

---

# RÉSILIENCE ET PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE DES ÉLÈVES INUITS DU NUNAVIK : L'INFLUENCE DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET DES PERCEPTIONS DES ÉLÈVES, DES ENSEIGNANTS INUITS ET QALLUNAATS (NON INUITS) AU SECONDAIRE

---

Cet article résume les résultats préliminaires d'une recherche participative menée sur trois ans (2011-2014), financée conjointement par le Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture (FRQSC) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), portant sur la résilience et la persévérance scolaire des élèves inuits du Nunavik.

## Contexte et but de la recherche

La commission scolaire Kativik (CSK) a été créée à la suite de la signature de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois en 1975, avec, notamment, la prérogative de développer des programmes précis afin de répondre aux besoins de la population inuite du Nunavik. De nombreux efforts ont permis des changements considérables en vue d'améliorer le succès des élèves inuits du Nunavik, toutefois l'écart entre ces derniers et les élèves québécois reste important quant à la proportion d'élèves sortant du secondaire sans diplôme : pour la période de 2002 à 2007, le taux se situe entre 80 % et 93 % chez les élèves inuits (MELS, 2009), alors que la moyenne québécoise pour la même période est de 25 %.

De la maternelle à la deuxième année, les élèves inuits étudient exclusivement dans leur langue maternelle, à savoir l'inuktitut. La troisième année du primaire est une année de transition :

les élèves étudient la moitié du temps en inuktitut et l'autre moitié, en anglais ou en français. À partir de la quatrième année, ils sont transférés à temps plein dans le secteur francophone ou le secteur anglophone pour un enseignement en langue seconde donné par des enseignants non inuits. Les élèves sont donc non seulement confrontés à un changement de langue, mais aussi d'approche, de philosophie, de perception et de pratiques éducatives.

De nombreuses études ont examiné la situation des jeunes au Nunavik. L'accent a généralement été mis sur les défis vécus par les élèves dans le système scolaire et dans leur communauté. Il s'agit notamment des séquelles de la colonisation et des pensionnats (Ives, Sinha, Leman, Goren, Levy-Powell et Thompson, 2012); de la fréquence élevée de rotation des enseignants non inuits (Mueller, 2006); des pratiques pédagogiques qui ne conviennent pas à des apprenants en langue seconde (Berger et Epp, 2007; McGregor, 2010; Tompkins, 1998; Vick-Westgate, 2002); et du peu de participation et d'engagement des parents et des communautés envers l'école (Vick-Westgate, 2002).

Malgré l'abondance des défis, il y a de nombreux efforts, de nombreuses initiatives ainsi que de la créativité, de la persévérance, de la détermination

et de la résilience qui forment le quotidien des communautés inuites. Malgré les difficultés vécues, les élèves inuits continuent d'aller à l'école, plusieurs y retournent après une période d'absence, et certains en sortent diplômés et poursuivent des études universitaires. Nous avons donc voulu privilégier ces histoires positives en examinant la résilience des élèves inuits. Tout en reconnaissant le rôle important des parents et de la communauté afin de favoriser la résilience et la motivation des élèves, nous avons choisi de nous concentrer sur l'environnement de l'école, et plus précisément sur la relation entre l'élève et l'enseignant ou l'enseignante. Le but de cette recherche est donc de comprendre l'influence des perceptions et des pratiques pédagogiques des enseignants (inuits et non inuits) sur la résilience et la persévérance scolaire des élèves.

En nous basant sur les travaux de Reis, Colbert et Hébert (2005); de Kinard (1998); et de Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness (2001), nous avons élaboré un modèle pour résumer les sources et les manifestations de la résilience. Plusieurs facteurs favorisent ou freinent la résilience des élèves. Nous avons regroupé les sources de résilience en trois catégories :

1) Environnementales (par exemple, les facteurs socioéconomiques, l'abus de substances, la violence, etc.);





Tatiana Garakani,  
professeure à  
l'École nationale  
d'administration  
publique



Emilie Peter,  
doctorante à  
l'École nationale  
d'administration  
publique



2) Individuelles (par exemple, la motivation, l'estime de soi, l'espoir, le traumatisme, etc.);

3) Sociales-relationnelles (par exemple, le rapport avec les pairs, la famille, la communauté, l'école, etc.).

La résilience reste difficilement mesurable. Nous avons donc privilégié la manifestation de la résilience dans deux domaines : les aspects comportementaux et les aspects cognitifs, autrement dit les capacités, les stratégies et les compétences déployées pour s'adapter.

### Méthodologie

Dans le passé, les peuples autochtones ont eu des expériences essentiellement négatives avec le monde de la recherche, à la fois en termes de processus et de résultats, ce qui peut expliquer leur scepticisme envers les recherches et leur réticence à y participer (Humphery, 2001, cité dans Kendall, Sunderland, Barnett, Nalder et Matthews, 2011). Pour Smith (2012), la recherche est inextricablement liée à l'impérialisme européen et au colonialisme.

Nous avons donc conçu la recherche en nous basant sur les méthodologies critiques autochtones et postcoloniales (critical and indigenous methodologies) (Smith, 2012; Kovach, 2009) ainsi que sur les guides et les directives proposant une démarche alternative s'inscrivant davantage dans les valeurs et l'éthique

autochtone, et plus particulièrement inuites (Inuit Tapiriit Kanatami (ITK) et Nunavut Research Institute (NRI), 2007; Inuit Tuttarvingat du National Aboriginal Health Organization (NAHO) et ITK, 2010).

Notre approche cherche à se distancier des discours de victimisation des communautés autochtones (Stout et Kipling, 2003; Tuck, 2010) et des pratiques scientifiques occidentales centrées sur le déficit et les dommages (deficit and damage-research approach) (Smith, 2012; Tuck, 2010; Kovach, 2009) qui enferment ces communautés dans une vision négative d'elles-mêmes et de leur histoire.

Nous avons ainsi ancré notre approche de recherche dans un cadre participatif et avons été particulièrement attentifs aux dimensions et aux enjeux suivants lors de l'application dans une communauté inuite : le consentement éclairé; l'inclusion des participants; les droits individuels et collectifs à la protection et aux bénéfices de la recherche; la réciprocité; le respect de l'éthique locale; le respect mutuel; la protection et l'appropriation des connaissances, la pertinence des connaissances construites, des objectifs de la recherche et de ses bénéfices pour la communauté; ainsi que la participation et l'autonomisation des participants. Contribuant à l'autonomie, à la capacitation et à la création d'une

relation basée sur un respect mutuel, le processus de recherche prend alors une place tout aussi importante comme source de bénéfices sur le plan local que les résultats finaux de recherche.

La recherche s'est déroulée entre le printemps 2011 et le printemps 2014 dans une école d'une communauté inuite du Nunavik. Les élèves de quatre classes multiniveaux du secondaire (deuxième et troisième secondaire ainsi que quatrième secondaire des secteurs anglophone et francophone) et leurs enseignants ont participé à la recherche. De plus, tous les enseignants du niveau primaire et du niveau secondaire ont participé à des entrevues individuelles et à des groupes de discussion. Afin de permettre la participation d'un maximum d'acteurs, les outils ont été personnalisés et chaque participant a pu décider du niveau de sa propre participation à chaque moment de la recherche. Le tableau ci-après détaille la participation des groupes de participants en fonction des outils utilisés et de la période de la recherche (année 1, 2 ou 3).



## Participants par outil de collecte de données par année de recherche

Années		Élèves	Enseignants	
1,2 et 3	Groupes de discussion			13 groupes de discussion
2 et 3	Entrevues	15	28	43 participants
2 et 3	Observations (en classe et hors classe)	√	√	18 observations
2	Journal en ligne		7	7 participants
	Questionnaire de motivation	21		21 participants
	Évaluation des élèves par les enseignants		7	24 évaluations d'élèves
	Questionnaire par cours		6	6 participants
	Questionnaire thématique		5	5 participants
	Questionnaire de fin d'année	7	5	12 participants
	Emploi du temps rêvé	20		20 participants
	Histoires digitales	16		16 participants
	Écriture d'une histoire collective	8		8 participants
Questionnaire interactif	41	15	56 participants	

### Les résultats

Comme la recherche a été effectuée avec les enseignants inuits et non inuits des niveaux primaire et secondaire ainsi qu'avec les élèves de niveau secondaire des secteurs francophone et anglophone, nous avons plusieurs résultats, à la fois sur les facteurs de persévérance des élèves à l'école, sur les facteurs de persévérance des enseignants, ainsi que sur l'influence de l'école et des enseignants sur la résilience des élèves.

Toutefois, le format de cet article ne nous permet de présenter que quelques éléments clés liés à notre modèle de résilience.

#### Les sources de résilience

##### Environnementales

Les enseignants inuits et non inuits relatent les difficultés vécues par plusieurs de leurs élèves et les impacts de ces dernières sur le comportement des élèves à l'école et en classe. L'administration de l'école prône une approche de compassion pour mieux soutenir les élèves en difficulté. Toutefois, les élèves, même les plus matures et les plus extravertis, ont généralement de la difficulté à parler de leur vie personnelle. Les élèves expliquent qu'ils ont généralement tendance à ne pas partager leurs propres problèmes et qu'ils essaient

de les gérer tout seuls. Par contre, dans certains cas, ils soulignent qu'avoir discuté avec un enseignant ou une enseignante ou un ou une membre du personnel de l'école avec qui ils ont une relation de confiance a été source d'un grand réconfort. L'école joue donc un rôle important dans le soutien qu'elle apporte aux élèves sur le plan émotif.

##### Individuelles

Tout d'abord, les élèves ont généralement une estime de soi positive et mentionnent une motivation, un « vouloir » réussir. Cependant, ils manquent de connaissances quant au savoir-faire, ce qui vient parfois contrecarrer cette volonté. De plus, le peu de connaissances concernant les options qui leur sont offertes après le secondaire (emplois et formation) a été soulevé par plusieurs élèves comme un frein important à la motivation. Les enseignants ont également un rôle à jouer dans la motivation des élèves. En effet, plusieurs élèves ont souligné l'importance de recevoir une « pression positive » de la part des enseignants afin de les encourager à réussir.

Ensuite, les jeunes démontrent un intérêt marqué pour négocier et consolider leurs multiples identités. Ils expriment l'importance de l'apprentissage de la culture et de la langue inuites et ils aimeraient

que l'inuktitut soit aussi valorisé que l'anglais ou le français. Les élèves des classes multiniveaux de quatrième et cinquième secondaire reconnaissent l'importance d'apprendre tant les matières comme les mathématiques, le français, l'anglais et les sciences que les connaissances traditionnelles et la langue inuite.

Enfin, les élèves soulignent, en grande majorité, l'importance des activités parascolaires et du sport afin, notamment par la découverte de nouvelles activités et par le voyage, d'alimenter leur imaginaire, d'ouvrir leur horizon, mais aussi de décompresser des problèmes vécus à l'école, à la maison ou dans la communauté.

##### Sociales-relacionnelles

Avec leurs pairs, les élèves de niveau secondaire vivent des difficultés relationnelles très similaires aux problématiques vécues à l'adolescence. Cependant, l'intensité peut être aggravée par le contexte et par le fait de vivre dans un milieu clos dans lequel tout le monde se connaît. La pression des pairs, qu'elle soit positive ou négative, est de plus très présente en classe.

Dans leur famille, les élèves soulignent l'importance de l'encouragement de leurs parents ou de leurs grands-parents



(par exemple, quand ces derniers les réveillent le matin) qui agirait comme un élément clé de réussite.

Enfin, ils ont une très grande appréciation de l'effort investi par leurs enseignants afin d'établir une relation positive en classe et ont tendance à compter beaucoup sur le soutien personnalisé de ceux-ci. Toutefois, ils disent de ne pas chercher en l'enseignant un ami, mais avant tout quelqu'un qui leur enseigne et les aide à s'instruire.

### Les manifestations de résilience, les aspects comportementaux et cognitifs

Les enseignants non inuits ont tendance à se concentrer davantage sur les aspects comportementaux des élèves. En général, ils investissent énormément de temps et d'énergie à créer une relation positive avec les élèves afin d'encourager leur réussite. Par contre, sur le plan des pratiques pédagogiques, les enseignants se sentent déstabilisés par l'absentéisme récurrent de certains élèves et l'imprévisibilité de leur motivation à travailler. Ils ont alors tendance à baisser leurs attentes scolaires envers eux, à se focaliser

sur la gestion du comportement en classe et à accroître la flexibilité des cours et les séances de rattrapage. En outre, l'enseignement en classe multiniveaux, l'importante différence de connaissances entre les élèves d'un même niveau scolaire et l'incertitude quant à la matière qui doit être maîtrisée par les élèves en fin d'année scolaire accroissent le sentiment des enseignants d'être souvent dépassés dans leur pratique.

Les enseignants sont néanmoins conscients de la différence de comportement des jeunes en classe et hors du cadre scolaire. Si on se limite à observer les jeunes seulement en classe, ils peuvent apparaître comme immatures, démunis, désengagés, etc. Par contre, dans un contexte non scolaire, la majorité de ces jeunes démontrent des compétences autres, du leadership et de l'initiative. Il est donc important pour les enseignants non inuits de découvrir la culture inuite et de participer à des activités hors du cadre scolaire (camping, chasse, etc.) avec les élèves afin de mieux les connaître et de mieux comprendre leurs forces au-delà du seul cadre scolaire.

Les élèves, quant à eux, font ressortir davantage des aspects cognitifs et scolaires dans leur discours et dans la vision qu'ils ont de leur propre futur. Ils sont attachés à leur langue, à la culture et à l'identité inuites et désirent que l'inuktitut et la culture inuite soient davantage valorisés au sein de l'école. Même si certains d'entre eux reconnaissent que le cheminement au niveau secondaire est parfois ardu, ils conviennent que ce niveau n'est toutefois pas suffisant pour leur permettre d'entreprendre avec succès des études postsecondaires. Ils souhaitent également inciter les enseignants à ne pas se décourager, à rester positifs tout au long de l'année, et à ne pas abaisser leurs attentes. Par ailleurs, les élèves espèrent bénéficier d'une orientation professionnelle dès le primaire et avoir accès à différents programmes de cheminement professionnel. Enfin, même si certains avouent ne pas avoir forcément envie de confier leurs problèmes personnels à quelqu'un, plusieurs ont souligné l'importance de la présence d'un professionnel spécialisé dans le soutien psychosocial en plus de celle d'un conseiller pédagogique.

### Références

Berger, P. et Epp, J.R. (2007). «There's no book and there's no guide»: The expressed needs of Qallunaat educators in Nunavut. *Brock Education*, 16 (2), 44-56.

Inuit Tapiriit Kanatami et Nunavut Research Institute. (2007). *Negotiating research relationships with Inuit communities. A guide for researchers.* Ottawa, Canada: Inuit Tapiriit Kanatami.

InuitTutrarvingat, National Aboriginal Health Organization et Inuit Tapiriit Kanatami. (2010). *Inuit-specific perspectives on research and research ethics.* Récupéré du site National Aboriginal Health Organization : [http://www.naho.ca/documents/it/2010\\_Ethics\\_Research\\_presentation.pdf](http://www.naho.ca/documents/it/2010_Ethics_Research_presentation.pdf)

Ives, N., Sinha, V., Leman, D., Goren, A., Levy-Powell, R. et Thompson, W. (2012). Exploring the intersection of culture and education in Nunavik. *Journal of Comparative Social Work*, 1, 1-18.

Kendall, E., Sunderland, N., Barnett, L., Nalder, G. et Matthews, C. (2011). Beyond the rhetoric of participatory research in indigenous communities: Advances in Australia over the last decade. *Qualitative Health Research*, 21(12), 1719-1728.

Kinard, E.M. (1998) Methodological issues in assessing resilience in maltreated children. *Child Abuse and Neglect*, 22(7), 669-780.

Kovach, M. (2009). *Indigenous methodologies. Characteristics, conversations, and context.* Toronto, Canada : University of Toronto Press.

Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B. et Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 151-180.

McGregor, H. E. (2010). *Inuit education and schools in the Eastern Arctic.* Vancouver, Canada : University of British Columbia Press.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009, juin). L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec. *Bulletin statistique de l'éducation*, (39).

Mueller, C. (2006). *Breaking the ice: Qallunaat teachers' journeys to Nunavik* (thèse de doctorat, Université McGill, Canada). Récupéré du site de la bibliothèque de l'Université : [http://digitool.library.mcgill.ca/R/?func=dbin-jump-full&object\\_id=102816&local\\_base=GEN01-MCG02](http://digitool.library.mcgill.ca/R/?func=dbin-jump-full&object_id=102816&local_base=GEN01-MCG02)

Reis, S. M., Colbert, R. D. et Hébert, T. P. (2005). Understanding resilience in diverse talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27(2), 110-120.

Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies : Research and indigenous peoples* (2e éd.). Londres, Angleterre : Zed Books.

Stout, M. D. et Kipling, G. (2003). *Aboriginal people, resilience and the residential school legacy.* Ottawa, Canada : The Aboriginal Healing Foundation Research Series.

Tompkins, J. (1998). *Teaching in a cold and windy place.* Toronto, Canada : University of Toronto Press.

Tuck, E. (2010). Breaking up with Deleuze: Desire and valuing the irreconcilable. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 635-650.

Vick-Westgate, A. (2002). *Nunavik. Inuit-controlled education in arctic Quebec.* Calgary, Canada : University of Calgary Press.

Tompkins, J. (1998). *Teaching in a cold and windy place.* Toronto, ON: University of Toronto Press.

Tuck, E. (2010). Breaking up with Deleuze: Desire and valuing the irreconcilable. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 635-650.

Vick-Westgate, A. (2002). *Nunavik. Inuit-controlled education in Arctic Quebec.* Calgary, AB: University of Calgary Press.

