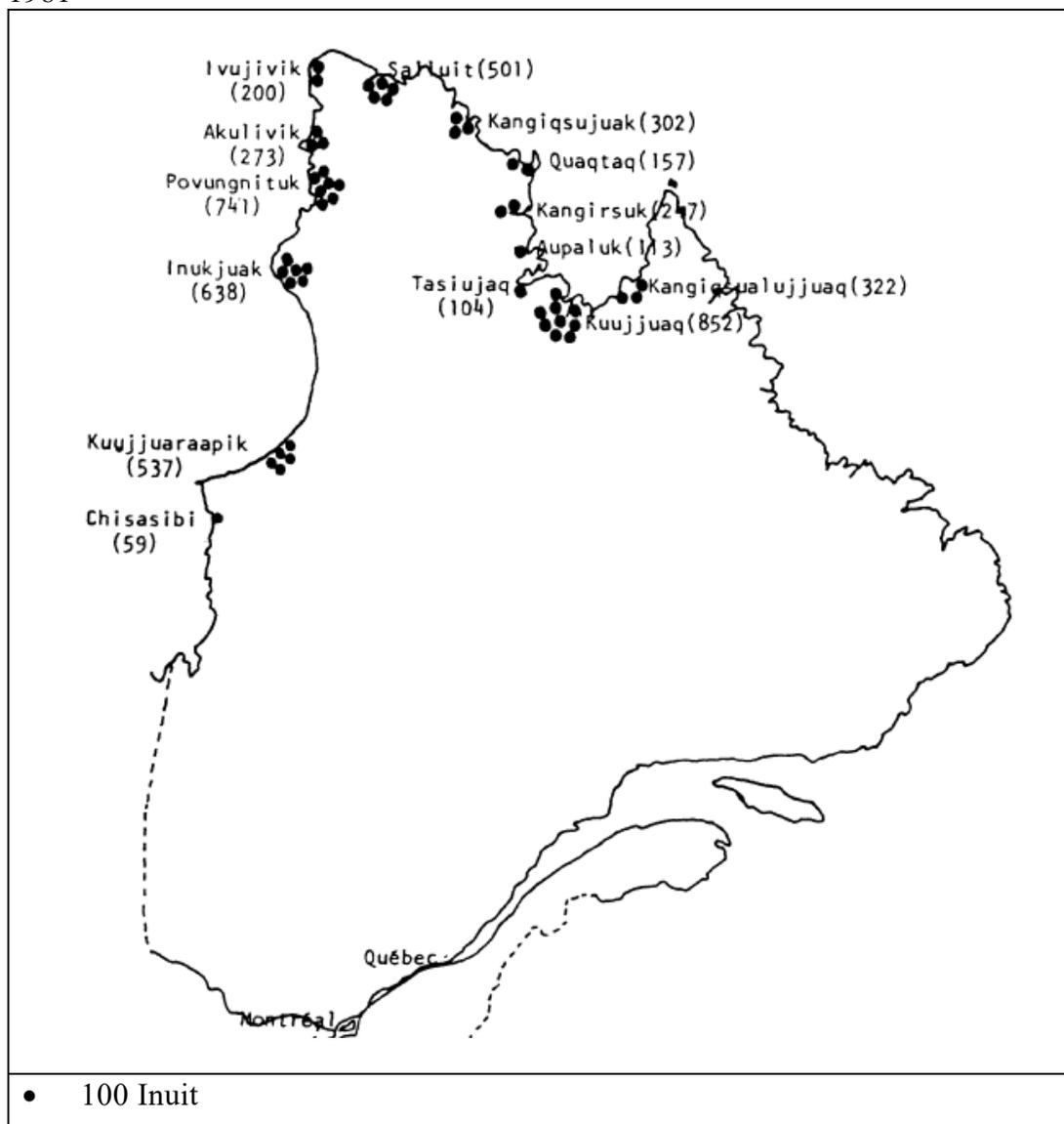
Le projet scolaire de Puvirnituk et d'Ivujivik prit racine dans les coopératives et les luttes politiques des années 1960 et 1970. Les résistances dans le milieu scolaire avaient, elles aussi, pour objectif d'éviter l'imposition des structures du monde qallunaat. Entre 1975 et 1990, les écoles des communautés dissidentes résistèrent intensément et de toutes les façons possibles. Sans jamais abandonner l'idée qu'elles désiraient une scolarisation pour leurs jeunes, les collectivités voulaient lui donner leur couleur propre. Tout comme pour les coopératives, l'idée était de mettre sur pied un système qu'ils comprendraient et

qu'ils contrôleraient eux-mêmes, puisque leur mode de vie continuait de se transformer à grande vitesse.

Comme le démontre la carte 5 et le tableau 5.1, les changements démographiques étaient rapides. Ils forçaient une adaptation dynamique sur l'ensemble du territoire. Entre 1910 et 1950, la population inuit était passée de 1 200 à 2 000 habitants. Trente ans plus tard, en 1980, elle avait plus que doublé. Près de 5000 Inuit et quelque 500 Qallunaat habitaient désormais les 14 villages nordiques³⁷⁹. À Kuujjuaq, sur la baie d'Ungava, les liens avec les Qallunaats devenaient fréquents : en 1982, dans cette communauté, 30 % de la population venait du Sud. Par contre, à Puvirnituq, les étrangers faisaient encore figure d'exceptions, avec environ 6 % de la population seulement.

³⁷⁹ En 1979, dans le cadre de la Convention, la municipalité de village nordique d'Akulivik fut officiellement créée et nombre de citoyens qui y avaient un camp autour y retournèrent et s'y installèrent.

Carte 5 Distribution géographique de la population inuit du Nord-du-Québec en 1981³⁸⁰



³⁸⁰ Norbert Robitaille et Robert Choinière, «The Inuit population of Northern Québec: present situation, future trends», *Anthropologica*, 1988, p. 139.

Tableau 5.1 Population du Nunavik en 1982³⁸¹

Population (1982)		
Communautés	Population	
	Inuit	Qallunaat
Kangiqsualujuaq / Port N-Q / Georges River	323	10
Kuujjuaq / Fort Chimo	818	250
Tasiuja / Baie aux feuilles / Leaf Bay	100	3
Aupaluk	65	1
Kangiqsuk / Wakeham Bay	260	11
Quartak/ Koartak	153	4
Kangiqsujuak/ Wakeham Bay	277	12
Salluit /Sugluk/ Saglouc	537	15
Ivujvik	176	8
Akulivik	199	4
Puvirnituq	741	46
Inujuak/Inoucjouaq	618	44
Kuujjuarapik/Poste à la baleine/ Great Whale River	604	158
Total	4871	566

Afin d'affronter les mutations culturelles importantes qui s'imposaient par l'intrusion massive de biens matériels et de modes de pensée qui leur étaient étrangers, les Inuit devaient accroître leur pouvoir décisionnel en trouvant des leviers économiques et politiques articulés à partir du village. Avec le processus de sédentarisation, le lien au territoire, milieu de vie dans l'igloo ou la tente traditionnelle, se transformait. Le village était associé à la vie moderne et les collectivités cherchaient à participer à l'économie de marché³⁸². Les Inuit devaient se reconstruire une identité sociale maintenant plus urbaine, trouver un sens aux rassemblements de populations qui s'étaient produits. Les réseaux de solidarité,

³⁸¹ Statistiques extraites de *Les coopératives Inuit : aperçu de leur milieu, Québec, ministère des Coopératives et institutions financières*, cité dans Inuit Tungavingat Nunamini, *Les Inuit dissidents à l'entente de la Baie James*, Montréal, La maîtresse d'école, 1982, p. 13.

³⁸² Sylvain Chaumeron, *L'identité géographique du peuple Inuit canadien dans un contexte d'acculturation*, Mémoire de maîtrise (Géographie), Université du Québec à Montréal, 2006, p. 55.

base de la cohésion sociale des groupes, étaient remplacés par des organisations économiques et sociales qui émergeaient³⁸³.

Le refus d'ITN d'intégrer la Commission Scolaire Kativik comme organisation découlant de la CBJNQ marqua de manière déterminante le développement de l'éducation dans ces communautés à partir de ce moment. Conscients de former un groupe possédant une identité propre, ayant ses valeurs et une culture commune, différente de celle des Qallunaat, les dissidents cherchaient à créer une société respectueuse de leur mode de vie. Comme le fait remarquer Elder 2, ils travaillaient à protéger leurs marqueurs identitaires : « We have language, we have way of life, we have hunting, we have making clothing, things like that and this, all those things are really important the way Inuit should be functioning. Because the North is completely different from South »³⁸⁴.

Par conséquent, la défense du territoire et le contrôle d'une éducation des générations futures, basées sur le mode de vie communautaire inuit, leur apparaissaient essentiels. Dans le cadre de la préparation d'une conférence, en 1987, Tiili Alashuak expliquait ce que les Inuit entendaient par communauté : « it is a group of persons with a common identity in terms of sentiment, resemblance and sense of belonging, which entertains organized social relationships in a specific settlement and territory »³⁸⁵. Les adultes qui construisaient cette société sédentaire étaient nés dans des igloos, ils avaient été éduqués par des parents semi-nomades et croyaient que les valeurs reçues de leur famille devaient être transmises aux futures générations. L'école devait d'abord servir à construire des communautés inuit

³⁸³ Gérard Duhaime, *De l'igloo au HLM: les Inuit sédentaires et l'Etat-providence*, Québec, Centre d'études nordiques, 1985, 81p.

³⁸⁴ Elder 2, *Entrevue*, 23 mai 2017.

³⁸⁵ Tiili Alashuak, *et al.*, «The ongoing process in the Povungnituk and Ivujivik Communities School Projects: An intercultural Perspective», communication présentée à la conférence *Canadian Council for Multicultural and Intercultural Education*, Edmonton, Alberta, Document inédit, Novembre 1987.

fortes, fières et actives. Tel qu'ils avaient eu l'habitude de s'organiser à travers les coopératives, les dissidents désiraient continuer à travailler, en collaboration, ce qu'ils ne retrouvaient pas dans la nouvelle superstructure de la Commission scolaire Kativik³⁸⁶.

Le domaine de l'éducation fut choisi par les dissidents pour poursuivre leur résistance, car l'école était un symbole de l'évolution de la prise en charge chez les Inuit, un symbole tangible et clair où l'action pouvait être menée de manière concrète³⁸⁷. De plus, les Puvirnitummiut qui se rencontraient régulièrement au sein du comité de parents, étaient dynamiques et de plus en plus conscients des buts et des fonctions de l'école eurocanadienne. Préoccupés par l'éducation que recevaient les enfants, ils cherchaient à mieux comprendre et organiser l'institution scolaire. Qu'est-ce qui y était enseigné ? Pour quelles raisons ? De quelle façon ? Ces questions guidaient l'ensemble de leurs actions.

Au début des années 1970, les parents constataient que les jeunes apprenaient des contenus de cours, sans lien avec leur quotidien, puisque construits pour les élèves du Sud, et qui ne contribuaient pas à outiller leurs enfants pour qu'ils deviennent des adultes heureux et responsables³⁸⁸. Depuis une dizaine d'années, le comité de parents se rencontrait chaque semaine et s'assurait que les enseignants qallunaat agissaient de façon appropriée avec les enfants et qu'ils respectaient les décisions prises par la communauté en lien avec les programmes d'enseignements

³⁸⁶ Tamusi Qumak, «Déclaration de Tamusi Qumak», communication présentée à la conférence *Les Autochtones et nous: vivre ensemble (organisée par le Comité d'appui aux nations autochtones de la Ligue des droits et libertés)*, Montréal, Revue Monchanin Journal, vol. XII, n° 1, Cahier 62, 19 mars, 1980.

³⁸⁷ SA, *L'éducation à Povungnituk et Ivujivik*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1992, p. 4.

³⁸⁸ Ivujivik-Puvirnituk-UQAT Teacher training students, *Experiences concerning education starting from 1974 until the Management Agreement*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit (homework), 1985.

qu'ils tentaient d'adapter³⁸⁹. Du matériel traduit en inuktitut commençait à intégrer les classes, lorsqu'en 1973, l'école de Puvirnituk fut forcée d'arrêter le développement de nouveaux contenus de cours étant donné que des négociations entre la Northern Québec Inuit Association et les gouvernements se déroulaient.

Des luttes internes au peuple inuit prenaient différentes formes. Ces formes de résistance ont été menées par les Inuit de Puvirnituk et d'Ivujivik devant l'arrivée de la CSK. Celle-ci, administrée par des Inuit, était néanmoins considérée par ITN, ainsi que par les parents de Puvirnituk, d'Ivujivik et une partie de Salluit, comme étant importée du Sud. Des rapports de force se construisaient donc entre les dissidents, les signataires, le gouvernement provincial et les superstructures qui apparaissaient pour administrer les communautés dans le cadre de la mise en place des lois issues de la CBJNQ.

La mise en vigueur de l'ensemble de la convention devait prendre plus ou moins trois ans. Le chapitre 17 de la CBJNQ stipulait que la commission scolaire administrerait l'éducation dans tous les villages à partir de septembre 1978, et que les écoles fédérales et les écoles de la Commission scolaire du Nouveau-Québec seraient alors regroupées et cédées à la CSK³⁹⁰. Ce plan initial fut difficile à réaliser en raison du refus des communautés dissidentes. Comme nous l'explique Elder 13, cette décision fut prise par l'ensemble de la communauté en respectant la méthode de prise de décisions inuit :

Les villages ont décidé que Kativik ne rentrerait pas. Que ce serait par l'éducation qu'ils allaient résister ! Il est impossible de dire on ne prendra pas les services municipaux, l'eau, les égouts, les services de santé, mais l'école c'est possible. Ils ont dit : on fait la grève des écoles. Donc dans les villages, il y a eu des réunions des

³⁸⁹ Aipilie Kenuayuak, «Projet d'école IPUIT», communication présentée à la conférence *Colloque sur le projet d'école IPUIT*, Puvirnituk, Nunavik, Novembre, 2015.

³⁹⁰ SA, *L'éducation à Povungnituk et Ivujivik*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1992, 27p.

Comités de parents, de ITN, les municipalités, la communauté, tout le monde s'est réuni à Puvirnituk, à Ivujivik et ceux qui allaient à l'école française de la CSNQ à Salluit. Ils faisaient des assemblées générales avec des débats très longs et des votes. Il y avait une toute petite minorité qui était d'accord avec ça, la Convention, qui disait : « on n'est pas dans la dissidence nous », deux ou trois familles à Puvirnituk, une ou deux familles à Ivujivik. Mais eux, quand il y avait des votes, ils ne se prononçaient pas, c'est le principe du consensus, si tu as 200 votes pour, ben ceux qui sont contre décident de se taire.

5.1 Refus des communautés d'intégrer la Commission scolaire Kativik

Parmi les points de la Convention avec lesquels les dissidents étaient en désaccord, il y avait, entre autres, la façon dont seraient organisées les superstructures de gouvernance, essentiellement basées sur les lois et les façons de faire des Qallunaat québécois. Le gouvernement du Québec prenait des mesures en vue d'organiser, d'administrer et de développer le territoire en conformité avec la convention : le gouvernement régional Kativik et la corporation de développement Makivik naissaient ; la Commission scolaire Kativik devait prendre la place de la Commission scolaire du Nouveau-Québec et des écoles fédérales. La mise en œuvre de l'entente venait avec un appareil administratif complexe qui ne considérait aucunement les formes habituelles de l'organisation sociale inuit et qui fut instauré pour faire une gestion centralisée de l'ensemble des services offerts aux communautés. Ces organisations exigeraient une gestion globale de la part d'étrangers connaissant peu le mode de vie et la langue des Inuit. Taamusi Qumaq, invité à faire une déclaration à Montréal le 19 mars 1980 lors d'une assemblée publique organisée dans le cadre de la semaine « Les Autochtones et nous : vivre ensemble » par la Ligue des droits et libertés, déclara :

Pour diriger cette nouvelle Commission scolaire, nous devons engager toute une « chiée » de bureaucrates qui connaissent ce genre d'organisation. Nous qui sommes les dirigeants élus de cet organisme, nous ne pourrions même pas savoir si ces bureaucrates

travaillent bien ou non, car nous ne comprenons pas le fonctionnement de cet organisme... Aimeriez-vous vous faire imposer le système japonais ici au Québec ?³⁹¹

Tandis que, pour certains, c'était l'organisation même de la CSK qui était remise en question, pour d'autres, cela n'avait rien à voir; la raison de leur refus était la volonté de construire à l'extérieur de cette structure parce que la CSK venait de la CBJNQ et que cette entente éteignait les droits sur le territoire. Elder 9 soutient que: « It had nothing to do with Kativik functioning, it's because KSB was formed by the agreement. It is not because their system was bad or not good enough or too bad. That doesn't make any differences »³⁹². En entrevue, en 1982, le président d'ITN invoquait les deux arguments :

La principale raison est que la CSK est directement reliée à la cession de nos droits aborigènes, en tant qu'organisme créé par la Convention, et qu'elle représente un prix à payer pour la vente de nos terres et de nos droits [...]. On est généralement d'accord avec les programmes scolaires et les futurs plans de développement de Kativik en ce qui concerne l'éducation. Là n'est pas la question. Mais on s'aperçoit que plusieurs points des programmes de Kativik ne peuvent être réalisés à l'intérieur d'une structure qui vient du Sud, telle une commission scolaire.³⁹³

Pour ces deux raisons donc, ITN combattit en présentant une résistance que nous associons à un moment défensif, tel que défini par Gilles Monceau. Puisque les parents éprouvaient de la méfiance et de la défiance envers la nouvelle structure, ils refusèrent catégoriquement d'y envoyer leurs enfants et élaborèrent des stratégies afin de la contourner. Ils s'activèrent à trouver des solutions en marge

³⁹¹ Tamusi Qumak, «Déclaration de Tamusi Qumak», communication présentée à la conférence *Les Autochtones et nous: vivre ensemble (organisée par le Comité d'appui aux nations autochtones de la Ligue des droits et libertés)*, Montréal, Revue Monchanin Journal, vol. XII, n° 1, Cahier 62, 19 mars, 1980.

³⁹² Elder 9, *Entrevue*, 12 mars 2018.

³⁹³ Déclaration de Paulisi Sivuak dans Sylvie Loslier, «Sept ans de crise scolaire pour les dissidents. Pas d'ABC pour les enfants: des leçons de politique et de détermination», *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. XII, n° 4, 1982, p. 309.

pour poursuivre la scolarisation autrement dans leur communauté. Voyons maintenant comment le gouvernement s'organisa afin de faire face à ce litige.

5.2 En transition : 1975-1979

Au Sud, les organismes de l'État québécois devaient, chacun dans leur secteur, procéder à l'application de cette convention. Des relations régulières entre les organismes autochtones et le gouvernement afin de travailler à la mise en œuvre des organisations créées par la CBJNQ étaient donc nécessaires. Mais alors que les travaux de construction de barrages hydroélectriques allaient bon train, trois ans après la signature, aucune des lois prévues, qui devaient bénéficier aux peuples nordiques n'avait été finalisée³⁹⁴. Pour cette raison, en janvier 1978, le Secrétariat des activités gouvernementales en milieu amérindien et inuit (SAGMAI) fut mis sur pied par le gouvernement du Québec et travailla avec les signataires afin d'accomplir le travail indispensable à l'exécution de la convention. Les gouvernements du Québec et du Canada se félicitèrent ensuite d'avoir remis aux Inuit le contrôle de leurs institutions, d'avoir construit avec eux une nouvelle structure de développement nordique³⁹⁵. Pour le comité de parents de Puvirnituk, les sentiments étaient tout autre, comme l'exprime Dora Sallualuk :

« They claim that Inuit now control education and this is indeed our goal. However, Kativik School Board uses Inuit to enforce government policy. They have simply replaced the Federal and the Québec education representatives to carry out the work of a structure that is foreign to our culture. This does not change anything. [...] We are fighting for the development of a truly

³⁹⁴ Éric Gourdeau, «Genèse de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois», dans *Regard sur la Convention de la Baie-James et du Nord québécois*, sous la dir. de Alain Gagnon et Guy Rocher, Montréal, Éditions Québec Amérique, 2002, Introduction de Éric Gourdeau, p. 216.

³⁹⁵ John Ciacca, «Philosophie de la Convention par monsieur John Ciacca, membre de l'Assemblée nationale du Québec», dans *Convention de la Baie-James et du Nord québécois et conventions complémentaires*, Sainte-Foy, Canada, Les publications du Québec, 1998.

northern curriculum that will not contradict the survival of our culture and our language »³⁹⁶.

Pour les Inuit, qui avaient mis sur pied les coopératives une par une, les avaient ensuite fédérées, les connaissaient bien et savaient les gérer, c'était insensé que de nouvelles organisations (Société Makivik, Administration régionale Kativik, Commission scolaire Kativik, Conseil régional de développement Kativik, Régie régionale de la santé et des services sociaux du Nunavik), créées par des Qallunaat, les représentent. De plus, les programmes proposés par la CSK ressemblaient à une fusion entre les programmes de l'école de jour fédérale et ceux de la Commission scolaire du Nouveau-Québec, aucun changement substantiel n'avait été fait, seuls les grands titres avaient été revus.

Comme prévu par la CBJNQ, à l'hiver 1978, les commissaires de la CSK visitèrent l'ensemble des communautés afin de rencontrer les populations et leur expliquer les changements à venir. Puvirnituk, Ivujivik et une partie de Salluit refusèrent cette proposition et déclarèrent qu'ils n'intégreraient pas la nouvelle structure. Au printemps suivant (1978), une rencontre fut organisée afin de clarifier la situation. Étaient présents, la population de Puvirnituk, les membres des comités de parents des trois villages et un émissaire du gouvernement du Québec³⁹⁷.

Rappelons que pendant cette période, une transition s'opérait entre les écoles provinciales (CSNQ) et fédérales vers la CSK. À Puvirnituk, les services éducatifs étaient entièrement sous la responsabilité de la CSNQ tant en français, qu'en anglais et en inuktitut alors qu'à Ivujivik et à Salluit, deux systèmes séparés

³⁹⁶ Puvirnituk student, *Historical events concerning the James bay agreement. Implementation of Kativik-IPUIT agreements*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit (Homework), 1985, p. 4.

³⁹⁷ Gérald Mckenzie, *Histoire pédagogique des écoles d'Ivujivik et de Povungnituk*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1993, p. 7.

étaient en compétition : le système fédéral pour l'anglais et les écoles provinciales de la CSNQ où il y avait de l'anglais, du français et de l'inuktitut³⁹⁸. Grâce à un travail soutenu et à beaucoup de discussions entre les comités de parents, la commission scolaire et le gouvernement du Québec, ainsi qu'avec les communautés d'Ivujivik et de Puvirnituk, un moratoire fut accordé par le comité exécutif de la CSK. Un contrat fut signé avec la CSNQ déjà en place afin qu'elle poursuive son travail de façon temporaire. Pour l'année scolaire 1978-1979, le personnel des écoles et les comités de parents purent contrôler leurs écoles pour le reste de l'année, mais on les prévint qu'il n'y aurait pas de budget pour de nouveaux projets et que cette entente était d'une durée maximale d'un an.

Les dissidents de Salluit ne furent pas inclus dans ce moratoire : les écoles restèrent donc fermées dans ce village pour l'année³⁹⁹. Ce fut difficile pour les Sallummiut, dont les membres de la communauté avaient des opinions différentes. Elder 9 explique que les tensions étaient importantes et que ce fut une question de rapport de pouvoir qui mena à l'intégration de cette école dans le système plus centralisé: « The other villages agree with the agreement, part of the people in Salluit didn't but the one who agreed with the agreement had more power, so that's why they went with KSB »⁴⁰⁰.

À Puvirnituk, le comité de parents se mobilisa afin de discuter directement avec le gouvernement du Québec de la possibilité d'organiser une école autonome⁴⁰¹. Les représentants du comité se rendirent à Ivujivik pour consulter le comité de parents de cette municipalité sur ses intentions. Comme l'explique Elder 3, les deux comités s'entendirent pour faire équipe afin d'empêcher la nouvelle

³⁹⁸ Ibid.

³⁹⁹ Sylvie Loslier, «Sept ans de crise scolaire pour les dissidents. Pas d'ABC pour les enfants: des leçons de politique et de détermination», *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. XII, n° 4, 1982, p. 305.

⁴⁰⁰ Elder 9, *Entrevue*, 12 mars 2018.

⁴⁰¹ SA, *Nouveau-Québec: Chronology*, Ivujivik, Document inédit, 1980, p. 3.

commission scolaire de s'installer : « Other communities got schools run by KSB, but not us. Our committees didn't wanted KSB to take over, so they oppose to KSB »⁴⁰². À la fin de l'année 1979, tandis que les enfants allaient toujours à l'école de la CSNQ, des discussions sur la façon dont l'éducation devait être menée se poursuivaient.

Toutes les parties, la CSK, le gouvernement du Québec et les deux communautés dissidentes étaient bien conscientes que la CBJNQ avait force de loi et que ce moratoire était temporaire. Elder 10 note que les tensions étaient très vives : « We all knew that if the government or Kativik put an end to the small agreement [moratorium], we would no longer have any power »⁴⁰³. Au terme de cette année scolaire, au printemps 1979, les dissidents présentèrent au ministère de l'Éducation du Québec leur proposition. Ils voulaient créer une commission scolaire indépendante, dont ils seraient les responsables. Le MEQ refusa en argumentant la non-faisabilité légale :

La loi sur l'instruction publique du Québec prévoit la coexistence sur un même territoire de deux commissions scolaires distinctes si celles-ci diffèrent en matière de langue ou de religion, mais non dans le cas d'une scission motivée par des options politiques divergentes⁴⁰⁴.

Ainsi, les demandes pour des écoles autonomes ne furent pas entendues, ni par la CSK, ni par la CSNQ, dont le contrat n'était plus valide.

Les écoles n'ouvrirent donc pas pour l'année scolaire 1979-1980. La collectivité combattait la nouvelle structure centralisée qu'elle considérait comme étant d'origine qallunaat, même si elle était administrée par des Inuit. Devant cet

⁴⁰² Elder 3, *Entrevue*, 25 mai 2017.

⁴⁰³ Elder 10, *Entrevue*, 13 mars 2018.

⁴⁰⁴ Sylvie Loslier, «Sept ans de crise scolaire pour les dissidents. Pas d'ABC pour les enfants: des leçons de politique et de détermination», *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. XII, n° 4, 1982, p. 305.

état de fait, le personnel des écoles de ces communautés fut transféré dans d'autres villages. Pour Elder 9, dont la femme était une Qallunaat, il n'était pas question de reculer : « the regular teacher, the ones who were under contract before, the ones from town, they were getting paid, but I wasn't, my wife wasn't because she was told by KSB she has to go to Akulivik. And we refuse »⁴⁰⁵. Le personnel qallunaat des écoles de ces communautés était aussi impliqué dans la lutte et poursuivait avec les Inuit la résistance. Les enseignants inuit déjà sous contrat ne furent pas transférés et continuèrent d'être payés⁴⁰⁶. Quelque 250 jeunes de 5 à 16 ans se retrouvaient sans école.

5.3 Écoles de volontaires :1979-1980

Face à ce vide politique, qui privait les enfants d'éducation, les comités de parents décidèrent d'organiser eux-mêmes des services éducatifs. Avec le directeur adjoint de l'école, un Inuk sans emploi puisqu'ayant été congédié par la CSNQ, ils demandèrent à chaque grande famille de la communauté d'inscrire des membres bénévoles pour venir s'occuper des jeunes⁴⁰⁷. Certains parents dispensèrent les cours réguliers, tels que les mathématiques et la langue, tandis que d'autres se chargèrent de les éduquer dans les activités traditionnelles, et ce, bien sûr en langue inuit. Des étudiants du secondaire effectuèrent des stages pratiques dans la communauté. Les initiatives furent nombreuses, il fallait être créatif. Cette école tentait d'offrir des apprentissages où la pratique et la théorie se liaient au quotidien des villages⁴⁰⁸.

⁴⁰⁵ Elder 9, *Entrevue*, 12 mars 2018.

⁴⁰⁶ Gérald Mckenzie, *Histoire pédagogique des écoles d'Ivujivik et de Povungnituk*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1993, p. 8.

⁴⁰⁷ SA, *L'éducation à Povungnituk et Ivujivik*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1992, p. 6.

⁴⁰⁸ Sylvie Loslier, «Sept ans de crise scolaire pour les dissidents. Pas d'ABC pour les enfants: des leçons de politique et de détermination», *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. XII, n° 4, 1982, p. 306.

L'expérience vécue est d'ailleurs décrite dans un document trouvé parmi les archives de l'UQAT, intitulé *Education in Povungnituk and Ivujivik. Sequels to the James Bay Agreement or the resistance of the communities to the implementation of the KSB in Povungnituk and Ivujivik* (écrit d'abord en inuktitut, puis traduit en anglais) :

« October 1979, in Povungnituk, schooling is organized on a volunteer and salary-free basis. The vice-principal of the school under the CSNQ, assumes management of the school. He requests that all leaders and many parents take over the task of giving the children classes in basic subjects. A sole teacher legally qualified remains in the village. She had refused to be transferred and in that way, was able to actively participate to the organization of this school. Many parents take on the responsibility of teaching the children traditional skills. Some parents referred to it, as a unique occasion for teaching the inuit language to children. However, at this stage, the shortage of trained and qualified teachers along with deficient structures are beginning to be felt »⁴⁰⁹.

Les enseignants inuit espéraient qu'en faisant entrer l'ensemble de la communauté à l'école, les codes culturels inuit intégreraient l'institution et que cela contribuerait à sa transformation.

L'expérience dura environ quatre mois à Puvirnituk. À Ivujivik, les membres du comité de parents et les employés inuit de l'école tentèrent aussi d'organiser les services scolaires. Elder 12 se rappelle qu'ils ont aussi essayé d'avoir une école de volontaires, mais que ce fut très difficile : « I mean we tried, I was one of the volunteers. I was just serving breakfast or getting with the kindergarten kids. Everybody help! »⁴¹⁰.

⁴⁰⁹ SA, *Education in Povungnituk and Ivujivik (Sequels to the James Bay Agreement or the resistance of the communities to the implementation of the KSB in Povungnituk and Ivujivik)*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1992, p. 5.

⁴¹⁰ Elder 12, *Entrevue*, 25 mai 2017.

Ces écoles s'appuyaient sur le principe de la coopération et de l'échange entre les membres des villages. Ce fut la première réelle prise en charge de la structure scolaire depuis l'introduction de la scolarisation. La démarche s'avéra intéressante, ces écoles jetaient les bases d'un projet social pour l'avenir du peuple inuit. Cela permettait de travailler en dehors des problèmes liés à l'intégration dans une structure étrangère. Il était très stimulant de clarifier les besoins, de définir des objectifs pédagogiques, de créer un projet aux contenus culturellement adaptés et d'identifier les moyens nécessaires pour y arriver, mais les difficultés étaient nombreuses⁴¹¹. Il était ardu de s'improviser enseignant, d'inventer une structure de gestion et de résoudre les difficultés d'apprentissage des jeunes⁴¹². Elder 9 considéra que cette expérience fut tout de même des plus enrichissantes. Elle permit aux parents d'y entrer et ainsi d'y intégrer leurs codes culturels:

« People from town came to teach our children. There were parents all day long, lots of parents get involved, but all volunteering. It was the regular class, like academic, math, language. We use any kind of material we can find. It was nice, but it was hard on us since nobody was getting paid. It was open for half a year »⁴¹³.

Puisque plusieurs emplois furent perdus, des sommes d'argent normalement dépensées au village n'existaient plus. L'école était le plus gros employeur des communautés et ce fut difficile aussi sur le plan de l'économie locale.

Pendant ce temps, des discussions pour arriver à un accord entre ITN et les comités de parents d'un côté, et la Commission scolaire Kativik de l'autre se poursuivaient⁴¹⁴. Le projet avait permis de prendre conscience des objectifs réels des écoles : l'éducation était un élément essentiel de leur survie sociale,

⁴¹¹ Elder 13, *Entrevue*, 15 novembre 2018.

⁴¹² Ibid.

⁴¹³ Elder 9, *Entrevue*, 12 mars 2018.

⁴¹⁴ SA, *L'éducation à Povungnituk et Ivujivik*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1992, p. 6.

économique et politique. Ils affirmaient qu'elle ne devait pas servir à apprendre à être un Qallunaat. Camille Gagnon, dans un reportage réalisé en 1978 écrivait : « leur école ne pourra plus jamais être celle des Blancs »⁴¹⁵. Peut-être, mais elle ne pouvait pas non plus se poursuivre sans moyen. Cette forme de résistance politique active était intenable sur le long terme. Les dissidents et plusieurs des ex-professeurs qallunaat de ces villages continuaient de faire pression sur le gouvernement du Québec pour trouver une solution à l'extérieur de la commission scolaire Kativik ⁴¹⁶.

Devant ce conflit social et politique, le gouvernement provincial cherchait des compromis qui lui permettraient de faire respecter les lois découlant de la mise en place de la CBJNQ. René Lévesque, que les Inuit avaient connu comme ministre des Ressources naturelles, allait à nouveau avoir un rôle à jouer au Nord, en tant que premier ministre du Québec cette fois.

5.4 Écoles du ministre : 1980-1981 / 1981-1982

Les résidents des communautés dissidentes refusaient l'implantation des écoles de la CSK, mais souhaitaient que leurs enfants aillent à l'école et cherchaient des alternatives. Les dissidents, les comités de parents et les enseignants qallunaat qui avaient été transférés dans différents villages se mobilisaient. Ils écrivaient des lettres ouvertes dans les journaux, accusant le gouvernement de ne pas offrir de scolarisation aux jeunes. Elder 9 décrit leurs stratégies : « We were pushing them to open the school, and they had no choice to do that, to take care of that because they were not doing nothing and like every other person that live in Québec, we had

⁴¹⁵ Camille Gagnon, *À la recherche d'une école*, Document inédit, 1978, article publié dans une revue dont le titre n'a pas été retrouvé, p. 27.

⁴¹⁶ SA, *L'éducation à Povungnituk et Ivujivik*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1992, p. 6.

the right to have school. Agreement or not ! »⁴¹⁷. Ils réussirent finalement à attirer l'attention des médias du Sud et trouvèrent, par conséquent, une écoute chez le premier ministre René Lévesque, qui venait de perdre le référendum sur la souveraineté du Québec (20 mai 1980).

Puisque ce gouvernement avait l'obligation légale d'offrir l'éducation à tous les jeunes de 5 à 15 ans, des rencontres furent organisées à Montréal, à Québec et à Puvirnituk. Finalement, en août, avant le début de l'année scolaire, le ministère de l'Éducation fit part de son intention d'ouvrir ses propres écoles à Puvirnituk et à Ivujivik. Étant donné la situation à Salluit, où déjà une école de la CSK fonctionnait pour la moitié de la population, les parents n'eurent d'autres options que d'envoyer leurs enfants à cette école⁴¹⁸. À l'automne, le ministre de l'Éducation de l'époque, Jacques-Yvan Morin, et les comités de parents en arrivèrent à une solution partielle. Les écoles de ces deux villages devenaient, par décret, des « écoles du ministre » jusqu'à ce qu'un règlement global soit conclu avec les dissidents⁴¹⁹. Le ministre invita alors des leaders de Puvirnituk et d'Ivujivik à rencontrer régulièrement la Commission scolaire Kativik et indiqua bien que son école était une solution d'urgence temporaire⁴²⁰.

Cette nouvelle entente provisoire permettait de poursuivre le projet de scolarisation communautaire⁴²¹. L'argent allait d'abord à la CSK, tel que conclu dans le cadre de la CBJNQ, puis elle était mise de côté pour que les comités de parents en prennent le contrôle, tandis que des négociations se poursuivaient afin

⁴¹⁷ Elder 9, *Entrevue*, 12 mars 2018.

⁴¹⁸ SA, *L'éducation à Povungnituk et Ivujivik*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1992, p. 6.

⁴¹⁹ Léonce Gaudreault, «Au coût de \$2 millions annuellement. "Écoles de ministre" pour les Inuit dissidents», *Le Soleil* (Québec), Mercredi, 1er octobre 1980, D-13.

⁴²⁰ SA, *L'éducation à Povungnituk et Ivujivik*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1992, p. 7.

⁴²¹ Aipilie Kenuayuak, «Projet d'école IPUIT», communication présentée à la conférence *Colloque sur le projet d'école IPUIT*, Puvirnituk, Nunavik, Novembre, 2015.

de parvenir à un accord à long terme : « That was a new beginning for the whole community » se souvient Elder 4⁴²². Les écoles ouvrirent avec deux mois de retard en novembre 1980.

Dans la foulée de ce nouvel accord entre les comités de parents de Puvirnituk et d'Ivujivik, le premier ministre et la CSK, un bureau fut ouvert à Montréal pour administrer les deux écoles. Des directeurs d'école et des enseignants furent alors engagés dans les communautés. Dora Tukulak Sallualuk et Annie Iyaituk Ittukalak travaillaient à l'école de Puvirnituk de concert avec l'agent de liaison situé à Montréal. Très impliquées politiquement, ces femmes, membres du comité de parents commencèrent à recruter des employés. Dans ces petites communautés, tout le monde se connaissait ; elles contactèrent celles et ceux qu'elles estimaient capables d'enseigner. Elder 8 était mère de famille et fut contactée par cette petite équipe de bâtisseurs :

« They came to my place and ask me if I could work as a teacher. I think we had very good leaders who knew the important stuff for our own culture and what we wanted as a school. [...] I was a substitute for quite a long time. So gradually I had my own, I was given my own class. Few years later, I became one of the teachers »⁴²³

À Ivujivik, il était particulièrement urgent d'améliorer les conditions matérielles d'enseignement au regard du comité de parents, des enseignants et du conseil du village qui rédigèrent un document à l'intention du nouveau ministre de l'Éducation, Camille Laurin, pour expliquer les besoins urgents et demander des améliorations. Conscients qu'au Sud les décideurs ne connaissaient pas les réalités nordiques, le comité d'école, le comité de parents et le conseil du village

⁴²² Elder 4, *Entrevue*, 9 mars 2018.

⁴²³ Elder 8, *Entrevue*, 12 mars 2018.

expliquèrent en détail les conditions matérielles dans lesquelles ils devaient travailler et les défis auxquels ils étaient par conséquent confrontés:

L'ancienne école fédérale mesure environ 17pi. par 9pi. Elle sert de classe l'après-midi pour la maternelle qui regroupe 13 enfants. Le matin, elle sert de local pour servir la soupe aux 75 élèves. Les première et deuxième années se donnent dans une roulotte. La superficie allouée à la 1re année, comprenant 9 élèves, est de 17pi. par 22pi. La superficie allouée à la 2ème année, comprenant 8 élèves, est de 13 pi. par 22pi. Les années 3-4-5-6-7 en français se donnent dans une roulotte identique à la précédente. [...] Les années 3-4-5-6-7, en anglais, se donnent dans une petite pièce située au premier étage de la maison de deux professeurs. [...] Le plafond étant à 6 pi. et ½ du sol. L'espace pour le secondaire anglais et français a été créé à partir d'une petite roulotte, en utilisant le salon et la cuisine, pour 13 élèves. Espaces manquantes pour : professeurs de culture filles ; professeurs de culture garçon ; salle des professeurs ; entrepôt; concierge; éducation physique ; bibliothèque⁴²⁴.

Pour les cours de culture, les conditions étaient particulièrement pénibles. Passa Qavavauk, professeure de culture pour les filles, se plaignit que la matière qu'elle enseignait était considérée comme moins importante que celles associées aux codes culturels des Qallunaat. Elle considérait ses enseignements essentiels au développement des jeunes de sa communauté. Le manque de considération pour les cours liés au mode de vie inuit, de la part des administrateurs, envoyait une perception de culture inférieure, que les Inuit refusaient, ce qui contribuait à exacerber la volonté de résistance dans les communautés :

Considérant que : ce que nous enseignons est aussi important que les autres matières ; ce que nous enseignons concerne la capacité de survie dans un environnement que tout le monde considère comme un des plus difficiles de la planète et que les jeunes perdent de plus en plus leurs aptitudes à s'exprimer dans leur langue, nous trouvons injuste d'avoir si peu de temps pour enseigner ce qui est indispensable à la survie, non seulement de notre race, mais aussi

⁴²⁴ Comité d'éducation, Comité de parents et Conseil du village, *Propos et recommandations pour l'élaboration d'une nouvelle école à Ivujivik*, Ivujivik, Document inédit, 1980, p. 2.

de notre langue, nous trouvons injuste de n'avoir aucune classe, aucun espace alloué à notre enseignement⁴²⁵.

Cette résistance très active, ces demandes de moyens afin d'établir un système scolaire efficace et des conditions d'apprentissage acceptables ne trouvèrent pas immédiatement écho au Sud. Au contraire, pour bien démontrer que les écoles du ministre étaient une solution temporaire à un problème qui demandait un arrangement à long terme, les employés furent embauchés sur une base contractuelle. Le ministre avait répondu à une demande urgente des parents, rien de plus. À la fin de la première année, tous furent congédiés, mais faute d'avoir trouvé une solution permanente, ils furent réembauchés l'année suivante⁴²⁶.

Ces écoles dirigées directement par le ministre de l'Éducation allaient à l'encontre de la Convention de la Baie James et du Nord québécois, qui avait force de loi et en février 1982, des poursuites judiciaires furent engagées par la Corporation Makivik et la Commission Scolaire Kativik contre le ministère. Ils l'accusèrent de laisser les écoles de ces communautés fonctionner à l'extérieur de leur juridiction et donc de contrevenir à la CBJNQ⁴²⁷. Le conflit s'envenimait. Les comités de parents, la société Makivik, la Commission scolaire Kativik et le ministère de l'Éducation du Québec se retrouvèrent donc devant la Cour supérieure. En avril 1982, le juge Hannan déclara les écoles du ministre illégales et exigea leur fermeture⁴²⁸.

⁴²⁵ Ibid., p. 5.

⁴²⁶ Aipilie Kenuayuak et Gisèle Maheux, «Collaboration IPUIT-UQAT», communication présentée à la conférence *Colloque sur le projet d'école IPUIT*, Puvirmituq, Nunavik, Document inédit, Novembre, 2015.

⁴²⁷ Daniel Brosseau, «Baie James: les dissidents augmentent la pression», *Journal de Montréal* (Montréal), 3 septembre 1982.

⁴²⁸ Gérald McKenzie, *Histoire pédagogique des écoles d'Ivujivik et de Povungnituk*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1993, p. 11.

Le ministre de l'Éducation, Camille Laurin, malgré les pressions des parents, reconnut le bien-fondé du jugement et refusa d'aller en appel de cette décision judiciaire. Excluant la possibilité de céder, les parents présentèrent une requête en révocation de jugement. Leurs arguments tournaient autour de deux points : (1) les dissidents n'avaient pas pu argumenter devant le juge et (2) ce jugement intervenait dans le cadre d'une cause présentée le 15 décembre précédent par ITN qui remettait en question la constitutionnalité de la convention, et par conséquent, le droit de Kativik d'exercer l'entière responsabilité en matière d'éducation au Nouveau-Québec⁴²⁹. Cette demande de révocation fut rejetée. Le gouvernement ne pouvait donc pas ouvrir les écoles sans se retrouver en situation d'illégalité. Les écoles du ministre fermèrent définitivement en juin 1982, après deux ans d'existence. Les enseignants et les administrateurs perdirent leurs emplois. L'histoire se répétait. La population mandata les représentants d'ITN pour accompagner les comités de parents dans leur lutte.

5.5 Plus d'école du tout : 1982-1983

À la rentrée scolaire de 1982, la collectivité reprit la bataille. Puisqu'il n'y avait plus d'école du ministre et que les parents refusaient les écoles de la CSK, les enfants restèrent à la maison pour une autre année. Les parents cherchaient des moyens alternatifs de créer une société dans laquelle les normes et les valeurs venues de l'extérieur ne leur seraient pas imposées, et où elle pourrait créer un système adapté à partir de leurs besoins. Les parents et les enseignants mis au chômage, tant les Inuit que les Qallunaat, reprirent donc les moyens de pression. Dora Tukulak Sallualuk, alors présidente du comité de parents, écrivit directement à René Lévesque, premier ministre, et à Camille Laurin, ministre de l'Éducation,

⁴²⁹ Sylvie Loslier, «Sept ans de crise scolaire pour les dissidents. Pas d'ABC pour les enfants: des leçons de politique et de détermination», *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. XII, n° 4, 1982, p. 108.

afin d'obtenir un arrangement permettant que les enfants de sa communauté obtiennent une éducation sans renoncer toutefois à leurs droits autochtones⁴³⁰. Elle les accusait de négligence et exigeait de les rencontrer directement.

Des fonctionnaires du ministère de l'Éducation du Québec se rendirent à Puvirnituq le 20 septembre 1982 et à Ivujivik le 21 ; les rencontres se tinrent entre le chef de cabinet du ministre Laurin, l'exécutif de la CSK et l'association ITN, dont la représentativité était remise en question par ses opposants. Afin de bien marquer l'appui généralisé dont jouissait le projet autonomiste des écoles communautaires, tous les membres des deux communautés furent conviés à la rencontre. Ils s'y rendirent très nombreux, et grâce à leur support, les comités de parents obtinrent un accord verbal pour poursuivre l'école du ministre de façon temporaire, soit jusqu'au 31 mars 1983⁴³¹.

Lors de cette rencontre entre des Inuit représentant d'ITN, qui poursuivaient la résistance à l'imposition d'une administration centrale d'un côté, et ceux de la NQIA qui tentaient d'organiser un système scolaire cohérent sur l'ensemble du territoire de l'autre, devant les fonctionnaires québécois, un compromis avait été trouvé. C'était cependant sans tenir compte des luttes d'influences qui se jouaient au niveau régional entre les acteurs inuit qui tentaient d'imposer, chacun à leur façon, leur propre représentation du type de gouvernance à adopter au Nunavik. Une telle entente verbale prise rapidement par l'exécutif de la CSK fut immédiatement remise en question.

Ce conflit polarisait l'ensemble des institutions créées par la CBJNQ, qui y virent un danger pour leurs intérêts et exercèrent des pressions sur les représentants de la CSK. La semaine suivante, les commissaires de la commission

⁴³⁰ Ibid., p. 309.

⁴³¹ Ibid.

scolaire tinrent une rencontre à Akulivik et renièrent la décision prise à Puvirnituk devant la collectivité. ITN, afin de maintenir la pression, s'assura que la nouvelle soit médiatisée. Le quotidien *Le Soleil* de Québec semblait sympathique à la cause des dissidents. Il dénonça, le 7 octobre 1982, le fait qu'aucune entente n'avait été conclue au Nord-du-Québec et que, par conséquent, des enfants inuit n'allaient toujours pas à l'école:

Il semblerait, selon les informations recueillies auprès de porte-parole des deux villages, que la commission scolaire aurait refusé l'accord d'il y a deux semaines, sous la pression du gouvernement régional Makivik. Mais il n'a pas été possible d'avoir des commentaires ou des informations auprès de la commission scolaire régionale, qui incidemment doit tenir demain une réunion à ce sujet, ni de la part du ministère de l'Éducation et de SAGMAI, dont des représentants sont retournés d'urgence la semaine dernière dans ces deux villages pour trouver des solutions face à cette tournure inattendue des événements⁴³².

Devant l'impasse, un mois plus tard, lors d'une nouvelle rencontre cette fois à Montréal, le MEQ exigea que la Commission scolaire Kativik rouvre ces écoles. Armés de cette décision, des administrateurs de Kativik se rendirent dans les villages pour contacter les étudiants et les enseignants pour ouvrir les écoles malgré l'opposition. Les militants d'Inuit Tungavingat Nunamini furent alors mandatés par les comités de parents afin d'empêcher les agents de la CSK de se rendre aux écoles. Ils durent donc rebrousser chemin. À la demande du SAGMAI, le premier ministre proposa finalement d'envoyer un médiateur si les parties acceptaient de poursuivre les discussions⁴³³. Guy Rocher, sociologue, auteur de plusieurs ouvrages et membre de la Commission d'enquête Parent sur l'éducation

⁴³² Léonce Gaudreault, «Rentrée scolaire retardée pour des enfants d'Inuits», *Le Soleil* (Québec), 7 octobre 1982.

⁴³³ Puvirnituk et Ivujivik, *The whole school project of Ivujivik and Puvirnituk Communities : Assesment and Perspective*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1995, p. 3.

au début des années 1960, fut désigné pour réunir toutes les parties. En décembre 1982, les négociations reprurent, en vue d'une autre rencontre, cette fois à Québec.

Le temps des Fêtes semblait avoir joué en faveur des enfants des communautés nordiques toujours privés de services éducatifs. Dans une lettre datée du 12 janvier 1983, Éric Gourdeau, secrétaire général associé au SAGMAI, informait Johnny Uitangak d'ITN que les corrections demandées à l'entente de principe proposée par le médiateur du gouvernement provincial aux parents de Puvirnituk et d'Ivujivik ainsi qu'à la Commission scolaire Kativik, avaient été apportées. Il l'informait alors que la CSK avait accepté de déléguer ses responsabilités aux comités de parents et que, par conséquent, les parents pourraient mettre sur pied leur propre projet éducatif. Le secrétariat insistait sur la démarche à suivre:

L'entente devait être conclue entre les parents de Puvirnituk et d'Ivujivik et la Commission scolaire Kativik, et non pas avec ITN puisque la loi prévoyait que si une communauté n'avait pas de comité d'éducation avec Kativik, les parents pouvaient constituer un comité d'école. La CSK pouvait alors, avec l'approbation du ministre de l'Éducation, déléguer ses responsabilités à ce comité d'école⁴³⁴.

Cette proposition ne fit pas l'unanimité. Pour une partie de la population, c'était un compromis qui permettait à la CSK, et donc à la CBJNQ, d'assurer sa pleine juridiction et elle y voyait ainsi les germes d'une plus grande intégration des écoles à la structure centrale. Le comité de parents de Puvirnituk décida de l'approuver malgré les risques sur le plan de la dissidence. Pour eux, l'administration des services éducatifs et financiers représentait un pouvoir important, qui pourrait permettre de contrôler l'essentiel. Elder 10 affirme que, faute de consensus, les représentants des parents avaient tout de même l'appui d'une

⁴³⁴ Éric Gourdeau, *Les écoles de Povungnituk et d'Ivujivik*, Lettre à M. Johnny Uitangak (Inuit Tungavingat Nunamini), Québec, 12 Janvier 1983.

bonne partie de la population pour prendre cette décision : « they were leading on that, with the people around. It was not them who were taking decisions. The people here were actually talking a lot about education and then, from them, they made decisions »⁴³⁵. Les femmes qui dirigeaient les comités de parents commençaient à s'inquiéter de voir les enfants demeurer à la maison.

Lors d'une assemblée de la population à Puvirnituk, l'entente fut acceptée majoritairement et l'ouverture des écoles se fit en février 1983, c'est-à-dire alors qu'il ne restait que quelques mois à l'année scolaire⁴³⁶. À Ivujivik, il n'y eut pas d'école du tout, mais les négociations se poursuivirent pour qu'une entente de fonctionnement soit négociée par les deux villages pour la rentrée en août 1983⁴³⁷.

Le 7 septembre 1983, lors d'une rencontre du Conseil exécutif du gouvernement du Québec, Camille Laurin, le ministre de l'Éducation fit un retour sur les événements récents. Il rappela que l'Article 657 avait été modifié en décembre 1982 afin de permettre l'ouverture des écoles et, que, depuis, la Commission scolaire Kativik avait retiré son accord, mais qu'elle autorisait à nouveau (depuis juin) son conseil exécutif à signer un accord à certaines conditions. Elle exigeait que soit amendé à nouveau l'article 657 de la loi afin de s'assurer que ce serait les parents et non l'instance politique ITN qui serait responsable des écoles et aussi que cette entente soit provisoire :

1. à Puvirnituk et à Ivujivik, à défaut d'un comité d'éducation, les parents peuvent constituer un comité d'école et que la composition, les modalités de la mise en place et de fonctionnement de ce comité sont déterminées par ces parents;

⁴³⁵ Elder 4, *Entrevue*, 9 mars 2018.

⁴³⁶ SA, *L'éducation à Povungnituk et Ivujivik*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1992, p. 8-9.

⁴³⁷ SA, *Description chronologique des relations entre Povungnituk, Ivujivik et la Commission scolaire Kativik*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, SD, p. 9.

2. la Commission scolaire peut, par ordonnance de son conseil, approuvée au préalable par le ministre, conclure une entente avec un comité d'école déléguant à ce comité les droits, pouvoirs et obligations mentionnés à cette entente relative à la gestion d'une école et que cette entente peut être conclue pour une période n'excédant pas deux ans;

3. au commencement de cette période, un comité adjoint composé de représentants de ce comité d'école et de la Commission scolaire est établi pour trouver une solution permanente à l'intérieur de la juridiction de la commission scolaire au sujet des services d'éducation dans chaque municipalité visée⁴³⁸.

Le conseil des ministres approuva ces demandes et mandata le ministère de l'Éducation et le SAGMAI afin qu'ils rassemblent les parties concernées, qu'ils négocient la possibilité de prolonger la période de deux ans prévue, qu'ils évaluent l'opportunité d'incorporer dans l'entente, plutôt que dans la loi, la mise sur pied du comité conjoint et, finalement, qu'ils s'assurent que les ententes nécessaires à la réouverture des écoles soient conclues⁴³⁹.

Deux semaines plus tard, soit le 28 septembre 1983, une entente de fonctionnement impliquant les deux villages fut signée avec les comités de parents, ce qui permit enfin l'ouverture des écoles⁴⁴⁰. L'introduction stipulait que cette entente avait été conclue dans le but urgent d'ouvrir et surtout de garder ouvertes les écoles. Chaque partie campait cependant sur sa position. L'entente ne devait en aucun cas être interprétée comme une reconnaissance par les villages dissidents de la CBJNQ et des lois qui en découlaient. Pour la CSK, elle ne devait pas non plus être interprétée comme l'extinction des obligations de sa juridiction au Nunavik.

⁴³⁸ Conseil des ministres, *Modification à la loi sur l'instruction publique et ouverture des écoles de Povungnituk et Ivujivik (Ref. 253-3)*, Mémoire des délibérations du conseil exécutif sous la présidence du Premier Ministre, Monsieur René Lévesque, 7 septembre 1983, p. 6.

⁴³⁹ Ibid., p. 7.

⁴⁴⁰ Gérald Mckenzie, *Histoire pédagogique des écoles d'Ivujivik et de Povungnituk*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1993, p. 12.

Elle fut conclue grâce au désir de toutes les parties de s'entendre et de s'assurer que l'administration et le contrôle des écoles demeuraient entre les mains des Inuit. Pour les dissidents, ce fut une importante victoire puisque la commission scolaire acceptait de signer un contrat avec le ministère de l'Éducation du Québec qui leur donnait la responsabilité d'assurer la scolarisation dans leurs villages⁴⁴¹.

Dans le cadre de leur lutte pour s'approprier l'institution scolaire et en faire un outil de développement, les tensions entre les deux groupes d'Inuit témoignaient du développement d'une forme de gouvernance inuit sur le territoire. Les communautés avaient adopté l'institution scolaire, ils travaillaient à la rendre plus inuit, chacun à sa façon. La relation de chacune des 14 communautés avec leurs écoles, et entre elles, évoluait à la lumière des rapports sociaux qui se forgeaient et donc de la construction du Nunavik, dont la population augmentait rapidement, mais dont les taux de diplomation ne dépassaient pas 20 %. Les Ivujivimmiut et les Puvirnitummiut espéraient que l'entente conclue avec la CSK leur permettrait de poursuivre le projet amorcé et démontrerait que leur façon de faire à partir des besoins de la communauté était concluante.

5.6 Écoles IPUIT : 1983-1984 / 1984-1985

L'entente de fonctionnement conclue entre la Commission scolaire Kativik et les comités de parents de Puvirnituk et d'Ivujivik fournissait un cadre administratif autonome. Ces deux comités formèrent une organisation commune pour gérer les services éducatifs de leurs communautés. Ils l'appelèrent IPUIT, pour les premières lettres des villages, et aussi pour sa signification. En inuktitut, IPUIT désigne un manche ou une poignée par lequel on prend un outil. Ce nom avait été

⁴⁴¹ Puvirnituk student, *Historical events concerning the James bay agreement. Implementation of Kativik-IPUIT agreements*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit (Homework), 1985, p. 7.

choisi suite à un concours qui avait eu lieu à Puvirnituk afin de trouver le meilleur nom pour cette nouvelle administration. Ainsi IPUIT devenait le soutien du développement de leurs systèmes scolaires en développement. Elder 3 explique le changement de nom et de mission du comité : « Parents committee, it was under CSNQ. But school committee it was after, IPUIT it was more like political involvement »⁴⁴².

Il y avait au départ trois parents d'Ivujivik et trois parents de Puvirnituk membres d'IPUIT⁴⁴³. Ils ouvrirent un bureau administratif à Montréal avec deux employés permanents et deux employés à temps partiel. Gérald McKenzie, ancien directeur d'école qallunaat des communautés dissidentes devint l'agent de liaison, responsable des opérations au Sud. Il connaissait bien le contexte communautaire et scolaire. Elder 10 affirme que ce mode de fonctionnement était très efficace : « we had a small office in Montréal, it was called IPUIT office, it was from the ministry, it was a link between here and the government, the policy and all that. Gérald was a link, a good link ! »⁴⁴⁴. L'équipe était donc bien en place et possédait maintenant les moyens de réaliser leur projet.

Pour Elder 2, ce fut une période marquée par l'implication de l'ensemble de la collectivité : « Everybody was so involved, so close, parents involve, the committee really knows what was going on and what was happening »⁴⁴⁵. Elder 5 en garde un souvenir très positif : « It was so strong, we knew we were making it

⁴⁴² Elder 3, *Entrevue*, 25 mai 2017.

⁴⁴³ Elisapi Uitangak Tukulak, «The implementation of the educational institution in Puvirnituk and Ivujivik », communication présentée à la conférence *IPUIT Conference*, Puvirnituk, Document inédit, Novembre, 2015

⁴⁴⁴ Elder 10, *Entrevue*, 13 mars 2018.

⁴⁴⁵ Elder 2, *Entrevue*, 23 mai 2017.

like the coop, like ITN »⁴⁴⁶. Cette fois les villages étaient en mode résistance participative : ils développaient et mettaient en œuvre leurs idées.

Un budget s'élevant à près de 3,5 millions était administré par IPUIT⁴⁴⁷. Les sommes, calculées au prorata du nombre d'élèves par communauté, leurs étaient transférées par l'entremise de la CSK. Les responsabilités de chacun étaient claires. IPUIT avait l'autorité sur l'administration de tous les services et la responsabilité du développement des ressources humaines et du curriculum. Plus précisément, le comité devenait responsable de la production du matériel pédagogique, de la gestion des cours sur les compétences traditionnelles (dont les excursions), de l'établissement des calendriers scolaires, de la formation des maîtres, de la gestion des écoles et des résidences des enseignants, du transport maritime des équipements, des commandes et des achats de fournitures scolaires, du programme alimentaire et du transport scolaire. La commission scolaire conservait ses responsabilités en ce qui avait trait à l'embauche du personnel, mais elle devait tenir compte des recommandations du comité d'école. L'administration de l'école aux adultes demeurait sous sa direction, tandis que l'organisation des études à Sainte-Foy pour les élèves ayant atteint le plus haut degré de scolarisation offert dans la communauté, soit secondaire 3, fut placé dans la catégorie des responsabilités conjointes. Cet arrangement semblait efficace et permit d'accomplir beaucoup de travail en peu de temps.

Avant 1982, les comités de parents de ces villages avaient eu un peu d'influence, mais très peu de contrôle sur les écoles et donc sur les travaux qu'ils considéraient comme prioritaires afin d'adapter cette institution qui évoluait en contexte inuit nordique, trilingue et biculturel. Le système devait être évalué et

⁴⁴⁶ Elder 5 et Elder 6, *Entrevue*, 12 mars 2018.

⁴⁴⁷ Gérald Mckenzie, *Histoire pédagogique des écoles d'Ivujivik et de Povungnituk*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1993, p. 17.

réorganisé. Les Puvirnitummiut et les Ivujivimmiut avaient enfin l'occasion de faire des bilans, d'évaluer la scolarisation en cours et de la réorganiser. Ils n'étaient plus récepteurs de politiques auxquelles ils devaient s'adapter ; ils avaient non seulement l'occasion, mais aussi la responsabilité de créer une école adaptée.

Il était alors difficile de mesurer les effets qu'avait eus l'école depuis son apparition en contexte inuit, soit près d'une trentaine d'années plus tôt. Dans le cadre d'un travail étudiant pour l'UQAT, en 1985, Dora Tukulak Sallualuk devait faire une réflexion sur les retombées des écoles fédérales et provinciales. Elle écrivit qu'elles avaient lamentablement échoué dans leurs efforts de scolarisation. Elle les accusa, entre autres, d'avoir négligé l'importance d'adapter le curriculum aux réalités nordiques et aux enfants inuit. Non seulement les jeunes n'obtenaient pas leur diplôme, mais ils ne développaient pas non plus les compétences nécessaires à l'épanouissement citoyen en contexte arctique.

« Out of 100 students, perhaps 5 will have benefited to any degree from this education. All the rest will have spent their childhood in the schools but will not have an improved lifestyle and today there are many who cannot meet their own survival requirements. From observation, we see that a child has a great enthusiasm for school at age 7, 8 and 9. After those years as he grows older, it becomes more and more difficult to interest him in the school. At that time in his life when a child should start to be able to work on his own and to start making an effort to understand the reasons for his education, he becomes totally unwilling to contribute and thus ends up another drop-out. When a child is younger, his progress is very visible. However, after age 10, it becomes hard to see if he is learning anything. From these and other observations, we see the reflection of the disorganization behind the school curriculum »⁴⁴⁸.

Elle poursuit sur le sens global de l'éducation:

⁴⁴⁸ Puvirnituk student, *Historical events concerning the James bay agreement. Implementation of Kativik-IPUIT agreements*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit (Homework), 1985, p. 7.

« Our children, after having dropped out then have to go through another cycle of education – one that teaches them to depend on themselves. We often hear them say that they have many things to learn and this at an age when they should have been long able to do those very things »⁴⁴⁹.

Au regard de ce bilan, deux problèmes majeurs devaient être considérés et corrigés. D’abord, la période de transition vers l’enseignement en langue seconde s’avérait être un défi extrêmement difficile à relever. Comment passer d’une éducation en inuktitut offerte par des enseignants inuit à une scolarisation en langue seconde donnée par des enseignants qallunaat ? Ensuite, l’idée que les jeunes, en abandonnant leurs études, se retrouvaient sans outil pour vivre et survivre en territoire nordique était inacceptable. Les notions de base apprises de génération en génération au sein du clan dans le contexte d’un mode de vie nomade étaient toujours nécessaires à la construction identitaire de tous les Inuit, mais ne se trouvaient pas dans le cursus scolaire.

L’objectif premier des membres d’IPUIT était d’avoir le contrôle sur le contenu pédagogique. Ils construisaient un projet d’école « The whole School project » dont l’orientation était d’y enseigner du contenu choisi et organisé par des Inuit⁴⁵⁰. Les tâches à réaliser s’avéraient nombreuses : (1) construire un curriculum en inuktitut; (2) élaborer du matériel pédagogique en inuktitut; (3) embaucher un conseiller pédagogique inuit à temps plein; (4) embaucher un enseignant de langue seconde pour assister le conseiller pédagogique inuit; (5) augmenter le temps d’enseignement en inuktitut au second cycle du primaire et au secondaire; (6) initier les élèves du deuxième cycle du primaire aux ateliers de travail et les réorganiser pour les étudiants du secondaire; (7) revoir les systèmes de crédits, d’examen et de bulletin au secondaire; (8) créer un programme de musique pour le deuxième cycle

⁴⁴⁹ Ibid.

⁴⁵⁰ Puvirnituk et Ivujivik, *The whole school project of Ivujivik and Puvirnituk Communities : Assesment and Perspective*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1995, p. 2.

du primaire et pour le secondaire 1; (9) mettre sur pied un système d'aide au devoir pour les jeunes de troisième année à secondaire 4; (10) planifier des journées pédagogiques afin de répondre aux besoins des élèves et des enseignants; (11) inclure des périodes de temps pédagogique dans l'horaire régulier des enseignants; (12) mettre sur pied un conseil étudiant au secondaire et (13) augmenter les heures d'éducation physique au secondaire⁴⁵¹.

La conception d'un curriculum intégrant l'ensemble des contenus essentiels et qui tenait compte de la progression des apprentissages apparut alors prioritaire. Afin de mieux répondre aux besoins des élèves, en février 1982, les parents impliqués dans IPUIT encouragèrent les enseignants et toutes les personnes de la communauté intéressées par la scolarisation, à travailler de concert pour restructurer le matériel éducatif.

Le curriculum était alors inuktitut, anglais et français. IPUIT souhaitait qu'une étude soit réalisée, afin d'évaluer la pertinence des méthodes d'enseignement utilisées. Ils demandèrent que l'un de ses membres, un parent donc, travaille à l'école avec la direction pour amorcer le travail de développement d'un curriculum nordique efficient. La question de la langue était centrale, les enfants acquéraient des connaissances et développaient des compétences très importantes dans une langue qui leur était étrangère. Le comité croyait que cela ralentissait grandement les apprentissages et cherchait des moyens afin de mieux accompagner les enfants dans leur développement⁴⁵².

Il fallut une année entière, 1983-1984, à IPUIT pour organiser l'administration des écoles et mettre sur pied leur projet éducatif. Au cours de cette

⁴⁵¹ Ivujivik-Puvirnituk-UQAT Teacher training students, *Experiences concerning education starting from 1974 until the Management Agreement*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit (homework), 1985, p. 4.

⁴⁵² Elder 13, *Entrevue*, 15 novembre 2018.

année scolaire, les comités d'école, en collaboration avec l'agent de liaison situé à Montréal, réorganisèrent le système de gestion, créèrent une structure de coopération entre les deux villages et envisagèrent une formation des maîtres. Des décisions sur les sujets qui devaient être enseignés en langue première versus en langue seconde furent prises par les parents.

Comme nous le verrons dans le prochain chapitre, ils entreprirent alors des démarches afin de travailler de concert avec une université du Sud et s'associèrent avec l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) à l'été 1984. De concert avec les professeurs de cette institution, les enseignants des écoles nordiques produisirent du matériel pédagogique en inuktitut et commencèrent la réorganisation du matériel pour les cursus anglais et français. Pendant l'année scolaire 1984-1985, tout le matériel disponible dans les écoles fut répertorié afin de débiter le développement d'un curriculum permanent. Ce travail était particulièrement stimulant selon Elder 6 : « We were just working on it, teaching, involve in our culture as much as possible ». Il était exigeant et nécessaire : « We were trying to revise our work, to put it into papers and in the curriculum, to put as much as possible of our culture in it »⁴⁵³.

Pour la première fois depuis la mise sur pied de la CSK, les écoles des communautés dissidentes ouvrirent en même temps que les autres écoles du Nord-du-Québec en 1984-1985. Les comités d'école se rencontraient hebdomadairement, tous les mardis soir à 18 heures. Un représentant des enseignants était toujours présent aux rencontres. Ils tinrent aussi des rencontres régulièrement avec le directeur d'école, le vice-directeur et le conseiller pédagogique inuit. L'ensemble des parents étaient informés de ce qui se passait à l'école à travers la radio FM de la communauté et les rencontres avec les enseignants lors de la remise des bulletins.

⁴⁵³ Elder 5 et Elder 6, *Entrevue*, 12 mars 2018.

En travaillant ainsi, tout le monde acquérait beaucoup d'expérience et des progrès importants étaient en cours, écrivait Dora en juin 1985⁴⁵⁴.

Beaucoup d'énergie était donc consacrée au développement de l'institution scolaire dans ces communautés. Ce travail demandait réflexion, temps et organisation. Un travail d'amélioration des communications, de consultation et de coopération entre les Inuit s'opérait. Le fait qu'il y avait un membre du comité d'école engagé à temps plein et occupant un bureau dans l'école aidait beaucoup à consolider le lien entre les parents et l'école. Les communications entre le bureau d'administration à Montréal et les écoles au Nord étaient faites principalement par téléphone. L'implication du personnel des écoles, tant inuit que non inuit, ainsi que le fait que l'ensemble des employés de l'administration à Ivujivik, à Puvirnituk et à Montréal se connaissaient, facilitait grandement le travail. Dora explique : « It is a very personalized, efficient and flexible way of management »⁴⁵⁵. De nombreuses décisions devaient être prises, et toutes celles concernant la langue d'enseignement étaient sensibles.

Le directeur d'école à Puvirnituk promouvait une école plus inuit où il y aurait plus d'enseignement en inuktitut. D'accord avec lui, les enseignants qallunaat éduqués à la pensée éducative de Piaget⁴⁵⁶ encourageaient l'enseignement en inuktitut pour les plus jeunes puisqu'ils avaient appris que la maîtrise de la langue première était bénéfique à l'apprentissage des langues secondes. La transition d'une langue à l'autre ne devait donc pas se faire, selon eux, avant l'âge de huit ou neuf ans. Pour bien des parents, par contre, il semblait plus logique de croire que leurs

⁴⁵⁴ Puvirnituk student, *Historical events concerning the James bay agreement. Implementation of Kativik-IPUIT agreements*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit (Homework), 1985, p. 12.

⁴⁵⁵ Ibid., p. 11.

⁴⁵⁶ Jean Piaget et Bärbel Inhelder, *La psychologie de l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, 1966, 126p.

enfants maîtriseraient plus rapidement la langue seconde s'ils commençaient à l'apprendre très jeunes. De plus, en observant l'anglais parfait que parlaient les plus vieux qui avaient fréquenté les écoles fédérales, puis provinciales, ils concluaient que la méthode semblait efficace. Et elle le fut pour ces derniers, mais au prix d'une perte d'identité que plus personne n'acceptait. Il fallait donc trouver de nouvelles méthodes. Les décisions étaient importantes et les débats parfois virulents. Dans le cadre d'une communication réalisée à l'UQAT lors de la X^e Conférence d'études inuit, Gérald McKenzie, qui était à l'époque très impliqué à l'école, offrit un exemple des débats qui animaient la collectivité. Les tensions étaient alors très fortes :

On avait, à Puvirnituk, le maire du village qui était le frère du directeur d'école. Le maire disait « l'inuktitut on s'en occupe à la maison; l'école, occupez-vous d'apprendre la langue seconde aux jeunes », puis il y avait le principal d'école qui disait « moi, je pense qu'on est mieux d'apprendre l'inuktitut à l'école et puis ensuite apprendre la langue seconde ». Donc, les querelles à l'intérieur des familles mêmes sur une perception de l'efficacité pédagogique et des méthodes étaient constantes. Le directeur devait développer des stratégies, y aller « mollo », avancer tranquillement afin de convaincre les parents⁴⁵⁷.

Les parents décidèrent finalement que les enfants apprendraient en inuktitut seulement de la maternelle jusqu'en deuxième année dans toutes les matières et qu'ils vivraient une transition à partir de la troisième année. Ce fut une grande déception pour la plupart des employés des écoles, qui souhaitaient que la scolarisation se poursuive en inuktitut au moins jusqu'en sixième année. Ces derniers constataient que les jeunes développaient de grandes habiletés à un très jeune âge, qu'ils apprenaient facilement les matières enseignées dans leur langue

⁴⁵⁷ Gérald McKenzie, «L'éducation à Puvirnituk», communication présentée à la conférence *17^e Congrès d'études inuit*, Val-d'Or, Canada, Document inédit, Octobre, 2010.

maternelle et qu'ils en étaient très fiers. Ils constataient aussi qu'à l'arrivée en troisième année, dans une classe de langue seconde, la progression s'arrêtait⁴⁵⁸.

Très actif pendant ces deux premières années, IPUIT avait déterminé les tâches de chaque employé de l'école et ajouté au curriculum des cours que les parents avaient identifiés comme étant importants pour le développement de leurs enfants. Les initiatives pédagogiques des enseignants s'étaient avérées essentielles afin de construire un projet mieux adapté au milieu. Impliqué directement dans la sélection des enseignants, le comité d'école pouvait compter sur une équipe stable de Qallunaat très engagés qui espéraient contribuer au développement d'une institution scolaire nordique adaptée⁴⁵⁹. Tous les employés, qallunaat autant qu'inuit, se sentaient concernés directement et participaient activement⁴⁶⁰.

Une planification de la formation des enseignants s'avérait maintenant essentielle. Nous l'avons vu, entre 1975 et 1978, les enseignants des écoles du Nord-du-Québec avaient suivi des cours avec l'Université McGill dans le cadre de la formation des maîtres de la Commission scolaire du Nouveau-Québec. Ensuite, entre 1978 et 1984, il n'y eut aucune formation des maîtres encadrée par une université pour les écoles de Puvirnituk et d'Ivujivik, que des ateliers de formation ad hoc pour répondre aux besoins les plus immédiats. Nous y reviendrons dans le prochain chapitre, qui porte spécifiquement sur la collaboration IPUIT-UQAT, mais arrêtons-nous d'abord sur la fin imminente de l'entente signée entre la CSK et IPUIT, qui arrivait à échéance.

⁴⁵⁸ Aipilie Kenuayuak, «Closing Speech», communication présentée à la conférence *Colloque sur le projet d'école IPUIT*, Puvirnituk, Nunavik, Document inédit, Novembre, 2015.

⁴⁵⁹ Elder 13, *Entrevue*, 15 novembre 2018.

⁴⁶⁰ Elder 8, *Entrevue*, 12 mars 2018.

5.7 Fin de l'entente de fonctionnement : 1985-1986

En vertu de l'entente de fonctionnement signée, à la hâte, en février 1983 afin d'ouvrir les écoles de Puvirnituk et d'Ivujivik avant la fin de l'année scolaire, les comités d'écoles assumaient la responsabilité de leurs écoles jusqu'en juin 1985⁴⁶¹. Ce compromis accepté par les deux parties, la CSK et IPUIT, avait donc été accordé pour deux ans seulement, ce qui, pour les membres d'IPUIT, était beaucoup trop court. Ils avaient accepté avec l'espoir que les discussions avec les représentants inuit de l'institution responsable de l'éducation au Nord-du-Québec, pendant les deux années suivantes, mèneraient à une plus grande compréhension mutuelle.

Comme l'exigeait l'amendement 657 de la loi sur l'instruction publique du Québec, un comité conjoint IPUIT-CSK avait été mis sur pied et les délégués se rencontrèrent trois fois au cours de l'année 1983-1984 et une seule fois en 1984-1985. Lors de ces réunions, ils eurent des discussions de fond, mais outre l'établissement d'une liste de priorités, peu d'avancées en vue d'en arriver à un renouvellement d'entente n'avaient été réalisées. À la fin novembre 1984, les membres d'IPUIT se rencontrèrent pour déterminer s'ils étaient prêts à travailler sans plus de conditions avec la CSK. Leur désir était de développer un projet à long terme, mais cela s'avérait impossible dans le cadre de travail à court terme et ils savaient que la CSK visait à les intégrer à leur structure.

En 1985, de nouvelles négociations devaient avoir lieu. IPUIT espérait que celles-ci serviraient à évaluer l'efficacité de leur nouvelle organisation scolaire, ce qui leur permettrait de démontrer que les écoles de ces communautés progressaient

⁴⁶¹ Kativik School Board Ordinance No 100-1983-02 cité dans IPUIT-UQAT, *The evaluation of the political and the educational aspects of the project*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1994, p. 6.

rapidement dans leur travail de développement d'un curriculum adapté⁴⁶². Dans un rapport interne, écrit en 1993 par IPUIT-UQAT, on insiste pour démontrer que la collaboration était très active, d'une très grande efficacité et menée par des leaders qui désiraient développer une institution ancrée dans sa collectivité et ayant à cœur le développement identitaire des jeunes :

« When it was created (1983) and years following its creation, IPUIT (Ivujivik and Puvirnituk School Committees) was a strong organization. It had a solid foundation. Through its main leader, the Inuit believed strongly that they had to build up their own things, their own way, and based on the community. The people were behind Dora Sallualuk, who was their voice and who had a strong belief on what needed to be done for the development of education in Inuit communities. Dora assumed a real link between the community and the school. No one had the same type of leadership after her. During many years, Annie Uqaituk was involved actively in the Project. After her sickness, there was no constant leadership assumed by one person »⁴⁶³.

Au début de l'année scolaire 1986, IPUIT affirma que le mode de fonctionnement à court terme était inefficace, mais demanda néanmoins de poursuivre dans les termes de l'arrangement en cours⁴⁶⁴. Dora Sallualuk écrivait : « Two years is just long enough to sort out the work we have to do... It is therefore imperative that the Management Agreement under which we have been working be renewed »⁴⁶⁵. Un médiateur fut engagé par le sous-ministre de l'éducation pour régler la situation. Il fallait conclure une entente permanente au plus tard en mars 1986. Au moins quatre réunions, s'étalant sur trois jours chacune, mobilisèrent

⁴⁶² Puvirnituk student, *Historical events concerning the James bay agreement. Implementation of Kativik-IPUIT agreements*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit (Homework), 1985, p. 13.

⁴⁶³ IPUIT-UQAT, *The evaluation of the political and the educational aspects of the project*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1994, p. 4.

⁴⁶⁴ Puvirnituk et Ivujivik, *The whole school project of Ivujivik and Puvirnituk Communities : Assesment and Perspective*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1995, p. 5.

⁴⁶⁵ Puvirnituk student, *Historical events concerning the James bay agreement. Implementation of Kativik-IPUIT agreements*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit (Homework), 1985, p. 30.

toutes les énergies pendant quatre mois, soit entre décembre 1985 et mars 1986. Le médiateur fit une recommandation en faveur de la position de la CSK que les villages dissidents refusèrent. Une des rencontres eut lieu à Kuujjuarapik, celle-ci se termina dans l'impasse totale : « The Kuujjuarapik meeting in June was a turning point in the negotiation process since no agreement could be signed by both parties (IPUIT-KSB) » écrivaient IPUIT-UQAT, dans leur rapport de travail⁴⁶⁶.

Pour ouvrir les écoles en septembre, il fallait être sous l'administration de la Commission scolaire Kativik. IPUIT, très déçu, ne conserve que les budgets dévolus à la formation des maîtres inuit et au développement du curriculum⁴⁶⁷. Le projet se poursuivit donc dans ce nouveau cadre administratif plus contraignant, et avec beaucoup moins de moyens et de responsabilités.

Une rencontre annuelle organisée par la Société Makivik, organisation responsable de gérer les sommes prévues pour les Inuit dans le cadre de la CBJNQ, se déroula en 1987 et fut déterminante selon Elder 3 :

« KSB was pushing to control everything in their hand about school [...], but when Makivik Corporation had their general meeting in here in Ivujivik, in that meeting, politically, they discuss about the situation of ITN and Makivik. You know, the fact that they were not together, they had to discuss that. The result of the discussion was ITN, dissident and IPUIT were in one place and Makivik, NQIA and KSB in another one. The decision made was that for the time being everything will be run as it is, CSK there and IPUIT there, and Makivik would run as it is until a new government is formed, is establish. At the Makivik annual meeting here in Ivujivik, that was agreed »⁴⁶⁸.

⁴⁶⁶ IPUIT-UQAT, *The evaluation of the political and the educational aspects of the project*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1994, p. 6.

⁴⁶⁷ Renée Nolet, «Peuple en quête d'une identité menacée», *Convergences. Le magazine de l'université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, de l'association des diplômés et de la fondation*, vol. 1, n° 4, 1999, p. 14.

⁴⁶⁸ Elder 3, *Entrevue*, 25 mai 2017.

Les représentants de la Commission scolaire Kativik prenaient alors position pour le statu quo. La situation du comité IPUIT demeurerait telle quelle, soit incertaine, tant et aussi longtemps que la question du gouvernement autonome ne serait pas réglée. IPUIT perdait donc les pouvoirs politiques et économiques spéciaux qui lui avaient été transférés par la loi en 1983. Le poste d'agent de liaison fut aboli et le bureau situé à Montréal ferma ses portes. L'amendement 657 ne s'éteignait pas, mais devenait inactif. Une intégration progressive des deux écoles à la structure de la CSK s'opéra. Les fonds dédiés furent réintégrés par étape. Les activités d'IPUIT durent être réorganisées et ralentirent considérablement, au point de presque disparaître. Les directeurs de centre et les services de la commission scolaire centrale intégrèrent les écoles⁴⁶⁹. Cette période fut marquée par différents moments de résistance, tel que catégorisés par Monceau⁴⁷⁰, qui tous avaient en commun la motivation d'un très fort sentiment de solidarité au sein des deux communautés.

5.8 Conclusion : une résistance politique participative ponctuée de moments défensifs, offensifs et intégratifs

Nous l'avons vu, de 1975 à 1986, les Ivujivimmiut et les Puvirnitummiut se battirent pour garder le contrôle sur l'éducation que recevaient leurs enfants face à la mise sur pied d'une commission scolaire centrale pour l'ensemble du Nunavik. Leurs actions, afin d'adapter l'institution scolaire aux codes culturels de leur collectivité, furent de toutes les batailles. Comme illustré au tableau 5.2, les structures administratives responsables de la scolarisation changèrent rapidement au cours de la décennie.

⁴⁶⁹ Elder 13, *Entrevue*, 15 novembre 2018.

⁴⁷⁰ Gilles Monceau, «L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire», *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 1, n° 7, 2009, p. 155-161.

Tableau 5.2 Structures administratives responsables de la scolarisation à Puvirnitug et à Ivujivik de 1975 à 1990⁴⁷¹.

Dates	Administration
1975-1976	CSNQ
1976-1977	CSNQ
1977-1978	CSNQ
1978-1979	Moratoire pour la CSNQ
1979-1980	Pas d'école officielle, mais écoles volontaires
1980-1981	École du ministre
1981-1982	École du ministre (ferme avant la fin de l'année)
1982-1983	Entente de principe (Écoles ouvertes de mars à juin 1983, à Puvirnitug seulement)
1983-1984	Écoles IPUIT (Entente de fonctionnement pour Puvirnitug)
1984-1985	Écoles IPUIT (Entente de fonctionnement)
1985-1986	Écoles IPUIT (Entente de fonctionnement)
1986-1990	Écoles IPUIT (Entente informelle)

De 1975 à 1978, ils traversèrent un moment de résistance offensif. Les enseignants et les parents travaillaient en collaboration pour intégrer du matériel adapté culturellement en inuktitut tout en sachant qu'un changement d'administration était imminent. Ils adoptèrent une posture proactive afin de faire en sorte que la structure en développement, celle issue de la CBJNQ, avorte. Ils cherchaient des avenues qui leur permettraient de garder le contrôle sur leurs écoles. Selon leurs perceptions, la nouvelle commission scolaire imposait des codes culturels eurocanadiens qui allaient à l'encontre de ceux de la société inuit et qui, par conséquent, ne contribuaient pas au processus de légitimation de l'institution scolaire souhaitée.

Pour l'année 1978-1979, nous qualifions plutôt d'intégratif le moment visé par la résistance vécue, puisque les représentants d'ITN menèrent un combat dans lequel ils convainquirent leurs opposants, par la négociation, de la pertinence de

⁴⁷¹ Tiré des entrevues et des documents d'archives URFDEMIA.

leur conception d'une scolarisation adaptée. Ils obtinrent en fait un moratoire d'un an au cours duquel ils furent légitimés de conserver leur autonomie, sans toutefois pouvoir développer de projets, faute de nouveaux budgets. Ils poursuivirent donc leurs activités éducatives communautaires tout en ayant pour mission de trouver des solutions plus permanentes au litige, tandis que l'ensemble des structures de scolarisation, tant fédérales que provinciales, des autres communautés du Nunavik tombaient sous la juridiction de la CSK.

À l'automne 1979, la CSK imposa son administration puisque les comités de parents n'avaient pas trouvé de solutions qui satisfassent l'ensemble des parties. La rupture fut alors totale; les parents refusèrent d'envoyer leurs enfants à ces écoles. Cette situation se répéta en 1982 alors que les écoles du ministre furent tenues de fermer leurs portes. Dans les deux cas, on assista alors, selon la nomenclature de Monceau, à un moment de résistance dit défensif⁴⁷². Celui-ci est caractérisé par une défiance de l'autorité et par l'instauration d'une distance organisationnelle entre les deux groupes en litige : ceux liés aux dissidents et ceux liés aux signataires de la convention.

Toujours dans le cadre d'une résistance participative, comme décrite par Dufour, entre ces deux moments de résistance défensifs, les enseignants inuit mis au chômage organisèrent les écoles volontaires valorisant le mode de vie, la culture et la langue inuit. Cette initiative marqua le passage vers ce que Monceau qualifie de moment offensif, notamment par la proposition d'avenues alternatives au système officiel et reconnu. Ce moment se poursuivit jusqu'en 1982 où les écoles du ministre firent leur apparition. Finalement, de 1983 à 1986, on assiste à un moment intégratif de la résistance participative alors que l'entente de

⁴⁷² Gilles Monceau, «L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire», *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 1, n° 7, 2009, p. 157-158.

fonctionnement fut conclue entre la CSK et les comités de parents d'Ivujivik et de Puvirnituk, IPUIT, en accord avec le Conseil des ministres du Québec. Cette résistance politique provoqua finalement la structuration du projet d'école encore actif aujourd'hui.

Malgré les obstacles rencontrés et le non-renouvellement de l'entente entre IPUIT et la CSK en 1986, cette période ne marqua pas la fin du projet d'éducation communautaire, bien au contraire. La collaboration naissante avec l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), celle-ci ayant vu le jour comme nous le verrons plus loin, en 1984, s'avéra pérenne et le développement de la scolarisation dans ces municipalités, bien que désormais intégré à la grande structure, se poursuivit. Une remise en question était cependant nécessaire. IPUIT avait été une instance qui promouvait un projet d'école et qui le supportait administrativement et politiquement devant la CSK et le gouvernement provincial. Par le passé, la lutte communautaire de prise en charge de l'éducation par IPUIT avait été soutenue par une bataille politique, celle des dissidents ITN contre la CBJNQ. Désormais, les écoles devaient poursuivre la prise en charge du projet d'éducation avec l'aide de l'université, mais sans la croyance profonde du bien-fondé de ce dernier au sein de l'ensemble de la communauté. Le défi semblait plus considérable encore, mais ils ne baissèrent pas les bras.

CHAPITRE VI

COLLABORATION POUR CONSTRUIRE UN PROJET ÉDUCATIF COMMUNAUTAIRE (1984-1990)

Nous avons vu aux chapitres précédents qu'une volonté de prise en charge des écoles par les parents émergea au cours des années 1960 au Nunavik. Les Inuit avaient résisté de façon passive d'abord, puis active, et finalement participative à l'implantation de l'institution scolaire venue de l'extérieur. Ceux de Puvirnituk et d'Ivujivik avaient des idées concernant l'organisation et la gestion de leur nation. Leurs ambitions se sont manifestées dans le mouvement coopératif d'abord, où ils y ont vu des possibilités d'expansion et de réponse aux besoins croissants des habitants du territoire. Ils ont poursuivi leur plan de développement à travers l'éducation, qui leur a semblé être un outil intéressant pour prospérer. Afin de concrétiser leur projet scolaire et le rendre accessible aux enfants à qui il s'adressait, ils décidèrent de s'associer à une institution postsecondaire.

Nous verrons dans ce chapitre que la résistance participative, réalisée dans le cadre d'un travail collaboratif, a consolidé le processus de légitimation des organisations. Les résistances politiques des dernières décennies permirent aux acteurs sociaux d'établir des rapports de force avec les autres institutions en place qui ont forcé des transformations. La description du travail accompli et des méthodes choisies démontrent le développement et la stabilisation de l'institution

sociale qu'est l'école en milieu inuit. Au cours de la période étudiée, soit de 1984 à 1990, les deux types de savoir et de transmission des connaissances qui se rencontrent à l'école -ceux de la société inuit et ceux de la société eurocanadienne- se confrontent, s'accommodent, ou encore, se complètent. Afin de bien saisir le contexte local dans lequel se déroulèrent les événements, nous allons d'abord présenter brièvement le milieu de vie des deux groupes de partenaires au cours des années 1980. Par la suite, nous documenterons le processus d'institutionnalisation qui se produisit dans le cadre du développement du projet d'école communautaire. D'abord, par la légitimation des écoles nordiques qui émergea grâce au travail effectué, par des acteurs sociaux engagés, afin d'adapter, de stabiliser, d'ancrer, de créer et d'implanter des codes culturels pertinents. Ensuite, par la reconnaissance du projet au sein de l'UQAT.

6.1 Contexte de vie au Nord-du-Québec : Ivujivik, Puvirnituk

Au début des années 1980, 6000 personnes occupaient le vaste territoire du Nunavik et 55 % de la population était unilingue inuktitut⁴⁷³. Le mode d'alimentation traditionnelle y conservait toute son importance, soit celui de la survie, et ce, de façon encore plus marquée dans les petits villages. Aussi, les habitants utilisaient largement leur radio communautaire respective. La seule chaîne de télévision qui desservait Ivujivik était CBC North, tandis qu'à Puvirnituk, la télévision de Radio-Canada était aussi accessible. Pour le transport, seuls deux vols par semaine menaient des passagers à partir d'Ivujivik vers le Sud, tandis qu'un vol

⁴⁷³ Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et Département d'éducation, *Undergraduate certificate in pre-school and elementary teaching in a northern context*, Rouyn-Noranda, Vice-rectorate, Teaching and Research, 1987, p. 3.

régulier de passagers passait chaque jour à Puvirnituk. Les vols cargo étaient irréguliers et peu nombreux à Ivujivik en comparaison avec Puvirnituk⁴⁷⁴.

En 1988, environ 200 Inuit et 20 Qallunaat demeuraient à Ivujivik⁴⁷⁵. Il n'existait alors aucun bâtiment regroupant l'ensemble des classes, mais plutôt trois immeubles pour accueillir les enfants et les enseignants. Un local, que les professeurs de l'UQAT qualifiaient de déplorable, faisait office de bureau pour le directeur⁴⁷⁶. Plus de 80 élèves qui se répartissaient de la maternelle jusqu'au troisième secondaire fréquentaient ces lieux. L'enseignement était offert exclusivement en inuktitut, de la maternelle à la deuxième année, et en langue seconde, anglais ou français selon le choix des parents, à partir de la troisième année.

La même année, à Puvirnituk, on pouvait compter près de 800 Inuit et 200 Qallunaat⁴⁷⁷. Les 300 élèves, du préscolaire à secondaire 4, se réunissaient dans un grand bâtiment. Tout comme à Ivujivik, les plus jeunes étaient scolarisés en langue première, mais à partir de la troisième année, ils intégraient une classe où la moitié de l'enseignement était en langue première et l'autre en langue seconde⁴⁷⁸. Ils poursuivaient en langue seconde à partir de la 4^e année. En 1987, les professeurs de l'UQAT constataient que, bien que l'anglais fût la langue seconde la plus parlée,

⁴⁷⁴ Gisèle Maheux et Charles Bergeron, *Intervention auprès des enseignants inuit et des autres personnes concernées des écoles de Povungnituk et d'Ivujivik. Rapport d'activités 1984-1985*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1985, p. 6.

⁴⁷⁵ Alashua Amittu, *et al.*, «An Approach of Cooperation for the Development of Educational Services in Two Inuit Communities in Québec, Canada», communication présentée à la conférence *Sixth Inuit Studies*, Copenhague, Danemark, Document inédit, 17-20 octobre 1988, p. 4.

⁴⁷⁶ Gisèle Maheux et Charles Bergeron, *Intervention auprès des enseignants inuit et des autres personnes concernées des écoles de Povungnituk et d'Ivujivik. Rapport d'activités 1984-1985*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1985, p. 6.

⁴⁷⁷ Alashua Amittu, *et al.*, «An Approach of Cooperation for the Development of Educational Services in Two Inuit Communities in Québec, Canada», communication présentée à la conférence *Sixth Inuit Studies*, Copenhague, Danemark, Document inédit, 17-20 octobre 1988, p. 4.

⁴⁷⁸ Diane Simard, *La situation scolaire des communautés de Povungnituk et d'Ivujivik*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1987, p. 12.

afin d'offrir plus d'opportunités à leurs enfants, les parents choisissaient de façon plus importante le français comme langue de scolarisation⁴⁷⁹. Elder 14 explique : « C'est parce que le Québec est une province francophone, les parents choisissent majoritairement la langue française parce qu'ils pensent au marché du travail »⁴⁸⁰.

Rappelons que l'intégration des écoles fédérales et provinciales à Puvirnituk, au début des années 1970, avait eu pour conséquence de pourvoir plusieurs enseignants inuit d'un poste permanent et de leur permettre d'amorcer le développement d'outils de travail. Dans le contexte de l'émergence d'une démarche de construction d'un gouvernement autonome, puis de celui de l'opposition au développement d'une commission scolaire régionale centralisée, un travail de réflexion sur la scolarisation avait été entrepris par les comités de parents en lien avec la communauté. Les habitants de Puvirnituk avaient, dès 1972, défini des objectifs que l'école devait atteindre, soit de permettre aux jeunes de préserver leur langue et leur culture d'abord, puis d'intégrer les connaissances nécessaires pour s'adapter au monde moderne. La politique de la langue stipulait qu'il fallait avoir une connaissance de sa langue maternelle (orale et écrite) grâce au contact constant d'enseignants inuit embauchés à temps plein et que l'apprentissage du français ou de l'anglais permettait de poursuivre ses études et de faire face aux nécessités du monde actuel⁴⁸¹.

À partir de 1983, à la suite de la signature de l'entente avec la Commission scolaire Kativik, les comités d'écoles d'Ivujivik et de Puvirnituk réunis dans IPUIT se rencontrèrent régulièrement. Ils s'entendirent sur le besoin de travailler en

⁴⁷⁹ Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et Département d'éducation, *Undergraduate certificate in pre-school and elementary teaching in a northern context*, Rouyn-Noranda, Vice-rectorate, Teaching and Research, 1987, p.6.

⁴⁸⁰ Elder 14, *Entrevue*, 15 novembre 2018.

⁴⁸¹ SA, *L'éducation à Povungnituk et Ivujivik*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1992, p. 12.

partenariat avec une université afin d'aller plus loin dans leur processus de réflexion. Elder 10 se rappelle qu'ils considéraient très important de bien choisir :

« During those years, we knew we have to have a legal universities credits, there were many, we did many research on that to make sure we make the right decision. So we thought UQAT, because we knew they were already working with native people, so we decided to go there. By March 1984, we decided to contact them in order to have professional support »⁴⁸².

L'idée était de travailler en lien avec les concepts associés à la scolarisation officielle et d'arrimer les savoirs inuit avec les curriculums menant à la diplomation.

Lorsqu'ils entrèrent en contact avec l'UQAT, les représentants d'IPUIT aspiraient à mettre sur pied un projet scolaire dont la conception et la mise en œuvre respecteraient l'organisation sociale communautaire de leur village. Ils cherchaient des moyens d'exercer une plus grande mainmise sur les processus de scolarisation en cours par l'intégration de leurs épistémologies dans les écoles. Ils souhaitaient poursuivre collectivement l'identification et la mise en action des orientations et des perspectives du projet de prise en charge initié au cours des années 1960. Il leur fallait alors trouver une université de Qallunaat avec laquelle s'associer afin de s'approprier les codes culturels de l'institution eurocanadienne. L'équipe souhaitait que réciproquement, cette université s'approprie leurs propres codes. Cela permettrait de choisir de façon éclairée les codes culturels inuit à intégrer dans les écoles. Ainsi, au quotidien, les enseignants participeraient au processus dynamique de légitimation de leur institution scolaire.

⁴⁸² Elder 10, *Entrevue*, 13 mars 2018.

6.2 Contexte universitaire en Abitibi-Témiscamingue

Le taux de scolarisation en Abitibi-Témiscamingue, au début des années 1960, était l'un des plus faibles au Québec. Près de 50 % des habitants de 15 à 65 ans n'avaient pas dépassé la scolarisation primaire et à peine 5 % avaient obtenu un diplôme d'un établissement postsecondaire⁴⁸³. À la suite du dépôt du rapport Parent⁴⁸⁴, et dans le cadre de l'instauration de nouvelles règles par le ministère de l'Éducation du Québec, à partir de 1966, 14 années de scolarité furent exigées pour pratiquer la profession d'enseignant. Par conséquent, 63 % des enseignants de la région devenaient non qualifiés, dont 90 % au primaire⁴⁸⁵.

Au début des années 1980, alors que l'institution postsecondaire de la région était encore le Centre d'études universitaires en Abitibi-Témiscamingue (CEUAT), l'implication des professeurs auprès de communautés autochtones qui demandèrent leur soutien se concrétisa. Le Département d'éducation offrit des cours du programme de perfectionnement des enseignants en français aux Anicinapek du Lac-Simon et des discussions, afin de mettre sur pied des formations en collaboration avec des conseils de bande algonquins et cris, eurent lieu. À l'époque, seules deux universités au Québec offraient des formations en lien avec l'enseignement en milieu nordique. L'Université du Québec à Chicoutimi offrait un maximum de 10 cours adaptés pour les enseignants non autochtones désirant aller travailler au Nord. L'Université McGill offrait, quant à elle, une formation aux

⁴⁸³ Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, *Une aventure de coeur et de raison. Recherche documentaire sur l'histoire de l'UQAT: 1970-2006*, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2008, p. 8.

⁴⁸⁴ Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec et Alphonse-Marie Parent, *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 4. L'administration de l'enseignement*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1966, 244p.

⁴⁸⁵ Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, *Une aventure de coeur et de raison. Recherche documentaire sur l'histoire de l'UQAT: 1970-2006*, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2008, p. 12.

enseignants inuit embauchés par la CSK (45 crédits), en inuktitut, en collaboration avec des instructeurs inuit, qui menait à une licence d'enseignement délivrée par le ministère de l'Éducation⁴⁸⁶.

Le CEUAT établissait sa position d'université nordique en proposant une insertion dynamique sur le territoire, vaste, rural, à faible densité de population et à forte teneur en ressources naturelles. Un travail politique était mené pour que le centre obtienne son autonomie en s'intégrant au réseau des Universités du Québec (UQ). Les leaders décidèrent d'adopter le nom de la région plutôt qu'un nom de ville afin de marquer leur volonté d'être l'université de tout le territoire⁴⁸⁷. Le Conseil des ministres du Québec approuva finalement, le 19 octobre 1983, l'émission de lettres patentes à une université à Rouyn-Noranda pour desservir l'ensemble de la région⁴⁸⁸.

Ce fut pour cette très jeune université une opportunité qui se présenta lorsqu'au printemps 1984, par l'entremise du SAGMAI, IPUIT les contacta afin de vérifier leur possible intérêt à offrir une formation à des enseignants inuit⁴⁸⁹. Intéressés à les entendre, en mai, trois professeurs de l'université entreprirent le long voyage nécessaire afin de mieux saisir le contexte de cette demande. Elder 14, travaillait alors à la direction régionale du ministère de l'éducation. Puisqu'elle possédait une expérience de travail de soutien pédagogique aux commissions

⁴⁸⁶ Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et Département d'éducation, *Undergraduate certificate in pre-school and elementary teaching in a northern context*, Rouyn-Noranda, Vice-rectorate, Teaching and Research, 1987, p. 6.

⁴⁸⁷ Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, *Une aventure de coeur et de raison. Recherche documentaire sur l'histoire de l'UQAT: 1970-2006*, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2008, p. 52.

⁴⁸⁸ Conseil des ministres, *L'octroi des lettres patentes à une université constituante de l'université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Réf.: 296-3)*, Mémoire des délibérations du conseil exécutif sous la présidence du Premier Ministre, Monsieur René Lévesque, 19 octobre 1983, p. 8.

⁴⁸⁹ Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, *Certificat d'enseignement au préscolaire et au primaire en milieu nordique*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 1989.

scolaires aux prises avec de petites écoles, l'UQAT l'avait contactée pour sonder son intérêt à joindre l'équipe si le projet se concrétisait. Elle se souvient que trois représentants de l'UQAT⁴⁹⁰ s'y rendirent au début de l'été :

Ils sont allés faire un premier tour pour voir si c'était quelque chose qu'on pouvait considérer. Tu sais la demande était arrivée d'en haut, mais il fallait que quelqu'un aille voir sur le terrain en premier, et puis ils sont revenus avec une impression favorable⁴⁹¹.

À la suite de ce premier contact et afin de répondre à la demande, une autre rencontre fut organisée à Val-d'Or quelques mois plus tard, soit les 18 et 19 juin 1984, pour débiter un travail de compréhension mutuelle et d'analyse. Cette fois, ce sont les Inuit qui se sont rendus en Abitibi-Témiscamingue. Cet effort d'organisation des idées devait permettre de clarifier les objectifs poursuivis⁴⁹².

Lors de cette deuxième rencontre, IPUIT était représenté par une enseignante d'Ivujivik, une membre du comité d'école de Puvirnituk et une conseillère pédagogique de chaque communauté. L'université était représentée par quatre professeurs, ainsi que par le vice-recteur à l'enseignement et à la recherche. Afin de se comprendre, tous devaient s'exprimer en langue seconde, soit l'anglais, ou encore bénéficier du travail d'interprète qui se développait. Lucides quant à la distance culturelle qui séparait les deux groupes, les Qallunaat de l'UQAT écoutèrent attentivement les explications formulées par les Inuit⁴⁹³. Ils tentèrent

⁴⁹⁰ De l'UQAT, il y avait le vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, le professeur responsable du certificat de perfectionnement de la pratique éducative et un agent de recherche : Charles Bergeron, *Entrée de l'UQAT dans la formation des maîtres inuits et des autres agents éducatifs impliqués*, Lettre adressé à M. Roger Claux, Vice recteur à l'enseignement et à la recherche, UQAT, Val-d'Or, Novembre 1984.

⁴⁹¹ Elder 14, *Entrevue*, 15 novembre 2018.

⁴⁹² Gisèle Maheux et Charles Bergeron, *Intervention auprès des enseignants inuit et des autres personnes concernées des écoles de Povungnituk et d'Ivujivik. Rapport d'activités 1984-1985*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1985, p. 13.

⁴⁹³ Charles Bergeron, *Entrée de l'UQAT dans la formation des maîtres inuits et des autres agents éducatifs impliqués*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Lettre adressée à M. Roger

ensuite d'organiser un modèle de compréhension de ce qu'ils saisissaient de la demande. Ils y voyaient trois aspects à considérer : un aspect en lien avec la formation des enseignants, puis un autre avec le développement d'outils pour l'enseignement et finalement, un dernier en lien avec la relation entre l'école, les parents et la communauté⁴⁹⁴. Une entente était sur le point de se conclure.

Tandis que les discussions se déroulaient bien et que les professeurs de l'université croyaient être en bonne voie de pouvoir offrir une formation aux Inuit, ces derniers les informèrent qu'il y avait une condition importante à respecter avant de conclure quoi que ce soit. Forts de leur expérience de travail avec des Qallunaat, ils savaient que les institutions eurocanadiennes avaient une fâcheuse tendance à ne pas respecter la culture, les traditions et les valeurs des Autochtones. Ils exigèrent donc que le projet soit cogéré. Elder 14, représentante de l'UQAT lors de cette réunion, se rappelle que ce fut une surprise pour eux :

Donc, on était d'accord, tout le monde était d'accord. Puis, il y a eu un petit silence. Et Dora a dit, il y aurait une condition. Il faut que le projet soit géré en partenariat. Nous, on n'avait pas idée qu'ils allaient demander ça, et on ne savait pas trop ce que ça voulait dire. On a fait un petit caucus pour voir si on était capable de répondre à cette demande. À l'époque, tout allait à l'encontre de ça, complètement. On était encore aux années de la hiérarchisation des cultures. C'était clair que les Inuit et les autres Premières Nations étaient de culture inférieure, c'était de l'acquis. Les langues autochtones, ça n'avait pas d'importance de garder ça. L'air du temps, c'était de leur faire réussir en langue seconde pour leur rendre service. Alors, imagine le contrat que ça nous donnait. On s'est demandé: est-ce qu'on est capable de faire face à ça ? Et on a répondu que oui⁴⁹⁵.

Claux, Vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, Novembre 1984. Elder 14, *Entrevue*, 15 novembre 2018.

⁴⁹⁴ Aipilie Kenuayuak et Gisèle Maheux, «Collaboration IPUIT-UQAT», communication présentée à la conférence *Colloque sur le projet d'école IPUIT*, Puvirmituq, Nunavik, Document inédit, Novembre, 2015.

⁴⁹⁵ Elder 14, *Entrevue*, 15 novembre 2018.

Un tel mode de fonctionnement n'était pas habituel pour les universitaires travaillant dans le cadre de structures ayant leurs propres règles académiques. En imposant de travailler en collaboration, les Inuit transformaient leur rapport de force. L'institution scolaire allait être forcée de s'adapter, au sein de la société inuit, telle que la théorie wébérienne l'explique, puisque les activités sociales sont établies par les actions d'êtres humains existant concrètement⁴⁹⁶. Désormais, les décisions allaient être prises de concert avec des Inuit, parce que jugées compatibles avec les intérêts de la communauté. Elles ne suivraient pas des règles imposées par d'autres institutions exogènes répondant à un autre environnement régulé selon des normes externes et ne tenant pas compte des aléas du milieu.

Cette résistance à l'imposition de la structure universitaire classique allait moduler l'ensemble des actions qui découleraient du partenariat qui se mettait en place. Du côté des acteurs impliqués à l'université, cette demande faisait sens. Ils croyaient fermement que l'éducation était un outil essentiel pour le développement des individus et des sociétés et que, par conséquent, ce projet était pertinent. De plus, leur expérience en enseignement en milieu éloigné avec de petites communautés sur un grand territoire, dont l'économie était basée sur le développement des ressources du milieu (mines, forêt surtout), leur permit de croire qu'ils pouvaient y arriver. Le travail pouvait donc commencer.

Une première démarche d'organisation d'idées permit d'identifier les objectifs de travail prioritaire et l'orientation relative à la façon d'intervenir. Comme le démontre la figure 6.1, les objets de travail étaient (1) le développement des ressources humaines : formation des enseignants et des autres personnes concernées; (2) le développement des outils : activités d'apprentissage et curriculum et (3) le projet de l'école : les buts et l'articulation avec la communauté.

⁴⁹⁶ Julien Freund, «Chapitre 3. Relation et activités sociales chez Max Weber», dans *Études sur Max Weber*, Genève, Librairie Droz, 1990, p. 93.

Afin de visualiser la compréhension commune du plan de travail, ils en dessinèrent leur compréhension. Les concepts pouvaient être interprétés de façons très diverses dans le cadre de ces interactions impliquant trois langues et deux cultures. Pour cette raison, ils utilisèrent un langage imagé qui facilita les compréhensions respectives de chaque groupe.

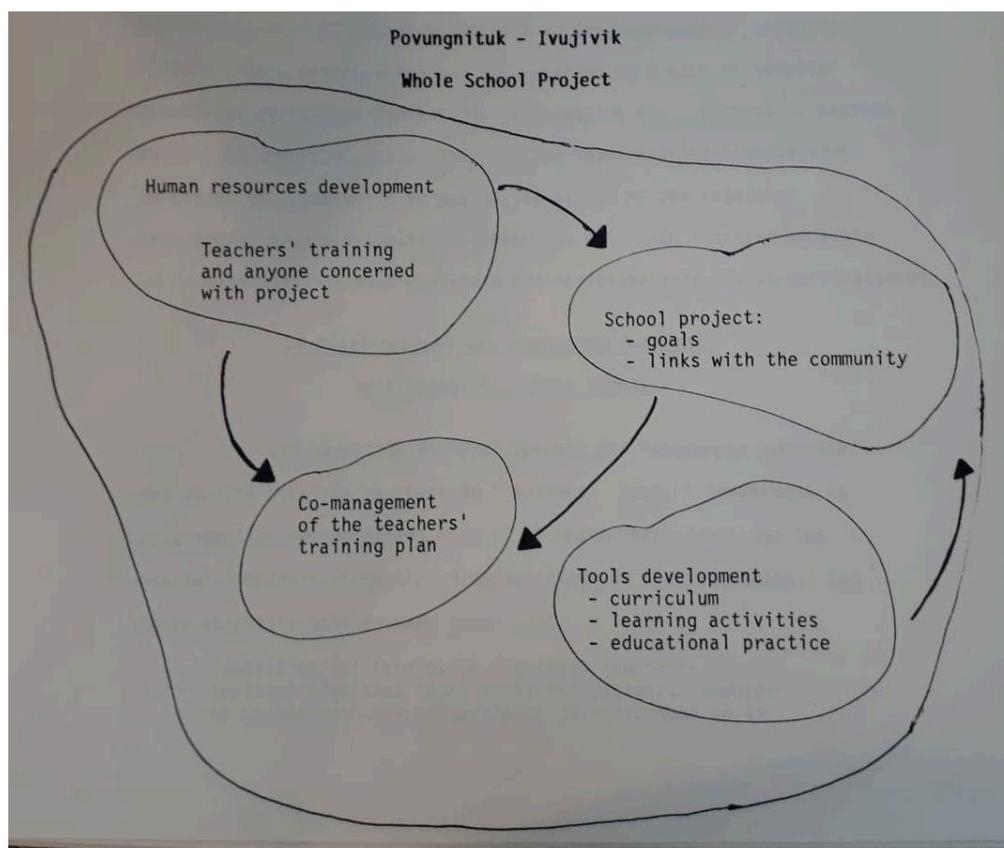


Figure 6.1 Puvirnituk- Ivujivik Whole School Project (juin 1984)⁴⁹⁷

Pour faire suite à ces premiers pourparlers, tous étaient d'accord avec le fait qu'il fallait développer les compétences des ressources humaines travaillant à

⁴⁹⁷ Gisèle Maheux et Charles Bergeron, *Intervention auprès des enseignants inuit et des autres personnes concernées des écoles de Povungnituk et d'Ivujivik. Rapport d'activités 1984-1985*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1985, p. 13.

l'école, tant les enseignants que les gestionnaires, afin que ces derniers soient habilités à faire une gestion globale de l'institution à l'aide d'outils appropriés, tout en tenant compte des attentes formulées par la communauté. L'évolution du projet d'école communautaire guidait le développement des ressources éducatives et des moyens pédagogiques mis en place qui, à leur tour, favorisaient la connaissance du projet d'école. La cogestion de l'ensemble des activités visait à s'assurer que les liens entre chacune des bulles, soit l'articulation entre chaque dimension du modèle, étaient toujours considérée lors de la prise des décisions.

Cette figure représentant des sphères de travail fut élaborée par une équipe qui jetait les bases d'une pratique de travail qui prit forme à travers le temps et qui perdure encore à ce jour. Pour avoir une école culturellement adaptée, il faut qu'elle trouve ancrage dans la communauté où elle se développe, et plus encore, en contexte colonisé. Les parents et les enseignants impliqués le savaient et voulaient y travailler. Cette première ébauche constitua une référence à partir de laquelle le modèle se précisa⁴⁹⁸.

Le projet scolaire IPUIT impliquait la transformation de l'institution traditionnelle québécoise en lui attribuant une mission supplémentaire, soit l'enseignement de la langue et de la culture inuit en plus de la scolarisation, selon les normes de la société englobante. Bien que les écoles aient été implantées suivant une perspective d'assimilation culturelle, les Inuit aspiraient à renverser le courant et à créer une école leur permettant de conserver leur identité, tout en étant compétents pour occuper des postes supérieurs dans les communautés⁴⁹⁹. Les décideurs proposaient d'être créatifs, ils voulaient opérer à partir de leur territoire nordique en érigeant des structures de gouvernance enracinées dans leur tradition.

⁴⁹⁸ Ibid., p. 14.

⁴⁹⁹ Diane Simard, *La situation scolaire des communautés de Povungnituk et d'Ivujivik*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1987, p. 9.

Les relations du groupe qui se formait alors n'étaient pas clairement définies et, afin de s'assurer de la pertinence des activités en fonction des besoins réels de la situation, une pratique de travail basée sur une approche de type collaborative se développa.

6.3 Cogestion: un moyen d'encadrer le développement de l'institution scolaire

À l'UQAT, des documents de réflexion rédigés par des membres de l'équipe universitaire furent trouvés dans les boîtes d'archives de l'URFDEMA. Aussi, des documents de préparation de communications à présenter dans le cadre de congrès ont amené tant les Inuit que les universitaires à réfléchir sur leur pratique de travail. Ces archives nous informent sur les enjeux auxquels l'équipe faisait face à cette époque ainsi que les défis qu'elle devait relever. Tout était à inventer. Pour les universitaires, il fallait d'abord comprendre le contexte. Les deux premières années furent, entre autres, consacrées à l'ajustement des façons de faire et à la synchronisation des rythmes de travail à travers des rencontres de cogestion. Par le choix de cette approche de travail qu'ils adoptèrent, celle des systèmes souples, développée à l'époque par Peter Checkland⁵⁰⁰, les acteurs de l'université firent la preuve qu'ils n'imposeraient pas leurs conceptions ni leurs modèles d'organisation. Cette méthodologie de recherche-action a été pensée pour comprendre les situations d'activité humaine considérées comme toujours complexes⁵⁰¹. Le processus vise à conceptualiser des pistes d'action dans cette situation en prenant en compte les

⁵⁰⁰ Peter Checkland, *Systems Thinking, Systems Practice*. , Chichester, UK, John Wiley, 1981, 330p.

⁵⁰¹ La méthodologie des systèmes souples fut développée par l'ingénieur Peter Checkland. Ce dernier postule qu'il n'existe pas de définition fixe de la réalité, mais que celle-ci dépend des valeurs, des priorités et de la vision du monde de celui qui perçoit le réel. Gisèle Maheux fut parmi les premières au Québec à appliquer au monde de l'éducation les méthodes et les outils de travail développés par Peter Checkland.

rationalités en présence et à réaliser ces actions en les monitorant et en faisant les ajustements requis tout au long du processus.

Les professeurs de l'UQAT considéraient cette approche pertinente pour le travail en éducation en contexte inuit puisqu'elle obligeait à prendre en compte l'ensemble des rationalités de chaque individu impliqué dans une problématique, et ce de façon cyclique. Elder 14 considère que c'était très approprié pour ce type de travail : « Et ce qui fonctionnait très bien, c'est le fait que le processus était en spirale et récurrent »⁵⁰². Ils devaient être en constante adaptation, ce qui alimentait le processus d'institutionnalisation. Elder 10 considère qu'une relation de confiance s'est installée dès le départ avec les professeurs de l'UQAT parce que ceux-ci n'ont pas imposé leur façon de faire : « They came up with questionnaires. They asked, how can we come up with a program that connect to community directly? That's mean, we started from the very beginning. That's very general. They were so many tasks we had to do. That's how we did it »⁵⁰³.

Comme l'explique Davidee Mark, ils identifèrent les compétences de chacun et décidèrent du mode d'association qui serait le leur : « nous ne voulons pas d'une école estampillée par les gens de l'extérieur, nous voulons une école inuit. Les gens de l'UQAT nous guideront dans le processus de création de nos écoles »⁵⁰⁴. S'inspirant des théories de Checkland⁵⁰⁵, ils décidèrent que les actions entreprises le seraient en partant du postulat de base que chacun possédait les compétences nécessaires au règlement des situations problématiques, et que les défis humains rencontrés étaient toujours reliés à la perception de ceux qui les

⁵⁰² Elder 14, *Entrevue*, 15 novembre 2018.

⁵⁰³ Elder 13, *Entrevue*, 15 novembre 2018.

⁵⁰⁴ Gilles Drouin, «Une école à leur image», *Réseau, Le magazine de l'université du Québec*, vol. 19, n° 6, 1988, p. 10.

⁵⁰⁵ Peter Checkland, *Systems Thinking, Systems Practice.*, Chichester, UK, John Wiley, 1981, 330p.

vivaient. Cela exigeait une grande écoute et imprégnait toutes les relations entre les collaborateurs impliqués.

En 2015, un colloque fut organisé à Puvirnituk par l'équipe qui poursuit toujours le travail entrepris il y a plus de 30 ans. L'idée était d'informer les plus jeunes à propos de l'histoire de l'éducation dans leurs communautés, d'analyser la situation actuelle et de mettre à jour le projet. Dans le cadre de sa présentation sur les approches de travail adoptées, Gisèle Maheux expliqua que les professeurs de l'UQAT et les Inuit avaient trouvé ensemble une méthode de travail qui convenait aux deux groupes :

C'était la première fois que nous rencontrions des Inuit, nous ne savions rien de la culture inuit. Nous avons donc décidé d'adopter une approche interculturelle, soit j'ai ma propre culture, mes savoirs et c'est donc la même chose pour les gens en face de moi. Si nous voulons faire quelque chose ensemble, nous devons comprendre la culture de l'autre. Ils ont pensé la même chose on dirait ! C'est sur cette base que nous avons commencé à travailler⁵⁰⁶.

Une membre d'expérience du groupe de cogestion d'Ivujivik, enseignante diplômée, se rappelle qu'elle était toute jeune lorsqu'elle fut approchée par son directeur pour intégrer le groupe de cogestion : « My self esteem at that time was so low that I was very quiet. I was just learning and listening, just learning and listening what was going on. I learned from it and I'm here today »⁵⁰⁷.

De nombreuses rencontres eurent lieu et chacune d'elles fut l'objet d'un rapport écrit. Des principes de base furent pensés, élaborés et adoptés. Le premier était éthique et politique : ils reconnaissaient le droit des peuples à l'autodétermination. Le deuxième concernait la culture : la culture universitaire et

⁵⁰⁶ Aipilie Kenuayuak et Gisèle Maheux, «Collaboration IPUIT-UQAT», communication présentée à la conférence *Colloque sur le projet d'école IPUIT*, Puvirnituk, Nunavik, Document inédit, Novembre, 2015.

⁵⁰⁷ Elder 12, *Entrevue*, 25 mai 2017.

la culture inuit diffèrent grandement, mais elles seraient considérées égales. Ainsi, tout travail exigeait une relation d'interdépendance, personne ne pourrait atteindre ses buts, sans l'autre. Le travail d'équipe s'avérait essentiel puisque les savoirs spécifiques de chacun étaient indispensables à l'autre⁵⁰⁸. Un rapport de force égalitaire prenait forme.

Toutes les décisions étaient prises par le groupe de cogestion mis en place en 1984, tant en ce qui concernait la planification, que l'organisation et l'évaluation des activités. Cette structure très particulière permit à chacun d'apprendre, de partager son point de vue et de questionner celui de l'autre⁵⁰⁹. Il y avait au départ trois personnes d'Ivujivik, trois personnes de Puvirnituk et trois personnes de l'UQAT au sein de cette équipe de gestionnaires⁵¹⁰. Les membres avaient pour responsabilité de mettre en place les conditions essentielles à une formation des enseignants qui répondaient aux orientations du « Whole School project » (Le projet d'école).

Influencé par les deux cultures, le mode de travail s'instaura au fil des rencontres. Porteurs d'un savoir d'expérience millénaire, les partenaires du Nord véhiculaient la culture de la communauté, tandis que ceux de l'Université amenaient le savoir scientifique de la culture du monde occidental. Tous reconnaissaient à priori que chaque groupe d'individus, étudiants et professeurs impliqués, possédait sa propre identité culturelle nécessaire au développement harmonieux du projet. La

⁵⁰⁸ Gisèle Maheux, *et al.*, « Stratégie de collaboration au développement de l'école communautaire en milieu inuit: le projet des écoles de Puvirnituk et d'Ivujivik », communication présentée à la conférence *Relations de voisinage entre autochtones et allochtones, 64e Congrès de l'ACFAS*, Montréal, Document inédit, Mai, 1996.

⁵⁰⁹ Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, *Une activité de collaboration interculturelle pour le développement des services éducatifs dans deux communautés inuit du Québec*, Projet présenté à la Fondation Donner pour l'obtention d'une subvention de recherche, Document inédit, 1987, p. 5-6.

⁵¹⁰ Elisapi Uitangak Tukalak, « The implementation of the educational institution in Puvirnituk and Ivujivik », communication présentée à la conférence *IPUIT Conference*, Puvirnituk, Document inédit, Novembre, 2015.

prise en considération de cette différence identitaire et culturelle facilitait le mouvement de va-et-vient entre les deux types de savoir. Elder 8 souligne que la grande écoute dont ont fait preuve les professeurs de l'UQAT a provoqué des réflexions profondes :

« What I remember most when UQAT first came, [...] their questions were: What would you want to be taught and what do you need according to your own culture and your own traditions? That was a big question and we had to make a list to answer that, and it was all about the people in the communities. That part, I can never forget because I was in agreement with their questions and we had to answer. Maybe they understood Inuit people have their own ways, their own cultures and they didn't just apply their Qallunaat way of teaching »⁵¹¹.

Pour Elder 13, ce groupe de travail fut très formateur tant pour les inuit que pour les professeurs qallunaat qui développaient alors une méthodologie de travail collaboratif qui s'articulait autour d'une prise de décision par consensus :

Ce qui a été amené par l'UQAT à Puvirnituk et que les Inuit ont fait faire à l'UQAT, on peut dire que c'est vraiment un co-management. Il n'y avait rien qui était fait sans que le comité de planification qui était composé d'enseignants, d'administrateurs ou de conseillers pédagogiques inuit et de professeurs ou représentants de l'UQAT, il n'y avait pas un « move », pour parler français, qui se faisait sans que le comité de planification s'entende, et puis ça devait respecter évidemment ce dont les profs avaient besoin dans les écoles à Puvirnituk et à Ivujivik⁵¹².

Avant toute prise de décision, les partenaires avaient l'occasion d'exprimer leur interprétation du problème à régler, de l'objectif à atteindre, de la situation à comprendre ou encore de l'activité à planifier. Suivant la façon de faire inuit, les plus jeunes membres avaient l'habitude d'observer et de prendre de l'expérience avant d'intervenir. En discutant, reformulant et questionnant, tous essayaient de mieux comprendre la vision de l'autre et les différences culturelles qu'elle sous-

⁵¹¹ Elder 8, *Entrevue*, 12 mars 2018.

⁵¹² Elder 13, *Entrevue*, 15 novembre 2018.

tendait. Après analyse et réflexion, les décisions étaient prises d'un commun accord⁵¹³.

Les premières années, les membres du groupe de cogestion voyagèrent énormément. Ils utilisaient le fax lorsque les moyens de communication le permettaient et intégrèrent des rencontres à distance par conférences téléphoniques entre chacune des rencontres en présence. Dans un tel contexte, des relations humaines respectueuses, professionnelles et amicales étaient primordiales. Les réflexions se construisaient et s'articulaient au fil des expériences de travail partagées⁵¹⁴. Ils définirent ensemble, de façon plus précise, ce qu'était le projet d'école communautaire, et par conséquent, les activités de formation à offrir, ainsi que le travail de développement de curriculum à faire⁵¹⁵.

6.4 Projet global d'école ancré dans la communauté

Le projet d'école des communautés d'Ivujivik et de Puvirnituk était l'axe central et intégrateur de différentes dimensions identifiées comme essentielles à la scolarisation des Inuit. Le rôle de l'école sur le plan de la consolidation de l'identité culturelle, de la conservation de la langue et de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes allait se définir et s'organiser au fil de temps. L'équipe espérait qu'un lien organique entre l'école et les parents, par rapport au processus éducatif, en

⁵¹³ Glorya Pellerin, *et al.*, «La cogestion des programmes de formation des enseignants inuit Puvirnituk-Ivujivik-UQAT, regard sur une pratique de travail», dans *La décolonisation de la scolarisation des jeunes inuit et des Premières Nations : sens et défi*, sous la dir. de Gisèle Maheux, *et al.*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2020, p. 129.

⁵¹⁴ Département d'éducation et département des sciences sociales et de la santé, *Unité de recherche, de formation et de développement en éducation en milieu inuit et amérindien*, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1990, p. 4.

⁵¹⁵ Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et Département d'éducation, *Undergraduate certificate in pre-school and elementary teaching in a northern context*, Rouyn-Noranda, Vice-rectorate, Teaching and Research, 1987, p. 4.

découlerait⁵¹⁶. Par conséquent, l'institution éducative répondrait aux aléas du milieu et donc aux autres organisations inuit sur le territoire, ce qui légitimerait le processus dynamique d'intégration d'une institution à son milieu et provoquerait ainsi sa stabilisation.

Comme nous l'avons vue, en 1983, un esprit d'entraide prédominait à travers les activités proposées par IPUIT. Ayant comme objectif premier l'amélioration de la communication, de la consultation et de la coopération entre tous les acteurs pouvant contribuer au projet global, ils organisaient des rencontres régulières avec les directeurs, les directeurs adjoints, les conseillères pédagogiques et les enseignants. La participation de ces derniers était essentielle et leur implication permettait une prise en charge réelle de leur école⁵¹⁷.

Afin de profiter de l'ensemble des expertises humaines disponibles dans les écoles, IPUIT demanda aux enseignants de s'impliquer davantage dans le domaine de leur choix, soit dans celui où ils se sentaient les plus compétents. Ceux-ci acceptèrent cette tâche supplémentaire en s'engageant dans différents comités (le tutorat, la bibliothèque, l'audiovisuel, etc.). Ils se mobilisèrent aussi pour l'organisation de journées pédagogiques et pour la formation des enseignants. IPUIT demanda aussi aux parents de s'impliquer davantage dans les écoles. Ils les sollicitèrent lors de rencontres générales publiques, de rencontres avec les enseignants et les administrateurs, pour le concert de Noël, afin d'organiser des échanges étudiants ou des projets particuliers au secondaire. Ils espéraient créer des liens avec un plus grand nombre de membres de la communauté. Une enseignante

⁵¹⁶ Gisèle Maheux et Charles Bergeron, *Intervention auprès des enseignants inuit et des autres personnes concernées des écoles de Povungnituk et d'Ivujivik. Rapport d'activités 1984-1985*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1985, p. 2.

⁵¹⁷ Diane Simard, *La situation scolaire des communautés de Povungnituk et d'Ivujivik*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1987, 16p.

se souvient que lors de sa première année, en 1983, un travail de réseautage afin d'informer les parents sur ce qui se passait en classe s'organisait :

« The parents were not really involved but as the school year went by, they started to understand, and a lot more got involve as they understood what kids were doing in the school. It was a very big team, they worked in a very good way, in a big team administrators and teachers. They worked very closely »⁵¹⁸.

Ces liens ne furent pas faciles à créer, mais Dora Tukulak Sallualuk, en 1985, était plutôt optimiste : «The School committee and the administration still have a lot to do in order to better interest and inform the parents about that school project, but we are progressing in this area »⁵¹⁹.

Ainsi, dans le prolongement des expériences passées, les orientations fondamentales que les Inuit entendaient donner à l'école s'affinaient. Les jeunes étaient alors en recherche d'identité au croisement de deux cultures. L'école devait contribuer au développement de leur identité et à la formation de citoyens responsables. Les apprentissages devaient être faits en langue première d'abord, puis en langue seconde. Le curriculum devait intégrer les priorités énoncées par la communauté et préparer les jeunes à des études postsecondaires⁵²⁰.

Le projet était basé sur la croyance profonde que parmi les voies à suivre, celle-ci était la meilleure, puisqu'elle respectait la façon de faire inuit, soit du travail effectué sur le territoire nordique, par des ressources de la communauté et en concordance avec celle-ci. Les racines de cette nouvelle institution en développement étaient intrinsèquement liées au développement de l'ensemble de la

⁵¹⁸ Elder 4, *Entrevue*, 9 mars 2018.

⁵¹⁹ Puvirnituk student, *Historical events concerning the James bay agreement. Implementation of Kativik-IPUIT agreements*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit (Homework), 1985, p. 15.

⁵²⁰ Puvirnituk et Ivujivik, *The whole school project of Ivujivik and Puvirnituk Communities : Assesment and Perspective*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1995, p. 5

société, ce qui semblait le meilleur gage de sa pérennité⁵²¹. Des éléments de réponse seraient trouvés, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des communautés, mais ils ne seraient plus imposés de l'extérieur comme cela avait été le cas pour les écoles fédérales d'abord, et provinciale par la suite⁵²². Voyons maintenant comment s'est organisé l'ensemble des activités.

6.4.1 Formation des enseignants IPUIT-UQAT

À la suite des premières rencontres, la mise en place d'activités de formation s'avéra prioritaire. L'obtention du statut d'enseignant légalement qualifié constituait un objectif de première importance en ce qui avait trait à l'amélioration des conditions de travail pour les enseignants. Les études entreprises devaient donc permettre de satisfaire aux exigences requises à cet égard⁵²³.

Croyant qu'il serait avantageux que tous les acteurs inuit impliqués dans la scolarisation des jeunes obtiennent une même formation de base, il fut décidé que les cours seraient offerts à tous les employés des écoles : réceptionnistes, directeur, conseillers pédagogiques, enseignants réguliers et suppléants. L'idée était d'apprendre ensemble et ainsi d'avancer au même rythme. L'ensemble des intervenants partageait donc la même compréhension du projet de scolarisation et cette vision commune influençait positivement l'ensemble du projet scolaire, croyait-on. Puisqu'à cette époque, il était fréquent de changer de poste dans l'école,

⁵²¹ IPUIT-UQAT, *The evaluation of the political and the educational aspects of the project*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1994, p. 10.

⁵²² Tiili Alashuak, *et al.*, «The ongoing process in the Povungnituk and Ivujivik Communities School Projects: An intercultural Perspective», communication présentée à la conférence *Canadian Council for Multicultural and Intercultural Education*, Edmonton, Alberta, Document inédit, Novembre 1987, p. 13-15.

⁵²³ Gisèle Maheux et Charles Bergeron, *Intervention auprès des enseignants inuit et des autres personnes concernées des écoles de Povungnituk et d'Ivujivik. Rapport d'activités 1984-1985*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1985, p. 6.

ce choix s'avéra judicieux. Suivant cette façon de faire, une enseignante inuit du préscolaire enseignait à un grade supérieur lorsque nécessaire sans que cela ne pose problème. Elder 6, qui était parmi les plus jeunes à l'époque, considère que le travail des anciens fut remarquable et elle se sent redevable :

« Those who started this, IPUIT, they worked very hard and very wisely. They did a lot by thinking about the future of their community. They worked so hard with the university professors when they spoke little English. They worked to develop courses for us. They didn't say, this is what exists, but rather, this is what we have put together for you, together »⁵²⁴.

Comme on peut le constater à l'examen du tableau 6.1, des enseignants inuit, réguliers et suppléants, ainsi que les directeurs d'écoles, les conseillers pédagogiques et un agent de développement de l'éducation furent impliqués dans les projets de formation. De l'UQAT, il y avait une agente de recherche et trois à quatre professeurs. Soulignons que de façon générale, les enseignants inuit titulaires avaient alors une formation se situant quelque part au niveau secondaire, et que quelques-uns avaient suivi des cours entre 1975 et 1978, dans le cadre de la formation offerte par l'université McGill, à la suite de l'introduction de l'enseignement en inuktitut par la CSNQ. Par ailleurs, certains des enseignants spécialistes de langue et de culture, les aînés des communautés et une bonne partie des parents des élèves n'avaient jamais fréquenté l'école⁵²⁵.

⁵²⁴ Elder 6, *Entrevue*, 12 mars 2018.

⁵²⁵ Diane Simard, *La situation scolaire des communautés de Povungnituk et d'Ivujivik*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1987, p. 2.

Tableau 6.1 Postes occupés par les étudiants inscrits dans les formations universitaires offertes pour l'année scolaire 1984-1985⁵²⁶.

	Puvirnitug		Ivujivik		Total
	Titulaires	Spécialistes	Titulaires	Spécialistes	
Enseignants réguliers	6 femmes	5 femmes 2 hommes	2 femmes 1 homme	2 femmes 2 hommes	20
Enseignants suppléants	2 femmes 1 homme		3 femmes		6
Directeurs d'école	1 homme		1 homme		2
Conseiller pédagogique	1 femme				1
Agent de développement	1 femme				1
	19 personnes		11 personnes		30

Les enseignants titulaires travaillaient avec les enfants de cinq, six, sept et huit ans. Les spécialistes, quant à eux, œuvraient tant au primaire qu'au secondaire. Ils étaient responsables de l'enseignement de la religion, des connaissances et habiletés manuelles traditionnelles, ainsi que de l'inuktitut tant au primaire qu'au secondaire. À Ivujivik, ces derniers, ainsi que le directeur de l'école étaient employés à temps partiel, ce qui était également le cas des enseignants de religion à Puvirnitug⁵²⁷.

À l'été 1984, donc, tous s'étaient entendus sur les principes de base et le travail à accomplir. Au début de l'année scolaire, un premier cours de trois crédits fut offert sur trois sessions. Elder 14 a participé à la deuxième session de ce cours

⁵²⁶ Tiré de : Gisèle Maheux et Charles Bergeron, *Intervention auprès des enseignants inuit et des autres personnes concernées des écoles de Povungnituk et d'Ivujivik. Rapport d'activités 1984-1985*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1985, p. 5.

⁵²⁷ Ibid., p. 6.

à Ivujivik. C'était la première fois qu'elle se rendait au Nunavik. C'était pour elle, un contexte de travail bien singulier :

C'était fin octobre, c'est inoubliable. Il y avait eu une tempête de neige qui bloquait tout. La température de l'automne avait été catastrophique. Tout le monde avait faim dans le village, et on avait 30 étudiants. Le cours se donnait dans des roulottes, des « trailers » bleus. Très précaire tout ça: des tableaux, mais... Un groupe d'étudiants super, tous intéressés qui progressaient rapidement dans l'apprentissage des contenus du cours. Plusieurs unilingues inuktitut, mais avec une interprète comme Annie Iyaituk, c'était un vrai charme parce qu'elle maîtrisait parfaitement le paradigme eurooccidental et le paradigme inuit. Je pouvais le voir par les « feed-back » qui revenaient dans les travaux et les discussions. C'était toujours impeccable. On avançait constamment⁵²⁸.

Les formateurs universitaires avaient en tête d'adapter le projet d'école aux codes culturels de la société, mais ils ne connaissaient pas ces codes. Ils décidèrent d'accorder la priorité à l'analyse de la pratique et à la planification de l'enseignement afin d'en apprendre plus sur la société inuit, tout en transmettant des outils pratiques aux enseignants. L'analyse de la pratique visait à identifier les besoins de formation et d'assurer une programmation des activités en lien avec la réalité vécue dans les salles de classe. Du même coup, ces activités formaient les étudiants à l'utilisation d'une démarche d'analyse permettant l'identification des besoins en lien avec la pratique quotidienne. Les ateliers de travail s'étalèrent sur plusieurs mois. À chaque étape, le groupe de cogestion travaillait à la traduction de l'ensemble de la documentation en inuktitut. Ils planifiaient, organisaient et évaluaient l'ensemble des activités. Elders 8 et 13 expliquent que le travail mobilisait les principes culturels (idées, croyances, valeurs) et les ressources (temps, relations, biens matériels et symboliques) à partir desquels les étudiants

⁵²⁸ Elder 14, *Entrevue*, 15 novembre 2018.

organisaient leurs échanges, ce qui permettait de mieux établir les potentialités de ce qu'ils voulaient comme système scolaire⁵²⁹.

Le premier travail qui a été fait, a été un travail, si vous voulez, de diagnostics de l'école, en groupe, par les Inuit eux-mêmes. What is the situation now? What is the situation expected? C'était une façon de travailler que l'université avait amenée dans l'atelier, et puis après, ça s'est poursuivi, de la même façon avec d'autres sujets, sur des questions plus pointues, comme celle du curriculum, sur les manières d'enseigner, sur la langue, entre autres⁵³⁰.

Aux termes de cette première année de travail collaboratif, deux cours avaient été donnés (The teaching-learning process et Program and activities planning) et donc six crédits acquis par les Inuit en formation. Les acteurs universitaires s'approprièrent les codes culturels des inuit, tandis que les acteurs inuit intégraient les codes associés à l'institution éducative tout en amorçant une démarche personnelle de développement professionnel. Pour Elder 8, l'approche de travail choisie forçait l'institution scolaire non seulement à travailler son ancrage social, mais aussi à créer de nouveaux codes : « I really liked it, because it was about what do you like in your culture that you would wanted to learn at school »⁵³¹. L'objectif était la réalisation d'un projet de formation en vue de répondre aux besoins immédiats inhérents à l'organisation de l'enseignement. Il fallait conceptualiser et élaborer des outils et les valider, réaliser des activités et procéder à une analyse évaluative de l'ensemble du processus ainsi que des résultats. Pour l'ensemble de l'année, les activités de formation couvrirent donc trois séances de trois jours à l'automne 1984 et trois séances de trois jours à l'hiver 1985⁵³². Le

⁵²⁹ Gérald McKenzie, «L'éducation à Puvirnituq», communication présentée à la conférence *17^e Congrès d'études inuit*, Val-d'Or, Canada, Document inédit, Octobre, 2010.

⁵³⁰ Elder 13, *Entrevue*, 15 novembre 2018.

⁵³¹ Elder 8, *Entrevue*, 12 mars 2018.

⁵³² Charles Bergeron, *Entrée de l'UQAT dans la formation des maîtres inuits et des autres agents éducatifs impliqués*, Lettre adressé à M. Roger Claux, Vice recteur à l'enseignement et à la recherche, UQAT, Val-d'Or, Novembre 1984.

travail était exigeant se rappelle Elder 8 : « Having to do the homework was the difficult part. We had a lot of homework, it was every night »⁵³³.

Lors de la deuxième année, un cours sur la langue et un sur le processus de scolarisation amenèrent une compréhension plus profonde du lien entre le mode propre de transmission des savoirs et des expériences inuit et celui des Inuit à l'école⁵³⁴. Les Inuit, à la maison, favorisaient un type d'apprentissage où l'enfant jouissait d'une grande liberté et développait un grand sens de l'initiative. Il était actif face aux problèmes qui lui étaient soumis et dans sa recherche de solutions. Il développait ainsi un sens de l'observation et de l'autonomie peu commun⁵³⁵. L'approche pédagogique conventionnelle compartimentée utilisée dans les écoles contrastait donc avec l'approche active et ouverte axée sur l'autonomie de l'enfant et favorisée par le milieu communautaire.

Dans ce contexte, les enseignants devenaient des acteurs clés dans la médiation des savoirs. Ils devaient prendre des décisions importantes quant aux contenus d'apprentissage, aux approches pédagogiques, aux méthodes et stratégies d'enseignement ou d'évaluation⁵³⁶. Dans ces notes de voyage en 1985, Gisèle Maheux démontre l'ampleur de la tâche qu'elle vient de confier à une enseignante du préscolaire : « Anna accepte de poursuivre le travail seule, ce qui consiste en la traduction en inuktitut, tant au plan du fond que de la forme, afin que le programme qu'elle enseigne en classe reflète l'identité inuit »⁵³⁷.

⁵³³ Elder 8, *Entrevue*, 12 mars 2018.

⁵³⁴ Diane Simard, *Rapport d'activités (pour la période d'octobre 1986 à février 1987) en science de l'éducation*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1987, p. 4.

⁵³⁵ Diane Simard et Gisèle Maheux, *La problématique du curriculum scolaire au Nunavik: le cas des écoles des communautés d'Ivujivik et de Puvirnituq*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1994, p. 6.

⁵³⁶ Ibid.

⁵³⁷ Gisèle Maheux, *Note en marge du voyage à Povungnituk et à Ivujivik, 30 janv. 1989 au 7 février 1989*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1989, p. 7.

Pour les étudiants inuit, l'apprentissage de savoirs théoriques permettait une nouvelle lecture de leur expérience personnelle d'enseignement, mettait des mots sur leurs actions et provoquait de nouvelles réflexions qui menaient à de nouvelles actions. Ce processus permettait de mieux saisir les codes associés à l'institution qui s'était implantée abruptement dans leur communauté. L'ensemble des enseignants et autres agents des écoles prenaient davantage conscience de la signification et de la raison d'être de l'école. Ils développèrent une dynamique où la conscience des convergences et des divergences de compréhensions et de points de vue menait à un développement personnel tout autant qu'à celui de l'école⁵³⁸. La pertinence de développer et d'adapter ces écoles au contexte culturel communautaire prenait tout son sens. Les expertises de chacun étaient prises en considération. Pour plusieurs enseignants, dont Elder 8, ces cours offraient des outils, dont ils avaient besoin, pour travailler en classe avec les élèves, ce qui avait un impact de façon globale : « What I learned from UQAT, it even enhances my personal life, and it helps me a lot »⁵³⁹. Les activités étaient constamment revues à la lumière des besoins des enfants, et par conséquent, des enseignants afin de s'assurer d'une adaptation cohérente entre les différents codes culturels en interaction. Les connaissances acquises par ce travail permirent de mettre sur pied le programme de formation des enseignants inuit adapté aux réalités vécues en classe par les Inuit.

En septembre 1987, l'équipe de cogestion, via le département d'éducation, proposa au vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche de l'UQAT d'adopter un Certificat d'enseignement au préscolaire et au primaire en milieu nordique (4340). Il s'adressait à des étudiants inuit exclusivement et visait à former des

⁵³⁸ Gisèle Maheux et Charles Bergeron, *Intervention auprès des enseignants inuit et des autres personnes concernées des écoles de Povungnituk et d'Ivujivik. Rapport d'activités 1984-1985*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1985, p. 14.

⁵³⁹ Elder 8, *Entrevue*, 12 mars 2018.

enseignants possédant déjà de l'expérience de travail en classe. Les cours suivis devaient permettre à ces derniers d'acquérir les connaissances de base et les compétences nécessaires pour l'enseignement au préscolaire et au premier cycle du primaire, ainsi que de prendre en charge leurs services éducatifs. La reconnaissance de l'identité culturelle des populations inuit en constituait une caractéristique importante. Dix étudiants d'Ivujivik et 20 de Puvirnituk avaient participé aux premiers cours et étaient prêts à intégrer ce programme de 42 crédits, offert en inuktitut dans les communautés et menant à la licence pour enseigner au Nord⁵⁴⁰.

Afin de mieux comprendre comment l'équipe travailla pour trouver des moyens d'intégrer les façons de faire et les contenus inuit dans chaque cours, tout en acquérant des compétences professionnelles pour l'enseignement, voyons comment se déroulaient les cours.

6.4.2 Création et intégration de codes culturels inuit dans l'institution scolaire nordique

Pour chacune des formations, des contenus à enseigner étaient identifiés en équipe. Le professeur de l'université s'associait avec un ou deux Inuit qui devenaient graduellement experts de la question : des spécialistes de la langue, des mathématiques, des méthodes d'enseignement, etc. Dans le cadre de chacun des cours, les étudiants étaient amenés à réfléchir sur les concepts de culture et d'identité, en même temps que sur les processus d'apprentissage, d'enseignement et de scolarisation. Comme l'explique Elder 2, l'utilisation de cette approche impliquait la prise en compte du contexte biculturel et trilingue :

« I was a teacher and when there was a training, I wanted to be involved because I love to learn. During the training, we always had

⁵⁴⁰ Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et Département d'éducation, *Undergraduate certificate in pre-school and elementary teaching in a northern context*, Rouyn-Noranda, Vice-rectorate, Teaching and Research, 1987, 27p.

interpreters and the training was in French, English and Inuktitut: all the three languages. The people from UQAT, you know their first language is French, so it was translated from French to English to Inuktitut. It was a very big team; they worked in a very good way, in a big team, administrators and teachers. They worked very closely »⁵⁴¹.

La méthode de travail était la suivante : un professeur francophone concevait et développait des contenus de formation dans sa langue maternelle et en discutait en anglais avec le coenseignant inuit, expert du sujet, qui interprétait, adaptait et traduisait le contenu en inuktitut. Ensemble, ils préparaient le déroulement du cours. Ensuite, le professeur de l'UQAT accompagné de l'expert inuit coréalisaient les activités en classe avec les étudiants qui s'approprièrent les contenus de formation en inuktitut. Enfin, les travaux étaient effectués d'abord en inuktitut et ensuite traduits en anglais, langue commune à la majorité des personnes impliquées. L'évaluation du travail effectué et des compétences acquises par les étudiants se réalisait en collaboration⁵⁴².

Un processus de coconstruction des savoirs qui demandait une très grande capacité d'adaptation et de négociation de part et d'autre se développa au fil des années. S'appuyant sur les travaux de Jean Lave au sujet de la cognition située et des communautés de pratique⁵⁴³, l'équipe universitaire postulait que la construction de nouveaux savoirs émergeait à travers une démarche continue d'interprétation des réalités en présence par le biais de l'interaction qui s'effectuait entre les parties

⁵⁴¹ Elder 2, *Entrevue*, 23 mai 2017.

⁵⁴² Viateur Paradis, *et al.*, «The development of an expertise by the Inuit educational resources: a relevant way to preserve and develop the Inuktitut», communication présentée à la conférence *Seventh Inuit Studies Conference*, Fairbanks, Alaska, Document inédit, 23 August 1990.

⁵⁴³ Jean Lave, *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*, New York, Cambridge University Press, 1988, 229p; Jean Lave et Etienne Wenger, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, New York, Cambridge university press, 1991, 140p.

et par la circulation d'un savoir à un autre⁵⁴⁴. Un tel travail demandait la mise en action d'habiletés intellectuelles complexes⁵⁴⁵.

La question de la langue prenait une très grande importance. Certaines personnes impliquées étaient unilingues inuktitut, tandis que d'autres avaient besoin des deux langues pour comprendre et conceptualiser. Un travail de traduction constant était incontournable tant dans le cadre de la formation, que lors des rencontres de cogestion puisque l'intégration de l'institution scolaire à la communauté passait nécessairement par un développement conceptuel utilisant la symbolique de celle-ci. Bref, il fallait réfléchir et discuter de scolarisation en inuktitut, en utilisant des mots correspondant aux concepts auxquels ils réfèrent réellement⁵⁴⁶. Des efforts d'appropriation, de part et d'autre, demandaient beaucoup de temps à l'équipe, d'abord parce que plusieurs concepts liés à la scolarisation étaient inexistantes en inuktitut et faisaient l'objet de longs échanges, de questionnements et de reformulations avant d'intégrer le schème de pensée inuit. Ensuite, parce que la formation visait une appropriation de contenus utiles dans le contexte culturel et territorial des communautés inuit et que bien des concepts liés au milieu de vie nordique n'existaient pas en anglais. Les formateurs universitaires devaient donc eux aussi engager de longues discussions afin de s'assurer d'une compréhension juste des contenus à enseigner. Dans le cadre d'une entrevue avec le journal de l'UQAT en 1988, le directeur de l'école d'Ivujivik, un Inuk, explique que malgré leurs efforts, souvent la version en langue seconde ne rendait pas complètement justice aux propos. : « Par exemple l'expression “mes poissons“ ne

⁵⁴⁴ Viateur Paradis, *et al.*, «The development of an expertise by the Inuit educational resources: a relevant way to preserve and develop the Inuktitut», communication présentée à la conférence *Seventh Inuit Studies Conference*, Fairbanks, Alaska, Document inédit, 23 August 1990.

⁵⁴⁵ Diane Simard, *La situation scolaire des communautés de Povungnituk et d'Ivujivik*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1987, p. 6.

⁵⁴⁶ Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, *Une activité de collaboration interculturelle pour le développement des services éducatifs dans deux communautés inuit du Québec*, Projet présenté à la Fondation Donner pour l'obtention d'une subvention de recherche, Document inédit, 1987, p. 6.

peut être traduite en inuktitut puisque l'élément de possession n'a pas d'équivalent dans cette langue. À la suite d'une pêche fructueuse, le pêcheur inuit ne parlera pas de « son » poisson, mais dira plutôt : « on a du poisson »⁵⁴⁷. Elder 12 confirme : « The hardest part was translation. All those words that we never have to use. We have to think about and think about how to translate them »⁵⁴⁸.

Face aux nombreux défis, l'équipe décida d'organiser des rencontres afin de travailler exclusivement sur le vocabulaire en inuktitut. Les spécialistes de la langue répertoriaient les mots qui posaient problème dans le cadre des cours (ce qui parfois pouvait prendre une bonne partie du temps imparti pour la formation), ils formulaient un mot approprié en inuktitut et pouvaient ensuite le réutiliser lors des formations suivantes. Suivant ce processus, puisque l'on réfléchit dans sa langue maternelle, cette stratégie permit de développer tout un lexique en lien avec l'éducation. L'utilisation de ces concepts se stabilisa dans l'usage et provoqua le développement de discours élaborés sur la scolarisation, ses buts et ses défis.

Ainsi, après ces premières années de travail collaboratif, en 1992, un groupe d'enseignants et de ressources en éducation complétèrent leur premier certificat et 17 autres étaient en voie de le faire. À la suite de leur diplomation, bien qu'ils devenaient légalement qualifiés, les étudiants désiraient poursuivre leur formation académique et deux autres programmes adaptés aux besoins de la communauté furent sanctionnés par l'UQAT⁵⁴⁹. En lien avec la formation des enseignants, au quotidien, ils se heurtaient à un obstacle : comment former correctement des enseignants si le contenu qu'ils ont à enseigner n'a pas été identifié ni organisé ?

⁵⁴⁷ Gilles Drouin, «Une école à leur image», *Réseau, Le magazine de l'université du Québec*, vol. 19, n° 6, 1988, p. 11.

⁵⁴⁸ Elder 12, *Entrevue*, 25 mai 2017.

⁵⁴⁹ Puvirnituk et Ivujivik, *The whole school project of Ivujivik and Puvirnituk Communities : Assesment and Perspective*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1995, p. 5.

Un processus de développement de curriculum s'inscrivait incontestablement parmi les activités de développement de l'équipe de cogestion.

6.4.3 Développement de curriculums à partir du travail des enseignants inuit

Tout comme pour la mise en place des activités de formation, le développement de curriculum fut identifié en tant que priorité dès les premières rencontres, en 1984. Il visait à répondre à la demande du comité IPUIT, qui avait confié aux directeurs d'école la tâche d'analyser, d'évaluer et d'exercer un suivi sur les contenus pédagogiques enseignés dans leurs écoles⁵⁵⁰. De même que pour le travail en lien avec la formation des enseignants, les professeurs de l'UQAT voulaient soutenir les Inuit dans leur travail de développement et d'intégration de leurs codes culturels en classe.

Rappelons ici qu'un processus de développement de matériel éducatif avait été entrepris lors de la mise sur pied de la Commission scolaire du Nouveau-Québec (CSNQ). Comme demandé par les comités d'école, une recension du matériel utilisé par les enseignants de cette commission scolaire et le projet en vue d'en développer du nouveau furent mis en branle dans le cadre des cours. L'équipe de cogestion constata alors que ces outils étaient conçus par les enseignants inuit surtout pour suivre les méthodes d'enseignement du Sud plutôt que pour assurer un programme d'enseignement inuit respectant les schèmes d'apprentissage des Autochtones et leurs valeurs culturelles⁵⁵¹. Afin de travailler à la légitimation de l'institution scolaire, il fallait revoir tout cela en vue de s'assurer que les contenus éducatifs

⁵⁵⁰ Diane Simard, *La situation scolaire des communautés de Povungnituk et d'Ivujivik*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1987, p. 13.

⁵⁵¹ Alashua Amittu, *et al.*, «An Approach of Cooperation for the Development of Educational Services in Two Inuit Communities in Québec, Canada», communication présentée à la conférence *Sixth Inuit Studies*, Copenhague, Danemark, Document inédit, 17-20 octobre 1988, p. 9.

développés le soient par les membres de la communauté, dans leur langue et en tenant compte de leurs codes culturels⁵⁵².

À cette époque, dans le contexte biculturel et trilingue de la formation des enseignants du Nunavik, trois questions importantes se posaient : que doit-on enseigner ? Quand doit-on l'enseigner ? Qui sont les élèves à qui l'on s'adresse ? Pour les classes inuktitut de la maternelle à la 3^e année, les enseignants inuit possédaient peu de matériels adaptés et rien du tout en lien avec une progression des apprentissages. Aucun objectif à long terme n'avait jamais été envisagé. Ils avaient urgemment besoin d'un tel outil constituant la base du travail quotidien de tout enseignant. Laissés à eux-mêmes, ils devaient s'improviser enseignants, décider du contenu à enseigner et créer leur propre matériel. À partir de 1983, le comité d'école travailla à rectifier cette situation en demandant à l'administration d'analyser, d'évaluer et de faire des suivis sur le contenu pédagogique enseigné en classe en vue de construire le curriculum. Elder 7 se souvient que son travail était colossal :

« My role was to teach Inuktitut language to the students. That was my role to teach culture and Inuktitut language to the students. Secondary one to secondary 5. Cause, when I started, it was elementary and then secondary and after up to secondary 5. [...] It was too much. At the most, in one year, all recorded and all exam to be worked in everything, out of 38 students »⁵⁵³.

L'équipe IPUIT-UQAT approchait le concept de curriculum comme étant un ensemble d'activités d'apprentissage que les étudiants réalisent pendant leur parcours scolaire et dont la réussite est sanctionnée par l'institution qui le dispense à la fin des études⁵⁵⁴. Le travail de développement d'un tel outil semblait présenter

⁵⁵² Ibid.

⁵⁵³ Elder 7, *Entrevue*, 11 mars 2018.

⁵⁵⁴ Philippe Perrenoud, «Curriculum: le formel, le réel, le caché», dans *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, sous la dir. de Jean Houssaye, Paris, ESF, 1994, p. 61.

sur le plan théorique la structure de base nécessaire à la mise au point d'un contenu de formation pour les élèves, et s'imposa alors en tant que cadre de référence théorique et pratique intrinsèquement lié au projet de formation des enseignants⁵⁵⁵. La structuration d'une séquence progressive et explicite d'objectifs et d'activités d'apprentissage devait passer par l'identification des contenus d'apprentissage à enseigner aux élèves en langue maternelle et par des interventions pédagogiques appropriées en situation d'enseignement⁵⁵⁶. Les activités qui s'amorcèrent sous le thème *développement de curriculum* engageaient les enseignants dans une démarche à la fois formatrice sur le plan professionnel, mais aussi productive du côté de la mise au point des services éducatifs souhaités pour la population. Réaliser un tel travail, dans ce contexte, exigeait de passer par le processus dynamique de légitimation de l'institution, tel que théorisé par Mary Douglas.

Le développement de curriculum est une tâche excessivement complexe. Tout comme pour l'établissement des thèmes en lien avec « The whole School project » (figure 6.1), des sessions de travail et d'idéation sur la nature du processus de développement de curriculum permirent de s'assurer d'une compréhension commune des deux groupes de partenaires⁵⁵⁷.

Comme le démontre la figure 6.2 qui date de 1985, l'équipe de travail commença par faire un bilan du contenu d'enseignement de l'inuktitut, langue maternelle et langue d'enseignement, et des outils dont les étudiants disposaient (to be aware of the situation now). À partir de la description de ce contenu, ils créèrent

⁵⁵⁵ Gisèle Maheux et Diane Simard, «The problematic of school curriculum in Nunavik: a case study of the communities of Ivujivik and Puvirnituq», communication présentée à la conférence *9th Inuit studies conference*, Iqaluit, North West Territories, 14th June, 1994.

⁵⁵⁶ Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, *Une activité de collaboration interculturelle pour le développement des services éducatifs dans deux communautés inuit du Québec*, Projet présenté à la Fondation Donner pour l'obtention d'une subvention de recherche, Document inédit, 1987.

⁵⁵⁷ Gisèle Maheux et Charles Bergeron, *Intervention auprès des enseignants inuit et des autres personnes concernées des écoles de Povungnituk et d'Ivujivik. Rapport d'activités 1984-1985*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1985, p.21.

un outil de travail qui intégrait la vision du monde propre aux Inuit (to make curriculum) en songeant aux méthodes d'apprentissage à privilégier, en effectuant une évaluation des besoins des enfants, en identifiant les sujets à enseigner, les objectifs d'apprentissages liés à ces sujets, en élaborant une banque d'activités et en évaluant leur mise en pratique en situation de classe. Toutes ces actions devaient suivre le processus continu de monitoring, c'est-à-dire d'observation-analyse-ajustement identifiée par la méthode des systèmes souples⁵⁵⁸ (to assure the fitness of the process). Il s'agissait de s'assurer d'avoir les bons moyens et les bons outils, d'être bien ancré dans la réalité (real world), d'utiliser un processus d'évaluation et de faire les ajustements nécessaires. Des éléments venus de l'extérieur de ce processus, mais nécessaires à la mise en actions des opérations (flèches pointant vers la grosse bulle) étaient identifiés comme pouvant être utiles et devaient être pris en compte : il s'agissait des apprentissages effectués dans le cadre des cours universitaires (Teaching/learning process), du projet d'école dont les orientations principales avaient été établies (School project), des curriculums et du matériel existant ailleurs (curriculums and materials which are existing and available), ainsi que du programme de l'école québécoise (pedagogical regime). Pour marquer l'effet cyclique du processus, des flèches pointant vers l'extérieur du schéma démontraient que ce curriculum servait aussi à alimenter les processus d'apprentissage et le programme de formation des enseignants.

⁵⁵⁸ Peter Checkland, *Systems Thinking, Systems Practice.*, Chichester, UK, John Wiley, 1981, 330p.

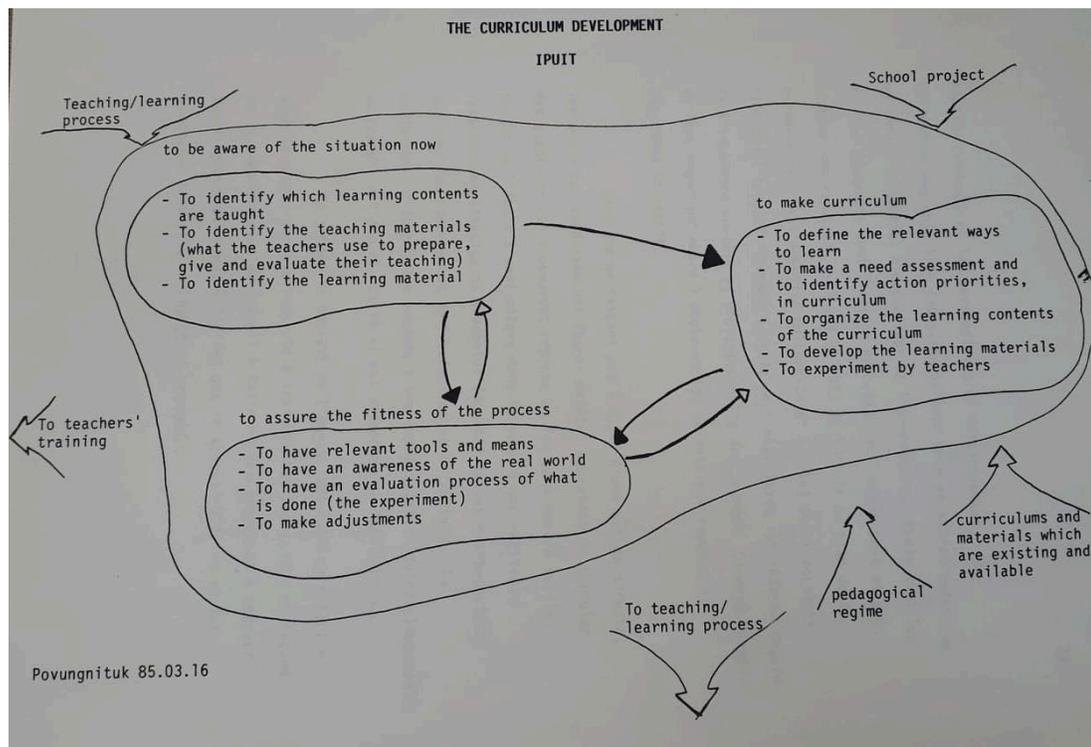


Figure 6.2 The curriculum development by IPUIT, 16 mars 1985

L'objectif général était de créer un outil de travail incluant la vision du monde propre aux Inuit, ainsi que les connaissances et les savoir-faire propres au curriculum du Québec. Ce curriculum devait refléter la situation culturelle des jeunes qui étaient alors à la jonction entre deux cultures⁵⁵⁹. Le travail exigeait la collaboration de tous, tant à l'école qu'à l'extérieur. Les choix en lien avec les contenus d'apprentissage ne feraient sens pour les jeunes que s'ils faisaient sens pour la communauté. L'élaboration du curriculum soulevait donc la nécessité pressante de réflexion et de prise de décisions par les communautés sur les finalités de l'école dans leur milieu.

⁵⁵⁹ Jean-Pierre Marquis, *Analysis of the youth difficulties in pursuing the school process in both communities of Ivujivik and Puvirnituk*, After a meeting on this matter in Povungnituk, Document inédit, 1989, 23p.

Les ressources de l'UQAT accompagnèrent les Inuit dans ce travail de développement et de prise en charge⁵⁶⁰. Leur rôle était de supporter les enseignants inuit en partageant leurs connaissances théoriques et en proposant des voies pour les réaliser, mais le travail était principalement effectué par les enseignants inuit à l'école. Les directeurs des écoles prenaient en charge le suivi de ces activités. Ils devaient se soucier de la coordination et de la progression de l'ensemble des actions réalisées en collaboration avec toutes les ressources impliquées. Ils étaient soutenus de façon continue par des professeurs de l'UQAT qui s'étaient engagés à y travailler. Dans ces notes de retour de voyage en 1989, Gisèle Maheux, explique comment s'est déroulée sa rencontre avec le directeur de Puvirnituk :

En matinée, lundi le 6, nous débutons la discussion sur le développement de curriculum. Je fais l'observation suivante: nous avons du travail à faire, nous avons des ressources financières pour le faire, mais nous ne faisons rien en dehors du programme d'éducation préscolaire et maintenant des mathématiques. Aipilie m'explique qu'il est maintenant conscient que l'identification des contenus d'enseignement et l'animation auprès des enseignantes requièrent les services d'une personne qui est prête à travailler fort et de façon continue. Il voit cette ressource se soucier de la coordination et de la progression de l'ensemble des activités en collaboration avec les enseignants-es et d'autres ressources. Cependant, il dit que cette ressource aura besoin de formation. Je lui dis que je m'engage à ce que cette personne reçoive la formation et le soutien requis s'il trouve quelqu'un qui est prêt à travailler fort et de façon continue⁵⁶¹.

Voyons comment se déroulait le travail. Les enseignants notaient ce qu'ils enseignaient pour instruire les enfants dans différentes catégories, pour chaque mois d'enseignement. Ils partageaient ensuite leurs différentes grilles avec les autres

⁵⁶⁰ Viateur Paradis, *et al.*, «The development of an expertise by the Inuit educational resources: a relevant way to preserve and develop the Inuktitut», communication présentée à la conférence *Seventh Inuit Studies Conference*, Fairbanks, Alaska, Document inédit, 23 August 1990.

⁵⁶¹ Gisèle Maheux, *Note en marge du voyage à Povungnituk et à Ivujivik, 30 janv. 1989 au 7 février 1989*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1989, p. 7.

enseignants, les commentaient, les amélioreraient et les enrichissaient à partir de celles des autres. Elder 14, de l'UQAT, considère que le travail effectué était très pertinent :

On a développé un beau matériel. On a pris la même structure de travail que pour les autres activités de formation. Encore là, le contenu était amené par les Inuit. Les professeurs de l'UQAT classaient le contenu didactique dans les grilles, selon les différents savoirs et aussi selon l'âge des élèves⁵⁶².

Pour Elder 8, ce travail, qui permettait une plus grande indépendance était très stimulant. La priorité était alors de s'assurer que l'école intégrait les savoirs et les valeurs requis pour répondre aux défis que rencontrait la société inuit :

« What I like the most was the regular meeting we had to work on learning-teaching material, so we could make a curriculum out of it. [...] The teachers had to put down what should be taught and what should be learned. So that we could make the curriculum. And it has to do with traditions and culture, because what was in my mind was to have the inuit become independent, very independent »⁵⁶³.

Les enseignants développaient des activités d'apprentissage tout en étant eux-mêmes en formation. Ainsi, à l'automne 1988, les enseignants du préscolaire commencèrent à utiliser un programme structuré qu'ils avaient eux-mêmes développé pour l'enseignement de l'inuktitut. En utilisant la même méthode, ils poursuivirent sur l'ensemble des matières (mathématiques, sciences naturelles, arts, etc.). Si bien qu'en 1991, une première version d'un curriculum pour le préscolaire commença à être utilisée dans les classes à Ivujivik et à Puvirnituk. Ce nouvel outil

⁵⁶² Elder 14, *Entrevue*, 15 novembre 2018.

⁵⁶³ Elder 8, *Entrevue*, 12 mars 2018.

leur permettait d'atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés en termes de notions, d'habiletés et d'aptitudes à acquérir par les élèves⁵⁶⁴.

La mise en place d'un curriculum d'études en inuktitut dans le contexte diglossique de l'établissement scolaire inuit (où le français et l'anglais étaient maintenant les langues dominantes) par les Inuit eux-mêmes était un aspect important du processus d'intégration des populations dans l'univers culturel et social englobant. Ce processus se construisait par l'incorporation et l'évaluation continue des connaissances disponibles dans l'école. L'idée de créer et de sélectionner des savoirs situés à la jonction entre les deux missions de l'institution voulue par le Projet d'école communautaire forçait à penser l'espace scolaire en termes relationnels et à saisir les imbrications entre les facteurs spatiaux, économiques et sociaux.

Le travail de développement des contenus de cours et des compétences pour l'enseignement de la langue et de l'ensemble du curriculum en langue inuktitut s'est poursuivi de façon continue en lien avec la formation des enseignants jusqu'à aujourd'hui. Les acteurs impliqués dans ce projet croyaient que le travail d'intégration de contenus d'apprentissage contribuerait à préserver et à développer tant la langue des Inuit que la culture que celle-ci supporte. L'implication dans la formation, puis dans la construction de curriculum ainsi que dans la conceptualisation de projets de recherche de l'ensemble des partenaires permit le développement de leurs habiletés administratives, de leurs pratiques éducatives, ainsi que l'acquisition d'une compréhension plus profonde de l'institution scolaire. De leur côté, les professeurs de l'UQAT tentaient, parallèlement, d'intégrer ce travail terrain, effectué au Nord en cogestion, à la structure universitaire.

⁵⁶⁴ Diane Simard et Gisèle Maheux, *La problématique du curriculum scolaire au Nunavik: le cas des écoles des communautés d'Ivujivik et de Puvirnituk*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1994, 20p.

6.5 Stabilisation du travail en contexte inuit au sein de l'institution universitaire

À l'UQAT, en 1984, les conditions nécessaires à la réussite de projets collaboratifs de ce type n'avaient pas été pensées, réfléchies, ni instaurées. Pour l'équipe qui y travaillait, un processus de légitimation de leur collaboration avec les Inuit devait aussi se réaliser au sein de l'institution universitaire. Ils croyaient que cela passait, entre autres, par la mise sur pied d'une unité de formation, de recherche et de développement associée au département d'éducation. Ils conçurent un cadre de travail à l'extérieur des structures en place, plus souple et mieux adapté. La rigueur administrative d'une institution universitaire ne convenait pas du tout aux exigences du développement de l'éducation nordique. Pour les employés réguliers de l'UQAT, les particularités associées au profil des étudiants inuit, au calendrier scolaire nordique, aux projets particuliers et, aux déplacements nécessaires, constituaient des irritants. Des efforts en matière d'organisation afin de faciliter le travail permirent l'embauche d'une agente de recherche dédiée au projet de formation des inuit. Toutes les personnes impliquées dans le travail collaboratif inuit appréciaient énormément leur fonction qui comportait des éléments d'une richesse indéniable, mais ils demandaient à l'université de tenir compte des particularités liées au contexte et de mettre en place des conditions facilitantes afin de soutenir le projet et de l'inscrire dans la durée.

Les membres de l'équipe de l'UQAT impliquée au Nord dut défendre le bien-fondé de la formation des enseignants inuit auprès de leurs collègues du département d'éducation d'abord, puis des hautes instances de cette petite université par la suite. Pour ce faire, ils les informèrent de la situation très singulière qu'impliquait ce travail collaboratif biculturel et trilingue au Nunavik. Ils expliquèrent que les situations imprévues qui survenaient lors des voyages, tant pour les rencontres du groupe de cogestion que lors des formations, faisaient partie

intégrante du travail et demandaient beaucoup de souplesse, mais également une grande rigueur afin de répondre aux besoins :

Il faut souvent être prêt à modifier à la fois les dates et l'horaire de travail, de même que les contenus et les méthodes, et ce, à la dernière minute. Il faut également être prêt à travailler jusqu'à des heures tardives. De plus, les voyages d'une durée minimum de 7 à 10 jours s'effectuent parfois dans des conditions pas toujours faciles : température extrêmement froide, partage des appartements avec des personnes souvent inconnues, transport de notre propre nourriture, vols d'avion perturbés et retards nombreux occasionnant un surplus de stress, etc⁵⁶⁵.

En réponse à leur demande officielle de mettre sur pied l'unité de recherche, de formation et de développement en éducation en milieu inuit et amérindien (URFDEMA) en mai 1990, le Conseil d'administration de l'UQAT répondit qu'il acceptait de reconnaître une telle unité à titre expérimental pour une durée de deux ans⁵⁶⁶. Le conseil demandait à réévaluer l'arrangement à la suite du dépôt d'un rapport d'étape qu'il exigeait en lien avec les objectifs que l'équipe du département d'éducation s'était fixés. De plus, il désirait poursuivre une réflexion sur la présence de l'UQAT au Nord, soit en milieu inuit. Ainsi, loin de leur offrir une stabilité de travail, le vice-recteur dans sa lettre qui annonçait la nouvelle, insistait sur l'importance de trouver du financement externe pour poursuivre les projets⁵⁶⁷. L'équipe de travail considéra tout de même qu'elle franchissait une première étape dans la reconnaissance de leur travail collaboratif avec les écoles du Nord-du-

⁵⁶⁵ Diane Simard, *Éléments d'analyse des conditions matérielles de travail dans un projet particulier de recherche-action à l'UQAT*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1989, p.4.

⁵⁶⁶ Conseil d'administration de Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, *Reconnaissance de l'Unité de recherche, de formation et de développement en éducation en milieu inuit et amérindien*, Résolution 88-CA-794 Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 1990.

⁵⁶⁷ Raymond Duchesne, *Annonce de la décision du CA de créer l'URFDEMIA*, Lettre à Mme Gisèle Maheux, Professeure, UQAT, Rouyn-Noranda, 3 décembre 1990.

Québec et donc du processus de légitimation du Projet d'école inuit au sein de l'université.

Afin d'évoluer de façon satisfaisante dans l'ensemble des activités prévues et face à l'insécurité du financement par la Commission scolaire Kativik (CSK), en octobre 1987, l'équipe se tourna vers des organismes subventionnaires. Les partenaires de l'UQAT entamèrent des procédures afin d'obtenir des moyens financiers qui leur permettraient de théoriser ce projet de collaboration interculturelle. Les professeurs de l'UQAT suggéraient qu'une meilleure compréhension des services éducatifs offerts à Ivujivik et à Puvirnituk était nécessaire et proposaient de chercher à mieux les comprendre. Quelles étaient les activités d'enseignement et d'apprentissage qui contribueraient à développer la culture des enfants ? Quelles étaient les habiletés traditionnelles à enseigner au secondaire ? Y avait-il des activités, développées par les enseignants inuit, qui seraient à perfectionner ? La Fondation Donner, dont l'une des priorités portait sur le Nord canadien et qui avait été auparavant impliquée dans la formation des enseignants originaires de cette région finança le projet à la hauteur de 150 000 \$ pour trois ans⁵⁶⁸.

Ainsi, c'est grâce à l'implication de partenaires qui croyaient fermement que leurs initiatives contribuaient au développement de la scolarisation inuit, au développement professionnel des enseignants inuit, ainsi qu'à celui de l'ensemble de la communauté que le projet s'est développé et poursuivi. Ceux-ci considéraient que cette formule de travail originale entre des écoles nordiques et une université contenait l'essentiel d'une démarche authentique ancrée sur le territoire. Ils avaient la conviction que ce projet était d'intérêt pour l'ensemble des Inuit et qu'il

⁵⁶⁸ Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, *Une activité de collaboration interculturelle pour le développement des services éducatifs dans deux communautés inuit du Québec*, Projet présenté à la Fondation Donner pour l'obtention d'une subvention de recherche, Document inédit, 1987, 20p.

contribuait au mouvement de recherche et de réflexion qui avait cours dans l'ensemble du Nunavik pour le développement d'une éducation adaptée à un peuple s'étant sédentarisé quelques décennies plus tôt⁵⁶⁹.

La coopération des comités d'écoles, formés entre autres, de parents très impliqués de Puvirnituk et d'Ivujivik (IPIUT), du personnel des écoles et de l'UQAT était très forte au cours des premières années. Il y avait, au sein des communautés, un réel besoin et un désir de développer et de s'approprier l'institution scolaire. Les forces étaient organisées autour de la dimension politique du projet qui donnait de la motivation et de l'enthousiasme au travail fait en équipe. Nous l'avons vu, à partir de 1987, la commission scolaire continua de défrayer les coûts pour la formation des enseignants, mais réduisit au minimum sa contribution pour les activités en lien avec le développement de curriculum et la cogestion⁵⁷⁰. Constatant qu'ils n'auraient pas les moyens de leurs ambitions, au cours des années 1990, IPIUT s'affaiblit. Ses représentants, qui avaient la responsabilité de développer the Whole School project, devinrent de moins en moins actifs tant au sein du groupe de cogestion, que dans l'ensemble de la communauté. Les professeurs de l'UQAT et le personnel des écoles continuèrent d'être actifs, croyant fermement à l'importance du développement de l'éducation inuit au niveau communautaire, tandis que dans les communautés, il devenait difficile de continuer d'y croire⁵⁷¹.

Au sein du groupe de cogestion, même si les comités d'école désertaient, l'UQAT poursuivit avec les directeurs, les conseillers pédagogiques et les

⁵⁶⁹ Puvirnituk et Ivujivik, *The whole school project of Ivujivik and Puvirnituk Communities : Assesment and Perspective*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1995, 14p.

⁵⁷⁰ Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, *Une activité de collaboration interculturelle pour le développement des services éducatifs dans deux communautés inuit du Québec*, Projet présenté à la Fondation Donner pour l'obtention d'une subvention de recherche, Document inédit, 1987, p. 19.

⁵⁷¹ IPIUT-UQAT, *The evaluation of the political and the educational aspects of the project*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1994, 5p.

enseignants qui assumèrent le travail politique en plus du travail à l'école. L'implication des enseignants afin de développer les curriculums perdit en force. La communication entre le groupe de cogestion, les comités d'écoles et la population devint difficile. Désormais, la communauté n'était plus au courant de ce qui se passait dans les écoles puisque les parents ne s'impliquaient plus. Ainsi, le phénomène d'institutionnalisation de l'école qui trouvait son ancrage social dans la solidarité de la communauté s'effrita. Malgré les embuches, la petite équipe s'accrocha et poursuivit. Grâce à une entente de financement entre la CSK et l'UQAT, la formation des enseignants Ivujivik-Puvirnituk-UQAT est toujours active. À ce jour, 16 étudiants sont inscrits et 28 sont diplômés du Certificat d'enseignement au préscolaire et au primaire en milieu nordique (4340). Pour le second certificat, Certificat en enseignement au préscolaire et au primaire en milieu nordique II (4740), on compte cinq étudiants inscrits et 11 diplômés. Les curriculums construits à l'époque sont encore utilisés en classe et font présentement l'objet d'une mise à jour. L'équipe de cogestion est toujours active et poursuit le travail même si les membres d'Ivujivik, de Puvirnituk et de l'UQAT se sont succédés. Ils se rencontrent à distance mensuellement et en présence au moins deux fois par année. Ils poursuivent le travail d'institutionnalisation de l'école.

6.6 Conclusion : des résistances ayant mené à l'amorce d'un processus de légitimation de l'institution scolaire

Dans ce chapitre, nous avons démontré que la rencontre entre des acteurs du Nord et d'autres du Sud, au moment où ces individus avaient un intérêt commun pour le développement de la scolarisation en milieu isolé fut productive. Les leaders de Puvirnituk et d'Ivujivik ont réussi à mobiliser l'expertise d'un groupe d'universitaires afin qu'ils contribuent au processus d'institutionnalisation de leurs écoles. Ensemble, ils ont travaillé à mieux définir des manières d'être et de faire en lien avec leur collectivité. Bref, ils ont tenté de découvrir et d'établir ce à quoi

pouvait ressembler une école inuit, dont les contenus seraient en résonnance avec les principes culturels la supportant. Ils ont mis sur pied une structure de travail en cogestion permettant un contexte d'échanges et d'actions respectueux des cultures en interaction. Finalement, bien que leurs travaux aient été considérablement ralentis par les tensions politiques, quelques-uns des chantiers entrepris alors sont toujours actifs.

La résistance participative à l'implantation d'une école venue de l'extérieur, en cours à partir de 1975, avait réussi à produire de petites victoires qui s'inscrivaient dans une dynamique d'appropriation de l'institution scolaire⁵⁷². Cependant, afin que le projet se déploie, les conditions nécessaires à son émancipation devaient prendre place dans un cadre de travail approprié. L'exigence faite par les Inuit d'établir une structure de gestion en collaboration s'inscrit dans cette dynamique et démontre leur volonté de limiter le pouvoir du groupe issu de la culture ayant un historique de scolarisation eurocanadienne bien établi. Conscients d'avoir besoin de l'expertise intellectuelle des universitaires quant à des concepts inconnus liés à l'école, ils demandèrent les services de l'UQAT en établissant des rapports de pouvoir égalitaires. C'est au sein de ce groupe décisionnel que les actions en lien avec le travail d'adaptation des codes culturels de chacun parent se construire.

La théorisation par le groupe d'universitaires du projet d'école communautaire exprimé par les Inuit et respectant leur schème de pensée s'inscrit dans un processus de légitimation d'une institution tel que développé par Douglas. Rappelons que cette dernière postule que la formation des institutions provient des individus qui construisent le sens de leurs actions selon les exigences du contexte social dans lequel ils se trouvent. Au cours de leurs interactions, les individus

⁵⁷² Mary Douglas, *How institutions think*, New York, Syracuse University Press, 2012 (1986), 148p.

justifient leurs actions en mobilisant leurs valeurs et leurs principes selon des modalités qui puissent être comprises et acceptées par les autres. Ces actions constituent des composantes actives dans les négociations entre les individus lorsque ceux-ci cherchent à produire un sens partagé. Les méthodes utilisées tant par les Inuit que par les professeurs dans leur contexte de travail, ayant pour base l'échange interculturel en contexte trilingue, forçaient tous les intervenants à se remettre en question, à analyser leur propre pratique et à être créatifs. En d'autres mots, on cherche à identifier, de part et d'autre, les codes culturels qui sont les plus pertinents à développer, moduler, intégrer.

Par la production d'une structure de travail ayant pris la forme de bulles interreliées (voir figures 6.1 et 6.2), les deux groupes exprimaient chacun à leur façon l'articulation des actions nécessaires à la mise en place d'une collaboration respectueuse du contexte social. D'abord, une réalité mentale différente pour chacun des deux groupes issus de cultures différentes, les objets de travail mis sur papier se transformèrent (à la suite des échanges) et amenèrent les individus à valider leurs conceptualisations, puis à prendre conscience de leurs liens d'appartenance à une nouvelle réalité sociale inscrite dans le temps et dans l'espace. Les bulles, en rapport les unes avec les autres, impliquaient que des actions seraient entreprises par des individus qui acceptaient leurs obligations réciproques dans ce cadre précis. Si l'on réfère au processus dynamique de légitimation d'une institution (voir figure 1.1), on assiste ici à un exemple probant d'adaptation de l'institution scolaire aux codes culturels de la société.

Par l'établissement des rencontres du groupe de cogestion, par la conceptualisation des cours, la création des curriculums, l'implication dans un projet de recherche ayant comme objet le développement de leur pratique de travail en contexte biculturel et trilingue, ils contribuaient à stabiliser dans leurs pratiques l'ancrage social inuit nécessaire au processus de légitimation d'une institution.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le processus d'implantation de l'institution scolaire dans les communautés inuit a été marqué par un long chemin de résistance à une imposition verticale d'une école venue du Sud. Dans le cadre de cette thèse, nous nous sommes intéressées plus particulièrement à l'histoire de l'éducation dans deux communautés inuit qui ont développé un projet d'école communautaire singulier, qui a contribué à l'institutionnalisation de la scolarisation en milieu nordique.

L'objectif général de la recherche était de comprendre les circonstances et de dégager les principaux éléments contextuels qui ont mené à la mise sur pied et au développement de l'institution scolaire dans ces communautés. Cette conclusion est organisée en quatre sections. Nous revenons d'abord de manière synthétique sur les concepts qui ont été utilisés afin d'effectuer le travail d'analyse, soit ceux de résistances et d'institution. Nous décrivons ensuite la méthodologie utilisée. La troisième section reprend les résultats et finalement, nous abordons les limites et entrevoyons d'éventuelles perspectives de recherche et d'action.

Retour sur le cadre conceptuel : pour une prise en charge locale de l'institution scolaire

Il a été démontré, au chapitre 1, à travers le bilan historiographique, que l'histoire de l'éducation nordique a été peu étudiée et que l'idée de porter un éclairage sur le projet d'école communautaire singulier de Puvirnituk et d'Ivujivik constitue une occasion d'approfondir ce champ de recherche.

La posture adoptée afin d'expliciter le travail qui a été effectué par les pionniers inuit des communautés concernées fut celle d'analyser les résistances qu'ils ont présentées à l'implantation d'une institution venue de l'extérieur. Nous avons défini la résistance comme étant une « opposition, explicite ou implicite, violente ou non-violente, aux forces ou situations perçues comme oppressives »⁵⁷³. Nous avons ensuite identifié, à partir d'une théorie de la psychologie sociale conçue par Réal Allard, certains des facteurs menant à l'émergence de stratégies de résistance soit : les perceptions d'illégitimité, les perceptions d'instabilité et la solidarité⁵⁷⁴. Nous avons aussi convenu, comme le croit James C. Scott, que les résistances présentées par les Inuit pouvaient être qualifiées de politiques puisqu'elles remettaient en question le fonctionnement des structures de base de la société⁵⁷⁵.

Nous avons utilisé le concept de forme de résistance politique de Pascale Dufour afin de caractériser les comportements et les discours des Inuit⁵⁷⁶. Cette dernière distingue trois formes, soit une résistance passive, active et participante que nous avons identifiées tout au long de la période étudiée, c'est-à-dire de 1950 à 1990. Afin d'affiner notre compréhension des résistances, nous avons aussi utilisé une typologie développée par Gilles Monceau qui identifie des moments de résistance, soit le moment défensif, offensif et intégratif.

Nous avons compris l'institution en tant que phénomène social, impersonnel et collectif, présentant permanence, continuité et stabilité⁵⁷⁷. Ce concept est plus

⁵⁷³ André Akoun et Pierre Ansart, *Dictionnaire de sociologie*, Paris, 1999, p. 453.

⁵⁷⁴ Réal Allard, «Résistance(s) en milieu francophone minoritaire au Canada. Exploration théorique et analyse du phénomène à partir du vécu langagier et du développement psycholangagier», *Francophonies d'Amérique*, vol. 13, Été, 2002, p. 19-21.

⁵⁷⁵ James C. Scott, *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, Paris, Éditions Amsterdam, 2009, 270p.

⁵⁷⁶ Pascale Dufour, «Les formes de résistance politique des sans-emploi», *Lien social et Politiques*, n° 39, 1998, p. 73-85.

⁵⁷⁷ Jacques Chevallier, *L'institution*, Paris, Presses de l'université de France, 1981, 411p.

complexe que celui « d'organisation » puisqu'il implique un nécessaire processus de légitimation par les acteurs sociaux qui la composent. Afin de perdurer, les institutions se transforment pour répondre aux aléas de leur milieu. Pour mieux comprendre comment la culture sert de principe d'organisation et de justification des institutions sociales, nous utilisons les idées de Mary Douglas⁵⁷⁸. Cette dernière postule qu'en contexte interculturel, un processus dynamique de légitimation des institutions se produit. L'institution étrangère s'implante avec ses propres codes culturels, elle s'adapte ensuite aux codes culturels de la société d'adoption, ces nouveaux codes culturels s'imposent dans les usages et ainsi, ils se stabilisent. L'institution prend alors un ancrage social qui l'amène à créer de nouveaux codes qui intègrent ceux associés à l'institution d'implantation. Ce phénomène est cyclique. La capacité de l'institution à s'adapter à la société d'accueil lui procure sa légitimation.

Rappel de la méthodologie

Cette recherche historique a été réalisée afin de répondre à une demande formulée dans le cadre du groupe de cogestion Ivujivik-Puvirnituk-UQAT. Elle a été effectuée grâce à une méthode combinant deux formes de sources : étude d'archives et analyse de 14 entrevues semi-dirigées avec ceux qui ont vécu les événements en lien avec l'implantation de l'institution scolaire dans les communautés d'Ivujivik et de Puvirnituk. À la suite de cette collecte de données, nous avons transcrit chacune des entrevues et inventorié l'ensemble des documents écrits récoltés. L'analyse de ces sources a permis de mettre au jour la chronologie des événements, de poser un regard sur les pratiques de travail et d'identifier des résistances utilisées par les Inuit afin de s'approprier l'institution scolaire. Une

⁵⁷⁸ Mary Douglas, *How institutions think*, New York, Syracuse University Press, 2012 (1986), 148p.

réflexion au niveau éthique a été réalisée pour nous assurer de respecter les normes établies dans le cadre des recherches effectuées en milieu autochtone.

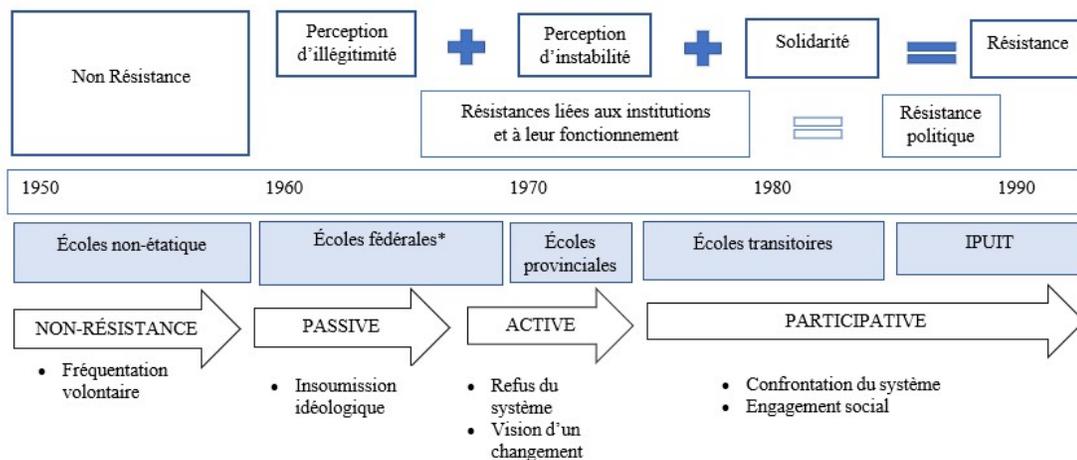
Principaux résultats

La recherche comportait trois objectifs spécifiques. Elle visait à (1) repérer et décrire comment les intervenants impliqués dans le développement d'un projet d'école communautaire avaient résisté à l'implantation d'une institution scolaire venue de l'extérieur afin de l'adapter à leurs besoins et (2) à saisir le contexte local, régional et global dans lequel ce mouvement avait évolué. Nous présentons les résultats de ces deux objectifs de façon simultanée puisque pour bien saisir le sens et la portée des transformations du modèle éducatif qu'ont réalisées les acteurs impliqués, il fallait les mettre en parallèle avec la trajectoire que la société inuit a poursuivie. À la suite de l'atteinte des objectifs 1 et 2, il fut possible de répondre à l'objectif 3 qui était de comprendre d'où était issu le mouvement communautaire de prise en charge locale de leurs « affaires » par les Inuit de ces communautés qui avaient aussi résisté à l'imposition de structures venues de l'extérieur au plan économique (Coopératives du nouveau Québec), politique (Inuit Tungavingat Nunamini) et social (Comité de parents).

Objectifs 1 et 2

La recherche a démontré qu'à Ivujivik et à Puvirnituk, entre 1950 et 1990, la sédentarisation récente a forcé l'organisation des communautés en des lieux choisis. Différentes écoles ont tour à tour, ou encore simultanément, été implantées dans chaque collectivité : écoles missionnaires, écoles fédérales, écoles provinciales, écoles inuit. La figure 7.1 fait état de la résistance à l'institution scolaire venue de l'extérieur. La section du haut illustre la présence du sentiment

de résistance politique tandis que les sections du bas qualifient, de façon chronologique, les formes de résistances que les Inuit ont utilisées.



*À Ivujivik, les deux systèmes scolaires évoluèrent en parallèle pendant un certain temps, l'école fédérale resta ouverte jusqu'en 1978.

Figure 7.1 Pour une prise en charge locale de l'institution scolaire à Ivujivik et à Puvirnituk

La section du haut démontre que ce n'est qu'à partir de l'imposition d'une fréquentation scolaire obligatoire dans les communautés dans les années 1960, que les Inuit commencèrent à percevoir, avec raison, une contradiction entre le traitement auquel leur groupe avait droit et ce qui était enseigné à l'école. Ils développèrent alors une perception d'instabilité liée à la transformation de la société. L'affaiblissement de leur statut en tant que groupe touchait des dimensions (langue, valeurs, mode de vie, identité) perçues comme essentielles à la survie de leur nation. Ces tensions se firent sentir aussi dans les sphères économiques et politiques de l'organisation communautaire qui s'exprimèrent dans un fort sentiment de solidarité. Ils remettaient en question et résistaient à l'implantation des institutions fonctionnant à la façon des qallunaat. L'ambition dans la communauté était d'opérer une sédentarisation et un développement leur ressemblant, ce qui leur semblait un meilleur gage d'avenir prospère que d'être

forcé d'adopter la culture qallunaat. Bien que l'école se transforma et intégra des aspects de la culture inuit comme par exemple la langue et des cours de culture, les facteurs provoquant les résistances politiques furent très présents à partir des années 1960 et le sont d'ailleurs encore aujourd'hui. Elles prirent différentes formes. Comme indiqué dans le paragraphe au-dessus de la figure 7.1, la section du bas, située chronologiquement l'introduction des différentes écoles selon une ligne du temps qui est construite en lien avec les formes de résistances développées par Dufour⁵⁷⁹. Elle permet de voir que la résistance a suivi un trajet évolutif, partant de passive à active pour finalement devenir participative. Voyons plus en détail chacune des étapes.

Rappelons d'abord qu'à Ivujivik, une initiative missionnaire dura toute la décennie 1950 et qu'à Puvirnituk, il y eut deux projets de scolarisation non étatique, soit celui de Lucille Murdoch au poste de la CBH (1955-1957), et celui du Père oblat Umikallak (1957-1959). Malgré le peu d'informations que nous ayons sur la perception des Inuit de ces écoles, nous postulons que ces derniers n'ont pas offert de résistance politique étant donné qu'ils y envoyaient leurs enfants sur une base volontaire. Ils ne furent donc pas confrontés à une perception d'intrusion, d'insécurité ou d'illégitimité qui auraient généré des sentiments de résistance.

Envers les écoles fédérales, à Puvirnituk (1958-1968) et à Ivujivik (1960-1975), une résistance passive s'installa. Les communautés firent au départ, confiance aux espoirs de résultats liés aux promesses de prospérité et de bien-être que symbolisait l'institution scolaire. La résistance s'exprimait par une insoumission idéologique à cette école qui rejetait leur savoir, leur langue et leur culture. Les dimensions obligatoires et coercitives de l'établissement provoquaient des remises en question et exacerbèrent la volonté de vivre en accord avec son

⁵⁷⁹ Pascale Dufour, «La vie quotidienne des sans-emploi: des formes communes de résistance, au-delà des frontières», *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 15, n° 1, 2002, p. 180-194.

identité. Aux prises avec un sentiment d'injustice, la position de subordination empêchait cependant la communauté de passer à l'action. L'idée était alors que la fréquentation scolaire permettrait à la communauté d'exister sur le long terme, mais elle confrontait de façon permanente la culture et l'identité des individus qui la fréquentaient.

Les écoles provinciales ouvrirent ensuite à Iqaluit (1966-1975) et à Puvirnituq (1968-1975). Les Inuit avaient observé les écoles fédérales, ils y avaient travaillé en tant qu'aides-enseignants ou concierges et une partie d'entre eux refusait ce système qui rejetait leur culture. La résistance passa de passive à active lorsqu'une vision d'un changement possible se présenta. À cette époque, les dirigeants politiques provinciaux libéraux cherchaient des moyens d'exercer leur souveraineté sur le territoire nordique. Conscients de pouvoir faire une percée dans les communautés inuit du Nord du Québec en offrant une alternative aux écoles anglophones, ils firent la promotion de l'enseignement en inuktitut dans des écoles provinciales au Nord. L'intégration de la langue de la communauté dans l'école représentait un geste d'adaptation de l'institution scolaire.

Grâce au leadership des membres des communautés, les changements s'accéléraient. Ils redéfinirent alors leur relation avec l'institution, c'est-à-dire qu'ils tentèrent de lui donner du sens selon leurs propres normes et leurs propres valeurs, ce qui soutenait la construction de leur identité collective. Les sentiments d'illégitimité et d'instabilité⁵⁸⁰ qui avaient pris racine dans les comparaisons économiques, culturelles et politiques développées à l'égard de la culture eurocanadienne dans les écoles renforçaient leur désir d'agir. Les parents inuit utilisèrent les outils mis en place par l'institution québécoise (comités de parents et

⁵⁸⁰ Réal Allard, «Résistance(s) en milieu francophone minoritaire au Canada. Exploration théorique et analyse du phénomène à partir du vécu langagier et du développement psycholinguistique», *Francophonies d'Amérique*, vol. 13, Été, 2002, p. 7-29.

syndicat), pour mener à bien leur projet d'adaptation. Ils y intégraient pas à pas des codes culturels inuit et commençaient, par conséquent, à donner un ancrage social à l'école en milieu nordique.

Puis, au tournant des années 1970, l'annonce par le parti libéral du Québec de son projet d'exploitation du potentiel hydroélectrique de la baie James vint bouleverser à nouveau le développement communautaire qui était en cours. Cette fois, une résistance politique de type participative émergea. Les citoyens de Puvirnituk et d'Ivujivik refusèrent d'intégrer les institutions issues de la CBJNQ, dont la commission scolaire qui allait avoir la responsabilité de l'éducation des jeunes du Nunavik.

De 1975 à 1990, les Ivujivimmiut et les Puvirnitummiut, très engagés socialement et politiquement, confrontèrent le système et se battirent pour garder le contrôle sur l'éducation que recevaient leurs enfants. Ces luttes provoquèrent des changements administratifs fréquents, les structures responsables de la scolarisation se succédèrent, elles passèrent de celle de la commission scolaire du Nouveau-Québec (1975-1979), à celle des écoles du ministre (1980-1982), et finalement aux écoles IPUIT (1983-1990). Au fil du temps, les acteurs impliqués dans la scolarisation intégrèrent leurs codes culturels à ces écoles. En nous servant des moments de résistance de Gilles Monceau, nous avons démontré que la lutte qu'ils menèrent fut constante et intense, et qu'elle mena à l'amorce du processus de légitimation de l'institution scolaire tel qu'expliqué par Douglas⁵⁸¹. C'est au cours de la période 1983 à 1990, que le processus d'intégration des codes culturels associés à l'institution scolaire eurocanadienne et à ceux de la culture inuit fut le plus actif.

⁵⁸¹ Douglas Mary Douglas, *How institutions think*, New York, Syracuse University Press, 2012 (1986), 148p.

Dans le chapitre 6, nous faisons la démonstration que, dans le cadre d'un travail de partenariat, des méthodologies et des outils furent initiés afin de découvrir, d'établir et de développer des écoles inuit qui participaient au développement des communautés. Par l'action collective avec l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), les Inuit d'Ivujivik et de Puvirnituk ont accompli un réel travail d'intégration. Ils ont mis sur pied une structure de travail de cogestion qui guida l'ensemble des actions en lien avec le travail d'adaptation des codes culturels. Les méthodes utilisées, tant par les Inuit que par les professeurs de l'UQAT, dans leur contexte de travail, ayant pour base l'échange interculturel en contexte trilingue, forçaient tous les intervenants à se remettre en question, à analyser leur propre pratique et à être créatifs. Ils cherchaient à identifier, de part et d'autre, les codes culturels qui étaient les plus pertinents à développer, à moduler et à intégrer à l'organisation scolaire. Par la conceptualisation des cours, la création des curriculums et l'implication en recherche en contexte biculturel et trilingue, les Inuit stabilisaient dans les pratiques l'ancrage social communautaire nécessaire au processus de légitimation d'une institution.

Nous retenons que la résistance a d'abord été passive face aux écoles fédérales qui s'imposèrent brusquement sans que les Inuit n'aient eu le temps de saisir son importance. Les communautés ont ensuite offert une résistance plus active à l'établissement d'une telle institution en utilisant l'opportunité qu'a représentée l'intérêt du gouvernement québécois de prendre place au Nord. Finalement, ils résistèrent de façon participative en travaillant à transformer l'institution de l'intérieur.

Objectif 3

À la suite des réponses obtenues en lien avec les objectifs 1 et 2, il est possible de répondre à l'objectif 3 qui était de comprendre d'où était issu le mouvement communautaire de prise en charge locale de leurs « affaires » par les Inuit de ces communautés qui ont résisté tant du point de vue économique (Coopératives du Nouveau-Québec), que politique (Inuit Tungavingat Nunamini) et social (Comités de parents).

La recherche a permis de mettre en lumière qu'à la suite de la sédentarisation, les familles ont réorganisé leur mode de vie, que les services gouvernementaux fédéraux ont instauré des services administratifs, mais qu'un mouvement de coopératives du Nouveau-Québec fut plus influent dans ces deux communautés. Ce peuple nomade avait trouvé une voix pour une réorganisation socio-économique par la vente de sculptures qu'ils créaient et administraient eux-mêmes. À partir de ces coopératives, ils ont ensuite entrepris une réorganisation politique et amorcé une réflexion afin de mettre sur pied un gouvernement régional avant que le projet de la baie James ne fasse son apparition.

Ainsi, à partir du mouvement coopératif, les Inuit avaient tenté de prendre en main leur pays, de redéfinir leur identité en tant que peuple sédentaire et de s'approprier un mode de transmission des connaissances à la hauteur de leurs ambitions. Les dissidents ont perdu de leur influence lorsque la NQIA a été choisie comme interlocutrice principale dans la cadre de la négociation de la CBJNQ. Le groupe de résistants à la cession de leurs droits sur le territoire, situé principalement au nord de la baie d'Hudson dans les communautés d'Ivujivik, de Puvirnituk et de Salluit, perdit de son influence lors de la réorganisation administrative du Nord-du-Québec en 1975. C'est cette même lutte anticolonialiste, suivant les mêmes logiques, qu'ont poursuivie les parents et les enseignants en milieu scolaire à travers le projet d'école IPUIT. Le mouvement communautaire de prise en charge locale

prenait donc racine dans cette volonté autonomiste de résistance à l'imposition d'une gouvernance venue de l'extérieur.

Limites et perspective de recherche

Le nombre d'entrevues était assez restreint. Néanmoins, puisqu'une partie importante des personnes ayant été des acteurs des premières heures du projet-école ont accepté de collaborer, il a été possible d'obtenir des informations suffisantes à partir de ce petit échantillonnage. La collecte d'informations issues des documents a permis de compléter cette recherche. Consciente que leur parole a été recueillie par une Qallunaat ne possédant pas l'ensemble des schèmes de pensée inuit, il est probable que des éléments d'analyse nous aient échappé. Notons par ailleurs, que le peuple inuit est varié et que l'historique ici analysé ne représente pas la pensée de l'ensemble des communautés, et aussi, que la proximité de l'étudiante avec ces dernières a pu teinter l'analyse.

Dans le cadre de cette thèse, nous nous sommes intéressées plus particulièrement à l'histoire de l'éducation dans les communautés d'Ivujivik et de Puvirnituq. La trajectoire que ces deux communautés ont empruntée peut s'avérer utile afin de réfléchir sur les méthodes, les actions et les outils à actualiser pour l'ensemble de cette nation. Éventuellement, les pratiques de travail de Kativik Ilisarniliriniq (anciennement CSK) et celles des autres régions arctiques qui développent d'autres stratégies de résistance afin de s'approprier l'institution scolaire seraient à explorer. Tous les efforts menés en lien avec du travail d'appropriation de l'institution scolaire par des Inuit méritent qu'on s'y attarde pour mieux poursuivre l'inuitisation de la scolarisation des élèves inuit.

Nous espérons que ce travail contribuera à une meilleure compréhension des relations historiques qu'ont eues les Inuit avec l'institution scolaire. Les idées qu'ont promues les décideurs de ces communautés étaient porteuses de principes fondamentaux qui sont aujourd'hui reconnus par de plus en plus d'institutions éducatives. Ces précurseurs ont mis sur pied un projet collaboratif qui perdure depuis 35 ans. Puisse cette recherche contribuer à une meilleure connaissance des réalités autochtones et à la création de nouvelles recherches qui répondront aux besoins de scolarisation inuit, afin de poursuivre le développement des savoirs arctiques enseignés dans les écoles du Nunavik.

L'étude offre également quelques pistes afin de réfléchir aux grandes visées de décolonisation, d'autochtonisation et de sécurisation culturelle actuelles. Nous postulons que le travail en collaboration universités-communautés peut contribuer à transformer les écoles nordiques en lieux culturellement respectueux et sécurisants, entre autres, à travers le développement de curriculum culturellement adapté et de formation des enseignants qui répondront aux besoins quotidiens des enfants et des communautés. Cet historique de l'implantation de l'institution scolaire dans les communautés d'Ivujivik et de Puvirnituk au Nunavik se veut une étape afin de mieux identifier les nombreux chantiers de travail, ancrés dans les épistémologies autochtones, à développer.

ANNEXE A

GUIDE D'ENTREVUE (PARTICIPANTS INUIT : ELDERS 1 À 12)

L'implantation de l'institution scolaire dans les communautés de Puvirnituk et d'Ivujivik au Nunavik: histoire, culture et société

Chercheuse:
Véronique Paul

GUIDE D'ENTREVUE

(Temps approximatif: 1 heure)

Identification

1. Prénom _____ Nom _____

Autres noms utilisés _____

2. Sexe: Femme Homme

3. Âge: _____

4. Fonction

- Professeur / professeur retraité
- Directeur d'école / ancien directeur d'école
- Membre du comité de parents / ancien membre du comité de parents
- Membre du comité d'école / ancien membre du comité d'école
- Professeur d'université ou ancien professeur d'université
- Employé d'école / ancien employé d'école
- Autres (précisez): _____

5. Communauté

- Puvirnituk
- Ivujivik
- Rouyn-Noranda
- Autres

OBJECTIFS DU PROJET:

Objectif général: Apprendre et comprendre les circonstances qui ont mené à la mise sur pied et au développement du projet d'école communautaire dans les communautés d'Ivujivik et de Puvirnituk, au Nunavik, entre 1950 et 1990.

Objectifs spécifiques :

- 1) Identifier les événements et les personnes impliquées ;
- 2) Comprendre quelle était la volonté des dirigeants inuit ;
- 3) Voir comment ils ont travaillé ensemble.

Partie I: Sédentarisation, enfance, premières écoles

Êtes-vous allé à l'école?

- Écoles missionnaires;
- Écoles fédérales;
- Écoles provinciales.

Qui était l'enseignant ?

Qu'avez-vous appris ?

Avez-vous aimé fréquenter ces écoles ? Quels étaient les éléments positifs ? Quels étaient les éléments négatifs ?

Avez-vous obtenu un diplôme d'études ?

Part 2: Développement communautaire

Avez-vous participé à la mise sur pied et au développement du projet des Coopératives ?

Que savez-vous à propos de ces coopératives ?

Étiez-vous impliqué dans l'organisation du mouvement dissident Inuit Tunngavingat Nunamini (ITN) ?

Que savez-vous à propos de ce mouvement ?

Avez-vous participé aux comités de parents ou aux comités d'école ?

Que savez-vous à propos de ces comités ?

Partie 3: Participer à l'école, organiser l'école.

Comment vous êtes-vous impliqué dans le développement de l'école ? Quand ? Pourquoi ?

Étiez-vous impliqué dans IPUIT ?

Quelle était votre tâche ?

Que s'est-il passé dans les écoles à ce moment ?

Qui travaillait dans IPUIT ? Comment se sont-ils organisés ?

Quels impacts ont-ils eus ?

Partie 4: Projet d'école

Comment et pourquoi avez-vous communiqué avec l'UQAT au départ ?

Comment avez-vous organisé votre travail afin de construire le projet d'école ?

Quelle était la relation avec la Commission scolaire Kativik ?

Partie 5: Autres

Y a-t-il un autre sujet dont je devrais parler dans ma recherche ?

Dans le cadre de la recherche, quels sont les éléments les plus importants à considérer ?

À qui dois-je m'adresser pour en savoir plus ?

Merci - NakurmiIk - Thanks you

ANNEXE B

GUIDE D'ENTREVUE (PARTICIPANTS QALLUNAAT : ELDERS 13 ET 14)

Identification

1. Prénom _____ Nom _____

Autres noms utilisés _____

2. Sexe: Femme Homme

3. Âge: _____

4. Fonction

- Professeur / professeur retraité
- Directeur d'école / ancien directeur d'école
- Membre du comité de parents / ancien membre du comité de parents
- Membre du comité d'école / ancien membre du comité d'école
- Professeur d'université ou ancien professeur d'université
- Employé d'école / ancien employé d'école
- Autres (précisez): _____

5. Communauté

- Puvirnituk
- Ivujivik
- Rouyn-Noranda
- Autres

OBJECTIFS DU PROJET:

Objectif général: Apprendre et comprendre les circonstances qui ont mené à la mise sur pied et au développement du projet d'école communautaire dans les communautés d'Ivujivik et de Puvirnituk, au Nunavik, entre 1950 et 1990.

Objectifs spécifiques :

- 1) Identifier les événements et les personnes impliquées ;
- 2) Comprendre quelle était la volonté des dirigeants inuit ;
- 3) Voir comment les différents acteurs ont travaillé ensemble.

Partie 1 : Participer à l'école, organiser les écoles

Quels sont les événements qui ont fait en sorte que vous ayez été appelée à travailler au Nunavik ?

Comment avez-vous été sollicitée ? Dans quel contexte ?

Pourquoi avez-vous accepté de travailler avec eux ?

Comment décririez-vous les écoles des communautés de Puvirnituk et d'Ivujivik à ce moment ?

Que saviez-vous à propos du mouvement Inuit Tunngavingat Nunamini (ITN)?

Étiez-vous impliquée dans le mouvement dissident ?

Quel était votre rôle au début du partenariat avec les communautés ? Comment ce rôle a-t-il évolué ?

Quelle était la situation scolaire à ce moment au Nord ? Avez-vous participé aux comités de parents ou aux comités d'école ?

Partie 2 : Travail collaboratif

Que savez-vous à propos de ces comités ?

Qui a communiqué avec l'UQAT au départ ?

Pourquoi l'UQAT a été choisie par les Inuit ?

Quel était le projet école à ce moment ? Quels étaient les éléments positifs ? Quels étaient les éléments négatifs ?

Comment avez-vous organisé votre travail afin de contribuer à construire ce projet d'école ?

Quelles ont été les difficultés et les éléments facilitants pour chacun de ces objets de travail :

1. Le développement de curriculum
2. La formation des enseignants
3. Les liens écoles-communautés

Partie 3 : Autres

Dans le cadre de ma recherche, quels sont les éléments les plus importants dont je dois parler ?

À qui dois-je m'adresser pour en savoir plus ?

Merci - Nakurmik - Thank you

ANNEXE C



CONSENT FORM

You are invited to participate in a study conducted by Véronique Paul, Université du Québec à Montréal and Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. This research project is funded by the Fonds de recherche du Québec Société et culture (FRQSC) and approved by the Research Ethics Committee of the Université du Québec à Montréal.

Title: The implementation of the educational institution in the communities of Puvirnituk and Ivujivik in Nunavik.

The goal is:

- (1) to describe how the community school project has developed and to understand how you have experienced the introduction and evolution of the schools in the communities
- (2) to understand where the community movement for local ownership of their "affairs" came :
 - from an economic point of view (Coopératives du Nouveau Québec)
 - from a social point of view (School Committee)
 - from a political point of view (Inuit Tungavingat Nunamini)
- (3) to understand the local, regional and global context in which this movement took place.

Your participation involves spending about 1 hour of your time answering interview questions regarding the establishment of the school in your community.

You do not have benefit related to your participation and no compensation will be awarded to you. However, it will be an opportunity to talk about the history of your community and the actors (you, your parents, your colleagues, etc.) who have developed an important project of which there are few traces. The only disadvantage of your involvement, if any, is the time you will spend answering the interview questions.

It is possible that discussing your school experience arouses emotional or unpleasant reflections or memories. If this happens, do not hesitate to speak with the person who leads the meeting. If necessary,

she can accompany you to contact a resource person who can help you at the Inuulitsivik Health Center at 819-988-2957.

The James Bay and Northern Quebec agreement negotiation period has resulted in tensions in the communities that may still be sensitive. For this reason, the information obtained through this research project will remain anonymous if this is your desire. On the other hand, it might also be interesting to point out that the Inuit were active participants in the construction of their society and to do so, if you accept it, the student will be able to name the actors who were part of the project.

Your participation is entirely voluntary and you can withdraw at any time. If you decide to withdraw from the study, you only have to notify Veronique Paul verbally; All data from your interview will be destroyed.

Any questions concerning the project can be addressed to:

Alain Beaulieu, UQAM, 514-987-3000 #1588, beaulieu.alain@uqam.ca

Glorya Pellerin, UQAT, 819-762-0971 #2440, glorya.pellerin@uqat.ca

Véronique Paul, UQAM, 1-877-970-8728 #2365, veronique.paul2@uqat.ca

For information regarding the ethics of the research with human beings or to make a complaint, please contact the CERPE coordinator: Julie Sergent cerpe4@uqam.ca 514 987-3000 # 3642.

- I agree to participate in the interview anonymously.
 I agree to participate in the interview in a nominative way.

Participant's Commitment	Commitment of the researcher
_____	_____
Firstname name	Véronique Paul
_____	_____
Signature	Signature
_____	_____
Date	Date

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, Claude, « Native were «sweet talked». Inuit village wants out of pact », *Montreal Star* (Montréal), 21 mars 1975.
- Affaires municipales et Habitation Québec, «Administration régionale Kativik». <<https://www.mamh.gouv.qc.ca/fileadmin/cartes/mrc/992.pdf>> (Consulté le 19 décembre 2019).
- Akoun, André et Pierre Ansart, *Dictionnaire de sociologie*, Paris, 1999, 587p.
- Alashuak, Tiili, «First Schooling in Puvirnituk», communication présentée à la conférence *Colloque sur le projet d'école IPUIT*, Puvirnituk, Nunavik, 3-5 novembre 2015, Document inédit.
- Alashuak, Tiili, *et al.*, «The ongoing process in the Povungnituk and Ivujivik Communities School Projects: An intercultural Perspective», communication présentée à la conférence *Canadian Council for Multicultural and Intercultural Education*, Edmonton, Alberta, Novembre 1987, Document inédit.
- Allard, Réal, «Résistance(s) en milieu francophone minoritaire au Canada. Exploration théorique et analyse du phénomène à partir du vécu langagier et du développement psycholangagier», *Francophonies d'Amérique*, vol. 13, Été, 2002, p. 7-29.
- Amittu, Alashua, *et al.*, «An Approach of Cooperation for the Development of Educational Services in Two Inuit Communities in Québec, Canada», communication présentée à la conférence *Sixth Inuit Studies*, Copenhague, Danemark, 17-20 octobre 1988, Document inédit.
- Asselin, Hugo et Suzy Basile, «Éthique de la recherche avec les peuples autochtones. Qu'en pensent les principaux intéressés?», *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vol. 14, n° 1, 2012, p. 1-10.
- Association canadienne de santé publique, «La tuberculose et les peuples autochtones». <<https://www.cpha.ca/fr/la-tuberculose-et-les-peuples-autochtones>> (Consulté le 20 janvier 2020).

- Audet, Michel, *Le réseau spatial des Qikirtajuarmit et l'ouverture d'un nouveau village à Akulivik*, Thèse de doctorat (Anthropologie), Université Laval, 1974.
- Banks, James A. et Cherry A McGee Banks, *Multicultural education: Issues and perspectives*, Toronto, Allyn and Bacon, 1989, 337p.
- Battiste, Marie, *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*, Saskatoon, Purich Publishing, 2013, 223p.
- Battiste, Marie, Lynne Bell et Len M. Findlay, «Decolonizing education in Canadian universities: An interdisciplinary, international, indigenous research project», *Canadian Journal of Native Education*, vol. 26, n° 2, 2002, p. 82-95.
- Beaulieu, Alexandra et Caroline Hervé (dir.), *Défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit*, Québec, Éditions du CIÉRA, 2008, 100p.
- Berger, Paul, *Adaptations of Euro Canadian Schools to Inuit Culture in Selected Communities in Nunavut*, Mémoire de maîtrise (Education), Lakehead University, 2002.
- Berger, Paul, «Eurocentric roadblocks to school change in Nunavut», *Études/Inuit/Studies*, vol. 33, n° 1-2, 2009, p. 55-76.
- Bergeron, Charles, *Entrée de l'UQAT dans la formation des maîtres inuits et des autres agents éducatifs impliqués*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Lettre adressée à M. Roger Claux, Vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, Novembre 1984, 5p.
- Bergeron, Charles, *Entrée de l'UQAT dans la formation des maîtres inuits et des autres agents éducatifs impliqués*, Lettre adressé à M. Roger Claux, Vice recteur à l'enseignement et à la recherche, UQAT, Val-d'Or, Novembre 1984.
- Bertrand, Nicolas, *Une école à la dérive : essai sur le système d'éducation au Nunavik*, Québec, Septentrion, 2016, 291p.
- Blanchet-Cohen, Natasha et Amélie Lainé, «Documenter le programme d'aide aux devoirs : les éléments gagnants d'une recherche partenariale», dans *Boîte à outils des principes de la recherche en contexte autochtone : éthique, respect, réciprocité, collaboration et culture*, sous la dir. de Nancy Gros-Louis Mchugh, Karine Gentelet et Suzy Basile, Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque nationale du Canada, Commission de la santé et des services sociaux du Québec et du Labrador, Centre de recherche en droit public, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et Réseau DIALOG, 2015, p. 27-33.

- Boltanski, Luc, «Le pouvoir des institutions», dans *De la critique: précis de sociologie de l'émancipation* Paris, Gallimard, 2009, p. 83-128.
- Bousquet, Marie-Pierre, «Êtres libres ou sauvages à civiliser ? L'éducation des jeunes Amérindiens dans les pensionnats indiens au Québec, des années 1950 à 1970», *Revue d'histoire de l'enfance «irrégulière». Le Temps de l'histoire*, vol. 14, 2012, p. 162-192.
- Bousquet, Marie-Pierre, «L'histoire scolaire des autochtones du Québec: un chantier à défricher», *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 46, n° 2-3, 2016, p. 117-123.
- Bousquet, Marie-Pierre, Laurence Hamel-Charest et Alex Cheezo, ««Savoir d'où l'on vient pour savoir où l'on va»: s'impliquer pour se réapproprier et décoloniser son histoire», *Histoire Québec*, vol. 24, n° 4, 2019, p. 21-25.
- Bousquet, Marie-Pierre et Karl S. Hele (dir.), *La blessure qui dormait à poings fermés : l'héritage des pensionnats autochtones au Québec*, Montréal, Recherches amérindiennes au Québec, 2019, 328p.
- Briand, Jean-Pierre et Jean-Michel Chapoulie, «L'institution scolaire et la scolarisation: une perspective d'ensemble», *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 1, 1993, p. 3-42.
- Brousseau, Daniel, « Baie James: les dissidents augmentent la pression », *Journal de Montréal* (Montréal), 3 septembre 1982.
- Bruno-Jofré, Rosa, «History of education in Canada: Historiographic “turns” and widening horizons», *Paedagogica Historica*, vol. 50, n° 6, 2014, p. 774-785.
- Callaghan, Brian, *Inuit Educational and Language Programs in Nouveau Quebec 1912-1991*, Mémoire de maîtrise (Education), University of Alberta, 1992.
- Canobbio, Éric, *Géopolitique d'une ambition inuite : le Québec face à son destin nordique*, Québec, Septentrion, 2009, 365p.
- Capone, Mathilde, *Résistances des Innu. es de Pessamit face aux violences systémiques*, Mémoire de maîtrise (Anthropologie), Université de Montréal, 2014.
- Carney, Robert, «The Canadian Inuit and vocational education: if not reindeer herding, how about small appliance repair!», *Études/Inuit/Studies*, vol. 7, n° 1, 1983, p. 85-116.

- Castellano, Marlene Brant, «Ethics of Aboriginal research», *International Journal of Indigenous Health*, vol. 1, n° 1, 2004, p. 98-114.
- Castellano, Marlene Brant, Lynne Davis et Louise Lahache, *Aboriginal education: Fulfilling the promise*, Vancouver, Canada, University of British Columbia Press, 2001, 278p.
- Castoriadis, Cornelius, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Paris, 1975, 498p.
- Cauchy, Philippe, *Démocratie et dissidence: le cas des Inuit du Québec, 1975-1987*, Mémoire de maîtrise (sociologie), Université d'Ottawa, 1988.
- Chaumeron, Sylvain, *L'identité géographique du peuple Inuit canadien dans un contexte d'acculturation*, Mémoire de maîtrise (Géographie), Université du Québec à Montréal, 2006.
- Chaurette, Mathieu, «L'opposition des missionnaires catholiques à la scolarisation des Autochtones au Bas-Canada, 1826-1845», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 65, n° 4, 2012, p. 473-502.
- Chaurette, Mathieu, *Les premières écoles autochtones au Québec: progression, opposition et luttes de pouvoir, 1792-1853*, Mémoire de maîtrise (Histoire), Université du Québec à Montréal, 2011.
- Checkland, Peter, *Systems Thinking, Systems Practice.*, Chichester, UK, John Wiley, 1981, 330p.
- Chevallier, Jacques, *L'institution*, Paris, Presses de l'université de France, 1981, 411p.
- Chrisjohn, Roland David, Sherri Young et Michael Maraun, *The Circle Game: Shadows and Substance in the Indian Residential School Experience in Canada*, Penticton, Theytus Books, 1997, 328p.
- Ciacca, John, «Philosophie de la Convention par monsieur John Ciacca, membre de l'Assemblée nationale du Québec», dans *Convention de la Baie-James et du Nord québécois et conventions complémentaires*, Sainte-Foy, Canada, Les publications du Québec, 1998, p. XI-XXIII.
- Cleary, Bernard et Louis-Jacques Dorais, «Le défi des langues autochtones au Québec», dans *Le français au Québec: les nouveaux défis*, sous la dir. de Alexandre Stefanescu et Pierre Georgeault, Québec, Éditions Fides, 2005, p. 233-251.

- Clemens, Lisbeth, *Canadian colonialism: Inuit schooling in northern Quebec prior to 1975*, Mémoire de maîtrise (Administration and Policy Studies), McGill University, 1984.
- Comité d'éducation, Comité de parents et Conseil du village, *Propos et recommandations pour l'élaboration d'une nouvelle école à Ivujivik*, Ivujivik, Document inédit, 1980.
- Commission de vérité réconciliation du Canada, *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*, Montreal & Kingston, London, Chicago, McGill-Queen's University Press, 2015, 584p.
- Commission de vérité réconciliation du Canada, *Pensionnats du Canada : l'expérience inuite et nordique. Rapport final de la commission de vérité de réconciliation du Canada*, Montreal, Kingston, London, Chicago, McGill-Queen's University Press, vol. 2, 2015, 299p.
- Commission interinstitutions de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, *et al., Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*, Jomtien, Thaïlande, UNESCO, 1990, 31p.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec et Alphonse-Marie Parent, *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 4. L'administration de l'enseignement*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1966, 244p.
- Commission scolaire du Nouveau-Québec, «Éducation», *Québec Nordique*, vol. 1, n° 1, 1968, p. 12.
- Conseil d'administration de Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, *Reconnaissance de l'Unité de recherche, de formation et de développement en éducation en milieu inuit et amérindien*, Résolution 88-CA-794 Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 1990.
- Conseil des ministres, *L'octroi des lettres patentes à une université constituante de l'université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Réf.: 296-3)*, Mémoire des délibérations du conseil exécutif sous la présidence du Premier Ministre, Monsieur René Lévesque, 19 octobre 1983.
- Conseil des ministres, *Modification à la loi sur l'instruction publique et ouverture des écoles de Povungnituk et Ivujivik (Ref. 253-3)*, Mémoire des délibérations du

conseil exécutif sous la présidence du Premier Ministre, Monsieur René Lévesque, 7 septembre 1983.

Corbo, Claude et Jean-Pierre Couture (dir.), *Repenser l'école une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent*, Montréal, Québec, Presses de l'Université de Montréal, 2000, 667p.

Corntassel, Jeff, «Indigenous storytelling, truth-telling, and community approaches to reconciliation», *ESC: English Studies in Canada*, vol. 35, n° 1, 2009, p. 137-159.

Corporation des enseignants du Québec, Lettre aux membres de l'Assemblée Nationale du Québec, Sainte-Foy, 20 décembre 1972.

Corporation des enseignants du Québec, *Le Nouveau-Québec, ou comment des colonisés traitent leur colonie...*, Mémoire adressé au ministre de l'Éducation et à l'Assemblée nationale du Québec, D-4600, Document inédit, 1973, 38p.

Cram, Jack, «Northern teachers for northern schools: An Inuit teacher-training program», *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 20, n° 2, 1985, p. 112-131.

Crowe, Keith J, *Histoire des autochtones du Nord canadien*, Montréal, Hurtubise HMH, 1979, 266p.

CRSH, CRSNG et IRSC, *Énoncé de politique des trois Conseils. Éthique de la recherche avec des êtres humains. Chapitre 9 : Recherche impliquant les Premières Nations, les Inuits ou les Métis du Canada*, Ottawa, Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada, 2010, 121-150p.

Cubberley, Ellwood Patterson, *Public education in the United States: A study and interpretation of American educational history; an introductory textbook dealing with the larger problems of present-day education in the light of their historical development*, Boston, Houghton Mifflin, 1919.

Curtis, Bruce, *Ruling by Schooling Quebec: Conquest to Liberal Governmentality-A Historical Sociology*, Toronto, University of Toronto Press, 2012, 576p.

da Silveira, Yvonne, «Le rapport à l'écrit d'enseignants inuit en formation», *Études Inuit Studies*, vol. 33, n° 1-2, 2009, p. 245-259.

- da Silveira, Yvonne, *et al.*, «Relation de confiance, un ancrage incontournable en contexte de recherche autochtone : témoignages de recrutement de participants atikamekw, inuit, anicinapek et innus en éducation», dans *Recrutement et consentement en recherche: réalités et défis éthiques*, sous la dir. de Ana Marin, Béatrice Eysermann et Michel T. Giroux, Sherbrooke, Éditions de l'Université de Sherbrooke, 2017, p. 146-160.
- Damas, David, *Arctic migrants/Arctic villagers: The transformation of Inuit settlement in the central Arctic*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2004, 336p.
- Damas, David, «From ethnography and history to ethnohistory in the Central Arctic», *Arctic anthropology*, vol. 35, n° 2, 1998, p. 166-176.
- Darnell, Frank et Anton Hoëm, *Taken to Extremes: Education in the Far North*, Oslo, Norway, Scandinavian University Press, 1996, 320p.
- De Coulanges, Fustel, *La cité antique: étude sur le culte, le droit, les institutions de la Grèce et de Rome*, Paris, Hachette, 1903.
- Département d'éducation et département des sciences sociales et de la santé, *Unité de recherche, de formation et de développement en éducation en milieu inuit et amérindien*, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1990.
- Desbiens, Caroline, «Du Nord au Sud: Géographie autochtone et humanisation du territoire québécois», *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 50, n° 141, 2006, p. 393-401.
- Desrosiers, Martin, *Examen de la politique de scolarisation du gouvernement fédéral dans l'Arctique canadien, 1930 à 1970*, Mémoire de maîtrise (Histoire appliquée), Université du Québec à Montréal, 2006.
- Désy, Pierrette, «Ascension et déclin de Revillon Frères au Canada», dans *Le castor fait tout*, sous la dir. de Bruce G. Trigger, Toby Morantz et Louise Dechêne, Montréal, Lake St-Louis Historical Society, 1985, p. 518-565.
- DeVito, Joseph A., Gilles Chassé et Carole Vezeau, *La communication interpersonnelle : Sophie, Martin, Paul et les autres*, 3e édition., Montréal, Pearson, 2014, 380p.
- Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, *Certificat d'enseignement au préscolaire et au primaire en milieu nordique*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 1989.

- Direction générale du nouveau Québec (DGNQ), *Traduction en langue des Inuit du nouveau Québec du texte de l'Accord de principe entre Québec et les Autochtones de la Baie James paru dans le Devoir du samedi 16 novembre*, Bureau de la traduction, Document inédit, 1974, 13p.
- Diubaldo, Richard, *Le gouvernement du Canada et les Inuit, 1900-1967*, Ottawa, Ministère des Affaires Indiennes et du Nord canadien, 1985, 195p.
- Dorais, Louis-Jacques, *L'organisation socio-territoriale et les unités socio-économiques chez les Esquimaux Tuvalmummiut (Nouveau-Québec)*, Mémoire de maîtrise (Anthropologie), Université de Montréal, 1967.
- Dorais, Louis-Jacques, «Rectitude politique ou rectitude linguistique? Comment orthographier «Inuit» en français», *Études/Inuit/Studies*, vol. 28, n° 1, 2004, p. 155-159.
- Douglas, Mary, *How institutions think*, New York, Syracuse University Press, 2012 (1986), 148p.
- Drouin, Gilles, «Une école à leur image», *Réseau, Le magazine de l'université du Québec*, vol. 19, n° 6, Février, 1988, p. 9-11.
- Ducharme, Émilie, *L'État québécois et les autochtones : la construction d'une politique, 1960-1970*, Mémoire de maîtrise (Histoire), Université du Québec à Montréal, 2009.
- Duchesne, Raymond, *Annonce de la décision du CA de créer l'URFDEMIA*, Lettre à Mme Gisèle Maheux, Professeure, UQAT, Rouyn-Noranda, 3 décembre 1990.
- Dufour, Emanuelle, «Du Collège Manitou de La Macaza à l'Institution Kiuna d'Odanak: la genèse des établissements postsecondaires par et pour les Premières Nations au Québec», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 70, n° 4, 2017, p. 5-33.
- Dufour, Pascale, «La vie quotidienne des sans-emploi: des formes communes de résistance, au-delà des frontières», *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 15, n° 1, 2002, p. 180-194.
- Dufour, Pascale, «Les formes de résistance politique des sans-emploi», *Lien social et Politiques*, n° 39, 1998, p. 73-85.
- Dufour, Suzanne, *Les Inuit dissidents de la convention de la baie James et la question des droits autochtones*, Mémoire de maîtrise (Sciences politiques), Université du Québec, 1982.

- Duhaime, Gérard (dir.), *Atlas historique du Nord du Québec. Le Nord : habitants et mutations*, Sainte-Foy, Les Presses de l'université Laval. Le groupe d'études Inuit et circumpolaires, 2001, 240p.
- Duhaime, Gérard, *De l'igloo au HLM: les Inuit sédentaires et l'Etat-providence*, Québec, Centre d'études nordiques, 1985.
- Duhaime, Gérard, «La catastrophe et l'État: histoire démographique et changements sociaux dans l'Arctique», *Études/Inuit/Studies*, vol. 13, n° 1, 1989, p. 75-114.
- Duhaime, Gérard, *La pauvreté au Nunavik. État des connaissances*, Québec, Chaire de recherche du Canada sur la condition autochtone comparée, Université Laval, 2009, 55p. En ligne. <<http://www.chaireconditionautochtone.fss.ulaval.ca/documents/PDF/160.pdf>>.
- Duhaime, Gérard, «La sédentarisation au Nouveau-Québec inuit», *Études/Inuit/Studies*, vol. 7, n° 2, 1983, p. 25-52.
- Duhaime, Gérard, «Le chasseur et le minotaure: itinéraire de l'autonomie politique au Nunavik», *Études/Inuit/Studies*, vol. 16, n° 1-2, 1992, p. 149-177.
- Duhaime, Gérard, Sébastien Lévesque et Andrée Caron, *Le Nunavik en chiffres en 2015—version intégrale*, Québec, Université Laval, 2015. En ligne. <<http://www.chaireconditionautochtone.fss.ulaval.ca/documents/pdf/Le-Nunavik-en-chiffres-2015-18-08-15-.pdf>>.
- Dumont, Micheline, «L'Histoire de l'éducation», *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 3, n° 2, 1991, p. 211-223.
- Elder 1, *Entrevue*, 23 mai 2017.
- Elder 2, *Entrevue*, 23 mai 2017.
- Elder 3, *Entrevue*, 25 mai 2017.
- Elder 4, *Entrevue*, 9 mars 2018.
- Elder 5 et Elder 6, *Entrevue*, 12 mars 2018.
- Elder 6, *Entrevue*, 12 mars 2018.
- Elder 7, *Entrevue*, 11 mars 2018.

- Elder 8, *Entrevue*, 12 mars 2018.
- Elder 9, *Entrevue*, 12 mars 2018.
- Elder 10, *Entrevue*, 13 mars 2018.
- Elder 11, *Entrevue*, 14 mars 2018.
- Elder 12, *Entrevue*, 25 mai 2017.
- Elder 13, *Entrevue*, 15 novembre 2018.
- Elder 14, *Entrevue*, 15 novembre 2018.
- Enseignants et parents du territoire du Nouveau-Québec, *Mémoire des enseignants et des parents du territoire du Nouveau-Québec à la Commission scolaire du Nouveau-Québec*, Mars 1972.
- Erasmus, Georges et René Dussault, *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*, Ottawa, Affaires indiennes et du Nord du Canada, 1996.
- Erasmus, Georges et René Dussault, *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones. Volume 1. Un passé, un avenir*, Ottawa, Affaires indiennes et du Nord Canada, 1996, 1005p.
- Ermine, Willie, «Aboriginal epistemology», dans *First Nations education in Canada: The circle unfolds*, sous la dir. de Marie Battiste et Jean Barman, Vancouver, BC, University of British Columbia Press, 1995, p. 101-112.
- Fédération des Indiens du Canada, *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, Ottawa, Fraternité des Indiens du Canada, 1972, 42p.
- Forgues, Louis, *L'action du gouvernement fédéral chez les Inuit du Nouveau-Québec: le cas de l'éducation (1949-1975)*, Mémoire de maîtrise (Anthropologie), Université Laval, 1987.
- Fortier, Jean-François et Stephen Wyatt, «Cooptation et résistance dans la planification forestière concertée au Québec: le cas des Atikamekw Nehirowisiwok et des «tables GIRT»», *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 44, n° 1, 2014, p. 35-47.
- Fortin, Marie-Fabienne et Johanne Gagnon, *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*, Québec, Chenelière éducation, 2016, 632p.

- Foucault, Michel, *Surveiller et punir: naissance de la prison*, Paris Éditions Gallimard, 1976, 318p.
- Freund, Julien, «Chapitre 3. Relation et activités sociales chez Max Weber», dans *Études sur Max Weber*, Genève, Librairie Droz, 1990, p. 93-105.
- Gagnon, Alain-G. et Guy Rocher (dir.), *Regard sur la Convention de la Baie-James et du Nord québécois*, Montréal, Québec/Amérique, 2002, 302p.
- Gagnon, Camille, *À la recherche d'une école*, Document inédit, 1978.
- Gagnon, Robert, «La CECM et le Rapport Parent», *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, n° 2, 2004, p. 33-40.
- Gagnon, Robert et Yves Gingras, «La baie James: de territoire à laboratoire», *Bulletin d'histoire politique*, vol. 7, n° 3, 1999, p. 67-78.
- Garcia, Audrey et Jean-François Marcel, «Travail partagé et processus d'apprentissage professionnel chez les enseignants-documentalistes de l'enseignement agricole public français», dans *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*, sous la dir. de Liliane Portelance, Cecilia Borges et Joanne Pharand, Québec, Presses de l'université du Québec, 2011, p. 125-142.
- Gaudet, Édith, Louise Lafortune et Carole Potvin, *Pour une pédagogie interculturelle: des stratégies d'enseignement*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 1997, 426p.
- Gaudreault, Léonce, « Au coût de \$2 millions annuellement. "Écoles de ministre" pour les Inuit dissidents », *Le Soleil* (Québec), Mercredi, 1er octobre 1980.
- Gaudreault, Léonce, « Rentrée scolaire retardée pour des enfants d'Inuits », *Le Soleil* (Québec), 7 octobre 1982.
- Gauthier, Anne, *Le Nunavik d'aujourd'hui: coopération ou «entreprisisme»?», Mémoire de maîtrise (Sciences de la gestion), HEC Montréal, 2016, 207p.*
- Godin, Pierre, «René Lévesque», *Dictionnaire biographique du Canada*, Université Laval et University of Toronto. <http://www.biographi.ca/fr/bio/levesque_rene_21F.html> (Consulté le 20 septembre 2019).

- Goulet, Henri, *Histoire des pensionnats indiens catholiques au Québec: le rôle déterminant des pères oblats*, Les Presses de l'Université de Montréal, 2016, 222p.
- Gourdeau, Éric, «Genèse de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois», dans *Regard sur la Convention de la Baie-James et du Nord québécois*, sous la dir. de Alain Gagnon et Guy Rocher, Montréal, Éditions Québec Amérique, 2002, p. 18-22.
- Gourdeau, Éric, *Les écoles de Povungnituk et d'Ivujivik*, Lettre à M. Johnny Uitangak (Inuit Tungavingat Nunamini), Québec, 12 Janvier 1983.
- Gouvernement du Canada et Affaires autochtones et du Nord Canada, «Les Premières Nations du Canada», Ottawa, Sa Majesté la reine du chef du Canada. <<https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1307460755710/1536862806124>> (Consulté le 5 mai 2020).
- Gouvernement du Canada et Affaires autochtones et du Nord Canada, *Une histoire des affaires indiennes et du Nord Canada*, Gatineau, Gouvernement du Canada, 2015. En ligne. <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/DAM/DAM-INTER-HQ/STAGING/texte-text/ap_htmc_inaclivr_1314920729809_fra.pdf>.
- Gouvernement du Québec, *Convention de la Baie-James et du Nord québécois et conventions complémentaires (Édition 1998)*, Sainte-Foy, Les Publication du Québec, 1998, 754p.
- Gouvernement du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Ministère de l'éducation, 2001, 354p.
- Gouvernement du Québec, *Rapport. Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire. Édition 2019*, Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019. En ligne. <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/taux_diplomation_secondaire_CS_Edition2017_CD.PDF>.
- Gouvernement du Québec, *Un portrait statistique de l'évolution de la situation scolaire de la population autochtone du Québec*, Ministère de l'éducation, Direction des statistiques et des études quantitatives, Bulletin statistique de l'éducation, 1998.
- Gouvernement régional Kativik et Corporation Makivik, *Plan Nunavik*, Montréal, Institut culturel Avataq, 2012, 469p.

- Grant, Agnes, *No end of grief: Indian residential schools in Canada*, Winnipeg, Pemmican Publications, 1996, 310p.
- Haig-Brown, Celia, *Resistance and renewal: Surviving the Indian residential school*, Vancouver, Arsenal Pulp Press, 1988, 164p.
- Hamel, Thérèse, «Obligation scolaire et travail des enfants au Québec», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 38, n° 1, 1984, p. 39-58.
- Hamelin, Louis-Edmond, «La dimension nordique de la géopolitique du Québec», *Globe: Revue internationale d'études québécoises*, vol. 8, n° 1, 2005, p. 17-36.
- Hargreaves, Andy et Ruth Dawe, «Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching», *Teaching and teacher education*, vol. 6, n° 3, 1990, p. 227-241.
- Harper, Kenn, «The early development of Inuktitut syllabic orthography», *Études/Inuit/Studies*, vol. 9, n° 1, 1985, p. 141-162.
- Harper, Kenn, «Writing in Inuktitut: an historical perspective», *Inuktitut Magazine*, vol. 53, 1983, p. 3-35.
- Hervé, Caroline, «Le pouvoir du «non» dans le processus d'autonomie politique au Nunavik», *Études/Inuit/Studies*, vol. 38, n° 1-2, 2014, p. 137-156.
- Hervé, Caroline, *Le pouvoir vient d'ailleurs: Leadership et coopération chez les Inuits de Nunavik*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2015, 439p.
- Hoffmann-Schickel, Karen et Éric Navet (dir.), *Résistances culturelles et revendications territoriales des peuples autochtones*, Actes de la journée d'étude de l'Université de Strasbourg, Paris, Connaissances et Savoirs, 2015, 298p.
- Ilisarniliriniq, Kativik, «Nos écoles». <<https://www.kativik.qc.ca/fr/nos-ecoles/>> (Consulté le 1 mai 2020).
- Institut Culturel Avataq, «Chronologie de l'Arctique». <<http://www.avataq.qc.ca/fr/L-institut/Departements/Archeologie/Decouvrir-l-archeologie/Chronologie-de-l-Arctique>> (Consulté le 14 novembre 2017).
- Institut de la statistique du Québec, «Le Nord-du-Québec ainsi que ses municipalités régionales de comté (MRC)», Gouvernement du Québec. <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/region_10/region_10_00.htm> (Consulté le 15 janvier 2020).

- Inuit Tungavingat Nunamini, *Communiqué de presse: Povungnituk*, Puvirnituk, Document inédit, 20 mars 1975.
- Inuit Tungavingat Nunamini, *Les Inuit dissidents à l'entente de la Baie James*, Montréal, La maîtresse d'école, 1982, 104p.
- Inuit Tungavingat Nunamini, *Meeting Report*, Ivujivik, Document inédit, 1974, 8p.
- IPUIT-UQAT, *The evaluation of the political and the educational aspects of the project*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1994, 5p.
- Ivujivik-Puvirnituk-UQAT Teacher training students, *Community schooling in the past up to 1975*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit (homework), 1986, 6p.
- Ivujivik-Puvirnituk-UQAT Teacher training students, *Educational institution in the recent years after 1975*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit (homework), 1986, 7p.
- Ivujivik-Puvirnituk-UQAT Teacher training students, *Experiences concerning education starting from 1974 until the Management Agreement*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit (homework), 1985, 8p.
- Jablonka, Ivan, «Les historiens américains aux prises avec leur école. L'évolution récente de l'historiographie de l'éducation aux États-Unis (1961-2001)», *Histoire de l'éducation*, vol. 89, 2001, p. 3-58.
- Jararuse, Ken, «Meeting Starts Movement to Re-unite Quebec Inuit. », *Revue Taqralik*, Février, 1984, p. 19-26.
- Jenness, Diamond, *Eskimo Administration: II. Canada*, Montréal, Arctic Institute of North America, 1964, 186p.
- Kanu, Yatta, *Integrating Aboriginal perspectives into the school curriculum: Purposes, possibilities, and challenges*, Toronto, University of Toronto Press, 2011, 240p.
- Katz, Michael B., *The irony of early school reform: Educational innovation in mid-nineteenth century Massachusetts*, Michigan, Harvard University Press, 1968, 325p.
- Kenuayuak, Aipilie, «Closing Speech», communication présentée à la conférence *Colloque sur le projet d'école IPUIT*, Puvirnituk, Nunavik, Novembre 2015, Document inédit.

- Kenuayuak, Aipilie, «Projet d'école IPUIT», communication présentée à la conférence *Colloque sur le projet d'école IPUIT*, Puvirnituaq, Nunavik, Novembre 2015,
- Kenuayuak, Aipilie et Gisèle Maheux, «Collaboration IPUIT-UQAT», communication présentée à la conférence *Colloque sur le projet d'école IPUIT*, Puvirnituaq, Nunavik, Novembre 2015, Document inédit.
- Kovach, Margaret Elizabeth, *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*, Toronto, University of Toronto Press, 2010, 201p.
- Labrèche, Yves, «Habitations, camps et territoires des Inuit de la région de Kangiqsujuaq-Salluit, Nunavik», *Études/Inuit/Studies*, vol. 27, n° 1-2, 2003, p. 155-190.
- Laenui, Poka, «Processes of decolonization», dans *Reclaiming Indigenous voice and vision* sous la dir. de Marie Battiste, Vancouver, BC, UBC Press, 2000, p. 150-160.
- Laflamme, Léa, *La sécurité alimentaire selon la perspective d'Inuit du Nunavik*, Mémoire de maîtrise (Santé communautaire), Université Laval, 2014.
- Laugrand, Frédéric, «Les obstacles sur la voie du sacerdoce chez les Inuits du Canada. Manernaluk, Sikkuqaq et les Oblats», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 72, n° 1, 2018, p. 53-80.
- Laugrand, Frédéric, *et al.*, *Apostle to the Inuit: The Journals and Ethnographic Notes of Edmund James Peck, the Baffin Years, 1894-1905*, Toronto, University of Toronto Press, 2006, 420p.
- Lave, Jean, *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*, New York, Cambridge University Press, 1988, 229p.
- Lave, Jean et Etienne Wenger, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, New York, Cambridge university press, 1991, 140p.
- Lavoie, Michel, «Les pensionnats indiens: l'échec d'un projet de civilisation, 1900-1970», dans *Parlons de l'éducation des Autochtones au Québec* sous la dir. de Carole Lévesque et Bruno Sioui, Montréal, Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS) 2011, p. 4-7.
- Le Cam, Jean-Luc, «L'histoire de l'éducation: discipline de recherche historique ou science auxiliaire de l'action pédagogique? Les leçons d'une comparaison franco-allemande», *Histoire de l'éducation*, n° 137, 2013, p. 93-123.

- Legendre, Renald, *Dictionnaire de l'éducation*, Montréal, Guerin, 2005, 1554p.
- Lessard, Claude, Pierre Canisius Kamanzi et Mylène Larochelle, «De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants: le cas des enseignants canadiens», *Éducation et sociétés*, vol. 1, n° 1, 2009, p. 59-77.
- Létourneau, Michel, «Le nord-du-Québec: une géopolitique nordique d'exception», dans *Les Inuit et les Cris du Nord du Québec: territoire, gouvernance, société et culture*, sous la dir. de Jacques-Guy Petit, et al., Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011, p. 31-39.
- Lévesque, Carole, et al., *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*, Montréal, Institut national de la recherche scientifique (INRS) et Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG), 2015, 241p.
- Lévesque, Francis, «Le contrôle des chiens dans trois communautés du Nunavik au milieu du 20e siècle», *Études/Inuit/Studies*, vol. 34, n° 2, 2010, p. 149-166.
- Lévesque, Francis, *Les Inuit, leurs chiens et l'administration nordique, de 1950 à 2007*, Thèse de doctorat (Anthropologie), Université Laval, 2008.
- Lévesque, Francis, Mylène Jubinville et Thierry Rodon, «En compétition pour construire des écoles. L'éducation des Inuits du Nunavik de 1939 à 1976», *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 46, n° 2-3, 2016, p. 145-154.
- Loslier, Sylvie, «Sept ans de crise scolaire pour les dissidents. Pas d'ABC pour les enfants: des leçons de politique et de détermination», *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. XII, n° 4, 1982, p. 305-310.
- Maheux, Gisèle, *Note en marge du voyage à Povungnituk et à Ivujivik, 30 janv. 1989 au 7 février 1989*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1989, 18p.
- Maheux, Gisèle et Charles Bergeron, *Intervention auprès des enseignants inuit et des autres personnes concernées des écoles de Povungnituk et d'Ivujivik. Rapport d'activités 1984-1985*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1985.
- Maheux, Gisèle, Yvonne da Silveira et Diane Simard, «La question de l'inuttitut en formation des enseignants inuit: Analyse d'une expérience de travail depuis 1984», *Cahiers d'histoire*, vol. 24, 2004, p. 107-129.

- Maheux, Gisèle, *et al.*, «Stratégie de collaboration au développement de l'école communautaire en milieu inuit: le projet des écoles de Puvirnituk et d'Ivujivik», communication présentée à la conférence *Relations de voisinage entre autochtones et allochtones, 64e Congrès de l'ACFAS*, Montréal, Mai 1996, Document inédit.
- Maheux, Gisèle et Diane Simard, «The problematic of school curriculum in Nunavik: a case study of the communities of Ivujivik and Puvirnituk», communication présentée à la conférence *9th Inuit studies conference*, Iqaluit, North West Territories, 14th june 1994,
- Marquis, Jean-Pierre, *Analysis of the youth difficulties in pursuing the school process in both communities of Ivujivik and Puvirnituk*, After a meeting on this matter in Povungnituk, Document inédit, 1989, 23p.
- Marshall, Dominique, *Aux origines sociales de l'État-providence: familles québécoises, obligation scolaire et allocations familiales, 1940-1955*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1998, 317p.
- Martineau, Stéphane et Denis Simard, «Regard sur le dialogue comme condition de la collaboration en stage ou en accompagnement mentorale», dans *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*, sous la dir. de Liliane Portelance, Cecilia Borges et Joanne Pharand, Québec, Presses de l'université du Québec, 2011, p. 13-25.
- McGregor, Heather E, *Inuit education and schools in the Eastern Arctic*, Vancouver, University of British Columbia Press, 2010, 220p.
- Mckenzie, Gérald, *Histoire pégagogique des écoles d'Ivujivik et de Povungnituk*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1993, 31p.
- McKenzie, Gérald, «L'éducation à Puvirnituk», communication présentée à la conférence *17^e Congrès d'études inuit*, Val-d'Or, Canada, Octobre 2010, Document inédit.
- Méthot, Kim, «Les Inuit du Nunavik : territoire, modernité et autodétermination», *Histoire Québec*, vol. 24, n^o 4, 2019, p. 31-34.
- Miller, James Rogers, *Shingwauk's vision: A history of Native residential schools*, Ontario, University of Toronto Press, 1996, 582p.
- Milloy, John S., *A national crime: The Canadian government and the residential school system, 1879 to 1986*, Winnipeg, University of Manitoba Press, 1999, 402p.

- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur, *Rapport. Taux de diplomation et qualification par commission scolaire au Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, 2019.
- Monceau, Gilles, «L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire», *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 1, n° 7, 2009, p. 151-165.
- Monroe, Paul, *Founding of the American public school system: A history of education in the United States*, New York, Macmillan, 1940, 520p.
- Morantz, Toby, «Les politiques colonialistes fédérales et provinciales dans le Nord québécois, 1945-1970», dans *Les Autochtones et le Québec: Des premiers contacts au Plan Nord*, sous la dir. de Alain Beaulieu, Stéphan Gervais et Martin Papillon, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2013, p. 153-173.
- Morantz, Toby, *Relations on southeastern Hudson Bay : an illustrated history of Inuit, Cree and EuroCanadian interaction, 1740-1970*, Westmount, Québec, Avataq, 2010.
- Morantz, Toby, *Relations on Ungava Bay: An Illustrated History of Inuit, Naskapi, and Eurocanadian Interaction, 1800-1970*, Westmount, Québec, Avataq, 2016, 512p.
- Morantz, Toby, *White Man's Gonna Getcha: The Colonial Challenge to the Crees in Quebec*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2002, 424p.
- Murdoch, Jonh, *Syllabics-a successful educational innovation*, Mémoire de maîtrise (Education), University of Manitoba, 1981.
- Naluktutuk, Alicie, «Kativik school board, how it came and what we are working on now ?», communication présentée à la conférence *Colloque sur le projet d'école IPUIT*, Puvirnituk, Nunavik, Novembre 2015, Document inédit.
- Nolet, Renée, «Peuple en quête d'une identité menacée», *Convergences. Le magazine de l'université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, de l'association des diplômés et de la fondation*, vol. 1, n° 4, 1999, p. 10-14.
- Nóvoa, António, «La nouvelle histoire américaine de l'éducation», *Histoire de l'éducation*, vol. 73, 1997, p. 3-48.

- Nunavik Educational Task Force, *Silatunirmut: Le chemin de la sagesse. Rapport final du Groupe de travail sur l'éducation au Nunavik*, Laval, Makivik Corporation, 1992, 137p.
- Nungak, Zebedee, *Contre le colonialisme dopé aux stéroïdes : le combat des Inuits*, Montréal, Les éditions du Boréal, 2019, 181p.
- Ogbu, John U., «Understanding cultural diversity and learning», *Educational researcher*, vol. 21, n° 8, 1992, p. 5-14.
- Ogbu, John U., «Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation», *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 18, n° 4, 1987, p. 312-334.
- Ogbu, John U. et Herbert D. Simons, «Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education», *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 29, n° 2, 1998, p. 155-188.
- Paradis, Viateur, *et al.*, «The development of an expertise by the Inuit educational resources: a relevant way to preserve and develop the Inuktitut», communication présentée à la conférence *Seventh Inuit Studies Conference*, Fairbanks, Alaska, 23 August 1990, Document inédit.
- Passeron, Jean Claude et Pierre Bourdieu, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970, 284p.
- Paul, Véronique, *et al.*, «La contribution de l'Uqat à la formation des enseignants inuit et des Premières Nations», dans *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématiques et pistes d'action*, sous la dir. de Gisèle Maheux et Roberto Gauthier, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2013, p. 227-251.
- Paul, Véronique, Mylène Jubinville et Francis Lévesque, «Le travail collaboratif afin de dépasser l'approche colonialiste et se diriger vers une autochtonisation de la réussite scolaire», dans *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations. Sens et défis*, sous la dir. de Gisèle Maheux, *et al.*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2020, p. 70-94.
- Pellerin, Glorya, *et al.*, «La cogestion des programmes de formation des enseignants inuit Puvirnituk-Ivujivik-UQAT, regard sur une pratique de travail», dans *La décolonisation de la scolarisation des jeunes inuit et des Premières Nations : sens et défi*, sous la dir. de Gisèle Maheux, *et al.*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2020, p. 117-147.

- Perrenoud, Philippe, «Curriculum: le formel, le réel, le caché», dans *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, sous la dir. de Jean Houssaye, Paris, ESF, 1994, p. 61-76.
- Petit, Jacques-Guy, *et al.* (dir.), *Les Inuit et les Cris du Nord du Québec*, Québec, Presse de l'Université du Québec et Presses universitaires de Rennes, 2010, 468p.
- Piaget, Jean et Bärbel Inhelder, *La psychologie de l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, 1966, 126p.
- Posca, Julia, «Portrait des inégalités socioéconomiques touchant les Autochtones au Québec», Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS). <https://cdn.iris-recherche.qc.ca/uploads/publication/file/Note_Ine_galite_s_4_WEB_02.pdf> (Consulté le 10 mai 2019).
- Potts, Karen et Leslie (dir.) Brown, «Becoming an anti-oppressive researcher», dans *Research as resistance: Critical, indigenous and anti-oppressive approaches*, sous la dir. de Leslie Brown et S Strega, Toronto, Canadian Scholar's Press/Women's Press, 2005, p. 225-286.
- Prentice, Alison L, *et al.*, *Canadian Women: A history*, Toronto, Harcourt Brace Javanovich, 1988, 496p.
- Prentice, Alison L et Susan E Houston, *Family, school & society in nineteenth-century Canada*, Oxford, Oxford University Press, 1975, 294p.
- Prost, Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Editions du Seuil, 1996, 330p.
- Protecteur du citoyen, *Rapport spécial du Protecteur du citoyen. Pour des services d'éducation de qualité au Nunavik, dans le respect de la culture inuit*, Québec, Assemblée nationale, 2018, 32p.
- Puvirnituk et Ivujivik, *The whole school project of Ivujivik and Puvirnituk Communities : Assesment and Perspective*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1995.
- Puvirnituk student, *Historical events concerning the James bay agreement. Implementation of Kativik-IPUIT agreements*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit (Homework), 1985, 30p.
- Qumak, Tamusi, «Déclaration de Tamusi Qumak», communication présentée à la conférence *Les Autochtones et nous: vivre ensemble (organisée par le Comité*

- d'appui aux nations autochtones de la Ligue des droits et libertés*), Montréal, 19 mars 1980, Revue Monchanin Journal, vol. XII, n° 1, Cahier 62.
- Qumag, Taamusi, *Je veux que les Inuit soient libres de nouveau*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2010, 154p.
- Ramonet, Ignacio, «Sculpter l'identité inuit», *Vie des arts*, vol. 34, n° 137, 1989, p. 28-31.
- Robitaille, Benoît, «Perspectives sur les Nouveaux-Québécois», *Forces, Hydro-Québec*, n° 10, 1970, p. 4-12.
- Robitaille, Norbert et Robert Choinière, «The Inuit population of Northern Québec: present situation, future trends», *Anthropologica*, 1988, p. 137-154.
- Rodon, Thierry, «La construction des “politiques” du Nunavik et d'Eeyou Istchee: les défis du fédéralisme autochtone», dans *Les Cris et les Inuit du Québec, Québec*, sous la dir. de Jacques-Guy Petit, *et al.*, Québec, Rennes Presses de l'Université du Québec, Presses de l'Université de Rennes, 2010, p. 133-148.
- Rodon, Thierry (dir.), *Teach an Eskimo How to Read. Conversations with Peter Freuchen Ittinuar*, Iqaluit, Canada, Nunavut Arctic college, coll. «Life Stories of Northern leaders», vol. 5, 2008, 230p.
- Rosenwein, Barbara H., *Negotiating Space: power, restraint, and privileges of immunity in Early Medieval Europe*, Ithaca, Cornell University Press, 1999, 267p.
- Rouland, Norbert, «Les Inuit du Nouveau-Québec et l'entrée en vigueur de la Convention de la baie James (avril 1977-octobre 1978)», *Études/Inuit/Studies*, vol.3, n° 1, 1979, p. 77-99.
- Rouland, Norbert, *Les Inuit du Nouveau-Québec et la convention de la Baie James*, Québec, Association Inuksiutiit Katimajit et Centre d'études nordiques, 1978, 213p.
- SA, *Autorisation accordée à l'avocat Armand Sheppard et son cabinet d'avocat*, Ivujivik, Document inédit, 16-18 octobre 1980, 70p.
- SA, «C'est la Hudson bay qui distribue les octrois fédéraux aux Esquimaux. Une visite chez M. René Lévesque », *Le devoir* (Montréal), 8 février 1963.

- SA, *Description chronologique des relations entre Povungnituk, Ivujivik et la Commission scolaire Kativik*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, SD, 2p.
- SA, *Education in Povungnituk and Ivujivik (Sequels to the James Bay Agreement or the resistance of the communities to the implementation of the KSB in Povungnituk and Ivujivik)*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1992, 20p.
- SA, « En quête d'un marché. Coopérative d'Esquimaux sculpteurs et artisans », *La presse* (Montréal), Vendredi, 5 février 1960.
- SA, « Inuits denounce agreement », *London free Press* (Toronto), 21 mars 1975.
- SA, *L'éducation à Povungnituk et Ivujivik*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1992, 27p.
- SA, « Les Esquimaux de Povungnetuk sont fiers de leur coopérative », *La Presse* (Montréal), Samedi, 17 juin 1961.
- SA, *Nouveau-Quebec: Chronology*, Ivujivik, Document inédit, 1980, 3p.
- SA, « Povungnituk n'est pas à vendre », *Le jour* (Montréal), 22 mars 1975.
- SA, « Quebec Inuit fight land agreement », *The Montreal star* (Montréal), 18 février 1977.
- SA, *Why we refuse the CBJNQ? Why we refuse the referendum?*, Ivujivik, Document inédit (Notes manuscrites), 1976, 12p.
- Said, Edward W., *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*, Paris, Éditions du Seuil, 1980, 398p.
- Savoie-Zajc, Lorraine, «L'entrevue semi-dirigée», dans *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, sous la dir. de Bernard Gauthier, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009, p. 337-360.
- Sawaya, Jean-Pierre, «Les Amérindiens domiciliés et le protestantisme au XVIIIe siècle: Eleazar Wheelock et le Dartmouth College», *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 22, n° 2, 2010, p. 18-38.
- Schissel, Bernard et Terry Wotherspoon, *The legacy of school for Aboriginal people: Education, oppression and emancipation*, Don Mills, Ontario, Oxford University Press, 2002, 176p.

- Scott, James C., *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, Paris, Éditions Amsterdam, 2009, 270p.
- Simard, Diane, *Éléments d'analyse des conditions matérielles de travail dans un projet particulier de recherche-action à l'UQAT*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1989, 8p.
- Simard, Diane, *La situation scolaire des communautés de Povungnituk et d'Ivujivik*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1987.
- Simard, Diane, *Rapport d'activités (pour la période d'octobre 1986 à février 1987) en science de l'éducation*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1987.
- Simard, Diane et Gisèle Maheux, *La problématique du curriculum scolaire au Nunavik: le cas des écoles des communautés d'Ivujivik et de Puvirnituk*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Document inédit, 1994, 20p.
- Simard, Jean-Jacques, «La production coopérative d'art et d'artisanat inuit au Nouveau-Québec», *Études/Inuit/Studies*, vol. 6, n° 2, 1982, p. 61-91.
- Simard, Jean-Jacques, «La production coopérative d'art et d'artisanat inuit au Nouveau-Québec», *Études/Inuit/Studies*, 1982, p. 61-91.
- Simard, Jean-Jacques, *La réduction: l'autochtone inventé et les Amérindiens d'aujourd'hui*, Québec, Les éditions du Septentrion, 2003, 430p.
- Simard, Jean-Jacques, *La révolution congelée, coopérative et développement au Nouveau-Québec Inuit*, Thèse de doctorat (Science sociale), Université Laval, 1982.
- Simard, Jean-Jacques, «Par-delà le Blanc et la mal: Rapports identitaires et colonialisme au pays des Inuit», *Sociologie et sociétés*, vol. 15, n° 2, 1983, p. 55-72.
- Simard, Jean-Jacques, *Tendances nordiques: les changements sociaux 1970-1990 chez les Cris et les Inuit du Québec. Une enquête statistique exploratoire*, Québec, Groupe d'études Inuit et circumpolaires (GÉTIC), 1996, 263p.
- Simard, Jean-Jacques, «Terre et pouvoir au Nouveau-Québec», *Études/Inuit/Studies*, vol. 3, n° 1, 1979, p. 101-129.
- Simard, Jean-Jacques et Gérard Duhaime, «Praxis autochtone et stratégies technobureaucratiques, l'épisode de la consultation de l'hiver 1970 au Nouveau-

- Québec: ses tenants et ses aboutissants», *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 5, n° 4-5, 1981, p. 115-132.
- Smith, Linda Tuhiwai, *Decolonizing methodologies : research and indigenous peoples*, London, New York, Zed Books, 2012, 240p.
- Smith, Linda Tuhiwai, *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*, London, New-York, Zed books, 1999, 208p.
- Smith, Linda Tuhiwai, «On tricky ground: researching the native in the age of uncertainty», dans *The landscape of qualitative research*, sous la dir. de Norman K. Denzin et Yvonne S. Lincoln, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Sage Publications, 2008, p. 113-145.
- Société Makivik, «Puvirnituk». <<https://www.makivik.org/fr/puvirnituk/>> (Consulté le 2 février 2019).
- Stairs, Arlene, «Self-image, world-image: speculations on identity from experiences with Inuit», *Ethos*, vol. 20, n° 1, 1992, p. 116-126.
- Steinmann, André et Gilbert La Rocque, *La petite barbe*, Montréal, Éditions de l'homme, 1977, 314p.
- Stevenson, Winona, «Calling Badger and the Symbols of the Spirit Languages: The Cree Origins of the Syllabic System», dans *Native Historians Write Back: Decolonizing American Indian History*, sous la dir. de Susan A. Miller et James Riding, Texas, Texas Tech University Press, 2011.
- Surun, Isabelle, «Appropriations territoriales et résistances autochtones», dans *Les Empires coloniaux* sous la dir. de Pierre Singaravélou, Éditions du Seuil, 2013, p. 37-75.
- Taylor, Donald M, «The quest for collective identity: The plight of disadvantaged ethnic minorities», *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, vol. 38, n° 3, 1997, p. 174–190.
- Taylor, Donald M. et Stephen C. Wright, «Do Aboriginal students benefit from education in their heritage language? Results from a ten-year program of research in Nunavik», *Canadian Journal of Native Studies*, vol. 23, n° 1, 2003, p. 1-24.
- Thibault, Maxime, *Les obstacles institutionnels dans les politiques de logement au Nunavik (Québec) et au North Slope (Alaska) : Le contexte, les institutions et*

leurs responsabilités, Mémoire de maîtrise (Études internationales), Université Laval, 2016.

Trudel, François, «Les Inuits du Labrador méridional face à l'exploitation canadienne et française des pêcheries (1700-1760)», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 31, n° 4, 1978, p. 481-499.

Trudel, François, «" Mais ils ont si peu de besoins ". Les Inuit de la baie d'Ungava et la traite à Fort Chimo (1830-1843)», *Anthropologie et sociétés*, vol. 15, n° 1, 1991, p. 89-124. (°Consulté°le°30 jan. 2020 10:53°)

Tulugak, Aliva et Peter Murdoch, *Partager autrement. La petite histoire du mouvement coopératif au Nunavik*, Québec, La Fédération des coopératives de Nouveau-Québec, 2007, 287p.

Uitangak Tukulak, Elisapi, «The implementation of the educational institution in Puvirnituk and Ivujivik », communication présentée à la conférence *IPUIT Conference*, Puvirnituk, Novembre 2015, Document inédit.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, *Une activité de collaboration interculturelle pour le développement des services éducatifs dans deux communautés inuit du Québec*, Projet présenté à la Fondation Donner pour l'obtention d'une subvention de recherche, Document inédit, 1987, 20p.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, *Une aventure de coeur et de raison. Recherche documentaire sur l'histoire de l'UQAT: 1970-2006*, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2008, 143p.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et Département d'éducation, *Undergraduate certificate in pre-school and elementary teaching in a northern context*, Rouyn-Noranda, Vice-rectorate, Teaching and Research, 1987.

Vick-Westgate, Ann, *Nunavik: Inuit-controlled education in arctic Quebec*, Calgary, University of Calgary Press, 2002, 357p.

Viens, Jacques, «Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès : rapport synthèse», Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics. <<https://www.cerp.gouv.qc.ca/index.php?id=2>> (Consulté le 8 mai 2020).

White, Richard, *The middle ground: Indians, empires, and republics in the Great Lakes region, 1650-1815*, Cambridge, England, Cambridge University Press, 1991, 544p.

- Wilson, Shawn, «Using indigenist research to shape our future», dans *Decolonizing social work*, sous la dir. de Mel Gray, *et al.*, Burlington, Vermont, Ashgate Publishing, 2013, p. 311-322.
- Wright, Stephen C. et Donald M. Taylor, «Identity and the language of the classroom: Investigating the impact of heritage versus second language instruction on personal and collective self-esteem», *Journal of Educational Psychology*, vol. 87, n° 2, 1995, p. 241–252.