

Introduction : Curriculum scolaire inuit Introduction: Inuit School Curriculum

Gisèle Maheux

Volume 40, numéro 2, 2016

Curriculum scolaire inuit
Inuit School Curriculum

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1055429ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1055429ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIÉRA)

ISSN

0701-1008 (imprimé)

1708-5268 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Maheux, G. (2016). Introduction : Curriculum scolaire inuit / Introduction: Inuit School Curriculum. *Études Inuit Studies*, 40(2), 5–23.
<https://doi.org/10.7202/1055429ar>

Introduction : Curriculum scolaire inuit

Gisèle Maheuxⁱ

La scolarisation de la population inuit du Canada résulte en un faible taux de diplomation à la fin des études secondaires comparativement à celui de la population canadienne. Et ce taux est le plus faible parmi les populations autochtones et métis : au sortir de leur parcours, la majorité des écoliers inuit auront abandonné précocement les études (Statistique Canada 2016). Les données d'une étude récente de la persévérance scolaire au Québec illustrent ce phénomène en croissance qui se manifesterait par une régression du taux de réussite à la fin des études secondaires entre 2002 et 2009 (Garakani 2017).

L'abandon prématuré des études rendra difficile, parfois impossible, une insertion socio-professionnelle réussie des jeunes, dans leur communauté ou à l'extérieur de celle-ci. Les taux d'intégration des autochtones au marché du travail sont également inférieurs à celui de la population canadienne. Le Gouvernement du Québec reconnaît la situation dans une stratégie d'intégration proposée récemment : «[...] une étude canadienne [...] met en exergue les facteurs qui peuvent être à l'origine de ces différences : un niveau de scolarité plus faible, une formation insuffisante, une moins bonne maîtrise du français ou de l'anglais, la monoparentalité, une plus grande mobilité géographique et la discrimination.» (2013, cité par Gouvernement du Québec 2017 : 7). Le constat de cette situation de sous-scolarisation interpelle l'école dans sa proposition d'offre éducative, son curriculum : au sortir de leur parcours de formation, ces jeunes auront-ils appris à développer des connaissances, des habiletés et des compétences nécessaires à la compréhension de leurs expériences de vie entre deux cultures et la poursuite d'une démarche de développement personnel satisfaisante tout au long de leur vie?

Par ailleurs, l'observation directe en situation de formation, ainsi que les études réalisées par les CÉGEP (Collèges d'enseignement général et professionnel) et les universités qui accueillent des étudiants inuit, individuellement ou en cohorte, notent que les étudiants, faisant partie de la minorité qui a terminé le cours secondaire, rencontrent des difficultés d'admission dans les programmes d'études post-secondaires. Ces difficultés s'ajoutent aux difficultés personnelles vécues en raison de l'éloignement de leur milieu de vie familial et communautaire, ainsi que de la confrontation subite aux exigences de l'adaptation à de nouveaux environnements sociaux, généralement urbain – ce qui est le cas des jeunes du

i Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Campus de Rouyn-Noranda. Gisele.Maheux@uqat.ca

Nunavik, notamment en raison de l'absence d'établissement d'études post-secondaires au nord du 55^e parallèle au Québec. Bref, encore aujourd'hui, les apprentissages réalisés en classe, tout au long du cheminement scolaire, ne permettent pas à la majorité de ces élèves minoritaires d'atteindre avec succès les objectifs de formation standards établis dans les programmes d'études formels qui sont mis en application dans les établissements scolaires au Québec et au Canada.

Un processus d'abandon précoce des études secondaire et son corollaire, l'absence de maîtrise des connaissances et des compétences des programmes d'études de la scolarisation obligatoire chez la majorité des jeunes Inuit au sortir du secondaire interpellent, à notre avis, tous les paliers institutionnels de la scolarisation et de la formation professionnelle dans les territoires inuit au Canada. Ainsi, une réflexion sur le curriculum scolaire s'impose. Dans cette perspective, les articles de ce numéro thématique offrent un aperçu de la complexité de la question des cursus scolaires sur le terrain. L'idée de ce numéro thématique a germé au début de l'année 2016, lors de la préparation d'un atelier sur ce thème au Congrès d'Études Inuit à Saint-Jean de Terre-Neuve, organisé en octobre 2016. La majorité des articles y ont donc d'abord fait l'objet d'une communication.¹

Les discours formels et informels des membres des communautés inuit révèlent le souhait explicite que les jeunes réussissent leur scolarisation en acquérant les savoirs et en développant les compétences nécessaires à une vie adaptée au contexte actuel et ce, en tant que personnes porteuses d'un riche héritage culturel. Ces attentes trouvent écho dans les chartes et les déclarations internationales et nationales qui promulguent les droits de la personne, comme le fait la Déclaration des droits des Peuples autochtones adoptée par l'Assemblée générale de l'ONU (2007) qui définit le droit à l'éducation dans le respect des individus, des peuples et de leurs différences culturelles.

Le droit à l'éducation, du point de vue des enfants et des adolescents des communautés inuit, peut être compris comme le droit à un vécu scolaire positif dans des écoles et des classes offrant des conditions pertinentes et facilitantes de l'expérience intime de l'apprentissage et de la réussite, dans le contexte particulier d'un établissement scolaire d'une communauté donnée. Les contenus d'apprentissage, le matériel didactique, ainsi que les stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage sont conçus et mis en œuvre par l'institution scolaire dans le but de faciliter et de soutenir l'établissement d'un rapport organique, et donc significatif, entre les élèves, d'une part; et des contenus à enseigner et donc à apprendre, d'autre part. De ce point de vue, celui du sujet qui apprend, la prise en compte des acquis de première socialisation des élèves constitue une assise indispensable au développement d'un apprentissage

1. L'essai de Nicolas Bertrand (2016), dont la recension apparaît sous cette rubrique, contribue également à la compréhension des contextes historique et politique de la scolarisation en milieu inuit.

significatif. La réflexion de Bélanger sur les parcours éducatifs offre un éclairage pertinent sur le rapport aux savoirs : « S'approprier des connaissances, c'est aussi les organiser dans sa tête, les mettre en rapport avec les savoirs déjà connus pour pouvoir ensuite les mobiliser au moment approprié ». (Bélanger 2015: 29). Or, les élèves inuit entrent à l'école et sont confrontés à des schèmes d'apprentissage différents, voire étrangers eu égard à leurs premiers acquis. Douglas (2009) offre une piste de compréhension pertinente du conflit identitaire vécu par les élèves au cours de leur cheminement scolaire.

Dans les familles et les communautés inuit, la finalité ultime de l'éducation des enfants a traditionnellement été la survie du groupe. Par ailleurs, dans nos sociétés euro-occidentales modernes, le développement et la réalisation de l'individu constituent la finalité de l'éducation des enfants dans les familles et à l'école. Les enfants inuit et ceux de la population canadienne en général développent donc leur représentation de soi et de leur rapport aux autres dans des univers culturels différents et étrangers l'un à l'autre. La représentation de soi et des rapports aux autres des élèves inuit et des membres de leur communauté leur est propre, et peut même être en opposition avec celles des acteurs de l'école qui interagissent avec eux. L'évidence de la présence d'un conflit interculturel permanent définit donc l'expérience d'apprentissage des élèves inuit d'une part, et l'expérience de travail des professionnels de l'école – les enseignants au premier chef – d'autre part. Une meilleure connaissance des situations d'apprentissage, aux fins d'une compréhension claire de celles-ci, s'impose (Riel-Roberge 2015; Sauvageau 2017). Voici quelques pistes de questionnement : quelles sont les situations concrètes actuelles de l'exercice du droit à l'éducation des jeunes Inuit au Canada et en particulier au Québec? Quelles sont les conditions d'apprentissage effectives, tant matérielles (l'environnement de classe et les outils didactiques dans les langues appropriées), professionnelles (la formation professionnelle initiale et continue des enseignants et les conditions de la pratique enseignante au quotidien), organisationnelles (la structure administrative et le projet éducatif de l'établissement scolaire), qu'institutionnelles, c'est-à-dire l'offre éducative globale faisant l'objet du curriculum formel sur un territoire donné?

Les contenus d'apprentissage constituant un curriculum scolaire dans le sens d'un parcours de formation des jeunes sont définis et mis en application en vue de l'atteinte des standards de réussite formellement sanctionnés par l'institution responsable de la scolarisation. En général, dans les pays occidentaux, les savoirs culturels et scientifiques constitutifs des curricula ont été déterminés, sélectionnés et reformulés sous forme de savoirs à enseigner et ordonnancés en référence, d'une part, à la logique interne des contenus disciplinaires et, d'autre part, aux connaissances relatives des processus de développement des enfants et des adolescents. De ce point de vue, ce curriculum scolaire formel est le résultat d'une construction sociale effectuée sous la responsabilité de l'État, dans le but de permettre à tous les enfants de s'instruire et d'être éduqués selon les droits qui leurs reviennent. Le document qui expose le contenu d'apprentissage

des programmes formels d'études est donc le résultat d'un processus de prise de décision des équipes ou des comités de travail, mandatés par un État sur un territoire donné.

Les programmes formels d'études sont remis entre les mains des enseignants, acteurs de première ligne dans les établissements scolaires dont le mandat consiste à transmettre le contenu d'apprentissage aux élèves dont ils ont la charge pour une période donnée du parcours scolaire de chacun d'eux. Dans les faits, ce sont les enseignants qui, au quotidien, conçoivent, organisent, réalisent, analysent et évaluent les activités et les situations d'apprentissage des élèves avec qui ils travaillent. Des activités de formation continue et un soutien institutionnel sont généralement prévus régionalement et localement pour en faciliter l'appropriation et l'utilisation. Ainsi, un processus de transposition didactique entraîne un contenu culturel, privilégié par la société d'appartenance, que l'école a pour mission de transmettre aux jeunes générations (Develay 1995). Selon Perrenoud (1994), il s'agit du curriculum «réel», c'est-à-dire contextualisé et réalisé en classe.

Les élèves développent des connaissances, des habiletés et des compétences en cours de scolarisation. Selon la politique institutionnelle de l'évaluation des apprentissages, ceux-ci sont évalués dans une perspective d'aide à l'apprentissage par les enseignants durant le processus. Au terme d'un cycle d'apprentissage, la maîtrise des acquis des élèves fait l'objet d'une évaluation formelle, au regard des standards du programme d'études pour en déterminer la réussite ou l'échec. Cependant, des apprentissages issus de l'expérience de scolarisation intime de chaque élève demeurent méconnus de la part des enseignants qui travaillent avec eux, voire dont l'élève lui-même peut ne pas être conscient, ce que Perrenoud (1994) nomme le curriculum «caché». Par exemple, connaît-on précisément quels acquis de leur expérience scolaire ou d'apprentissage conduisent des élèves à se désintéresser d'une discipline? Ou encore, connaît-on ces acquis de l'expérience scolaire au quotidien qui conduisent les élèves inuit à se désintéresser de leur parcours de formation?

Les communautés inuit demandent à l'école de répondre efficacement à un double objectif désiré par les populations : à savoir, le développement identitaire en tant qu'Inuit et l'appropriation des savoirs et des connaissances valorisées par la société d'appartenance, en vue d'une insertion socio-professionnelle adéquate (Kenuayuak 2015). Dans le cas des jeunes Inuit, l'enseignement est bilingue et biculturel. L'entreprise est complexe, surtout dans des milieux inuit interculturels bilingues voire trilingues (da Silveira 2009 et 2013). Elle est d'autant plus complexe que la mission première de l'école en tant qu'institution sociale consistait en l'acculturation des populations inuit comme des autres nations autochtones. Laugrand et Oosten précisent qu'«Au début des années soixante, une véritable stratégie d'«assimilation par l'éducation» est mise en place» (2009 : 8). Les traces de cet héritage socio-culturel institutionnalisé ne peuvent donc pas être occultées, tant dans la conception du curriculum scolaire que dans

sa mise en application en classe. Dans cette situation spécifique, qu'en est-il des décisions prises au cours du processus de transposition didactique? Prennent-elles appui sur une connaissance valide des situations d'apprentissage des jeunes Inuit? Connaît-on leurs besoins éducatifs réels? Connaît-on l'expérience de scolarisation intime des jeunes Inuit à l'école primaire et secondaire?

Les situations d'éducation bilingue et biculturelle des jeunes Inuit, de même que celles d'autres nations autochtones, sont complexes. Les particularités des contextes, des processus et des conditions de scolarisation sont encore peu connues. Par ailleurs, que ce soit au niveau communautaire ou au niveau national, les discours inuit expriment leur analyse de la situation et le désir profond de l'améliorer; ils insistent pour que l'éducation soit considérée comme prioritaire. Quels sont les standards d'une éducation réussie du point de vue de l'identité culturelle inuit? En quoi consiste un curriculum scolaire interculturel pertinent et efficace qui intègre la vision du monde et le patrimoine culturel inuit? Quelles sont les stratégies de développement appropriées d'un curriculum scolaire qui soutient le développement identitaire des élèves en tant qu'individus appartenant à une minorité ethnoculturelle involontaire dans la société canadienne et québécoise? Ce numéro thématique de la revue *Études Inuit Studies* rend compte de quelques pistes de compréhension et d'action au sujet des situations d'enseignement-apprentissage au primaire et au secondaire, ainsi que des situations liées à la formation des enseignants en vue de l'amélioration de celles-ci et de la réussite des élèves.

L'ensemble des articles de ce numéro, dont la présentation suit, privilégie un objet et un angle spécifiques, ainsi qu'un traitement particulier de la complexité du curriculum scolaire inuit en action. Ces travaux explorent, observent et mettent en évidence les deux piliers essentiels du développement d'une scolarisation pertinente qui serait en harmonie avec l'identité inuit: une vision du monde propre aux Inuit, selon une approche holistique de la vie; et la langue, l'inuktitut pour penser, comprendre, concevoir et communiquer. Les auteurs de ces articles témoignent des défis d'harmonisation et d'articulation des savoirs à enseigner entre la représentation inuit du monde et la conception occidentale fondée sur les technologies et les savoirs scientifiques, qui structure les curricula scolaires. Les travaux de recherche et de développement présentés ici réunissent des acteurs de l'école et des professeurs-chercheurs universitaires, et produisent des résultats ouvrant des pistes de réflexion, d'innovation et de recherche.

On s'intéresse aux représentations de l'expérience scolaire des élèves et des enseignants, ainsi qu'à celles des jeunes susceptibles de constituer une relève potentielle dans le domaine de l'enseignement. La formation et les pratiques des enseignants en tant qu'acteurs de première ligne de la transmission des savoirs prévus au curriculum scolaire et le développement d'un curriculum scolaire culturellement adapté font aussi l'objet de projets de recherche sur le terrain, présentés ci-après.

Tatiana Garakani s'est intéressée à la résilience des jeunes Inuit de niveau secondaire au Nunavik, une capacité transmise à travers les activités familiales de survie, au fil des générations. La démarche de recherche participative implique des étudiants et leurs enseignants, dont le suivi a permis de maintenir son efficacité, eu égard aux objectifs poursuivis. Cette étude s'intéresse au contenu éducatif à enseigner ou à apprendre, à la relation humaine entre l'enseignant et les élèves, à l'attitude à adopter et aux actions à mettre en œuvre pour faciliter leurs interactions et la réussite scolaire. Les résultats montrent les divergences et les incompréhensions respectives des enseignants de langue seconde et de leurs étudiants, en relation avec les dimensions du vécu scolaire en exploration. L'auteure conclut en soulignant les possibilités sur lesquelles une éventuelle amélioration des situations éducatives pourrait prendre appui.

Paul Berger s'intéresse à la formation de la relève enseignante inuit dans les communautés du Nunavut. Établissant comme prémisse la nécessaire formation d'un corps d'enseignants inuit pour atteindre les buts du système d'éducation au Nunavut, lui et ses collaboratrices analysent la situation de pénurie d'enseignants inuit dans les écoles du Nunavut et explore l'intérêt des jeunes inuit pour cette profession dans une perspective de remédiation. Les résultats indiquent que les jeunes valorisent notamment la pratique enseignante parce qu'elle contribue au mieux-être et à la croissance intellectuelle des personnes. Les auteurs soulignent l'évidence de la diminution de l'usage de l'inuktitut, ainsi que l'érosion culturelle, au profit de la langue anglaise et d'un modèle de curriculum euro-centré. Autre constat : les stratégies de recrutement des étudiants en formation à l'enseignement doivent adopter les pratiques sociales de communication des familles et des communautés afin que l'information sur les opportunités de soutien à l'apprentissage et à la formation soit connue des jeunes intéressés et les incite à persévérer dans leurs études. Les auteurs mettent également en évidence que la formation d'une masse critique d'enseignants inuit requiert un investissement systémique d'envergure : opter pour un virage culturel en faveur de la langue et de la culture inuit, conceptualiser un modèle et définir une stratégie de formation appropriée et surtout, pouvoir compter sur un investissement financier ponctuel pour introduire une telle transformation qui serait rentable à moyen terme.

Lily Bacon et Thomas Rajotte explorent la question de l'intégration des savoirs mathématiques traditionnels au contenu de l'enseignement du premier cycle du primaire. La question des savoirs mathématiques inuit a d'ailleurs déjà été introduite par la revue *Études Inuit Studies*. Baillargeon, Noelting, Dorais et Saladin d'Anglure (1977) y comparaient le système de numération traditionnel inuit avec d'autres systèmes. Aujourd'hui, des enseignants inuit, à la fois en exercice et en cours de formation, dans le cadre d'un projet de développement communautaire de l'éducation au Nunavik, proposent l'intégration des savoirs traditionnels au contenu enseigné. Cette demande s'exprime dans le contexte d'un projet de développement de l'éducation de deux communautés du Nunavik en partenariat avec une université. Pour leur part, les partenaires inuit du

projet de développement déplorent l'absence d'un programme d'études des mathématiques qui offrirait aux enseignants une référence fiable pour s'assurer de la progression des apprentissages dans la planification, la préparation et la réalisation des activités des élèves. Lily Bacon et Thomas Rajotte se réfèrent aux perspectives de l'ethno-méthodologie et de la didactique pour la définition d'un cadre conceptuel et d'une stratégie d'intégration des savoirs mathématiques à enseigner. Ils privilégient une approche collaborative de travail en partenariat entre les enseignants et toute autre ressource inuit, et les professeurs-chercheurs (Nunavik) pour la réalisation de ce projet qui vise l'articulation des savoirs inhérents aux pratiques sociales des élèves inuit et des savoirs institutionnalisés dans le programme de formation.

Sylvia Moore et ses collègues rendent également compte d'un projet de formation des enseignants, mais cette fois-ci au Nunatsiavut. Ce projet repose sur le principe d'interconnectivité qui structure la pensée inuit et plus largement, la vision du monde autochtone. L'interconnectivité met en rapport les humains, individuellement et collectivement, avec la nature et le territoire qui sont des sources presque infinies d'apprentissages. Cette connectivité des uns aux autres, qui semble constituer le fondement spirituel de l'identité culturelle, est intergénérationnelle et se vit à travers l'apprentissage, le développement et l'usage de l'inuktitut. Le sens de l'identité culturelle, des buts collectifs et de leur importance est indissociable de la dynamique de l'être et de l'agir. Les activités de formation sont culturellement orientées : connaître, prendre conscience, réfléchir et conceptualiser en laissant émerger les processus culturels. L'engagement des étudiants dans une démarche à la fois individuelle et de réflexion de groupe, et la conceptualisation de quatre éléments constitutifs de la vie humaine, en lien avec un territoire donné, entraînent le développement de compétences professionnelles jugées appropriées sur les plans social et scolaire. Ces quatre composantes sont : la langue, le territoire, les connaissances locales et leurs ressources inhérentes. Cette structure offre un cadre de développement curriculaire tant pour la scolarisation des élèves que pour la formation des enseignants. Elle permet d'établir des liens significatifs avec le contenu des programmes officiels d'études pour une éducation, une scolarisation et une formation culturellement pertinentes. Cette approche favorise la réinterprétation et la reformulation des savoirs, dans le but de les intégrer au curriculum de la formation professionnelle en enseignement selon des schèmes de pensée plus conformes aux visions autochtones. Selon Sylvia Moore, ce projet de formation vise à ce que les enseignants du primaire soient des participants clés du système d'éducation du Nunatsiavut.

Heather McGregor et Catherine McGregor, respectivement chercheure et praticienne, sont toutes deux impliquées dans le développement du curriculum scolaire sur le territoire du Nunavut. Leur texte dévoile la complexité d'une entreprise de développement d'un curriculum scolaire culturellement adapté aux élèves inuit parce qu'en lien organique avec la vision du monde des Inuit. Ce texte

offre une description rigoureuse d'une démarche systémique et des résultats d'un processus de redéfinition des contenus à faire apprendre aux élèves qui a été conçu selon l'*Inuit Qaujimagatuqangit* (IQ) qui signifie littéralement «les savoirs anciens encore pertinents aujourd'hui» et fait partie intégrante de la culture inuit. Ce concept est intégré aux contenus du curriculum institutionnel, dans les deux langues, l'inuktitut et l'anglais. La perspective globale est la décolonisation de l'éducation: rompre avec la domination de la vision euro-occidentale des connaissances et redéfinir le contenu en cohérence avec la vision du monde inuit. Les auteures décrivent et analysent la démarche de développement et d'implantation des contenus d'apprentissage, des formules pédagogiques et du matériel didactique qui les accompagnent. Les instigateurs de ces démarches sont des aînés, des enseignants et des professionnels offrant un soutien aux enseignants. Les auteures concluent par une analyse critique de l'expérience et des conditions de réalisation effectives et à mettre en place pour la suite des choses.

Finalement, Gloria Pellerin, ses collègues et des partenaires inuit s'intéressent au développement local d'un curriculum scolaire en inuktitut depuis plus de 30 ans, dans deux communautés du Nunavik. Leur article se base sur l'analyse des thèmes qui émergent des verbatim des conférences et des ateliers de travail enregistrés dans le cadre d'un colloque de type bilan-prospective sur l'évolution du projet éducatif des écoles, en 2015. Les auteurs présentent des résultats préliminaires décrivant le contexte d'un processus de travail en partenariat entre l'université et les communautés, ainsi que le processus de développement curriculaire en inuktitut, réalisé en partenariat avec les enseignants locaux. Les concepts de «dialogue interculturel» et de «curriculum scolaire» se placent au centre de leurs analyses. Il en résulte l'identification d'indicateurs, c'est-à-dire d'éléments observables, d'un processus dialogique de développement et d'organisation de contenus d'apprentissage en inuktitut. La conclusion invite à l'examen critique des démarches réalisées et en cours, dans la perspective de la décolonisation de l'école au Nunavik.

La conception, la définition et la mise en pratique d'un curriculum scolaire bilingue qui réponde réellement aux besoins éducatifs des jeunes Inuit du XXI^e siècle présentent une urgence qui commande la collaboration de tous les acteurs de l'école des milieux inuit. Dans la situation institutionnelle actuelle, on peut avoir l'impression que l'intégration des savoirs émanant de deux univers culturels distincts est considérée comme étant la responsabilité implicite des élèves. Or, le taux élevé de non-réussite des études secondaires des élèves confirme que le processus de scolarisation n'atteint pas ses buts. Il faut donc, ensemble, continuer à repenser, à redéfinir et à mettre à l'essai des pratiques et des modèles éducatifs d'action et de formation des enseignants qui soutiennent le développement identitaire des élèves et leur réussite. C'est ce que propose de faire, en partie, ce numéro thématique.

Références

BAILLARGEON, Richard, Gérald NOELTING, Louis-Jacques DORAIS, et Bernard SALADIN D'ANGLURE

1977 «Aspects sémantiques et structuraux de la numération chez les Inuit», *Études Inuit Studies*, 1 (1): 93-128.

BÉLANGER, Paul

2015 «La construction de soi, la maîtrise des savoirs et la dialectique éducative». In Paul Bélanger, *Parcours éducatifs Construction de soi et transformation sociale*, p. 26-42. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

BERTRAND, NICOLAS

2016 *Une école à la dérive. Essai sur le système de l'éducation au Nunavik*. Québec, Septentrion.

DA SILVEIRA, Yvonne

2009 «Le rapport à l'écrit d'enseignants inuit en formation», *Études Inuit Studies*, 33 (1-2): 245-259.

2013 «Développement bilingue des élèves autochtones. Un état de la question». In Gisèle Maheux et Roberto Gauthier (dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations: Problématiques et pistes d'action*, p. 125-143. Montréal, Presses de l'Université du Québec.

DEVELAY, Michel

1995 «Le sens d'une réflexion épistémologique». In Michel Develay (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, p. 17-31. Paris, ESF.

DOUGLAS, Anne S.

2009 «'It's Like They Have Two Parents': Consequences of Inconsistent Socialization of Inuit Children», *Études Inuit Studies*, 33 (1-2): 35-54.

GARAKANI, Tatiana

2015 «Annexe I: Contexte de la recherche». In Tatiana Garakani, *Rapport de recherche: Programme actions concertées. Annexes: Persévérance scolaire des élèves inuit. Influence de la perception, de l'attitude et de l'approche pédagogique des enseignants inuit et qallunaat (non inuit)*, p. 1-8. Québec, Fonds québécois de la recherche société et culture. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_GarakaniT_annexes_inuit.pdf/1e2b0a9e-a749-48f6-8f19-cc25450d66cb

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale

2017 *Stratégie ministérielle d'intégration professionnelle des Premières Nations et des Inuits*. Québec, Bibliothèque et Archives nationales. http://www.emploiquebec.gouv.qc.ca/publications/pdf/strategie-premiere-nation_fr.pdf

KENUAYUAK, Aipilie

2015 *Projet d'école IPUIT*, Communication présentée au Colloque sur le projet d'école IPUIT, Puvirnituk, Nunavik, 3 novembre.

LAUGRAND, Frédéric, et Jarich OOSTEN

2009 «Éducation et transmission des savoirs inuit au Canada», *Études Inuit Studies*, 33, 1-2: 7-34.

PERRENOUD, Philippe

1994 «Curriculum: Le réel, le formel, le caché». In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie: Une encyclopédie pour aujourd'hui*, p. 61-76. Paris, ESF.

RIEL-ROBERGE, Dominique

2015 *Les représentations des situations professionnelles d'enseignantes francophones des deuxièmes et troisièmes cycles du primaire dans un contexte d'éducation bilingue et biculturelle au Nunavik*. Mémoire de maîtrise, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

SAUVAGEAU, Kathy

2017 *Étude exploratoire des agirs communicationnels adaptés par les enseignants qallunaats au Nunavik au secondaire*. Mémoire de maîtrise, Gatineau, Université du Québec en Outaouais.

STATISTIQUE CANADA

2016 *Les peuples autochtones: Feuillelet d'information du Québec*. <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-656-x/89-656-x2016006-fra.htm>

Introduction: Inuit School Curriculum

Gisèle Maheuxⁱ

In Canada, Inuit are less likely to graduate from high school than Canadians in general. Graduation rates are lowest in Indigenous and Metis communities: most Inuit finish school by dropping out (Statistique Canada 2016). A recent study on school retention in Québec shows a worsening trend: high school graduation rates among Inuit fell between 2002 and 2009 (Garakani 2017).

Dropping out makes it hard, and sometimes impossible, for Indigenous youth to get a job and enter society either inside or outside their community. Rates of labour market integration are lower for them than for young Canadians as a whole. This situation is acknowledged by the Québec government in a recently proposed strategy for integration: “A Canadian study ... highlights the factors that may be at the origin of these differences: lower educational level, inadequate training, less proficiency in French or English, single parenthood, greater geographic mobility, and discrimination” (2013, quoted by Government of Québec 2017: 7). This situation of low educational attainment should make schools rethink their curriculum. When Inuit youth leave school, have they developed the knowledge, abilities, and skills they need to understand their life experiences between two cultures and pursue lifelong and satisfactory personal development?

Through direct observation of educational situations and studies conducted by CEGEPs (Collèges d’enseignement général et professionnel, which are community colleges in Québec) and universities that accept Inuit students, individually or in cohorts, it has been found that students belonging to the minority of high school graduates have problems getting into postsecondary educational programs. These problems are compounded by personal difficulties due to separation from their families and community environment, and to sudden confrontation with the requirements of adapting to new social and generally urban environments. This is the case with Nunavik young people, notably because there are no postsecondary educational institutions north of the 55th parallel in Québec. In short, it is still the case that classroom learning does not enable most of these minority students to achieve the standard educational goals of the formal programs currently available at educational institutions in Québec and Canada.

i Unité d’enseignement et de recherche en sciences de l’éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Campus de Rouyn-Noranda. Gisele.Maheux@uqat.ca

Most Inuit students drop out of high school, and the others fail to achieve the mandatory educational outcomes they need for admission to postsecondary programs. This problem should be addressed, in our opinion, at all institutional levels of education and vocational training in Inuit territories in Canada. The school curriculum needs to be rethought. In the field, curricula are a complex problem, and the articles of this thematic issue provide insight into their complexity. The project to publish this thematic issue began in early 2016 with the preparation of a workshop on the same theme at the Inuit Studies Conference in St. John's, Newfoundland in October 2016. Most of the articles were initially papers presented at that conference.¹

In both formal and informal discourse, Inuit community members explicitly wish to see young people succeed academically by learning the knowledge and developing the skills they need for a life adapted to the current context, as people with a rich cultural heritage. These expectations are echoed in international charters and declarations that promulgate human rights, such as the Declaration on the Rights of Indigenous Peoples adopted by the UN General Assembly (2007), which defines the right to education in a climate of respect for individuals, peoples, and their cultural differences.

For children and adolescents, the right to education can be understood as a right to a positive educational experience in schools and classrooms that offer appropriate conditions and facilitate a personal experience of learning and achievement, in the specific setting of an educational institution in a given community. The educational institution designs and implements the learning content, teaching materials, teaching strategies, and learning activities to facilitate and support establishment of an organic and therefore meaningful relationship between students, on the one hand, and the content, on the other. From the student's standpoint, we need to consider early socialization—an indispensable basis for development of meaningful learning. Its relationship to knowledge is described by Bélanger: "Appropriating knowledge also means organizing knowledge in your head, relating it to knowledge already known, and then being able to mobilize this knowledge at the appropriate time" (2015: 29). When Inuit students enter school, they are confronted with learning schemes that are different from and even foreign to their early learning. Douglas (2009) describes the identity conflict of students during their time in school.

In Inuit families and communities, child education traditionally had the ultimate aim of group survival. By contrast, in our modern Euro-Western societies, development and self-realization of the individual is the aim of child education in families and at school. Inuit children and Canadian children in general therefore develop self-representation and relationships with others in different cultural worlds that are foreign to each other. Among Inuit students

1. The essay by Nicolas Bertrand (2016), which was reviewed at that conference, sheds light on the historical and political context of education in Inuit communities.

and members of their community, self-representation and relationships with others are Inuit-specific, and these social schemas may even be in opposition to those of school staff interacting with them. It is obvious that an ongoing intercultural conflict defines the learning experience of Inuit students, on the one hand, and the work experience of school staff—teachers, primarily—on the other. We must become more familiar with learning situations if we are to understand them clearly (Riel-Roberge 2015; Sauvageau 2017). Here are a few lines of inquiry. In what current concrete situations are young Inuit exercising their right to education in Canada and particularly in Québec? What are the effective learning conditions? Such conditions may be material (classroom environment and teaching tools in appropriate languages), professional (initial and continuing training of teachers and the conditions of day-to-day teaching), organizational (administrative structure and mission of the educational institution), or institutional (the range of courses provided by the approved curriculum in a given territory).

The learning contents of a curriculum, in the sense of an educational pathway for young people, are defined and implemented with a view to meeting standards of academic achievement formally approved by the institution responsible for education. In general, in Western countries, the cultural and scientific knowledge that makes up curricula has been determined, selected, and reformulated as knowledge to be taught and organized with reference, on the one hand, to the internal logic of the disciplinary content and, on the other, to related knowledge about child and adolescent developmental processes. From this standpoint, the formal curriculum is socially constructed under the responsibility of the State, with the goal of enabling all children to learn and receive the education to which they are entitled. The document that sets out the learning content of formal educational programs is therefore the result of a decision-making process by teams or working committees that the State has mandated for a given territory.

Formal educational programs are in the hands of teachers. They are the frontline personnel in educational institutions, and their mandate is to convey content to students in their care for a given period of time in school. In actual fact, teachers are the ones who, on a day-to-day basis, design, organize, carry out, analyze, and assess the learning activities and situations of the students they work with. Continuing educational activities and institutional support are generally provided regionally and locally to make appropriation and use of this knowledge easier. Thus, a process of didactic transposition produces cultural content, which the host society favours and which the school is tasked to pass on to young generations (Develay 1995). According to Perrenoud (1994), this is the “real curriculum”—the one that is contextualized and taught in the classroom.

Students develop knowledge, abilities, and competencies while going to school. According to the institutional policy of learning assessment, these skills are assessed with a view to helping teachers during the learning process. When

a period of instruction ends, student learning is formally assessed on the basis of program standards to determine whether the student has passed or failed. Some learning outcomes remain poorly known to the teacher and perhaps even to the student, specifically the outcomes of each student's personal learning experiences. This is what Perrenoud (1994) calls the "hidden curriculum." For example, do we know exactly which outcomes of school experience or learning cause some students to lose interest in a specific subject? Do we know the outcomes of day-to-day school experience that cause Inuit students to lose interest in school?

Inuit communities ask the school to achieve a twofold goal: develop the child's identity as an Inuk, and teach knowledge and skills that the host society values so that the child can enter the job market and adequately function in society (Kenuayyak 2015). In the case of young Inuit, teaching is bilingual and bicultural. Such teaching is complex, all the more so in an intercultural bilingual or trilingual Inuit community (da Silveira 2009, 2013). It is all the more complex because the primary mission of schools as a social institution was initially to acculturate the Inuit people, as was the case with other Indigenous nations. As Laugrand and Oosten note, "In the early 1960s, a real strategy of 'assimilation by education' was put into place" (2009: 8). The traces of this institutionalized sociocultural heritage cannot be ignored when we design the school curriculum or teach it in the classroom. In a classroom situation, what about the decisions made when educational content is transposed from one culture to the other? Are they made with a valid understanding of the learning situations of young Inuit? Do we know their actual educational needs? Do we know the personal educational experience of young Inuit in elementary and high school?

Young Inuit are learning in complex bilingual and bicultural educational situations, as are youth of other Indigenous nations. We still know little about the distinctive characteristics of these educational contexts, processes, and conditions. Furthermore, whether on the community level or on the Inuit national level, Inuit are using Inuit discourse to analyze the situation and express a profound desire to change it. They are making education a priority. What are the standards for a successful education in terms of Inuit cultural identity? What constitutes a relevant and effective intercultural curriculum that integrates the Inuit worldview and cultural heritage? What are the appropriate strategies for developing a curriculum that helps develop the identity of students as individuals who belong to an involuntary ethnocultural minority in Canadian and Québec society? This thematic issue of *Études Inuit Studies* explores how we should understand and deal with teaching-learning situations in elementary and high school, as well as teacher training, with a view to improving the performance of teachers and students alike.

The authors in this volume address the complexity of teaching an Inuit school curriculum in the classroom by focusing on a specific subject, angle, or treatment. They explore, observe, and highlight the two pillars that are

key to developing an appropriate education in harmony with Inuit identity: (1) a specific worldview and a holistic approach to life; and (2) the Inuktitut language. These are the pillars for thinking, understanding, conceiving, and communicating. The authors acknowledge that it is a complex challenge to harmonize and articulate the learning content to be taught through the Inuit representation of the world with the Euro-Western one, which is founded on science and technology, and structures school curricula. As part of the research and development for their articles, the authors brought together school stakeholders and university professors and researchers, thereby producing results that open new avenues for reflection, research, and innovation.

The authors are interested in the way the educational experience is represented by students and teachers, as well as by young people who may become the next generation of teachers. They also focus on the training and practices of teachers as frontline players in conveying the curriculum content, and on the development of a culturally adapted curriculum. All of this was addressed in their fieldwork, as described below.

Tatiana Garakani has been interested in the resilience of Inuit high school youth in Nunavik, a capacity passed down via family activities for survival from one generation to the next. The participatory research process involved students and their teachers; a follow-up provided a further contribution in line with the research aims. This study examined the educational content to be taught or learned, teacher–student relations, and the attitude and actions needed to facilitate teacher–student interactions and academic achievement. The results show the divergences and misunderstandings between second-language teachers and students in relation to the dimensions of school life under investigation. The author concludes by highlighting possible ways to improve these educational situations.

Paul Berger is interested in the training of the next generation of Inuit teachers in Nunavut communities. He and his co-authors begin with the premise that the goals of the Nunavut educational system must be achieved by training more Inuit to be teachers. The authors go on to analyze the Inuit teacher shortage in Nunavut schools and investigate whether young Inuit are interested in the teaching profession, with a view to finding a remedy. The results indicate that Inuit youth think highly of teaching, notably because it contributes to personal well-being and growth. The authors point to signs of reduced use of Inuktitut and cultural erosion, with a corresponding rise of the English language and a Eurocentric curriculum model. They also find that strategies to recruit students for teacher training should adopt the social practices of communication within families and communities as a means to inform interested young people about learning and training opportunities and to encourage them to persevere in their studies. The authors also argue that training of a critical mass of Inuit teachers will require considerable and systematic effort—namely, conceptualizing a model, defining an appropriate training strategy, and, above all, being able to

count on a one-time financial investment to bring about a transformation that would pay off in the medium term.

Lily Bacon and Thomas Rajotte investigate the integration of traditional mathematical knowledge into teaching and learning content in the first two elementary grades. Inuit mathematical knowledge was discussed in a 1977 issue of *Études Inuit Studies*; Baillargeon, Noelting, Dorais, and Saladin d'Anglure (1977) compared the traditional Inuit system of numbering with other systems. Today, some Inuit teachers, both those currently teaching and those in training, as part of a community project to develop Nunavik education, are proposing to integrate traditional knowledge into course content. This proposal is being made in the context of an educational development project by two Nunavik communities in partnership with a university. For their part, the Inuit partners of the development project deplore the lack of a mathematics educational program that would provide teachers with a reliable learning progression framework when they plan, prepare, and create student activities. Bacon and Rajotte refer to ethnomethodology and didactics when they define a conceptual framework and strategy for integrating the mathematics knowledge to be taught. They favour a collaborative approach—a partnership between teachers and other Inuit resource people and professors/researchers (Nunavik) to carry out a project to combine the knowledge in the social practices of Inuit students with the institutionalized knowledge in the educational program.

Sylvia Moore and her co-authors also report on a teacher-training project, this time in Nunatsiavut. The project is guided by the principle of interconnectedness that structures Inuit thinking and, more broadly, the Indigenous worldview. Interconnectedness links humans, individually and collectively, to nature and the land, which are almost endless sources of learning. This connectedness of people to each other, which seems to constitute the spiritual foundation of cultural identity, is intergenerational and is experienced by learning, developing, and using Inuktitut. A sense of cultural identity, collective goals, and their importance is inseparable from the dynamic of being and acting. Educational activities are culturally oriented: knowing, becoming aware, reflecting, and conceptualizing by letting cultural processes emerge. When students join an individual and group effort to think about and conceptualize four components of human life in relation to a territory, they eventually develop socially and educationally appropriate work skills. These four components are language, territory, local knowledge, and the resources for the first three. This structure provides a curriculum development framework for teaching of students and training of teachers. It helps establish meaningful links to the content of official educational programs for culturally relevant education, instruction, and training. This approach favours reinterpreting and reformulating knowledge with a view to integrating vocational/educational training into the curriculum in ways that are more in line with Indigenous ways of thinking. According to Moore, this

educational project aims to make elementary teachers key participants in the educational system of the Nunatsiavut.

Researcher Heather McGregor and practitioner Catherine McGregor are both involved in Nunavut curriculum development. Their article reveals the complexity of an effort to develop a curriculum that is culturally adapted to Inuit students because it is organically linked to the Inuit worldview. They describe a systemic effort and its results to redefine course content for students by bringing it into line with *Inuit Qaujimagatuqangit* (IQ), literally “the ancient knowledge still relevant today”—that is, the components of Inuit culture. This concept is integrated into institutional curriculum contents in both languages, Inuktitut and English. The overall perspective is one of decolonizing education—breaking with domination by the Euro-Western view of knowledge and redefining the content in accordance with the Inuit worldview. The authors describe and analyze the process of developing and introducing the learning content, the educational arrangements, and the accompanying course material. These efforts are being made by Elders, teachers, and teacher support staff. The authors conclude by critically analyzing the experience of curriculum change, as well as the conditions for effectively putting it into practice.

Finally, for more than thirty years Glorya Pellerin, her colleagues, and Inuit partners have been interested in local development of an Inuktitut curriculum in two Nunavik communities. Their article is based on analysis of themes that emerged from verbatim accounts of talks and workshops at a 2015 conference that reviewed how the project had developed and how it might progress in the future. The authors present preliminary results, describing the context of a process where the university and the communities work in partnership, as well as the process of developing the curriculum in Inuktitut in partnership with local teachers. The concepts of “intercultural dialogue” and “school curriculum” are central to their analysis. They have identified indicators—that is, observable elements—of a dialogue-based process for development and organization of learning content in Inuktitut. They conclude by saying that completed and ongoing efforts should be critically examined from the perspective of decolonization of Nunavik education.

A bilingual school curriculum that truly meets the educational needs of young Inuit in the twenty-first century must be designed, defined, and implemented. This urgent project will require collaboration by all school stakeholders in Inuit communities. The current institutional situation may create the impression that students are implicitly responsible for the task of integrating knowledge from two distinct and separate worlds. Yet many fail to do so in high school, and this lack of success confirms that the educational process is not achieving its goals. Therefore, we need to continue together, rethinking, redefining, and trying educational practices and models for action that will help students to develop their identity and achieve academically. In part, this is the message of the current thematic issue of our journal.

References

BAILLARGEON, Richard, Gérald NOELTING, Louis-Jacques DORAIS, and Bernard SALADIN D'ANGLURE

1977 "Aspects sémantiques et structuraux de la numération chez les Inuit", *Études Inuit Studies* 1, (1): 93-128.

BÉLANGER, Paul

2015 "La construction de soi, la maîtrise des savoirs et la dialectique éducative". In Paul Bélanger, *Parcours éducatifs Construction de soi et transformation sociale*, p. 26-42. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

BERTRAND, NICOLAS

2016 *Une école à la dérive. Essai sur le système de l'éducation au Nunavik*. Québec, Septentrion.

DA SILVEIRA, Yvonne

2009 "Le rapport à l'écrit d'enseignants inuit en formation", *Études Inuit Studies* 33, (1-2): 245-259.

2013 "Développement bilingue des élèves autochtones. Un état de la question". In Gisèle Maheux and Roberto Gauthier (ed.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations: Problématiques et piste d'action*, p. 125-143. Montréal, Presses de l'Université du Québec.

DEVELAY, Michel

1995 "Le sens d'une réflexion épistémologique". In Michel Develay (ed.), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines une encyclopédie pour aujourd'hui*, p. 17-31. Paris, ESF.

DOUGLAS, Anne S.

2009 "It's like they have two parents': Consequences of inconsistent socialization of Inuit children", *Études Inuit Studies*, 33 (1-2): 35-54.

GARAKANI, Tatiana

2015 "Annexe I: Contexte de la recherche". In Tatiana Garakani, *Rapport de recherche: Programme actions concertées. Annexes: Persévérance scolaire des élèves inuit. Influence de la perception, de l'attitude et de l'approche pédagogique des enseignants inuit et qallunaat (non inuit)*, p. 1-8. Québec, Fonds québécois de la recherche société et culture. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_GarakaniT_annexes_inuit.pdf/1e2b0a9e-a749-48f6-8f19-cc25450d66cb

GOVERNMENT OF QUÉBEC, Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale

2017 *Stratégie ministérielle d'intégration professionnelle des Premières Nations et des Inuits*. Québec, Bibliothèque et Archives nationales. http://www.emploi.quebec.gouv.qc.ca/publications/pdf/strategie-premiere-nation_fr.pdf

KENUAYUAK, Aipilie

2015 *Projet d'école IPUIT*, Paper presented to the IPUIT School Project Conference, Puvirnituk, Nunavik, November 3.

LAUGRAND, Frédéric, and Jarich OOSTEN

2009 "Éducation et transmission des savoirs inuit au Canada", *Études Inuit Studies*, 33 (1-2): 7-34.

PERRENOUD, Philippe

1994 “Curriculum: Le réel, le formel, le caché”. In Houssaye J. (ed.), *La pédagogie: Une encyclopédie pour aujourd’hui*, p. 61-76. Paris, ESF.

RIEL-ROBERGE, Dominique

2015 *Les représentations des situations professionnelles d’enseignantes francophones des deuxièmes et troisièmes cycles du primaire dans un contexte d’éducation bilingue et biculturelle au Nunavik*. Master’s thesis, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

SAUVAGEAU, Kathy

2017 *Étude exploratoire des agirs communicationnels adaptés par les enseignants qallunaats au Nunavik au secondaire*. Master’s thesis, Gatineau, Université du Québec en Outaouais.

STATISTIQUE CANADA

2016 *Les peuples autochtones: Feuillelet d’information du Québec*. <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-656-x/89-656-x2016006-fra.htm>