

Rapport
de recherche
PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

RAPPORT DE RECHERCHE

**Persévérance scolaire des élèves inuit
Influence de la perception, de l'attitude et de l'approche pédagogique des
enseignants inuit et qallunaat (non inuit)**

Chercheure principale :

Tatiana Garakani,
École nationale d'administration publique

Équipe de recherche :

Émilie Peter et Dominique M. Lavoie

Co-chercheur

Martin Goyette, École nationale d'administration publique

Partenaires du milieu pratiques

Commission scolaire Kativik

Établissement gestionnaire de la subvention

École nationale d'administration publique

Numéro du projet de recherche

2012-RP-145358

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires

Partenaire(s) de l'Action concertée

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Rapport de recherche :

Persévérance scolaire des élèves inuit Influence de la perception, de l'attitude et de l'approche pédagogique des enseignants inuit et qallunaat (non inuit) (2011-2014)

Tatiana Garakani, École nationale d'administration publique

et

Émilie Peter, ÉNAP

Dominique M. Lavoie, Université McGill

Elizabeth Gathbonton, Université Concordia

Sarah Lalonde

et

**Les élèves, les enseignants et le personnel de l'école Ulluriaq
Ainsi que les étudiants du Collège John Abbott**

Avec la collaboration de :

Mark Brazeau, Nancy Etok, Mary Baron et Luc Paquet d'École Ulluriaq

Eliana Manrique et Jason Annahatak de la Commission scolaire Kativik

Elias Moukannas, Administration régionale Kativik

Et la contribution de :

Martin Goyette, ÉNAP

Josée Gauthier, Martin Roch et Corinne Sarian, ÉNAP

Christine Rosalia, Hunter College

Abdoulaye Anne, Université Laval

Florine Gall, UQAM

Guillaume Blanchet

Alfred Prifti

Avec le soutien de :

La Commission scolaire Kativik (CSK)

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et

le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Action concertée – Persévérance et réussite scolaire

2012-RP-145358

Mars 2015

Remerciements

Cette recherche a été possible grâce au soutien du Fonds de recherche du Québec- Société et culture (FRQSC) et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et avec la collaboration de la Commission scolaire Kativik (CSK). Je tiens à remercier les membres du comité de suivi de l'Action concertée qui ont cru à ce projet, ainsi que mes interlocuteurs au FRQSC, Mark Bélanger, Julien Chapdelaine et Nathalie Roy.

Sincères remerciements aux élèves, aux enseignants, au personnel et à la direction de l'école Ulluriaq ainsi qu'à la communauté du Kangiksualujuaq pour nous avoir accueillis avec la plus grande générosité, pour la confiance qu'ils nous ont accordée et pour le temps et les efforts qu'ils ont investis dans cette recherche.

Les enjeux scolaires et éducatifs au Nunavik sont complexes et multidimensionnels. Nous espérons refléter avec justesse les expériences, les connaissances et les priorités qui nous ont été confiées.

Merci infiniment à Mark Brazeau, Nancy Etok, Mary Baron et Luc Paquet d'avoir facilité cette recherche. Merci à Eliana Manrique et Jason Annahatak de la Commission scolaire Kaitivik pour leur disponibilité et leur soutien. Merci aux élèves inuit du Collège John Abbott pour leurs commentaires et leur rétroaction. Et finalement, merci à Elias Moukannas qui a été l'instigateur de ce projet.

Je remercie la professeure Elizabeth Gatbonton de l'Université Concordia d'avoir accepté de nous accompagner dans ce projet. Merci à Christine Rosalia du Hunter College pour ses nombreuses suggestions dans l'adaptation des outils technologiques. Merci également à Sarah Lalonde pour ses talents d'animation et de création.

Je tiens à souligner particulièrement l'implication et la contribution exceptionnelle de ma grande collaboratrice Émilie Peter, qui a accompagné ce projet dès ses débuts. Mes sincères remerciements à Dominique M. Lavoie, Corinne Sarian, Josée Gauthier, Martin Roch, Florine Gall, Abdoulaye Anne, Alfred Prifti, Guillaume Blanchet et Jean-Michel Lavoie pour leur contribution à divers aspects de ce projet.

Je remercie également mon collègue Martin Goyette qui, peu de temps après mon arrivée à l'ENAP en 2010, a cru en ce projet et a accepté de s'y associer.

Ce rapport est sans conteste le résultat des efforts et du dévouement de nombreuses personnes.

Tatiana Garakani, mars 2015

Partie A – Contexte de la recherche

Cette recherche a été réalisée au Nunavik, au nord de la province du Québec. Les jeunes de moins de 19 ans forment 43 % de la population du Nunavik (Nunivaat, 2013), tandis qu'au Québec ce taux atteint seulement 17 % (Anctil, 2004). La population inuit d'âge scolaire est en croissance et est actuellement estimée à 4 015 personnes. 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, notamment dans l'objectif de développer des programmes précis pour répondre aux besoins de la population inuit du Nunavik (Vick-Westgate, 2002). La CSK est la première commission contrôlée par des autochtones au Canada ; elle gère l'éducation dans les 14 communautés inuit. La juridiction de la CSK est plus importante que celle des autres commissions scolaires du Québec; elle est notamment responsable : 1) du développement du programme en inuktitut, en français et en anglais; 2) des programmes de formation des enseignants inuit; 3) du perfectionnement des enseignants qallunaat; 4) ainsi que du département de recherche, qui met en œuvre et supervise tous les projets de recherches éducationnelles (Vick-Westgate, 2002).

De nombreux efforts ont permis d'effectuer des changements considérables en vue d'améliorer la réussite des élèves inuit du Nunavik; toutefois l'écart entre ces derniers et les élèves québécois reste important quant à la proportion d'élèves qui sortent du secondaire sans diplôme. Pour l'année scolaire 2009-2010, le taux de décrochage se situait à 80,1 %, alors que la moyenne pour l'ensemble du Québec était de 17,4 %. Il est important de noter que la moyenne pour les territoires conventionnés (Commission scolaire Crie, Kativik et École Naskja) s'élevait à 85,2 % pour la même période (MELS, 2013, n° 42). Le taux de passage direct des élèves de 5^e secondaire (formation générale à temps plein) vers le réseau collégial en 2010 n'était que 4,8 % pour la Commission scolaire Kativik (comparativement à 66,9 % pour l'ensemble du Québec).

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

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 principalement par des enseignants non inuit (qallunaat). Les élèves sont donc non seulement confrontés à un changement de langue, mais aussi d'approche, de philosophie, de perception et de pratiques éducatives.

La plupart des enseignants qallunaat présents dans les communautés inuit sont de récents diplômés, avec peu d'expérience et une faible connaissance de la langue et de la culture inuit (Commission de l'éducation, 2007; Mueller, 2006). De plus, ils n'ont pas nécessairement une expérience de l'enseignement en langue seconde, qui leur permettrait de distinguer les difficultés linguistiques des difficultés scolaires. Le recrutement et la rétention d'enseignants qualifiés représentent donc un défi important aux conséquences non négligeables sur l'approche pédagogique. Mueller (2006) explique également que les enseignants qallunaat ne forment pas un groupe homogène. Chacun et chacune possède sa propre identification culturelle et sociale. Ainsi, les étudiants inuit doivent constamment s'ajuster à de nouveaux enseignants qallunaat, qui présentent à chaque fois la culture et les attentes du sud d'une façon différente (Fortin et Picard, 1999).

Les incompréhensions d'origine interculturelle ne sont pas sans conséquence sur la relation élève-enseignant. La perception et l'attitude des enseignants inuit sont inspirées par les pratiques culturelles de leur communauté, où l'éducation informelle est transmise par les parents, la famille et la collectivité. L'apprentissage s'effectue par imitation, sans la pression du temps pour acquérir ou maîtriser une habileté. Chacun progresse à son rythme. Les enseignants qallunaat sont, pour leur part, formés dans le sud et connaissent peu, voire mal, le milieu et la culture inuit, rendant difficile l'interprétation des signes et des codes culturels de leurs élèves. Il y a alors un risque qu'il leur soit plus difficile de distinguer les capacités intellectuelles des élèves de leurs besoins d'apprentissage. Or, les préjugés négatifs renforcés par cette incompréhension culturelle et les approches mal adaptées peuvent créer l'« effet Pygmalion » (Rosenthal and Jacobson, 1971) et réduire les chances de réussite des élèves inuit. Les paradoxes culturels inhérents à la fréquentation de professeurs non inuit peuvent également

avoir des conséquences sur les relations que les élèves entretiennent avec leur réseau primaire de soutien, notamment la famille élargie, les membres de la communauté, dont les aînés, qui sont traditionnellement très présents dans l'éducation des enfants autochtones. Ces facteurs sont pourtant reconnus comme des piliers de la réussite scolaire (Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness, 2001; Bourque, 2004; Gauthier, 2005). La langue utilisée par les intervenants scolaires peut alors devenir une barrière, tant pour la réussite des enfants que pour la participation des parents (Lavoie, 2008).

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 à l'égard de l'école (Vick-Westgate, 2002).

Malheureusement, les histoires répétées de désespoir, de pauvreté, d'abus, de dépendance et de victimisation sont devenues en quelque sorte l'histoire unique des Inuit du Nunavik. Pour Chimamanda Adichie (2009), « [d]e nombreuses histoires sont importantes. Les histoires ont été utilisées pour déposséder et pour calomnier. Mais elles peuvent aussi être utilisées pour renforcer, et pour humaniser. Les histoires peuvent briser la dignité d'un peuple. Mais les histoires peuvent aussi réparer cette dignité brisée ». De nombreuses chercheuses autochtones critiquent les recherches occidentales, qu'elles considèrent comme « déficitaires » (Kovach, 2009 ; Smith, 2012 ; Tuck, 2010). Selon Tuck (2009), la recherche occidentale insiste à documenter la douleur et la rupture des peuples dans le but de revendiquer leurs droits auprès des responsables de leur oppression (Tuck 2009, p. 409, traduction libre). Toutefois, elle avertit que ce type de recherche « renforce et réinscrit une notion unidimensionnelle de peuple autochtone comme étant épuisé, ruiné et sans espoir ». Dans la présente recherche, nous avons voulu nous distancier des discours de victimisation des communautés autochtones (Stout et Kipling, 2003 ; Tuck, 2009) et des pratiques scientifiques occidentales centrées

sur le déficit et les dommages (*deficit and damage centered research approach*) (Smith, 2012 ; Tuck, 2010 ; Kovach, 2009) qui enferment ces communautés dans une vision négative d'elles-mêmes et de leur histoire. Nous voulions souligner le travail, la détermination, le courage, la résilience, la volonté, l'initiative, et l'espoir qui façonnent le quotidien des communautés autochtones. Malgré l'abondance des défis et 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 était donc de *comprendre les différences de perceptions et de compréhension existant entre élèves inuits et enseignants (qallunaats et inuits) vis-à-vis des méthodes/pratiques/approches pédagogiques et des attitudes en classe et comprendre leurs conséquences/influences sur la persévérance scolaire et la résilience des élèves.*

En nous basant sur les travaux de Reis, Colbert et Hébert (2005) ; Kinard (1998) ; 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) environnemental (ex. : facteurs socioéconomiques, abus de substances, violence...) ; 2) individuel (motivation, estime de soi, espoir, traumatisme vécu, etc.) ; 3) social-relationnel (ex. : rapport avec les pairs, la famille, la communauté, l'école). 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.

Partie B – Pistes de solution en lien avec les résultats, les retombées et les implications de nos travaux

Ces travaux s'adressent à tous les acteurs intervenant dans le milieu scolaire dans le contexte inuit, que nous avons regroupés ainsi : 1) tous les acteurs ; 2) les enseignants ; 3) l'école ; 4) les décideurs et les administrateurs scolaires.

Recommandations à tous les acteurs

- Célébrer et construire sur la résilience, ne pas sous-estimer la capacité des élèves.
- Reconnaître le rôle étendu de l'école et de ses intervenants auprès des jeunes (académique, culturel, identitaire, relationnel, émotionnel) : l'école au Nunavik joue un rôle de substitut dans la vie de certains étudiants, en leur offrant un soutien émotionnel, mais elle se voit également dans la nécessité de promouvoir et d'assurer l'apprentissage de la langue, de la culture et de la tradition inuit.
- Mettre en valeur le potentiel des jeunes et leurs possibilités d'avenir : promouvoir et présenter le cégep et le centre professionnel de la commission scolaire à Inukjuak et leur environnement. Promouvoir auprès des élèves, et ce, dès le primaire, les options qui s'offrent à eux (études et travail), et maintenir les activités scolaires et parascolaires qui les aident.
- Mettre en place un dispositif formel de soutien psycho-émotionnel/psychosocial : un soutien fort existe auprès des élèves dans une perspective relationnelle non formelle (recours spontané à certains enseignants et membres de la direction lorsqu'un élève se sent triste ou en détresse). Cependant, les élèves ne bénéficient pas d'un accès régulier à une professionnelle.

Recommandations aux enseignants qui jouent un rôle important dans la persévérance et la réussite scolaire des élèves

- Maintenir un niveau scolaire et des attentes élevés envers les élèves.
- Renforcer la communication avec les élèves : créer une atmosphère de confiance et de coopération, travailler sur l'expression orale des élèves, et leur demander s'ils ont besoin d'aide afin de renforcer

la communication enseignant-élève. À titre d'exemple, le sentiment de fatigue évoqué par de nombreux jeunes peut, dans certains cas, être une manière d'exprimer d'autres sentiments (ennui, angoisse, etc.). La littéracie multimodale pourrait être favorisée pour aider les élèves à exprimer leurs sentiments et leurs expériences avec plus d'aisance.

- Introduire la différenciation comme méthode d'enseignement, afin d'adapter les pratiques pédagogiques et le niveau scolaire à chaque élève pour pallier les différences importantes de niveaux et de maturité des élèves.
- Ne pas sous-estimer la capacité des élèves et privilégier l'aspect cognitif et de transmission de savoir autant que l'aspect comportemental qui peut être lié à des aspects cognitifs : défauts de compréhension, d'intérêt, etc. De plus, il serait bénéfique pour les enseignants de voir comment les jeunes abordent les activités informelles hors du cadre scolaire, afin de mieux comprendre les élèves et leurs mécanismes d'apprentissage et de communication.

Recommandations à l'école

- Permettre les approches pédagogiques diversifiées : alors que certains enseignants considèrent qu'il est préférable de standardiser les approches pédagogiques utilisées, les élèves déclarent en majorité préférer avoir accès à une diversité de styles d'enseignement. Ces deux positions ne sont pas entièrement contradictoires, et nécessitent de différencier style d'enseignement et standardisation de pratiques pédagogiques. La mise en commun et le partage entre enseignants sur leurs propres pratiques pédagogiques peuvent donc être favorisés, allant jusqu'à l'harmonisation de certaines pratiques (la gestion de classe, par exemple). Toutefois, cela ne doit pas avoir pour conséquence de limiter la diversité des styles d'enseignement, variété qui permet aux élèves de créer des liens avec un enseignant plutôt qu'un autre, en fonction de leur propre personnalité et de leurs préférences.
- Favoriser les échanges entre les enseignants : une meilleure collaboration et un meilleur partage de l'information entre les différents secteurs de l'école (francophone, inuit et anglophone)

permettraient aux enseignants de mieux suivre l'évolution de chaque élève, mais aussi d'échanger sur les difficultés et les solutions au quotidien.

- Créer des espaces de bien-être pour les élèves : des activités et des lieux ouverts aux élèves pourraient leur être bénéfiques pour leur permettre de s'échapper temporairement des difficultés vécues sur le plan familial ou avec leurs pairs.
- Favoriser l'engagement des parents et de la communauté : des activités doivent être mises en place avec les parents et la communauté pour promouvoir leur rôle dans la réussite des élèves, et les inciter à s'engager davantage. L'engagement dans la promotion de la culture inuit auprès des jeunes pourrait s'avérer être un thème rassembleur.

Recommandations aux responsables et aux décideurs du système éducatif

- Introduire la notion de réussite académique : On constate la nécessité qu'une définition partagée, adaptée au contexte nordique et englobant à la fois des aspects académiques, sociaux et communautaires, soit développée au Nunavik. Cette définition prendrait notamment mieux en compte la notion de persévérance.
- Assurer la présence d'orienteurs ou de services connexes dans les écoles : La commission scolaire Kativik a lancé ce projet. Il faut donc en assurer la continuité, et favoriser la formation continue desdits orienteurs.
- Investir dans l'enseignement de l'inuktitut et de la culture inuit : Proposer des cours de qualité en inuktitut, dès le premier cycle du primaire, afin d'assurer une bonne connaissance et la conservation de la langue. De plus, une meilleure maîtrise de l'inuktitut et de sa structure permettra aux élèves d'acquérir avec plus de facilité le français et/ou l'anglais.
- Développer la formation des enseignants : Soutenir la formation en inuktitut des enseignants inuit afin d'homogénéiser leur niveau et faire en sorte que tous participent directement (cours d'inuktitut) ou indirectement (cours de culture, religion, etc.) à l'enseignement de la langue. De plus, la différenciation est une pratique largement plébiscitée par les élèves. Du matériel et des formations

pédagogiques pourraient être spécialement développés et adaptés aux spécificités du contexte pour faciliter l'intégration de cette pratique par les enseignants et alléger un peu leur tâche. Il semble souhaitable que les enseignants qallunaat acquièrent des connaissances liées à la culture et à la langue inuit, et que les enseignants inuit soient soutenus pédagogiquement pour développer des stratégies adaptées à leurs élèves et à leur matière.

- Investir dans les enseignants inuit, pour éventuellement disposer d'enseignants inuit dans d'autres matières que la langue, la culture ou la religion : Dans le système actuel, les cours spécialisés (mathématiques, sciences, histoire, etc.) sont tous assumés par des enseignants originaires du sud. Il faut trouver des moyens, éventuellement semblables à ceux de l'Arctic College au Nunavut, pour assurer la diversité du corps enseignant à tous les niveaux.
- Créer/développer des cheminements professionnels et une éducation adulte pour les adultes : Plusieurs répondants ont plébiscité ou mentionné la possible création de cheminements professionnels afin de remotiver les élèves décrocheurs ; ces cheminements doivent répondre aux besoins de la communauté et du Nunavik. Certains jeunes ont dû interrompre leurs études (en raison d'une grossesse ou de toute autre circonstance) et souhaitent les reprendre. Cependant, ils trouvent que les choix offerts sont peu adaptés à leurs besoins, malgré les services proposés par la commission scolaire à sa clientèle adulte.
- Soutenir psychologiquement les enseignants et les membres du personnel de l'école : Les enseignants ont un rôle de soutien émotionnel important auprès de leurs élèves, il leur serait bénéfique de disposer du soutien psychologique d'un professionnel. L'isolement lié au contexte de travail ne leur permet en effet pas ou peu de s'évader ou de partager leurs angoisses de manière anonyme.
- De nombreuses initiatives sont prises pour favoriser la persévérance, le succès et le bien-être des élèves. Cela implique également d'assurer la continuité de ces initiatives pour permettre à l'école et à son personnel de se les approprier afin d'obtenir des résultats et des bénéfices.

Limites et niveau de généralisation des résultats

À l'origine, nous avions l'intention de mener notre recherche dans deux communautés distinctes afin de mieux garantir la généralisation des résultats. Néanmoins, nous avons rapidement constaté qu'il fallait beaucoup de temps et de présence physique pour apprivoiser les enseignants et les élèves, et établir des liens de confiance nécessaires à une recherche inclusive et participative. Avec les contraintes de temps et de distance géographique, nous avons donc été obligées de consacrer la recherche sur une seule communauté : Kangiqsualujjuaq et son école Ulluriaq, école réputée pour ses succès, ses nombreuses initiatives et la stabilité relative de son environnement et de son personnel. Nous reconnaissons que ces conditions ne sont pas toujours présentes dans les autres écoles du Nunavik, et limitent ainsi la généralisation de certains de nos résultats. Par contre, durant ces derniers mois, nous avons présenté les données à plusieurs collègues au Nunavik qui, malgré certaines appréhensions face à cette généralisation des données, ont témoigné de similitudes avec leurs propres contextes.

Pour permettre la participation d'un maximum d'acteurs, nous avons volontairement multiplié et diversifié nos outils de recherche. Chaque participant a pu décider du niveau de sa propre collaboration à tout moment de la recherche. Cette approche nous a permis d'inclure un grand nombre de participants, mais a complexifié l'analyse scientifique des données. Nous croyons que ce compromis en valait la peine, car il nous a permis de dégager diverses voix (y compris les plus silencieuses).

Partie C – Méthodologie

Par le passé, les peuples autochtones ont vécu des expériences essentiellement négatives avec le monde de la recherche, à la fois en matière de processus et de résultats, ce qui peut expliquer leur scepticisme à l'égard des 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 présente recherche en nous basant sur les méthodologies critiques autochtones (*critical and indigenous methodologies*) (Smith, 2012 ; Kovach, 2010) ainsi que sur les guides et les directives proposant une démarche alternative

s'inscrivant davantage dans les valeurs et l'éthique autochtones, et plus particulièrement inuit (Inuit Tapiriit Kanatami et Nunavut Research Institute 2007; Inuit Tuttarvingat du National Aboriginal Health Organization et ITK, 2010).

La recherche s'est déroulée entre le printemps 2011 et le printemps 2014 à l'école Ulluriaq à Kangiqsualujjuaq. Quatre classes multiniveaux de secondaire (niveaux 2/3 et 4/5, secteurs anglophone et francophone) et leurs enseignants ont participé à la recherche. Parallèlement à cela, tous les enseignants du primaire et du secondaire (inuit et non inuit) ont participé à des entrevues individuelles et à des groupes de discussion. Afin de permettre la participation d'un maximum d'acteurs, plusieurs outils ont été conçus et adaptés : 1) groupes de discussion ; 2) entretiens individuels (semi-dirigés) ; 3) observations (en classe et hors classe) ; 4) questionnaire hebdomadaire sur la motivation (auto-évaluation) ; 5) perceptions des enseignants sur la motivation des étudiants ; 6) questionnaire par cours ; 7) questionnaire thématique ; 8) questionnaire de fin d'année ; 9) emploi du temps rêvé ; 10) histoires numériques ; 11) écriture d'une histoire collective ; 12) questionnaire interactif. Chaque participant décidait du niveau de sa propre participation à tout moment de la recherche.

Partie D – Résultats

Le format de ce résumé nous permet de présenter uniquement les éléments relatifs aux sources de la résilience : 1) environnemental, 2) individuel, et 3) social-relationnel ; et sa manifestation dans deux domaines : les aspects comportementaux et les aspects cognitifs, autrement dit les capacités, les stratégies et les compétences déployées pour s'adapter.

L'environnement

- En règle générale, les élèves parlent avec beaucoup d'hésitation de leur famille et de la communauté. Dans la majorité des cas, ils s'en tiennent à des propos généraux pour expliquer les difficultés vécues dans leur famille et la communauté, et ce, afin de ne pas mettre en cause leur loyauté à l'égard de leur culture et de la communauté. Toutefois, ils insistent tous sur l'importance des aînés et sur leur attachement à leur langue, leur culture et leur communauté.

- Les élèves soulignent cependant que certains de leurs problèmes sont à associer à leur entrée dans la période de l'adolescence. De plus, alors que le discours des enseignants porte davantage sur les aspects négatifs de l'environnement des élèves, ces derniers mentionnent également ses aspects positifs (soutien de la famille, accès à des activités bénéfiques pour eux, etc.). En règle générale, les élèves expriment des sentiments positifs à l'égard de l'école. Plusieurs mentionnent le soutien qu'ils ont reçu des enseignants ou des membres du personnel pour surmonter des difficultés personnelles ou scolaires.

Individuel : motivation, estime de soi, identité

- Les élèves expriment la difficulté d'être à la lisière de deux mondes (inuit et non inuit). Ils essaient de trouver un équilibre sans renier leur langue et leur culture.
- La perception de nombreux enseignants est que les jeunes ne sont pas motivés et ne saisissent pas la valeur de l'école et les options que l'éducation formelle peut leur offrir. Cependant, les élèves les plus âgés (la quasi-totalité des élèves de secondaire 4/5) citent l'importance de l'école pour leur futur comme source de motivation. De leur côté, les jeunes de secondaire 2/3, en grande majorité, établissent un lien entre l'école et l'accès à un emploi. Même s'ils admettent l'importance de l'éducation, ils en savent peu sur les options qui leur sont offertes et ont des difficultés à se projeter dans le futur et à envisager les possibilités d'emploi.
- De plus, contrairement à ce que peut laisser penser leur comportement, tel qu'il est perçu par les enseignants, les élèves ont majoritairement la volonté de réussir, ou tout du moins d'essayer. Malgré cette motivation (vouloir), ils n'ont pas toujours le bagage de connaissances antérieures ou une idée claire des exigences des activités proposées en classe, et ils ne savent pas comment les aborder de façon méthodique (pouvoir/savoir-faire).
- En plus d'avoir une vision positive d'eux-mêmes, la majorité des élèves pense que leurs enseignants ont également une perception positive à leur égard. D'après les enseignants, la double vision positive

des élèves envers les enseignants et eux-mêmes n'est pas aisément identifiable dans leur comportement, de sorte que les enseignants ne s'en rendent pas compte.

- Le rôle de l'enseignant dans la motivation des élèves s'avère très présent dans le discours des élèves, contrairement à celui des enseignants.
- Même les élèves qui paraissent indifférents, immatures et perturbateurs en classe démontrent du leadership, de la maturité, un sens des responsabilités et de l'initiative dans les activités informelles hors classe (ex. : camping, travail à la cantine, chasse).
- Pour certaines élèves, leur estime d'elles-mêmes est encore étroitement liée à leur relation amoureuse, ou au rôle qu'elles pourront occuper dans la communauté en devenant mères; ce qui explique les grossesses chez les adolescentes.

Relationnel

- Les relations entre les pairs à l'école ont, d'après les élèves eux-mêmes, de nombreuses répercussions sur leur parcours scolaire. Durant toute la recherche, nous avons observé la détérioration de la performance scolaire de certains élèves à la suite de la complexification de leur relation amicale ou amoureuse. En vivant dans une petite communauté, les problèmes vécus avec les pairs à l'école se propagent également à l'extérieur.
- Tant pour les élèves que pour les enseignants, l'appui parental est primordial dans la réussite scolaire. Les enseignants et les élèves regrettent le manque de soutien et le peu d'engagement des parents à l'égard de l'école. Des élèves mentionnent également la méconnaissance du système scolaire par certains parents.
- Pour certains élèves, l'enseignement traditionnel et l'accès au territoire sont des apports parentaux très bénéfiques, qui les aident indirectement dans leur parcours scolaire. Les grands-parents jouent un rôle prépondérant dans la vie de la plupart des étudiants.
- De plus, les élèves et les enseignants s'accordent sur les conséquences négatives de certains milieux familiaux, qui augmentent la préoccupation des élèves et limitent leur capacité à étudier.

Relation avec la communauté

- Les élèves et les enseignants dénoncent globalement la séparation entre l'école et la communauté. Plusieurs élèves ont ainsi souhaité que la communauté joue un rôle plus important auprès de l'école afin de la soutenir, notamment en organisant des activités au sein de l'école et en y participant avec les jeunes. Plusieurs enseignants (notamment inuit) ont fait part de leur souhait d'inviter (avec succès) des personnes de référence de la communauté, notamment les anciens, pour qu'ils transmettent leur savoir aux plus jeunes.
- Tant les élèves que les enseignants ressentent parfois un a priori négatif de la communauté à leur égard. Les enseignants évoquent surtout un désintérêt de la collectivité, alors que les élèves se sentent jugés et critiqués quant à leurs comportements, leur intérêt et leur connaissance de la culture inuit. En revanche, les élèves, sans exception, n'hésitent pas à souligner leur attachement à leur communauté.

Relation avec les enseignants

- Les jeunes et le corps enseignant s'accordent sur l'importance d'établir une relation privilégiée entre enseignants et élèves pour encourager la persévérance et la réussite scolaire.
- Pour une majorité d'enseignants, le temps permet d'établir un lien de confiance et donc d'une relation positive avec les jeunes. Certains élèves, quant à eux, ont une vision plus proactive de la relation entre enseignants et élèves, et recommandent notamment aux enseignants de s'intéresser aux élèves et de réaliser des activités avec eux en dehors du cadre scolaire.

Les manifestations de résilience dans le contexte scolaire

La résilience/persévérance/réussite scolaire n'apparaît pas nécessairement liée aux résultats et à la performance scolaire des jeunes, mais plutôt à leur aptitude à mobiliser les ressources (internes et externes) mises à leur disposition afin de remplir au mieux les objectifs qui leur sont proposés et/ou qu'ils se sont fixés. Nous avons donc choisi d'étudier les manifestations de résilience des élèves dans le contexte scolaire à travers leur capacité d'adaptation sur les plans comportemental et cognitif

(apprentissage). Nous avons constaté qu'en règle générale les enseignants sont très sensibles aux difficultés vécues par les élèves et, par conséquent, s'investissent énormément dans l'aspect relationnel et la gestion des comportements des élèves, et ce, au détriment des aspects pédagogiques et de l'apprentissage. Nous pensons que les deux domaines s'influencent mutuellement. La réussite scolaire offre aux élèves un sentiment positif de contrôle et d'auto-efficacité qui, à son tour, peut influencer le comportement et l'estime de soi.

Comportement des élèves en classe et à l'école

- Les élèves et les enseignants s'accordent sur la fréquence et les répercussions importantes de la fatigue sur les élèves (problème de comportement, difficulté de concentration et de motivation, etc.). Ils expliquent notamment cette fatigue par les heures tardives de coucher des jeunes et, plus généralement, par le manque d'encadrement parental. De plus, la fatigue exprimée par les élèves peut être une indication d'autres problématiques (épuisement émotif, ennui, tristesse, difficulté avec les cours, difficultés interpersonnelles, etc.). Les élèves semblent utiliser « la fatigue » de façon interchangeable pour exprimer d'autres émotions, telles l'inquiétude, l'angoisse, la tristesse et l'anxiété. En utilisant un terme acceptable comme « fatigue », ils évitent ainsi des questionnements peut-être plus personnels.
- D'après les enseignants et les élèves, beaucoup d'attention et d'énergie sont allouées aux comportements des élèves et à la gestion de la classe par les enseignants. Les deux parties soulignent que cela limite l'apprentissage des élèves.

Les aspects cognitifs et d'apprentissage

La notion de réussite scolaire est perçue différemment par les enseignants et par les élèves. Toutefois, nombreux sont ceux (élèves et enseignants) qui relèguent les notes au second plan, privilégiant la persévérance et les efforts. La principale réussite pour une grande majorité étant de finir le secondaire et d'obtenir un emploi. Un nombre plus restreint d'élèves, notamment ceux de secondaire 4/5, y ajoutent le fait d'obtenir un niveau suffisant leur permettant d'accéder au cégep.

Les attentes, les exigences et le niveau académique

- Certains enseignants tendent à revoir à la baisse leurs attentes vis-à-vis des élèves. Les raisons invoquées sont que ces derniers n'auraient pas le niveau adéquat, ne seraient pas assez concentrés, ou encore, afficheraient un fort taux d'absentéisme. Les élèves quant à eux trouvent le niveau scolaire parfois difficile, mais savent généralement (surtout les jeunes de secondaire 4/5) que ce niveau n'est pas suffisant pour aller au cégep. Ils trouvent que les enseignants diminuent souvent leurs attentes, avec notamment trop de révisions (donc de répétitions) et un manque de défi. Qu'ils soient d'un bon ou moins bon niveau, les élèves demandent à être poussés et encouragés à faire des efforts, et ce, d'une manière positive.
- Les élèves ne se sentent pas tout à fait à l'aise en inuktitut et souhaitent avoir davantage d'heures d'enseignement ainsi que des cours plus rigoureux pour les aider à maîtriser correctement leur langue, leur culture et leurs traditions.
- Les élèves et les enseignants soulignent la difficulté de l'enseignement en classe multiniveau. Cette difficulté est d'autant plus grande qu'il existe de fortes disparités (niveau scolaire et maturité) entre les élèves au sein d'un même niveau.

La pertinence du programme et les objectifs scolaires

- Plusieurs enseignants remettent en question la pertinence de certains contenus scolaires par rapport aux besoins et au futur des jeunes dans ce contexte particulier. Cependant, pour les élèves, la question de la pertinence des matières inuit et non inuit ne se pose pas.
- Les enseignants perçoivent les buts de l'école comme étant l'enseignement de la culture inuit (enseignants inuit uniquement), la socialisation et le réconfort des élèves (soutien émotionnel et encadrement social), ainsi que l'achèvement du secondaire. Allant dans le même sens, la majorité des élèves perçoit l'enseignement de la culture inuit comme tout aussi important que l'enseignement des matières non inuit, de même que l'achèvement du secondaire. Une portion plus restreinte de jeunes a explicitement souligné la place importante de l'école dans le réconfort des élèves. Toutefois, leur

discours se démarque notamment par l'ajout du rôle de catalyseur d'opportunités (possibilités futures, emplois, rêves, etc.) de l'école.

- Tant les élèves que les enseignants inuit soulignent l'importance de l'apprentissage de la culture et de l'inuktitut, ainsi que de la connaissance par les enseignants non inuit de la culture inuit.

Les approches pédagogiques

- Bien que plusieurs enseignants mentionnent l'importance d'un suivi et d'un soutien individualisé des élèves, la différenciation pédagogique est généralement peu abordée (dans leur discours et/ou leur pratique pédagogique). Pourtant, nombreux sont les élèves qui ont plébiscité une telle approche.
- Les élèves et les enseignants reconnaissent que la communication est souvent difficile en classe. Certains enseignants (inuit et non inuit) soulignent l'importance de la dimension culturelle dans la communication (verbale et non verbale). Les élèves, quant à eux, disent ressentir de la difficulté à s'exprimer en raison de leur niveau linguistique insuffisant pour se sentir en confiance, de leur timidité et, également, de la peur de se tromper ou d'être jugés par leurs pairs.
- Certains élèves ajoutent par ailleurs que le manque de compréhension de la langue d'apprentissage peut mener à des malentendus entre enseignants et élèves, malentendus qui peuvent parfois mener à de la frustration de part et d'autre. Bien que plusieurs enseignants évoquent les défis linguistiques que rencontrent les jeunes dans leur apprentissage, l'implication de cet aspect sur le plan de la communication interpersonnelle est peu présente, voire pratiquement absente de leur discours.
- En ce qui a trait à la proposition d'une professeure inuit d'adopter un style de communication bref et direct, plusieurs élèves ont mentionné préférer les instructions claires et simples, détaillant étape par étape le processus à suivre.

Conclusion

- Les élèves ont majoritairement la volonté de réussir, mais n'ont pas toujours le bagage de connaissances antérieures ou une idée claire des exigences des activités proposées en classe, et ils

ne savent pas comment les aborder de façon méthodique. Les élèves essayent de consolider leurs deux univers (Inuit et non-Inuit), et souhaitent un parcours scolaire qui leur permettra de maîtriser à la fois leur langue, culture et tradition, et les exigences académiques nécessaires pour leur avenir.

- Le temps et l'énergie alloués par les enseignants aux aspects relationnels (notamment à travers les activités parascolaires), ainsi qu'à la gestion des comportements en classe (face à la fatigue des jeunes, aux comportements qui dérangent les autres élèves, etc.) semblent leur laisser peu de latitude pour leur permettre de mener une démarche réflexive quant à leurs approches et leurs pratiques pédagogiques et plus particulièrement par rapport au contenu enseigné.
- En plus de devoir composer avec les besoins relationnels et scolaires et les besoins liés à la gestion de la classe et au contenu à délivrer, les enseignants sont amenés à s'interroger sur l'équilibre entre, d'une part, les approches et les apprentissages traditionnels inuit, et d'autre part, les approches et les apprentissages propres à l'éducation non inuit. Le niveau d'adaptation culturel requis et ses mécanismes de transposition dans la pratique ne sont pas clairs pour les enseignants.
- Par rapport à ces difficultés, les enseignants adoptent différentes stratégies et mécanismes d'adaptation. La plupart révisent leurs attentes à la baisse pour éviter de se décourager et de s'épuiser. Pourtant, en règle générale, les élèves souhaitent que le niveau scolaire ne soit pas diminué et que les cours restent stimulants.

Partie – Pistes de recherche

Les activités parascolaires sont nombreuses dans les écoles au Nunavik et sont très appréciées par les élèves. En revanche, il y a peu de lien entre les activités scolaires et para scolaires. Nous avons constaté qu'il existait de nombreuses anecdotes (parfois folkloriques) sur l'apprentissage des élèves inuit. Il serait donc fort opportun d'étudier de plus près comment les élèves abordent les activités informelles, et ce, afin de mieux comprendre leurs mécanismes d'apprentissage, d'organisation et de communication, ainsi que leur gestion de l'incertitude, de l'échec, du travail en équipe et les conflits (apprentissage et attitudes) en contexte parascolaire. Cette recherche permettrait d'éclairer les

enseignants sur le comportement des élèves en classe et de mettre en place des approches pédagogiques mieux adaptées aux besoins des étudiants inuit.

Durant notre recherche, un thème fréquemment soulevé par les enseignants et les élèves portait sur le besoin criant de développer de meilleures ressources pour l'enseignement de l'inuktitut, et de trouver des stratégies pour améliorer son apprentissage. Le renforcement de l'utilisation de la langue inuktitut est une des principales priorités de recherche de la Commission scolaire Kativik. Une étude pourrait également être bénéfique pour comprendre le lien entre la maîtrise de l'inuktitut (langue maternelle) et l'acquisition du français ou de l'anglais.

Le rapport sur l'état des connaissances au Canada (Commission canadienne des affaires polaires, 2014) a souligné la nécessité de renforcer l'engagement des parents et des communautés dans les écoles et de développer des programmes d'apprentissage expérientiel. Une recherche sur la manière de favoriser l'engagement des parents et de la communauté à l'égard de l'école et de la réussite des élèves, en introduisant des activités qui s'appuient sur leurs connaissances, et de les positionner comme des collaborateurs serait souhaitable.

Enfin, une étude sur le rôle des littéracies multiples dans la promotion de la voix et l'autonomie (*agency*) des étudiants serait également fort pertinente.

Partie F – Références et bibliographie

- Adichie, C. (2009). The danger of a single story. Retrieved from TED talks website:
http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html
- Ancil, M. (prepared by) (2008). Survey Highlights. Nunavik Inuit Health Survey 2004, Qanuippitaa? How are we? Québec: Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) & Nunavik Regional Board of Health and Social Services (NRBHSS).
- Berger, P., & Epp, J. R. (2007). "There's no book and there's no guide": The expressed needs of Qallunaat educators in Nunavut. *Brock Education*, 16(0).
- Bourque, J. (2004). *Éducation et culture : l'impact des stratégies d'acculturation psychologique sur la résilience scolaire de jeunes Innus*. (Ph. D.), Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Canadian Polar Commission (2014). The State of Northern Knowledge in Canada. Retrieved from
http://www.polarcom.gc.ca/sites/default/files/snk_report_english.pdf
- Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.
- Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire : Contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones*. (Ph.D.), Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.
- Ives, N.; Sinha, V.; Beaugard, F.; Moller, S.; Smith, D.-L. & Thomson, W. (2010-2012). *Research Project : Community partnerships for educational success: Exploring Inuit conceptualizations of parent/family involvement in secondary school in Nunavik*. Description en ligne :
<http://www.mcgill.ca/crcf/projects/community-partnerships-educational-success>
- Kinard, E. M. (1998). Methodological issues in assessing resilience in maltreated children. *Child Abuse & Neglect*, 22(7), 669-680.
- Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B., & 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.
- Lavoie, C. (2008). 'Hey, Teacher, Speak Black Please': The Educational Effectiveness of Bilingual Education in Burkina Faso. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(6), 661-677.
- McGregor, H. E. (2010). *Inuit education and schools in the Eastern Arctic*. Vancouver, BC: University of British Columbia Press.
- Ministère de l'Enseignement, du Loisir et du Sport (MELS) (2013). *Bulletin statistique de l'éducation, n° 42 – mai 2013*,
http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnel/bulletin_stat42_s.pdf (consulté en février 2015).

- Mueller, C. (2006). *Breaking the ice: Qallunaat teachers' journeys to Nunavik*. (Doctoral Thesis), McGill, Montréal.
- Nunavik Statistics Program, *Statistics – Population by Age Group and Sex, 2001-2013*, <http://www.nunivaat.org/Table.aspx/Region/Nunavik/Indicator/Population/2014-02-24-06/13345> (consulté en janvier 2015).
- Ries, S. M., Colbert, R. D., & Hébert, T. P. (2005). Understanding resilience in diverse talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27(2), 110-120.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Paris: Casterman.
- Tompkins, J. (1998). *Teaching in a cold and windy place*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Vick-Westgate, A. (2002). *Nunavik. Inuit-controlled education in Arctic Quebec*. Calgary, AB: University of Calgary Press.
- Inuit Tapiriit Kanatami and Nunavut Research Institute. (2007). *Negotiating research relationships with Inuit communities: A guide for researchers*. Edited by S. Nickels, J. Shirley, G. Laidler. Ottawa, ON, and Iqaluit, NU: Inuit Tapiriit Kanatami & Nunavut Research Institute.
- InuitTuttarvingat, National Aboriginal Health Organization, & Inuit Tapiriit Kanatami. (2010, May). *Inuit-specific perspectives on research and research ethics*. Prepared by Inuit Tuttarvingat of NAHO, Inuit Tapiriit Kanatami, National Inuit Youth Council, Inuit Circumpolar Council, & Inuit Women of Canada. Retrieved from National Aboriginal Health Organization website: http://www.naho.ca/documents/it/2010_Ethics_Research_presentation.pdf
- Kendall, E., Sunderland, N., Barnett, L., Nalder, G., & 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.
- Kovach, M. (2010). Conversational Method in Indigenous Research. *First Peoples Child & Family Review*, 5(1), 40-48.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (2nd ed.). London, England: Zed Books.
- Stout, M. D., & Kipling, G. (2003). *Peuples autochtones, résilience et séquelles du régime des pensionnats*. Ottawa: Fondation autochtone de guérison.
- Tuck, E. (2009). Suspending Damage: a letter to communities *Harvard Education Review*, 79(3), 409-427.
- Tuck, E. (2010). Breaking up with Deleuze: Desire and valuing the irreconcilable. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 635-650.