



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Un projet collaboratif avec les jeunes inuits, leurs familles et communautés :
la persévérance scolaire sous l'angle des pratiques éducatives informelles, de la recherche scientifique
communautaire et des cheminements éducatifs

Chercheuse principale

Jrène Rahm, Université de Montréal

Cochercheurs

Shirley Tagalik, Aqqiumavvik Society (Arviat Wellness)
Vincent L'Hérault, ARCTIConnexion
Marie-Hélène Truchon, ARCTIConnexion
Tatiana Garakani, École nationale d'administration publique, Montréal
Pierre Desrosiers, Musée canadien de l'histoire

Partenaires du projet

Aqqiumavvik Society (Arviat Wellness)
K. Baker
J. Karetak
Arviat Film Society
G. Billard, J. Bell, E. Anoe
Arctic Eider Society
J. Heath & J. Kidd, J.
ARCTIConnexion
Surveillance de l'eau, Pond Inlet; T. Anaviapik-Soucie

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Montréal

Numéro du projet de recherche

2017-PO-202764

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires

Partenaires de l'Action concertée

Le Ministère de l'Éducation (MEQ)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Remerciements

L'équipe de recherche tient à remercier tous les jeunes, les jeunes adultes, les aînés, les guides et les directions des programmes, les familles et les membres des communautés, pour leur soutien du projet. Merci à vous tous d'avoir cru à ce projet, et pour votre étroite collaboration tout au long du projet. Merci à vous d'avoir partagé avec nous vos récits du passé, votre vécu des programmes et parcours éducatifs, et de nous faire vivre autrement la richesse de l'Inuit Ways. Merci de nous donner de votre temps précieux, et de nous faire vivre des moments inoubliables sur votre territoire, avec vous. Nous remercions particulièrement :

Shirley Tagalik, Kukik Baker et Joe Karetak de Aqqiumavvik Society et la communauté d'Arviat, Nunavut, et les guides et jeunes du Young Hunters Program & de l'Environmental Monitoring, merci à Nooks Lindell et Megan Muckpah-Gavin du Greenhouse, Hunter Tattunee et Jimmy Muckpah Napayok, du Young Hunters.

Gordon Billard, Jamie Bell et Eric Anoe, et les jeunes et les jeunes adultes et participants de l'Arviat Film Society à Arviat Nunavut.

Tim Anaviapik-Soucie et Trevor Areak et les jeunes participants de Water Monitoring, et la communauté de Pond Inlet, Nunavut ;

Jackie Kidd et Joël Heath de Arctic Eider Society et les communautés de Sanikiluaq à Nunavut, et Umjuaq et Inukjuak à Nunavik, pour votre accueil.

Merci à Curtis Kortiek, Samuel Pauppa, et Jamie Okatsiak pour votre assistance à travers le temps, avec la caméra ou pour dialoguer avec les aînés en Inuktitut, et plus encore.

Merci à Marie-Hélène Truchon et Vincent L'Hérault de ARCTICConnexion.

Un grand merci à Shirley Tagalik pour son assistance sans fin, tout au long du projet.

Nous remercions aussi les étudiants qui nous ont assisté dans les analyses, les traductions et les transcriptions. Je remercie particulièrement Rebecca Anaviapik-Soucie pour les traductions en inuktitut.

Nous remercions toutes les autres personnes, pas nommées ici, mais qui nous ont donné de leur temps et ont cru au projet également.

Nous remercions également le soutien du Fonds de recherche du Québec-Société et culture (FRQSC) et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Ce rapport résume des efforts et un dévouement à l'éducation des jeunes et à l'Inuit Ways. Ce fut un énorme honneur de travailler avec vous tous et d'apprendre de et avec vous, pour aller plus loin ensemble.

Troisième Section

PARTIE A – LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Énoncé du problème

Des études sur la persévérance scolaire dans l'Inuit Nunangat ont relevé des lacunes en matière d'opportunités éducatives qui persistent pour les jeunes et les jeunes adultes inuits. En même temps, de nombreuses initiatives et projets sans précédent ont vu le jour ces dernières années sous la direction des Inuits et de leurs communautés. Ils répondent aux préoccupations des communautés tout en réduisant cette disparité dans les possibilités offertes et en contribuant à l'autodétermination et à la résurgence de la culture. Il est nécessaire de répertorier la richesse de ces possibilités d'éducation informelle et des programmes de gestion de l'environnement, ainsi que le rôle complémentaire que ces «*invisible learning spaces*» («espaces d'apprentissage invisibles») jouent dans la vie des jeunes autochtones (Kral, 2010). Ils donnent un aperçu du type de changement radical réclamé par Kirkness (2013) et qu'il nomme «*our peoples' education*» («l'éducation de nos peuples»), une éducation qui consiste à chercher «*within ourselves, our communities, our nations, for 'the answer within us'*» («en nous-mêmes, dans nos communautés, nos nations, "la réponse qui se trouve en nous-mêmes"») (p. 16). Nous soutenons que les programmes communautaires dirigés par les Inuits, qui sont ancrés dans la culture et adaptés au milieu local, reproduisent en fait le type d'«*informal intergenerational and situated learning characteristic of traditional knowledge transmission*» («apprentissage informel intergénérationnel et contextuel qui caractérise la transmission des connaissances traditionnelles») (Tulloch et al., 2012, p. 1). Ils sont essentiels pour développer des modes de connaissance et d'être indigènes selon des modalités que les Inuits ont toujours su être vraies, selon l'*Inuit Qaujimaqatuqangit* (IQ). Ils contribuent à la reconstruction des relations entre les enfants, les jeunes, la famille et la communauté que la colonisation du Nord et l'introduction de la scolarisation occidentale ont affaiblie. L'objectif de ce projet est de décrire les programmes menés par les Inuits dans l'Inuit Nunangat et leur rôle dans la création d'un être humain ou *Inunnguiniq*, ainsi que leur contribution à l'apprentissage tout au long de la vie et à la persévérance. Ainsi, nous mettons en question les notions occidentales d'apprentissage et de persévérance, et nous montrons ce qu'une lecture du potentiel éducatif de ces programmes, fondés sur ce que les Inuits ont toujours su être vrai ou selon l'IQ, peut mettre en évidence (Karetak et al., 2017).

Contexte : Espaces d'apprentissage dirigés par les Inuits dans l'Inuit Nunangat

Ce projet exploite des travaux antérieurs sur les contributions éducatives des programmes communautaires d'alphabétisation non formelle, des programmes pour les jeunes et de la gestion de l'environnement, présentés brièvement ici.

Programmes d'éducation non formelle

Le *Nunavut Literacy Council* propose un large éventail de programmes non formels tels que des camps terrestres, la couture communautaire, les arts traditionnels et la fabrication d'outils, tous axés sur l'alphabétisation et les pratiques culturelles et considérés comme des modèles prometteurs pour des programmes pertinents et gérés localement qui peuvent contribuer au bien-être de la communauté et à la résurgence de la culture et de la langue inuites (Tulloch et al., 2012 ; 2013 ; 2017). Par exemple, le projet *Miqqut* s'est concentré sur la valeur éducative de cinq programmes culturels non formels. Le rapport rédigé par la suite documente les résultats concomitants de la culture, de l'alphabétisation et du bien-être, en soulignant la valeur des programmes non formels pour soutenir le développement global des jeunes et des adultes. Les programmes efficaces réussissent au travers de ce «*learning that addresses participants' perceived needs; hands-on learning; relationship, respect and safety; and addressing the whole person*» («l'apprentissage qui répond aux

besoins perçus des participants ; l'apprentissage sur le tas ; les relations, le respect et la sécurité ; et la prise en compte de la personne dans sa totalité») (p. 59), en s'appuyant sur la créativité et les intérêts que les participants apportent avec eux. Ces programmes sont considérés comme essentiels pour soutenir l'objectif du gouvernement du Nunavut d'*ilippallianguinnarniq* ou l'engagement dans l'apprentissage continu (Tagalik, 2012). Si les programmes efficaces semblent cibler des compétences spécifiques, ils contribuent également au développement de la confiance en soi à partir des compétences. Ils sont perçus comme des lieux sûrs pour les échanges entre générations, reposant sur l'interconnexion par la communication, la bienveillance et le respect. Étant donné que les programmes s'inspirent des méthodes inuites, ils «*culminate in wholeness and well-being*» («aboutissent naturellement à la plénitude et au bien-être») (Tulloch et al., 2012, p. 6). Les programmes efficaces ont aussi souvent un faible rapport entre les instructeurs et les apprenants, ce qui, selon Tulloch et al. (2017), est essentiel pour briser les écarts intergénérationnels et créer des espaces sûrs pour l'établissement de relations entre les jeunes et les aînés, ainsi que la confiance nécessaire pour demander de l'aide des aînés en cas de besoin. L'apprentissage des langues se faisait par le biais de la culture et des arts, avec la couture et un engagement profond dans des projets significatifs pour leurs producteurs, et la littérature y était profondément ancrée plutôt que d'être l'objet explicite de l'enseignement. Le projet *What about the men? (Et les hommes ?)* (Tulloch, 2015), a donné la parole à des modèles masculins indigènes qui ont parlé d'apprentissage, de travail et de bien-être, mais aussi de défis et d'obstacles et de moyens de les surmonter. Cette étude a fait ressortir la nécessité d'élargir la notion d'apprentissage et de travail, qui impliquent toutes deux une série de parcours et de possibilités. Le rapport préconise des programmes d'apprentissage et des lieux de travail axés sur la communauté et dirigés par des hommes indigènes du Nord, ainsi créant des possibilités de mentorat mutuel, en conjonction avec des programmes de guérison intégrés qui favoriseraient l'affirmation des valeurs et des compétences traditionnelles.

Programmes pour les jeunes

Le collectif de cirque Artcirq, créé dans la communauté d'Igloolik, au Nunavut, en 1998, est un exemple de programme pour les jeunes visant à faire le lien entre la culture traditionnelle inuite et l'art moderne (Lemaire et al., 2016 & 2017). Ce programme offre aux jeunes des possibilités multiples d'exprimer leur créativité par le biais des arts du spectacle, de la musique et de la vidéo. Les spectacles coproduits, profondément ancrés dans une approche qui mêle traditions inuites et cultures modernes, sont diffusés dans le monde entier par le biais de divers médias. Une étude de cas du programme a permis d'identifier trois dimensions clés : 1) la possibilité pour les jeunes de découvrir et de comprendre leurs propres forces, de les développer davantage et d'en connaître le succès ; 2) la possibilité pour les jeunes de développer un sentiment d'appartenance, le programme devenant une seconde famille pour eux et contribuant à leur bien-être et aussi à celui de leur communauté ; et 3) la possibilité pour les jeunes de faire l'expérience et d'être fiers d'être Inuit, étant donné l'approche mixte des programmes et le leadership local. Grâce à l'utilisation de l'inuktitut, mais aussi à la participation à des activités culturelles locales basées sur le territoire et à des voyages de chasse, en plus des voyages internationaux pour les spectacles, les jeunes ont de multiples occasions de «*live their culture*» («faire vivre leur culture») et de retrouver des valeurs et des façons de connaître et d'être qui leur donnent du pouvoir, à eux et à leur famille.

Lier les expressions artistiques au bien-être est également au cœur du programme *Nunavut Hitmakerz*, conçu pour autonomiser les *Nunavummiut* en leur offrant des possibilités de développement de carrière par les arts et en les engageant dans l'écriture de chansons en collaboration, la production musicale et le multimédia (Simonsen & Fraser,

2017). À partir de 2016,¹ le programme offre des ateliers de musique aux jeunes de certaines communautés, en conjonction avec des événements communautaires et des concerts donnés par ses dirigeants. Composer et interpréter de la musique en inuktitut s'est avéré être un moyen d'autonomisation pour les jeunes, dont beaucoup ont trouvé des moyens d'exprimer leur fierté d'être Inuits par la musique et la chanson. Le programme s'est engagé à donner aux jeunes la confiance et la capacité nécessaires pour devenir la prochaine génération de musiciens (par exemple, l'artiste inuite Angela Amarualik).

De nombreux programmes de recherche communautaires et de projets de réalisation de films ont également contribué à reconstruire les relations entre les jeunes et les aînés, à renouer avec la culture et à raconter les histoires du passé de manière significative et pertinente aujourd'hui (Kassi et al., 2017). Un projet au Yukon, impliquant un partenariat entre l'*Arctic Institute of Community Based Research* et la Première nation de Kluane, offre un bel exemple d'effort communautaire consacré à l'élaboration d'une stratégie de sécurité alimentaire, qui a ensuite donné lieu au film *Remembering our Past, Nourishing our Future* (Butler et al., 2018). Les jeunes ont reçu une formation en matière de collecte de données, de photographie et de tournage de manière à pouvoir ensuite réaliser le film (intégration de photographies d'archives, récit par les aînés des pratiques alimentaires, résultats des études de contamination, etc.). Le co-apprentissage entre les aînés et les jeunes a permis de se souvenir, de renouer et de revitaliser les liens, pour ensuite renforcer les capacités des jeunes à poursuivre des recherches axées sur la communauté et à fusionner les connaissances traditionnelles et modernes.

Un programme de codage local, *Pinnuaq*, lancé à l'origine à Pangnirtuq, au Nunavut, est également devenu accessible aux jeunes de nombreuses communautés grâce à des partenariats (Tabish & Oliver, 2017). Grâce à la création de jeux vidéo, les jeunes développent des compétences en mathématiques, en programmation informatique, en ingénierie et en physique. Le programme privilégie «*a creative and digital 'hands-on' approach*» («une approche concrète, à la fois créative et numérique»). Les formateurs de jeunes dans les communautés travaillent directement avec les jeunes, souvent en inuktitut et de manière pertinente au niveau local, dans des espaces disponibles dans les écoles ou à la bibliothèque. La création d'un réseau entre les communautés participantes et les enseignants pour échanger des idées de projets, des programmes d'études et d'autres ressources est un objectif en cours de réalisation.

Il y a eu aussi un essor des initiatives menées par les Inuits qui associent les activités sur le terrain et le bien-être (Healy, 2017). Par exemple, le programme *Aullak, Sangilivalliinginnatuk (Going Off, Growing Strong ; GOGS ; Hackett et al., 2016 ; Hirsch et al., 2016)* à Nain, Nunatsiavut, a été développé entre 2010 et 2013 par un groupe de responsables communautaires, offrant une multitude d'activités aux jeunes, centrées sur l'intégration de la chasse et des activités culturelles sur le terrain avec les arts et l'artisanat, tout en abordant également la sécurité alimentaire et le bien-être de la communauté. L'objectif du programme est triple. Il faut soutenir : 1) la santé physique, mentale et spirituelle des jeunes ; 2) la réhabilitation des relations sociales entre les jeunes et la communauté ; et 3) la transmission des connaissances du terrain et de la récolte par des chasseurs expérimentés au sein de la communauté. Ces objectifs sont atteints grâce à des voyages sur terre avec des chasseurs bénévoles de la communauté et grâce à des activités communautaires visant à établir des liens entre les jeunes, le personnel du programme,

¹Kelly Fraser, l'une des fondatrices, est une auteure-compositrice interprète acclamée, qui a souvent mélangé l'inuktitut et l'anglais dans sa musique de style pop et hip-hop. Elle est née à Sanikiluaq, au Nunavut. Malheureusement, elle est décédée la veille de Noël 2019. Nous partageons un hommage à son programme en mémoire et en reconnaissance profonde de son travail et de son engagement.

les membres de la communauté et les aînés (par exemple, distribution de nourriture à la communauté, projets de construction, soirées cinéma, etc.)

Gestion de l'environnement et surveillance communautaire

Les Inuits ont toujours été les intendants et les gardiens de leurs terres. Aujourd'hui, la gestion de l'environnement et la surveillance communautaire sont les termes souvent utilisés pour désigner le travail de collaboration entre les personnes détentrices du savoir local et les scientifiques qui associent le savoir traditionnel à la science occidentale pour répondre aux préoccupations de la communauté. Cela peut impliquer la surveillance des questions de sécurité alimentaire, de la qualité de l'eau, des noms de lieux, de la glace, etc. (par exemple, Carter et al., 2019 ; Henri et al., 2020 ; Robertson & Ljubicic, 2019 ; Wilson, 2018). En règle générale, «*community-based research emphasizes a robust level of community involvement that (ideally) leads to the coproduction of culturally respectful, relevant, and empowering knowledge*» («la recherche communautaire met l'accent sur un niveau solide de participation communautaire qui (idéalement) conduit à la coproduction de connaissances culturellement respectueuses, pertinentes et valorisantes»). (Carter et al., 2019, p. 386). Johnson et al. (2016) notent également les multiples avantages éducatifs de telles collaborations, comme l'augmentation de la capacité de «*stewardship and resource management*» («intendance et de gestion des ressources») locales, la «*knowledge co-production and adaptation of technology*» («coproduction de connaissances et l'adaptation de la technologie»), le soutien de la transmission des modes de connaissance inuits des aînés aux jeunes, la possibilité pour les membres de la communauté de passer du temps sur le terrain, ce qui permet d'obtenir des informations pertinentes pour les communautés locales, en offrant «*tools for compiling observations so that they can be shared easily with decision-makers beyond the community*» («des outils pour compiler les observations afin qu'elles puissent être facilement partagées avec les décideurs en dehors de la communauté»), des possibilités favorisant «*network building among communities, CBM practitioners, and governments*» («la création de réseaux entre les communautés, les praticiens de la gestion communautaire et les gouvernements»), une vision à long terme des tendances à la lumière des écosystèmes locaux, tout en «*facilitating community adaptation and resilience to current and future change by equipping residents with tools to document and share observations*» («facilitant l'adaptation et la résilience des communautés aux changements actuels et futurs en dotant les résidents d'outils pour documenter et partager les observations») (Johnson et al. , 2016, p. 14). Pourtant, un examen récent des programmes de surveillance dans le Nord circumpolaire a permis d'identifier quelques programmes véritablement dirigés par les communautés et basés sur la communauté qui intègrent de manière holistique les questions de santé et d'environnement ou qui utilisent des technologies appropriées ou exploitables localement (Kipp et al., 2019). La plupart des programmes étaient basés sur la communauté mais n'étaient pas dirigés par la communauté. Dans ce projet, nous nous concentrons sur ce dernier point.

A partir des programmes dirigés par les Inuits, jusqu'à la persévérance et l'apprentissage tout au long de la vie

En résumé, nous tenons pour acquis que l'éducation n'est pas simplement le rôle des écoles, mais plutôt une entreprise communautaire, impliquant la famille, la communauté, les programmes extrascolaires et d'autres relations et contextes (Karetak et al., 2017 ; NDE, 2007 & 2008). Une fois situé de cette manière, le rôle de l'éducation doit être compris en termes de sa contribution à la création d'un être humain compétent ou *inummarik*, qui peut agir avec sagesse - *isuma* - en relation avec les autres, la terre et les environnements, et les esprits. En tant que tel, le processus de fabrication d'un être humain compétent, ou *inunnguiniq*, est au cœur de l'éducation. On s'attend à ce qu'un être humain capable ait

«the necessary survival skills (with a shifting definition of the term survival in today's north), a strong sense of wellbeing, and have the respect for the interdependence of the family/community/group» («les compétences de survie nécessaires (avec une définition changeante du terme de survie dans le nord actuel), un fort sentiment de bien-être et le respect de l'interdépendance de famille/communauté/groupe») (NDE, 2008, p. 14). Il ne s'agit pas de produire des individus capables *«who know»* («qui savent»), mais plutôt de soutenir le développement de formes relationnelles de savoir par le biais de relations (Healey & Tagak, 2014, c'est nous qui soulignons). En tant que tel, le savoir relationnel découle de relations physiques, émotionnelles et spirituelles avec la terre, les environnements, les créatures de la terre, ainsi qu'avec d'autres personnes dans les familles et les communautés, et il est lié à ces relations. L'apprentissage n'est pas une question d'accumulation de connaissances ou de l'individu qui devient un expert et peut transformer cette expertise en atouts économiques. L'éducation doit plutôt soutenir un apprentissage qui soit pratique, pertinent et significatif et qui, en tant que tel, peut contribuer au bien-être des vies, des familles et des communautés. L'apprentissage tout au long de la vie est également très exigeant compte tenu des nombreuses compétences qu'il implique, et n'est possible que s'il est motivé par des attentes élevées. Il implique la capacité *«to think in this deep, deep thinking manner»* («de penser de façon très profonde») et la capacité *«to seek solutions and work collaboratively with others»* («de chercher des solutions et de travailler en collaboration avec les autres») [Tagalik, Interview 2016]. L'*inunnguiniq* repose également sur l'idée que chaque enfant arrive au monde avec certaines dispositions et aptitudes pour l'apprentissage, ce qui signifie que *«you're becoming as skilled and capable as you can possibly be in the areas that interest you and where you have aptitude so that you can be at the level where you can actively be contributing those skills to improving the lives of people around you»* («vous devenez aussi compétent et capable que possible dans les domaines qui vous intéressent et dans lesquels vous avez des aptitudes, de sorte que vous pouvez être au niveau où vous pouvez contribuer activement à l'amélioration de la vie des gens autour de vous») (Tagalik, Interview 2016). Il faut donc donner aux enfants la possibilité de développer les éléments de base nécessaires pour les aider à progresser dans leur apprentissage, tandis que nous, en tant que spécialistes de l'éducation, nous devons exploiter leurs points forts pour créer des opportunités d'autonomisation pour et avec les jeunes.

Objectifs de la recherche : Les trois objectifs suivants sont à la base de cette étude :

- 1) Documentation des pratiques éducatives informelles et non formelles, et
- 2) Recherche scientifique en milieu communautaire :
 1. Recenser les types d'activités que ces programmes informels et non formels soutiennent et que les participants considèrent comme essentielles à une vision holistique de l'apprentissage tout au long de la vie et de l'éducation des Inuits.
 2. Étude conjointe et identification des dimensions et des stratégies des programmes qui sont considérés comme étroitement liés aux parcours d'apprentissage réussis de leurs participants.
 3. Étudier et identifier les dimensions qui rendent ces programmes efficaces au sein de la communauté.
 4. Explorer ensemble le rôle que jouent les partenariats pour rendre ces programmes efficaces.
 5. Explorer et documenter ensemble la manière dont ces programmes contribuent et soutiennent le bien-être de la communauté et le brassage des modes de connaissance et d'être inuits et occidentaux.
- 3) Histoires de parcours d'apprentissage tout au long de la vie :
 1. Développer des histoires de parcours d'apprentissage tout au long de la vie avec les Inuits à partir de nos projets.
 2. Identifier et discuter des transitions et des défis vécus à différents moments dans ces histoires partagées et explorer leurs implications pour l'éducation des Inuits.
 3. Relever les défis du rapprochement entre les visions traditionnelles et occidentales du monde.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTIONS EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX

Éducation, santé, *inunnguiniq* et apprentissage tout au long de la vie

Il s'agit de "créer des possibilités d'apprentissage basées et soutenues localement" pour "l'apprentissage tel qu'il s'applique au monde réel", en plus de l'engagement dans l'apprentissage tout au long de la vie ou *ilippallianguinnarnik*

1. A quels types d'auditoire s'adressent vos travaux?

L'étude porte sur l'éducation dans l'Inuit Nunangat et a des implications importantes pour le système éducatif formel en place, ainsi que pour les initiatives communautaires gérées par les communautés, les programmes de gestion de l'environnement et les organisations communautaires dirigées par les Inuits et leurs associations. Le projet est également important pour les scientifiques et les organisations inuites engagés dans la sensibilisation par l'éducation et la gestion de l'environnement. Le programme d'études qui en découle est important pour les enseignants, les concepteurs de programmes d'études et toute personne impliquée dans l'éducation dans l'Inuit Nunangat. Il pourrait également être important pour l'éducation des *Qallunaat*, en les aidant à comprendre les enjeux en termes de changement climatique, de résurgence culturelle et de réconciliation.

2. Retombées de cette recherche

Un contrôle accru des Inuits dans l'éducation et un ancrage dans l'IQ

Les «*Thriving communities*» («communautés prospères») sont apparues comme un cadre alternatif pour décrire le bien-être des communautés arctiques (Healey et al. 2019), et se démarquent des études sur l'éducation fondées sur les paradigmes occidentaux. Dans notre projet, *l'inunnguiniq* est devenu la notion clé qui nous a aidés à comprendre les implications éducatives des programmes que nous avons explorés et leurs contributions à l'apprentissage tout au long de la vie grâce à un ancrage dans une vision holistique du monde et à travers l'IQ. Ce n'est qu'en procédant de la sorte que nous avons pu comprendre la richesse et la complexité des programmes et leur rôle complémentaire à l'école, mais aussi à la famille et à la communauté, dans le processus de transformation des jeunes en êtres humains.

Il fallait également comprendre l'éducation et la fabrication d'un être humain tel qu'il était avant l'introduction de l'enseignement formel et d'un mode de vie sédentaire, afin de saisir pleinement les différences entre les programmes éducatifs fondés sur les épistémologies occidentales et dirigés par les *Qallunaat*, souvent transportés au Nord depuis le Sud avec de bonnes intentions, pour offrir davantage de possibilités aux jeunes Inuits, alors que la colonisation créée par ces pratiques échappe souvent aux bonnes intentions (Berger, 2009). Comme indiqué dans l'introduction, cette pratique rend invisibles les nombreux programmes qui existent, qui sont dirigés par des Inuits et qui ont vu le jour à la lumière des besoins et des préoccupations locales, exprimés par les aînés et les communautés. Profondément liés à une vision holistique du monde, ces programmes portent sur la résurgence de la culture, de la langue et de la spiritualité, mais aussi sur la reconstruction des relations qui avaient été rompues entre les générations et entre les Inuits et la terre, et qui le sont toujours, compte tenu de la colonisation en cours. Comme d'autres enseignants indigènes l'ont fait remarquer, il est urgent de mieux comprendre ces initiatives menées par les Inuits et de trouver des moyens d'évaluer et de comprendre leurs contributions au niveau local, par une lecture de leurs contributions profondément ancrées dans un point de vue holistique ou de ce que les Inuits ont toujours su être vrai en termes de l'IQ. En fait, Johnson et Nelson-Barber (2018) demandent aux communautés de faire des recherches au niveau local, afin de déterminer si les innovations fonctionnent

localement, compte tenu de la grande diversité des besoins. En s'appuyant sur des études de cas sur des interventions menées par des éducateurs Diné (Navajo) et sur un autre exemple tiré d'Hawaï, ils montrent à quel point les contextes locaux particuliers entraînent des besoins qui ne peuvent être satisfaits par une seule approche. Ce projet met en évidence la valeur des programmes éducatifs développés localement qui répondent aux besoins et aux préoccupations locaux et qui sont profondément liés à l'IQ et contribuent ainsi à l'apprentissage tout au long de la vie et à l'*inunnguiniq*. Ils sont guidés par les conceptions indigènes de l'apprentissage et de la transformation au fil du temps et valorisent les manières culturelles de connaître, de devenir, de parler et d'apprendre

La santé, le bien-être de la communauté et l'éducation doivent être considérés ensemble

Une fois que l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie sont compris à travers l'IQ, les liens étroits entre la santé, le bien-être et l'éducation deviennent évidents. Cela met également en évidence les défis auxquels les communautés sont confrontées à la lumière du changement climatique et l'importance de l'éducation pour se préparer et agir. En ce sens, les programmes menés par les communautés sont extrêmement puissants car ils peuvent être rapidement mis en place pour répondre aux questions et offrir des réponses (voir les exemples des programmes de surveillance environnementale à Arviat et Pond Inlet). Cela rend également pertinent le programme d'études préparé par la Société des Eiders de l'Arctique, qui offre aux jeunes des informations importantes au niveau local pour devenir les gardiens de la terre, en complément des programmes que nous avons documentés à Arviat pour les jeunes chasseurs et la gestion de l'environnement.

En même temps, nous avons essayé de montrer comment les programmes ont évolué au fil du temps et comment ils se sont transformés à la suite des nouveaux besoins qui sont survenus. Comme le montre par exemple Arviat, les jeunes devaient également devenir des porte-voix et il fallait trouver des moyens de partager l'information avec la communauté, ce qui a conduit à la création d'un groupe de médias et au tournage des activités auxquelles les jeunes se livraient, ce qui pouvait ensuite être partagé par le biais de la chaîne de télévision communautaire ou en sollicitant l'aide de la société cinématographique d'Arviat, si nécessaire.

Importance d'une approche mixte de l'IQ avec l'Occident

Tous les milieux et programmes ont privilégié une approche mixte, fondant leurs programmes sur l'IQ tout en les complétant par des moyens occidentaux de connaître, de faire et de mettre à la disposition des jeunes des outils et des technologies de pointe, et ainsi de bien les préparer pour l'avenir. Comme nous l'avons vu, c'est un défi dans le système d'éducation formel où peu d'enseignants sont Inuits et où la maîtrise de l'IQ peut être quelque peu limitée et où, pour des raisons politiques, un programme d'études occidental est toujours en vigueur. Pourtant, certains enseignants ont trouvé des moyens de co-enseigner avec les Inuits et il est clair, d'après ces exemples, qu'en impliquant d'autres membres de la communauté et en réfléchissant à d'autres méthodes de certification, des progrès pourraient être réalisés dans ce sens pour que les Inuits puissent suivre une éducation qui soit, au moins en partie, plus ancrée dans leur culture et respectueuse de leur culture et de leurs riches modes de connaissance, de leur langue, de leur histoire et de leurs ambitions futures. Il se peut aussi que chaque communauté doive trouver une forme d'approche mixte qui lui soit adaptée localement.

L'éducation est une affaire de communauté et de relations humaines saines

Le projet met en évidence la manière dont les programmes sont autonomes, car les jeunes et les adultes apprennent les uns des autres. Les projets ont également mis en évidence la nécessité de reconstruire les relations entre les générations et montrent comment certains jeunes ont trouvé de nouvelles façons d'interagir avec les aînés et de reconstruire

ces relations, alors que les aînés étaient fiers du travail accompli par les jeunes. Nous avons peu parlé des parents, mais ils ont également remarqué des changements grâce à la participation aux programmes. Dans l'ensemble, cela montre à quel point il est important de travailler dans une perspective relationnelle et de trouver des moyens d'inclure davantage les parents grâce à des programmes profondément ancrés dans les valeurs et les croyances de l'IQ.

De plus, étant donné la base des programmes, ils ont travaillé à partir des forces, en prenant chaque jeune là où il se trouvait et en l'aidant à découvrir et à travailler sur ses forces de manière à lui donner du sens et de l'autonomie. Il s'agit de positionner les jeunes et leurs familles non pas comme des problèmes, mais comme ayant des atouts à développer davantage, grâce à l'apprentissage tout au long de la vie. Bien que la vision déficitaire des jeunes et des familles soit une tradition de longue date dans l'éducation, de nombreux progrès ont été réalisés pour s'éloigner de cette perspective. Pourtant, il reste encore beaucoup à faire et on peut le faire de la manière dont *I'Inuit Tapiriit Kanatami* (ITK) le préconise. L'analyse documentaire d'autres programmes menés par les Inuits offre de riches exemples de la grande variété d'opportunités qui ont été créées, rendant accessibles aux Inuits des opportunités uniques qui sont complémentaires à la scolarisation. Cependant, toutes les communautés ne sont pas également bien servies et il faut s'efforcer de créer un réseau plus solide de programmes dirigés par des Inuits et de trouver les moyens financiers nécessaires pour renforcer les capacités locales et soutenir la formation de mentors au niveau local. De cette manière, l'apprentissage tout au long de la vie pourrait être mieux soutenu et rendu accessible à un plus grand nombre de jeunes.

Renforcer les capacités au moyen de partenariats

Les partenariats assumés par les Inuits qui s'associent à des alliés, ont marqué d'une certaine manière la plupart des programmes que nous avons documentés ou certains projets qu'ils ont poursuivis. Ils ont permis de mettre à disposition des ressources supplémentaires et de soutenir le renforcement des capacités locales. Comme le suggèrent Carter et ses collaborateurs (2019), les partenariats communautaires sont essentiels au renforcement des capacités communautaires lorsqu'ils sont profondément ancrés dans des relations respectueuses. Ils notent combien il est important de prendre le temps nécessaire pour nouer des amitiés personnelles et de travailler ensemble à toutes les étapes de la co-création de connaissances. L'Arctic Eider Society a participé activement à ce travail qui a donné naissance au programme d'études que nous avons décrit dans ce projet. Le projet en faveur de la gestion de l'eau à Pond Inlet est un exemple de partenariat avec ARCTICConnexion, que nous avons essayé de documenter en partie et de développer, afin de comprendre comment de telles initiatives peuvent contribuer à l'apprentissage tout au long de la vie et à l'autonomisation des jeunes et des communautés. Ce qui importe le plus, c'est leur contribution au renforcement des capacités locales et à l'autodétermination. Comme l'ont indiqué Carter et ses collaborateurs (2019), on observe un glissement des projets participatifs vers les projets de partenariat. Comme le montre ce projet, les jeunes jouent un rôle crucial dans ces partenariats et doivent être impliqués, car cela les aide à comprendre leurs forces et leurs intérêts. La participation peut également devenir un tremplin pour une formation formelle dans un programme comme le programme de technologie environnementale géré par l'*Arctic College*, qui fournit ensuite des outils supplémentaires pour renforcer les capacités nécessaires pour devenir les gardiens de leur environnement, en particulier lorsqu'ils sont complétés par des expériences locales de chasse (fournies par leur famille ou des programmes comme *Arviat Young Hunters*) et des pratiques culturelles qui soutiennent les relations avec la nature de manière profondément ancrée dans l'IQ. Les partenariats peuvent également rendre possible la formation en

inuktitut. Cela est crucial pour la compréhension, mais aussi pour la résurgence de la culture inuite, y compris la langue, à laquelle tous les jeunes n'ont pas accès à la maison.

La recherche comme outil d'équité sociale dans l'Inuit Nunangat

Dans sa Stratégie nationale inuite pour la recherche (2018), l'ITK remet en question le type de relation qui a trop longtemps marqué les Inuits et la recherche. Par le biais de ce projet, nous avons voulu répondre à un besoin urgent de documenter les programmes communautaires menés par les Inuits et leurs implications éducatives qui sont encore trop souvent passées sous silence dans les discours sur la réforme de l'éducation dans l'Inuit Nunangat. Nous y avons vu l'occasion de faire la lumière sur les récits actuels d'échec scolaire et de remettre en question les notions occidentales généralement appliquées pour décrire l'éducation des Inuits, qui sont très problématiques et ne rendent pas justice à la richesse et à l'importance des programmes dirigés par les Inuits dans la vie de tant de personnes dans les communautés avec lesquelles nous avons travaillé. Nous comprenons que ce projet peut contribuer à éclairer les futures décisions politiques en matière d'éducation mais aussi la conception des politiques à la lumière de la surveillance environnementale, sous la forme d'allocations budgétaires aux communautés par exemple, ou en repensant l'éducation et son processus intrinsèque d'accréditations qui n'a jamais reconnu les bases de connaissances riches et importantes des Inuits et de leurs communautés.

En effet, de nombreux scientifiques ayant une longue expérience du travail dans le Nord sont venus, dans de nombreux cas, "par hasard" contribuer au renforcement des capacités locales et à l'éducation. Si certains d'entre eux documentent leur travail auprès des jeunes et des communautés, ces histoires ne sont pas nécessairement explorées par les personnes travaillant dans l'éducation. De même, les types de programmes pour les jeunes que nous avons décrits dans l'analyse documentaire sont souvent notés ou même soutenus par des chercheurs travaillant dans le domaine du travail social, abordant la santé mentale et la prévention du suicide de manière nouvelle, mais trop souvent, ce travail n'est pas pris en compte lors des décisions politiques dans le domaine de l'éducation, étant donné les obstacles transdisciplinaires. Nous pensons qu'un dialogue entre ces divisions est nécessaire de toute urgence, car ces divisions n'ont plus de sens une fois que nous comprenons que l'IQ et l'apprentissage tout au long de la vie sont profondément ancrés dans une vision holistique du monde. Nous croyons fermement que la recherche peut être un outil pour créer l'équité sociale de la manière envisagée et préconisée par l'ITK, mais seulement si nous nous engageons à un niveau plus profond avec les épistémologies et les méthodes indigènes et si les partenariats et la recherche sont menés par les Inuits. Le renforcement des capacités est donc une question que nous devons aborder sérieusement à de nombreux niveaux. Pour y parvenir, nous avons également besoin de plus de programmes comme ceux décrits dans ce projet afin que davantage de jeunes aient la possibilité d'apprendre à connaître la nature et leurs communautés et de développer les compétences et les connaissances nécessaires pour assumer un rôle de leader à l'avenir.

3. Limites de cette recherche exploratoire?

L'un des points forts de ce projet est qu'il repose sur des relations profondes avec les communautés et les principaux collaborateurs. Nous avons présenté les résultats préliminaires à différents endroits et dans les communautés, et nous sommes en train de collaborer à la diffusion des résultats. Le projet est également descriptif et vise à raconter des histoires d'une manière qui soit profondément ancrée dans les relations respectueuses et l'humilité. Le fait de fonder le travail sur des méthodes indigènes nous a guidés dans ce processus (Wilson, 2008 ; annexe 2.4.). En même temps, le coût des déplacements et la distance entre les membres de l'équipe ont fait que les réunions en personne n'ont pas

toujours été possibles et les séjours dans les communautés ont également été limités dans le temps en raison d'autres engagements professionnels (par exemple, l'enseignement et la supervision des étudiants à l'université) et des contraintes familiales qui, à notre avis, constituent une limite car nous n'avons pas pu établir des relations avec les jeunes aussi profondes que nous l'aurions souhaité. Dans ce projet, nous avons également examiné des programmes dans trois contextes différents, mais nous aurions aimé étendre le champ d'application à d'autres programmes au Nunavik. Bien que nous ayons observé la mise en œuvre du programme d'études de l'AES dans certaines communautés du Nunavik, il serait intéressant à l'avenir d'inclure d'autres programmes dans d'autres communautés et de travailler plus étroitement avec les jeunes et de les faire participer plus activement à l'analyse et à la diffusion des données, dans différents lieux d'enseignement. Un échantillonnage d'un plus grand nombre de communautés et de programmes, certains provenant d'autres régions telles que le Nunavik ou le Labrador, aurait renforcé nos conclusions. Néanmoins, nous pensons que les histoires qui ont émergé sont de précieux premiers pas dans la bonne direction et peuvent nous en dire beaucoup sur l'éducation, la persévérance et l'apprentissage tout au long de la vie, considérés à travers *inunnguiniq*.

4. Quelques pistes de solutions

1. Créer davantage de possibilités d'éducation tout au long de la vie

- ◇ Le renforcement des capacités peut prendre une forme différente dans chaque communauté, mais en créant des réseaux entre les programmes, il sera encore plus efficace, avec un travail conjoint sur les lignes directrices et les ressources et le partage de ces ressources.
- ◇ Il faut plus de ressources, de matériel et d'espace au niveau local pour soutenir la création de plus d'opportunités qui soient ancrées localement et pertinentes pour les jeunes.
- ◇ Il faut comprendre l'éducation de manière holistique pour surmonter les divisions entre l'éducation formelle, non formelle et informelle.
- ◇ L'accès n'est pas toujours bien coordonné avec les horaires et les besoins des jeunes.
- ◇ Il faut mieux comprendre l'écologie de l'apprentissage en vigueur dans chaque communauté et s'en inspirer pour enrichir les possibilités ou en développer de nouvelles.
- ◇ Il faut établir des infrastructures pour les programmes afin qu'ils puissent être hébergés dans des espaces culturellement sûrs et accessibles (les programmes dans les écoles peuvent ne pas être considérés comme culturellement sûrs par tous les jeunes ou jeunes adultes ; l'emplacement est important).

2. Réexaminer la logique normative de l'école à l'emploi

- ◇ Les modèles occidentaux d'éducation ont été profondément ancrés dans une logique normative de l'éducation formelle, à commencer par la scolarité qui est alors considérée comme menant à l'emploi. Comme on l'a montré, une fois fondée sur l'IQ, cette logique s'effondre à de nombreux niveaux :
 - a. Ce qui est appris à l'école n'est pas considéré comme valable s'il ne peut être appliqué dans la vie réelle.
 - b. Il faut faire une distinction entre l'éducation et l'apprentissage. Si les étudiants ne sont pas dans le système éducatif formel, cela ne signifie pas qu'ils n'apprennent pas.
 - c. Une fois que cette distinction est comprise, il devient évident qu'il faut penser à de multiples parcours possibles qui s'appuient sur les forces que les enfants

apportent avec eux. En ce moment, les établissements d'enseignement veulent que les jeunes s'intègrent à leur modèle, un modèle uniforme pour tout le monde.

- ◇ Le renforcement des capacités peut prendre une forme différente dans chaque communauté, mais en créant des réseaux entre les programmes, il sera encore plus efficace, avec un travail conjoint sur les lignes directrices et les ressources et le partage de ces ressources.
- ◇ Il faut plus de ressources, de matériel et d'espace au niveau local pour soutenir la création de plus d'opportunités qui soient ancrées localement et pertinentes pour les jeunes.
- ◇ Il faut comprendre l'éducation de manière holistique pour surmonter les divisions entre l'éducation formelle, non formelle et informelle.

3. Promouvoir un mouvement des projets de gérance de l'environnement vers des programmes

- ◇ Il faut un financement tout au long de l'année et un salaire de base pour les dirigeants. De nombreux programmes de gérance de l'environnement sont basés sur des projets et le financement du personnel représente un défi.
- ◇ Les jeunes reçoivent souvent un salaire grâce aux programmes d'emploi d'été et aux résultats scolaires, ce qui limite l'accès à ces opportunités pour les étudiants qui ont peut-être le plus besoin d'une expérience d'apprentissage positive et de nouvelles références.
- ◇ Les programmes d'intendance tels que ceux que nous avons décrits impliquent des stages dans les laboratoires des institutions et universités partenaires, ainsi que la participation à des réunions scientifiques. Pourtant, couvrir les déplacements associés n'est pas toujours insignifiant.
- ◇ Les jeunes ont besoin d'opportunités pour mieux comprendre les structures de gouvernance de la terre et de ses ressources, ainsi que de l'accès à un programme d'études comme celui proposé par l'AES, qui conjugue de manière respectueuse les méthodes inuites et la science occidentale. Cependant, ce programme d'études fait également apparaître des problèmes liés aux approches de développement des programmes d'études. Pour autant que nous le sachions, elles sont rarement guidées par les préoccupations des Inuits ou des communautés. Les modèles de consultation dominant encore trop souvent, ce qui est clairement inapproprié.

4. Valeur de la navigation entre les épistémologies

Une grande partie de la recherche et de l'action gouvernementale dans le domaine de l'éducation s'engage dans la violence épistémique, qui renforce ensuite la colonisation. Les enseignants n'ont pas encore développé l'humilité et la sensibilité nécessaires pour remettre en question les notions fondamentales qui ont été utilisées pour décrire et évaluer l'éducation et la persévérance chez l'Inuit Nunangat.

- ◇ Nous avons essayé de montrer que la persévérance et la réussite scolaire doivent être comprises de manière utile pour les Inuits. Nous avons essayé d'ancrer notre lecture de la persévérance dans l'*inunnguiniq*, ce qui nous a ensuite permis de proposer un récit plus nuancé de l'éducation et d'offrir une description riche des contributions des programmes au bien-être de la communauté et à l'apprentissage tout au long de la vie. Cela nous a également aidés à remettre en question les visions linéaires de la persévérance. Il y a d'importantes leçons à retenir pour tous ceux d'entre nous qui se sont engagés dans cette navigation entre les épistémologies ; c'est une richesse, mais comme telle, nous demandons principalement aux Inuits de

naviguer entre les épistémologies occidentales. L'immersion des jeunes et des adultes dans ces navigations devrait faire partie de nos systèmes éducatifs et devenir un objectif pédagogique.

5. Faire la distinction entre l'éducation et l'apprentissage

6. Consolider les programmes qui réussissent ; créer des réseaux pour partager les ressources

PARTIE C - MÉTHODOLOGIE

Une approche autochtone de la recherche guide l'étude, ce qui implique dans ce cas la mise en œuvre d'un programme de recherche établi par les Inuits grâce à l'établissement de relations entre l'équipe (chercheurs, membres de la communauté, familles, adultes et jeunes) sur la base de principes de réciprocité et de responsabilité «*that form a mutual reality*» («qui forment une réalité partagée») (Wilson, 2008, p. 71 ; annexe 2).

Contexte de l'étude : Descriptions des programmes et des communautés

1er endroit : Arviat, Nunavut. A) L'Arviat Film Society (AFS) est un programme dirigé par des jeunes qui offre une éducation aux médias numériques tout en contribuant au développement de nombreuses compétences pour devenir de futurs leaders et innovateurs. Les participants à AFS sont âgés de 13 ans à l'âge adulte, avec entre 10 et 30 participants.

B) Le programme Ujjiqsuinig pour les jeunes chasseurs (YHP) est administré par la société Aqqiumavvik (Centre de bien-être d'Arviat) et conçu pour développer des pratiques de chasse durables chez les jeunes de 8 à 25 ans. Guidés par des aînés et des moniteurs expérimentés, les jeunes s'adonnent à des activités de chasse locales et surveillent la faune, la météo, l'eau et la glace.

C) Le programme de surveillance environnementale pour les jeunes (YEMP) (voir aussi Arviat Goes Green & Climate Change Adaptation) est né d'une collaboration entre la société Aqqiumavvik (*Arviat Wellness Centre*) et ARCTICconnexion, et a conduit à la culture expérimentale d'aliments locaux dans une serre. Il soutient également la formation des jeunes aux techniques de surveillance, encourageant les jeunes à observer et à réagir au changement climatique, et s'adresse aux jeunes de 8 à 18 ans.

2e endroit : Pond Inlet, Nunavut. Leadership augmenté pour l'étude de la qualité de l'eau. Le programme de gestion de l'eau est né d'une collaboration avec ARCTICconnexion, qui a permis de former des jeunes aux pratiques de surveillance de l'eau sur le terrain et en laboratoire, au service des jeunes et des jeunes adultes.

3e endroit : l'Arctic Eider Society (AES) est une organisation caritative canadienne enregistrée basée à Sanikiluaq, au Nunavut, créée en 2011. Par le biais de la recherche, de l'éducation et de la sensibilisation, ainsi que de programmes d'intendance, AES contribue au renforcement des capacités locales et à l'autodétermination en matière de lutte contre les changements environnementaux. Le kit pédagogique sur la glace de mer arctique pour les sciences au niveau secondaire, qui a résulté de ce travail, est le point central de cette étude.

Collecte et analyse des données

Une étude de cas ethnographique a été réalisée pour chaque programme, comprenant des visites de chaque communauté et de chaque programme, l'engagement dans des cercles de dialogue avec des enseignants, des mentors et des jeunes de chaque programme (filmés et enregistrés) et des échanges de suivi avec des interlocuteurs clés de chaque milieu, à mesure que les données étaient analysées, pour assurer une «*relational accountability*» («responsabilisation relationnelle») (Wilson, 2008), et une base solide dans l'IQ. Au total, les entretiens de 34 adultes, 2 aînés et 16 jeunes ont été analysés (Annexe 2.), en conjonction avec des notes prises sur le terrain et des notes issues de conversations informelles. L'analyse a été guidée par les documents sur l'IQ qui avaient été élaborés par le gouvernement du Nunavut (NDE, 2007, 2008). Dans le cas du programme d'études élaboré par l'AES, nous avons procédé à une analyse du contenu du programme (28 modules ; 5 vidéos en ligne sur l'enseignement à domicile) et des entretiens avec des interlocuteurs clés qui ont participé à son élaboration. L'analyse a permis de dégager les

principales dimensions qui ont rendu les programmes et le programme d'études efficaces tout en donnant lieu à de riches récits sur l'évolution des programmes et des projets, les formes de participation et l'apprentissage tout au long de la vie (Annexe 3.1. - 3.5.). Les données ont également conduit à l'élaboration de six études de cas sur l'éducation tout au long de la vie, offrant de précieuses informations sur les dimensions clés qui comptent au cours du temps (voir les annexes 3.6. et 3.7. pour deux exemples d'éducation tout au long de la vie). Dans ce rapport, nous proposons une synthèse des dimensions clés qui ont découlé de ces multiples ensembles de données et de l'analyse des membres de l'équipe et de la communauté.

PARTIE D – RÉSULTATS

1ère partie : Implications éducatives des programmes dirigés par les Inuits

Dans la première partie, nous répondons à deux objectifs du projet : 1) documenter les pratiques éducatives informelles et non formelles ; et 2) documenter la recherche menée par la communauté.

D.1. Contributions à une échelle globale

Vision de l'éducation exprimée par les programmes

«I feel very strongly that if a young person is making a commitment to pursuing their goals, to try to pursue an education, then as educators it's our responsibility to support that person and provide opportunities so the young people can meet the goals they set for themselves.» («Je suis convaincu que si un jeune s'engage à poursuivre ses objectifs, à essayer de faire des études, alors, en tant qu'éducateurs, il est de notre responsabilité de soutenir cette personne et de lui offrir des débouchés afin qu'elle puisse atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés.») [S. Tagalik, 2014]

Cette vision n'est pas ce qui motive la plupart des éducateurs aujourd'hui. Au contraire, nous demandons généralement aux enfants et aux jeunes de s'intégrer dans des systèmes éducatifs créés pour eux et nous supposons qu'ils répondront bien aux besoins et aux objectifs que les apprenants apportent avec eux. Cela peut être une expérience très déroutante, surtout dans le cas de l'éducation à l'Inuit Nunangat où les enfants et les jeunes se sentent souvent pris entre deux mondes contradictoires.

Kawagely a écrit en 1995, dans le contexte de Yupiaq en Alaska, que «*schooling leads to disillusionment and alienation from the Native ways while instilling values and aspirations from another world that is out of reach*» («la scolarisation conduit à la désillusion et à l'aliénation des modes de vie autochtones tout en inculquant des valeurs et des aspirations d'un autre monde qui est hors de portée») (p. 99). Nos données suggèrent que cette tension existe toujours et est ressentie comme une lutte. En même temps, tous les jeunes avec lesquels nous avons travaillé n'avaient pas accès à l'IQ par le biais d'activités dans leur famille (pratiques alimentaires, activités terrestres, langue, aînés, histoires, etc.) et certains se sentaient perdus. C'est pour cette raison que ces programmes ont fini par jouer un rôle crucial. Comme l'a indiqué un enseignant, on ne peut pas faire apprendre l'IQ, cela se fait par la nature, par la langue, par la reconstruction des relations de la manière dont les programmes que nous avons étudiés visent à le faire et comme il l'a noté, "il faut le sentir" pour le comprendre. Selon l'IQ, l'éducation doit se concentrer sur la mise en pratique des connaissances, car la connaissance en soi est inutile. «*The whole point of learning something is to apply it in your life to improve your circumstances*» («Le but de l'apprentissage est de mettre en pratique ce que l'on a appris dans sa vie pour améliorer sa situation») [Tagalik, 2016]. C'est donc par l'observation et la pratique que le programme des jeunes chasseurs a encouragé, par exemple, le développement du type de connaissances nécessaires pour devenir un chasseur qui surveille la terre et vit en harmonie avec elle, tout en étant capable de contribuer au bien de la communauté par la chasse et le partage de la nourriture traditionnelle avec la communauté, une pratique qui assure également les relations et la communication intergénérationnelles, tout en maintenant l'inuktitut vivant.

Les modèles occidentaux d'éducation fonctionnent rarement à partir d'une approche fondée sur les points forts, qui est au cœur de l'IQ. Les programmes décrits dans cette étude tiennent pour acquis que tous les participants arrivent avec des points forts qu'il convient de mettre en relation et d'entretenir. Si tel est le cas, la participation peut conduire à une croissance et à un développement ultérieurs qui poussent ensuite à rechercher de nouvelles opportunités et à mettre en place le type d'apprentissage tout au long de la vie qui constitue la fabrication d'un être humain ou *inunnguiniq*. Comme l'a fait remarquer l'un des dirigeants de l'Arviat Film Society, «*its' really about empowering them to explore and*

discover what they wanna do with their lives, rather than have a pre-programmed system telling them what to do, and how to be and where to go» («il s'agit en fait de leur donner les moyens d'explorer et de découvrir ce qu'ils veulent faire de leur vie, plutôt que d'avoir un système déjà programmé qui leur dit quoi faire, comment être et où aller») [J. Bell, 2016].

Les modes d'apprentissage au cœur des programmes reprennent également différents principes de l'IQ. L'apprentissage de l'IQ lui-même se comprend comme un processus continu ou cyclique d'observation, de pratique, de rétroaction, de réflexion et d'amélioration personnelle. Ce modèle d'apprentissage repose implicitement sur les principes de l'IQ, à savoir *pilimmaksarniq* ou devenir compétent et capable afin de pouvoir utiliser ses compétences pour améliorer la vie de ceux qui vous entourent, *qanuqtururangniq* ou la capacité à être débrouillard et à réfléchir profondément pour chercher des solutions et de meilleures façons de fonctionner ou de prendre de bonnes décisions, *iqqaqqaukkaringniq* ou être innovant et créatif sur le plan technique afin de mettre à profit le meilleur de chaque ressource disponible dans une situation donnée.

Pilimmaksarniq - devenir compétent et capable se fait toujours dans le cadre d'un apprentissage ou d'un mentorat où ceux qui ont de l'expertise vous aident à développer vos compétences. Vous devez ensuite vous exercer continuellement afin de renforcer vos capacités avec ces compétences et d'expérimenter par essais et erreurs pour améliorer continuellement vos compétences et vos connaissances jusqu'à ce que votre maîtrise dans le domaine de compétence que vous poursuivez soit reconnue.

Pour les Inuits, tout apprentissage s'inscrit dans le contexte de *ilippallianguinnarnik* ou de l'engagement dans un apprentissage continu, progressif et tout au long de la vie. Nous avons observé un tel engagement de la part des jeunes d'Arviat, qui ont participé à la société cinématographique d'Arviat, mais aussi d'autres offerts par la société Aqqiumavvik, au fil du temps. Participer à des programmes, c'est aussi donner en retour. Ainsi, une fois que les jeunes ont fait l'expérience du mentorat dans un programme, ils peuvent devenir des mentors dans un autre programme. C'est ainsi que le concept de *pijitsirniq* ou de répondre aux besoins des autres est appliqué dans le contexte de l'apprentissage continu.

Les programmes contribuent à combler la disparité dans les possibilités offertes

Ces programmes offrent aux jeunes des possibilités idéales d'autonomisation. Ils ont été créés en réponse à des besoins identifiés dans les communautés et dans le but de combler le manque d'opportunités qui existe pour les jeunes de l'Inuit Nunangat. Les programmes sont nés de la reconnaissance du fait qu'ils jouent un rôle complémentaire important par rapport aux écoles. Ils aident également à répondre aux objectifs des jeunes, tels que le désir de parler l'inuktitut et d'en apprendre davantage sur leur histoire, la nature et les pratiques alimentaires traditionnelles, par exemple dans le cas des programmes à Arviat, ou la réalisation de recherches dans le cas du projet de gestion de l'eau à Pond Inlet. Certains jeunes ont reçu des crédits scolaires pour leur participation à ces programmes, ce qui est une autre façon de garantir la contribution du programme à l'apprentissage tout au long de la vie, puisqu'il a permis à des étudiants qui éprouvaient des difficultés dans un système éducatif formel éloigné de leur identité et de leurs pratiques culturelles d'obtenir leur diplôme.

En ce qui concerne le module éducatif sur la glace de mer arctique développé par *l'Arctic Eider Society*, il comble un manque d'opportunités en termes d'éducation scientifique en ce sens qu'il offre aux Inuits une science pertinente au niveau local afin de garantir que les enfants et les jeunes disposent des connaissances nécessaires pour devenir les gardiens de la terre, dans l'avenir, et selon les souhaits des aînés. Il peut contribuer de manière importante à la gestion et au leadership environnementaux des Inuits. À la lumière de

l'Arviat Film Society, l'un de ses dirigeants a fait remarquer que nous devons également donner aux jeunes le temps d'explorer les possibilités, car «*each one of them is unique* » («chacun d'entre eux est unique») et doit s'appuyer sur ses points forts. En tant que tels, les programmes sont des «*enabling spaces*» («espaces facilitateurs») (Battiste, 2013), offrant aux jeunes un vaste éventail de possibilités, de compétences et de nouveaux rôles, à la fois comme gardiens mais aussi comme créateurs de connaissances. Dans les programmes d'Arviat, les jeunes ont non seulement développé de nouvelles compétences grâce à l'observation et à la participation, mais ils les ont également transformées en documentaires vidéo, en images et en autres objets à partager avec la communauté immédiate, laissant des traces de projets qui peuvent ensuite guider l'action et le changement au niveau local.

L'éducation par ou via la communauté ; un enchaînement de relations

«I think, the really exciting thing about the Young Hunters Program is that it's so mutually sustaining. We have all these young kids who are keen on the program and their energy and keenness is, you know, continually motivating the instructors. We have the elders, who contribute their knowledge and experience to the program. That is revitalizing their role as elders, as, you know, advice givers, as experts in the community. And then we have these young people and it's their opportunity to train others, to contribute their knowledge to the common good to improving their community. So, all of the cultural system that would have been in place falls into place in this program because it creates these interactions of relationships and relationship building and engagement with a sense of a common purpose, and a sense of shared expectation for improving the lives of others.» («Je pense que ce qui est vraiment motivant du programme des jeunes chasseurs, c'est qu'on se soutient mutuellement. Nous avons tous ces jeunes qui sont enthousiasmés par le programme et leur énergie et leur enthousiasme motivent continuellement les instructeurs. Nous avons les aînés, qui apportent leurs connaissances et leur expérience au programme. Cela revitalise leur rôle en tant qu'aînés, en tant que, vous savez, que donneurs de conseils, en tant qu'experts dans la communauté. Et puis nous avons ces jeunes, et c'est leur chance de former d'autres personnes, de contribuer par leurs connaissances au bien commun et à l'amélioration de leur communauté. Donc, tout le système culturel qui aurait été en place se met en place dans ce programme parce qu'il crée ces interactions de relations et d'engagement avec le sentiment d'un but commun, et le sentiment d'une attente partagée pour améliorer la vie des autres.») [S. Tagalik, 2016]

Les programmes permettent essentiellement de rétablir les relations intergénérationnelles qui ont été rompues par la scolarisation et la colonisation. Les liens interpersonnels forts qui se développent grâce aux programmes aident à maintenir les jeunes au-delà des programmes et les aident également à renouer avec leur famille. La restauration des relations est un élément clé du programme des jeunes chasseurs, dans le cadre duquel les jeunes rencontrent les aînés, les chasseurs et acquièrent des compétences auprès des membres de la communauté. Les parents ont ainsi pu constater que les jeunes parlent désormais plus ouvertement de la chasse avec leurs pères ou rendent plus régulièrement visite à leurs grands-parents. Pour les Inuits, l'éducation des enfants passe par le soutien d'un ensemble de relations solides et complexes. Ces réseaux ont été réduits avec la colonisation (Greenwood & Lindsay, 2019 ; Kral et al, 2014), mais grâce à une programmation basée sur les relations, profondément ancrée dans la communauté, le principe inuit de *l'Inuuqatigiitsiarniq* ou le respect des autres, des relations et de l'attention aux gens, a été en partie restauré.

Reconstruire les relations avec le territoire par la chasse et l'intendance

Avatimmik kamattiarniq est la responsabilité collective de tous les Inuits d'agir en tant qu'intendants de l'environnement et gardiens respectueux de la faune et du monde naturel.

La santé physique et les liens culturels avec la terre sont maintenus en partie grâce à la «*country food*» («nourriture traditionnelle»), mais aussi grâce à la responsabilité collective de prendre soin de la terre et à la «*reciprocal nature of healing the land and healing the people*» («nature réciproque de la guérison de la terre et du peuple») (Greenwood & Lindsay, 2019, p. 83). Si les chasseurs sont les gardiens du territoire, ceci est étroitement lié à la santé et aux connaissances et, à ce titre, les deux doivent être entretenus et protégés, les pratiques de chasse et la gestion de l'environnement, afin de soutenir l'*ujjiqusuiniq* et le *silaliriniq* nourriciers ou la conscience environnementale. La terre, l'eau, la glace et le bien-être sont intimement liés dans une perspective holistique impliquant que «*to occupy a place required that we be active in fellowship and stewardship with place*» («pour occuper une place, nous devons être actifs dans la communion et la gestion du lieu») (Kalluak, 2017, p. 57). Kukik Baker, fondateur du programme des jeunes chasseurs (*Young Hunters Program*, YHP), explique bien comment cela se traduit :

«*No matter what you go through, if you feel like you are having a hard time or you can't think clearly, go out on the land and the land will renew you and rejuvenate you, and you'll be able to start to think clearly and work through whatever problem you are going through. The land is very much a healer for us.*» («Peu importe ce que vous traversez, si vous avez l'impression d'avoir la vie dure ou si vous n'arrivez pas à penser clairement, sortez dans la nature et la terre vous renouvellera et vous rajeunira, et vous pourrez commencer à penser clairement et à résoudre les problèmes que vous rencontrez. La terre est pour nous un véritable guérisseur.»)[K. Baker, 2016]

De nombreux jeunes participants ont fait référence à la guérison qu'ils ont éprouvée en étant dans la nature. Cela n'a pas non plus échappé aux instructeurs, comme l'a fait remarquer Hunter Tattuinee de YHP :

«*The kids we take out, it's... even, you can even tell with their faces, they're happy. Happy to be out, on the land. Away from town, away from anything, worry, nothing, no worries, nothing, just land. Nothing else. That clears their mind.*» («Les enfants que nous emmenons avec nous, c'est... même, on peut même le voir sur leurs visages, ils sont heureux. Heureux d'être dehors, sur les terres. Loin de la ville, loin de tout, des soucis, rien, pas de soucis, rien, juste la nature. Rien d'autre. Ça leur permet de dégager l'esprit.»)[H. Tattuinee, 2016]

Comme l'affirment Greenwood et Lindsay (2019), «*indigenous wellness literally cannot exist without the land*» («le bien-être indigène ne peut littéralement pas exister sans les terres») (p. 85). C'est pourquoi l'*inunnguiniq* est si important, car il consiste à «*leading a child from birth to adulthood by showing and teaching them to be a better person in their everyday lives: to have good relationships with others and good attitudes in every situation*» («conduire un enfant de sa naissance à l'âge adulte en lui montrant et en lui apprenant à être une meilleure personne dans sa vie quotidienne : à avoir de bonnes relations avec les autres et de bonnes attitudes dans toutes les situations») (Angutinngurniq, 2017, p. 69), et avec les terres.

D.2. Évolution des programmes au fil du temps : Les besoins locaux et le bien-être de la communauté

Les programmes répondent aux besoins identifiés par les aînés et la communauté, et évoluent continuellement en fonction des besoins locaux changeants, des contraintes et de l'orientation vers l'avenir. Au cœur de l'IQ se trouve la spirale qui offre une illustration claire de l'évolution des programmes au fil du temps, dans la mesure où ils répondent aux problèmes et contraintes locaux tout en étant axés sur les besoins à venir (voir annexe 3.3. - 3.5.).

Programme des jeunes chasseurs : Le programme répond aux questions de sécurité alimentaire «*young go hunting for the elders and the community*» («les jeunes vont à la chasse pour les aînés et la communauté») ; le programme permet d'évaluer les informations et les préoccupations soulevées par les chasseurs et de fournir des informations en retour à la communauté. Les jeunes sont formés comme porteurs de messages afin de transmettre à la communauté des informations importantes pour la durabilité.

Arviat passe au vert: Le temps plus chaud dû au changement climatique a donné l'idée d'en profiter pour cultiver des aliments localement, tout en étant un autre moyen de répondre au problème de sécurité alimentaire. Étant donné son emplacement au milieu de la communauté, elle a également facilité le dialogue entre les jeunes et la communauté : «*The greenhouse is right in the middle of town, and everybody walking by would kind of wanna see it, they were so amazed that it was so green and everything was growing so well, when we told them this is soil from Arviat, they're kind of amazed, almost everybody said: "I didn't know we could grow vegetables."*» («La serre est située en plein milieu de la ville, et tous ceux qui passent par là voudraient la voir, ils étaient tellement étonnés qu'elle soit si verte et que tout pousse si bien, quand nous leur avons dit que c'était de la terre d'Arviat, ils ont été stupéfaits, presque tout le monde a dit : "Je ne savais pas que nous pouvions faire pousser des légumes".») [N. Lindell, 2016]

Société du film d'Arviat: AFS s'engage à faciliter les opportunités tout en répondant aux besoins de la communauté, «... *to offer youth a safe space to tell their stories... and to define their own sense of identity from their own perspectives, rather than have other people do it [for them]*» («... offrir aux jeunes un espace sûr pour raconter leurs histoires... et pour définir leur propre sens de l'identité à partir de leurs propres perspectives, plutôt que de laisser d'autres personnes le faire [pour eux]»). [J. Bell]

Surveillance de l'eau à Pond Inlet: La surveillance de l'eau qui nécessite d'être sur la terre peut être considérée comme une forme d'activisme et de lutte contre la dépossession, il s'agit de reconstruire les relations qui avaient été rompues, avec la terre, avec les aînés, avec l'inuktitut et les pratiques culturelles.

«*We wanted to develop a project that would provide us with the opportunity to conduct serious research and answer the preoccupations of our community in a way that would build our skills and knowledge for the benefit of the community. We found out that the best way to achieve these goals was to lead the research ourselves.*» («Nous voulions développer un projet qui nous donnerait la possibilité de mener des recherches sérieuses et de répondre aux préoccupations de notre communauté de manière à renforcer nos compétences et nos connaissances au profit de la communauté. Nous avons découvert que la meilleure façon d'atteindre ces objectifs était de mener nous-mêmes la recherche.») [T. Anaviapik-Soucie]

D.3. Ce qui rend les programmes sans équivalent aux yeux des participants

Mélange de l'inuit et de l'occidental ; Mélange du traditionnel et du moderne

Comme les programmes sont dirigés par des Inuits et basés dans la communauté, ils répondent aux préoccupations locales et visent à contribuer au bien commun. À ce titre, ils sont fondés sur l'IQ. Cependant, une telle base n'exclut pas les idées modernes. Au contraire, elle permet un mélange des deux qui n'est plus vécu par les jeunes comme une tension entre deux visions du monde dans lesquelles ils se sentent pris. Au contraire, les jeunes comprennent que les Inuits ont toujours su s'adapter et tirer profit des nouvelles

ressources qui sont mises à leur disposition. C'est cette dynamique culturelle qui leur a permis de survivre avec succès dans un environnement des plus rudes. La nécessité de s'adapter et de s'améliorer en permanence est particulièrement visible dans les nombreuses nouvelles technologies que les programmes utilisent et dans lesquelles les jeunes sont formés pour devenir des experts : SmartICE, cartographie par sonar marin, application SIKU, GPS, etc

Les programmes se soutiennent mutuellement (Apprentissage réciproque)

La reconstruction des relations qui avaient été rompues entre les jeunes, les instructeurs et les aînés est également liée à l'apprentissage mutuel, qui se traduit ensuite par le bien-être et le bonheur de toutes les personnes impliquées, ce qui permet de mettre en place des programmes qui se soutiennent mutuellement et qui renforcent l'autonomie des jeunes mais aussi de la communauté :

À Arviat

«*Yeah, and they always have fun. The kids we take out [with Young Hunters], it's... even, you can even tell with their faces, they're happy. Happy to be out, on the land. Away from town, away from anything, worry, nothing, no worries, nothing, just land. Nothing else. That clears their mind.*» («Oui, et ils s'amuse toujours. Les enfants que nous emmenons [avec les Jeunes Chasseurs], c'est... même, on peut même le voir sur leurs visages, ils sont heureux. Heureux d'être dehors, sur la terre. Loin de la ville, loin de tout, des soucis, rien, pas de soucis, rien, juste la terre. Rien d'autre. Ça leur permet de dégager l'esprit.») (Enseignant, entretien 2016)

À Pond Inlet

«*The elders told me they were proud, they told me to keep my head up and to ignore anyone that puts me down in that way... I started making them tea, I helped set up their tent for them and I carry a lot of the stuff for them...I felt useful that I could teach someone [the elder] with a lifetime of experience to learn something new into their life*» («Les aînés m'ont dit qu'ils étaient fiers, ils m'ont dit de garder la tête haute et de ne pas écouter ceux qui me rabaisent de cette façon... J'ai commencé à leur faire du thé, j'ai aidé à monter leur tente et je transporte beaucoup de choses pour eux... Je me suis senti utile de pouvoir instruire quelqu'un [l'aîné] qui a toute une vie d'expérience à apprendre quelque chose de nouveau dans sa vie») [Jeune P.]

«*Telling the elders what I know and what they didn't know, I felt that gap in generations... teaching them about what we are capable of doing nowadays, to study the water, to see what we do, to learn more, they were really interested about it and I guess it felt good for me because I felt useful*» («En disant aux anciens ce que je sais et ce qu'ils ne savaient pas, j'ai ressenti ce fossé entre les générations... leur apprendre ce que nous sommes capables de faire aujourd'hui, étudier l'eau, voir ce que nous faisons, en apprendre davantage, cela les intéressait vraiment et je suppose que cela m'a fait du bien parce que je me suis senti utile») [Jeune M.]

Contribuer au bien-être de la communauté, c'est valorisant, c'est notre travail

À Arviat

«*A community-based project, it feels like it is my project, it is our project. Like these people are helping us, train us to do these things, so that we can keep doing this, and then, when researchers come into town, you know, you don't only know one aspect, you do not know only about collecting the samples, you know what to do with the samples, you know how to analyze them, you are not just collecting for a researcher*» («Un projet communautaire, c'est comme si c'était mon projet, c'est notre projet. Ces gens nous aident, nous forment à faire ces choses, pour que nous puissions continuer à le faire, et puis, quand les chercheurs viennent en ville, vous savez, vous ne connaissez pas seulement un aspect, vous ne savez pas seulement comment collecter les échantillons, vous savez quoi faire avec les échantillons, vous savez comment les analyser, vous ne faites pas que collecter pour un chercheur») [N. Lindell, 2016]

À Pond Inlet

«Inuit youth training Inuit youth, that became the spirit of the project. It's about Inuit moving ahead, kind of, it's part of the decolonization process, and it's just great to be part of it ...I'm always envious of people going out on the land to go to work, it's better than people who are stuck in town doing work, it's better... for the psychic» («Des jeunes Inuits qui forment des jeunes Inuits, c'est devenu l'esprit du projet. Il s'agit de faire avancer les Inuits, en quelque sorte, cela fait partie du processus de décolonisation, et c'est génial d'en faire partie ... J'envie toujours les gens qui vont dans la nature pour travailler, c'est mieux que les gens qui sont coincés en ville pour travailler, c'est mieux... pour le psychique») [Anaviapik-Soucie, 2014]

Les programmes ont tous débuté dans la communauté, sont dirigés par des membres de la communauté, et sont guidés par les questions et les préoccupations de la communauté, offrant des réponses en temps opportun. Les programmes font parfois appel à des partenaires, mais seulement temporairement, pour transmettre certaines compétences aux jeunes participants et aux membres de la communauté, qui s'appuient ensuite sur ces compétences et font passer les programmes à un niveau supérieur :

«It's a great feeling that it's ours, that we know that it's gonna stay in Arviat, it's a great feeling being able to tell people we are doing this because elders want it. We film everything so everybody gets to see it all on the local channel. That's a great way to explain, ...seeing all the youth from their community and actually doing the research, they're hearing elders and their knowledge, on the film, it's a great feeling, people understand what's happening and people listen more, they care more because they know their grandparents are on TV, sharing their knowledge...» («C'est un grand bien que ce soit à nous, que nous savons que ça va rester à Arviat, ça fait du bien de pouvoir dire aux gens que nous faisons ça parce que les aînés le veulent. Nous filmons tout pour que tout le monde puisse voir tout cela sur la chaîne locale. C'est une bonne façon d'expliquer, ... on voit tous les jeunes de la communauté qui font des recherches, ils entendent les aînés et leurs connaissances, sur le film, c'est un sentiment formidable, les gens comprennent ce qui se passe et les gens écoutent davantage, ils s'intéressent davantage parce qu'ils savent que leurs grands-parents sont à la télévision, ils partagent leurs connaissances...») [N. Lindell, 2016]

PARTIE 2 : Histoires d'apprentissage tout au long de la vie

Histoire 1 : L'apprentissage relationnel et continu - Les parcours éducatifs

Dans le cas d'Arviat, de nombreux jeunes ont participé à toutes les activités de programme que nous avons documentées au fil du temps, ce qui nous a permis de conclure que les programmes comblent effectivement d'importantes lacunes en matière d'opportunités, comme nous l'avons vu précédemment et comme le résume l'annexe 3.14.

- Dans les annexes 3.6. et 3.7., nous partageons deux histoires différentes d'apprentissage tout au long de la vie. Toutes deux mettent en évidence la manière dont les opportunités ont conduit les individus à découvrir et à construire de nouvelles forces, leur donnant une nouvelle orientation pour ensuite rechercher de nouvelles opportunités dans leur avenir proche.
- Les deux cas mettent en évidence la manière dont la constitution d'un être humain est profondément ancrée dans les relations avec la terre et la communauté, comme le résumant également les annexes 3.8 et 3.9.
- L'annexe 3.13 met en évidence le caractère inapproprié du modèle d'éducation linéaire occidental généralement utilisé pour évaluer la persévérance, un modèle qui ne donne pas toute sa valeur à la riche formation continue à laquelle participent de nombreux jeunes Inuits, profondément ancrée dans les relations au sein de leurs communautés. Le modèle met également en évidence les défis auxquels les Inuits sont toujours confrontés lorsqu'ils cherchent une éducation formelle qui reste dominée par les modèles

occidentaux. En même temps, nous montrons comment les programmes sont devenus un tremplin pour beaucoup d'étudiants, et leur a permis de poursuivre le programme de surveillance de l'environnement offert par le Collège de l'Arctique. Certains étudiants du Nunavut ont également suivi le programme *Nunavut Sivuniksavut* à Ottawa. Au fond, *l'inunnguiniq* implique aussi la navigation dans le système occidental, mais à travers un profond enracinement dans l'IQ et des relations étroites avec la famille, la communauté, la terre, la langue, la culture et le spirituel, ce que ces programmes semblent bien faire.

Histoire 2 : Des programmes dirigés par les Inuits au programme d'enseignement basé sur le lieu

Le kit pédagogique sur la glace de mer arctique, avec ses 28 leçons, dont certaines sont également disponibles en ligne sous forme de vidéos d'enseignement à domicile, est né du souhait des aînés que les enfants aient accès à des mathématiques et des sciences pertinentes au contexte local : *«We need to have math and science, we need to have kids learning these things so they can do environmental research themselves, and we need to build capacity»* («Nous avons besoin de maths et de sciences, nous avons besoin que les enfants apprennent ces choses pour qu'ils puissent faire eux-mêmes des recherches sur l'environnement, et nous avons besoin de renforcer les compétences») [J, Kidd, coordonnatrice de l'éducation AES. *«It was sort of like 10 years of collected resources and research, some lesson plan ideas»* («C'était un peu comme 10 ans de collecte de ressources et de recherche, quelques idées de plans de cours»), nous voulions transformer *«all of this cool research that had happened in the arctic, we wanted to make sure we got it out»* («toutes ces recherches intéressantes qui ont eu lieu dans l'Arctique, nous voulions nous assurer de les faire connaître») [ibid]. Alors que l'AES s'appuyait davantage sur la science occidentale au départ, l'objectif est une approche mixte afin que *«children can use indigenous knowledge in ways useful in the future»* («les enfants puissent utiliser les connaissances indigènes de manière utile à l'avenir») [ibid]. Le programme d'études a été promu par le biais d'ateliers dans de nombreuses salles de classe du Nunavik, grâce à un partenariat avec *Kativik Ilisarniliriniq*, et sera intégré à un cours de science environnementale basé sur la terre, à l'école secondaire supérieure, un projet en cours de développement. C'est ce qu'a déclaré un enseignant de longue date du Nord :

«...this is kind of a dream but it would be nice to have it come from Inuit in Inuktitut. Like the curriculum to be created in Inuktitut and then translated into English and French. That, I mean like I say it's a dream. I think it's quite difficult for that to be a reality but if you are starting from the language as your base I think it's nice ...» («c'est une sorte de rêve, mais ce serait bien qu'il vienne des Inuits en Inuktitut. Comme le programme d'études qui sera créé en inuktitut puis traduit en anglais et en français. Ça, je veux dire comme je dis que c'est un rêve. Je pense qu'il est assez difficile que cela devienne réalité, mais si vous partez de la langue comme base, je pense que c'est bien»). [Interview A, 2019]

La plateforme et l'application mobile SIKU.org, qui a remporté le défi Google.org Impact Challenge, lancé en décembre 2019, est devenue une ressource essentielle qui complète les plans de cours élaborés, en y ajoutant des histoires de la terre, racontées et partagées par les Inuits. Il s'agit en quelque sorte d'une réponse, en partie, à ce que l'enseignant A appelle un rêve. Ainsi, les connaissances locales sont devenues plus étroitement liées aux plans de cours (par exemple, lorsque l'on parle de la chaîne alimentaire et du phoque, on fait le lien avec des histoires sur la façon de couper la peau pour pouvoir ensuite scier le kamik comme les Inuits l'ont toujours fait).

Comment mettre en œuvre le programme d'études dans un avenir proche - quelques idées :

1. Aller de l'avant grâce au co-enseignement par les Inuits et les Qallunaat

- «A colleague of mine had a community member as a **co-teacher** not a teacher trainee that's not the terminology a co-teacher somebody else to be in there with you to work with you. Umm, and the kids loved it and he loved it and I think his co-teacher loved it» («Un de mes collègues avait un membre de la communauté comme co-professeur et non pas un professeur stagiaire ; ce n'est pas la terminologie ; un co-professeur ; quelqu'un d'autre pour être là avec vous pour travailler avec vous. Umm, et les enfants ont adoré, et il a adoré, et je pense que son co-professeur a adoré»). [A, 2019]
- «A year and a half ago, **I was working at the school, I was a special education technician, so I was working closely with students that needed more explanation, more understanding in Inuktitut**, so that was a good position for me, and for the students. That way, they could ask me what the teacher was asking them to do...» («Il y a un an et demi, je travaillais à l'école, j'étais technicien en éducation spécialisée, donc je travaillais en étroite collaboration avec les élèves qui avaient besoin de plus d'explications, de plus de compréhension en inuktitut, donc c'était un bon poste pour moi, et pour les élèves. De cette façon, ils pouvaient me demander ce que le professeur leur demandait de faire...») [C, 2019]
- ...**pis souvent j'fais référence au professeur de culture de landskill**, qui est l'un de mes amis avec qui je chasse beaucoup. Il vient souvent dans ma classe pis je me réfère beaucoup à lui pour résoudre pleins de problèmes. Donc j'suis vraiment ouvert à cette idée-là, vraiment ouvert à cette idée là parce que quand on arrive au Nunavik, on débarque comme sur la lune là. Quand t'es un blanc... quand tu débarques dans ce genre de territoire là et'es pas conscient de tous les enjeux, qui se jouent de façon journalière là pis y'en a des enjeux. [B, 2019]

2. L'intégrer aux histoires racontées par les Inuits à travers le réseau en ligne Siku avec en même temps «des enseignants inuits qui transmettent des contenus inuits».

donc «ultimately we want to step away from what we're doing and have hopefully helped in mobilizing Inuit knowledge to keep it from being eradicated from policy, to keep it going on for generations... it is a national treasure, there is so much knowledge that people are willing to share that we could build so much better policies on, and better educational resources that build on it, that's my hope» («en fin de compte, nous voulons nous éloigner de ce que nous faisons et nous avons, espérons-le, contribué à mobiliser le savoir inuit pour éviter qu'il ne soit éradiqué des politiques, pour qu'il continue d'exister pendant des générations... c'est un trésor national, il y a tellement de connaissances que les gens sont prêts à partager et avec lesquelles nous pourrions élaborer de bien meilleures politiques et de meilleures ressources éducatives qui s'en inspirent, c'est ce que j'espère»). [J. Kidd]

Comme l'a fait remarquer Mme Kidd, compte tenu de son expérience d'enseignante au Nunavik et de ses nombreux ateliers, faire participer les enfants et les jeunes à la narration d'histoires est une stratégie extrêmement adaptative car elle fonctionne facilement avec plusieurs niveaux scolaires, différentes capacités et régions. Cela a rendu l'unité du réseau alimentaire particulièrement intéressante.

3. L'objectif à long terme de l'Arctic Eider Society qui est le moteur du développement du programme d'études : «What we want to do is open more doors» («Ce que nous voulons faire, c'est ouvrir plus de portes»), mais on a souvent l'impression que c'est le contraire qui se produit. À la lumière de l'expérience d'enseignement de Mme Kidd, ce qui a bien fonctionné pour elle, cela a été de faire du co-enseignement avec le professeur de culture, «that's when we all understood each other, there was translation, students helping to translate, co-teachers helping with translation, we could really develop ideas as we were like working together on a collaborative base» («c'est alors que nous nous sommes tous compris, il y avait la traduction, les étudiants aidaient à traduire, les co-enseignants

aidaient à la traduction, nous pouvions vraiment développer des idées car nous avons l'impression de travailler ensemble sur une base de collaboration»). C'est pourquoi les partenariats sont essentiels à l'élaboration et à la mise en œuvre des programmes d'enseignement.

D.5. Idées clés et répercussions sur l'éducation et l'élaboration des programmes d'études

«*We know our children will have to face struggles that we never imagined but they can still be prepared for these through inunnguiniq*» («Nous savons que nos enfants devront faire face à des luttes que nous n'avons jamais imaginées, mais ils peuvent encore y être préparés grâce à *l'inunnguiniq*»). Louis Angalik, 2010

Le changement venu de l'intérieur : «*As indigenous nations, we've been disconnected from who we are as people, from the sources of our strength and our very survival: our land, culture and community*» («En tant que nations indigènes, nous avons été déconnectés de ce que nous sommes en tant que peuple, des sources de notre force et de notre survie même : notre terre, notre culture et notre communauté») (p. 5). Pour dépasser cette rupture et renaître, la résurgence doit venir de l'intérieur par «*the re-creation of sound communities, individual empowerment, and the re-establishment of relationships based on traditional values*» («la restitution de communautés saines, l'autonomisation des individus et le rétablissement de relations fondées sur les valeurs traditionnelles») (Alfred, 2009, p. 60). Ces programmes illustrent les possibilités de changement venu de l'intérieur, d'autonomisation, de fierté et de dépassement du «dénouement» vers la santé culturelle. Les programmes et les curricula soulignent également à quoi ressemble une éducation culturellement pertinente. En 2009, Aylward a indiqué que les activités liées à la culture, à l'histoire et à la terre des Inuits étaient essentielles pour améliorer le taux d'obtention de diplômes des Inuits et, dans certaines communautés, les jeunes avaient la possibilité de s'engager dans de telles activités pour obtenir des crédits scolaires. Les activités complètent l'apprentissage en famille, dans la communauté et à l'école de manière importante, contribuant ainsi à l'apprentissage tout au long de la vie de manière cruciale.

Les programmes soutiennent également la sécurité et l'identité culturelles, «*ultimately, cultural safety is about self-determination, for Indigenous Peoples, which includes defining their criteria for service, institutions, and organizations*» («en fin de compte, la sécurité culturelle est une question d'autodétermination, pour les peuples indigènes, ce qui inclut la définition de leurs critères en matière de services, d'institutions et d'organisations») (Fast et al., 2017, p. 158).

Relations : Le projet met en évidence le rôle clé des relations, ce qui soulève la question suivante : comment pouvons-nous transformer stratégiquement les relations institutionnelles (école-terrain-communauté ; communautés indigènes avec universités, etc.) pour soutenir la création d'un être humain ou *inunnguiniq*, et soutenir ainsi l'apprentissage tout au long de la vie ?

Valorisation de la langue : Ces programmes illustrent une forme d'éducation bilingue dont le besoin est urgent pour remplacer le bilinguisme soustractif actuel. La co-création de programmes d'études, par les jeunes, les adultes, les aînés et d'autres membres de la communauté, est puissante et thérapeutique, menant à la résurgence de la culture, de la langue et de l'histoire par les Inuits, pour les Inuits.

Mélange de méthodes indigènes et occidentales, à commencer par l'IQ : Les programmes exigent un système relationnel et une vision intégrée des traditions indigènes et occidentales. Comme l'ont fait remarquer d'autres chercheurs indigènes,

«understanding dynamics of human-nature relations... may prove critical to developing socially and ecologically just and sustainable communities in the twenty-first century» («la compréhension de la dynamique des relations entre l'homme et la nature... peut s'avérer essentielle au développement de communautés socialement et écologiquement justes et durables au XXI^e siècle») (Bang et al., 2015, p. 311). Ce mélange est aussi essentiel à l'apprentissage tout au long de la vie, car il soutient la navigation des Inuits dans le paysage éducatif au sens large (s'engager dans la gérance de l'environnement au niveau local et mondial ; poursuivre des carrières dans les sciences et l'enseignement supérieur (Page-Reeves et al., 2019).

PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE

Un contrôle accru des Inuits dans leur éducation

- La prise de décision devrait être davantage partagée comme dans la culture traditionnelle inuite
- Pour qu'une plus grande proportion des enseignants soient des Inuits ou des habitants du Nord à long terme, il est nécessaire de multiplier les programmes communautaires de formation des enseignants et de revoir les modalités d'embauche des enseignants
- Il faut améliorer le climat de travail dans les écoles
- Il est nécessaire de développer les efforts innovateurs qui soutiennent les parents dans leurs interactions avec les écoles

Solutions possibles et recherche

- ◇ S'appuyer sur les tentatives qui ont été faites dans le passé pour aller de l'avant (par exemple, le programme d'études sur l'IQ au Nunavut ; s'appuyer sur les recommandations faites par l'ITK dans le cadre de recherches menées par la communauté)
- ◇ S'appuyer sur les travaux antérieurs menés par des chercheurs profondément engagés et respectueux des visions indigènes du monde (revues de documentation sur des sujets spécifiques)
- ◇ Développer des réseaux parmi les initiatives menées par les Inuits pour échanger et renforcer les capacités de l'Inuit Nunangat ; documenter ce qui se passe dans ce type de réseaux.
- ◇

De plus grandes avancées vers une éducation linguistique et culturelle pertinente

- Des programmes d'études culturellement pertinents devraient être développés dans l'ensemble de l'Inuit Nunangat
- Les activités sur le terrain devraient être obligatoires dans les écoles de l'ensemble de l'Inuit Nunangat
- Une plus grande proportion du travail en classe devrait être consacrée à l'enseignement de l'inuktitut

Une plus grande proportion du travail en classe devrait être consacrée à l'enseignement de l'inuktitut

Solutions possibles et recherche : Mettre en œuvre des modèles qui réussissent, les évaluer localement et les adapter de manière à ce qu'ils soient pertinents à l'échelle locale ; respecter la grande diversité des besoins des communautés (c.-à-d. l'importance de la recherche locale sur les innovations et les interventions dans les communautés d'apprentissage autochtones ; Johnson & Nelson-Barber 2018)

Soyez vigilants quant à l'utilisation des points de vue occidentaux dans la recherche en éducation

Pour que l'éducation devienne remède, la navigation entre les épistémologies doit être comprise comme précieuse et souhaitable (Bang).

Solutions possibles et recherche : Nécessité de travailler directement avec les communautés par le biais de cercles de partage et d'approches centrées sur la communauté pour mettre en question les notions typiquement employées dans la littérature et la recherche (p. ex. la résilience, Healey Akearok et al., 2019 ; la santé autochtone, Greenwood & Lindsay, 2019 ; Kral et al., 2014 ; etc.) ;

Respecter les méthodologies et les protocoles de recherche indigènes (ITK, 2019) ; faire entendre la voix de tous (jeunes, parents, enseignants, membres de la communauté, aînés) ; inscrire les projets dans la littérature menée par des universitaires indigènes et des alliés respectueux.

Allocation appropriée de ressources aux écoles et aux communautés

- Les écoles des petites communautés ont besoin de tous les soutiens - pour les élèves et les enseignants - dont disposent les écoles des grandes communautés pour que les élèves puissent s'épanouir ; il faut combler les lacunes en matière d'opportunités et faire venir les jeunes qui ne participent pas actuellement.
- Les enseignants ont besoin d'occasions plus fréquentes de se réunir avec d'autres enseignants de l'Inuit Nunangat pour partager leurs expériences.
- Les communautés ont besoin d'un soutien financier pour créer des programmes tels que ceux décrits ici ; elles ont besoin d'un soutien financier continu
- Les communautés ont besoin d'espace et d'infrastructure pour la mise en œuvre des programmes

Solutions possibles et recherche : Il faut un financement de base continu pour les programmes tels que décrits ici, un appel au changement de politique et un contrôle local ; s'inspirer des modèles de leadership inuits (modèle de consultation en cuisine, Price, J. 2007 : 63) ; s'inspirer des modèles de partenariat de recherche qui réussissent (développer les idées de Carter et al., 2019 ; Johnson & Nelson-Barber, 2018 ; etc.)

PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- Alfred, Taiaiake (2009). *Peace, power, righteousness: An indigenous manifesto* (Second Edition). Don Mills, Ont: Oxford University Press.
- Anaviapik-Soucie, T., & L'Hérault, V. (2015). *Building capacity to monitor fresh water quality in Pond Inlet-community needs assessment in a changing climate*. Final Research Report, Activity 2014-15. ARCTICConnexion.
- Bang, M. (2017). Towards an ethic of decolonial trans-ontologies in sociocultural theories of learning and development. In I. Esmonde & A. N. Booker (Eds.), *Power and privilege in the learning sciences: Critical and sociocultural theories of learning* (pp. 115-138). Routledge.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Saskatoon, SK: Purich Publishing.
- Berger, P. & Juanita Ross Epp, J. R. (2010). Practices against culture that "work" In Nunavut Schools: Problematizing two common practices. *McGill Journal of Education* 41.1 (2006): Feb 3, 2010.
- Carter, N. A., Dawson, J., Simonee, N., Tagalik, S., and Ljubicic, G. 2019. Lessons learned through research partnership and capacity enhancement in Inuit Nunangat (the Inuit homeland in Canada). *Arctic*, 27, 4: 381-403. (<https://doi.org/10.14430/arctic69507>).
- Gérin-Lajoie, J., Herrmann, T.M., MacMillan, G.A., Hébert-Houle, É., Monfette, M., Rowell, J.A., Soucie, T.A., Snowball, H., Townley, E., Lévesque, E., Amyot, M., Franssen, J., & Dedieu, J. (2018). IMALIRIJIIT: A Community-Based Environmental Monitoring Program in the George River Watershed, Nunavik, Canada. *Ecoscience*, 25, 381 - 399.
- Greenwood, M., & Lindsay, N. M. (2019). A commentary on land, health, and Indigenous knowledge(s). *Global Health Promotion*, 26(3_suppl), 82-86.
- Hackett, C., Furgal, C., Angnatok, D., Sheldon, T., Karpik, S., Baikie, D., Paka, C., & Bell, T. (2016). Going off, growing strong: Building resilience of indigenous youth. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 35(2), 79-82.
- Healey Akearok, G.; Cueva, K.; Stoor, J.P.A.; Larsen, C.V.L.; Rink, E.; Kanayurak, N.; Emelyanova, A.; Hiratsuka, V.Y. (2019). Exploring the Term "Resilience" in Arctic Health and Well-Being Using a Sharing Circle as a Community-Centered Approach: Insights from a Conference Workshop. *Social Sciences*, 8 (45), 1-11.
- Healey, G., & Tagak, A. (2014). PILIIQATIINNIQ 'Working in a collaborative way for the common good': A perspective on the space where health research methodology and Inuit epistemology come together. *International Journal of Critical Indigenous Studies*, 7(14), 1-14.
- Henri, D. A., Carter, N. A., Irkok, Nipisar, Emiktaut, L., Saviakjuk, B., Ljubicic, G. L., Smith, P. A., & Johnston, V. (2020). Qanuq ukua kanguit sunialiqpitigu? (What should we do with all of these geese?) Collaborative research to support wildlife co-management and Inuit self-determination. *Arctic Science*, July, online.
- Hirsch, R., Furgal, C., Hackett, C., Sheldon, T., Bell, T., Angnatok, D., Winters, K. & Pamak, C. (2016). *Going Off, Growing Strong: A program to enhance individual youth and community resilience in the face of change in Nain, Nunatsiavut*. *Études/Inuit/Studies*, 40 (1), 63-84.
- Inuit Tapiriit Kanatami (2016). *National Inuit strategy on research*. Ottawa: ITK.
- Inuit Tapiriit Kanatami (2017). *An Inuit-specific approach for the Canadian Food Policy*. Ottawa: ITK.
- Johnson, N., Alessa, L., Behe, C., Danielsen, F., Gearheard, S., Gofman-Wallingford, V., Kliskey, A., Krümmel, E.M., Lynch, A., Mustonen, L. Pulsifer, P., & Svoboda, M. (2015).

- The Contributions of Community-Based Monitoring and Traditional Knowledge to Arctic Observing Networks: Reflections on the State of the Field. *Arctic*, 68 (Suppl. 1), 28-40.
- Johnson, N., Behe, C., Danielsen, F., Krümmel, E.M., Nickels, S., Pulsifer, P.L. (2016). *Community-Based Monitoring and Indigenous Knowledge in a Changing Arctic: A Review for the Sustaining Arctic Observing Networks*. Final report to Sustaining Arctic Observing Networks. March 2016. Ottawa, ON: Inuit Circumpolar Council.
- Johnson, Z., & Nelson-Barber, S. (2018). Always alert, always agile: The importance of locally researching innovations and interventions in indigenous learning communities. In E. A. McKinley, & L. T. Smith. *Handbook of Indigenous Education* (1-31). Springer.
- Johnston, P. (2014). Constructing a bridge between two cultures: How "Inuit Qaujimaqatugangit" is essential to addressing the "modern" child welfare system in Nunavut. *Canadian Social Work Review / Revue Canadienne De Service Social*, 31(2), 267-287.
- Kalluak, M. (2017). About Inuit Qaujimaqatugangit. In J. Karetak, J., F. Tester, F., & S. Tagalik (Eds.), *Inuit Qaujimaqatugangit* (pp. 41-60). Fernwood Publishing.
- Karetak, J., Tester, F., & Tagalik, S. (2017). *Inuit Qaujimaqatugangit. What Inuit have always known to be true*. Winnipeg, MA: Fernwood Publ.
- Kipp, A., Cunsolo, A., Gillis, D., Sawatzky, A., & Harper, S. L. (2019) The need for community-led, integrated and innovative monitoring programmes when responding to the health impacts of climate change. *International Journal of Circumpolar Health*, 78, 2, 360-371.
- Kirkness, V. J. (2013). Aboriginal education in Canada: A retrospective and a prospective. In F. Widdowson & A. Howard (Eds.), *Approaches to Aboriginal Education in Canada* (pp. 7-25). Brush Education Inc.
- Kral M. J., Salusky I., Inuksuk P., Angutimarik L., Tulugardjuk N. (2014). Tunngajuq: stress and resilience among Inuit youth in Nunavut, Canada. *Transcultural Psychiatry*, 51(5), 673-692.
- Lemaire, A., Sokoloff, M., Fraser, S., & Vachon, M. (2016). Dans le Black Box d'Igloolik : le cirque comme espace thérapeutique pour de jeunes Inuit? *Inuit Studies*, 41(1), 43-62.
- Lemaire, A., Vachon, M. & Fraser, S. (2017). Exister, appartenir et transmettre : Artcirq comme espace de mieux-être pour les jeunes Inuits d'Igloolik. *Revue québécoise de psychologie*, 38(3), 153-177.
- Lévesque, C., Polèse, G., avec la collaboration de D. de Juriew, R. Labrana, A.M. Turcotte & S. Chiasson (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. Cahier DIALOG, Rapport de recherche.
- Little Bear, L. (2009). Jagged worldviews colliding. In M. Battiste (Ed.), *Reclaiming indigenous voice and vision* (pp. 77-850. UBC Press.
- Nakasuk, S., Paniaq, H., Ootoova, E., & Angmarlik, P. (2017). *Inuit worldviews*. (Ed. J. Oosten & F. Laugrand, 2nd Ed.). Nunavut Arctic College Media.
- Nunavut Department of Education (2007). *Inuit Qaujimaqatugangit*.
- Nunavut Department of Education (2008). *Inunnguiniq – Critical pedagogy for Nunavut Educators*.
- Page-Reeves, J., Marin, A., Moffett, M., DeerInWater, K., & Medin, D. (2019). Wayfinding as a concept for understanding success among Native Americans in STEM: "learning how to map through life". *Cultural Studies of Science Education*, 14(1), 177-197.

- Petrasek MacDonald J, Harper SL, Cunsolo Willox A, Edge V. L. (2013). A necessary voice: climate change and lived experiences of youth in Rigolet, Nunatsiavut, Canada. *Global Environmental Change*, 23, 360–371.
- Prestwich, E. 2014. Young Hunters program in Arviat, Nunavut teaches kids skills they've never learned. The Huffington Post Canada. https://www.huffingtonpost.ca/2014/09/02/young-hunters-nunavut_n_5652698.html
- Price, J. 2007 *Tukisivalialiqtakka* : the things I have now begun to understand : Inuit governance, Nunavut and the Kitchen Consultation Model. UofVictoria, Master's Thesis.
- Qanatsiaq Anoe, N., Tulloch, S., Arreak-Kullualik, J., McAuley, A., & Wheatley, K. (2017). (Re)Invigorating family and community leadership in bilingual education. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 13(1), 2–10. doi:10.1177/1177180116689025
- Robertson, S., and Ljubicic, G. 2019. *Nunamii'luni quvianqtuq* (It is a happy moment to be on the land): Feelings, freedom and the spatial political ontology of well-being in Gjoa Haven and Tikiranajuk, Nunavut. *Environment and Planning D: Society and Space*, 37, 3: 542-560. (<https://doi.org/10.1177/0263775818821129>).
- Rogers, S. 2014. Arviat group get their hands dirty in the name of food security. *Nunatsiaq News*, July 24. http://nunatsiaq.com/stories/article/65674arviat_group_get_their_hands_dirty_in_the_name_of_food_security/
- Simonsen, T., & Fraser, K. (2017). Nunavut Hitzmakerz: Giving young Nunavummiut à voice. *Northern Public Affairs*, 5(2), 23-25.
- Tagalik, S. (2010). *Inuit Qaujimagatuqangit: The role of indigenous knowledge in supporting wellness in Inuit communities in Nunavut*. Document developed by the National Collaborating Center for Aboriginal Health.
- Tagalik, S. (2012). *Inunnguiniq: Caring for children the Inuit way*. Child and Youth Health. Document developed by the National Collaborating Centre for Aboriginal Health.
- Tagalik, S., Johnson, M., Kaviok, A., Kukshuk, A., Gavin, M., Nuesslin, S., Truchon M.-H., & L'Hérault, V. (2014). *Greenhouse farming in Arviat – Phase 1 – Community Perspective – Capacity building for operating and monitoring, scientific experiment on the conditions to plant growth and food production*. Internal Report, Climate Change and Health Adaptation Program.
- Tulloch, S. (2015). *What about the men? Northern Men's research project: Summary and Recommendations 1*, May. Iilitaqsinik, Nunavut Literacy Council, Cambridge Bay, Nunavut.
- Tulloch, S., Kusugak, A., Chenier, C., Pilakapsi, Q., Uluqsi, G., & Walton, F. (2017). Transformational bilingual learning: Reengaging marginalized learners through language, culture, community, and identity. *Canadian Modern Language Review*, 73(4), pp. 438-462. doi:10.3138/cmlr.405
- Tulloch, S., Pilakapsi, Q., Uluqsi, G., Kusugak, G., Chenier, C., & Crockatt, K. (2013). *The Miqqut Project. Joining literacy, culture and well-being through non-formal learning in Nunavut*. Research Report. Iilitaqsinik, Nunavut Literacy Council, Cambridge Bay, Nunavut.
- Tulloch, S., Quluaq, P., Uluqsi, G., Kusugak, A., Chenier, C. and Crockatt K. (2012). Impacts of Non-Formal, Culturally-Based Learning Programs in Nunavut. In L. J. Dorais and F. Laugrand (Eds.), *Linguistic and Cultural Encounters in the Arctic. Essays in memory of Susan Sammons*, Québec: CIERA.
- Wilson, C. (2019). *Inuit Knowledge Based Sea-Ice Maps for Improved Travel Safety & Emergency Management*. Poster presented at Pan-Arctic Regional Climate Outlook Forum 3.

- Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Halifax, NS: Fernwood Publishing.
- Wilson, S., & Hughes, M. (2019). Why research is reconciliation. In S. Wilson, A. V. Breen, & L. Dupré (Eds.), *Research and reconciliation: Unsettling ways of knowing through indigenous relationships* (pp. 5-19). Canadian Scholars.