

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ESQUIMAU : PRÉJUGÉ DANS LE DISCOURS DE QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN SCIENCE POLITIQUE

PAR

BIANKA BESSETTE

JUILLET 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire 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.07-2011). 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

J'adresse mes remerciements aux personnes avec qui j'ai échangé et qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie Lawrence Olivier, professeur à l'Université du Québec à Montréal. En tant que codirecteur, il m'a encouragée par sa passion et il m'a posé les bonnes questions pour pousser ma réflexion.

Je remercie aussi Nicolas Houde, professeur de l'Université du Québec à Montréal. En tant que directeur de recherche, il m'a guidée avec rigueur à travers mon travail et il m'a aidée à trouver des solutions pour avancer.

Merci maman de m'avoir fait découvrir le Nord.

Merci aux amis du Bistro Sanguinet qui m'ont soutenue et qui ont contribué aux discussions enrichissantes et à la confrontation de mes idées en lien avec mon travail de recherche.

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à ma famille et tous mes proches et amis qui ont participé de près ou de loin à l'élaboration de ce mémoire.

## AVANT-PROPOS

En 2012, j'avais 25 ans. Jeune diplômée de l'Université du Québec à Montréal, je détenais un baccalauréat quatre ans en *Éducation préscolaire et enseignement primaire*, un brevet d'enseignement émis par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ainsi qu'une attestation d'expérience de deux ans d'enseignement à la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands (CSVV), expérience couvrant tous les niveaux du préscolaire à la sixième année du primaire et même un contrat en francisation de jeunes immigrants.

Ayant déjà vécu deux stages d'immersion en langues et cultures étrangères, l'espagnol au Costa Rica et l'anglais en Ontario, j'avais maintenant envie d'aller enseigner aux jeunes Inuit, dans l'une des 72 commissions scolaires du Québec, une commission scolaire à statut particulier : Kativik. J'allais m'aventurer dans le Grand Nord qui faisait partie de mon imaginaire à ce moment, tout comme il fait partie de l'imaginaire de la majorité puisqu'il n'y a aucune route pour s'y rendre, et que le coût du simple billet d'avion à départ de Montréal équivaut à celui d'un tout inclus d'une semaine dans un pays au sud du Québec. J'ai donc obtenu un contrat d'une durée d'un an pour y enseigner à deux groupes en alternance: 17 élèves de deuxième secondaire, et 11 de troisième secondaire. Mon mandat était d'enseigner le Français langue seconde et les Sciences humaines (en français langue seconde) à ces deux groupes.

Tout comme mes collègues des autres commissions scolaires québécoises, j'ai reçu mon contrat d'engagement, le calendrier scolaire avec une légende pour définir les journées, la liste de mes élèves, un programme de formation, une progression des apprentissages et ma tâche calculée selon la convention collective. Ces documents étaient tous presque identiques à ceux que m'avait remis la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands les années précédentes, mais à la seule différence qu'ils étaient

en trois langues : français, anglais, et inuktitut (alphabet syllabique). Lors de ma première semaine de travail à l'école Jaanimmarik, dans le village de Kuujuaq, j'ai bien vu que j'allais enseigner dans un système éducatif trilingue et particulier. Des réunions et formations<sup>1</sup> sur plusieurs jours s'adressaient à tout le personnel de l'école. Elles étaient données en anglais. Des écouteurs étaient disponibles pour une traduction instantanée en français ou en inuktitut. Les traducteurs étaient avec nous dans la salle de réunion (bibliothèque de l'école) ce qui m'a beaucoup impressionnée!

On m'a aussi fourni des cahiers de français niveau secondaire 2 (selon le programme du MELS en vigueur au Québec). Heureusement que j'avais apporté avec moi mon matériel pédagogique de français du 3<sup>e</sup> cycle du primaire, les cahiers de deuxième secondaire étant impossibles à comprendre par mes élèves inuit en langue seconde. Il était difficile de pour moi de trouver du matériel complémentaire, car Internet fonctionnait très lentement et rares sont les fois où le photocopieur fonctionnait adéquatement. La bibliothèque de l'école Jaanimmarik disposait majoritairement de livres en anglais. Peu de livres pouvaient intéresser les jeunes à lire en français à cet endroit. Peu de ressources étaient disponibles. On me demandait d'effectuer le même travail qu'au Sud, dans un système et des exigences calqués sur ceux du Sud, mais qui ne semblaient pas fonctionner dans un contexte inuit.

Durant mes fonctions, j'ai dû produire le bulletin de la première étape sur papier, car le système de compilation des résultats et des absences n'était toujours pas informatisé à Kativik en 2012. Plusieurs élèves avaient manqué plus de la moitié des journées d'école et un grand nombre d'entre eux étaient en échec. J'ai photocopié et conservé chacun des bulletins que j'ai produits tellement je n'en croyais pas mes yeux. En effet, il y a des jours où seulement 2 élèves assistaient aux cours. Le problème d'absentéisme était généralisé. De plus, les enfants arrivaient presque

---

<sup>1</sup> Des États-Uniens avaient obtenu le contrat de la commission scolaire pour nous parler (en anglais) d'un modèle qu'ils utilisent aux États-Unis, qu'ils appellent l'«école compatissante».

toujours en retard. Souvent, les élèves commençaient à entrer en classe 20 minutes après le début des cours. Je remarquais que les jeunes vivaient des problèmes sociaux puisqu'ils me disaient souvent qu'ils n'avaient pas dormi à cause de la violence dans la maison, qu'ils buvaient souvent de l'alcool et qu'ils consommaient de la drogue.

J'ai vite appris ce que signifiait le terme Qallunaat, car les élèves l'utilisaient fréquemment pour me désigner et pour désigner tous les autres Blancs venus du Sud du Québec. Ce terme signifie «gros sourcils» et les Inuit l'utilisent pour parler des étrangers. Plusieurs aînés à Kuujuaq ne parlent que leur langue maternelle, l'inuktitut. Cependant, partout les gens parlent en anglais; à l'épicerie, au bureau de poste, à l'école, au restaurant. Les élèves parlent très bien l'anglais, mais le français est leur troisième langue. Dans un contexte où la plupart des jeunes échouent et qu'ils s'absentent régulièrement, je me sentais impuissante et inutile dans ma profession, l'enseignement. Est-ce que les exigences du programme sont trop hautes? Le système scolaire est-il adapté à la réalité du Nord? Cette expérience et les questionnements qui en découlent sont à la base des pages qui suivent. Mes recherches m'ont permis en partie de comprendre ce que j'ai vécu, en tant qu'enseignante du Nunavik, à travers une analyse du discours du gouvernement du Québec au sujet de l'éducation, des Inuit et du Nunavik.

## Usage d'*Inuit* en français écrit

Le mot *inuit* en français suscite des controverses en ce qui a trait à son orthographe au pluriel. La coexistence de deux usages différents admis par l'Office de la langue française (OFL) laisse le choix quant à l'accord du mot au pluriel. En 1979, l'Office de la langue française recommanda de dire *un(e) Inuk* et *des Inuit* ainsi que d'orthographier l'adjectif *inuit* sous cette seule forme invariable (Canac-Marquis 1995). Cependant, en 1993, un linguiste de l'OFL décida qu'il faut écrire un Inuit, une Inuite, des Inuits et des Inuites afin de se plier aux règles de la grammaire française. Cette décision a bien sûr soulevé l'opposition de plusieurs Inuit.

Dorais (2004) distingue les inuitophiles des francocentristes. Les francocentristes croient qu'Inuit devrait s'accorder en genre et en nombre comme le font la plupart des mots en français. Les inuitophiles prônent l'invariabilité du terme, rectitude politique soucieuse du respect des autres. L'adjectif et le genre grammatical n'existant pas en Inuktitut, langue d'origine des Inuit, nous jugeons que les mots empruntés à cette langue doivent se conformer le plus possible à ses règles, donc *inuit* s'utilise comme nom et comme adjectif invariables. Étant donné que cette recherche traite des questions inuit, nous considérons la recommandation de 1979 de l'OLF pour la rédaction.

## TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS .....	III
LISTE DES FIGURES.....	X
LISTE DES TABLEAUX.....	X
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES .....	XI
RÉSUMÉ .....	XII
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
MISE EN CONTEXTE : L'ÉDUCATION AU NUNAVIK.....	3
1.1 Statistiques alarmantes de la Commission scolaire Kativik.....	3
1.2 Inuit et Nunavik.....	5
1.3 Origines coloniales du système éducatif .....	7
CHAPITRE II	
REVUE DE LA LITTÉRATURE. LES TROIS EXPLICATIONS DE L'ÉCHEC SCOLAIRE DES INUIT DU NUNAVIK .....	17
2.1 Éducation formelle et traditionnelle : un écart culturel .....	18
2.2 Système trilingue : un écart linguistique .....	23
2.3 Écart d'investissement dans les ressources .....	26
2.4 Écart persistant : pourquoi? .....	29
CHAPITRE III	
CADRE THÉORIQUE, HYPOTHÈSE ET MÉTHODE .....	33
3.1 Le Préjugé.....	33

3.1.1 Dimension cognitive.....	33
3.1.2 Composante sociale .....	35
3.2 Analyse de discours.....	38
3.3 Publications de Québec .....	41
<b>CHAPITRE IV</b>	
<b>LES INUIT DANS LE DISCOURS DE QUÉBEC.....</b>	<b>45</b>
4.1 Image archaïque de l’Inuit ancrée dans l’imaginaire québécois .....	46
4.2 Intervention au Nunavik nécessaire .....	59
4.2.1 Développement .....	60
4.2.2 Inuk : obstacle au développement économique? .....	65
4.2.3 Plan Nord : un bénéfice pour les communautés locales .....	68
<b>CHAPITRE V</b>	
<b>LA SITUATION CONTEMPORAINE DES INUIT .....</b>	<b>76</b>
5.1 De minorité à autochtone.....	77
5.2 Revendications .....	82
5.2.1 Territoire.....	84
5.1.2 Identité collective.....	85
5.1.3 Environnement.....	86
5.3 Modernité .....	88
5.4 Autogouvernement : Vers une redéfinition du pouvoir?.....	89
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>92</b>

ANNEXE A TAUX D'OBTENTION D'UN DIPLÔME DE FIN D'ÉTUDES SECONDAIRES, SELON L'ORIENTATION DU PROGRAMME ET LE SEXE DANS LES PAYS DE L'OCDE, EN 2010 (EN %).....	96
ANNEXE B CONNAISSANCES LIÉES À L'ORGANISATION D'UNE SOCIÉTÉ SUR SON TERRITOIRE .....	97
ANNEXE C CONNAISSANCES LIÉES À LA DIVERSITÉ DES SOCIÉTÉS ET DE LEUR TERRITOIRE .....	98
ANNEXE D LES ONZE NATIONS AUTOCHTONES DU QUÉBEC .....	99
ANNEXE E DÉVELOPPEMENT ET MIEUX-ÊTRE DES COMMUNAUTÉS LOCALES ET AUTOCHTONES .....	100
BIBLIOGRAPHIE .....	101

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Répartition des populations inuit au Nunavik.....	6

## LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
3.1 Publications du gouvernement du Québec analysées.....	41
4.1 Caractéristiques de l'image de l'Esquimau.....	48

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AINQ	Association des Inuit du Nouveau-Québec
APNQL	Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador
ARK	Administration régionale Kativik
ARTIN	Accord sur les revendications territoriales des Inuit du Nunavik
CBJNQ	Convention de la Baie-James et du Nord Québécois
CCI	Conférence circumpolaire inuit
CSK	Commission scolaire Kativik
CSVT	Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands
GTPA	Groupe de travail sur les populations autochtones
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (Québec)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OLF	Office de la langue française
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
RRSSSN	Régie régionale de la santé et des services sociaux du Nunavik
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

## RÉSUMÉ

De nos jours, alors que l'importance de l'éducation est universelle, nous constatons un écart important entre la réussite scolaire des jeunes Québécois du Sud du Québec et de ceux habitant la région couvrant le nord du 55<sup>e</sup> parallèle, le Nunavik. Les statistiques sont alarmantes. La presque totalité des jeunes du Grand Nord, qui sont en majorité des Inuit, n'arrivent pas à terminer leurs études secondaires et à obtenir un diplôme. Qu'est-ce qui explique ce haut taux de décrochage scolaire? Nous regroupons les explications de la littérature universitaire en trois catégories. Il y a des auteurs qui affirment qu'il existe un trop grand écart culturel entre le système éducatif formel implanté au Nord et la culture traditionnelle des Inuit. Certains expliquent le faible taux de diplomation chez les Inuit par l'écart linguistique du système éducatif trilingue. D'autres attribuent la faible scolarisation des élèves de la commission scolaire Kativik qui dessert le Nunavik à un écart d'attribution de ressources humaines et matérielles lorsqu'on la compare aux autres commissions scolaires québécoises. Le concept de colonialisme permet de comprendre l'origine des écarts que les chercheurs constatent aujourd'hui. Cependant, nous avons assisté à une forme de «décolonisation» avec la signature de la Convention de la Baie James et du Nord québécois (CBJNQ) en 1975 en donnant plus de place aux Inuit dans le système scolaire entre autres. Ce travail de recherche tente de répondre à une question très actuelle. Pour quelle raison le système éducatif du Nunavik demeure-t-il toujours, quarante ans après la signature de la CBJN, sous-performant lorsqu'on compare cette région à l'ensemble du Sud du Québec, tant par son faible taux de diplomation que par le décrochage scolaire massif au Nord?

Nous soutenons dans ce travail de recherche qu'il existe, au Québec, ce que l'on nomme le Préjugé de l'Esquimau. Ferait-il partie des facteurs explicatifs du faible taux de diplomation au Nunavik? Il se définit par ses deux composantes : cognitive et sociale. D'abord, l'image de l'Esquimau renvoie au fait que les gens continuent à schématiser l'Inuk de façon archaïque en 2016. Ensuite, l'intervention nécessaire au Nord consiste à croire que le Nunavik se doit d'être développé à la façon des Qallunaat. Le préjugé de l'Esquimau existe toujours au Québec et il est important d'en prendre connaissance.

À partir d'une méthodologie de l'analyse du discours, nous avons examiné le discours du gouvernement du Québec à travers cinq de ses plus récentes publications afin de vérifier s'il y a bien présence du Préjugé. Les publications retenues concernent le Nord, l'éducation et les Inuit.

Mots-clés : Inuit, Nunavik, éducation, Plan Nord, préjugé, discours, colonialisme

## INTRODUCTION

À l'heure actuelle, partout à travers le monde on accorde une place importante à l'éducation. Reconnu comme droit humain fondamental par l'Article 26 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, le droit à l'éducation prévoit que «[t]oute personne a droit à l'éducation» et que celle-ci doit être gratuite et accessible à tous en ce qui a trait au niveau élémentaire qui est obligatoire (Organisation des Nations Unies 1948). Le discours de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui a été repris et endossé par la plupart des gouvernements de l'Occident, ajoute que c'est sur la production et sur la maîtrise du savoir que reposent les systèmes économiques et les sociétés contemporaines, accordant ainsi une place importante à l'éducation (Organisation de coopération et de développement économiques-OCDE 2008).

Au Québec, le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) publie annuellement les *Indicateurs de l'éducation* concernant les étudiants de la province. Les données du rapport (édition 2013), comparent le Québec aux pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) en utilisant le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires pour l'année 2010. Le MELS montre dans son tableau 5.4 (annexe A) que les données internationales situent la province à 4 points au-dessus de la moyenne observée pour l'ensemble des pays de l'OCDE (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport 2014). Le Québec affiche un taux d'obtention du diplôme secondaire de 88% le situant 7 points de pourcentage au-dessus de la moyenne du Canada. Pour compléter le portrait de l'Amérique du Nord, le taux d'obtention du diplôme secondaire des États-Unis se situe à 77%. Il apparaît donc fort probable, lorsqu'on regarde ces statistiques, que le droit fondamental à l'éducation n'est pas à remettre en cause au Québec, car la grande majorité des étudiants obtiennent un diplôme, comparativement, par exemple, au Mexique, qui affiche seulement un taux de diplomation de 47%.

Au Québec, l'éducation de base comprend l'enseignement primaire qui s'étend généralement sur six ans et l'éducation secondaire qui s'étend sur cinq ans. Une année de préscolaire est facultative, mais la majorité des enfants de 5 ans la complète. La dernière année de scolarisation obligatoire est celle où l'élève atteint l'âge de 16 ans, soit généralement la quatrième année du secondaire. L'enseignement primaire se donne en français, en anglais ou en langue autochtone. À la commission scolaire Kativik, les élèves sont scolarisés uniquement en langue autochtone jusqu'à la troisième année du primaire (Commission scolaire Kativik 2015a). Les élèves québécois du secondaire sont scolarisés en français ou en anglais au Québec, qu'ils étudient dans une commission scolaire autochtone ou non. Il existe actuellement 72 commissions scolaires au Québec ; 60 francophones, 9 anglophones et 3 à statut particulier. Parmi les commissions scolaires à statut particulier, la Commission scolaire Kativik dessert les nations inuit du Nunavik, la Commission scolaire Crie dessert les nations crie du Nunavik incluant la Baie James, et la Commission scolaire du Littoral dessert les villages de la Basse-Côte-Nord. Certains établissements privés, subventionnés parfois par l'État, dispensent aussi l'enseignement primaire et secondaire. C'est le ou la ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche l'Éducation qui délivre le diplôme d'études secondaires aux élèves qui ont répondu aux exigences du programme. Pour poursuivre ses études au collégial, l'obtention du diplôme d'études secondaires est une condition. Par sa structure, ses lois et ses programmes, l'éducation au Québec semble accessible à tous. Qu'en est-il vraiment ? La situation, somme toute positive est-elle la même pour l'ensemble des régions de la province ? Un examen attentif des statistiques nous laisse entrevoir un portrait plus mitigé.

## CHAPITRE I

### MISE EN CONTEXTE : L'ÉDUCATION AU NUNAVIK

#### 1.1 Statistiques alarmantes de la Commission scolaire Kativik

Lorsqu'on examine l'éducation à un niveau local, certaines disparités apparaissent dans la *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire – Édition 2013* publiée par le MELS et qui affiche le portrait de chacune des commissions scolaires. Lorsqu'il parle de taux d'obtention d'un diplôme ou d'une qualification du secondaire, le MELS entend la proportion d'élèves qui, avant l'âge de 20 ans, ont complété après leur entrée au secondaire soit la formation générale aux jeunes, soit l'éducation des adultes ou soit la formation professionnelle (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport 2013a).

Le Québec affirme, dans son édition 2013, que «le taux de diplomation et de qualification par cohorte a progressé régulièrement au cours de la période d'observation de quatre cohortes» (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport 2013a, 4). Pourtant, un seul coup d'œil à son tableau permet de remarquer la situation contraire pour la Commission scolaire Kativik, dont les écoles sont exclusivement situées dans la région du Nord-du-Québec (Nunavik) et fréquentées en vaste majorité par des étudiants inuit. Ce même taux n'a cessé de diminuer d'une cohorte à l'autre, affichant pour celle de 2007 un taux de diplomation alarmant de 7,5% alors que celui de l'ensemble du Québec représente 63,3% au même moment. En complément à ces données, même si la situation paraît inconcevable à l'intérieur d'un pays « développé », le taux d'abandon scolaire de Kativik atteindrait 92,5%. En d'autres mots, il s'agit de « la proportion de la population qui n'obtiendrait jamais de diplôme/qualification au cours de sa vie si la situation observée [pour la cohorte de

2007] se perpétuait indéfiniment » (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport 2013b, 102). En ce qui concerne les données ministérielles de la Commission scolaire Kativik, le constat est clair, ses élèves réussissent beaucoup moins que dans les autres commissions scolaires du Québec.

*La Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire – Édition 2014* ajoute les données de chaque commission scolaire du Québec pour la cohorte de 2008, à l'exception d'une seule, la Commission scolaire Kativik, une des trois commissions scolaires à statut particulier. Le taux de diplomation après cinq ans n'est pas présenté pour cette commission scolaire puisque depuis l'année scolaire 2008-2009, ses élèves font une année de plus au secondaire, donc depuis 2008, peu d'entre eux sont susceptibles d'obtenir un diplôme d'études secondaires après cinq ans (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport 2013a). Selon le directeur des Services éducatifs de la Commission scolaire Kativik, Robert Paquin (Communication personnelle, 2014), il y aurait une proportion d'environ 98% d'élèves inuit dans les écoles de la Commission scolaire Kativik. Pourquoi ne réussissent-ils pas ? Les enseignants du Nunavik sont-ils moins compétents qu'ailleurs au Québec ? Les tâches demandées aux élèves sont-elles trop difficiles ? Est-ce que la situation géographique entre en cause dans le faible taux de diplomation ?

La vision véhiculée par les médias et l'opinion publique attribue souvent le décrochage scolaire des autochtones à leurs problèmes sociaux qui sont réels et à considérer, c'est-à-dire « les problèmes de logements, de santé, d'alcoolisme, de suicide, de pauvreté, de violence conjugale, et de pénurie d'emplois » auxquels sont confrontés les Inuit. Ces facteurs expliqueraient leur faible niveau de scolarité par rapport aux autres Canadiens (Belisimbi 2008, 83). Au cours des dix dernières années, le quotidien *La Presse* ne s'est intéressé que quelques fois à l'éducation des Inuit, entre autres lors de son dossier spécial *La tragédie Inuit* paru en 2012, après qu'une journaliste ait passé une semaine dans le Grand Nord québécois.

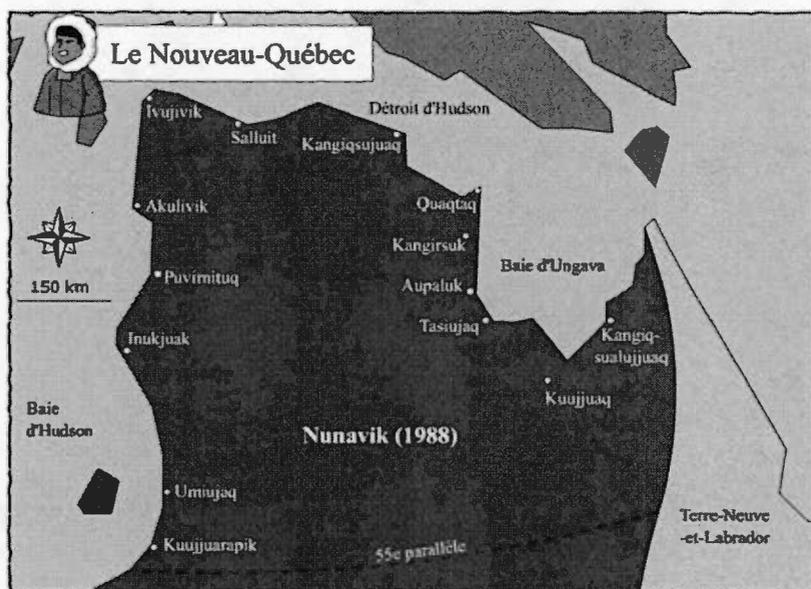
Dans les travaux universitaires, cette «tragédie inuit» se confirme. Une analyse des communautés du Nord-du-Québec, comprenant 1% de la population du Québec et dont font partie les Inuit, fait ressortir la réalité socioéconomique troublante de ces populations (Duhaim et Godmaire 2002). L'étude des villages inuit montre que la croissance démographique, la proportion des jeunes de moins de vingt ans et le nombre de personnes par logement constituent les valeurs maximales du Québec isolé. Les dépenses publiques pour l'éducation et la santé sont aussi les plus élevées de tout le Québec isolé, mais elles ne conduisent pas forcément à des niveaux meilleurs de santé, de réussite scolaire ou de densité résidentielle, c'est-à-dire la quantité de résidents dans un même logement (Duhaim et Godmaire 2002).

On pourrait donc penser que les données alarmantes concernant la fréquentation scolaire des élèves de la Commission scolaire Kativik sont reliées aux problèmes sociaux affectant la population inuit du territoire. Les enfants auraient-ils de la difficulté à réaliser les tâches scolaires à cause des problèmes socioéconomiques qui les touchent?

## 1.2 Inuit et Nunavik

On appelle les Nunavimmiut tous les habitants du Nunavik. La majorité d'entre eux sont des Inuit. Des Naskapis et des Cris y vivent aussi. Il y a aussi des Qallunaat qui sont les Blancs venus d'ailleurs (Juteau 2007). La population inuit du Nunavik a plus que triplé depuis 1951. La région compte environ 11 300 habitants répartis dans 14 communautés situées près de l'eau et isolées les unes des autres. Les jeunes de moins de quinze ans représentent une part importante de la population, soit 34,8% (Ministère de la Culture et des Communications 2014).

Figure 1.1 Répartition des populations inuit au Nunavik<sup>2</sup>



Les Inuit sont les premiers habitants de l'Arctique. Ils sont autochtones. Les collectivités inuit du Canada sont situées au Nunavut, dans les Territoires du Nord-Ouest, dans le Nord du Québec (Nunavik) et au Labrador. Des Inuits ou de proches parents se trouvent aussi en Alaska, au Groenland et en Russie, c'est-à-dire dans les États de l'Arctique (Juteau 2007).

La région visée par la question de recherche est le Nunavik, qui fait partie des 20 régions que compte le Québec et qui signifie «territoire où vivre» en inuktitut. Sa superficie de 507 000 km<sup>2</sup> représente une énorme partie du territoire québécois, c'est-à-dire plus du tiers (Juteau 2007). Le Nunavik couvre tout le nord du Québec à partir du 55<sup>e</sup> parallèle de la latitude Nord. Il est délimité par la baie d'Hudson à l'ouest et par le Labrador à l'est. Avant 1912, le territoire qu'occupe le Nunavik était un

<sup>2</sup> Image tirée de : Récitius, Banque d'images en univers social  
[http://images.recitius.qc.ca/main.php?g2\\_itemId=2899](http://images.recitius.qc.ca/main.php?g2_itemId=2899)

district fédéral qui se nommait Ungava. Lorsqu'il a été incorporé à la province du Québec, il a été nommé Nouveau-Québec, mais les îles au large des côtes maritimes du district de l'Ungava sont demeurées dans les Territoires du Nord-Ouest jusqu'en 1999 lorsqu'elles ont été transférées au Nunavut. En 1987, à la suite d'un référendum, la désignation de Nouveau-Québec a changé pour Nunavik (Juteau 2007). Le Nunavik fait partie de la zone régionale de l'Arctique, comprenant huit États qui bordent l'océan Arctique et qui possèdent une souveraineté territoriale dans la région arctique, c'est-à-dire qu'ils ont une juridiction sur le plateau continental et certains espaces marins adjacents au territoire : le Canada, le Danemark (Groenland), les États-Unis (Alaska), la Finlande, l'Islande, la Norvège, la Russie et la Suède. Ces États se sont divisés entre eux le territoire que les populations inuit habitaient. En 1966, ils ont mis sur pied le Conseil de l'Arctique, forum intergouvernemental dirigé par le Canada. Cette association discute des défis et des problèmes en lien avec l'environnement, le développement durable, et les questions sociales et économiques (Mychajlyszyn 2008).

### 1.3 Origines coloniales du système éducatif

Il faut d'abord comprendre dans quel contexte a évolué le système éducatif qui est actuellement en place au Nunavik avant de penser que les Inuit sont responsables de leur décrochage scolaire. Le système scolaire est-il adapté à la réalité du Grand Nord? C'est dans un rapport de domination des Qallunaat<sup>3</sup> envers les Inuit que s'est mis en place le système éducatif actuel de la région du Nunavik. L'historien Philip Curtin définit le colonialisme par la domination d'un peuple sur un autre qui a une

---

<sup>3</sup> En inuktitut, langue des Inuit, ce terme signifie «gros sourcils». Les Inuit l'utilisent afin de désigner les Blancs. (Juteau 2007)

culture étrangère (Curtin, cité dans Carpent 2010). À travers l'histoire de l'éducation des Inuit du Québec, on constate que les décisions prises ont toujours relevé des colonisateurs Qallunaat qui ont pris des décisions en fonction de leurs intérêts (extérieurs aux Inuit) et qui les ont appliquées avec l'intention d'assimiler les Inuit à la culture euro-canadienne. Sbarrato (2005) confirme qu'au début du XXe siècle, l'éducation des jeunes autochtones a été l'outil le plus puissant pour opérer des changements culturels. En demeurant privés de contact avec leur famille à cause de séjours prolongés dans des pensionnats, ces jeunes ont été élevés dans l'ignorance de leur culture et de leurs coutumes traditionnelles et d'encadrement parental. Simard (1983) mentionne que les Inuit «ont été réduits à la dépendance; écrasés par les oppressantes attentions de la culture dominante, ils subissent les transformations que les Qallunaat leur imposent tandis que s'effrite leur propre identité» (58).

Carpent (2010) ajoute que «le colonialisme n'est pas une relation quelconque entre maîtres et esclaves, mais un rapport dans lequel une société tout entière est dépossédée de son développement historique propre pour être *dirigée par des étrangers*, et ce en fonction des besoins et des intérêts (essentiellement économiques) des maîtres coloniaux» (27). En effet, Jull (1989) soutient que les lois et organigrammes gouvernementaux à travers lesquels l'homme qallunaat envisage l'Arctique sont conçus en fonction de ses propres besoins.

Ce processus colonial s'applique à la Commission scolaire Kativik, qui a été structurée à partir d'un modèle euro-canadien, qui s'est consolidé au fil du temps et sert aujourd'hui à encadrer un ensemble de pratiques et de coutumes maintenant établies et largement inspirées de pratiques non inuit. Les Inuit ont été exclus du processus mettant en place les programmes et les politiques en matière d'éducation alors qu'on espérait que l'éducation permette aux Inuit de participer au développement du Nord (Commission scolaire Kativik 2015a). En effet, au Nunavik, le système éducatif formel destiné aux Inuit a été mis en place par les bureaucrates et les religieux (Titley 2011). Le colonialisme des temps modernes serait «lié à des

doctrines de justification relevant d'une idéologie missionnaire, et qui reposent sur la conviction, de la part des colonisateurs, d'être culturellement supérieurs» (Carpent 2010, 27). Est-ce cette forme de colonialisme qui justifie le fait que le système éducatif du Nunavik demeure calqué sur celui du Sud du Québec? De quelle façon le système éducatif au Nunavik s'est-il construit?

Vick-Westgate (2002) explique que lors des premiers contacts entre les Qallunaat et les Inuit du Nunavik, ces peuples du Nord vivaient en bandes d'environ 50 personnes regroupant entre deux et cinq familles. Entre 1811 et 1956, les missionnaires enseignaient au Nord la lecture, l'écriture et la religion aux enfants et aux adultes inuit qui le désiraient (Commission scolaire Kativik 2015a). Le but visé par cet enseignement était d'évangéliser les autochtones et de leur apprendre l'anglais, tel que l'affirment Juteau (2007) et Titley (2011). Laugrand et Oosten (2009) critiquent le système éducatif actuel du Nunavik, héritage de ce colonialisme. Les programmes et les curriculums seraient pensés à la manière des Qallunaat, donc pas adaptés à la culture des Inuit. Les auteurs mettent au premier plan les nombreuses critiques des Inuit envers les institutions. Ils témoignent la volonté des Inuit d'«inuitiser» les écoles en accordant une plus grande place à leur langue maternelle et à leurs valeurs. Le colonialisme est-il donc à l'origine des problèmes d'absentéisme et de décrochage scolaire qui persistent dans les écoles du Nord?

Vers 1880, afin de faire progresser les autochtones, des écoles industrielles ont été créées pour instruire les autochtones du Canada. Le but était d'accélérer leur changement identitaire pour passer d'une économie basée sur la chasse à une économie moderne par l'apprentissage d'un métier «utile» dans le contexte économique qui se mettait en place (Juteau 2007). Les Inuit ont subi le même sort que les «Indiens» du Canada en ce qui a trait à l'établissement d'institutions scolaires coloniales, même s'ils n'étaient pas considérés «Indiens» au sens de la loi. Au début des années 1900, les écoles industrielles furent jugées trop coûteuses et improductives. Les pensionnats (écoles résidentielles) ont commencé à fonctionner

en parallèle avec les écoles industrielles. En 1910, le Ministère des Affaires Indiennes prenait déjà en charge 20 écoles industrielles, 54 résidentielles et 241 écoles de jour à travers le Canada. Ainsi, 54% des 19 528 Indiens avec statut d'âge scolaire fréquentaient l'école. En 1920, la Loi sur les Indiens est amendée avec l'ajout de l'école obligatoire de 7 à 15 ans. En 1923, les catégories définissant les écoles ont été supprimées constatant que les programmes scolaires offerts étant pratiquement identiques. À partir de ce moment, on ne parle que d'écoles résidentielles qui sont toutes des institutions avec des résidences pour étudiants. Titley (2011) révèle qu'à cette époque, les piètres résultats de l'éducation étaient attribués à l'incapacité des élèves autochtones plutôt qu'à l'inefficacité du système alors que dans les établissements on assistait à la résistance des autochtones, notamment par leurs fugues nombreuses et des actes de vandalisme.

En effet, jusqu'aux années 1900, les divers paliers de gouvernement ne pouvaient pas certifier si les Inuit étaient des citoyens canadiens ou s'ils faisaient partie des Première Nations (Affaires indiennes et du Nord Canada 2006). La *Loi sur les Indiens* ne s'appliquait pas aux Inuit. De plus, on ignorait si les Inuit étaient considérés comme des Indiens au sein de la Proclamation royale de 1763 et de la *Loi constitutionnelle de 1867*. En 1924, le ministre de l'Intérieur a déposé un projet de loi qui reconnaissait pour la première fois les Inuit dans la législation du Canada et qui visait à modifier la *Loi sur les Indiens* de 1876. Ce projet de loi a vite été adopté. Le Québec a soumis la question de «responsabilité envers les Inuit» à la Cour Suprême (Affaires indiennes et du Nord Canada 2006, 8). C'est en 1939 que la Cour Suprême, par la décision *Re Eskimo*, a jugé que les Inuit devaient être considérés comme des Indiens au sens de la loi du Canada, en vertu de l'alinéa 91(24) de la *Loi constitutionnelle de 1867*. Elle a aussi précisé qu'en termes constitutionnels, les Inuit étaient considérés comme des Indiens au Canada. C'est donc à ce moment que le Canada est «devenu juridiquement responsable des Inuit» (Affaires indiennes et du

Nord Canada 2006, 8), ce qui explique que le gouvernement fédéral soit présent dans l'éducation des autochtones.

Jusqu'en 1955, année où le gouvernement fédéral a pris le contrôle de l'enseignement aux Inuit du Nunavik en ouvrant le pensionnat Saint-Marc-de-Figuery d'Amos, au Québec, ce sont les organisations missionnaires anglicanes et catholiques qui assuraient l'éducation dans le Nord du Québec (Vick-Westgate 2002). Les missionnaires avaient pour objectif de christianiser et de « civiliser » les Inuit. L'Église catholique affirmait vouloir acculturer et assimiler les peuples autochtones dans tout le Canada grâce à une transformation culturelle couramment appelée « Éducation » (Commission scolaire Kativik 2015a). D'ailleurs, en 1986, certaines congrégations religieuses ont entrepris de présenter des excuses pour avoir tenté d'imposer la culture et les valeurs européennes aux autochtones, et elles ont peu longtemps après présenté des excuses pour avoir participé à l'administration des pensionnats indiens (Commission de vérité et réconciliation du Canada 2012).

Après la Seconde Guerre mondiale, les autorités fédérales ont commencé à s'intéresser au Nord, le percevant comme une région riche en ressources naturelles (Commission scolaire Kativik 2015a). Le gouvernement a alors élaboré un programme éducatif calqué sur celui du Sud et ayant pour objectif d'assimiler les Inuit afin qu'ils deviennent « Canadiens à part égale » (Commission scolaire Kativik 2015a). Tel que mentionné par la Commission scolaire Kativik, le gouvernement affirmait que le développement du Nord améliorerait les conditions de vie de ses habitants. C'est pour cette raison que l'usage de la langue maternelle à l'école, soit l'inuktitut, était un délit punissable. Le système éducatif mis en place par le gouvernement prônait l'usage exclusif de l'anglais. Le système scolaire était gratuit et la présence à l'école obligatoire.

Au Québec arctique, des écoles ont donc été mises en place entre 1949 et 1962, adoptant différents modèles; externats, internats ou pensionnats (Laugrand et Oosten

2009). Ainsi, au cours des années 1950, les Qallunaat, représentants du gouvernement, ont arraché plusieurs enfants inuit «à l'insu ou sans le consentement éclairé de leurs parents» pour les instruire dans des écoles résidentielles en zones éloignées (Juteau 2007, 262). Jusqu'en 1963, date d'ouverture de la première école provinciale au Nunavik, le gouvernement fédéral, par le biais du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, était le seul responsable de l'éducation. Il avait déjà établi des écoles dans dix des quatorze communautés du Grand Nord québécois, c'est-à-dire Inukjuak (1949), Kuujuaq (1949), Kangiqsualujuaq (1962), Quaqtaq (1960), Kangirsuk (1960), Kangiqsujuaq (1960), Salluit (1957), Ivujivik (1960), Puvirnituq (1958) et Kuujjuaraapik (1957) (Commission scolaire Kativik 2015a). Les programmes et les curriculums étaient pensés dans des perspectives étrangères aux Inuit dans toutes ces écoles même si le Ministère du Nord canadien et des Ressources nationales n'a importé au Nord, qu'en 1955, les programmes scolaires qui étaient en vigueur dans les provinces de l'Alberta, de l'Ontario et du Manitoba afin de préparer les jeunes Inuit à fonctionner dans l'économie moderne et dans le but de les occidentaliser (Laugrand et Oosten 2009). Dorénavant, on utiliserait du matériel pédagogique entièrement construit sur des images et des valeurs de Qallunaat. Laugrand et Oosten (2009) mentionnent que rien de très inuit ne figurait dans les curriculums et que les élèves apprenaient l'histoire du Sud et leur «allégeance à sa majesté la Reine d'Angleterre» (10). La situation est-elle toujours la même aujourd'hui?

Les Autochtones ont résisté à ce système éducatif qu'on tentait de leur imposer. Titley (2011) explique que la «présomption de supériorité culturelle» (13) de laquelle était imbibée l'esprit animant la mise en place d'un système éducatif au Nunavik explique cette résistance face au système mis en place par les bureaucrates et les religieux. Ces Qallunaat avaient la certitude d'être supérieurs moralement et culturellement, donc leur intention était d'assimiler les autochtones en créant des écoles dans lesquelles ceux-ci seraient soumis à la culture dominante. Plusieurs

années plus tard, dans un effort de reconnaître les torts causés par cette approche, le premier ministre du Canada a présenté, en 2008, au nom de tous les Canadiens, des excuses aux anciens élèves des pensionnats indiens. «Il a reconnu dans sa déclaration que le système des pensionnats indiens avait pour principal objectif de soustraire les enfants à l'influence de leurs foyers et de leurs familles et de les intégrer par l'assimilation dans la culture dominante» (Commission de vérité et réconciliation du Canada 2012). Le nouveau premier ministre du Canada, Justin Trudeau, a lui aussi présenté ses excuses au nom du Canada, tout récemment en 2015 (Agence France-Presse 2015).

Les bureaucrates ont créé des politiques et des procédures administratives régissant les écoles et les réserves pour éviter que les autochtones ne prennent d'initiatives et qu'ils gagnent une autorité. Ils étaient soumis à une législation spéciale les isolant des non autochtones puisque «des frontières physiques et légales séparaient les Indiens de la population dominante» (Titley 2011, 13). Dans son ouvrage historique, Vick-Westgate (2002) soutient que le gouvernement fédéral canadien visait l'assimilation des populations autochtones au nom de l'intérêt public et que les politiques éducatives mises en place ont contribué à détruire leur culture. Par assimilation, James Howell entend l'opposition entre deux peuples qui sont mis en contact ainsi que la dégénération d'un peuple au contact d'un autre peuple au tempérament plus fort (Hajjat 2011).

Jusqu'en 1963, le gouvernement du Québec n'assumait pas de responsabilité envers les Inuit du Nunavik. Durant la période de la Révolution Tranquille, la Province a développé un intérêt pour cette région afin d'exploiter ses ressources hydroélectriques et minérales, ainsi que pour remplacer la fonction publique fédérale sur un territoire québécois que le Québec voulait occuper de façon plus importante. Le projet de Loi 60, présenté par le gouvernement du Québec en 1963, a mené à la création d'un ministère de l'Éducation l'année suivante. Ce nouveau ministère a établi des écoles provinciales à Kangiqsujuaq et à Kuujuaq (Commission scolaire Kativik 2015a). En

1964, la prise en charge officielle de l'éducation par le Ministère de l'Éducation du Québec a donc créé un système scolaire parallèle à celui fédéral qui existait à cette époque. En 1968, la Commission scolaire du Nouveau-Québec, une nouvelle circonscription scolaire, fut mise sur pied pour administrer toutes les écoles provinciales du Grand Nord québécois. La Commission scolaire du Nouveau-Québec qui est l'ancêtre de la Commission scolaire Kativik a fondé une école provinciale dans chaque village, introduisant le français au système éducatif. Les Inuit pouvaient désormais fréquenter l'école dans la langue qui leur convenait entre l'anglais et le français à partir de la troisième année du primaire (Petit 2003). Désormais, deux systèmes d'éducation basés sur l'enseignement en vigueur au Sud coexistaient dans le Grand Nord québécois, c'est-à-dire les écoles fédérales qui disposent d'un enseignement en anglais ainsi que les écoles provinciales qui offrent un programme en français et l'inuktitut jusqu'en troisième année du primaire. Ces écoles étaient fréquentées par des élèves presque exclusivement Inuit (Commission scolaire Kativik 2015a).

En 1971, le gouvernement du Québec annonçait le «projet du siècle» consistant à aménager les cours d'eau de la baie James pour le développement hydroélectrique. La Société Makivik (2015) affirme que ce projet ignorait alors les droits des Inuit et des Cris qui vivaient sur le territoire concerné. En réaction à ce projet, l'Association des Inuit du Nouveau-Québec (AINQ) fut créée la même année par le jeune Charlie Watt. Il a ainsi réuni des Inuit puisqu'aucune consultation n'avait été effectuée auprès des Inuit et des Cris de la région visée par le projet d'aménagement des cours d'eau. Désirant prendre en main leur avenir, les Inuit de l'AINQ ont uni leurs forces à celles de l'Association des Indiens du Québec. Ensemble, les deux organisations ont demandé une injonction à la Cour supérieure du Québec en 1972 afin de stopper le projet. Ces démarches ont permis aux autochtones de se faire entendre et de procéder à des négociations qui ont donné lieu à un règlement hors cours, soit la Convention de la Baie James et du Nord québécois (CBJNQ). C'est ainsi qu'en

1975, nous avons assisté à la signature de la Convention de la Baie James et du Nord québécois par les parties suivantes : le gouvernement du Québec, la Société d'énergie de la Baie James, la Société de développement de la Baie James, Hydro-Québec, le Grand conseil des Cris du Québec, l'AINQ et le gouvernement du Canada (Société Makivik 2015). La CBJNQ de 1975 a aussi mené à la création de la commission scolaire Kativik, conformément aux dispositions de la Loi sur l'instruction publique, afin d'offrir les services éducatifs dispensés dans les communautés nordiques. Depuis ce temps, l'inuktitut est la langue d'enseignement pour les trois premières années du primaire. En troisième année, le choix revient aux familles de scolariser leurs enfants en anglais ou en français et les cours sont calqués sur le programme du ministère de l'Éducation du Québec (Commission scolaire Kativik 2015a). Pourquoi donc, malgré le fait que depuis 1975 les Inuit prennent en charge de façon plus importante leur éducation, un écart subsiste-t-il entre le taux de diplomation du Nord, et celui du Sud?

Pour Simard (1983), la création de la Commission scolaire Kativik, avec la signature de la CBJNQ, «n'a fait que ratifier formellement la situation qui existait au préalable» (68). Il mentionne que la logique, la structure et le discours des autorités coloniales sont demeurés, mais qu'on y a seulement ajouté une strate de personnel autochtone parmi les Qallunaat. Selon Létourneau (2005), l'éducation au Nunavik doit respecter et fournir aux élèves les connaissances traditionnelles de la culture inuit, c'est-à-dire comprendre la nature et s'adapter à son environnement. Un rapport des commissaires affirme que la structure scolaire devrait «permettre aux jeunes Inuit d'acquérir la maîtrise de l'inuktitut et d'assurer le maintien de la culture inuit, c'est-à-dire les traditions, les valeurs, le mode de vie et les aspirations collectives des Inuit» (45). Cependant, Riopel (2012) soutient que les modes de représentation du Grand Nord par les Québécois ainsi que les relations politiques que les Québécois entretiennent avec les autochtones du Grand Nord portent toujours en eux les stigmates du colonialisme. D'ailleurs, un rapport publié en 2007 par le Centre d'études des

niveaux de vie, intitulé *La contribution potentielle des Canadiens autochtones à la population active, l'emploi, la productivité* fait mention que l'économie du Canada pourrait «réaliser une plus-value de l'ordre de plusieurs milliards de dollars» si les jeunes autochtones terminaient leurs études secondaires et universitaires en aussi grand nombre que les autres Canadiens (Bastien 2008, 5). Est-ce que la relation entre le Qallunaat et l'Inuk pourrait expliquer le faible taux de diplomation actuel au Nord? Si l'on s'en tient aux explications de la littérature, il semblerait qu'il existe un écart culturel et linguistique entre l'institution et l'Inuk. La section suivante présente les explications de la littérature quant au problème de décrochage scolaire au Nord.

## CHAPITRE II

### REVUE DE LA LITTÉRATURE. LES TROIS EXPLICATIONS DE L'ÉCHEC SCOLAIRE DES INUIT DU NUNAVIK

Dans la littérature universitaire, trois grandes visions expliquent le faible taux de diplomation qu'affiche la Commission scolaire Kativik. On constate un écart culturel, un écart linguistique et un écart d'investissement dans les ressources en termes de quantité et de qualité. Plusieurs chercheurs attribuent l'échec du système éducatif du Nunavik aux différences culturelles qui existent entre le milieu scolaire et le milieu familial.

Les travaux de Vick-Westgate (2002), Petit (2003), Laugrand et Oosten (2009), Belisimbi (2008), Douglas (2009), Létourneau (2005) et Sbarrato (2005) explicitent l'écart culturel dont il est question. Pour d'autres, l'éducation dans un contexte de langue seconde – l'inuktitut étant la langue maternelle de la plupart des élèves de la commission scolaire – explique le taux élevé de décrochage scolaire. Ce problème linguistique ressort des travaux de Spada et Lightbown (2002), Vick-Westgate (2002), Cancel (2009), Presseau et ses collaborateurs (2006) et du Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec (2007). Enfin, quelques chercheurs comme Duhaime et Godmaire (2002), Laugrand et Oosten (2009), Létourneau (2005) et Belisimbi (2008) attribuent aussi le faible taux de diplomation des élèves de la Commission scolaire Kativik au manque de ressources humaines et matérielles.

Pour comprendre leurs explications, il est nécessaire de connaître le contexte dans lequel les écoles ont été mises sur pied au Nunavik.

## 2.1 Éducation formelle et traditionnelle : un écart culturel

Plusieurs auteurs soutiennent qu'une différence culturelle existe entre le milieu scolaire dans lequel sont scolarisés les Inuit, et leur milieu traditionnel. Ils utilisent l'histoire coloniale du système éducatif pour expliquer l'écart entre l'éducation traditionnelle, et le système éducatif qui a été institutionnalisé par les Qallunaat. Il existe un couplage problématique entre l'école et la communauté puisque le système scolaire est encore associé à la volonté de l'homme qallunaat d'assimiler la population autochtone et qu'il n'est pas complètement représentatif de l'expérience de vie des jeunes Inuit (Létourneau 2005). Douglas (2009) traduit la situation des élèves inuit par le titre de son article : « It's like they have two parents » (35). D'une part, une école aux valeurs occidentales, comme par exemple la performance individuelle et le recours à l'écrit, et d'autre part, une famille aux traditions axées sur la collectivité. Pour cet auteur, c'est la rencontre entre deux systèmes de socialisation, l'école et le milieu traditionnel, qui expliquerait les faibles taux de diplomation chez les Inuit. Le premier opte pour une survie individuelle dans un univers de compétition tandis que le second est axé sur la communauté.

Il ne faut pas oublier qu'au cours des années 1950, il y a à peine soixante ans, les Inuit du Nunavik sont passés rapidement d'un mode de vie nomade vers le sédentarisme. Pire encore, «l'État et les religieux jugèrent qu'il fallait éloigner les enfants autochtones de leur milieu, d'où la création des pensionnats» (Belisimbi 2008, 80). Les Inuit ont subi un long passé de discrimination qui a entraîné une différence entre leur culture et le milieu éducatif. Selon Belisimbi (2008), les événements historiques ont dévasté l'identité culturelle inuit, ce qui a eu des répercussions chez les jeunes comme leur faible niveau de scolarité. L'école, en conflit avec le mode de vie traditionnel, a entraîné des changements importants dans

la manière de vivre des Inuit. Est-ce que les méthodes utilisées à l'école, dans un système mis en place par les Qallunaat, sont appropriées?

Traditionnellement, les Inuit apprennent par observation dans leur mode de vie quotidien. Le processus d'éducation traditionnel des Inuit consiste donc en une éducation informelle, transmise par les parents, la famille étendue et les autres jeunes. L'éducation des Inuit était basée sur le mimétisme et les enfants apprenaient à leur rythme les compétences nécessaires à leur mode de vie (Commission scolaire Kativik 2015a). «Cette éducation informelle, transmise par les parents, la famille étendue et les autres jeunes, consistait en un apprentissage et un enseignement par imitation, sans aucune limite de temps pour acquérir la maîtrise d'habiletés diverses. L'enfant progressait à un niveau plus élevé d'habileté quand il était prêt» (Commission scolaire Kativik 2014 en ligne). Dans la culture inuit, où le système éducatif formel n'existe pas à l'origine, ce sont les compétences traditionnelles, comme par exemple la chasse et la couture, qui occupent une place importante. Les connaissances traditionnelles, basées sur la compréhension de la nature et sur la capacité de s'adapter à l'environnement, s'acquièrent dans la vie de tous les jours. Selon Sbarrato (2005), les enfants qui étaient internés dans des écoles résidentielles étaient élevés dans l'ignorance de la langue et des coutumes de leurs parents, ce qui a troublé leur identité. Cet écart entre l'environnement d'apprentissage traditionnel et celui qui prévaut dans les écoles du Nunavik expliquerait l'échec du système éducatif. L'éducation traditionnelle des Inuit, dans un contexte nomade et dans un mode de survie, peut-elle se transmettre à l'intérieur du système éducatif actuel?

La culture première des Inuit est axée sur la tradition orale, et non pas sur l'écriture qui domine actuellement la culture scolaire. Bien qu'il existe un alphabet pour l'Inuktitut, ce sont les missionnaires anglicans qui l'ont introduit il y a plus d'un siècle parce qu'il permettait de lire la bible (Commission scolaire Kativik 2015a). Aujourd'hui, même si les Inuit connaissent l'écriture syllabique depuis longtemps, certains sont réticents envers l'utilisation de l'écriture. Plusieurs Inuit croient que

l'écriture peut nuire à la tradition orale puisque hors contexte, les histoires racontées à l'écrit risquent de perdre leur force émotionnelle. On constate donc une peur de l'écriture qui pourrait remplacer la parole inuit (Laugrand 2002). Bref, même s'il existe une écriture syllabique pour l'inuktitut, c'est une langue essentiellement orale et elle demeure utilisée surtout dans les activités traditionnelles (Da Silveira 2009).

Da Silveira (2009) a effectué une étude sur le rapport à l'écrit des enseignants inuit lors de formations qu'ils ont reçues. Les formateurs ont amené les enseignants à définir le concept de culture selon leur point de vue. On remarque que l'écriture en soi ne fait pas partie intégrante de l'identité inuit au même titre que la chasse ou la couture (Da Silveira 2009). Ces observations ont permis d'affirmer que l'enseignant inuit a un rôle de médiateur entre les deux cultures distinctes, celle du système éducatif québécois ancré dans l'écrit et celle des Inuit qui représente la tradition orale. Actuellement au Québec, selon le Ministère de l'éducation, l'enseignant serait un passeur culturel. Ainsi, l'enseignant inuit a le rôle de socialiser ses élèves à la culture écrite, malgré le fait qu'il considère l'inuktitut comme langue essentiellement orale utilisée dans les activités traditionnelles (Da Silveira 2009). La langue seconde, écrite, est plutôt celle de l'école et des emplois. Alors que l'écrit représente un défi de taille pour l'enseignant et l'élève inuit, le système éducatif permet-il aux enseignants inuit de bien jouer le rôle que l'institution leur prescrit?

Le Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec (2007) soutient que « dans notre système d'éducation, la réussite scolaire va souvent de pair avec les résultats scolaires. Ainsi, les critères utilisés pour en rendre compte font référence à des réalités mesurables, où il s'agit de savoir ce qui a été acquis par les élèves dans les délais prévus » (10). Dans le système éducatif formel imposé par les Qallunaat, la maîtrise de la langue écrite est un facteur incontournable de la réussite scolaire chez les élèves puisque le système éducatif occidental est ancré dans l'écrit. Ce système scolaire permet-il aux élèves inuit de s'épanouir?

Sachant que les Inuit acquièrent les compétences traditionnelles par observation et à leur rythme dans leur langue maternelle, on comprend les explications de Laugrand et Oosten (2009) affirmant que le modèle scolaire actuel n'est pas respectueux des langues et des savoirs des Inuit. Apparues il y a à peine cinquante ans, les méthodes et les orientations pédagogiques utilisées au Nord auraient des visées assimilatrices aux yeux des Inuit comme le mentionne Belisimbi (2008) dans son rapport de recherche. L'implication des gouvernements fédéral et provincial dans la scolarisation des enfants inuit a-t-elle entraîné des changements sociaux?

L'école actuelle est définie par Douglas (2009) comme une «institution du courant majoritaire de la société canadienne» contradictoire à la culture inuit traditionnelle où l'éducation se centre sur l'intérêt de la survie du groupe afin de permettre aux jeunes de surmonter leur tendance égocentrique. Le système éducatif actuel traduit plutôt une culture économique qui augmente la compétition individuelle. À l'école, le savoir est standardisé et impersonnel puisqu'on donne une même directive à un groupe complet. Traditionnellement, les enfants inuit apprennent dans des situations authentiques, c'est-à-dire dans la vie de tous les jours, par observation et par imitation. Le comportement socialement accepté de la part des deux cultures diffère clairement.

Laugrand et Oosten (2009) parlent de «contradiction entre deux univers» puisqu'il semblerait que les Inuit ne comprennent pas le système éducatif actuel, interférant avec leur mode traditionnel de transmission du savoir. L'échec de l'éducation chez les Inuit pourrait donc s'expliquer par sa nature elle-même, éloignée de la culture des Inuit. Les auteurs ajoutent même que l'éducation apporte des conflits et des situations de stress dans les familles, car elle détonne trop au niveau culturel. Ils concluent qu'il faut «inuitiser» les institutions afin de laisser plus de place aux valeurs et à la langue des Inuit pour ainsi récupérer ce qui a été perdu au niveau de l'éducation, soit la culture traditionnelle.

Un fossé culturel existe entre le système éducatif mis en place au Nunavik par les Qallunaat, et le système traditionnel de transmission des savoirs inuit. Lorsqu'on s'intéresse à ce que disent les chercheurs ayant étudié la question, on remarque que les différences frappantes entre les deux cultures se traduisent au niveau des méthodes d'enseignement. Les enseignants utilisent-ils des méthodes adaptées à la réalité culturelle des jeunes Inuit?

Brassard (2000) affirme que l'institutionnalisation est un processus par lequel se forme l'ensemble des modalités concrètes qui structure et régit, au moyen de normes et de définitions typiques de rôles s'articulant en mécanismes de régulation, une activité faisant partie du champ d'action d'une collectivité et qui incarne un système de croyances et de valeurs (une idéologie) justifiant, expliquant et orientant cette structuration» (Brassard 2000, 15). Selon l'auteur, l'institutionnalisation donne lieu à l'institution. «Les organismes sociaux - appelés communément institutions - sont des lieux (pièces, appartements, immeubles, ateliers) où une activité particulière se poursuit régulièrement» (Goffman 1968, 45). L'éducation est une activité qui se poursuit régulièrement dans les écoles. Nous avons assisté au processus d'institutionnalisation de l'éducation au Nunavik avec la création des écoles. L'éducation s'est institutionnalisée, donnant lieu à des commissions scolaires structurant les écoles. Il ne faut pas oublier que cette forme d'éducation formelle actuellement dispensée au Nunavik comprend des modalités qui ont été bâties dans des perspectives étrangères aux Inuit.

Les travaux de Vick-Westgate (2002), Petit (2003), Laugrand et Oosten (2009), Belisimbi (2008), Douglas (2009), Létourneau (2005) et Sbarrato (2005) laissent donc penser que l'environnement d'apprentissage au Nunavik n'est pas adapté à la vie quotidienne traditionnelle puisqu'elle est construite à l'image des Qallunaat. Ainsi, les élèves ne s'y retrouvent pas, ce qui explique le taux de décrochage astronomique en milieu inuit. Les méthodes pédagogiques utilisées s'avèrent donc inefficaces puisqu'elles sont en contradiction avec la culture inuit traditionnelle.

## 2.2 Système trilingue : un écart linguistique

D'autres chercheurs comme Spada et Lightbown (2002) associent l'échec de l'éducation au Nunavik à la présence des trois langues officielles au sein du système; l'inuktitut, l'anglais et le français. Actuellement, à la Commission scolaire Kativik, le trilinguisme est institutionnalisé tel que le mentionne Cancel (2009). Les activités de la Commission scolaire Kativik se déroulent dans les trois langues officielles du Nunavik, c'est-à-dire l'inuktitut, le français et l'anglais. Ses rapports officiels et les assemblées générales du personnel enseignant sont traduits dans les trois langues même si le français est parfois négligé. Depuis 2003, l'inuktitut est enseigné de la première à la troisième année du primaire. À partir de la quatrième année, le choix que l'enfant soit scolarisé en français ou en anglais revient à la famille et l'inuktitut continue à être enseigné à raison de quelques périodes par semaine (Juteau 2007).

Vick-Westgate (2002) mentionne qu'avant la mise en oeuvre de la Convention de la Baie-James et du Nord Québécois (CBJNQ), le gouvernement fédéral avait implanté un système éducatif au Nunavik qui forçait les Inuit à recevoir une scolarisation en anglais au détriment de leur langue maternelle, l'inuktitut. Le système éducatif était même un outil utilisé par l'État fédéral pour assimiler et détruire le mode de vie traditionnel des populations autochtones. Cela signifie que les élèves sont scolarisés en langue maternelle jusqu'à la troisième année du primaire. Ensuite, la famille a le choix entre la scolarisation en anglais ou en français. Cette présence des trois langues à l'école nuit-elle à l'apprentissage des élèves? Certaines études évoquent les difficultés éprouvées à l'école par les Inuit à cause de leurs limites en langue seconde. Par exemple, Spada et Lightbown (2002) soutiennent que lorsque les enfants ne sont pas scolarisés dans leur langue maternelle, ils éprouvent une double difficulté, c'est-à-dire la compréhension de la langue et du contenu à apprendre. Ils ajoutent que ce problème se remarque davantage dans les classes de français langue seconde au

secondaire. La plupart des élèves n'ont pas atteint un niveau de français assez élevé pour répondre aux exigences du système éducatif. Les élèves, ne maîtrisant pas la langue dans laquelle ils sont scolarisés, sont donc limités dans leurs apprentissages. Maryse Courville, conseillère pédagogique en français langue seconde à la commission scolaire Kativik soutient que les enseignants du Nord soulèvent les difficultés des élèves à écrire, à organiser leurs idées et à s'exprimer dans leurs mots en langue seconde (Communication personnelle, 2013). Étant donné que l'enseignement se donne uniquement en langue seconde après la troisième année du primaire, les limites en français des étudiants nuisent à la poursuite de leur scolarisation. Dans un contexte inuit, l'apprentissage du vocabulaire en langue seconde se veut jumelé à des réalités conceptuelles inexistantes dans l'environnement de l'Inuk, l'apprenant. «Les nouvelles notions à acquérir par l'élève sont, à un premier niveau, des mots à apprendre, mais aussi des réalités à comprendre» (Desrochers 2006, 7). Certaines de ces réalités ne font pas partie de l'environnement de l'élève inuit, donc elles n'ont pas de sens pour lui. Les enfants sont donc confronté à devoir se bâtir d'abord une réalité conceptuelle, pour ensuite y associer des mots de la langue seconde. Nous comprenons donc que l'apprentissage de la langue seconde comprend une difficulté additionnelle dans un contexte inuit.

Malgré l'autonomie des Inuit du Nunavik en matière d'éducation et la création de la Commission scolaire Kativik, les programmes dans leur langue maternelle, soit l'inuktitut, ainsi que les ressources didactiques dans cette langue sont très rares. Le système éducatif demeure associé au Qallunaat et il n'est pas représentatif de l'expérience de vie des jeunes Inuit (Létourneau, 2005).

Létourneau appuie cette problématique en évoquant les revendications présentées par les communautés inuit du Nunavik en marge des audiences de la Commission du Nunavik créée en 1999 par le gouvernement du Québec. Le rapport de cette commission indique que «l'Institut culturel Avataq et la commission scolaire Kativik ont convenu que l'inuktitut se détériore et que pour remédier à la situation, il fallait

accorder une attention particulière à la nouvelle génération dans le cadre scolaire afin de mieux la préparer à exercer désormais son rôle de chef de file» (Létourneau 2005, 45). Des programmes visant à aider les Inuit à accéder à l'éducation primaire, secondaire et postsecondaire sont offerts par l'Institut culturel Avataq.

Les recherches de Presseau et ses collaborateurs (2006) concluent que la maîtrise du français est insuffisante lorsque les élèves autochtones font leur entrée à l'école primaire, puisqu'ils sont élevés dans leur langue maternelle ou en anglais, ce qui aurait des résultats directs sur l'ensemble de leurs résultats scolaires. Les chercheurs affirment que les jeunes autochtones sont exposés à trois langues, mais qu'ils n'en maîtrisent aucune. La scolarisation des Inuit du Nunavik en langue seconde aurait eu pour effet de dégrader leur langue maternelle tel que le mentionnent Dorais et Krupnik (2005). Au Nunavik, les jeunes préfèrent souvent communiquer en anglais plutôt que dans leur langue maternelle et que les statistiques révèlent une diminution lente, mais constante, des locuteurs en langue maternelle inuktitut (Dorais et Krupnik 2005). La situation est la même dans d'autres États de l'Arctique, c'est-à-dire que la scolarisation en langue seconde dégraderait la langue maternelle. Le Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec affirme que « la capacité à maîtriser sa langue maternelle a une influence sur le développement intellectuel et les résultats scolaires » (Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec 2007, 14). Ainsi, le système scolaire actuel, offert en langue seconde à des jeunes qui ne maîtrisent souvent même pas leur langue maternelle ne leur permet pas de réussir et d'obtenir des résultats scolaires satisfaisants. Les exigences linguistiques du système éducatif à l'égard des jeunes autochtones dépassent souvent leurs capacités à les satisfaire. La langue expliquerait donc en partie pourquoi très peu de jeunes réussissent à obtenir un diplôme du secondaire dans le système éducatif actuel du Nunavik.

### 2.3 Écart d'investissement dans les ressources

Finalement, des chercheurs notent le manque de ressources qui persiste à la Commission scolaire Kativik, si l'on compare celle-ci aux autres commissions scolaires, cet écart pouvant avoir un effet considérable sur la réussite scolaire des jeunes.

C'est actuellement le gouvernement provincial qui défraie 75% des coûts de fonctionnement du système éducatif du Nunavik et le fédéral, 25% (Commission scolaire Kativik 2015b). Tous les fonds passent par Québec! Cependant, il demeure difficile de mesurer les coûts engendrés par la gouverne du Nunavik pour deux raisons expliquées par Duhaime (1993) : l'éparpillement des compétences et le statut juridique du Nunavik. D'abord, l'auteur mentionne que les responsabilités concernant le Grand Nord s'éparpillent entre les différentes instances gouvernementales. L'auteur souligne que les dépenses ne sont jamais isolées dans les rapports annuels des ministères concernés : elles sont toutes confondues dans une enveloppe globale des dépenses de l'Arctique de l'est. Avant les années 1960, le gouvernement fédéral canadien administrait à lui seul la zone arctique de tout le pays et il était impossible de retracer les dépenses relatives au Grand Nord. Au fil des années, les ministères acteurs de l'Arctique se sont multipliés et les dépenses fédérales ne peuvent être identifiées séparément. Elles se dispersent dans les différents ministères et sociétés d'État du Canada. L'auteur ayant étudié les opérations des administrations publiques du Québec inuit mentionne que «[t]out considéré en effet, les administrations publiques constituent la base économique du Nord du Québec» (Duhaime 1993, 260). Duhaime qualifie l'administration publique d'industrie dominant le Nord, industrie qui «paie 59% de tous les salaires versés à la main-d'œuvre régionale, et 73% de ceux touchés par les autochtones» (Duhaime

1993, 260). Aucune industrie régionale ne rivalise avec l'administration publique selon le même auteur.

Les travaux de Duhaime et Godmaire (2002) font l'analyse des statistiques socioéconomiques du Nunavik, qui sont les pires du Québec. Considérant que la population de cette région a une croissance très rapide, les chercheurs concluent que les dépenses publiques consenties au Grand Nord québécois, même si elles sont confondues, sont trop minimes pour changer les choses. Plusieurs facteurs nordiques englobent les frais encourus par le système éducatif du Nunavik, comme les frais de transport et de chauffage (Duhaime et Godmaire 2002).

Le manque de ressources de la Commission scolaire Kativik touche non seulement les budgets alloués à l'éducation, mais aussi l'accès à la formation. Plusieurs formations professionnelles comme la coiffure et la charpenterie-menuiserie qui sont offertes aux jeunes Québécois ne sont pas accessibles aux résidents du Nord à cause de leur éloignement géographique (Laugrand et Oosten 2009). Lorsqu'on consulte les cours offerts par la commission scolaire Kativik, on constate que la formation professionnelle existe seulement dans deux des quatorze communautés du Nunavik, c'est-à-dire Kuujuaq et Inukjuak. La majorité des élèves du Nunavik n'ont donc pas la possibilité d'obtenir un diplôme d'études professionnelles plutôt qu'un diplôme d'études secondaires. Les parlementaires ont constaté le manque de programmes en formation professionnelle ou technique pour les élèves du milieu secondaire inuit lorsqu'ils ont fait la tournée des villages du Nunavik (Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec 2007). Létourneau (2005) mentionne qu'il faudrait aussi construire un établissement de niveau collégial pour éviter l'exil des jeunes vers Montréal. Le manque de variété de programmes offerts par la Commission scolaire Kativik pourrait donc être un facteur expliquant le grand nombre d'élèves qui décrochent.

La poursuite des études après le secondaire représente un défi de taille pour les Inuit. Lorsqu'on compare le Nunavik à l'ensemble du Canada, on compte trois fois plus d'Inuit n'ayant pas obtenu de diplôme secondaire (Juteau 2007). Ceux qui désirent effectuer des études postsecondaires doivent prendre l'avion et aller au Sud et s'adapter à un mode de vie complètement différent : «une rupture ou une distance avec les modes de vie et les liens familiaux, des inconvénients liés à un urbanisme exacerbé, un environnement plus pollué et peut-être de la discrimination. Tous ces facteurs exercent un pouvoir d'attraction, mais aussi souvent de répulsion» (Juteau 2007, 259). Par *urbanisme exacerbé*, l'auteur montre le choc que peut vivre un jeune Inuit quittant son village nordique où on circule en quatre roues et où il n'existe aucun feu de circulation, pour aller étudier à Montréal, par exemple. Ainsi, plusieurs abandonnent leurs études pour retourner au Nord. En 2012, lorsque j'ai demeuré plusieurs mois dans le village de Kuujuaq, le plus gros des quatorze villages inuit du Nunavik, outre les résidences pour se loger, on trouvait seulement deux épiceries, une station d'essence, un centre communautaire, deux écoles et leur centre administratif, une garderie, un restaurant, un bar, une boutique souvenir et une salle de cinéma ouverte un soir par semaine.

Laugrand et Oosten (2009) ajoutent que plusieurs formations professionnelles ne sont pas accessibles aux résidents du Nunavik à cause de l'éloignement et que par conséquent, du côté de l'emploi, les postes qui exigent des qualifications sont majoritairement occupés par les gens du Sud.

Létourneau (2005) ajoute l'absence des programmes en inuktitut après la troisième année du primaire doit être pris en considération dans l'échec du système éducatif. Il souligne aussi que le matériel pédagogique disponible dans cette langue est très rare. L'auteur considère comme un problème grave le manque de synergie entre l'école et le reste de la communauté. Le système éducatif demeure associé au pouvoir assimilateur de l'homme Blanc, le Qallunaat.

Les enseignants, acteurs au premier plan du système éducatif, sont une ressource difficile à recruter au Nord. La plupart proviennent du Sud et ils vont enseigner dans leur langue maternelle au Nord. Au Nunavik, ils auraient moins d'expérience de travail que dans les autres commissions scolaires du Québec. Leur manque de formation et leur manque de connaissances à propos de la culture inuit ainsi que le roulement élevé de personnel aurait un effet sur la réussite scolaire des jeunes (Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec 2007). Presseau et ses collaborateurs (2006) ajoutent que plus de la moitié des élèves autochtones nécessiteraient des besoins en terme d'enseignement spécial à cause de leurs difficultés d'apprentissages.

Enfin, le Ministère ajoute aussi que le manque de logements pourrait avoir un impact négatif sur la persévérance scolaire des jeunes autochtones qui vivent dans des maisons surpeuplées. Les enfants habitant dans ces ménages seraient affectés, ce qui expliquerait leur faible rendement scolaire (Belisimbi 2008).

Somme toute, qu'il s'agisse de subventions monétaires, de matériel et de programmes didactiques ou du personnel enseignant, le manque de ressources pourrait expliquer l'échec de la réussite des jeunes Inuit de la Commission scolaire Kativik selon les travaux de plusieurs chercheurs.

#### 2.4 Écart persistant : pourquoi?

Les chercheurs ayant étudié le système éducatif du Nunavik attribuent l'échec de l'éducation à un écart existant entre le Nord et le Sud du Québec, que ce soit au niveau des ressources, de la culture ou de la langue. Toutes les explications proposées renvoient à une dualité entre le système québécois et l'Inuk. Selon Friedman (2009), dans le cas des autochtones, le dualisme se traduit par une

hiérarchie politique entre deux groupes, c'est-à-dire ceux qui étaient là avant et ceux qui sont arrivés après. Par exemple, on peut faire référence aux peuples autochtones et aux Qallunaat pour illustrer ces deux groupes.

Le dualisme serait une structure, puisqu'on peut observer le processus de dualisation à plusieurs endroits dans le monde et dans des groupes qui varient. Friedman (2009) affirme que le dualisme renvoie à une hiérarchie politique entre les peuples autochtones et leurs dirigeants étrangers. En effet, il précise que «la valeur relative de ces deux éléments varie selon le cas de figure, mais la constance de la logique de la relation est étonnante, comme s'il s'agissait d'une structure à long terme» (Friedman 2009, 33). Cette dualité existe-t-elle dans le système éducatif au Nunavik? Est-ce que l'Histoire de l'implantation du système éducatif formel au Nunavik peut expliquer cet écart persistant? La visée assimilatrice des écoles de l'époque, administrées par les missionnaires et les gouvernements, est-elle à l'origine du faible taux de diplomation actuel des Inuit?

Sbarrato (2005) raconte de quelle façon les missionnaires européens ont tenté d'imposer leur culture et leur religion aux populations autochtones qui se trouvaient sur le territoire au début des années 1900. Le gouvernement canadien a imposé un système d'écoles résidentielles pour les autochtones afin qu'ils deviennent de vrais «citoyens canadiens». Ainsi, les enfants quittaient leur famille pour être pris en charge par l'Église. C'est par l'éducation que les autorités ont tenté d'assimiler les autochtones. Ce système a eu des impacts sur leur mode de vie et on les perçoit encore de nos jours.

Depuis la création de la Commission scolaire Kativik en 1978, les populations inuit prendraient davantage en charge leur éducation. Cette autonomie aurait permis aux Inuit d'«inuitiser» les institutions, c'est-à-dire d'avoir le droit, pour les Inuit, d'enseigner leur langue et leur culture dans les écoles. Cet enseignement en langue maternelle se donne du préscolaire à la deuxième année du primaire. Ensuite, les

enfants sont scolarisés en langue seconde, le français ou l'anglais. Comme Sbarrato (2005) l'indique, les Inuit peuvent ainsi conserver leurs traditions dans un système qui se colle à la «culture du sud» et faire leur place dans le monde. Mais est-ce vraiment le cas? Presque trente ans après cette décentralisation du système éducatif, le faible taux de diplomation demeure alarmant au Nunavik. De plus, les chercheurs continuent à l'attribuer au dualisme qui semble persister dans le système éducatif.

Le système colonial peut expliquer l'échec passé de la scolarisation au Nord du Québec. En très peu de temps, l'éducation s'est institutionnalisée au Nord, dans une perspective bien étrangère à l'Inuk, c'est-à-dire celle des Qallunaat. Des institutions contrôlées par les Blancs ont été mises sur pied. Nous comprenons donc les écarts importants qui existent actuellement entre l'école formelle du Nunavik et la culture traditionnelle inuit. Cependant, en 1975, avec la signature de la CBJNQ, les Inuit auraient gagné en autonomie concernant la gestion de leur éducation. L'Histoire peut expliquer un certain choc culturel à l'origine de l'échec du système éducatif passé. Cependant, toujours aujourd'hui, l'école semble sous-performante au Nunavik et un dualisme persiste au sein du système éducatif. Qu'est-ce qui maintient l'écart au niveau de la culture, de la langue et des ressources entre le Nord et le Sud? Pourquoi les élèves Inuit ne réussissent-ils pas à atteindre les normes du système éducatif du Québec?

La littérature fournit des explications à cette question en adoptant un discours critique sur le colonialisme canadien. Ce type de discours «dénonce couramment l'oppression qu'exerce le [Qallunaat] sur l'Autochtone» (Simard 1983, 70). En effet, les auteurs expliquent la sous-performance du système éducatif du Nunavik par un écart culturel, linguistique et de ressources entre les Qallunaat et les Inuit. Simard (1983) affirme que «l'opposition simpliste entre le Qallunaat dominateur et l'Inuk dominé embourbait, bien davantage qu'elle n'éclairait, la pensée et l'action engagées dans la lutte contre l'inertie colonialiste pesant sur beaucoup de citoyens de ce pays» (69). Le simple fait de mettre l'accent sur l'écart entre le Nord et le Sud contribuerait

à la domination en justifiant la réduction de l'Inuk. Par le concept de réduction, l'auteur entend un confinement qui concerne la vie sociale entière et la conception du monde des Inuit. «Ils ne se trouvent pas seulement mis-en-réserve de l'espace, ils le sont aussi de la production, de la praxis politique, de la responsabilité même de concevoir des possibles et des projets identitaires» (Simard 1983, 64). Selon Simard (1983), la réduction de l'Inuk le placerait au statut d'une clientèle administrative.

Même si dans les travaux actuels, certains auteurs ont considéré l'opinion des Inuit, personne ne s'est interrogé sur la nature même de cette différence qui existe entre le Nord et le Sud du Québec. Qu'est-ce qui maintient cet écart dont les chercheurs parlent? Pourquoi continue-t-il à exister? Quarante ans après les négociations menant à la CBJNQ et à un système éducatif «inuitisé» au Nord, les problèmes d'écart persistent dans le système éducatif. Quelle idéologie est à la base du système éducatif? L'interrogation qui anime donc notre recherche est :

Comment expliquer ce dualisme persistant?

Nous soutenons qu'il existe, encore aujourd'hui, au Québec un préjugé concernant les Inuit, préjugé qui se transpose dans le système d'éducation au Nunavik et qui peut être identifié dans la littérature québécoise. Ce préjugé serait une idéologie dominante institutionnalisée faisant partie du discours officiel du gouvernement du Québec. Le gouvernement du Québec est responsable de l'éducation de base et de la formation des enseignants. Le préjugé qu'il véhicule à la population pourrait être un facteur explicatif du faible taux de scolarisation et du décrochage scolaire à la commission scolaire Kativik. Le préjugé maintiendrait l'écart entre le Nord et le Sud. Nous le nommerons Préjugé de l'Esquimau. Ce travail de recherche cherche donc à identifier si le Préjugé de l'Esquimau se trouve effectivement dans le discours du gouvernement du Québec. Afin de répondre à cette question, nous effectuerons une analyse de discours contenu dans des documents récents du gouvernement du Québec.

## CHAPITRE III

### CADRE THÉORIQUE, HYPOTHÈSE ET MÉTHODE

#### 3.1 Le Préjugé

Nous soutenons dans ce travail de recherche qu'il suffit de porter attention au discours qui circule dans les publications gouvernementales pour découvrir que le *Préjugé* y apparaît. Peut-être est-il un facteur explicatif de la sous-performance des élèves de la Commission scolaire Kativik par sa contribution à maintenir l'écart culturel, linguistique et d'investissement dans les ressources entre le Nord et le Sud du Québec. Le préjugé se définit par ses deux composantes, l'une cognitive (l'image de l'Esquimau), et l'autre sociale (l'intervention).

##### 3.1.1 Dimension cognitive

Fischer (1987) affirme qu'en psychologie sociale, le préjugé et le stéréotype sont les deux composantes du processus de catégorisation. Celui-ci consisterait à schématiser la réalité sociale, donc de la découper en catégories distinctes. Selon cet auteur, le stéréotype serait une manière de penser par clichés et l'ensemble des catégories dans lesquelles nous plaçons les autres. Le stéréotype se caractérisant par son uniformité, le préjugé aurait un caractère d'appréciation plus vaste qui intègre un ensemble de stéréotypes divers. «Le préjugé peut être défini comme une attitude de l'individu comportant une dimension évaluative, souvent négative, à l'égard de types de personnes ou de groupes, en fonction de sa propre appartenance sociale» (Fischer 1987, 104).

Les définitions classiques du préjugé portent toutes sur la vision que l'on a de l'autre. Pour Descartes, il existe deux sortes de préjugés. Les *préjugés de précipitation* se définissent par « des jugements portés avant d'avoir atteint l'évidence » et les *préjugés de prévention* réfèrent à « la résistance des hommes à réviser leurs opinions reçues » (Descartes, cité dans Ipperciel 1997, 45). Cette vision suppose que le préjugé, bien qu'il ne soit pas toujours faux, n'est pas pensé par soi-même et qu'il consiste en des opinions reçues. Pour Gadamer, la structure compréhensive est portée par ce qu'il appelle des « diathèses », thèses qui traversent tout notre jugement sans qu'elles ne soient perçues d'emblée (Ipperciel 1997). Selon Gadamer, le monde est compris dans le langage, donc dans l'idée du pré-jugé. La définition du préjugé par Alain (1937) soutient qu'il s'agit de ce qui est jugé d'avance, avant même qu'on s'instruise, et que c'est lui qui fait qu'on s'instruit mal. Fischer (1987) ajoute même que les préjugés, élaborations mentales apprises, se forment à travers la scolarisation puisque les préjugés se construisent avec les apprentissages sociaux. Hume soutient que « nos jugements qui portent sur la cause et l'effet proviennent de l'habitude et de l'expérience; et quand nous avons été accoutumés à voir un objet uni à un autre, notre imagination passe du premier au second par une transition naturelle qui précède la réflexion et que celle-ci ne peut empêcher » (Hume, cité dans Baranger et Saltel 1995, 220). Le préjugé de l'Esquimau se formerait donc dès le préscolaire et durant la scolarisation des élèves québécois et des « diathèses » traverseraient leur jugement.

Certains auteurs se sont intéressés à la composante cognitive du Préjugé, c'est-à-dire à l'image de l'Esquimau dans l'éducation au Québec. Vincent et Arcand (1979) expliquent cette schématisation de la réalité en décrivant l'image des autochtones dans les manuels scolaires. À travers leur analyse de presque 200 manuels scolaires de niveaux primaire et secondaire approuvés par le Ministère de l'Éducation, ils confirment que le préjugé de l'Esquimau se trouvait dans le matériel scolaire à la fin des années 1970. Leurs travaux indiquent que dans les manuels d'histoire utilisés dans les écoles québécoises, les Inuit seraient « les peuples sans histoire » (334)

puisqu'on parle rarement d'eux, caractérisés par les iglous, la chasse au phoque et au caribou, le kayak et le milieu hostile dans lequel ils vivent. Les auteurs affirment même que ces hommes du froid qui mangent cru sont considérés comme des obstacles au développement économique des Qallunaat. Ils ajoutent que dans la modernité, ils sont présentés comme des producteurs de sculptures et qu'ils «doivent leur survie et leur progrès à la générosité des services gouvernementaux» (Vincent et Arcand 1979, 330). Tous ceux qui connaissent les Inuit confirmeront qu'il s'agit d'une image schématisée de la réalité. Qu'en est-il des publications actuelles du gouvernement du Québec? Oublie-t-on qu'en 2015, plusieurs Inuit, dans leur maison, naviguent sur Internet, effectuent des achats en ligne, enregistrent des albums de musique et produisent des films? Le discours actuel des gouvernements présente-t-il fidèlement l'Inuk?

### 3.1.2 Composante sociale

Fischer (1987) explique la composante sociale du Préjugé. Pour lui, la discrimination sociale est un acte induit par le préjugé. Le préjugé assure donc une fonction de discrimination sociale, c'est-à-dire un comportement qui consiste à traiter différemment certains individus en les infériorisant. L'auteur ajoute que ce traitement inégalitaire, s'appuyant sur le préjugé, s'exprime dans la vie courante. Comment la composante sociale du préjugé a-t-elle, à travers l'histoire, incité les Qallunaat à intervenir auprès de l'autre, l'Esquimau, selon leur représentation qu'ils ont de l'autre, c'est-à-dire le Préjugé ?

La définition de préjugé que nous retenons pour ce travail de recherche décompose le concept dans ses deux composantes, c'est-à-dire cognitive et sociale. Le préjugé est la vision que l'on a de l'autre, vision qui comprend un ensemble de stéréotypes

schématisant la réalité à partir d'opinions reçues et non vérifiées. Cette vision entraîne souvent une attitude négative envers l'autre, selon son appartenance sociale.

N'oublions pas que dans toutes les écoles qui ont été implantées au Nord, qu'elles soient locales ou résidentielles, les programmes ont été pensés dans des perspectives étrangères aux Inuit. De 1955 aux années 1970, le Ministère du Nord canadien et des Ressources nationales<sup>4</sup> a seulement importé au Nord les programmes qui existaient déjà dans les provinces de l'Alberta, du Manitoba et de l'Ontario (Laugrand et Oosten 2009). Le système éducatif s'est longtemps résumé à préparer les jeunes Inuit à fonctionner dans l'économie des Qallunaat et à les occidentaliser. Dans les écoles, les enseignants utilisent des textes et du matériel entièrement construits sur des valeurs et des images de Qallunaat. Le Préjugé qui s'est implanté dans le système éducatif y demeure-t-il toujours en 2015 ?

L'éducation dispensée aux niveaux primaire et secondaire est balisée par le gouvernement du Québec. Est-ce que la population québécoise, dont les enseignants font partie, s'instruit du préjugé qui teinte les programmes scolaires et les méthodes pédagogiques, et qui teinte également le fonctionnement et la structure de la commission scolaire Kativik?

Une analyse du discours du gouvernement est nécessaire pour découvrir sa définition de l'Inuk. Le préjugé a traversé l'Histoire et nous pouvons croire qu'il persiste dans la modernité, alimentant l'écart que les chercheurs attribuent à la sous-performance des écoles du Nord. Faut-il réviser les opinions que nous recevons de cette forme d'autorité qui est le gouvernement? René Descartes mentionne que lorsqu'on ôte nos opinions reçues, un préjugé peut s'avérer vrai après l'examen (Ipperciel 1997).

Enfin, le Préjugé, permettant à l'écart d'exister, s'articule autour de ses deux composantes: l'image de l'Esquimau et la nécessité d'une intervention extérieure

---

<sup>4</sup> En 1966, le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien remplacera le ministère du Nord canadien et des Ressources nationales.

pour pallier à ses problèmes. Est-ce que ces opinions sont reçues par les publications gouvernementales?

Laugrand et Oosten (2009) critiquent le système éducatif qui est en place actuellement au Nunavik. Ils affirment que les programmes et les curriculums sont pensés à la manière des occidentaux, donc qu'ils ne sont pas adaptés à la culture des Inuit. Ils mettent au premier plan les critiques des Inuit envers les institutions qui sont nombreuses et leur volonté d'«inuitiser» les écoles en accordant une plus grande place à leur langue maternelle et à leurs valeurs. Maryse Courville, conseillère pédagogique à la Commission scolaire Kativik, remarque que toujours en 2014, les programmes scolaires en vigueur au Nord sont encore calqués sur ceux du Sud (Communication personnelle, 2014) et que les enseignants embauchés à la Commission scolaire sont en forte proportion des Qallunaat. Ces enseignants, instruits au Sud par les programmes du gouvernement, seraient-ils conditionnés par le préjugé. Fischer (1987) mentionne que la scolarisation est un facteur de formation des préjugés. L'éducation serait donc une influence déterminante de nos pensées et de nos actions.

Le préjugé de l'Esquimau laisse-t-il croire que les Inuit ont besoin d'aide? Le préjugé justifie-t-il toujours aujourd'hui les interventions du gouvernement au Nunavik? Descartes affirme qu'il faut rejeter les préjugés par le doute méthodique, c'est-à-dire mettre en doute toutes les opinions reçues pour en arriver à une vérité certaine (Ipperciel 1997). Faut-il douter de la définition de l'Inuk présentée par les gouvernements? Ces populations sont-elles affligées par de si nombreux problèmes qu'elles nécessitent une aide extérieure? Les gouvernements, dans leurs publications, utilisent-ils le préjugé pour justifier les projets de développement du Nord? Les enseignants Qallunaat, instruits dans le préjugé, portent-ils ce discours dans leur pratique éducative au Nord? C'est par une analyse du discours du gouvernement, dans les prochains chapitres, qu'il sera possible de d'étudier le préjugé de l'Esquimau.

### 3.2 Analyse de discours

Une analyse de discours sera effectuée afin d'étudier le préjugé apparaissant dans les publications gouvernementales du Québec, plus précisément celles qui traitent des Inuit du Nunavik ou de l'éducation. Certains croient que le discours se rapporte uniquement à ce qui est dit de façon verbale. Cependant, il faut comprendre qu'il est définitivement possible d'analyser le discours du gouvernement du Québec à travers ses publications écrites officielles. En effet, dans son texte qui explique les bases théoriques en analyse de discours, Barry (2002) affirme que «si dans un passé récent, le terme de discours ne référerait qu'à une production orale, de nos jours, celui-ci recouvre non seulement le discours oral, mais aussi le texte écrit; c'est-à-dire qu'il s'applique aux énoncés oraux et écrits» (Barry 2002, 3). Le préjugé de l'Esquimau dans le discours sera traité selon ses deux composantes, c'est-à-dire l'image de l'Esquimau et l'intervention. Ensuite, le discours inuit sera présenté afin de découvrir ce que le gouvernement omet de mentionner. Qu'entend-on donc par analyse de discours?

Maingueneau (2012) souligne qu'aujourd'hui, la plupart des chercheurs qui utilisent le terme analyse du discours semblent considérer implicitement le mot analyse comme synonyme d'étude. De plus, l'auteure cite Harris, qui serait l'inventeur de l'expression analyse du discours et pour qui l'analyse aurait un sens étymologique qui renvoie à une décomposition. Le discours du gouvernement du Québec sera donc étudié et décomposé. Selon cette vision, il existerait des corrélations entre la langue et d'autres formes de comportements. Chaque discours suivi serait produit dans une situation précise (Maingueneau 2012). Bien que nous ayons assisté à une certaine forme de décolonisation du système éducatif du Nunavik avec la signature de la CBJNQ, impliquant les Inuit dans la gestion de leur système éducatif, et considérant qu'aujourd'hui, nous sommes à une époque qui a dépassé le colonialisme, de quelle

façon le gouvernement du Québec produit-il son discours en lien avec les Inuit du Nunavik et leur système éducatif?

Tel que révélé dans les premières pages de ce document, les statistiques concernant l'éducation de base des élèves laissent croire qu'au Québec, le taux de réussite scolaire est assez élevé lorsqu'on compare la province à plusieurs pays développés. Rappelons que les publications gouvernementales montrent qu'il n'y a pas lieu de s'inquiéter quant à la réussite scolaire des élèves québécois. Cependant, lorsqu'on vérifie de façon distincte chacune des 72 commissions scolaires, on constate facilement que la situation est alarmante à la Commission scolaire Kativik. Le décrochage scolaire touche la presque totalité des élèves qui sont, pour la forte majorité, des Inuit. À la lumière de l'histoire coloniale du système éducatif des autochtones au Québec, la littérature attribue le décrochage scolaire du Nunavik à l'écart culturel qui existe entre l'école et la famille inuit. Certains auteurs affirment aussi que c'est le système éducatif trilingue de la région qui explique les faibles performances des élèves. Le manque de ressources matérielles et humaines au sein de la commission scolaire serait aussi un facteur de l'échec scolaire. Les chercheurs qui apportent ces explications remarquent tous un écart existant entre la culture des Inuit et celle de l'institution scolaire, écart qui s'est construit à travers la colonisation et qui freinerait la scolarisation des jeunes Inuit. Afin de comprendre pourquoi cet écart continue à persister, même après la signature de la CBJNQ, il faut s'intéresser à sa nature même, c'est-à-dire le Préjugé de l'Esquimau aux mauvaises situations socioéconomiques, Esquimau qui a besoin d'aide, c'est-à-dire d'interventions de l'extérieur, discours que témoigne toujours le gouvernement du Québec.

L'école actuelle au Québec est une institution qui a été mise sur pied par le gouvernement. C'est lui qui dicte les programmes et les méthodes pédagogiques, qui forme les enseignants et qui définit la réussite scolaire et la mission de l'école. Si le préjugé est ancré dans son discours, il va de soi que les acteurs du milieu scolaire tels que les enseignants, respectant les programmes et leur formation, interviennent selon

le Préjugé, ce qui maintiendrait l'écart entre l'institution et l'Inuk, écart responsable de la sous-performance des élèves de la Commission scolaire Kativik. Fischer (1987) mentionne que la représentation sociale est un savoir construit et élaboré à travers les valeurs et les croyances partagées par un groupe social. Quelles sont ces croyances que partagent les Qallunaat? Quelle est leur vision commune des Inuit?

Maingueneau (2012) mentionne que pour certains chercheurs, le discours aurait un lien direct avec l'usage de la langue. L'analyse des publications du gouvernement du Québec ne sera pas traitée d'un point de vue de linguiste tel qu'expliqué par l'auteure, c'est-à-dire analyse s'intéressant au vocabulaire, à la syntaxe et à la structure logique des textes. Il s'agira plutôt «de saisir l'énoncé dans l'étroitesse et la singularité de son événement; de déterminer les conditions de son existence, d'en fixer au plus juste les limites, d'établir ses corrélations aux autres énoncés qui peuvent lui être liés, de montrer quelles autres formes d'énonciations il exclut» (Foucault, cité dans Maingueneau 2012 en ligne). Afin de procéder à cette forme d'analyse, nous nous inspirons de l'approche de l'analyse structurale de Rainer Diaz-Bone expliquée par Wedl (2007) et qui suit la perspective de Foucault. La première étape de l'analyse est de rechercher les notions et les objets, ainsi que leurs attributs. Ensuite, nous devons développer un système de codage indiquant la façon dont le savoir s'articule dans le discours (Wedl 2007). Enfin, l'analyse interprétative vise à identifier les régularités qui se présentent dans le discours. Nous poursuivons donc, dans le même sens que Diaz-Bone, une méthode archéologique et structuraliste inscrite dans une perspective foucauldienne visant à dégager les schémas, donc à faire ressortir les catégories de pensée inconsciente. Pour ce faire, nous dresserons un tableau, classification inspirée de Vincent et Arcand (1979), comparant le discours du gouvernement du Québec dans différentes publications.

### 3.3 Publications de Québec

Lounnas (2004) mentionne que les analyses des institutions devraient examiner davantage entre autres les vérités scientifiques émises par des autorités hautement institutionnalisées. Nous allons vérifier les publications du gouvernement du Québec qui est le principal acteur du système d'éducation. Le Préjugé se construisant dans le discours, il importe donc d'analyser le discours de Québec. Cinq publications officielles sont retenues pour l'analyse. Ces documents sont en lien avec la problématique qui s'intéresse au système éducatif, aux Inuit et au Nunavik. Le tableau ci-dessous regroupe les cinq publications dans lesquelles le discours sera analysé.

Tableau 3.1 Publications du gouvernement du Québec

Thématique	Documents analysés
Système éducatif	<i>Progression des apprentissages au primaire : géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (2009)</i>
Inuit	<i>Amérindiens et Inuits Portrait des nations autochtones du Québec 2e édition (2011)</i>
Nunavik	<i>Plan Nord Stratégie touristique québécoise au nord du 49e parallèle, cultures et espaces à découvrir (2011)</i> <i>Plan Nord faire le nord ensemble le chantier d'une génération (2011)</i> <i>Le Plan Nord à l'horizon 2035 (2015)</i>

Le premier document étudié est à la base de l'éducation au Québec. L'éducation permettrait, selon la littérature, de développer les valeurs fondamentales de l'humanité (liberté, sens de la responsabilité, droits et devoirs, bien général) ainsi que le respect des autres (Martin 2009). Quelles valeurs le programme éducatif du Québec transmet-il aux élèves? C'est le gouvernement qui prend en charge le système éducatif par le biais du Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR), anciennement intitulé Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Il importe de s'intéresser à la *Progression des apprentissages au primaire : géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* (2009) qui a été intégrée, en 2011, au *Programme de formation de l'école québécoise* publié en 2006 par le gouvernement du Québec. Il n'a pas lieu d'analyser le second document, puisque le premier complète et précise le programme que les enseignants utilisent. Les connaissances précises que les élèves doivent acquérir en éducation de base au Québec y sont explicitées alors le programme ne contient que les savoirs généraux qui s'y rattachent. Les enseignants sont libres de choisir le matériel éducatif et les manuels qu'ils désirent dans leur pratique, mais les apprentissages doivent se trouver dans le cadre prévu, celui de la progression des apprentissages. Il n'est donc pas pertinent, depuis 2011, d'analyser les manuels scolaires pour traduire le discours du gouvernement du Québec, puisque ceux que les enseignants utilisent doivent être conformes à la Progression des apprentissages. Avec les technologies de l'information et des communications dans le domaine de l'éducation et les sources d'information qui explosent, les enseignants utilisent de moins en moins les manuels dans leur pratique puisqu'ils ne sont pas tenus de le faire. Ils doivent d'ailleurs être compétents à «intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités» (Ministère de l'Éducation 2001, 151). De plus, «concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation» fait aussi partie des douze compétences professionnelles officielles du

ministère de l'Éducation en matière de formation des maîtres (Ministère de l'Éducation 2001, 141). La *Progression des apprentissages au primaire* précise les apprentissages à réaliser en éducation de base au Québec, par niveau et par discipline. Comment le préjugé de l'Esquimau apparaît-il dans le document publié par le gouvernement du Québec qui constitue le programme de l'éducation prescrite aux jeunes citoyens? Transmet-on le préjugé de l'Esquimau? C'est cette publication gouvernementale qui est à la base du système éducatif québécois et qui touche un très grand nombre d'acteurs tels que les élèves et les enseignants. L'analyse débute donc avec ce programme québécois qui a été, comme on le sait, exporté au Nord.

Le deuxième document à l'étude a été publié en 2011. Le gouvernement du Québec a produit une classification qui distingue les communautés autochtones du Québec s'intitulant *Amérindiens et Inuits Portrait des nations autochtones du Québec 2e édition*. Ce document est très intéressant à analyser puisqu'il est directement en lien avec l'image de l'Esquimau que le gouvernement entretient et diffuse. Il fait partie du corpus des documents analysés pour cette recherche. Le gouvernement y dresse le portrait des autochtones, c'est-à-dire leur image. De quelle façon y présente-t-on les Inuit? Quels sont les schémas de l'Esquimau?

Enfin, le discours contenu dans trois publications concernant le Plan Nord du gouvernement du Québec sera aussi analysé. Ce programme ne peut être passé sous silence lorsqu'on s'intéresse au Préjugé de l'Esquimau. Il vise la région dans laquelle vivent les Inuit, c'est-à-dire le Nunavik. Dévoilé en mai 2011, le Plan Nord est présenté par le premier ministre de l'époque, Jean Charest, comme un projet «d'une ampleur sans précédent [qui] vise à mettre en valeur le potentiel, notamment minier et énergétique, d'un immense territoire situé au nord du 49<sup>e</sup> parallèle» (Ministère des Ressources naturelles et de la Faune 2011, 3). En 2011, le gouvernement du Québec a déposé deux des publications importantes qui concernent ce projet, c'est-à-dire *Plan Nord : stratégie touristique québécoise au nord du 49<sup>e</sup> parallèle* (2011) et *Plan Nord : faire le nord ensemble le chantier d'une génération* (2011). Il s'agit des deux

premiers documents ayant été publiés qui rendent compte du plus grand projet actuel de développement du Nord québécois, territoire où vivent les Inuit. Ces publications font donc partie du corpus des documents étudiés. En 2014, lorsque le gouvernement a décidé de relancer le Plan Nord, il a publié *Le Plan Nord à l'horizon 2035* (2015). Cette publication constitue le dernier et le plus actuel des documents analysés dans ce travail de recherche. Présente-t-il le préjugé de l'Esquimau à la population? S'agit-il d'une intervention au Nord, composante du Préjugé?

Afin d'étudier le préjugé de l'Esquimau présenté dans ces publications gouvernementales, le concept même du préjugé sera explicité avec ses deux composantes précises, soit l'image de l'Esquimau et l'intervention au Nord. Le premier chapitre traite de l'image de l'Esquimau. C'est avec un système de codage en catégories que nous pourrions dresser le portrait de l'Inuk et indiquer la façon dont le savoir s'articule dans le discours. Quelles sont les régularités qui se présentent dans le discours? Le second chapitre s'intéresse à la composante sociale du Préjugé, donc aux arguments utilisés par le gouvernement dans son discours pour convaincre que l'intervention est nécessaire au Nunavik. Le dernier chapitre témoigne la parole Inuit qui semble être omise du discours du gouvernement du Québec. Cette section marque le décalage qui existe entre la situation contemporaine des Inuit et la construction de leur culture présentée dans le discours du gouvernement du Québec.

## CHAPITRE IV

### LES INUIT DANS LE DISCOURS DE QUÉBEC

Le Préjugé de l'Esquimau consiste à la construction d'une image archaïque de l'Inuk. Rappelons qu'en psychologie sociale, le préjugé et le stéréotype sont les deux composantes du processus de catégorisation, c'est-à-dire le découpage de la réalité sociale en catégories distinctes (Fischer 1987). Salès-Wuillemin (2006) ajoute que «le processus de catégorisation renvoie à une *activité mentale* qui consiste à organiser et à ranger les éléments d'information – appelés des données – qui sont collectées dans le milieu environnant» (11). Les travaux de Vincent et Arcand (1979) ainsi que ceux de Chartier (2005) décrivent bien quelle est l'image de l'Esquimau qui s'est construite à travers le temps, image que, nous le verrons, le gouvernement du Québec continue à véhiculer dans ses publications les plus récentes. Les stéréotypes sont directement reliés au Préjugé, et il sont porteurs de la dimension cognitive de l'attitude (Salès-Wuillemin 2006).

Les travaux de Vincent et Arcand (1979) et ceux de Chartier (2005) permettent de saisir l'image de l'Esquimau et les catégories qui la définissent. Les premiers ont démontré de façon soignée et approfondie l'image marginalisée de l'Inuk imposée par les manuels d'histoire au Québec dans les années 1970. Chartier (2005) s'est intéressé au Nord et à sa schématisation. À partir d'un discours qui s'est construit au fil du temps, ce Nord, ou cette idée du Nord, serait un espace imaginé ou imaginaire inspiré du mythe et de la fiction selon Chartier (2005). À partir des explications des chercheurs, nous avons découpé l'image de l'Esquimau en cinq catégories bien précises : histoire, environnement, habitation, nourriture et activités. Nous relevons les schématisations qui correspondent à chacune des catégories afin de bien définir l'image de l'Esquimau.

Dans ce chapitre, nous définissons clairement le Préjugé de l'Esquimau et nous montrons de quelle façon il apparaît dans les publications de Québec. L'analyse du discours du gouvernement du Québec permet de mettre en lumière l'Image de l'Esquimau qui est véhiculée à travers d'importantes publications récentes.

Avant de procéder à l'analyse du discours gouvernemental, il est important de saisir le contexte dans lequel l'image de l'Esquimau s'est construite; un contexte de colonisation. Maintenant que nous pouvons définir le Préjugé de l'Esquimau par des caractéristiques précises formant son image, il est intéressant d'analyser de quelle façon le gouvernement présente l'Esquimau selon chaque catégorie : son histoire, son environnement, son habitation, sa nourriture et ses activités. Nous présenterons les résultats de l'analyse afin de les mettre en lien avec les caractéristiques relevées dans les textes de Vincent et Arcand (1979) et de Chartier (2005). Cette image de l'Esquimau bâtie au fil de l'histoire persiste-t-elle toujours dans le discours gouvernemental au Québec ?

#### 4.1 Image archaïque de l'Inuit ancrée dans l'imaginaire québécois

La construction des deux composantes du Préjugé (l'image de l'Esquimau et l'intervention au Nord) relève de siècles de discours, des récits des premiers explorateurs de l'Arctique aux œuvres cinématographiques documentaires, ethnographiques et de fiction (Chartier 2005). Avec le temps, une image de l'Esquimau s'est créée au Sud du Québec. Hamelin dit qu'il existe trois Québec : celui du Nord qui correspond au Nunavik, le reste de la province qui correspond au Québec du Sud, ainsi que le Québec total qui comprend ces deux parties (2005). L'image de l'Esquimau serait la perception que les gens du Sud ont du Nunavik et de ses habitants, les Inuit. La nordicité a une double réalité : elle serait à la fois un fait objectif et mesurable puisqu'il s'agit d'une région, et à la fois un fait psychique, car la

population se représente cette région d'une certaine façon (Painchaud 1979). Painchaud (1979) associe cette représentation de la réalité à ce qu'il appelle le mythe nordique. Hamelin (2005), quant à lui, parle d'un Nord fabriqué et inventé. Au Sud, cinq schématisations ont été construites en lien avec l'Arctique, soit «les cinq figures dominantes du monde imaginaire polaire» (Chartier 2005, 178). Parmi ces figures, l'auteur nomme : le prospecteur, la « police montée », le monstre, le père Noël et l'Inuk. Qu'est-ce qui caractérise l'Inuk comme schéma? Quelle est l'image de l'Esquimau diffusée actuellement?

Les travaux de Vincent et Arcand (1979) et ceux de Chartier (2005) permettent de dresser un tableau des cinq caractéristiques de l'image de l'Esquimau (voir tableau 4.1).

Tableau 4.1 Caractéristiques de l'image de l'Esquimau

Catégorie	Caractéristiques
histoire (Omissions et silences)	Omissions et silences à propos de l'histoire des Inuit (Vincent et Arcand, 1979)
Environnement (schématisation)	Les Esquimaux vivent dans un climat rigoureux (Chartier, 2005) et leur milieu de vie est hostile (Vincent et Arcand, 1979).
Habitation (schématisation)	Les Esquimaux vivent dans les iglous (Vincent et Arcand, 1979) qui sont des habitations dégoûtantes (Chartier, 2005).
Nourriture (schématisation)	Les Inuit chassent le phoque et le caribou (Vincent et Arcand, 1979) et ils mangent de la viande crue (Chartier, 2005).
Activités (schématisation)	Les Inuit sont des producteurs de sculptures (Vincent et Arcand, 1979) et ils font du kayak (Vincent et Arcand, 1979).

Vincent et Arcand (1979) affirmaient, il y a presque quarante ans, que de nombreuses omissions et silences à propos de l'histoire contribuaient à l'élaboration d'une image spécifique de l'Amérindien, qu'ils appellent le mythe québécois de l'Amérindien. Rappelons que leurs travaux ajoutent que les Inuit seraient «les peuples sans histoire», car entre autres, ils n'apparaissent presque pas dans l'histoire que l'on enseignait à cette époque.

Depuis l'analyse des manuels d'histoire effectuée par Vincent et Arcand dans les années 1970, le système éducatif québécois a vécu plusieurs réformes. Malgré tout, les caractéristiques de l'Inuk que nous avons séparées en cinq catégories distinctes définies par les travaux de l'époque font toujours partie du système éducatif québécois. En 2016, l'analyse des manuels d'histoire a perdu sa pertinence puisque le gouvernement du Québec, avec sa pleine compétence en éducation, a élaboré les programmes scolaires fournissant les connaissances que les élèves doivent acquérir. Ainsi, nous considérons que l'enseignant, à titre de professionnel respectant son programme, utilise du matériel qui transmet conformément les apprentissages qui y figurent. Le travail effectué en classe, avec ou sans manuel, doit couvrir le contenu prescrit par le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports.

C'est dans le *Programme de formation de l'école québécoise-2006* que le contenu de ce qui doit être enseigné au niveau primaire est publié par le gouvernement du Québec. Ce document adopte une approche davantage orientée vers la pédagogie par projets où les manuels scolaires sont moins nécessaires, car le maître soutient l'élève dans la construction de ses apprentissages et les nouvelles technologies de l'information sont de plus en plus utilisées dans les écoles québécoises. Ces savoirs que les élèves doivent maîtriser sont détaillés dans la *Progression des apprentissages* (2009), annexée en 2011 au programme, balisant ainsi ce qui doit être enseigné par l'éducation de base au Québec. La progression des apprentissages fournit les balises de la discipline *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*, qui traite de l'histoire et du portrait du Québec et du Canada. Se surprend-on que le programme

scolaire québécois ne fasse qu'effleurer la «société des Inuits»? Bref, c'est cette publication gouvernementale qui prescrit actuellement ce qui doit être enseigné dans les écoles de la province.

Au niveau primaire, la discipline prévoit trois types de connaissances que les élèves doivent acquérir entre leur première et sixième année de son éducation primaire : *Connaissances liées à l'organisation d'une société sur son territoire*, *Connaissances liées au changement d'une société dans son territoire* ainsi que *Connaissances liées à la diversité des sociétés et de leur territoire* (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport 2009). Parmi ces connaissances de *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* regroupées dans un document d'une vingtaine de pages, il est intéressant de découvrir l'image de l'Esquimau qui est transmise aux élèves québécois, et aux Inuit eux-mêmes durant leur formation à l'école primaire.

Tout d'abord, dans la section *Connaissances liées à l'organisation d'une société sur son territoire*, on traite seulement des Inuit dans la section G intitulée *La société québécoise vers 1980*. Ils font partie des *Éléments de la société qui ont une incidence sur l'aménagement du territoire* (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport 2009, 10). Il est donc prévu dans cette section du programme (annexe B) que les élèves du Québec doivent «[d]écrire la composition de la population : populations autochtones (amérindiennes et inuite), population d'origine française et britannique, population d'origines diverses», et cette connaissance doit être acquise seulement à fin de la sixième année du primaire (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport 2009, 11). C'est tout ce qui concerne les Inuit dans cette section. Ensuite, la section *Connaissances liées au changement d'une société dans son territoire* ne s'intéresse pas aux Inuit. Enfin, parmi les *Connaissances liées à la diversité des sociétés et de leur territoire*, la section H s'intitulant *La société des Micmacs et la société des Inuits vers 1980* présente quatre caractéristiques de l'Inuk que les élèves doivent être capables de comparer avec celles des Micmacs (annexe C) à la fin de leur parcours au primaire. Il s'agit de la répartition de la population inuit (Nunavik), ses activités

économiques (chasse, pêche, tourisme, artisanat), la langue inuktitut et les caractéristiques du territoire (ex : relief, climat, hydrographie, ressources) (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport 2009, 15). Dans le programme d'enseignement au primaire, les Inuit semblent donc n'avoir aucune histoire. La situation est la même qu'il y a trente ans, et l'analyse arrive au même résultat que celui de Vincent et Arcand (1979), il y a des omissions et silences à propos de l'histoire des Inuit dans le discours.

Le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* traite aussi des «Premiers occupants» en troisième secondaire, les associant aux concepts suivants : *aînés*, cercle de vie, conception du monde, culture, enjeu, environnement, société, spiritualité, territoire, tradition orale. Selon ce programme, les Inuit feraient partie des «Premiers occupants». C'est donc dire que tous les premiers habitants sont confondus dans l'éducation de base que l'on transmet aux enfants. Il y est mentionné que la «conception du monde» des «Premiers occupants» est liée au «cercle de vie». Cette généralisation abusive associe une seule conception du monde à tous les premiers occupants, comme si elle était la même chez tous les groupes autochtones. On demande aussi aux élèves québécois de nommer la loi fédérale qui s'applique aux autochtones : la Loi sur les Indiens, loi qui ne s'applique pas aux Inuit. Pour ceux qui connaissent l'histoire des autochtones du Québec, il semble que l'on construise qu'une seule image générale pour toutes les nations autochtones et que l'on oublie d'enseigner l'histoire des Inuit aux jeunes Québécois. Tel que relevé en 1979 par Vincent et Arcand avec leur analyse des manuels d'histoire, toujours en 2016, il semble y avoir des omissions dans l'histoire qui concerne les Inuit, ce qui fait partie intégrante du Préjugé de l'Esquimau. Le programme d'éducation au Québec effleure la société inuit et il regroupe tous les «Premiers occupants» autour de concepts généraux stéréotypés. Pourtant, cette société a évolué à un rythme exponentiel depuis cette époque du lancement du « projet du siècle » où Hydro-Québec a donné le coup d'envoi à l'aménagement du complexe La Grande, à la Baie-James. Cette tranche de

l'histoire des Inuit au Québec était la première. C'est avec la Signature de la *Convention de la Baie James et du Nord québécois* en 1975, Hydro-Québec a signé un pacte social établissant les droits et les obligations des Cris et des Inuit. Bien sûr, le pacte contenait aussi les modalités qui doivent régir le développement des ressources du territoire de la Baie-James (Hydro-Québec 2015).

Nous avons vu que l'élève apprend dès le primaire à schématiser l'Inuk en Esquimau. Le programme de formation au primaire veut que l'on raconte la vie traditionnelle des Inuit vers 1980, conforme à l'image de l'Esquimau définie dans les travaux de Vincent et Arcand (1979) et de Chartier (2005). Pourtant, le mode de vie des Inuit a grandement changé depuis 1980.

En 2011, l'année où la Progression des apprentissages au primaire a été annexée au *Programme de formation de l'école québécoise*, à l'époque des revendications internationales des mouvements autochtones, et face au désir du gouvernement du Québec de développer le Nord, celui-ci a publié un document d'une soixantaine de pages consistant en une classification qui distingue les communautés autochtones du Québec. Il s'intitule *Amérindiens et Inuits Portrait des nations autochtones du Québec 2e édition* (2011). Le gouvernement y effectue une catégorisation des autochtones du Québec. Comment y organise-t-il l'information? Quels sont les schémas de l'Esquimau? En introduction de ce document, on pose la question suivante : «Connaissons-nous vraiment les autochtones avec lesquels nous cohabitons?» (5). La publication présente un portrait des onze nations autochtones du Québec. Ce portrait est-il aussi incomplet que celui du programme scolaire québécois?

Le gouvernement confirme lui-même, dès l'introduction de son document qui fait état de la situation des autochtones, que le «portrait n'est pas exhaustif; il constitue un survol de la vie politique et communautaire des Inuits et Amérindiens du Québec» (Québec 2011, 5). Rappelons que le préjugé de l'Esquimau renvoie à la

schématisation de l'Inuk et à la nécessité d'intervenir au Nord. En effet, le gouvernement mentionne en introduction que malgré les échanges commerciaux avec les Blancs, les Inuit ont préservé leur culture. Mais de quelle culture parle-t-il?

La treizième page du document (annexe D) laisse entrevoir la généralisation sur laquelle il est fondé. Il est frappant de constater qu'onze photos d'hommes et femmes sont numérotées, avec la légende indiquant: «1- Une Attikamek, 2-Un Micmac, 3- Une Mohawk, (...)» (Québec 2011, 13). Il s'agit d'une classification similaire à celles que le gouvernement publie pour les poissons du Québec par exemple. Il contient le numéro, le nom, la photo et une brève description. Qu'en est-il de l'identité de l'Inuk?

Une section au début du document s'intitule *Le rôle des gouvernements*. Il est mentionné que depuis 1998, le gouvernement du Québec a intensifié son rôle avec les populations autochtones avec la volonté d'améliorer les relations entre les nations et l'ensemble de la population. Il soutient que «les orientations qu'il a formulées visaient aussi à améliorer les conditions socioéconomiques des communautés (Québec 2011, 9). Le document rend donc compte des actions du gouvernement du Québec en matière autochtone. Le gouvernement utilise les termes «solidarité», «respect», et «relations ouvertes» pour définir sa relation avec les autochtones. Mais qu'en est-il de leurs revendications actuelles? Tout ce que Québec dévoile, sur à peine deux pages, c'est que les revendications des autochtones font l'objet de beaucoup d'attention et qu'«elles visent presque toujours les buts suivants: la reconnaissance de leurs droits, une plus grande autonomie, l'agrandissement de leur territoire, la sauvegarde de leur identité et de leur culture, ainsi que leur participation à la gestion du territoire et à son développement» (Québec 2011, 45). Le gouvernement ne fournit pas de détails précis quant aux revendications des autochtones, et plus particulièrement des Inuit. Il s'agit d'une omission de l'histoire des Inuit. Les orientations du gouvernement disent plutôt viser à améliorer les conditions socioéconomiques des communautés. On insiste sur les liens solides qui

existent entre les *Esquimaux* et le gouvernement du Québec, plus particulièrement depuis la signature de la CBJNQ où les Inuit ont fait, selon le gouvernement, «le choix d'être rattachés aux institutions québécoises» (Québec 2011, 11). Qu'est-ce qu'en disent les Inuit? Était-ce un choix?

Au Québec, on peut penser que cette image est actuellement transmise à travers le système éducatif par les enseignants qui transmettent le programme du gouvernement québécois aux jeunes, programme qui schématise l'Inuk en Esquimau. On constate également un ajout à l'image de l'Esquimau dans la catégorie de ses activités. La *Progression des apprentissages au primaire : géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* veut que l'on enseigne aux Québécois, en plus d'associer le Nunavik aux ressources, que le tourisme fait partie des activités économiques des Inuit. Cette caractéristique de l'Inuk n'apparaissait pas dans ses activités lorsqu'on a dressé les caractéristiques qui forment l'image de l'Esquimau. On peut donc penser que le tourisme fait partie du discours récent du gouvernement du Québec en lien avec les Inuit.

Pour ce qui est du fameux Plan Nord, lors du dévoilement de ce projet en 2011, deux documents importants ont été publiés. Dans le premier, *Plan Nord faire le nord ensemble le chantier d'une génération* (2011), il n'est aucunement question de l'Inuk. On le schématise brièvement dans le second document *Plan Nord Stratégie touristique québécoise au nord du 49<sup>e</sup> parallèle cultures et espaces à découvrir* (2011). Enfin, en 2015, le gouvernement du Québec semble tenter de réparer les omissions faites lorsqu'il a publié son projet de Plan Nord en 2011. Il parle beaucoup de partenariat avec les communautés autochtones. Par contre, de façon générale, l'Inuk semble ne pas avoir une grande place dans le Nunavik lorsqu'on consulte ces documents du Québec. Pourtant, ils sont les autochtones de cette région.

Chartier (2005) affirme que pour les auteurs et les lecteurs du Sud, dès les premiers écrits et dessins concernant le Nord, l'emphase était mise sur la rigueur du climat arctique. Les textes et les images des premiers explorateurs montraient le contraste entre le froid et la confortable chaleur. L'image demeure la même aujourd'hui.

Dans le deuxième document du Plan Nord, *Plan Nord stratégie touristique québécoise au nord du 49e parallèle* (2011), on fait mention de l'Inuk seulement une fois. On schématise l'Esquimau tout comme on le faisait dans le passé. Nous remarquons que le gouvernement du Québec y schématise l'environnement de l'Esquimau, de la même façon qu'on le décrivait lorsque Vincent et Arcand (1979) et par Chartier (2005) ont effectué leurs travaux. Voici ce qu'on découvre dans le fameux document du gouvernement :

«Ces peuples, particulièrement ingénieux, ont toujours su s'adapter à un environnement exigeant. Les moyens de transport tels que le traîneau à chiens ou le kayak, les vêtements, l'habitation et l'alimentation reflètent une capacité élevée d'adaptation aux conditions géographiques et climatiques» (Ministère du Tourisme 2011, 11).

L'image de l'Esquimau qui vit dans des conditions hostiles à cause du climat rigoureux demeure. Il est aussi mentionné que l'habitation et l'alimentation reflètent une capacité élevée d'adaptation aux conditions géographiques et climatiques, mais de quoi parle le gouvernement exactement? Cette affirmation peut laisser entendre que les Esquimaux vivent toujours dans des iglous.

*Amérindiens et Inuits: Portrait des nations autochtones du Québec 2e édition* (2011) nous rappelle aussi que les Inuit vivent dans un environnement hostile. «Bien adaptés aux rudes conditions du milieu, les Inuits règnent depuis fort longtemps sur la région arctique» (Québec 2011, 28). On voit clairement que la schématisation de l'Inuk décrite par Vincent et Arcand (1979) demeure toujours en 2016.

Déjà, en 1881, dans un texte de Lesbazeilles, on décrivait les iglous des Inuit comme des habitations dégoûtantes et malpropres (Chartier 2005). Vincent et Arcand (1979) parlent aussi du milieu de vie hostile qui caractérise l'Esquimau dans les manuels d'histoire à l'époque de leurs recherches. Les Inuit apparaissent fréquemment dans les manuels d'histoire, du moins lorsqu'on traitait du régime français. Leur image se caractérisait entre autres par leur habitation : l'iglou.

Le document *Amérindiens et Inuits Portrait des nations autochtones du Québec 2<sup>e</sup> édition* (2011) parle évidemment de l'habitation traditionnelle des Inuit, sans mentionner leur type de domicile actuel. «Les Inuits se déplaçaient d'un campement à l'autre, vivant dans des iglous ou des camps temporaires, à la recherche de gibier et de poisson pour assurer leur survie» (Québec 2011, 6). Quelques lignes avant cette affirmation, il est mentionné que malgré les changements majeurs qui sont survenus, «les nations amérindiennes et la nation inuite préservent des pans entiers de leur culture». Ces affirmations ne poussent pas le lecteur à se questionner sur la façon de vivre actuelle des Inuit, contribuant ainsi à la schématisation de leur habitation qui consiste à associer l'Inuk à l'iglou, même si le gouvernement affirme que les Inuit se sont sédentarisés avec le temps.

Vincent et Arcand (1979) ajoutent que les manuels d'histoire montraient la chasse au phoque et au caribou et la nourriture crue pour schématiser l'Esquimau. En effet, Chartier (2005) mentionne que dans l'un des premiers documentaires ayant été produits sur l'Arctique en 1944, *Eskimo Summer*, on mettait l'accent sur les Inuit qui mangent de la viande crue.

Toujours aujourd'hui, le gouvernement du Québec, alimentant la schématisation de l'Inuk, dans sa publication *Amérindiens et Inuits Portrait des nations autochtones du Québec 2<sup>e</sup> édition* (2011), mentionne que les Inuit «utilisent l'arc, le kayak et le traîneau à chiens pour chasser l'ours polaire, les mammifères marins et le caribou» (28).

Jusqu'en 1979, si l'on s'en tient aux travaux de Vincent et Arcand (1979), le kayak et la production de sculptures caractérisent les Inuit dans les manuels d'histoire québécois. La schématisation de l'Inuk va même jusqu'à considérer ce peuple comme un obstacle au développement économique des Qallunaat, devant par le fait même leur survie et leur progrès à la générosité des services gouvernementaux.

Le document *Amérindiens et Inuits Portrait des nations autochtones du Québec 2<sup>e</sup> édition* (2011) mentionne que les Inuit «utilisent l'arc, le kayak et le traîneau à chiens» (28). Il ajoute aussi :

En vertu de conventions qu'ils ont conclues avec les gouvernements du Québec et du Canada, les Cris, les Inuits et les Naskapis bénéficient d'un droit d'exploitation lié à la chasse, à la pêche et au piégeage. Ils pratiquent donc ces activités à l'intérieur d'un régime différent de celui instauré ailleurs au Québec (43).

En plus, les mots clés de la sixième page du même document font ressortir la représentation archaïque de l'Inuk : Arctique, arc, kayak, traîneau à chiens, chasse aux ours polaires, mammifères marins et caribou.

La *Progression des apprentissages au primaire* (2009) prévoit, dans la formation donnée aux élèves du primaire, les *Connaissances liées à la diversité des sociétés et de leur territoire*. La section H s'intitulant *La société des Micmacs et la société des Inuits vers 1980* présente quatre caractéristiques de l'Inuk que les élèves doivent être capables de comparer avec celles des Micmacs (annexe C) à la fin de leur parcours au primaire. Il s'agit de la répartition de la population inuit (Nunavik), ses activités économiques (chasse, pêche, tourisme, artisanat), la langue inuktitut et les caractéristiques du territoire (ex : relief, climat, hydrographie, ressources) (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport 2009, 15). Nous voyons bien que le Préjugé est présent dans le discours du gouvernement du Québec et qu'il occupe une place importante.

Chartier (2005) affirme que l'image négative de l'Esquimau qui s'est construite à travers le discours de plusieurs siècles véhicule l'idée selon laquelle l'Inuk a besoin du Qallunaat pour le protéger. Les missionnaires, dans leur description de l'Esquimau, l'auraient schématisé de façon négative (superstitieux, orgueilleux, menteur, sale, immoral, cupide, cruel) alors il aurait besoin de la protection des Blancs. Le gouvernement du Québec, toujours en 2015, mentionne dans *Le Plan Nord à l'horizon 2035* (2015) :

On constate, en outre, des différences marquées entre les communautés nordiques, qu'elles soient locales ou autochtones, au chapitre de la vulnérabilité sociale et des capacités d'agir ou d'accueil. Toutes les communautés ne disposent pas de stratégies de développement social, de lutte contre la pauvreté ou de revitalisation.

Certaines communautés nordiques vivent d'importants problèmes sociaux, associés notamment à la consommation d'alcool et de drogues ou à la pratique de jeux de hasard et d'argent. Il est reconnu par l'ensemble des acteurs des communautés que les problèmes de dépendance sont interreliés. Ils agissent parfois comme facteurs prédisposants et aggravants, ou encore comme conséquences à l'ensemble des comportements à risque et aux problèmes sociaux observés dans les communautés. Certaines vivent également depuis plusieurs années une hausse de la criminalité.

Ces problèmes requièrent des interventions constantes de la part des services policiers et de justice ainsi que des intervenants du réseau de la santé et des services sociaux, et ce, dans un contexte de ressources humaines et de services limités sur le territoire» (Secrétariat au Plan Nord 2015, 26).

L'image de l'Esquimau est présente dans les publications récentes du gouvernement du Québec analysées, autant dans le système éducatif que dans le plus grand projet de développement actuel. Le gouvernement du Québec omet de présenter certains éléments importants de l'histoire des Inuit, et ensuite, il schématise certains éléments de la vie de l'Inuk (environnement, habitation, nourriture et activités), créant ainsi l'image de l'Esquimau. Le Plan Nord laisse-t-il croire que les Inuit doivent leur survie et leur progrès à la générosité des services gouvernementaux, comme le faisaient les manuels d'histoire à fin des années 1970? Le prochain chapitre

s'intéresse à la deuxième composante du Préjugé de l'Esquimau, c'est-à-dire l'intervention nécessaire au Nunavik.

#### 4.2 Intervention au Nunavik nécessaire

La deuxième composante du Préjugé de l'Esquimau consiste à croire qu'il est nécessaire d'intervenir au Nunavik afin d'aider les Inuit. Nous savons que le Préjugé s'est construit dans le discours au fil du temps. À l'époque de la colonisation, «les Européens ont vu de l'or, une terre vide et des sauvages» (Commission de vérité et réconciliation du Canada 2012, 41). Le gouvernement du Québec semble avoir la même vision aujourd'hui. En effet, il schématise l'Esquimau par des caractéristiques que l'on classe dans cinq catégories, ce qui permet la construction d'une image archaïque des Inuit, image négative qui justifie l'intervention au Nord. Le discours du gouvernement ne fait pas référence à la culture des Inuit et à leurs revendications actuelles. En imposant une image archaïque de l'Esquimau, l'intervention au Nord, seconde composante du Préjugé de l'Esquimau, est justifiée, car ce peuple semble avoir besoin d'aide provenant de l'extérieur, c'est-à-dire du gouvernement. L'image de l'Esquimau se veut négative puisque les Inuit apparaissent comme «primitifs», ce qui expliquerait les tentatives d'intégration et qui justifierait l'envahissement de leurs terres (Vincent et Arcand 1979, 10). Le concept de développement sera d'abord expliqué dans ce chapitre. Ensuite, le discours du gouvernement du Québec, dans ses trois publications récentes concernant le Plan Nord, sera analysé. Dans *Plan Nord faire le nord ensemble le chantier d'une génération* (2011), *Plan Nord stratégie touristique québécoise au nord du 49e parallèle* (2011) et *Le Plan Nord à l'horizon 2035* (2015) nous verrons de quelle façon Québec aborde les Inuit et la nécessité de développer le Nord dans le but de les aider. Bref, le Plan Nord du gouvernement du Québec sera analysé à la lumière du concept de développement.

#### 4.2.1 Développement

Tout d'abord, il est important de comprendre le concept de développement lorsqu'on s'intéresse à la composante sociale du Préjugé qui est l'intervention nécessaire au Nord. «Le développement apparaît bien souvent comme le produit d'une politique émanant des pays riches et visant à améliorer la situation d'autrui, que ce soit avec ou sans son consentement» (Bellier 2008, 125). Dans le cas des Inuit du Nunavik, le gouvernement du Québec dit vouloir améliorer leur situation, entre autres avec son projet de Plan Nord. Dans son message amorçant le document *Plan Nord : faire le nord ensemble le chantier d'une génération* (2011), Jean Charest qui était le premier ministre du Québec à l'époque de l'annonce du projet, mentionne que le Plan Nord est «le plus grand projet de développement durable du monde» (Ministère des Ressources naturelles et de la Faune 2011, 3). Par développement durable, le gouvernement du Québec entend le «développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs. Le développement durable s'appuie sur une vision à long terme qui prend en compte le caractère indissociable des dimensions environnementale, sociale et économique des activités de développement» (Québec 2016).

James Ferguson, l'auteur de *The Anti-Politics Machine*, affirme que le développement est un concept récent qui est perçu de manière différente selon les gens et qui cause problème dans plusieurs pays du monde. Ferguson (2009) explique que la littérature traitant du développement se divise en deux camps. D'abord, il y a ceux qui voient le développement comme un effort collectif pour lutter contre la pauvreté, pour améliorer les conditions de vie et pour favoriser le progrès. Ainsi, le développement serait un outil pour améliorer les conditions socioéconomiques des populations et pour un changement positif. C'est d'ailleurs sur cette base que le système éducatif formel aurait été mis en place au Nunavik. Adams (2001)

mentionne que les études formelles reliant l'éducation et le développement national ont pris un essor dans les années 1960 en raison de l'apparition du concept de capital humain et des théories sur la modernisation. Il entend par capital humain tous les investissements qui sont placés sur l'individu lui-même comme les études et les soins de santé. Selon ce chercheur, les politiques d'éducation seraient les ingrédients vitaux de la croissance économique, un prérequis pour améliorer l'équité sociale. Adams (2001) expose deux visions de l'éducation en lien avec le développement. La première soutient que l'éducation de base contribue à améliorer la santé des enfants et l'espérance de vie et que la pauvreté semble plus basse lorsqu'il y a une plus haute atteinte de l'éducation primaire.

La deuxième vision critique davantage le concept de développement qui serait la plupart du temps, dans un contexte international, associé aux interprétations de l'économie qui ignore souvent la culture. Dans cette optique, une grande place est accordée aux indigènes. L'éducation formelle est critiquée et vue comme quelque chose qui réduit ou détruit la diversité culturelle, par la dévalorisation des savoirs locaux traditionnels. Pour ces critiques, les savoirs réels s'apprennent hors de l'école. Le système éducatif formel est déterminé par des bureaucrates et des politiciens qui se basent sur leurs propres expériences d'éducation et qui voient la culture comme un obstacle au changement. En effet, à l'époque des pensionnats pour éduquer les autochtones du Canada, même si plusieurs voulaient sauver ou civiliser ces communautés, les motifs du gouvernement auraient été différents (Commission de vérité et réconciliation du Canada 2012). Celui-ci aurait pris possession de territoires sans y être autorisé et adopté des lois régissant la vie des autochtones. Enfin, selon les tenants de cette deuxième vision expliquée par Adams (2011), les modèles indigènes doivent être considérés afin que les interventions du développement soient plus efficaces.

Selon Ferguson (2009), ceux qui critiquent de façon radicale l'aide au développement dénoncent que le capitalisme est un obstacle au développement et une des causes de

la pauvreté. Selon cette vision, les institutions capitalistes ne pourraient pas favoriser le développement, du moins pas le développement réel. Leurs projets de développement seraient utilisés afin de favoriser l'exploitation capitaliste. Ferguson (2009) tente de montrer que les programmes d'aide au développement ne fonctionnent pas, car ils ne permettent pas de diminuer la faim. L'auteur aborde donc le développement de façon critique et il mentionne que les intérêts des acteurs pour le développement sont très importants à étudier. Parizet (2013) ajoute que des indicateurs internationaux ont été mis en place dans le but de mieux comprendre les conditions sociales et économiques des peuples autochtones. Ainsi, on conceptualiserait les populations autochtones seulement par leur relation à la société dominante, celle qui est considérée comme développée. Ces comparaisons, souvent effectuées par des experts, renforceraient les différences socioéconomiques qui existent entre les Inuit et les Qallunaat. Ainsi, le fait que le gouvernement du Québec schématise l'Esquimau et prétende l'aider avec son projet de développement intitulé Plan Nord contribuerait à produire des problèmes si l'on s'en tient aux explications de Parizet (2013). Ses travaux stipulent même qu'une telle forme d'étiquetage fait en sorte qu'une catégorie technico-administrative apparaisse, ce qui fait que l'Esquimau est perçu comme une catégorie administrative au Québec.

Selon la vision de Ferguson (2009), le développement semble suivre un modèle qui se répète peu importe le projet. Lorsqu'un projet de développement est implanté, on assiste par le fait même à la nécessité d'implanter plusieurs autres composantes, telles que les infrastructures et les routes. Est-ce le cas pour le projet de développement du Nord proposé par Québec? Il semblerait que oui si on s'en tient aux propos d'Asselin (2011). «Le développement minier est très énergivore et nécessite en outre la construction d'infrastructures importantes et coûteuses (routes, chemins de fer, ports, etc.)» (41). Ferguson (2009) ajoute que les acteurs utilisent le concept d'isolement afin de justifier leurs projets de développement. En effet, la région visée n'est pas développée car elle est isolée, ce qui a des effets économiques négatifs, donc le

gouvernement doit mettre en place un projet. Au final, le projet en question ne fonctionne pas nécessairement, mais les infrastructures sont en place, donc les populations locales ont besoin de services de l'État qui se reproduisent.

L'analyse de Ferguson permet d'analyser les projets de développement mis en place par les États et les organisations internationales d'un œil critique. Dans le cas du Québec, le projet de barrages hydroélectriques impliquant la signature de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois en 1975 pourrait être analysé de la même façon que Ferguson le fait pour les politiques de développement qui se sont succédées au Lesotho, en Afrique, dans les années soixante-dix et quatre-vingt, et plus particulièrement pour le projet de développement de la région Thaba-Tseka.

Au Québec, c'est en 1971 que le gouvernement provincial a pour la première fois tenté d'inventorier les ressources du Nord quand le premier ministre Robert Bourassa a lancé le projet de développement de la Baie James dans le but de construire des barrages hydroélectriques (Gombay 2013). Ce projet de développement allait créer de l'emploi et c'est ainsi que la structure étatique s'est installée au Nord, à un point tel que Duhaim (1993) affirme, dans son étude des opérations des administrations publiques du Québec inuit, que «tout considéré en effet, les administrations publiques constituent la base économique du Nord du Québec» (260). On a donc assisté à une reproduction de l'État québécois.

Le projet actuel de Plan Nord témoigne toujours de ces préoccupations quant aux ressources : «ce projet d'une ampleur sans précédent vise à mettre en valeur le potentiel, notamment minier et énergétique, d'un immense territoire situé au nord du 49<sup>e</sup> parallèle» (Ministère des Ressources naturelles et de la Faune 2011, 3). En effet, Asselin (2011) affirme que le Plan Nord, au cours des prochaines années, sera «d'abord et avant tout affaire de développement minier» (41). Il ajoute aussi que le Plan Nord est «davantage un plan d'exploitation des ressources qu'un véritable plan de développement territorial» (41). Il fait d'ailleurs remarquer que les trois volets du

développement durable du Plan Nord sont présentés dans un ordre bien précis : économie, société et environnement.

Le développement minier est un sujet très actuel au Nunavik. En effet, depuis la fin des années 1950, un grand nombre de compagnies minières ont exploré cette région. Depuis les années 1970, nous y avons exploité des gisements de nickel, de cuivre et d'amiante. Le gouvernement du Québec a entrepris, entre 1983 et 1988, un programme de cartographie géologique du Nunavik dans le but d'y promouvoir l'activité minière (Philie 2013). Les minières ne cessent de dire que l'exploration et l'exploitation minières entraînent des retombées économiques pour les habitants du Nunavik. Asselin (2011) remarque que le Plan Nord est principalement axé sur l'exploitation des ressources naturelles par des multinationales étrangères, ce qui est loin de l'esprit communautaire. De plus, plusieurs infrastructures prévues ont été pensées par les compagnies et non pas par les communautés.

Cependant, les Nunavimmiut désirent profiter des activités minières de façon plus importante. Comme le décrochage scolaire est très élevé au Nord, un très petit nombre d'Inuit parvient à se trouver un emploi auprès de ces compagnies par manque de qualification. La commission scolaire Kativik offre maintenant quelques programmes de formation professionnelle, mais seulement dans deux des quatorze communautés du Nunavik, c'est-à-dire Kuujjuaq et Inukjuak. Les communautés, rappelons-le, sont toutes isolées les unes des autres et il est nécessaire de prendre l'avion pour se déplacer d'un village à l'autre. Le Centre Kajusivik à Kuujjuaq offre un DEP en comptabilité et en mécanique de véhicule léger, tandis que le Centre Nunavimmi Pigiursavik à Inukjuak offre charpenterie-menuiserie, électricité, mécanique d'engins de chantier, plomberie et chauffage, procédé infographique, soutien informatique et cuisine. Ce sont donc les Qallunaat venus du Sud qui occupent les emplois importants au Nord.

En effet, l'Administration régionale Kativik mentionne dans son plus récent rapport trimestriel d'octobre 2015 que c'est le secteur des mines qui compte le plus d'emplois au Nunavik en raison de deux mines en exploitation. De plus, seulement 15% de la main d'œuvre de ce secteur seraient des Inuit. Philie (2013) souligne de quelle façon les opérations minières laissent des traces sur l'environnement. Des rejets miniers sont souvent contaminés, des déversements d'eaux usées contaminées aboutissent souvent dans les plans d'eau et la construction des sites ravage souvent le paysage, la faune et la flore.

Enfin, Gombay (2013) affirme que l'intérêt des Qallunaat pour le Nord a toujours été guidé par la volonté d'accéder aux ressources qui s'y trouvent. Cependant, les Inuit veillent à la protection de leur environnement naturel et ils ne sont pas toujours d'accord avec le discours et les décisions gouvernementales.

#### 4.2.2 Inuk : obstacle au développement économique?

À la lumière des explications précédentes du concept de développement, on peut affirmer, dans la pensée de Gombay (2013), qu'on assiste à une incompréhension entre les peuples Inuit et non-Inuit face aux processus de développement. «Les peuples autochtones sont abordés comme un problème politique publique, un handicap économique ou une source d'embêtement politique» (Green 2004, 17). Traditionnellement, les Inuit ont plutôt une économie que Gombay (2013) appelle «vernaculaire», c'est-à-dire qu'ils n'ont jamais, à travers l'histoire, conçu quoi que ce soit pouvant jouer le rôle de l'argent avant l'arrivée des Qallunaat. Est-ce que ce type d'économie est un obstacle au développement économique visé par le gouvernement québécois? L'économie vernaculaire repose sur le principe selon lequel on ne peut contrôler l'environnement ou la faune. Au contraire, le partage est le centre de leur économie. Par exemple, les Inuit sont tenus de partager leur nourriture avec les

autres. Pour les Inuit, les biens sont communs. La terre et les ressources ne peuvent pas appartenir à un individu (Gombay 2013). Bref, l'économie vernaculaire des Inuit repose sur des valeurs de partage, s'éloignant de l'économie fondée sur l'argent et sur la propriété privée. Le gouvernement le mentionne dans son document *Plan Nord : stratégie touristique au nord du 49<sup>e</sup> parallèle* (2011) : «Les communautés sont généralement petites et leur mode de développement économique se fait souvent sur une base coopérative ou d'économie sociale» (Ministère du Tourisme 2011, 12). Très loin de cette vision, l'économie fondée sur l'argent est véhiculée par le gouvernement du Québec et par ses projets de développement nordique. D'ailleurs, un fonctionnaire du gouvernement provincial cité par Gombay (2013) aurait mentionné que les mentalités des Inuit doivent changer, car ils se comportent de façon absurde sur le plan économique!

Morin (2012) voit elle aussi le développement comme une conception étatique s'opposant à celle des peuples autochtones. Elle affirme qu'en Amérique latine, par exemple, une approche plus communautaire, le *Buen vivir*, est la véritable solution de remplacement au développement. Elle valorise le respect de la nature dans laquelle on vit, plutôt qu'un objet que l'on s'approprie et que l'on exploite. Les propos de l'auteure poussent à s'interroger sur le concept de développement. Peut-on repenser le développement dans un contexte où les États sont de plus en plus dépendants des investissements massifs des multinationales minières et pétrolières?

Bellier (2008) soutient que les peuples autochtones se perçoivent comme des victimes plutôt que bénéficiaires des politiques de développement qui ont eu lieu au cours de leur histoire. Pourtant, le gouvernement du Québec, dans sa présentation du Plan Nord, adopte un discours de partenariat. Ce type de discours serait présenté comme une voie pacifique pour résoudre les problèmes (Bellier 2008).

«Si certaines communautés éloignées ont conservé leur mode de vie traditionnel, elles ne sont toutefois plus complètement isolées. La technologie et les moyens de

transport facilitent leur communication avec le reste du Québec» (Québec 2011, 7). C'est ainsi que le gouvernement se justifie d'intervenir au Nord. Les communautés éloignées d'autochtones sont les Inuit. Le gouvernement affirme-t-il que ces peuples ont conservé leur mode de vie traditionnel? Sont-ils toujours des nomades habitant dans des iglous et chassant le phoque pour survivre? Lorsque la publication en question mentionne que la technologie et que les moyens de transport facilitent la communication des Inuit avec le reste du Québec, de quelle communication s'agit-il? Bref, le gouvernement répète, avec une erreur de frappe dans le mot compétence, que «conformément aux dispositions de la CBJNQ, les activités exercées par les Inuits relèvent essentiellement de la compétence québécoise, ce qui a contribué à l'établissement de liens solides avec le gouvernement du Québec, mais aussi avec les institutions publiques et entreprises du sud du Québec» (29). Cette seconde composante du préjugé selon laquelle la dure réalité des Inuit nécessite que le gouvernement intervienne au Nord est clairement présente dans cette publication gouvernementale. On observe même, dès le début du document, des photos de mains tendues entre Inuit et Blanc. Évidemment, on aperçoit l'ancien premier ministre du règne libéral au Québec, Jean Charest, serrant fièrement la main d'un Inuit. La publication insiste fortement sur la nécessité d'intervenir au Nord pour aider ces peuples Inuit. Le document analysé transmet parfaitement le Préjugé, car il présente une schématisation de l'Inuk, son thème laissant croire que les interventions du gouvernement sont respectueuses, que les Inuit et les Blancs vivent en harmonie et qu'ils ont tissé des liens serrés au travers l'histoire.

Le mot Esquimau serait d'origine française. Ce sont les navigateurs de la France qui, lorsqu'ils ont fréquenté le golfe Saint-Laurent à la fin du XVIIe siècle, auraient tiré le mot du Montagnais (Rousseau 1955). Le mot Esquimau, incontestablement français, a été rejeté par les Inuit dans les années 1970, car il était associé à «mangeur de viande crue». Ils ont remplacé le nom que les Qallunaat leur avait donné jusque-là pour se donner le nom d'Inuit, leur permettant ainsi d'affirmer leur identité (Hamelin

1974). Bien que le gouvernement du Québec ait lui aussi adopté le mot Inuit, sans être constant dans ses règles orthographiques quant à ce mot, il utilise toujours un discours qui schématise l'Esquimau en stéréotypes se classant dans les cinq catégories formant l'image de l'Esquimau décrite précédemment. Les stéréotypes sont considérés comme des «erreurs» qui affectent le traitement de l'information et qui conduisent à la discrimination (Salès-Wuillemin 2006, 18).

#### 4.2.3 Plan Nord : un bénéfice pour les communautés locales

Le Plan Nord, projet de développement du Nord le plus actuel et qui a occupé toutes les tribunes québécoises, a été dévoilé officiellement par le premier ministre Jean Charest lorsqu'il était à la tête du gouvernement Libéral du Québec en 2011. En 2005, Charest a utilisé le terme «Plan Nord» pour aborder l'urgence de mettre sur pied des projets de construction de grands barrages hydroélectriques puisque les besoins énergétiques étaient croissants au Québec et le marché de l'exportation, favorable aux États-Unis (Asselin 2011). Parmi les objectifs de ce projet, le gouvernement prévoit promouvoir le développement des ressources et des infrastructures afin de faciliter l'exploitation (Gombay 2013). Le Nunavik, où vivent les Inuit du Québec, est la principale région visée par le Plan Nord. L'exploitation de cette région consisterait en projets miniers, hydroélectriques, touristiques et bioalimentaires (Gombay 2013). En 2015, le premier ministre et chef du parti Libéral du Québec, Philippe Couillard, a relancé le projet de Plan Nord mis en place par son prédécesseur.

Bien que les Inuit ne soient pas totalement en accord avec ce projet (nous le verrons au troisième chapitre), le gouvernement, dans ses trois publications concernant le Plan Nord, c'est-à-dire *Plan Nord faire le nord ensemble le chantier d'une génération* (2011), *Plan Nord stratégie touristique québécoise au nord du 49e*

*parallèle* (2011) et *Le Plan Nord à l'horizon 2035* (2015), effleure toujours la question autochtone. Lorsqu'il l'aborde à quelques endroits, c'est pour convaincre la population québécoise que l'intervention est nécessaire au Nord, et que cela sera bénéfique pour les communautés locales qui y demeurent. Par exemple, dans son document de relance du Plan Nord, Philippe Couillard mentionne au début du document que son gouvernement fait de la relance du Plan Nord l'une de ses priorités. «Nous le faisons dans le but d'optimiser les retombées économiques dans les communautés locales et autochtones du Nord [...]» (Secrétariat au Plan Nord 2015, III).

La publication *Plan Nord : faire le nord ensemble le chantier d'une génération* (2011) compte une dizaine de pages dans lesquelles on parle des communautés habitant sur le territoire visé, les autochtones, à seulement un endroit, en prenant soin de mentionner que le Plan Nord est bénéfique pour eux. «Ce sera un projet exemplaire du développement durable, au bénéfice des communautés de cette vaste région et du Québec tout entier» (Ministère des Ressources naturelles et de la Faune 2011, 5).

La même année, le gouvernement a publié un deuxième document, *Plan Nord : stratégie touristique au nord du 55<sup>e</sup> parallèle* (2011). Est-ce que cette publication omet elle aussi de traiter des communautés qui vivent sur le territoire visé par le projet? Ce document de trente pages nous dévoile par ses sous-titres que le Plan Nord est une «stratégie ambitieuse», dans une «vision» de «développement durable», et ce en «partenariat» avec les «régions visées». Parmi les régions visées par ce projet, on trouve le Nunavik où les habitants Inuit sont répartis dans 14 communautés isolées. Est-ce que le gouvernement maintient son discours d'intervention nécessaire pour aider les Inuit?

Le programme est présenté comme une stratégie touristique au Nord coûtant 70 millions de dollars où on invite maintenant les touristes d'au travers le monde à

découvrir les Inuit. La ministre du tourisme, au début du document, mentionne que «la culture des populations qui l'habitent, leurs valeurs et leurs langues font des territoires au nord du 49<sup>e</sup> parallèle des destinations dignes de se mesurer aux plus spectaculaires du globe» (Ministère du Tourisme 2011, 5). Quelle est cette culture et quelles sont ces valeurs propres aux populations inuit? Un seul paragraphe présente la «culture» dans le document, et elle schématise encore une fois l'Esquimau, le confondant avec d'autres peuples autochtones, comme suit:

Les cultures ancestrales et encore bien vivantes des Inuits, des Cris, des Naskapis et des Innus côtoient aujourd'hui le mode de vie des communautés jamésiennes, nord-côtières et jeannoises. Ces peuples, particulièrement ingénieux, ont toujours su s'adapter à un environnement exigeant. Les moyens de transport tels que le traîneau à chiens ou le kayak, les vêtements, l'habitation et l'alimentation reflètent une capacité élevée d'adaptation aux conditions géographiques et climatiques. Ce potentiel d'innovation est toujours présent. Les séjours culturels offerts chez les Autochtones ou des festivals originaux tels que le Festival des neiges à Puvirnituq et le Festival du conte et de la légende de l'Innucadie sont des exemples de produits innovateurs, qui témoignent éloquemment de ce que les régions ont de plus authentique à offrir.

Il est intéressant de constater que le Préjugé consistant à schématiser l'Inuk est véhiculé par cette publication gouvernementale d'envergure. En effet, le Plan Nord vise la région du Nunavik où la quasi-totalité des habitants sont Inuit. Pourtant, on ne peut y lire qu'un demi-paragraphe traitant des Inuit. Dans la section des atouts du projet touristique, on aborde la culture. Évidemment, on parle des traîneaux à chiens et des kayaks. L'Inuk est presque absent de la publication décrivant le Plan Nord. Le champ lexical de ce document se rattache plutôt à l'économie : offre, marchés, coûts, clientèles, développement, intervention, produits, investissements. Bref, le gouvernement semble inviter les investisseurs de partout dans le monde au Nord du Québec afin de favoriser l'économie.

Au début du document, la ministre du tourisme affirme que «nos efforts concertés visent à maximiser les retombées économiques, sociales et environnementales du tourisme chez eux» (Ministère du Tourisme 2011, 5). Les Inuit sont presque absents du plan et le gouvernement soutient que le Plan Nord les aidera au niveau économique. Pourtant, les travaux de Philie (2013) nous apprennent que très peu de travailleurs sur les sites miniers du Nunavik sont des Inuit, car ils ont de la difficulté à accéder à des emplois spécialisés vu plusieurs raisons dont leur manque de formation. Quelques formations professionnelles sont offertes au Nunavik, mais l'accès y est difficile vu la grande distance qui sépare les communautés.

Le gouvernement met l'accent, dans sa publication, sur le partenariat entre autochtones et non autochtones. La démarche d'élaboration du Plan Nord doit, sans aucun doute, s'inscrire dans le respect des engagements que le gouvernement du Québec a déjà pris, entre autres dans la CBJNQ. Le discours du gouvernement laisse croire qu'un lien étroit existe entre le gouvernement du Québec et les autochtones dans le projet de développement du Plan Nord, mais pourtant, les communautés autochtones ont réagi au projet. Voici quelques propos que le gouvernement tient dans *Plan Nord : stratégie touristique au nord du 49<sup>e</sup> parallèle* (2011) :

D'ici 2021, faire du nord du 49<sup>e</sup> parallèle une destination de tourisme durable de classe mondiale qui procure une expérience touristique authentique, exceptionnelle et sécuritaire, alliant la cohabitation des peuples nordiques et le respect de la nature, dans une perspective de développement entrepreneurial et d'enrichissement collectif (Ministère du Tourisme 2011, 10).

La participation des acteurs économiques régionaux est essentielle au développement touristique. L'établissement de partenariats d'affaires équitables et profitables, notamment entre Autochtones et non-Autochtones, représente une voie privilégiée pour y arriver (Ministère du Tourisme 2011, 10).

Ce sont des régions visées par l'exploitation en croissance des ressources minières et énergétiques, ce qui aura notamment pour effet d'engendrer une hausse du tourisme d'affaires, au bénéfice des communautés (Ministère du Tourisme 2011, 12).

Les partenariats d'affaires bénéficiant aux communautés locales doivent être facilités afin de maximiser les retombées de l'activité touristique sur le territoire (Ministère du Tourisme 2011, 17)

L'établissement de partenariats d'affaires, notamment entre les Autochtones et les non-Autochtones, sera encouragé (Ministère du Tourisme 2011, 20).

Il apparaît clair que le gouvernement du Québec soutienne que le Plan Nord est un moyen d'intervention nécessaire au Nunavik afin d'aider les communautés locales qui seraient de grands partenaires d'affaires. Mais est-ce vraiment le cas? Les partenariats avec les autochtones sont-ils si fort qu'ils le paraissent dans le Plan Nord? Quelle est la véritable place et l'opinion des populations inuit par rapport au projet?

Dans le Plan Nord, l'emphase est mise sur les retombées économiques locales et régionales: Asselin (2011) affirme que le Plan Nord est présenté comme un «modèle de développement durable qui permettra de mettre en valeur [les] ressources naturelles dans le respect de l'environnement et des écosystèmes au profit des populations nordiques et de l'ensemble des Québécois». Il mentionne que les trois volets de développement durable sont présentés dans un ordre bien précis : économie – société – environnement, le tout servant à rehausser les conditions socioéconomiques et sanitaires de la population du nord, et du sud. Asselin (2011) nous fait remarquer l'ordre bien précis dans lequel sont présentés ces volets. Nous voyons ainsi les priorités du gouvernement.

En ce qui concerne l'éducation et la formation, le gouvernement du Québec mentionne, dans *Plan Nord : faire le nord ensemble le chantier d'une génération* (2011), qu'il a pour objectif d'«assurer le mieux-être et le développement des communautés» (8) en offrant «des outils de développement aux communautés» (10). Pour y arriver, Québec donne de brefs exemples qui ne sont pas détaillés :

Mettre en place des centres multifonctionnels pour offrir de la formation professionnelle

Établir un port d'attache pour les employés d'Hydro-Québec à Chapais Chibougamau

Construire 840 logements au Nunavik

Améliorer les infrastructures permettant la télésanté

Développer les services universitaires (formation et recherche), particulièrement sur la Côte-Nord (Ministère des Ressources naturelles et de la Faune 2011, 10).

Asselin (2011) déplore que ces projets ne soient pas accompagnés de programmes concrets. Le gouvernement s'engage aussi à investir massivement dans les infrastructures, impliquant ainsi une arrivée massive de travailleurs volants au Nord. En 2014, le successeur de Jean Charest, Philippe Couillard l'actuel premier ministre du Québec, a annoncé la «relance du Plan Nord». *Le Plan Nord à l'horizon 2035* (2015) est la troisième publication officielle de Québec concernant le fameux projet. Ce document plus volumineux que les précédents, comprenant alors 47 pages, accorde un chapitre complet aux autochtones, c'est-à-dire au préjugé qui véhicule l'idée que l'intervention au Nord est nécessaire. Il s'intitule «Le développement et le mieux-être des communautés autochtones». Dans cette section de huit pages, le discours de Québec apporte des arguments pour convaincre qu'il faut intervenir au Nord, et que cela est bénéfique pour les communautés locales. Sept objectifs (annexe E) sont proposés «afin de mettre à profit le dynamisme des populations locales et autochtones et de s'assurer qu'elles bénéficient au maximum de la mise en valeur du potentiel économique du Nord» (Secrétariat au Plan Nord 2015, 22). Ces objectifs viennent donc appuyer le Préjugé de l'Esquimau et plus particulièrement sa composante de l'intervention. Ils montrent concrètement de quelle façon le gouvernement veut intervenir au Nord.

Le Plan Nord étant présenté comme la solution de développement du Nord, il reste à s'interroger sur le concept même du développement. De quel développement parle-t-

on? Est-ce une «affaire de développement minier» comme le mentionne Asselin (2011)? Quelle est la priorité du gouvernement du Québec en termes de développement? Quelle est la place de l'éducation dans le développement? Une dualité entre le gouvernement et les autochtones semble exister dans le concept même de développement, affirmant l'écart entre la pensée occidentale et celle traditionnelle des autochtones se traduisant ainsi par Samian, chanteur autochtone actuel très connu : «Vous voulez déraciner tout le Nord québécois, Mais un jour vous comprendrez que l'argent ne se mange pas...» (Samian 2011). Morin (2012) voit le développement comme une conception étatique s'opposant à celle des peuples autochtones. En Amérique latine, par exemple, une approche plus communautaire, le *Buen vivir*, est la véritable solution de remplacement au développement. Elle valorise le respect de la nature dans laquelle on vit, plutôt qu'un objet que l'on s'approprie et que l'on exploite. En effet, Ghislain Picard, chef de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL), rappelle que les Premières Nations n'ont pas été consultées par le gouvernement. Il ajoute que les droits des autochtones n'ont pas été respectés lors de la mise sur pied du projet puisque le Plan Nord sera développé sur leur territoire qui a été présenté au monde entier, dans *Plan Nord stratégie touristique au nord du 49<sup>e</sup> parallèle cultures et espaces à découvrir* (2011), comme un territoire vierge qu'il faut développer. Germain (2011) affirme que le Plan Nord n'offre pas la possibilité aux Inuit d'être «co-concepteurs» de ce projet. Même si on parle de partenariats, ils semblent absents du plan.

Il semble que le discours du gouvernement du Québec à travers son Plan Nord ne tienne pas compte de l'opinion des populations locales du Nunavik, c'est-à-dire les Inuit. Cependant, Trudel (2011), s'appuyant sur les propos des représentants autochtones, explique qu'en réaction à la politique gouvernementale de développement du Nord, un forum intitulé «Ne perdons pas le Nord» a eu lieu à Québec en 2012 à l'initiative de Nature Québec et de l'Institut de développement durable des Premières Nations du Québec et du Labrador. Cet événement a été

réalisé en partenariat avec la CSN, la CSQ, Femmes autochtones du Québec et la Chaire de recherche du Canada sur la gouvernance autochtone du territoire. Parmi plus de 300 personnes présentes à ce forum, plusieurs dirigeants autochtones y ont souligné les impacts sociaux possibles de ce développement sur les populations inuit qui sont déjà en situation de crise. Cet évènement a permis de donner la parole aux oubliés du Plan Nord et de proposer des pistes de solutions pour l'avenir du plan.

En réaction au lancement du Plan Nord en 2011, nous avons aussi assisté au Plan Nunavik, plan élaboré par les Inuits du Nunavik et identifiant les conditions dans lesquelles le Plan Nord doit se réaliser. L'identité liée au territoire, préoccupation centrale de plusieurs autochtones, a donné naissance au Plan Nunavik, conçu afin de ralentir le Plan Nord et de rappeler les besoins et la présence des Inuit. Le Plan Nord, pour qu'il soit accepté par les Inuit, devra être réalisé conjointement avec le Plan Nunavik concernant l'amélioration des conditions de vie des Inuit du Nunavik. Le Plan Nord devra respecter les sept priorités du Plan Nunavik, dont l'éducation (Trudel 2011). De cette façon, les Inuit désirent s'assurer que le développement de leur territoire leur appartient et qu'il ne sera pas imposé de l'extérieur comme le projet de développement qui a eu lieu dans les années 1970 (Gombay 2013). Le gouvernement devrait donc inclure les populations autochtones dans ses projets et le développement du Nunavik devrait se faire avec la consultation et la participation des Inuit (Gombay 2013). Ce manque apparent d'écoute de la voix inuit nous amène, au troisième chapitre, à la perception de l'autre, celle des Inuit. Quelle est la voix des Inuit? Ont-ils vraiment été consultés dans la mise en œuvre du projet actuel? Le troisième chapitre nous éclaire davantage sur la perception de l'autre, celle des Inuit. Il est intéressant de découvrir ce que ces peuples ont à dire quant au développement du Nord afin de mettre leur opinion en contraste avec le discours de Québec.

## CHAPITRE V

### LA SITUATION CONTEMPORAINE DES INUIT

Maintenant que nous avons saisi les deux composantes du préjugé dans le discours officiel du gouvernement du Québec, c'est-à-dire l'image archaïque de l'Esquimau et l'intervention nécessaire au Nord, nous pouvons définir clairement le Préjugé de l'Esquimau. Il semblerait que ce préjugé de l'Esquimau que le gouvernement transmet ne tienne pas tout à fait compte de la parole des Inuit, ces Esquimaux qui vivent sur les terres du Plan Nord! Lorsqu'on s'intéresse aux écrits des populations inuit, on constate les limites du discours du gouvernement du Québec, qui transmet seulement le Préjugé. Aurait-il fait omission de la parole inuit? Qu'est-ce que le discours inuit dévoile? Qu'est-ce que le gouvernement omet de publier? Ce troisième chapitre a pour objectif de saisir le discours des Inuit afin de montrer le contraste avec celui du gouvernement du Québec.

La parole des Inuit, tirée directement de leurs écrits, apportent une nouvelle façon de voir le Préjugé. Elle complète et contredit parfois le discours que nous avons analysé à travers des importantes publications de Québec, contribuant ainsi à la compréhension du Préjugé de l'Esquimau. Le chapitre qui suit dévoile ce que le gouvernement du Québec omet de mentionner dans son discours, le discours inuit, venant ainsi compléter la compréhension du concept de Préjugé de l'Esquimau.

Sauf le chant de gorge, Chartier (2005) mentionne que seulement une petite partie du discours qui a été construit pour transmettre l'image de l'Inuk a été produite par les Inuit eux-mêmes. Il ajoute que dès l'un des premiers documentaires sur l'Arctique qui a été réalisé en 1944, on a omis la parole de l'Inuk, à l'exception des chants de gorge. En effet, l'histoire écrite serait celle des vainqueurs et des dominants; les autres groupes sociaux comme les femmes, les autochtones et les minorités

n'apparaîtraient qu'en «toile de fond» (Vincent et Arcand 1979, 9). C'est pourquoi Bellier (2008) mentionne que pour plusieurs raisons telles que la perte de leur territoire, l'intérêt des ressources naturelles présentes sur le territoire ainsi que les politiques d'assimilation, les petits peuples seraient en danger dans le monde à cause des politiques de développement. En effet, on entend très peu parler des populations inuit au Québec, mais pourtant, les Inuit ont des revendications que le gouvernement ne semble pas afficher dans ses publications et dans son programme d'éducation désuet de l'histoire, de la géographie et de la citoyenneté. Quelle est la vision des autochtones et des Inuit?

### 5.1 De minorité à autochtone

Au cours des dernières années, les Inuit sont devenus des acteurs politiques de plus en plus importants autant au niveau local que sur la scène internationale. Schwimmer (1995) distingue trois catégories de citoyens qui existent actuellement au Québec. D'abord, il y a la majorité dominante, c'est-à-dire le «noyau prépondérant occupant les positions suprêmes de l'État» (Schwimmer 1995, 130). Au Québec, il s'agit des Qallunaat qui prennent majoritairement les décisions. Ensuite, les communautés ethniques forment un groupe de minorités. Ces communautés sont celles qui seraient étiquetées comme «les immigrants» et qui sont reconnues comme étant admissibles à des positions suprêmes de l'État. Le troisième groupe est formé des minorités définies comme autochtones, c'est-à-dire des minorités nationales. Elles regroupent tous les autres citoyens qui sont protégés par des chartes et des pactes signés par la province (Schwimmer 1995). Selon cette vision, les Inuit du Québec forment donc une minorité définie comme autochtone, nous l'avons vu avec la signature de la CBJNQ en 1975. Cependant, pour plusieurs, les autochtones ne forment pas des

minorités nationales. Avec le temps, on a distingué le concept de minorité de celui d'autochtone.

Au niveau fédéral, les autochtones font partie des cinq minorités reconnues par la Constitution canadienne dans la Charte canadienne des droits et libertés (Bastarache 2007). Cependant, depuis 1982, on reconnaît au Canada les droits des autochtones en accordant un statut constitutionnel aux droits autochtones. L'histoire canadienne confirme, en traitant les minorités et les autochtones séparément, qu'on ne devrait plus confondre les deux concepts (Deschênes 1986). Avec l'article 35 de la loi constitutionnelle, on mentionne qu'«Autochtone» s'applique aux Indiens, Inuit et Métis (Bastarache 2007). Par autochtone, Hamelin (2005) entend un «groupe d'individus, peuple ou nation, de souche antérieure aux découvertes de l'Amérique, conscient de former une entité culturelle distincte mais vivant en situation bilingue ou plurilingue sur un territoire considéré d'appartenance mais largement aux mains des sociétés dominantes, pratiquant des genres de vie traditionnelle, moderne ou mixte s'engageant dans la promotion d'institutions politiques propres à l'intérieur d'un pays constitué» (19). Tel que mentionné précédemment, trois groupes de peuples autochtones sont reconnus par la Constitution canadienne: les Indiens (« Premières Nations »), les Métis et les Inuit.

Schwimer (1995) affirme que partout dans le monde, l'inclusion des minorités est problématique, et que «celles-ci accentuent de plus en plus leur statut (reconnu ou non) de «communautés culturelles» et cherchent à être reconnues collectivement plutôt qu'individuellement. Cependant, depuis la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones en 2007, il n'est donc plus à douter que les Inuit forment un des peuples autochtones reconnus au niveau international. En effet, les États sont maintenant insérés dans une convention internationale qui émet les normes à propos des droits des populations autochtones dont les Inuit font partie. On peut considérer que ces communautés ont bénéficié des dispositifs internationaux afin de faire valoir leurs droits (Morin 2012). Ils forment une catégorie distincte. D'ailleurs,

le gouvernement norvégien affirme que les autochtones ne constituent pas nécessairement des minorités (Deschênes 1986). Les minorités ont graduellement été distinguées des autochtones à la suite de rapports spéciaux. En effet, Morin (2012) soutient que pour ce faire, les autochtones ont fait appel aux principes universels des Droits de l'Homme qui ne suffisaient plus à les protéger. Ils devaient, en plus de ces droits individuels, obtenir des droits collectifs en ce qui a trait à leur autonomie afin d'améliorer leur condition. Les autochtones se sont mobilisés en organisant des fédérations et des organisations diverses. Lorsqu'il y a eu contact entre les autochtones des deux Amériques, ils ont tout de suite poursuivi leurs objectifs de faire pression sur l'État et d'établir des contacts avec l'ONU (Morin 2012). Déjà en 1992, on comptait onze organisations autochtones non gouvernementales (ONG) avec statut consultatif reconnues par l'ONU, dont la Conférence circumpolaire inuit (CCI). Ce dispositif international permet aux Inuit de faire valoir leurs droits culturels qui sont souvent bafoués par les États circumpolaires au profit d'intérêts économiques et militaires. C'est de cette façon que les Inuit ont réussi à se tailler une place à l'ONU; ils se sont approprié le Groupe de Travail à l'aide de la CCI pour que ce groupe n'entende pas seulement les points de vue des experts et des représentants des États (Morin 2012). Le Groupe de Travail sur les Populations Autochtones (GTPA) a été créé en 1982 et il est rapidement devenu le premier et le plus important forum international. On y discute des populations autochtones en présence d'experts, d'ONG telles que la CCI et des États. Les autochtones ont participé activement aux débats les concernant. Ainsi, le GTPA se veut le seul groupe de l'ONU où ses bénéficiaires participent aux débats et apportent leur contribution. Ce sont les discussions au sein de ce groupe qui ont mené à la mise sur pied de la Déclaration sur les droits des peuples autochtones.

Six organisations internationales de peuples autochtones sont présentes à titre de participants permanents au sein du Conseil de l'Arctique. Les Inuit du monde entier sont représentés par l'une d'entre elles, c'est-à-dire la Conférence circumpolaire inuit

(Stenbaek 2009). «La Conférence circumpolaire inuite regroupe les Inuits et les Inuvialuits du Canada, les Kalaallits du Groenland, les Inupiaqs et les Yupiks de l'Alaska et les Yupiks de Russie. Par contre, les Yupiks ne sont pas des Inuits dans le sens d'une descendance thuléenne. Au Groenland, au Canada et en Alaska, il y a environ 150 000 Inuits» (Juteau 2007).

La CCI est un dispositif international, inauguré en 1980 à Nuuk au Groenland, ayant pour but de défendre les droits des Inuit et de promouvoir l'idée qu'ils ont un rôle à jouer chez eux et dans le monde. Cette organisation a été créée afin d'unir les Inuit contre les compagnies pétrolières. La CCI s'intéresse à l'éducation, la protection de l'environnement, la défense de la langue et l'élaboration de politiques. Elle compte dix-huit délégués par pays pour le représenter à l'assemblée générale qui a lieu tous les quatre ans en Alaska, au Canada ou au Groenland (Stenbaek 2009). Le budget de la CCI est international et qu'il provient presque uniquement de l'Alaska et du Groenland, son importance n'étant pas acceptée par le gouvernement canadien (Jull 1989). La CCI travaille en collaboration avec le Conseil de l'Arctique et avec d'autres organisations internationales, surtout en ce qui a trait aux populations autochtones et aux changements climatiques. D'ailleurs, la politique a eu un effet remarquable dans plusieurs forums internationaux où il a été question de l'Arctique et des Inuit.

L'Arctique est victime des activités humaines qui entraînent le réchauffement climatique, la brume de l'Arctique et par conséquent la fonte des glaces. La CCI déploie des efforts afin de réduire le plus possible les activités militaires des États circumpolaires dans l'Arctique où l'écologie est fragile. De plus, ce sont les activités de subsistance et le bien-être des populations autochtones de cette région qui sont affectés. L'opinion de ces habitants permanents n'a aucun poids dans les décisions publiques qui sont prises par les États souverains des pays circumpolaires. Les Inuit ont toujours adopté un mode de vie orienté vers la terre et les ressources naturelles, c'est pourquoi ils se soucient de la préservation de l'environnement. Si

l'environnement de l'Arctique est menacé, le mode de vie traditionnel des Inuit est en danger (Young 1989).

La CCI s'est attaquée aux abus des États sur les populations autochtones, ce qui a mené à l'adoption de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones. La question de l'éducation est notamment prévue dans cette déclaration. Une nouvelle compréhension des droits de l'Homme est ainsi créée puisque la notion de droits collectifs a été amenée à l'ONU par plusieurs leaders autochtones.

De plus, le Rapport Cobo de 1986-87 a recommandé la nécessité d'une Déclaration universelle des droits des peuples autochtones (Morin 2012). L'abandon de l'expression «populations autochtones» remplacée par «peuples autochtones» faisait également partie des recommandations. L'année internationale des peuples autochtones a été adoptée en 1993 par l'Assemblée Générale de l'ONU.

Le 13 septembre 2007, l'Assemblée générale de l'ONU a adopté la Déclaration sur les droits des peuples autochtones. Élaborée par un groupe de travail de l'ONU avec l'aide des délégués autochtones du monde entier, elle garantit des droits aux populations autochtones reconnus au niveau international. L'article 3 prévoit que «Les peuples autochtones ont le droit à l'autodétermination. En vertu de ce droit, ils déterminent librement leur statut politique et assurent librement leur développement économique, social et culturel». Ainsi, les autochtones devraient bénéficier d'une autonomie et ils sont considérés comme formant un peuple. La déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones touche aujourd'hui plus de 370 millions d'Autochtones répartis dans 77 États et représentant plus de 5 000 cultures, dont plus de la moitié en Asie (Morin 2012). Au moment de son adoption, le secrétaire général de l'ONU, Ban Ki-moon, a affirmé que la déclaration était un «triomphe pour les peuples autochtones du monde entier» et qu'elle marquait « un moment historique où les États membres de l'ONU et les peuples autochtones ont réconcilié leurs histoires douloureuses et ont décidé d'avancer ensemble sur le

chemin des droits de l'homme, de la justice et du développement pour tous» (Morin 2012). Actuellement, au sein de l'ONU, l'Instance permanente sur les questions autochtones, le Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones ainsi le Mécanisme d'Experts sur les droits des peuples autochtones sont responsables de promouvoir la Déclaration sur les droits des peuples autochtones (Morin 2012).

Mais pourtant, sur les 158 pays concernés par la Déclaration sur les droits des peuples autochtones, 143 avaient alors voté pour, 11 s'étaient abstenus et 4 (Canada, États-Unis, Australie, Nouvelle-Zélande) avaient voté contre. Il s'agit du Canada, des États-Unis, de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande. Ces quatre pays ont changé leur position par la suite. Sommes-nous surpris que le Canada ait adopté cette charte seulement le 12 novembre 2010 en spécifiant que cette déclaration ne modifie pas les lois canadiennes et ne constitue pas une expression du droit international?

## 5.2 Revendications

La scène politique internationale des vingt dernières années a été marquée par la croissance des activités des populations autochtones de partout dans le monde. Nous avons assisté à une médiatisation de leurs revendications qui se sont fait entendre à l'échelle planétaire. Depuis quelques années, nous le constatons davantage avec le mouvement Idle No More qui consiste à faire valoir les droits des autochtones. Ces groupes manifestent le désir de faire respecter leurs droits, après plusieurs décennies d'efforts de résistance et d'échecs face leur l'État. Dans leurs travaux, les chercheurs utilisent de plus en plus le terme «autochtonie», concept émergent en science politique, lorsqu'ils abordent les questions autochtones qui ont pris une ampleur considérable. Le 13 septembre 2012, les organisations autochtones ont célébré le 5<sup>e</sup> anniversaire de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples

autochtones. Jull (1989) mentionne que les Inuit s'intéressent aux affaires internationales et que «ces populations sont déterminées à résoudre les problèmes concernant le sous-développement, les dommages causés à l'environnement, à l'injustice sociale, à la reconnaissance inadéquate sur le plan légal et à l'insuffisance, voire l'absence d'autonomie gouvernementale». Il soutient que les Inuit font davantage de progrès en travaillant ensemble au niveau international qu'avec les gouvernements indifférents.

Parmi les peuples autochtones du monde, on compte dans la zone arctique du Québec quatorze communautés inuit réparties au nord du 55<sup>e</sup> parallèle dans une région nommée Nunavik. Avec la création de la Commission scolaire Kativik par la Convention de la Baie James et du Nord québécois en 1975, ces Inuit dirigent en partie leur propre éducation. La commission scolaire s'occupe de dispenser l'enseignement et de créer des programmes et du matériel didactique adaptés à leur réalité. Bien que les Inuit assurent maintenant la gestion de leur éducation, plusieurs problèmes persistent et leurs revendications se font toujours entendre. La situation ne s'améliore pas malgré l'autonomie des Inuit en matière d'éducation accordée par la Convention de la Baie-James et du Nord québécois. Après plusieurs années de luttes et de tensions entre les populations autochtones et l'État, les Inuit du Grand Nord continuent à revendiquer leurs droits en lien avec l'éducation, notamment le droit à l'autodétermination.

Giroux, dans ses travaux de 2008, présente une étude exploratoire d'un pan de la littérature politique autochtone des trente dernières années. En effet, «ces écrits se présentent à la fois comme une littérature de combat, la *parole* d'une intelligentsia autochtone qui poursuit un projet culturel, et comme une littérature scientifique, au sens où les critères de validité de cette parole la co-instituent» (Giroux 2008).

Dans les années 1970, les écrits des autochtones affirment qu'ils doivent se réappropriier l'histoire puisqu'elle est racontée par les historiens non autochtones. Un

auteur ajoute que l'enseignement de l'histoire au Canada nécessite d'être révisé parce qu'il a un effet dévastateur. L'enseignement de l'histoire entraînerait une déresponsabilisation de la population dominante par rapport aux peuples autochtones ainsi qu'une incompréhension de leur situation. Ainsi, la marginalisation des autochtones serait davantage marquée. L'analyse de Giroux (2008) fait ressortir un vocabulaire «radical» de la littérature autochtone : colonisation, cooptation, impérialisme, extermination, libération, destruction, révolution, néocolonialisme, racisme, etc. L'auteure parle de trois plans communs qui ressortent de l'univers littéraire autochtone : «des éléments moraux et éthiques (projet normatif), une forme discursive correspondante (projet intellectuel), une tension vers la réalisation d'un objectif de libération conséquent (projet politique)».

Enfin, l'analyse des textes autochtones traduit bien l'écart entre les autochtones et les «blancs» ainsi que l'incompréhension et le manque de connaissances de la société dominante par rapport à l'autre. Des projets politiques particuliers semblent possibles pour réformer les représentations des rapports entre les deux groupes. (Giroux 2008)

### 5.2.1 Territoire

Le texte de Painchaud (1979) permet de comprendre pourquoi les populations inuit utilisent les dispositifs internationaux afin de faire respecter leurs droits. En fait, ces populations désirent s'appropriier l'espace nordique alors que les États circumpolaires sont souverains sur ce territoire. Dans le même ordre d'idées, les États circumpolaires tentent de s'appropriier l'espace nordique qui est habité par les populations inuit. Certains auteurs parlent de colonisation interne lorsqu'ils abordent le Grand Nord canadien. C'est le Nord qui ferait la spécificité du Canada et c'est la raison pour laquelle l'État désire se l'approprier. Bref, les gouvernements misent sur l'Arctique pour se former une personnalité internationale régionale. Cependant, cette

vision va à l'encontre du droit à l'autodétermination que réclament les Inuit, car si l'État canadien accorde à ces populations des droits semblables aux siens, il perdrait son identité distincte pour l'accorder aux autochtones.

Painchaud (1979) affirme que c'est le droit à l'espace qui symbolise toutes les autres revendications, dont l'éducation. C'est le seul qui peut garantir la spécificité des populations autochtones face à l'envahissement du sud. Il fait donc référence à la personnalité territoriale des populations autochtones.

Le mythe nordique dépasse l'État canadien. D'autres États font partie d'un système international régional arctique avec le Canada. Ce «nord international» serait le prolongement du mythe nordique canadien. Cependant, le gouvernement fédéral refuse d'accorder un caractère international aux revendications des communautés inuit lui causant un problème international. Toujours selon Painchaud (1979), le concept du Nord s'est élargi aux autres États circumpolaires qui mettent l'accent sur leurs intérêts propres dans la région.

### 5.1.2 Identité collective

Les Inuit forment un groupe qui se différencie des autres groupes de la société. Ainsi ils se sont créés une identité collective, concept défini par Bouchard (2008). Selon l'auteur, les identités culturelle, ethnique et territoriale définissent l'identité collective des Inuit. *L'identité culturelle* est utilisée pour promouvoir la culture inuit. Elle est universelle puisque tout individu appartient à une culture. Selon l'auteur, l'identité culturelle est un outil des Inuit pour échanger au quotidien avec leurs pairs. *L'identité ethnique* se forme lorsque plusieurs groupes identitaires interagissent à l'intérieur d'un État dont les ressources sont réparties de façon inégale. Cette identité serait un

outil politique utilisé par les Inuit pour négocier ou communiquer avec les autres. *L'identité territoriale* unit les hommes par leur appartenance à un territoire.

Une analyse des audiences publiques a permis de voir de quelle façon l'identité inuit se manifeste (Bouchard 2008). D'abord, quand on parle d'identité collective chez les Inuit, on fait référence aux lois qui les touchent, mais qui proviennent du Sud. Ces façons de faire sont mal adaptées à la réalité du Nord. Les relations de travail sont aussi problématiques dans le contexte du Grand Nord, milieu où on retrouve deux ordres linguistiques et culturels. Les Inuit souhaitent que leur langue maternelle, l'inuktitut, devienne prioritaire là où ils vivent. L'utilisation quotidienne de langue traditionnelle inuit fait partie intégrante de leur culture. Létourneau (2005) cite le rapport de la Commission du Nunavik qui affirme que «la détérioration de la langue figure généralement au nombre des premières atteintes à l'intégrité d'une culture, et le déclin de la langue est souvent révélateur d'un problème beaucoup plus sérieux».

La langue, la culture inuit et le rapport au territoire de cette population les distingue de la société québécoise. La capacité d'adaptation serait aussi une composante essentielle de leur identité contemporaine, car les Inuit se sont ajustés à différents modes de vie au cours de l'histoire tout en conservant leur identité.

### 5.1.3 Environnement

Pour ce qui est de l'environnement, Létourneau (2005) mentionne que les Inuit se soucient grandement de sa protection puisque leur mode de vie est orienté totalement vers la terre et ses ressources naturelles. Les dangers qui menacent l'Arctique sont également néfastes pour la culture des Inuit. De plus, le développement du Nunavik repose en grande partie sur l'exploitation de ces ressources. Ainsi, le discours du gouvernement du Québec, à travers son fameux Plan Nord, est pourtant loin de celui

de Mali-Jeanne Vollant, jeune autochtone ayant publié *Je suis encore sauvage!!* (2011). Un petit extrait de son texte permet de comprendre l'espace qui existe entre la réalité du Grand Nord et le Préjugé :

Sauvage parce que, malgré tous mes efforts pour devenir une Blanche, je n'y arrive par et parce que je me sens bien là d'où je viens. Depuis peu, le pied non sauvage a laissé des traces dans ma forêt. Et maintenant, je ne dors plus, je ne mange plus et je suis devenue autodidacte dans tous les domaines parce que le Plan Nord a décidé de se planter le nez chez moi. Ces terres, auxquelles ma famille et moi appartenons, ont récemment fait l'objet d'une exploration par la SOQUEM<sup>5</sup>. Cette compagnie s'est installée, a fait des trous, a bûché des zones et a construit des camps par l'entremise de Nemetau, une compagnie de construction locale qui a été engagée par certains leaders politiques de la communauté sans que nous en ayons été avertis (77).

Mali-Jeanne Vollant (2011) décrit de quelle façon les gens de l'extérieur exploitent actuellement les terres des peuples autochtones faisant partie intégrante de l'identité de plusieurs d'entre eux. Les relations sont-elles si harmonieuses entre le gouvernement du Québec et les autochtones? Le gouvernement, dans sa publication offrant un bref portrait sur les nations autochtones, conclue sous le sous-titre «vivre en harmonie» que la collaboration et les partenariats entre Blancs et autochtones se sont accentués au cours des dernières années, ce qui justifie les interventions gouvernementales au Nord du Québec. Lorsqu'il traite de la «coexistence pacifique de leurs droits respectifs, le document va même jusqu'à révéler aux lecteurs que le Plan Nord «générera de nombreuses retombées sociales et économiques, ainsi qu'une amélioration des conditions de vie des communautés autochtones» (Québec 2011, 47). Ce Plan Nord, «un des plus ambitieux projets que le Québec ait portés»<sup>6</sup> est-il né du Préjugé consistant à schématiser l'Inuk et à vouloir intervenir dans sa localité?

---

<sup>5</sup> «\*La SOQUEM, Société québécoise d'exploration minière a été créée en 1965 en tant que société d'État. Depuis 1998, elle est devenue, sous le nom de SOQUEM inc. une filiale d'Investissement Québec.» (Vollant 2011, 77)

<sup>6</sup> (Québec 2011, 47)

### 5.3 Modernité

Les publications du gouvernement du Québec montrent une image archaïque de l’Inuk. Cependant, il ne faut pas oublier qu’entre 1980 et aujourd’hui, les changements les plus importants de la population Inuit ont eu lieu. Leur voix a parlé. Ils ont écrit leur histoire. En 2014, la jeune chanteuse, parolière et cinéaste, Élisapie Isaac chante «Moi, Elsie», chanson révélant la réalité contemporaine de la vie d’une Inuk, isolée dans l’Arctique, en contact avec le monde des Blancs.

Souviens-toi de ce nom : « Elsie »,  
Comm’ du vent doux sur la toundra.  
Et si un jour ton coeur choisit,  
j’aimerais tellement qu’il vienne à moi.

Et si jamais c’était le cas,  
faut qu’j’aille à Montréal cet automne.  
M’emmèn’rais-tu dans l’boute d’Oka,  
voir les couleurs, manger des pommes?

Paraît que ton contrat achève.  
Tu r’prends l’avion à fin du mois.  
Écoute un peu, je serai brève.  
Tu vas m’manquer, pas juste à moi.<sup>7</sup>

Cette réalité d’une jeune Inuk s’adressant à un Blanc en français, mentionnant la présence des avions au Nord, des voyages des Inuit à Montréal s’éloigne de l’image schématisée de l’Esquimau apparaissant dans le Programme de formation du gouvernement du Québec. Le tableau schématisant l’Inuk qui chasse, qui pêche et qui construit des iglous semble dépassé. Un tout autre monde apparaît avec la voix d’Elisapie Isaac. Une tranche de l’histoire se serait-elle envolée des programmes scolaires publiés par le gouvernement? Pourquoi, tout récemment, en 2008, avec le

---

<sup>7</sup> «Moi, Elsie», chanson de Elisapie Isaac, 2012. <http://www.elisapie.com/>

mouvement autochtone qui s'internationalise et le concept d'autochtonie qui atteint son sommet dans les travaux universitaires, Stephen Harper, l'ancien premier ministre du Canada, a-t-il présenté ses excuses aux peuples autochtones? L'actuel premier ministre canadien a mentionné :

Aux quelque 80 000 anciens élèves toujours en vie, ainsi qu'aux membres de leurs familles et à leurs communautés, le gouvernement du Canada admet aujourd'hui qu'il a eu tort d'arracher les enfants à leurs foyers et s'excuse d'avoir agi ainsi. Nous reconnaissons maintenant que nous avons eu tort de séparer les enfants de leur culture et de leurs traditions riches et vivantes, créant ainsi un vide dans tant de vies et de communautés, et nous nous excusons d'avoir agi ainsi. [...] Non seulement vous avez subi ces mauvais traitements pendant votre enfance, mais, en tant que parents, vous étiez impuissants à éviter le même sort à vos enfants, et nous le regrettons (Harper 2008).

Pourquoi les programmes scolaires maintiennent-ils le préjugé de l'Esquimau en omettant de traiter de l'histoire des Inuit après l'ère du nomadisme et de la survie dans la toundra? Ces omissions sont-elles volontaires ou la société inuit s'est transformée plus rapidement que les programmes gouvernementaux?

#### 5.4 Autogouvernement : Vers une redéfinition du pouvoir?

Dans son mémoire, Cloutier (2010) analyse la modification de la relation de pouvoir entre l'État et les peuples Inuit résultant de l'autonomie politique du Nunavik en adoptant l'approche théorique de la structuration de pouvoir de Vincent Lemieux. Selon l'auteur, on assiste présentement à la mise en place d'une structure de pouvoir strataarchique par l'élection de l'Assemblée du Nunavik, laissant une place de moins en moins grande à la structure de pouvoir hiérarchique défini par la CBJNQ. L'auteur affirme que c'est le développement du droit autochtone au niveau national qui permet cette redéfinition du pouvoir.

Les Cris et les Inuit sont devenus de nouveaux acteurs politiques avec l'annonce du développement du projet hydroélectrique de la Baie-James. Cloutier (2010) affirme que la CBJNQ a amélioré certaines choses pour ce peuple, mais qu'ils revendiquent une autonomie parce les moyens mis en place par le gouvernement ne sont pas adaptés à leur réalité. Ainsi, il y a une remise en cause de la structure de pouvoir du système actuel par les Inuit du Nunavik. Bouchard (2008) affirme que le projet d'autogouvernement serait public et non pas ethnique, car il s'adresse à tous les habitants du Nunavik, les Nunavimmiut, qu'ils soient Inuit ou non.

L'élite du Nunavik est porteuse de l'identité régionale et elle souligne l'importance du caractère unique de la région dont la population et sa culture distincte en font partie. «Même si nous voulons rester québécois et apporter notre contribution à cette société, il faut prendre en compte que nous sommes nous-mêmes une société distincte à l'intérieur de cette société distincte qu'est le Québec. C'est pourquoi nous devons avoir notre gouvernement afin de maintenir notre identité, notre langue et notre culture». Cloutier (2010) ajoute que les Inuit ont une stratégie originale dans leur volonté de créer un gouvernement autonome public et non ethnique, puisque leur représentation sera clairement ethnique considérant que les habitants d'origine inuit représentent 90% de la population du Nunavik.

En 2003, les gouvernements fédéral et provincial et les représentants du Nunavik ont signé l'Entente-cadre sur le déroulement des négociations pour le projet d'autogouvernement. De nouvelles divisions sont apparues entre les Inuit. La Commission scolaire Kativik s'opposerait à la société Makivik qui aurait quand même poursuivi les négociations menant à cette entente (Commission scolaire Kativik 2015a). La CSK affirme que le rapport de la Commission du Nunavik ne faisait pas l'objet d'un consensus et que le projet de gouvernement n'offre pas d'autonomie réelle en éducation et qu'elle ne garantit pas un financement progressif selon le nombre d'élèves.

Le 5 décembre 2007, l'Entente de principe a été signée entre la Société Makivik, le gouvernement du Québec ainsi que le gouvernement du Canada, laissant entrevoir la création d'un gouvernement régional public à l'intérieur de la province pour une première fois au Canada. La fusion des trois principales organisations publiques de la région (l'ARK, la CSK, la RRSSSN) est proposée, ce qui constitue la base de la nouvelle forme de gouvernement du Nunavik. Après trente années de négociations, l'Entente de principe donne maintenant au Nunavik les garanties qu'il peut accéder à un gouvernement régional (Cloutier 2010).

Nous avons vu que les populations autochtones utilisent les dispositifs internationaux afin d'obtenir des gouvernements autonomes qui traduiraient leurs aspirations et leurs valeurs, notamment en matière d'éducation. Le Rapport Cobo recommandait d'ailleurs «l'autodétermination sous tous ses aspects» en ce qui a trait aux populations autochtones (Forest et Rodon 1995). Forest et Rodon (1995) regroupent les activités autochtones en quatre catégories distinctes, actions leur permettant de s'insérer sur la scène internationale : participation à des organisations internationales comme l'ONU, participation aux organisations internationales autochtones, relations entre autochtones et gouvernements étrangers ainsi que relations avec les communautés autochtones étrangères. Létourneau (2005) voit aussi l'autonomie politique du Nunavik comme une solution permettant aux Inuit de mettre en place des institutions qui représentent leurs revendications. La structure du gouvernement, les politiques en matière de protection de la langue et de la culture inuit, l'éducation et la protection de l'environnement pourraient être pris en charge par les Inuit avec une plus grande sensibilité que le font les gouvernements fédéral et provincial. Il ajoute que pour «mieux surmonter les défis que pose un système éducatif qui doit, d'une part, promouvoir la culture et la langue inuit et, d'autre part, préparer les jeunes aux enjeux de la vie du xxie siècle, les participants aux audiences publiques recommandent que tous les pouvoirs, responsabilités et fonctions de la CSK soient placés sous la juridiction d'un éventuel gouvernement autonome » (Létourneau 2005).

## CONCLUSION

Depuis plusieurs années, le gouvernement du Québec tente de démontrer chaque année, avec la publication de ses *Indicateurs de l'éducation*, que le taux de diplomation au Québec paraît élogieux comparativement aux pays *développés*. Il est possible de comparer ces données entre les différentes commissions scolaires de la province. Nous constatons un écart majeur entre l'ensemble du Québec et la région du Nunavik, c'est-à-dire le Grand Nord québécois. À la commission scolaire Kativik, qui comprend une clientèle presque totalement inuit, peu d'élèves complètent leur éducation de base.

Les explications traditionnelles de la littérature universitaires expliquent cette faille du système éducatif à travers trois grandes visions. Certains blâment soit l'écart entre la tradition inuit et le système éducatif formel, soit la présence de trois langues à l'école ou soit le manque de ressources humaines et matérielles au Nord. Certes, ces trois visions ne sont pas à remettre en question lorsque l'on prend connaissance des origines coloniales du système d'éducation. Bien sûr, nous connaissons les origines coloniales du système éducatif qui a été implanté au Nord. Il est alors facile de croire que nous avons assisté à une «inuitisation» du système éducatif au Nord lorsqu'on sait qu'en 1975, avec la signature de la Convention de la Baie James et du Nord Québécois, «Hydro-Québec a signé un pacte social sans précédent, établissant les droits et les obligations des Cris et des Inuits, et des autres parties en cause, ainsi que les modalités qui doivent régir le développement des ressources du territoire de la Baie-James» (Hydro-Québec 2015, en ligne). Toujours est-il qu'aujourd'hui, trente ans après qu'on ait «inuitisé» la commission scolaire Kativik, les données sur la scolarisation demeurent alarmantes. Pourquoi les écarts persistent-ils entre le Nord et le Sud?

Le Préjugé de l'Esquimau permet de maintenir ces écarts que l'on constate entre le Nord et le Sud. Le premier chapitre explique de quelle façon le gouvernement du Québec construit, à travers son discours qui est diffusé dans le système éducatif, l'image de l'Esquimau. Il s'agit d'une image archaïque de l'Inuk, le réduisant à l'Esquimau associé à l'iglou. Le Préjugé veut aussi que l'on intervienne au Nord. Le chapitre second montre de quelle façon le discours du gouvernement laisse entendre que l'intervention au Nunavik est nécessaire pour aider les Inuit. Le troisième chapitre met en contraste la parole inuit et le discours du gouvernement du Québec en ce qui a trait à l'éducation et à l'intervention au Nord.

Inuit et Qallunaat font état des nombreux problèmes qui touchent le système éducatif. Il faut aborder le problème en tenant compte de la parole inuit. Aujourd'hui, les critiques des Inuit envers les méthodes d'éducation demeurent très nombreuses. Plusieurs critiquent les méthodes pédagogiques utilisées au Nord et signalent l'écart qui est présent entre la culture inuit et celle des Qallunaat (Laugrand et Oosten 2009). Certains critiquent la faiblesse des programmes qui conduiraient à des résultats en dessous des standards canadiens.

Nous avons montré que le Préjugé de l'Esquimau est fortement présent dans le discours du gouvernement du Québec toujours aujourd'hui. Il y a préjugé. Sans pouvoir affirmer hors de tout doute qu'il explique le faible taux de scolarisation au Nord, nous affirmons qu'il est une variable importante et qu'il est nécessaire d'en prendre connaissance. Maintenant que nous savons qu'il existe le Préjugé de l'Esquimau véhiculant une image archaïque de l'Inuk et valorisant l'intervention au Nord, il est possible d'étudier le système éducatif du Nunavik et le faible taux de scolarisation de la commission scolaire Kativik selon un cadre d'analyse qui tient compte de ces idées préconçues. Après une analyse du discours du gouvernement du Québec, nous pouvons affirmer qu'il contribue à diffuser le préjugé par le biais de ses publications officielles.

Painchaud (1979) dévoile que les États qui bordent l'Arctique tentent de s'approprier l'espace que les Inuit occupent dans le but de se donner une spécificité distincte et de mettre en œuvre leurs intérêts économiques et militaires. De plus en plus d'activités internationales et de revendications des populations autochtones touchent la région circumpolaire. Sbarrato (2005) soutient que la politique sur l'éducation autochtone doit tenir compte de l'État et des populations autochtones afin de se développer au niveau de la coopération et de la consultation. Ainsi, les intérêts de chacun peuvent être pris en considération. Pour soutenir ses propos, Sbarrato (2005) réfère à la théorie de Graham, Dittburner et Abele (1996) qui explique le lien étroit entre la gouvernance et les discussions à propos de l'éducation. En d'autres mots, c'est le discours politique sur la gouvernance qui sert de modèle pour l'éducation. Cependant, l'auteur soulève le fait que ce modèle est contradictoire à la réalité dans laquelle la langue est une barrière au dialogue et qu'il y a encore du travail à faire à ce niveau.

Sbarrato (2005) affirme que c'est à l'aide de l'éducation qu'il serait possible de récupérer ce qui a été perdu chez les Inuit. Le savoir traditionnel inuit et l'identité ont une importance majeure et dans la lutte à l'autodétermination, donc l'éducation doit être au premier plan. L'auteur affirme que c'est à cause du système éducatif que les savoirs traditionnels ont été perdus, et que c'est par cette même voie qu'ils peuvent être récupérés.

Le Préjugé de l'Esquimau serait-il devenu une légende pédagogique, concept expliqué par Baillargeon (2013)? La légende s'associe aux histoires urbaines, «parce que, bien qu'elles ne soient pas avérées et soient fort probablement fausses, elles sont néanmoins données pour vraies aux nombreuses personnes à qui elles sont contées et qui les raconteront à leur tour» (Baillargeon 2013, 12). En effet, le gouvernement du Québec, concepteur du système éducatif et formateur de ses acteurs principaux, les enseignants, transmet le Préjugé à travers son discours officiel : l'image archaïque de l'Esquimau et l'intervention nécessaire au Nunavik. Baillargeon (2013) soutient que

ces légendes pédagogiques qui sont présentes dans le monde de l'éducation sont similaires aux légendes urbaines qui circulent :

Elles aussi sont répétées et circulent abondamment : elles aussi, données pour vraies, sont le plus souvent fausses ou du moins, à l'examen, dénuées de plausibilité conceptuelle ou d'une solide base scientifique : et surtout, elles aussi disent quelque chose à propos du milieu dans lequel elles circulent» (Baillargeon 2013, 13).

Il serait intéressant d'effectuer un examen du Préjugé de l'Esquimau. Est-ce que son pouvoir d'attraction réside dans l'imaginaire populaire du Nord? Comment se prémunir contre le Préjugé?

*«Mais il ne s'agira pas maintenant de retrouver une parole première [...], mais d'inquiéter les mots que nous parlons, de dénoncer le pli grammatical de nos idées, de dissiper les mythes qui animent nos mots, de rendre à nouveau bruyant et audible la part de silence que tout discours emporte avec soi lorsqu'il s'énonce.»*

*–Michel Foucault (1966, 311)*

## ANNEXE A

### TAUX D'OBTENTION D'UN DIPLÔME DE FIN D'ÉTUDES SECONDAIRES, SELON L'ORIENTATION DU PROGRAMME ET LE SEXE DANS LES PAYS DE L'OCDE, EN 2010 (EN %) <sup>8</sup>

	Total (sans double comptage)		Programmes d'orientation générale		Programmes d'orientation professionnelle	
	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes
		Hommes				
Portugal <sup>1</sup>	100	92	69	76	35	39
Japon	96	85	73	76	23	20
Corée du Sud	94	93	71	72	23	23
Grèce	94	92	66	75	28	22
Irlande	94	93	72	71	68	93
Slovenie	94	92	37	46	73	85
Finlande	93	90	46	55	94	99
Israël	92	88	58	65	34	32
Royaume-Uni	92	94	m	m	m	m
Islande	88	78	69	81	54	55
<b>Québec<sup>2</sup></b>	<b>88</b>	<b>84</b>	<b>78</b>	<b>83</b>	<b>14</b>	<b>11</b>
Allemagne	87	87	40	45	47	42
Norvège	87	84	60	71	35	27
Danemark	86	84	57	66	47	44
Hongrie	86	82	69	77	17	13
République slovaque	86	83	26	31	67	64
Pologne	84	80	52	56	38	29
Chili	84	80	53	56	30	31
Italie	83	81	36	46	60	53
Canada <sup>3</sup>	81	77	78	82	3	2
Espagne	80	76	48	56	43	43
République tchèque	79	78	22	28	57	55
États-Unis	77	73	m	m	m	m
Suède	75	73	31	36	44	41
Luxembourg	70	67	30	34	41	41
Turquie	54	54	33	35	22	18
Mexique	47	43	43	47	4	4
<b>Moyenne des pays</b>	<b>84</b>	<b>81</b>	<b>50</b>	<b>58</b>	<b>48</b>	<b>44</b>

<sup>8</sup> Source: Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. 2013a. « Diplômation et qualification par commission scolaire au secondaire - Édition 2013 ». Québec.

## ANNEXE B

### CONNAISSANCES LIÉES À L'ORGANISATION D'UNE SOCIÉTÉ SUR SON TERRITOIRE<sup>9</sup>

G. La société québécoise vers 1980	1 <sup>re</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>
<b>1. Localisation de la société dans l'espace et dans le temps</b>						
a. Situer, sur des cartes à différentes échelles, le territoire occupé par la société québécoise : frontière du Québec						→ ★
b. Situer, sur des lignes du temps graduées à différentes échelles, des faits et des personnages liés à l'histoire de cette société (ex : élection de Jean Lesage, élection de Robert Bourassa (1970), début de la construction de complexes hydroélectriques à la Baie James, élection de René Lévesque, adoption de la Loi sur le zonage agricole, adoption de la Charte de la langue française)						→ ★
<b>2. Éléments de la société qui ont une incidence sur l'aménagement du territoire</b>						
<b>2.1. Réalité démographique</b>						
a. Décrire la répartition de la population : le long du Saint-Laurent et en région						→ ★
b. Décrire la composition de la population : populations autochtones (amérindiennes et inuite), population d'origine française et britannique, population d'origines diverses						→ ★
c. Donner le nombre approximatif d'habitants						→ ★
<b>2.2. Réalité culturelle</b>						
a. Nommer les principales langues parlées : français et anglais						→ ★
b. Nommer les principales religions pratiquées (ex : catholicisme, protestantisme)						→ ★
c. Nommer des expressions de l'art (ex : peinture, architecture, musique, danses, littérature)						→ ★
d. Décrire des éléments liés à la vie quotidienne : alimentation, habillement, divertissement et coutumes						→ ★
<b>2.3. Réalité économique</b>						
a. Nommer des activités économiques : agriculture, élevage, industrie et commerce						→ ★
b. Nommer des moyens de transport terrestres, maritimes et aériens						→ ★
c. Indiquer des voies de communication : autoroutes, voies ferrées, voie maritime et voie aérienne						→ ★
<b>2.4. Réalité politique</b>						
a. Indiquer le mode de sélection des dirigeants : le peuple élit les députés						→ ★
b. Indiquer le mode de prise de décisions : les députés votent les lois						→ ★
c. Nommer une institution à caractère politique : l'Assemblée nationale						→ ★

<sup>9</sup> Source : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. 2009. « Progression des apprentissages Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté ». Québec.

## ANNEXE C

### CONNAISSANCES LIÉES À LA DIVERSITÉ DES SOCIÉTÉS ET DE LEUR TERRITOIRE<sup>10</sup>

<b>H. La société des Micmacs et la société des Inuits vers 1980</b>	1 <sup>re</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>
1. Indiquer des différences entre la société des Micmacs et la société des Inuits vers 1980 :						
a. répartition de la population (Gaspésie et Maritimes, Nunavik)						→ ★
b. activité économique (ex. : pêche, chasse, tourisme, artisanat)						→ ★
c. langue (micmaque, inuktitut)						→ ★
d. caractéristiques du territoire (ex. : relief, climat, hydrographie, ressources)						→ ★

<sup>10</sup> Source : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. 2009. « Progression des apprentissages Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté ». Québec.

## ANNEXE D

### LES ONZE NATIONS AUTOCHTONES DU QUÉBEC<sup>11</sup>

AMÉRINDIENS ET INUITS  
Portrait des nations autochtones du Québec

## LES ONZE NATIONS AUTOCHTONES DU QUÉBEC

De manière générale, les onze nations autochtones du Québec sont séparées. Elles se concentraient de près de 91 700 Autochtones<sup>11</sup>, soit plus de 80 000 Amérindiens et quelque 11 000 Inuits. Ensemble, les Amérindiens et les Inuits représentent plus de 1 % de la population du Québec. C'est une population jeune, plus de la moitié ayant moins de 30 ans.

Les Amérindiens sont répartis en 11 communautés dispersées sur l'ensemble du territoire québécois. Environ 58 000 d'entre eux résident dans des réserves administrées par un conseil de bande. Pour leur part, les Inuits, qui ne sont pas des Indiens au sens de la Loi sur les Indiens, occupent le Grand Nord québécois au-delà du 55<sup>e</sup> parallèle. Ils sont regroupés en 14 villages nordiques, dirigés chacun par un maire et un conseil.

Peuple du sol avant, mais nomade. Peuple de chasseurs. Peuple de la mer... les noms des nations évoquent des réalités différentes : une référence à leur milieu de vie ou à l'une de leurs valeurs identitaires, ou simplement une appellation que les nations se sont données dans leur langue.

- 1 Une Atikamek.
- 2 Un Micmac.
- 3 Une Malécite.
- 4 Une Algonquienne.
- 5 Un Abénaquis.
- 6 Un Huron-Wendat.
- 7 Une Cri.
- 8 Un Naskapi.
- 9 Des Inuits.
- 10 Une Inuit.
- 11 Une Malécite.



<sup>11</sup> Voir le tableau de la population autochtone du Québec (page 56).

<sup>11</sup> Source : Québec. 2011. « Amérindiens et Inuits Portrait des nations autochtones du Québec 2e édition ». Gouvernement du Québec.

## ANNEXE E

# DÉVELOPPEMENT ET MIEUX-ÊTRE DES COMMUNAUTÉS LOCALES ET AUTOCHTONES<sup>12</sup>

22



## 4. LE DÉVELOPPEMENT ET LE MIEUX-ÊTRE DES COMMUNAUTÉS LOCALES ET AUTOCHTONES

### Les objectifs à l'horizon 2035

Afin de mettre à profit le dynamisme des populations locales et autochtones et de s'assurer qu'elles bénéficient au maximum de la mise en valeur du potentiel économique du Nord, le Plan Nord vise les objectifs suivants :

- Appréhender la réflexion en matière d'occupation du territoire arctique
- Accompagner les communautés locales et autochtones dans leurs démarches de planification et de structuration de leur développement
- Favoriser la formation et la rétention de la main-d'œuvre en milieu arctique
- Accroître le taux et le niveau de scolarisation au sein des communautés arctiques
- Répondre plus adéquatement aux besoins sociaux des populations locales
- Assurer le développement culturel des communautés arctiques et mettre en valeur le patrimoine culturel des communautés locales et des nations autochtones
- Faciliter l'accès de service aux familles et aux aînés vivant dans les communautés locales et autochtones en soutenant les soins préventifs et concertés.

<sup>12</sup> Source : Secrétariat au Plan Nord. 2015. « Le Plan Nord à l'horizon 2035 ». Gouvernement du Québec.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adams, Don. 2001. « Continuing the Debate on Education and Development ». *Comparative Education Review*, vol. 45, no 4, p. 616-628.
- Affaires indiennes et du Nord Canada. 2006. « Les relations du Canada avec les Inuits. Histoire de l'élaboration des politiques et des programmes ». Canada.
- Agence France-Presse. 2015. « Trudeau demande pardon aux autochtones au nom de l'État ». *La Presse*, décembre 2015. En ligne. <<http://www.lapresse.ca/actualites/politique/politique-canadienne/201512/15/01-4931488-trudeau-demande-pardon-aux-autochtones-au-nom-de-letat.php>>.
- Alain. 1937. « Définitions ». Dans *Les Arts et les Dieux*, p. 1081. Éditions de la Pléiade.
- Asselin, Hugo. 2011. « Plan Nord: les Autochtones laissés en plan ». *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 41, no 1, p. 37-46.
- Baillargeon, Normand. 2013. *Légendes pédagogiques L'autodéfense intellectuelle en éducation*. Les Éditions Poètes de brousse/Normand Baillargeon, 2013. Coll. « Essai libre ».
- Baranger, Philippe et Philippe Saltel. 1995. « L'entendement: Traité de la nature humaine. Livre I et appendice ». Dans , p. 220-221. GF-Frammarion.
- Barry, Alpha Ousmane. 2002. « Les bases théoriques en analyse de discours ». *Chaire de Recherche du Canada en Mondialisation, Citoyenneté et Démocratie*. En ligne. <<http://www.chaire-mcd.ca/>>. Consulté le 15 mars 2015.
- Bastarache, Michel. 2007. « Le statut des minorités dans le cadre de la Charte canadienne des droits et libertés ». *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes*, vol. 36, p. 309-318.
- Bastien, Lise. 2008. « L'éducation, un enjeu majeur pour l'avenir des Premières nations ». *Les Cahiers du CIÉRA*, no 1, p. 5-12.
- Belisimbi, Félicité. 2008. « Les déterminants des conditions de vie des Inuit au Nunavik. Le rôle de l'éducation ». Québec : Université Laval.

- Bellier, Irène. 2008. « Le développement et les peuples autochtones : conflits de savoirs et enjeux de nouvelles pratiques politiques ». Dans *Savoirs et politiques de développement. Questions en débat à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle*, p. 125-145. Karthala. Paris.
- Bouchard, Jérôme. 2008. « Élaboration du gouvernement régional du Nunavik et construction de l'identité collective inuit ». *Études Inuit*, vol. 32, no 1, p. 137-153.
- Brassard, André. 2000. « L'institutionnalisation du champ d'études de l'administration de l'éducation: une analyse critique de l'expérience québécoise ». *Revue française de pédagogie*, vol. 130, p. 15-28.
- Canac-Marquis, Steve. 1995. « Du bon usage de inuit en français ». *Québec Français*, no 97, p. 106-107.
- Cancel, Carole. 2009. « Minorité franco-nunavoise et majorité inuit : tensions et coopération dans les débats sur l'éducation ». *Études Inuit*, vol. 3, no 1-2, p. 153-171.
- Carpent, Thierry. 2010. « «Colonialisme» et «Empires coloniaux» ». *Labyrinthe*, vol. 2, p. 57.
- Chartier, Daniel. 2005. « Problématiques de l'histoire de la représentation des Inuits, des récits des premiers explorateurs aux oeuvres cinématographiques ». *Revue internationale d'études canadiennes*, vol. 31, p. 177-196.
- Cloutier, Carl. 2010. « L'autonomie gouvernementale du Nunavik : une redéfinition des relations de pouvoir ». Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. 2012. « Le Canada, les peuples autochtones et les pensionnats ». Commission de vérité et réconciliation du Canada.
- Commission scolaire Kativik. 2015a. « Histoire de l'éducation au Nunavik ». En ligne. En ligne. <<http://www.kativik.qc.ca/fr/histoire-de-leducation-au-nunavik>>. Consulté le 18 janvier 2015.
- . 2015b. « À propos de la CSK ». En ligne. <<http://www.kativik.qc.ca/fr/a-propos-de-la-csk>>. Consulté le 18 janvier 2015.
- Deschênes, Jules. 1986. « Qu'est-ce qu'une minorité? » *Les Cahiers de droit*, vol. 27, no 1, p. 255-291.
- Desrochers, Julie. 2006. « Acquisition du vocabulaire en français langue seconde et réalités conceptuelles de l'élève inuit du grand nord québécois ». Université du Québec à Rimouski.

- Dorais, Louis-Jacques. 2004. « Rectitude politique ou rectitude linguistique? Comment orthographier Inuit? » en français ». *Études Inuit*, vol. 28, no 1, p. 155-159.
- Dorais, Louis-Jacques et Igor Krupnik. 2005. « La préservation des langues et des savoirs du Nord / Preserving languages and knowledge of the North ». *Études Inuit*, vol. 29, no 1-2, p. 5-30.
- Douglas, Anne S. 2009. « “It’s like they have two parents”: Consequences of the inconsistent socialisation of Inuit children ». *Études Inuit*, vol. 33, no 1-2, p. 35-54.
- Duhaime, Gérard. 1993. « La gouverne du Nunavik, qui paie quoi? » *The Canadian Journal of Native Studies*, vol. 23, no 2, p. 251-277.
- Duhaime, Gérard et Anne Godmaire. 2002. « Les modèles de développement du nord. Analyse exploratoire au Québec isolé ». *Recherches sociographiques*, vol. 43, no 2, p. 329-351.
- Ferguson, James. 2009. *The Anti-Politics Machine*. University of Minnesota Press.
- Fischer, Gustave-Nicolas. 1987. « Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale ». Dans *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, p. 104-116. Presses de l’Université de Montréal. Montréal.
- Forest, Pierre-Gerlier et Thierry Rodon. 1995. « Les activités internationales des autochtones du Canada ». *Études internationales*, vol. 26, no 1, p. 35-57.
- Foucault, Michel. 1966. *Les mots et les choses*. Gallimard. Coll. « tel ».
- Friedman, Jonathan. 2009. « L’indigénéité : remarques à propos d’une variable historique ». Dans *Autochtonies : vues de France et du Québec*, p. 33-41. Québec : Presses de l’Université Laval et Montréal : DIALOG.
- Germain, Alexandre. 2011. « La relation entre Autochtones et gouvernements provinciaux vue à la lumière du développement nordique au Québec et en Ontario ». *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 41, no 1, p. 91-95.
- Giroux, Dalie. 2008. « Éléments de pensée politique autochtone contemporaine ». *Politique et Sociétés*, vol. 27, no 1, p. 29-53.
- Goffman, Erving. 1968. *asiles*. Les Éditions de Minuit. Paris.
- Gombay, Nicole. 2013. « «Oubliez la faune et la flore et vivez par l’argent»: le Plan Nord, l’économie et le développement nordique ». *Géographie, économie, société*, vol. 15, no 4, p. 327-344.

- Green, Joyce. 2004. « Autodétermination, citoyenneté et fédéralisme: pour une relecture autochtone du palimpseste canadien ». *Politique et Sociétés*, vol. 23, no 1, p. 9-32.
- Hajjat, Abdellali. 2011. « Généalogie du concept d'assimilation. Une comparaison franco-britannique ». *Astérior*, vol. 8. En ligne. <<http://asterion.revues.org/2079>>.
- Hamelin, Jean. 1974. « Petit glossaire nordique du Canada ». *Meta: journal des traducteurs*, vol. 19, no 3, p. 154-158.
- Hamelin, Louis-Edmond. 2005. « La dimension nordique de la géopolitique du Québec ». *Globe. Revue internationale d'études québécoises*, vol. 8, no 1, p. 17-36.
- Harper, Stephen. 2008. « Le Premier ministre Harper présente des excuses complètes au nom des Canadiens relativement aux pensionnats indiens - See more at: <http://www.pm.gc.ca/fra/nouvelles/2008/06/11/premier-ministre-harper-presente-des-excuses-completes-au-nom-des-canadiens#sthash.TCzRRIoZ.dpuf> », 2008. En ligne. <<http://www.pm.gc.ca/fra/nouvelles/2008/06/11/premier-ministre-harper-presente-des-excuses-completes-au-nom-des-canadiens>>. Consulté le 5 septembre 2014.
- Hydro-Québec. 2015. « Histoire d'Hydro-Québec ». En ligne. <<http://www.hydroquebec.com/a-propos-hydro-quebec/qui-sommes-nous/histoire-hydro-quebec.html>>. Consulté le 10 septembre 2015.
- Ipperciel, Donald. 1997. « Théorie des préjugés selon Descartes et Gadamer ». *Horizons philosophiques*, vol. 7, no 2, p. 43-57.
- Jull, Peter. 1989. « L'Arctique et l'internationalisme inuit ». *Études internationales*, vol. 20, no 1, p. 115-130.
- Juteau, Lili. 2007. « Le fait français chez les Inuits du Nunavik : une réalité de plus en plus audible ». *Francophonies d'Amérique*, no 23-24, p. 253-272.
- Laugrand, Frédéric. 2002. « Écrire pour prendre la parole: conscience historique, mémoires d'aînés et régimes d'historicité au Nunavut ». *Anthropologie et Sociétés*, vol. 26, no 2-3, p. 91-116.
- Laugrand, Frédéric et Jarich Oosten. 2009. « Éducation et transmission des savoirs inuit au Canada ». *Études Inuit*, vol. 33, no 1-2, p. 7-34.

- Létourneau, Jean-François. 2005. « Modernité et autonomie politique. La lutte des Inuit du Nunavik ». *Globe : revue internationale d'études québécoises*, vol. 8, no 1, p. 37-48.
- Lounnas, Rezki. 2004. « Théorie des Institutions et Applications aux Organisations ». HEC Montréal.
- Maingueneau, Dominique. 2012. « Que cherchent les analystes du discours? » *Argumentation et Analyse du Discours*, vol. 9. En ligne. <<http://aad.revues.org/1354>>. Consulté le 28 janvier 2015.
- Martin, André. 2009. « L'éducation est-elle toujours un principe fondateur du coopératisme? » IRECUS: Institut de recherche et d'éducation pour les coopératives et les mutuelles de l'Université de Sherbrooke.
- Ministère de l'Éducation. 2001. « La formation à l'enseignement Les orientations Les compétences professionnelles ». Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. 2013a. « Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire - Édition 2013 ». Québec.
- . 2013b. « Indicateurs de l'éducation - Édition 2012 ». Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.
- . 2014. « Indicateurs de l'éducation édition 2013 ». Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. 2009. « Progression des apprentissages Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté ». Québec.
- Ministère de la Culture et des Communications. 2014. « Villages nordiques du Nunavik ». En ligne. <<http://www.mcc.gouv.qc.ca/?id=2074>>. Consulté le 10 mars 2014.
- Ministère des Ressources naturelles et de la Faune. 2011. « Plan Nord faire le nord ensemble le chantier d'une génération ». Gouvernement du Québec.
- Ministère du Tourisme. 2011. « Plan Nord Stratégie touristique québécoise au nord du 49e parallèle cultures et espaces à découvrir ». Québec.
- Morin, Françoise. 2012. « La Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones à l'épreuve du temps (2007-2012) ». Cahier DIALOG no 2012-05. Rapport de recherche.
- Mychajlyszyn, Natalie. 2008. « L'Arctique : Les enjeux géopolitiques ». Ottawa: Service d'information et de recherche parlementaire. Bibliothèque du Parlement.

- Organisation de coopération et de développement économiques-OCDE. 2008. « Science, technologie et industrie. Perspectives de l'OCDE ». Genève: OCDE.
- Organisation des Nations Unies. . « Déclaration universelle des droits de l'homme ». En ligne. <<http://www.un.org/fr/documents/udhr/>>. Consulté le 10 mars 2014.
- Painchaud, Paul. 1979. « La nordicité : nouveau mythe canado-qubécoise de politique étrangère ». *Études internationales*, vol. 10, no 3, p. 614-624.
- Paquin, Robert. 2014. « Entrevue avec le directeur des services éducatifs de la Commission scolaire Kativik ».
- Parizet, Raphaëlle. 2013. « Mesurer le développement pour gouverner les peuples autochtones ». *Revue Tiers Monde*, vol. I, no 213, p. 143-160.
- Petit, Céline. 2003. « L'éducation et la scolarisation au Nunavik et au Nunavut ». Dans *Les Inuit de l'Arctique canadien*, p. 207-226. Québec : CIDEF-AFI/Inuksuk.
- Philié, Pierre. 2013. « Le développement minier au Nunavik et l'importance du parc national des Pingualuit pour protéger l'environnement et la culture inuit ». *Études Inuit*, vol. 37, no 2, p. 123-143.
- Presseau, Annie, Stéphane Martineau et Christine Bergevin. 2006. *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires des jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires*. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Québec. 2011. « Amérindiens et Inuits Portrait des nations autochtones du Québec 2e édition ». Gouvernement du Québec.
- . 2016. « À propos du développement durable ». Développement durable, Environnement et Lutte contre les changements climatiques. En ligne. <<http://www.mddelcc.gouv.qc.ca/developpement/definition.htm>>. Consulté le 15 juin 2016.
- Riopel, Hélène. 2012. « La place du Grand Nord dans la sémiosphère québécoise ». Université du Québec à Montréal.
- Rousseau, Jacques. 1955. « L'origine et l'évolution du mot « esquimau » ». *Cahiers des Dix*, vol. XX, p. 179-198.
- Salès-Wuillemin, Édith. 2006. « La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale ». Paris: Dunod.

- Samian. 2011. « Plan Nord ». *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 41, no 1, p. 80.
- Sbarrato, Nicolas. 2005. « L'éducation dans les communautés autochtones au Québec. Du système d'écoles résidentielles à l'espoir contemporain ». *Globe : revue internationale d'études québécoises*, vol. 8, no 2, p. 261-278.
- Schwimmer, Eric. 1995. « Les minorités nationales au Québec et en Nouvelle-Zélande ». *Anthropologie et Sociétés*, vol. 19, no 3, p. 127-150.
- Secrétariat au Plan Nord. 2015. « Le Plan Nord à l'horizon 2035 ». Gouvernement du Québec.
- Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec. 2007. « Mandat d'initiative: La réussite scolaire des Autochtones ». Québec.
- Da Silveira, Yvonne. 2009. « Le rapport à l'écrit d'enseignants inuit en formation ». *Études Inuit*, vol. 33, no 1-2, p. 245-259.
- Simard, Jean-Jacques. 1983. « Par-delà le Blanc et le mal: Rapports identitaires et colonialisme au pays de Inuit ». *Sociologie et sociétés*, vol. 15, no 2, p. 55-72.
- Société Makivik. 2015. « JBNQA ». En ligne. <[www.makivik.org](http://www.makivik.org)>. Consulté le 15 mars 2015.
- Spada, Nina et Patsy M. Lightbown. 2002. « L1 and L2 in the Education of Inuit Children in Northern Quebec: Abilities and Perceptions ». *Language and Education*, vol. 16, no 3, p. 212-240.
- Stenbaek, Marianne. 2009. « La diplomatie inuit : the Inuit Circumpolar Council (ICC) ». *Spirale : arts, lettres, sciences humaines*, no 225, p. 31.
- Titley, Brian. 2011. « Isoler et embrigader: La tendance coercitive des politiques d'éducation pour enfants autochtones (1870-1932) ». *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 41, no 1, p. 3-15.
- Trudel, Pierre. 2011. « Des autochtones et un Plan Nord ». *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 41, no 1, p. 99-101.
- Vick-Westgate, Ann. 2002. *Nunavik: Inuit-Controlled Education in Arctic Quebec*. Calgary : University of Calgary Press.
- Vincent, Sylvie et Bernard Arcand. 1979. *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec ou Comment les Québécois ne sont pas des sauvages*. Hurtubise HM H. Coll. « Les Cahiers du Québec ».
- Vollant, Mali-Jane. 2011. « Je suis encore sauvage!!! » *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 41, no 1.

Wedl, Juliette. 2007. « L'analyse de discours « à la Foucault » en Allemagne: trois approches et leur apport pour la sociologie ». *Langage et société*, vol. 2, no 120, p. 35-53.

Young, Oran R. 1989. « La politique internationale dans l'Arctique : une perspective américaine ». *Études internationales*, vol. 20, no 1, p. 97-114.