



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Canadian Theses Service Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

NOTICE

The quality of this microform is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Previously copyrighted materials (journal articles, published tests, etc.) are not filmed.

Reproduction in full or in part of this microform is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30.

AVIS

La qualité de cette microforme dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

Les documents qui font déjà l'objet d'un droit d'auteur (articles de revue, tests publiés, etc.) ne sont pas microfilmés.

La reproduction, même partielle, de cette microforme est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30.

FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES

L'ACTION DU GOUVERNEMENT FÉDÉRAL
CHEZ LES INUIT DU NOUVEAU-QUÉBEC
LE CAS DE L'ÉDUCATION (1949-1975)

© **LOUIS FORGUES**

**Thèse
présentée
pour l'obtention
du grade de maître ès arts (M.A.)**

**ECOLE DES GRADUÉS
UNIVERSITÉ LAVAL**

AOÛT 1987

Permission has been granted to the National Library of Canada to microfilm this thesis and to lend or sell copies of the film.

The author (copyright owner) has reserved other publication rights, and neither the thesis nor extensive extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her written permission.

L'autorisation a été accordée à la Bibliothèque nationale du Canada de microfilmer cette thèse et de prêter ou de vendre des exemplaires du film.

L'auteur (titulaire du droit d'auteur) se réserve les autres droits de publication; ni la thèse ni de longs extraits de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation écrite.

ISBN 0-315-41338-7

RÉSUMÉ

Notre étude retrace le processus d'implantation du système scolaire fédéral chez les Inuit du Nouveau-Québec, à partir de 1949 jusqu'à la signature de la Convention de la Baie James et du Nord québécois en 1975. Pour mieux comprendre les causes et les effets de cette scolarisation nous abordons également l'éducation traditionnelle des Inuit ainsi que les écoles missionnaires, première forme de scolarisation à venir modifier l'éducation des Inuit. Cette étude vise à démontrer les principales raisons de l'implantation du système scolaire ainsi que les raisons majeures de sa mauvaise adaptation au milieu Inuit. Par cette reconstitution historique du système scolaire, nous essayons d'analyser comment il a pu entraîner certains effets négatifs sur la population Inuit du Nouveau-Québec.

Louis Farques

Francis [Signature]

REMERCIEMENTS

Cette thèse a été réalisée à l'intérieur d'un projet sur l'histoire des Inuit du Nouveau-Québec (1950-1975), subventionnée par le Fonds F.C.A.R. (84-EQ-2336) sous la direction de M. François Trudel.

Je tiens à remercier tous ceux et celles qui tout au long de cette recherche ont apporté une contribution indispensable à la réalisation de cette thèse. Je voudrais remercier plus particulièrement les personnes suivantes:

Mon directeur de thèse, M. François Trudel, pour son travail compétent, sa supervision continue, sa disponibilité et aussi sa grande patience à mon égard.

Mon conseiller, M. Louis-Jacques Dorais, pour ses judicieux conseils et ses commentaires pertinents.

Mesdames Gabrielle Blais et Elisabeth Cleghorn et Messieurs Tom Nesmith et Doug Whyte des Archives Fédérales du Canada à Ottawa, pour avoir facilité mon séjour en me permettant de consulter le plus de documents possibles en un temps assez restreint. Many thanks to you all!

Madame Yvonne Forgues pour sa patience lors de la lecture et la correction du manuscrit original.

Finalement madame Louise-Anne Maher pour la retranscription du manuscrit par traitement de texte.

Table des Matières

Résumé.....	i
Remerciements.....	ii
Table des matières.....	iii
INTRODUCTION.....	1
Etat de la question.....	2
Objectifs.....	5
Problématique et Hypothèse.....	6
Méthodologie.....	7
Plan de thèse.....	9
CHAPITRE I: L'ÉDUCATION TRADITIONNELLE INUIT	
1. Nature du savoir véhiculé et transmis.....	11
1.1 Savoir faire.....	13
1.2 Savoir dire.....	14
1.3 Savoir vivre.....	14
2. Etapes de l'éducation traditionnelle.....	15
2.1 Naissance.....	15
2.2 Enfance.....	16
2.3 Adolescence.....	18
2.4 Age mûr.....	19
3. Techniques et moyens de transmission du savoir.....	20
3.1 Observations et imitations.....	21
3.2 Jeux d'épreuves.....	23
4. Agents de transmissions du savoir.....	27
4.1 Parents.....	27
4.2 Parenté.....	28
4.3 Chaman.....	28
4.4 Autres agents.....	29

CHAPITRE II: LES ÉCOLES MISSIONNAIRES

1. Les Moraves.....	32
2. Les missions anglicanes.....	34
2.1 C.M.S.....	34
2.2 C.C.C.S.....	40
3. Les missions catholiques.....	45

CHAPITRE III: LES ÉCOLES FÉDÉRALES

1. Buts et objectifs.....	53
2. Historique de la construction des écoles.....	59
3. Conditions d'enseignement dans les écoles.....	63
4. Les professeurs.....	70
4.1 Origines.....	71
4.2 Motifs et qualifications.....	73
4.3 Classification.....	77
4.3 Professeurs itinérants.....	83
5. Le Programme Fédéral.....	85
5.1 Langue d'enseignement.....	87
5.2 Langues enseignées.....	89
5.3 Autres matières.....	96

CONCLUSION.....	105
-----------------	-----

BIBLIOGRAPHIE.....	113
--------------------	-----

LISTE DES ANNEXES.....	129
------------------------	-----

INTRODUCTION

La présente thèse porte sur le système scolaire instauré par le gouvernement fédéral chez les Inuit du Nouveau-Québec à la fin des années quarante, et en vigueur jusqu'en 1975, date de l'adoption de la Convention de la Baie James et du Nord Québécois. Ce sujet couvre une période de trente ans environ, et nous avons jugé nécessaire de subdiviser cette période en deux étapes. La première, de 1948 à 1962, est la période de construction du réseau des écoles fédérales et de sa pleine influence, la seconde, de 1963 à 1975, une période de réajustements marquée principalement par un conflit avec le réseau parallèle mis sur pied par le gouvernement du Québec. Ce dernier n'est pas l'objet de notre étude, mais pourrait être abordé dans une recherche similaire à la nôtre. Nous ne pouvons toutefois pas le passer sous silence, puisque son influence s'est faite sentir sur le système scolaire fédéral.

Sur le plan géographique, notre recherche se limite uniquement au Nouveau-Québec continental. Ainsi, les écoles fédérales implantées aux îles Belcher et à Port Burwell ne sont pas parties intégrantes de notre travail, et ce même si les populations qui les fréquentaient étaient culturellement très proches de celle du Nouveau-Québec. Cependant, il faut noter que la plupart des aspects traités sont communs à l'ensemble du nord canadien, puisque les politiques gouvernementales en matière de scolarisation des Inuit étaient les mêmes pour tout le territoire arctique. Malgré ce fait, nous essayons de voir ce qui fut particulier au Nouveau-Québec, comme par exemple l'introduction du français comme langue seconde en réaction à la création d'écoles provinciales.

Enfin, notre étude ne porte que sur le système scolaire implanté chez les Inuit. Nous n'abordons pas ce qui s'est fait chez les Amérindiens du Nouveau-Québec, car bien que les objectifs gouvernementaux étaient

semblables dans les deux cas, les situations étaient différentes à cause principalement du statut des deux populations.

État de la Question

Très peu d'études parlent exclusivement du système scolaire fédéral au Nouveau-Québec Inuit. Les thèses de Moodie (1975) et de Clemens (1984) se limitent au Nouveau-Québec, mais elles incluent une étude du système parallèle implanté par le gouvernement québécois. L'approche de Moodie est différente de celle de l'anthropologie, puisqu'il aborde le sujet sous l'angle du conflit politique entre Ottawa et Québec. Son étude porte plus sur les conséquences de ce conflit, plutôt que sur celles de la scolarisation elle-même. L'apport principal de cette thèse se situe au niveau de sa description des buts et des motifs du gouvernement fédéral pour imposer son système scolaire aux Inuit. Nous nous inspirons de cet aspect de la thèse de Moodie, mais notre approche n'est pas la même, car nous regardons le système scolaire en tant que tel. Nous examinons également les buts et les motifs d'Ottawa mais plutôt dans une perspective sociale vis-à-vis des Inuit, au lieu d'une perspective politique face au Québec.

Clemens, quant à elle, aborde son sujet sous l'angle du "colonialisme interne" et l'applique à la situation des Inuit du Nouveau-Québec. Elle inclut les deux niveaux de gouvernement dans son étude et fait un historique de la scolarisation des Inuit, mais elle ne fait pas une étude détaillée du système fédéral.

D'autres ouvrages, comme ceux de Jenness (1964), Phillips (1967), Stevenson (1973) et Crowe (1979) parlent de l'intervention de l'État canadien chez les Inuit. Ils abordent la scolarisation à l'intérieur d'un mode d'intervention beaucoup plus large incluant la santé, la justice, le commerce et le bien-être. De plus, l'ensemble de ces ouvrages touche le Nord canadien

en général.

Brant et Hobart (1968), Born (1970) et Darnell (1972) s'intéressent plus particulièrement aux effets de la scolarisation chez les Inuit mais leurs travaux ne touchent pas les communautés du Nouveau-Québec. Le texte de Brant et Hobart traite de la situation observée dans le District de Mackenzie des Territoires du Nord Ouest, alors que l'étude de Born touche les Iles de Belcher. Quant à l'ouvrage édité par Darnell, ses textes couvrent l'Arctique en général de l'Alaska au Groenland. Un seul des textes, celui de Ghislaine Girard, porte sur le Nouveau-Québec, mais celui-ci ne touche que le système scolaire instauré par le gouvernement provincial.

Parmi les études sur le Nouveau-Québec, citons les monographies de Wilmott (1961), de Graburn (1969) et de Dorais (1984) qui abordent l'éducation et le système scolaire fédéral comme parties intégrantes d'un tout beaucoup plus vaste. Ces monographies nous fournissent des détails spécifiques sur certaines écoles, et nous permettent ainsi de compléter les données recueillies ailleurs.

Sur un plan plus théorique, les ouvrages de Durkheim (1966), Mead (1971), Erny (1972) et Santerre (1982) traitent de l'éducation et de la scolarisation dans un sens plus large. Bien qu'ils ne touchent pas les Inuit comme tels, ces textes sont utiles afin de définir les concepts que nous utilisons lors de notre recherche. Ainsi, nous pouvons définir l'éducation, comme le fait Durkheim (1966:41), comme étant: "la sociologisation méthodique de la jeune génération". Ce dernier ajoute que sa fonction est de constituer en chacun de nous un être social. C'est une enculturation de la personnalité qui est permanente et continue. A cela, Santerre (1982:68) ajoute qu'elle est totale, qu'elle englobe toute la culture d'un groupe, du savoir social au savoir technique.

C'est dans cette optique que Mead (1971:179) nous dit que:

"L'éducation primitive était un processus qui permettait de maintenir la continuité entre les parents et les enfants...". Elle poursuit en affirmant que l'éducation moderne (scolaire), à l'inverse, crée des discontinuités. Pour compléter notre définition de l'éducation, Emy (1972:20) nous dit que sa fin ultime est l'édification d'un organisme psychologique capable d'une triple intégration: personnelle, sociale et culturelle.

Santerre (idem) introduit également la différence entre éducation et scolarisation. Dans notre recherche, cette différence est très importante. La scolarisation se définit comme étant la partie institutionnalisée de l'éducation. Elle représente le savoir transmis à l'école et se matérialise dans ce que nous appelons le système scolaire. La scolarisation, toujours selon Santerre, ne correspondrait qu'à 15% environ de l'éducation totale. Donc, pour être cohérente, la scolarisation se doit d'aller dans le même sens que l'éducation, c'est-à-dire qu'on doit y véhiculer et y apprendre la même culture. Or, chez les Inuit du Nouveau-Québec, nous voyons que la situation qui prévaut ne correspond pas à cette cohérence présumée.

En définissant le concept d'éducation, Durkheim introduit celui d'enculturation, que nous pouvons définir comme étant le processus d'acquisition d'une culture, celle du groupe auquel on appartient. L'éducation est donc l'enculturation des jeunes à l'intérieur de leur groupe social. Dans notre recherche, le concept d'enculturation est directement lié à celui d'éducation, mais il est également associé aux concepts d'acculturation et de déculturation.

L'acculturation est un concept très vaste. Nous pouvons dire qu'il s'agit d'un type de changement culturel qui s'opère par des contacts soutenus entre des individus appartenant à différentes civilisations (généralement en relation d'inégalité), et où il y a absorption et institutionnalisation des comportements du groupe dominant par le groupe dominé. Celles-ci se font à partir d'un processus d'apprentissage et d'acquisition des habitudes de la

société dominante. A cela, nous pouvons ajouter, comme le fait Keesing (1958:387) que l'acculturation implique un contact direct et prolongé, et que le transfert de la culture est un processus cumulatif.

Dans son ouvrage sur les immigrants, Eisenstadt (1954:12) nous dit que l'acculturation est: "The extent to which the immigrant learns the various roles, norms and customs of the absorbing society." Nous pouvons adopter cette définition à notre sujet en disant que l'acculturation peut se mesurer au degré où la société dominée apprend les différents rôles, normes et coutumes de la société dominante. Nous pouvons articuler l'acculturation avec le concept de déculturation. Celui-ci consiste, pour un individu ou un groupe en la perte de sa propre culture traditionnelle. Le processus d'acculturation entraîne donc, simultanément à l'acquisition d'une nouvelle culture, la perte d'une grande partie de la culture originale du groupe dominé.

Voilà donc les principaux concepts de base utilisés dans notre recherche. Ces concepts étant définis, nous pouvons voir comment ceux-ci se matérialisent chez les Inuit du Nouveau-Québec, ce qui nous permet de comprendre la situation devant laquelle ils se retrouvent. Nous sommes conscients qu'il existe une multitude d'autres ouvrages théoriques en anthropologie de l'éducation ainsi qu'en sociologie et en éducation proprement dite. Cependant notre thèse se veut principalement descriptive, c'est pourquoi nous nous sommes limités à ces quelques textes de base.

Objectifs

Tous les auteurs cités plus haut voient le système scolaire fédéral comme un élément majeur ayant favorisé l'acculturation des Inuit ou, comme le dit Born (1970:9) "...en tant qu'agent premier de l'intégration de la société esquimaude à la société euro-canadienne". Tous sont également

d'accord pour dire que le système scolaire était très mal adapté à la culture inuit. Nous partageons ce point de vue et notre étude se veut le prolongement de leurs idées, puisque nous tentons de comprendre les causes et les effets de la mauvaise adaptation du système. Pour ce faire, nous avons développé trois objectifs, dont les deux premiers servent à introduire l'objectif principal de notre recherche.

Dans un premier temps, nous voulons montrer quelle était la nature de l'éducation traditionnelle chez les Inuit du Nouveau-Québec. En effet, si nous parlons de changements lorsque nous étudions les écoles fédérales, il faut démontrer par rapport à quoi ces changements sont survenus. Ainsi, nous essayons de voir quelles étaient les valeurs véhiculées par la société inuit, par quels moyens les jeunes étaient enculturés et comment les adultes transmettaient leurs connaissances.

Dans un second temps, nous tentons de démontrer que l'école missionnaire fut la première à modifier, par son enseignement, la vie traditionnelle des Inuit en introduisant chez eux un éducation de type occidental. Nous y verrons que les missionnaires ont joué un rôle très important auprès des Inuit du Nouveau-Québec et ce, très tôt dans l'histoire, puisqu'ils étaient présents dans le Nord dès la fin du 19^e siècle.

Enfin, nous nous efforçons de décrire le système scolaire fédéral afin de voir: 1) quels étaient les buts du gouvernement lors de l'implantation de ce système; et 2) d'analyser les résultats produits par l'enseignement fourni dans les écoles fédérales du Nouveau-Québec.

Problématique et Hypothèse

Nous énonçons l'hypothèse que le programme scolaire fédéral était un élément important de contrôle social de la population nordique et pouvait

favoriser à plus ou moins long terme le contrôle économique et politique du gouvernement sur cette région. Ce contrôle social et non pas uniquement l'objectif déclaré du bien-être des Inuit représentait le but premier d'Ottawa lors de l'implantation de son système scolaire. Par conséquent, ce système se devait d'être le plus occidentalisé possible et tenter de faire des Inuit des citoyens canadiens à part entière.

Nous partons du postulat que tous les aspects du système scolaire fédéral eurent pour effet d'accélérer l'acculturation et la déculturation des Inuit du Nouveau-Québec, et qu'ils entraînent comme le spécifie David Omar Born (1970), une incorporation avancée de la société Inuit à la société euro-canadienne.

Nous croyons également que cet effort volontaire de la part du gouvernement fédéral d'acculturer les Inuit, afin de leur permettre de mieux s'adapter à la vie moderne, ne les a amenés, en fait, qu'à une plus grande dépendance face aux blancs. Nous voulons démontrer que cette politique de "remplacement culturel" comme la nomment Brandt et Hobart (1969:194) n'a pas tellement atteint son but. Nous pensons que les raisons de cet échec se trouvent à l'intérieur même du système scolaire. C'est pour cette raison que nous le décrivons ici, afin de pouvoir l'analyser.

Méthodologie

Pour mener à bien notre recherche, nous avons dû utiliser deux techniques de cueillette de données, soit la recherche en bibliothèque et le dépouillement d'archives gouvernementales non publiées. Il nous faut préciser qu'il était impossible de faire de l'observation participante, méthode privilégiée en anthropologie, parce que notre étude était ethnohistorique. En effet, le système scolaire décrit a été grandement modifié depuis 1975 et une observation du système actuel n'aurait pas donné

les résultats escomptés. Il nous fallait consulter d'autres sources.

Après plusieurs démarches nous avons dû également éliminer l'entrevue comme source possible de données. Des séjours dans les communautés de Quaqtak (Koartak) et Kuujuaapik (Great Whale River)¹ avaient initialement été prévus, mais la non disponibilité de fonds nécessaires au terrain nous a forcé à réorienter notre recherche.

La première étape de notre cueillette de données consistait en une recherche en bibliothèque. Celle-ci nous a permis de dépouiller la documentation publiée sur notre sujet d'étude et d'accumuler certaines données générales sur le système scolaire fédéral, sur les buts de son implantation ainsi que quelques données particulières sur certaines écoles.

Pour compléter et préciser ces données, nous avons consulté une seconde source, les archives gouvernementales non publiées, en visitant à cinq reprises les Archives Fédérales du Canada à Ottawa. Là nous avons inventorié et consulté plus d'une centaine de dossiers (dont on retrouvera la liste en bibliographie) se rapportant à l'administration des écoles gouvernementales au Nouveau-Québec. Le dépouillement de ces dossiers nous a permis de recueillir des données supplémentaires sur les politiques gouvernementales en matière d'éducation nordique ainsi que sur les écoles en tant que telles.

Notons toutefois que nous n'avons pu consulter tous les dossiers relatifs à l'éducation des Inuit du Nouveau-Québec, pour les diverses raisons suivantes: durée limitée de nos séjours à Ottawa qui nous a forcé de

1. Pour éviter toute confusion possible, nous emploierons les toponymes anglophones utilisés à l'époque par les Euro-Canadiens pour désigner les communautés du Nouveau-Québec.

procéder à une sélection parfois arbitraire parmi des dossiers jugés importants, impossibilité de consulter d'autres dossiers, soit à cause des informations confidentielles qu'ils contenaient, soit à cause du fait qu'ils n'étaient pas encore tous catalogués, soit à cause de leur destruction par un début d'incendie, soit enfin à cause du fait qu'ils n'étaient pas assez anciens pour être livrés à la consultation publique. Pour toutes ces raisons notre recherche en archives n'a aucune prétention à l'exhaustivité. Les données recueillies aux Archives Fédérales du Canada ne couvrent en fait que la période du début du système scolaire (1949 au Nouveau-Québec) jusqu'au milieu des années soixante, et même un peu avant pour certaines écoles.

Un autre aspect limitatif des documents d'archives se situe au plan de leur source. Tous ces dossiers émanaient du gouvernement fédéral ou d'organismes occidentaux connexes (association des enseignants, etc.) et ne reflétaient qu'un seul point de vue, celui de l'autorité gouvernementale. Cet aspect unidimensionnel des données aurait dû normalement être contrebalancé par la version inuit des faits, mais comme nous l'avons mentionné précédemment, il nous a été impossible de nous rendre dans une communauté du Nouveau-Québec. De plus, les documents écrits de source inuit sur le sujet sont presque inexistantes, sauf pour quelques lettres trouvées dans les dossiers des archives. Il fallait donc garder un esprit critique face à de telles données.

Plan de thèse

Pour une bonne compréhension de l'objet de notre recherche, nous avons choisi de présenter nos chapitres dans un ordre chronologique. Notre premier chapitre porte donc sur l'éducation traditionnelle inuit. Celui-ci, bien que très sommaire, est rendu nécessaire par le fait que nous affirmons que le système scolaire fédéral différait des pratiques traditionnelles d'apprentissage chez les Inuit. Il nous faut donc voir en quoi il était différent, ainsi pourrions nous expliquer les changements qu'il a occasionnés.

Avant l'arrivée des Blancs, les Inuit du Nouveau-Québec avaient un système d'éducation traditionnel en vigueur depuis de nombreuses générations. Nous verrons sur quels principes reposait ce système, ainsi que les valeurs qu'il véhiculait. Nous verrons également comment celles-ci étaient transmises à la jeune génération et par qui elles l'étaient.

Dans le second chapitre, nous abordons les premiers contacts des Inuit avec une forme de scolarisation occidentale, soit celle des écoles missionnaires. Ces écoles ont en quelque sorte servi de tampons entre l'éducation traditionnelle Inuit et le système scolaire fédéral, puisqu'elles ont introduit les valeurs occidentales et la scolarisation comme telle au Nouveau-Québec. Nous y exposerons les valeurs mises de l'avant par les missionnaires, de même que les moyens qu'ils ont utilisés pour mener à bien leur entreprise.

Corps principal de notre thèse, le troisième chapitre porte sur le système scolaire fédéral comme tel. Nous y faisons une description des buts du gouvernement lors de l'implantation des écoles, une description de celles-ci, un portrait des professeurs qui y enseignent, de même qu'un résumé du programme et de son évolution. C'est là que nous tentons de voir ce qui est la cause du peu de succès du système, dont parlent les auteurs ayant écrit sur le sujet.

En guise de conclusion, nous tenterons de faire un bref bilan de l'intervention gouvernementale en matière d'éducation des Inuit. Nous ferons aussi une analyse des effets de la scolarisation imposée, ainsi que de ce qui s'est passé chez les Inuit depuis la signature de la Convention de la Baie James et la prise en charge par le Québec et les Inuit eux-mêmes du système scolaire. Enfin nous essaierons de voir quelles sont les avenues qui restent à explorer afin de parfaire l'étude de l'éducation reçue par les Inuit du Nouveau-Québec.

CHAPITRE I
L'ÉDUCATION TRADITIONNELLE INUIT

Pour mieux comprendre les nombreux problèmes engendrés par l'introduction du système scolaire fédéral chez les Inuit du Nouveau-Québec, il nous faut d'abord voir comment se faisait traditionnellement chez eux la transmission du savoir. A cette fin, nous décrivons dans les pages suivantes quelles étaient les valeurs traditionnelles véhiculées par la société Inuit, par quels moyens les jeunes étaient socialisés dans la culture Inuit, et enfin comment les adultes transmettaient leurs connaissances à la jeune génération.

La source principale de nos données pour ce premier chapitre se situe dans les ouvrages de Jean L. Briggs (1979) et (1983) ainsi que dans ceux des Honigsmann (1970) et (1971). Comme ces travaux sont plutôt généraux à l'ensemble du Nord, nous puiserons des illustrations spécifiques au Nouveau-Québec chez Saladin d'Anglure (1967). Quant aux subdivisions théoriques de l'éducation, celles-ci ont principalement été empruntées à l'ouvrage de Santerre (1982).

1. Nature du Savoir Véhiculé et Transmis

Le savoir que l'on permet à l'enfant Inuit d'acquérir est essentiellement organisé en fonction de la survie et de la reproduction du groupe auquel il appartient. Très vite, les parents font prendre conscience à l'enfant de la nécessité d'avoir des comportements adaptatifs au difficile milieu dans lequel il vit. Ils favorisent cette conscientisation en considérant les enfants comme de jeunes adultes capables d'une certaine autonomie et de prise de responsabilités.

Dès leur jeune âge, les enfants Inuit savent qu'ils sont les bienvenus dans l'univers des adultes, et ceux-ci le leur font bien sentir en les faisant participer à diverses tâches domestiques, dans la mesure de leurs capacités.

Cependant, comme le dénote Briggs (1983: 17): "Il est rare que des pressions soient exercées pour amener l'enfant à aider...". On lui demande son aide, mais il ne sera pas forcé de le faire.

Pour un jeune Inuk, être sollicité pour accomplir une tâche d'adulte est un élément de fierté et de joie et il n'est donc pas rare de voir les jeunes participer aux travaux domestiques. Les plus jeunes, souligne Saladin d'Anglure (1967:123): "avaient peu d'utilité économique..." mais cela ne les empêchait pas d'aider leurs parents. Dès l'âge de sept ou huit ans, les jeunes filles s'occupent des bûches et participent aux activités de cueillette. Les jeunes garçons, quant à eux, ramassent le bois et vont chercher l'eau potable. Puis vers l'âge de dix ans, ils débutent la chasse au petit gibier. A la longue, faire ces petits travaux devient une part normale de la journée, surtout pour les jeunes filles qui, comme l'affirme Briggs (1983:17): "accomplissent plusieurs tâches dans la maison sans qu'on leur dise de le faire".

Lorsqu'il y a réussite d'une tâche assez importante, l'évènement fait l'objet de réjouissances. Chez les garçons, ce sont les activités de chasse et de pêche qui font l'objet de telles fêtes, comme nous le dit Saladin d'Anglure (1967:124): "...leurs premières prises, dans chaque espèce, étaient fêtées par tout le groupe." Pour les filles, l'évènement privilégié était la fabrication de la première pièce de vêtement, généralement une paire de bottes. Par ces réjouissances, les parents concrétisent la participation des jeunes au monde des adultes.

Les parents inuit croient que c'est en participant ainsi à la vie quotidienne que les enfants trouveront les réponses aux nombreuses questions qu'ils se posent. C'est pour cette raison que les parents instruisent leurs enfants avec un minimum d'explications sur le comment et le pourquoi des choses. Comme nous l'explique Briggs (1983:18): "Dans la société inuit, ce ne sont pas les enfants mais bien les adultes qui posent les

questions". Cette façon d'éduquer les enfants les force à voir d'eux-mêmes les problèmes qui les entourent, et les oblige à en trouver seuls la solution. Elle leur accorde une plus grande initiative et plus de liberté face au processus éducatif. Cette méthode leur permet également de développer un plus grand sens de l'observation, ce qui plus tard leur sera des plus utile.

C'est en observant les agissements de leurs parents et de leurs frères et soeurs aînés que les enfants inuit apprennent très tôt les éléments de base sur lesquels reposent la plupart des rôles caractérisant la vie traditionnelle des adultes. D'ailleurs la majorité des jeux des enfants sont marqués par un très fort degré d'imitation, ce qui constitue pour eux une répétition des gestes qu'ils poseront plus tard dans leur vie adulte. Nous reviendrons sur ce point un peu plus loin. (voir p.23)

Nous voyons donc que la structure de l'éducation traditionnelle des Inuit est informelle et qu'elle agit par modèle. L'enfant, par son ouverture à des empreintes extérieures et par son effort de conformité, joue un rôle actif dans l'apprentissage qu'il fait de sa culture. Quant aux adultes, leurs rôles sont plutôt passifs, puisqu'ils enseignent par leurs comportements qui sont observés et pris en exemple par l'enfant.

Les jeunes Inuit acquièrent un savoir traditionnel que l'on peut diviser, comme le fait Santerre (1982:69) en trois catégories, soit le "savoir faire", le "savoir dire" et le "savoir vivre".

Le savoir-faire: Il consiste à savoir comment utiliser les ressources du milieu avec les techniques appropriées. Pour les jeunes garçons, cela signifie acquérir la dextérité dans les différentes techniques de chasse et de pêche, apprendre à construire un igloo et à établir un campement. Ils apprennent également à fabriquer les outils et les armes qu'ils utiliseront ainsi que les différents moyens de transport,

principalement le qajaq et le traîneau, dont ils se serviront. Non seulement ils en apprendront les techniques, mais ils en apprendront également les matériaux ainsi que la façon de les obtenir.

Les jeunes filles, quant à elles, vont apprendre le travail des peaux, à coudre des vêtements et à fabriquer les objets domestiques tels que l'ulu¹ et la lampe en stéatite. Elles acquerront aussi des connaissances sur la préparation des viandes et des poissons, leur séchage et leur cuisson. Elles seront également initiées à l'entretien de la lampe à l'huile et, bien sûr, à s'occuper des petits enfants.

Le Savoir dire: Il consiste d'abord en la maîtrise de la langue maternelle, l'inuktitut. C'est aussi le développement de l'éloquence, de l'habileté à prendre des décisions et à diriger, principales qualités d'un leader. Le savoir dire c'est aussi savoir véhiculer le substrat symbolique de l'ordre social, ainsi que la tradition, à travers les contes et les récits mythologiques. Dans la société inuit, les talents de bon conteur apportent à celui qui les possède un prestige non négligeable.

Le Savoir vivre: quant à lui, consiste en quelque sorte, en la capacité d'opérationnaliser les différents niveaux de comportement à l'intérieur des relations interpersonnelles entre les membres de la communauté. C'est-à-dire, connaître la conduite et les attitudes à prendre selon le statut et le sexe des individus avec lesquels un Inuk est en interaction. C'est aussi accepter les normes sociales établies et assumer un degré de coopération économique selon ses capacités, pour le bien-être et la survie de la communauté.

Le savoir vivre régit également les comportements des Inuit face au monde animal, afin qu'il n'y ait pas rupture de l'équilibre qui existe entre

1. Couteau semi-circulaire réservé à l'usage des femmes.

l'homme et la nature. Ces comportements s'expriment principalement en relation avec les croyances surnaturelles, car c'est en partie par l'intermédiaire de celles-ci que les Inuit maintiennent cet équilibre avec la nature.

Ces différentes facettes du savoir traditionnel ont pour but de développer chez les jeunes Inuit un idéal d'Homme (de personne) basé principalement sur un sens de l'observation, une grande débrouillardise et un sens profond des responsabilités, qualités indispensables à leur survie dans ce milieu très difficile qu'est le Nouveau-Québec.

2. Étapes de l'éducation traditionnelle

L'acquisition du savoir par les jeunes Inuit s'échelonne sur plusieurs années, de la naissance à l'âge adulte. Nous pouvons même dire qu'elle est continue jusqu'à la mort. Comme nous allons le voir, les différentes étapes de cet apprentissage sont parfois jumelées à des croyances mythiques.

Naissance: Les Inuit croient qu'à la naissance, le fœtus, en sortant de l'utérus de la mère, voit les instruments masculins (harpon) et féminin (ulu) et qu'il en choisit un. Cette sélection détermine alors le sexe du bébé qui naît. Lorsque l'accouchement est plus long, ils disent que le bébé hésite à choisir l'instrument qu'il doit prendre.

Assez souvent, le nom de l'enfant est déterminé avant sa naissance. Il est choisi par un ancêtre éponyme qui donne son propre nom à l'enfant, et qui le fait en s'exprimant par la bouche d'un parent présent lors de l'accouchement. Cette croyance aura pour effet de conditionner plusieurs aspects de la vie du jeune enfant. Par exemple, si l'éponyme est du sexe opposé de celui du bébé, ce dernier sera élevé comme un membre de l'autre sexe (celui de l'éponyme) et apprendra à se comporter en ce sens.

Cependant, rendu à l'âge de la puberté l'enfant retrouvera son sexe légitime et agira comme les autres.

L'éponymie est également reliée à l'état de santé des enfants. Si un enfant est très malade, le chaman fera tout en son possible afin de chasser le mauvais esprit, et si cela ne fonctionne pas, il procédera à un changement de nom. Cette pratique ayant pour but de donner à l'enfant le statut d'un ancêtre en meilleure santé. On croit en effet que lorsqu'un bébé est malade, c'est l'ancêtre éponyme qui se sent mal et qui le laisse savoir à travers l'état du jeune enfant.

Enfance. A cause des statuts que lui confèrent ses différents noms², l'enfant apprendra très tôt, et avec une grande souplesse, à conformer ses manières d'agir avec ses proches en fonction de cette multiplicité de statuts à l'intérieur de son groupe familial.

Durant l'enfance, les jeunes Inuit sont toujours bienvenus dans le cercle des adultes, quelles que soient les activités de ceux-ci. C'est là qu'ils observent les comportements des adultes dans la vie quotidienne et qu'ils commencent à les imiter. Le rôle du jeu, en tant que facteur d'imitation sociale et d'intégration culturelle, y a une importance primordiale, car il reconstruit fidèlement l'image de la réalité sociale Inuit à une échelle moindre.

Pendant cette période, les fillettes apprendront à être bien mises et propres, alors que les petits garçons auront une allure négligée comme celle de leur père. Ils se souilleront de sang pour imiter les hommes qui reviennent de la chasse, car ils croient que cela plaît au gibier qui se laissera plus facilement chasser. Par contre, les jeunes filles apprendront que le sang menstruel fait fuir le gibier, c'est pourquoi elles devront

2. Plusieurs ancêtres peuvent donner leur nom à un enfant.

s'abstenir de préparer la viande et de tanner les peaux lors de leurs périodes de menstruation.

A cet âge, toute forme d'apprentissage, qu'elle soit technique, sociale ou religieuse, se fait auprès des membres de son sexe. Les petits garçons s'instruisent exclusivement auprès des hommes, alors que les fillettes apprendront par l'intermédiaire des femmes seulement.

Il peut cependant y avoir des exceptions à cette pratique. Nous avons mentionné précédemment (voir p.16) le cas de l'éponyme de sexe opposé qui amenait un enfant à recevoir l'éducation de l'autre sexe jusqu'à la puberté. Briggs (1983:15) note aussi que dans certains cas les parents peuvent, à la naissance d'un enfant, décider d'élever celui-ci comme s'il était membre du sexe opposé au sien. De cette façon, une famille peut pallier au manque de garçons en entraînant la cadette à chasser et à suivre son père, alors qu'une famille sans fille peut élever un garçon aux travaux ménagers et au travail des peaux. Dans la plupart des cas, les jeunes retrouvent leur propre sexe à la puberté, mais il arrivait parfois que certains individus demeurent membres de l'autre sexe jusqu'à leur mort. En général, cette situation était reliée au phénomène de l'éponymie. Il faut bien remarquer que cette façon d'agir n'était pas très courante. Les parents n'y avaient recours que pour des raisons pratiques de survie du groupe, par exemple lors d'une famine.

Vers l'âge de sept ans, les jeunes Inuit vivent moins en compagnie des adultes et s'en détachent peu à peu. Même dans leur famille, ils s'arrangent pour être loin de la maison pour une grande partie de la journée, ce qui ne les empêche pas cependant d'effectuer les tâches domestiques qui leur sont attribuées. Dès ce moment, leur vie s'oriente plus vers une vie de groupe avec les jeunes de leur âge. Ils demeureront d'ailleurs très attachés à ce groupe d'amis durant toute leur adolescence, et ce jusqu'au mariage.

Ces groupes d'amis, nous affirme Honigmann (1971:4) ont un esprit de corps très puissant et sont fermés au monde des adultes.

C'est avec les jeunes de son âge, à l'intérieur de son groupe d'amis que l'enfant Inuit joue à imiter le monde des adultes. Les garçons joueront à la chasse en faisant de petites excursions où ils tueront des animaux imaginaires à l'aide de harpons de bois. Ils pourront aussi atteler des jeunes chiens aux petits traîneaux que leurs parents auront fabriqués spécialement pour eux. Quant aux jeunes filles, elles s'amuseront à porter l'amaut³ et à soigner leurs poupées de la même façon que le font les femmes avec leurs bébés. Elles feront également de petits feux où elles s'amuseront à faire cuire des restes, ou encore des bouillies imaginaires. Pendant tous ces jeux, les enfants imitent leurs aînés, mais ils font aussi preuve d'une imagination fertile et d'une grande ingéniosité.

Adolescence: C'est vers cet âge que les jeunes cessent progressivement les jeux d'imagination et d'imitation. Ils commencent alors à s'intéresser à des choses plus sérieuses. C'est à ce moment que les garçons commencent à chasser pour vrai, et que les filles débutent les gros travaux ménagers. Il faut noter que durant cette période, les garçons participent aussi aux travaux ménagers, même s'ils consacrent une grande partie de leur temps à leurs camarades de jeux et à la chasse. Cette chasse au petit gibier, qu'il fait en compagnie des adultes permet à l'adolescent d'apporter une contribution non négligeable à son foyer. Il prend ainsi part à l'entretien de sa famille, ce qui est le but vers lequel il tend depuis sa tendre enfance.

L'adolescent acquiert son statut d'adulte lorsqu'il pose un acte d'éclat, ce qui correspond à une intégration totale au sein de sa communauté.

3. Manteau à poche arrière servant à transporter les bébés.

Pour le garçon, cela consiste à sa première prise de gros gibier, habituellement un phoque. La reconnaissance sociale de son nouveau statut au sein de la communauté se réalise lorsqu'il obtient son premier attelage de chiens, ou encore son premier qajaq. Dès lors, il est considéré apte au mariage car il peut subvenir aux besoins d'une famille. Pour la fille, l'avènement des premières menstruations est la marque physique de son changement de statut et de son accession au monde des femmes. Elle devient alors, elle aussi, candidate au mariage, mais comme le remarque Saladin d'Anglure (1957:123) elle ne devenait une véritable femme qu'à la naissance de son premier enfant.

Age mûr. Nous devons ici insister sur le symbolisme qui lie intimement les activités de production et de reproduction dans la culture inuit traditionnelle. C'est sur cet aspect de dualité que reposent fondamentalement l'élaboration et le maintien de l'ordre social.

En effet, les Inuit disent qu'un adolescent qui est capable de production, c'est-à-dire de fournir par la chasse et la pêche un rendement économique appréciable, est aussi capable de reproduction. C'est à ce moment qu'il est considéré comme un adulte à part entière. Une fois que le jeune adulte a accepté la reconnaissance de son nouveau statut, il assume les responsabilités qu'on est en droit de s'attendre de lui. Il prend épouse (généralement une jeune fille qui lui avait été promise à la naissance) et s'intègre en tant qu'unité responsable et autonome, au rôle socio-économique qu'il doit jouer à l'intérieur de sa communauté. Il jouera d'ailleurs ce rôle jusqu'à ce que ses propres enfants soient eux-mêmes devenus des adultes responsables et autonomes.

Après la cinquantaine, le rôle économique de l'Inuit diminue considérablement. Dans certains cas il est presque inexistant. Pour sa subsistance il devient alors dépendant de ses enfants. Dès ce moment, son rôle change et il devient un conseiller qui fait profiter les plus jeunes de sa

vaste expérience et de ses connaissances multiples. Par le respect qu'il impose et par le prestige dont il jouit, il devient une autorité en matière de partage du gibier, de mariage, d'adoption, ainsi que pour régler les différents conflits qui peuvent survenir à l'intérieur de la communauté. Saladin d'Anglure (1967:124) ajoute que les femmes âgées: "se rendent utiles en effectuant des travaux domestiques comme la couture des bottes (...) ou la fabrication d'outils et d'ustensiles..."

Dans des cas extrêmes de famine, les Inuit, devenus trop vieux et qui ne pouvaient plus suivre les déplacements de leur famille, se laissent mourir ou demandent à être laissés derrière au camp. Cette mort peut nous paraître ignoble, mais pour certains Inuit elle était honorable, d'abord parce qu'elle permettait au groupe familial de survivre, car par temps difficile les personnes non productives devenaient un poids important à supporter, ensuite parce que ceux-ci croient que l'esprit de l'ancêtre défunt peut se réincarner dans un nouveau-né et lui donner le statut dont il jouissait de son vivant. Pour l'ancêtre il s'agit là d'une sorte de retour dans le cycle de l'éducation, puisqu'en donnant son nom à un nouveau-né, celui-ci sera élevé en fonction de son ancêtre éponyme.

Nous venons de voir les différentes étapes d'apprentissage par lesquelles passent tous les jeunes Inuit dans leur processus de socialisation. Nous regarderons maintenant comment s'effectue cette transmission des connaissances d'une génération à l'autre.

3. Techniques et moyens de transmission du savoir

Dans le système éducatif traditionnel des Inuit, il n'y a pas d'intermédiaire entre les adultes, porteurs de la culture, qui transmettent leur science, leur savoir, et les enfants qui le reçoivent. Il n'y a pas de livres, pas d'endroits spécifiques ni de personnes spécialisées dans la

transmission des connaissances, sauf peut-être le chaman qui a un rôle particulier. L'enfant prend modèle sur ses aînés pour acquérir les connaissances indispensables à sa survie et à celle de son groupe.

L'éducation y est donc constante et continue. Il y a cependant des moments privilégiés, qui sont source d'acquisition de certains savoirs particuliers; des temps riches où l'enfant peut saisir une façon particulière de former un aspect de sa personnalité en se basant sur un exemple qu'il a devant les yeux. La première expédition de chasse avec des adultes est un bon exemple d'un de ces moments privilégiés.

Cet apprentissage direct qu'il fait en regardant les adultes et en les imitant développe et aiguisé chez le jeune Inuk le sens de l'observation, l'habileté et la débrouillardise. Il apprend et acquiert ses connaissances techniques en les observant et en les faisant, sans que les adultes aient à lui fournir plusieurs explications sur les différentes façons de se comporter selon les situations auxquelles il doit faire face. C'est l'expérience qui lui suggère ce qu'il faut faire et qui lui apprend à se conformer et à avoir des attitudes normalisées dans telles ou telles situations.

Observations et imitations: Les parents Inuit accordent à leurs enfants une assez grande liberté. Celle-ci leur permet, entre autre, d'être les bienvenus dans le cercle des adultes. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, c'est là qu'ils observent les agissements quotidiens de leurs aînés, et qu'ils apprennent les principaux éléments de leur culture traditionnelle.

L'observation est très importante chez les Inuit, car comme l'affirme Briggs (1983:14): "Les Inuit abordent la réalité comme si elle était en perpétuel changement". Donc pour être en mesure de saisir ces changements il faut avoir un sens de l'observation très développé. C'est pourquoi les parents Inuit vont pousser leurs enfants à observer ce qui se passe autour d'eux.

Cet accent placé sur le sens de l'observation amène les jeunes Inuit à prendre une part active dans le processus de leur éducation. En effet, ceux-ci ne sont pas obligés par quelqu'un à apprendre telle ou telle chose, mais ils apprennent plutôt en fonction de ce qu'ils observent. Les résultats de ces nombreuses observations faites par les jeunes seront mis en oeuvre, par la suite, lors des jeux d'imitation. Ceux-ci servent en quelque sorte de répétition des comportements de la vie quotidienne des adultes.

Les enfants commencent leurs jeux d'imitation vers l'âge de trois à quatre ans. A ce moment, ils sont encore très près de leurs parents, ce qui leur permet de les observer durant toute la journée. La plupart du temps, ils s'installent à côté d'un de leurs parents et font les mêmes gestes qu'eux. Par exemple, une fillette peut emprunter un chaudron et faire semblant d'y préparer un repas, alors que sa mère est en train de préparer le vrai quelques pieds plus loin. Le petit garçon, quant à lui, regarde son père préparer les outils et les armes et tente de l'imiter en prenant ce qui lui tombe sous la main.

Le degré de permissivité qui existe chez les Inuit encourage les enfants à ces jeux d'imitation. Ils savent qu'ils sont acceptés parmi les adultes et que ceux-ci ne leur refusent rien. Ils peuvent donc demander des outils ou d'autres objets domestiques pour faire comme leurs parents, tout en étant presque certains que ceux-ci ne leur seront pas refusés. Par contre, lorsqu'ils ne peuvent obtenir ce qu'ils demandent, les enfants font preuve d'une grande imagination en créant leurs propres objets à l'aide de tout ce qu'ils peuvent ramasser.

Plus tard, vers l'âge de sept ans, les jeunes délaissent peu à peu l'entourage direct de leurs parents pour se retrouver avec d'autres enfants du même âge qu'eux. Dès lors, les jeux d'imitation évoluent et se complexifient en fonction de l'âge des participants et de leur nombre. Les

petites filles n'imitent plus uniquement ce que fait leur mère, mais elles se réunissent en petits groupes et recréent une maisonnée au complet. Il arrive souvent qu'un parent leur construise une tente ou un igloo à leur mesure. Là, elles peuvent alors faire tous les travaux ménagers et s'occuper de leurs poupées. Elles s'occupent même parfois de vrais bébés dont elles ont la garde.

A cet âge, les garçons aussi se réunissent en petits groupes pour recréer le monde des adultes. Leurs jeux consistent surtout à préparer de petites excursions de chasse autour du camp, où ils vont tuer des animaux imaginaires avec des harpons et des flèches fabriqués à l'aide de bouts de bois et d'os. Par la suite, ils vont dépecer ces animaux imaginaires avec autant de soins que leurs parents le font avec leurs prises. Lorsqu'ils seront un peu plus vieux, les garçons remplaceront peu à peu les animaux imaginaires par du petit gibier tel que le lièvre, et pourront se déplacer sur de petits traîneaux attelés de jeunes chiens. Ces traîneaux étant fabriqués spécialement pour eux par les adultes de leur communauté.

Ces jeux d'imitation durent habituellement jusqu'à l'adolescence. C'est à ce moment que les jeunes commencent à s'intéresser à des choses plus sérieuses, et qu'ils délaissent graduellement les jeux pour s'intégrer à la vraie vie.

Jeux d'épreuves: Les jeux des jeunes Inuit ne consistent pas uniquement à imiter le monde adulte. Ils participent également à ce que nous pourrions appeler des jeux d'épreuve.

Les parents participent activement à ces jeux d'épreuves. Il s'agit pour eux de tester les connaissances de leurs enfants, de vérifier le développement de leur apprentissage. Ce sont eux qui posent les questions et qui mettent les enfants dans des situations où ils doivent solutionner eux-mêmes les problèmes.

Pour un observateur non-initié, les nombreuses questions que posent les parents peuvent paraître futiles, mais en réalité, elles sont très importantes dans le processus de socialisation des enfants. Elles ne font pas que tester leurs connaissances, elles jouent également sur le contrôle de leurs sentiments.

Les jeux d'épreuves peuvent porter sur plusieurs sujets. Par exemple un adulte peut vérifier les connaissances géographiques et le sens de l'orientation de son enfant en lui posant des questions telles que: "Où sommes-nous?", "Dans quelle direction se trouve le village?", "Sommes-nous déjà venus ici?" ou encore "Comment allons-nous traverser cette falaise?". Il peut également le tester sur sa parenté en lui demandant: "Qui est cette personne pour toi?", "Où est la soeur de ta mère?", ou tout simplement "Qui es-tu?".

Ces jeux peuvent aller beaucoup plus loin que de simples questions sur les connaissances géographiques ou de parenté. Les parents trouvent plusieurs façons de jouer sur les émotions de leurs enfants. Briggs (1979:7) décrit certains de ces jeux et nous montre comment ceux-ci peuvent aussi apprendre aux jeunes des valeurs négatives telles que la peur et la méfiance. Par exemple, elle nous décrit un de ces jeux dont elle a été témoin entre une fille de quatre ans et sa tante:⁴

Tante: "Quel beau gilet neuf tu as!"

Fillette: Sourit.

Tante: Pourquoi ne meurs-tu pas, afin que je puisse l'avoir?"

Fillette: Regarde sa tante et est blanche de peur.

4. Traduction libre de l'auteur.

Tante: "Tu ne veux pas mourir?"

Fillette: Fait signe que non.

Tante: S'approche comme pour lui prendre son gilet neuf.

Fillette: Est blanche de peur.

Tante: Change de sujet.

Un jeu comme celui-ci peut nous paraître fort cruel, mais il est très important car il permet à l'enfant d'apprendre à contrôler ses émotions et ses sentiments antisociaux. Un tel contrôle est signe de maturité. On considère que l'enfant a acquis cette maturité lorsqu'il s'aperçoit qu'il ne s'agit que d'un jeu, et qu'il y réagit en sachant contrôler ses émotions. A ce moment, le rôle de l'adulte est de toujours laisser planer un doute chez l'enfant, à savoir s'il s'agit d'un jeu ou si c'est sérieux.

Les parents se servent de ce genre de jeux également pour enseigner les valeurs positives comme le partage, valeur essentielle pour la survie du groupe. Briggs (1979:27) nous en donne un exemple: Une mère donne du chocolat à sa fillette de trois ans et lui dit de le manger vite sans le dire à sa soeur, car c'est le dernier morceau. La petite fille coupe le morceau en deux et va en donner la moitié à sa soeur malgré les indications de sa mère.

C'est là pour la mère une façon qu'elle a de confronter sa fillette avec un problème représentant une des valeurs importantes de la culture Inuit. Elle ne lui donne pas la solution et ne lui suggère pas quoi faire, mais elle sait que si sa fille a bien observé ce qui se fait chez les adultes elle saura quoi faire et fera le bon choix. C'est aussi une bonne manière de faire participer l'enfant de façon active à son apprentissage.

On retrouve également dans la société Inuit traditionnelle d'autres jeux d'épreuves. Dans ceux-ci, c'est le corps qui sert d'objet aux différents

tests. Ces jeux corporels se font principalement entre jeunes gens et servent à faire découvrir aux individus les capacités et les limites de leurs corps. Ils peuvent également se faire seul. L'enfant devient alors à la fois sujet et objet du jeu.

Les parents initient très tôt leurs enfants à ce genre de jeux. En effet, dès que les bébés sont en mesure de se tenir, ils vont les asseoir sur leurs genoux pour les faire jouer avec eux. Les jeux les plus fréquents consistent alors à produire des bruits en frappant sur la bouche et sur les joues, afin de voir les différents sons que l'on peut obtenir.

Lorsque les jeunes jouent entre eux, les jeux deviennent plus compétitifs. Certains de ces jeux servent à tester l'endurance physique et la résistance à la douleur. Par exemple, jouer à mordre ses copains ou à se brûler avec des allumettes sont des jeux assez populaires auprès de ces jeunes. Un autre jeu commun chez eux consiste à lutter avec la bouche, c'est-à-dire que les participants tirent avec leurs doigts sur la bouche de l'adversaire jusqu'à ce que l'un d'eux abandonne.

D'autres jeux sont moins violents et vérifient plutôt la maîtrise des individus sur le plan émotif. Le plus populaire de ces jeux consiste à essayer de garder un visage impassible pendant que les gens tentent de faire rire en chatouillant ou en faisant des grimaces.

Tous ces jeux servent à faire prendre conscience aux jeunes des limites de leurs corps. Ils visent à leur faire acquérir le contrôle de leurs émotions et aussi de la douleur. Ils ont aussi pour fonction de démontrer les nombreuses capacités du corps humain et les différentes façons de s'en servir efficacement selon les situations qui se présentent à eux.

4. Agents de transmission du savoir

Chez les Inuit, tous les adultes sont porteurs de la culture traditionnelle et peuvent la transmettre aux membres de la jeune génération. Comme nous l'avons mentionné précédemment, il n'y a pas de personnes spécialisées dans cette transmission des connaissances, sauf pour le chaman, détenteur d'un savoir particulier. Cependant, il existe ce que nous pourrions appeler des personnes privilégiées. Celles-ci sont considérées ainsi soit par leur situation particulière vis-à-vis des enfants, les parents par exemple, ou soit par leurs connaissances spécifiques dans certains domaines comme le chamanisme.

Parents: Les premières personnes privilégiées dans la transmission du savoir sont bien sûr les parents immédiats de l'enfant. C'est en observant ceux-ci qu'il acquiert la plus grande partie de ses connaissances.

Durant les quatre premières années de leur vie, les jeunes enfants, garçons ou filles, sont la responsabilité quasi exclusive de la mère. C'est elle qui leur apprend les bases de la culture traditionnelle ainsi que les principales règles de comportements à suivre à l'intérieur de la communauté. Si pour une raison majeure la mère ne peut s'acquitter de cette tâche, elle sera remplacée par une autre femme de la famille, soit la grand-mère, une tante ou parfois la soeur aînée.

Par la suite, vers l'âge de quatre ans, les petits garçons vont se détacher de leur mère pour prendre modèle sur leur père. Dès lors, la socialisation des enfants est sexuellement divisée. Les garçons apprennent auprès des hommes, principalement du père, alors que les filles le feront auprès de leur mère et des autres femmes de la communauté.

Pour le jeune garçon c'est le père de famille qui est le modèle le plus important. C'est lui qui l'amène à la chasse et qui lui en apprend les différentes techniques. Par son exemple, il lui montre également comment se conformer au réseau de relations complexes qui forment la structure sociale du groupe. Ces relations comportent entre autre les règles de partage du gibier, de coopération ainsi que les règles de conduite et de comportements vis-à-vis des différents groupes sociaux. Il lui montre en quelque sorte le code d'éthique sur lequel repose l'ordre social de la communauté.

Par contre, comme nous venons de le voir, c'est la mère qui s'occupe de l'éducation des filles. Elle leur apprend à s'occuper des enfants, à tenir la maison et à faire le travail des peaux et la couture. Il pouvait cependant arriver, dans quelques cas, que les fillettes soient éduquées par leur père, jusqu'à la puberté. C'était surtout le cas des familles sans garçon où le père avait besoin d'aide, lors de famine, pour la chasse et la pêche.

Parenté: A cause d'un taux d'adoption assez élevé, plusieurs jeunes Inuit reçoivent leur éducation par l'intermédiaire d'autres membres de leur parenté. Ce sont généralement les grands parents ou un oncle et une tante qui prennent soin de ces enfants. Dans la mentalité des Inuit, les enfants sont considérés par les parents adoptifs au même titre que leurs propres enfants, et ils sont alors élevés de la même façon. Pour eux, il n'y a pas de différences entre la paternité biologique et la paternité sociale. Ceci facilite de beaucoup la compréhension et l'acceptation du phénomène de l'adoption.

Chaman: Il est le médiateur entre le monde des esprits et celui des humains. C'est lui qui connaît les conduites à suivre pour ne pas entrer en conflits avec les mauvais esprits. C'est également lui qui connaît les remèdes aux différents maux physiques. Il est celui qui enseigne aussi aux

jeunes le substrat symbolique. Le chaman est en quelque sorte le leader spirituel de la communauté, ce qui en fait une personne bien vue et dont l'influence est grande sur la jeune génération.

Il est aussi le seul agent spécialisé, car il possède un savoir particulier. Ce savoir il ne le transmet pas à tous les jeunes, mais seulement à ceux qui, à leur tour, deviendront chaman. Saladin d'Anglure (1967:172) spécifie que: "Parfois un véritable apprentissage était effectué auprès d'un ANGAKKUD [Chaman] expérimenté qui initiait le novice à toutes les finesses de son art, (...) et l'utilisait comme assistant lors de ses manifestations publiques." Saladin d'Anglure (idem) souligne aussi que le rôle de chaman pouvait être tenu autant par les femmes que par les hommes, et ce malgré le fait que la grande majorité des chamans était des hommes. Son éducation spécialisée n'était donc pas uniquement réservée aux membres de son sexe.

Autres agents: Il existe également d'autres personnes privilégiées, qui par leur statut, peuvent transmettre aux jeunes une partie importante de la culture traditionnelle Inuit.

C'est d'abord le conteur, qui à travers ses récits de chasse, ses contes, ses légendes et ses mythes, transmet aux jeunes l'histoire de son peuple. Il assure ainsi la pérennité du substrat culturel. C'est aussi le leader, qui par ses fonctions au sein de sa famille étendue et les charges qu'il cumule, représente l'ordre établi. Il est l'autorité suprême qui dirige le groupe familial par son exemple. Ses grandes connaissances lui permettent de régler les conflits et de diriger les migrations saisonnières. Pour tous les jeunes garçons de sa famille, il est l'exemple par excellence de celui que l'on veut imiter.

Nous pouvons donc constater que, dès sa plus tendre enfance, le jeune Inuk est toujours le bienvenu dans le cercle des adultes. Cette

pratique aura pour effet de lui permettre d'observer à sa guise ce qui s'y passe et par la suite, d'imiter ce qu'il a vu. C'est principalement par cette observation du monde des adultes suivie par des jeux d'imitation que l'enfant inuit apprendra les bases de sa propre culture traditionnelle. Il le fera auprès des adultes de son sexe, principalement par le père pour les jeunes garçons et par la mère pour les jeunes filles.

Les parents ont donc un rôle important à jouer dans la socialisation des enfants. Ils y participent indirectement en servant de modèles lorsqu'observés par leurs enfants, et ils y participent également directement en posant les questions lors des jeux d'épreuves. Dans la société traditionnelle inuit, l'éducation des enfants est une affaire constante et continue, à laquelle toute la communauté participe. En effet, l'éducation s'effectue de la naissance à l'âge mûr et tous y prennent part en servant de modèles pour les jeunes qui les observent.

CHAPITRE II
LES ÉCOLES MISSIONNAIRES

Les missionnaires furent les premiers à tenter de modifier, par leur enseignement, la vie traditionnelle des Inuit du Nouveau-Québec. Ils ont joué un rôle important auprès des Inuit, et ce, assez tôt dans l'histoire des contacts, puisqu'on rapporte l'établissement des premières missions nordiques dès la seconde moitié du XIX^e siècle, dont celles de Little Whale River en 1876 et celle de Fort Chimo en 1884 (Crowe 1979:179). En plus de leur tâche première qui était d'essayer de convertir les Inuit à la foi chrétienne, la plupart des missionnaires cumulaient les fonctions administratives représentant le gouvernement, d'enseignants et même parfois de commerçants.

Dans le présent chapitre, nous faisons un bref historique des missions du Nouveau-Québec et de leur influence sur la population Inuit, surtout au niveau de l'introduction des premiers éléments d'une scolarisation de type occidental.

1. Les Moraves

Bien qu'ils n'aient pas oeuvré directement chez les Inuit du Nouveau-Québec, les Moraves ont exercé une influence non négligeable sur le développement des missions dans l'Arctique de l'est. Nous pouvons dire qu'ils furent par leur travail, une source d'inspiration, un modèle à suivre et un exemple pour les autres sociétés missionnaires qui vinrent plus tard s'établir au Nouveau-Québec.

Les Moraves furent les premiers à s'établir dans les communautés Inuit du Labrador. Après avoir obtenu la permission du gouvernement britannique, ces missionnaires d'origine allemande ouvrirent une première mission à Nain en 1771. Puis, au fil des années, ils établirent plusieurs autres missions le long de la côte, jusqu'à Port Burwell.

La première tâche des missionnaires Moraves était d'apprendre la langue Inuit afin de mieux communiquer avec la population locale. Ayant acquis cette connaissance indispensable, ils purent exercer une grande influence sur toute la région tant au niveau spirituel qu'au niveau socio-économique, car les Moraves s'occupaient aussi du commerce des fourrures sur le territoire du Labrador. Les missionnaires servaient également d'interprètes auprès des blancs qui se rendaient dans ces régions. Vu ce fait, les autorités coloniales leur confièrent certaines tâches administratives, plutôt que d'y envoyer des représentants qui ne parlaient pas la langue.

En plus de prêcher, de traiter et d'administrer, les Moraves furent les premiers à enseigner aux Inuit. Après avoir appris l'inuktitut et l'avoir maîtrisé, les missionnaires leur montrèrent comment l'écrire et le lire. Ils leur donnèrent également quelques notions d'arithmétique, de géographie, d'histoire et d'hygiène, en plus de l'instruction religieuse qui était le but premier de leur établissement dans cette région. Certains missionnaires y enseignaient aussi le chant, afin de former les chorales qui agrémentaient les services religieux. Les écoles moraves devinrent ainsi la première forme de scolarisation occidentale à toucher les Inuit du Labrador et influencèrent indirectement la région est de l'Ungava, puisque les Inuit du Labrador maintenaient des contacts avec ceux de cette région du Nouveau-Québec.

Cet effort de scolarisation de la part des Moraves fut couronné d'un certain succès. Crowe (1979:172) affirme que: "Vers 1864, presque tous (les Inuit) pouvaient lire dans leur langue...". Il y a là probablement une exagération mais même si quelques Inuit seulement pouvaient lire, cela représentait, du point de vue des missionnaires, un résultat assez positif. Mais ce ne fut cependant pas là la seule contribution morave à l'éducation des Inuit. Ils écrivirent des dictionnaires et traduisirent des livres qui serviront plus tard aux autres missionnaires venus s'établir dans le Nord

canadien, et plus particulièrement au Nouveau-Québec.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les missionnaires moraves n'ont pas œuvré directement au Nouveau-Québec, mais ils furent indirectement responsables de l'ouverture de missions dans les communautés inuit de ce territoire. En effet, les Moraves étaient aussi des commerçants dont le territoire prenait de l'expansion. La Compagnie de la Baie d'Hudson, établie au Nouveau-Québec, se sentant quelque peu menacée par la nouvelle concurrence, incita d'autres sociétés missionnaires à venir s'établir sur son territoire.

2. Les Missions Anglicanes

Les missions anglicanes sur le territoire du Nouveau-Québec étaient parrainées par deux organismes britanniques, soit la Church Missionary Society (C.M.S.) et la Colonial and Continental Church Society (C.C.C.S.). La C.M.S. fournissait les missionnaires pour les postes de la Baie James, de la Baie d'Hudson ainsi que du détroit d'Hudson, alors que la CCCS, surtout active au Labrador et à Terre-Neuve, fournissait les missionnaires de Fort Chimo alors affilié au diocèse de Terre-Neuve.

C.M.S.: La Church Missionary Society fut fondée en Angleterre en 1799, et s'intéressa rapidement aux vastes territoires occupés par les autochtones canadiens, où elle envoya plusieurs missionnaires dès le début du XIX^e siècle.

Selon Crowe (1979:179), le premier missionnaire de la C.M.S. à prendre contact avec les Inuit de l'Arctique de l'est fut le Révérend Watkins, qui s'établit dans la communauté de Fort George en 1853. Cependant, les Inuit ne faisaient annuellement qu'une visite de courte durée à ce poste de traite, ce qui a rendu ces premiers contacts assez difficiles et très

irréguliers. Un peu plus tard, le Révérend Horden, aidé du converti Inuk nommé Meluctoo¹ fera plusieurs voyages vers le Nord à partir de Fort George, pour se rendre entre autre jusqu'à Litte Whale River, poste fréquenté par les Inuit. C'était là la seule façon de prendre contact avec eux, car ils n'allaient que très rarement jusqu'à Fort George qui était surtout occupé par les Cris avec qui les Inuit entretenaient des relations plutôt hostiles.

Cette situation dura près d'une vingtaine d'années, soit jusqu'à ce que la C.M.S. décide en 1876 d'établir une mission permanente à Litte Whale River. Elle y envoya alors un jeune missionnaire frais émoulu de la Marine Royale, et qui devait par la suite devenir un des missionnaires les plus connus du Nord canadien, le Révérend Edmund J. Peck.

Dès son arrivée à Litte Whale River, en septembre 1876, le Rév. Peck se lança à l'attaque de sa première grande tâche, qui consistait à apprendre la langue des Inuit et à gagner leur confiance. Cette tâche lui fut quelque peu facilitée, car comme le souligne Lewis (1905:77), il avait déjà étudié les traductions de la Bible faites par les Moraves oeuvrant au Labrador. Le dialecte de la côte est de la Baie d'Hudson n'était pas tout-à-fait le même que celui du Labrador, mais comme les différences n'étaient que mineures surtout au niveau de la phonétique, rien n'empêchait Peck de se servir de ces traductions, qui lui servaient au moins de base pour son apprentissage. Pour ce qui est de la confiance des Inuit, là aussi il ne rencontre pas de problèmes majeurs, puisque les Révérends Watkins et Horden lui avaient ouvert le terrain lors de leurs précédents séjours.

Pour approfondir ses connaissances de l'inuktitut, Peck engagea John Meluctoo, qui avait déjà travaillé avec Horden, d'abord pour lui servir

1. Crowe (1979:179) le nomme John Miluktok, mais il s'agit de la même personne. Lewis (1905:77) quant à lui le nomme Molucto.

d'interprète mais aussi comme professeur. Puis, pour pratiquer sa nouvelle langue, il invita un jeune garçon à vivre chez lui. C'était une entente réciproque, puisque Peck lui enseignait également quelques rudiments de l'anglais.

Après s'être familiarisé avec l'inuktitut, Peck commença à enseigner la foi chrétienne aux Inuit de la région. Le principal obstacle à son enseignement était le fait que les Inuit n'avaient pas de tradition écrite. Les traductions de la Bible faites par les Moraves lui avaient servi pour apprendre la langue, mais il doutait de leur efficacité pour enseigner aux Inuit, car il lui faudrait trop de temps pour leur apprendre à lire et à écrire avec l'alphabet romain.

Lors de son départ pour Little Whale River, le Révérend Horden lui avait donné quelques textes en langue crie, imprimés en caractères syllabiques. Cette forme d'écriture avait été inventée par le Révérend Evans quelques quarante ans auparavant, afin de faciliter son enseignement chez les Cris de Norway House. Peck décida donc d'utiliser à son profit ces caractères syllabiques, et il les adapta à la langue Inuit.

Il considérait que le syllabique, basé sur la phonétique où chaque symbole représente une syllabe plutôt qu'une lettre, serait beaucoup plus facile à apprendre pour les Inuit, surtout que ceux-ci ne demeureraient pas au poste assez longtemps, ce qui lui donnait moins de temps pour leur enseigner. Peck croyait que: "By this means (...) an ordinary intelligent native can be taught to read in eight or nine weeks." (Lewis 1905:82). Cette méthode lui permettait donc de sauver du temps, car son but premier n'était pas de leur apprendre à lire, mais plutôt de leur enseigner les principes de la foi chrétienne. D'ailleurs les seuls textes disponibles aux Inuit, à l'époque, étaient des traductions de la Bible et d'autres textes religieux faites par Peck lui-même.

Malgré ce but assez limité, l'enseignement de Peck porta fruit, puisqu'en peu de temps, plusieurs Inuit devinrent capables de lire le syllabique. En août 1879, il écrivait: "I am happy to say that several can now read their books quite fluently." (Lewis 1905:109). Ces résultats n'auraient sans doute pas été possible sans le syllabique. De plus, les Inuit les plus instruits pouvaient l'enseigner aux autres qui vivaient dans les camps plus éloignés. Ainsi le syllabique se répandit progressivement le long de la côte est de la Baie d'Hudson. Le Révérend Marsh (1964:428) affirme que John Meluctoo donnait des leçons dans sa tente (ce qui était la première forme d'école au Nouveau-Québec) qui furent fréquentées par près de cinq cents Inuit durant le printemps et l'été de 1877 et 1878.

Même s'il employait le syllabique pour apprendre à lire aux Inuit, Peck donna également des cours d'anglais à certains jeunes qu'il croyait plus doués. Il pensait qu'en leur faisant lire la Bible en anglais, il pourrait en intéresser quelques-uns à devenir prédicateurs anglicans et à poursuivre leurs études afin qu'ils deviennent missionnaires dans leurs propres communautés. Cependant ces cours d'anglais étaient limités qu'à quelques Inuit, car l'alphabet romain était beaucoup plus difficile à apprendre que le syllabique.

Quelques spécialistes, dont Jenness (1964:121) et Phillips (1967:120) croient que le syllabique perdit ses avantages lorsque les Inuit durent entrer en contact avec les autres Canadiens car il restreignait leur communication. Cependant, il est assez facile de voir qu'à l'époque où il fut introduit chez les Inuit, le syllabique était la meilleure solution au problème immédiat auquel devait faire face le Révérend Peck et les autres missionnaires de l'Arctique. Il faut bien garder en mémoire que le but premier de ces missionnaires était de propager la "Bonne Nouvelle" et non pas d'enseigner la littérature. Pour le moment ce n'est pas à nous de relancer ce débat.

En plus de l'introduction des caractères syllabiques chez les Inuit de l'Arctique de l'est, la seconde contribution majeure de Peck au niveau de l'éducation consiste en la rédaction d'une grammaire de l'inuktitut de plus de deux cents pages. Il prit sept ans à étudier l'inuktitut avec Meluctoo et d'autres Inuit afin d'être en mesure de rédiger cette grammaire qui s'avéra fort utile pour les nouveaux missionnaires qui devaient apprendre la langue locale. Ce fut également un instrument utilisé par les professeurs qui ont par la suite enseigné aux Inuit leur propre langue. Aujourd'hui cependant, il existe plusieurs autres grammaires mieux adaptées à la prononciation du Nouveau-Québec, mais l'ouvrage de Peck était précurseur de tout ce qui s'est fait depuis.

Le travail de Peck ne se limitait pas uniquement à la région de Little Whale River. Etant, à cette époque, le seul missionnaire anglican sur la côte est de la Baie d'Hudson, Peck se devait de voyager plusieurs centaines de milles à chaque année afin de visiter les nombreux camps Inuit établis entre Fort George et Little Whale River. Dans ces camps il s'efforçait d'enseigner le syllabique et de prêcher au plus grand nombre d'Inuit, afin que ceux-ci aient un minimum de connaissances qu'ils pourraient par la suite approfondir d'eux-mêmes en lisant les copies de la Bible que Peck leur donnait.

En 1864, Lewis (1905:150) nous raconte que Peck passa l'été dans l'Ungava, se rendant jusqu'à Fort Chimo, où aucun missionnaire anglican n'avait encore pu se rendre. Il y demeura trois semaines durant lesquelles il enseigna aux Inuit de la région, qui pour la plupart n'avaient jamais entendu le message chrétien. Ce séjour avait bien sûr pour but premier d'évangéliser les Inuit, mais il avait aussi comme but de contrecarrer les plans des catholiques et des Moraves qui voulaient eux aussi s'implanter dans l'Ungava.

Vers 1890, Lewis (1905:191) rapporte que la Compagnie de la Baie d'Hudson déménagea son poste de traite de Little Whale River vers Great

Whale River quelques soixante quinze milles plus au sud, entraînant avec elle les familles inuit avec qui elle commerçait. Cette situation força Peck à voyager encore plus qu'avant, mais son enseignement ne semble pas en avoir souffert pour autant.

Après 16 ans sur la côte est de la Baie d'Hudson, le Révérend Peck quitta son poste en 1892 pour raison de santé. Il est alors remplacé par le Révérend Walton qui demeurera en poste à Fort George près de trente ans. De là, il effectuera de nombreux voyages à Great Whale River et à Little Whale River afin d'y instruire les Inuit.

Selon Marsh (1964:431): "Mr Walton believed in practical christianity." Ce qui voulait dire qu'il concentrait surtout ses efforts sur le bien-être matériel des Inuit. Il faut noter que lors de son arrivée à Fort George, la région était aux prises avec une famine importante, c'est sans doute pourquoi il s'intéressa plus à aider à les nourrir qu'à les convertir, sans pour autant délaisser complètement l'aspect spirituel de sa mission. Son enseignement était plus pratique en ce sens qu'il insistait beaucoup sur l'hygiène et la propreté, mais il ne négligeait pas non plus l'enseignement de la religion et du syllabique. L'école de jour était partie intégrante de son travail quotidien.

De fait, cette école de jour devint une part importante de la vie de chaque missionnaire qui oeuvrait chez les Inuit de l'Arctique de l'est, depuis les beaux jours de Peck jusqu'à l'arrivée des écoles fédérales. Dans chaque communauté où s'ouvrait une mission, dont les deux du Nouveau-Québec à Great Whale River et Fort Chimo, le missionnaire en poste enseignait aux jeunes comme aux adultes, l'écriture syllabique et la religion. Dans certains cas, ils enseignaient également l'anglais et l'arithmétique, mais cela pouvait varier d'un poste à l'autre. Comme il n'y avait pas de programme officiel, chaque missionnaire y travaillait selon ses capacités, et ce sur une base volontaire, car le but premier de leur travail demeurait toujours la

conversion des âmes.

Cette situation changea en 1932, lorsqu'à Fort George le Révérend Griffin et son épouse établirent une école où ils enseignaient un programme complet comme dans les écoles du sud. Un an plus tard, ils ouvrirent au même endroit, la première école résidentielle de l'Arctique de l'est, où furent envoyés les jeunes Cris et Inuit des régions avoisinantes. L'ouverture de cette école marque le début d'une ère nouvelle pour la scolarisation de l'Arctique, car au cours des quelques vingt ans qui suivirent quelques autres écoles résidentielles dirigées par les missions, tant catholiques qu'anglicanes, virent le jour dans l'Arctique de l'est. Cependant aucune autre ne fut installée sur le territoire Inuit du Nouveau-Québec.

Ces écoles résidentielles étaient beaucoup mieux structurées, et bien qu'elles ne possédaient pas de programme officiel, les jeunes autochtones y recevaient une éducation occidentale plus complète que ce que les missionnaires leur enseignaient auparavant. On y donnait des cours de syllabique, d'anglais, d'arithmétique, de géographie, d'histoire, parfois même de musique et bien sûr d'hygiène et de religion.

La principale différence de ces écoles, par rapport à l'enseignement des missionnaires précédents, se situe au niveau du financement de celles-ci. En effet, les écoles résidentielles missionnaires recevaient des subventions de la part du gouvernement fédéral, ce qui n'était pas le cas des écoles de jour non officialisées. Ces subventions servaient en quelque sorte à payer un salaire aux missionnaires enseignants, ainsi qu'à payer la pension des jeunes et le matériel scolaire qu'ils utilisaient. C'était là une façon pour le gouvernement fédéral de compenser pour son manque d'implication dans le nord canadien.

C.C.C.S. Pendant que le C.M.S. fournissait des missionnaires pour les postes de la Baie James et la Baie d'Hudson, le Colonial and Continental

Church Society s'occupait des missions de Terre-Neuve et de la côte du Labrador.

Malgré les vellétés des Moraves d'y commencer un enseignement religieux et la visite de quelques missionnaires dont Peck à l'été de 1864 et le père Arnaud o.m.i. en 1872, aucune mission permanente n'avait été ouverte à Fort Chimo. C'est ce qui a incité la C.C.C.S. à y envoyer en 1898 le Révérend Samuel M. Stewart, qui jusque-là travaillait auprès des pêcheurs de Terre-Neuve. De ce fait, la région de l'Ungava s'est retrouvée annexée au Diocèse de Terre-Neuve, contrôlé par les missionnaires de la C.C.C.S.

Tout comme pour le Révérend Peck et tous les autres missionnaires de l'Arctique, la première tâche de Stewart fut d'apprendre l'inuktitut, ce qu'il fit avec l'aide d'un interprète. Cette tâche s'avéra assez difficile comme en fait foi une note² du rapport annuel de la C.C.C.S. qui dit: "Mr Stewart's great difficulty is experienced in learning the language..."

Après avoir assimilé la langue, Stewart est en mesure d'ouvrir une école de jour en juillet 1906. Il y enseigne la religion, l'écriture syllabique ainsi que la musique à une trentaine de jeunes. Cependant, cet enseignement ne se fait pas de façon régulière et continue puisque le Révérend Stewart devait couvrir à lui seul tout le territoire de l'Ungava qui s'étendait de Koartak à Port Burwell. Ceci impliquait donc de nombreux voyages, ce qui ralentissait considérablement l'activité de l'école de Fort Chimo, puisque Stewart était souvent absent. Les résultats obtenus étaient donc moins considérables que si Stewart avait pu consacrer tout son temps à l'école.

Lors de ses voyages dans les camps, Stewart enseignait la religion et le syllabique. Sur ce dernier point, la tâche lui était parfois facilitée du

2) Colonial and Continental Church Society: Rapport Annuel 190-1901 p.81

fait que certains Inuit avaient déjà été en contact avec d'autres Inuit de la côte est de la Baie d'Hudson. Ceux-ci, instruits par le Révérend Peck, avaient déjà donné quelques rudiments de syllabique aux Inuit de l'Ungava, ce qui permettait à Peck de se concentrer davantage sur l'évangélisation.

Après une dizaine d'années de ce régime difficile, le Rév. Stewart reçut l'aide, en 1911, du Révérend Hester envoyé à Fort Chimo afin de partager la charge de travail. Il s'occupa principalement de l'école de Fort Chimo, ce qui libérait Stewart qui pouvait ainsi consacrer plus de temps à la visite des camps Inuit et aussi de ceux des Indiens Nascapis de l'intérieur des terres.

Le rapport annuel de C.C.C.S. de 1912-13 nous donne un assez bon aperçu du travail accompli par Hester en ce qui concerne la scolarisation des jeunes. Dans une lettre datée de août 1912 (C.C.C.S. 1913:96) il nous dit:

"I hope to make more progress with the children in English as soon as I can speak freely with them, and then interrogate them. This year I have kept to a little simple spelling, easy arithmetic, writing, which the children in general soon pick up, and the syllabic characters, in order to get them to read the Service-Book and Gospels. A little music, mostly singing notes, completes the course."

Malgré ses connaissances limitées de l'Inuktitut, il semble que le Rév. Hester était capable d'enseigner un programme assez complet. Son problème majeur cependant se situait au niveau de la présence aux cours. En effet, il ne pouvait enseigner qu'environ trois jours par semaine, puisque le reste du temps, les Inuit étaient hors de la communauté, vaquant à leurs occupations de chasse et de trocage. Cette situation n'était d'ailleurs pas unique à Fort Chimo, car les Inuit, encore nomades, ne demeuraient près des

postes que lorsqu'ils avaient à y traiter. Le travail des missionnaires s'en trouvait donc compliqué, car ils devaient aller rencontrer les Inuit dans leurs camps. Mais lorsque les Inuit étaient presque tous au poste, Hester pouvait avoir jusqu'à soixante élèves présents à ses cours.

Le Révérend Hester quitte la mission de Fort Chimo en 1915, après quatre ans d'enseignement. Ceci laisse Stewart dans une situation précaire puisque la C.C.C.S. ne put lui trouver de remplaçant en raison de la première guerre mondiale qui sévissait alors en Europe. Donc, pendant quelques années les activités de l'école furent réduites au minimum, car le Révérend Stewart était plus occupé par les visites des nombreux camps. De plus, la guerre avait amené plusieurs problèmes au niveau du financement de la mission, les fonds allant à l'effort de guerre, ce qui faisait que l'approvisionnement en matériel scolaire était déficient, rendant ainsi le travail d'enseignement quasi impossible.

Après la guerre, la situation s'améliora quelque peu, mais le Révérend Stewart n'avait toujours pas d'assistant, la C.C.C.S. étant incapable de lui envoyer un autre missionnaire. Il résoudra le problème en entraînant lui-même trois jeunes autochtones pour que ceux-ci deviennent catéchistes et qu'ils le libèrent ainsi d'une partie de sa tâche de travail. De cette façon Stewart pouvait se consacrer un peu plus à l'enseignement, même si de son propre aveu les résultats ne semblaient pas très encourageants. En effet, en 1924 il écrivait: "...we get the children together in our day school hoping to teach them English, but we have not been very successful in this venture." (C.C.C.S. 1924:58). Par contre, même si l'enseignement de l'anglais lui donnait des ennuis, il continuait à donner des cours de syllabique et surtout de religion, qui devenait la principale matière au programme.

En 1930, après plus de trente ans dans l'Ungava, le Révérend Stewart devait se retirer pour des raisons de santé laissant derrière lui un effort d'évangélisation et de scolarisation à terminer. La C.C.C.S. ne put lui trouver

de remplaçant adéquat, et dans les années qui suivirent son départ quatre missionnaires se succédèrent à la mission de Fort Chimo. Ce fut en quelque sorte la fin d'une certaine stabilité au niveau de la scolarisation, puisque chaque nouveau missionnaire avait ses idées et ses méthodes d'enseignement. De plus, comme il n'y avait pas de programme officiel, chacun y allait selon ses connaissances et ses capacités, ce qui pouvait apporter beaucoup de confusion chez les jeunes Inuit.

Par la suite, en 1936, l'Ungava devint partie intégrante du Diocèse de l'Arctique contrôlé par l'Eglise Anglicane du Canada. Celle-ci remplaçait donc le C.C.C.S. et prenait en charge la mission de Fort Chimo sous les ordres du Révérend Marsh, évêque de l'Arctique en poste à Toronto. Malgré toute sa bonne volonté, celui-ci ne put envoyer de professeurs dans l'Ungava, car le second conflit mondial débuta quelque temps plus tard. Cependant, la guerre eut certains effets positifs, puisque la base militaire de Fort Chimo attire l'attention des gens du sud sur la situation des Inuit du Nouveau-Québec, et que quelques années plus tard, soit en 1949, Ottawa y installa une des premières écoles fédérales, libérant ainsi le missionnaire de sa tâche supplémentaire d'enseignement.

Malgré toutes les difficultés et les embûches, les missionnaires anglicans, qu'ils soient de la Church Missionary Society ou de la Colonial and Continental Church Society, laissèrent leur marque sur la vie quotidienne des Inuit du Nouveau-Québec. Sur le plan religieux, plus de 80% des Inuit se proclament aujourd'hui de confession anglicane, ce qui prouve que les efforts fournis ne furent pas vains, car il faut toujours se rappeler que leur but premier était la conversion des âmes et non la scolarisation. Celle-ci était principalement un moyen afin d'obtenir ces conversions. Du côté de la scolarisation, les résultats obtenus ne furent pas aussi importants. C'est bien sûr grâce aux missionnaires anglicans que les Inuit ont pu apprendre à lire et à écrire leur propre langue avec les caractères syllabiques, par contre les autres aspects de la scolarisation n'ont pas

apporté les résultats prévus. En effet, très peu d'Inuit pouvaient parler l'anglais et les premières écoles fédérales durent repartir à zéro.

En introduisant le syllabique, les missionnaires ont permis aux Inuit d'avoir une tradition écrite, et leurs grammaires ont permis de cerner l'inuktitut. Cependant il ne faut pas croire, comme le fait Crowe (1979:183), que ces innovations, aussi importantes furent-elles, amenèrent la survie des langues autochtones.

3. Les missions catholiques

L'arrivée des missionnaires catholiques au Nouveau-Québec est beaucoup plus récente. Elle s'est effectuée il y a une soixantaine d'années environ, alors que les Oblats de Marie-Immaculée (O.M.I.) établirent une première mission à Fort George en 1922.

Il faut cependant noter que quelques tentatives avaient été faites auparavant, notamment à Fort Chimo, où le père Arnaud s'était rendu en 1872 (Crowe 1979:179) à l'invitation de la Compagnie de la Baie d'Hudson qui avait alors peur de la concurrence des Moraves. Il n'y était demeuré que deux semaines. D'autres visites eurent lieu dans la région de Fort Chimo, notamment en 1881 par le père Fafard et en 1887 par le père Lacasse, mais il faudra attendre encore 35 ans, soit en 1922, avant de voir une mission permanente au Nouveau-Québec. Celle-ci ne se trouvait pas en milieu Inuit, mais plutôt à Fort George qui n'était fréquenté que par quelques familles Inuit.

Pour ce qui est du Vicariat Apostolique du Labrador, qui comprenait aussi l'Ungava, les Oblats firent plusieurs tentatives d'établissement, mais le manque de fonds et l'opposition des anglicans ne permirent pas aux missionnaires de s'y établir avant 1936, alors que fut fondée la mission de

Wakeham Bay. Par la suite plusieurs autres missions virent le jour, principalement à Ivujivik (1938), Great Whale River (1946), Koartak et Sugluk (1947), Fort Chimo (1952) et Povungnituk (1956). Dans tous ces postes, Carrière (1964:421) nous affirme que: "Le travail de conversion est lent, mais le missionnaire ne néglige pas l'enseignement religieux et, dans toutes les missions, on a établi une école où l'on donne à la population les rudiments de la culture". Il s'agissait là bien entendu de la culture occidentale, ce qui prouve l'ethnocentrisme dont faisaient preuve les missionnaires.

Un des missionnaires Oblats les plus connus parmi ceux ayant oeuvré au Nouveau-Québec est sans contredit le père André Steinmann. Celui-ci a séjourné quarante ans chez les Inuit, dont plus de trente dans les différents postes du Nouveau-Québec. Il a entre autre fondé les missions de Koartak et de Povungnituk, en plus d'avoir travaillé à Wakeham Bay, Fort Chimo et Sugluk.

Le père Steinmann est arrivé à Wakeham Bay en 1938, où il s'est mis à l'étude de la langue des Inuit et aussi de l'anglais, car il était de nationalité française et ne parlait que sa langue maternelle. Très vite il comprit que pour être bien accepté et bien comprendre les Inuit, il fallait non seulement comprendre la langue, mais il fallait être comme eux et vivre comme eux. C'est pourquoi il apprit également les différentes techniques de chasse et de fabrication d'objets employés par les Inuit. Il l'explique d'ailleurs ainsi: "Notre travail de missionnaires consistait, avant tout, à travailler avec les Inuit comme eux pour assurer leur survie et la nôtre." (Steinmann 1977:171). Donc, pour lui le but premier des missionnaires catholiques était plus d'aider les Inuit, et non pas la conversion à tout prix, comme le faisaient les anglicans. Nous pouvons cependant mettre cette affirmation en doute, car les Oblats n'auraient pas mis tant d'efforts sans vouloir convertir les Inuit païens ou assimilés à l'anglicanisme. Steinmann donne plutôt son point de vue personnel, mais il n'était peut-être pas

partagé par ses supérieurs ni par les autres missionnaires oblats.

En plus de travailler avec les adultes, Steinmann et son assistant, le père Mascaret, prenaient le temps de: "dispenser un peu d'enseignement aux enfants: éléments d'arithmétique et de langue anglaise, en plus de l'enseignement religieux à ceux qui le demandaient." (Steinmann 1977:172). L'enseignement religieux n'était pas obligatoire, car disait-il, il ne croyait pas à la conversion forcée des gens. Pour lui, la foi était quelque chose qui devait venir de façon naturelle, et il prêchait par le bon exemple plutôt que par le "bourrage de crâne". En fait, il s'était probablement aperçu que ses efforts de conversion étaient vains, car les Inuit avaient déjà reçu la visite des anglicans avant lui. C'est pourquoi il a dû réorienter son oeuvre vers des actions plus pratiques. Si on se fie aux chiffres avancés par le père Carrière (1964:422-423) les missionnaires catholiques dans l'ensemble eurent peu de succès sur le plan religieux car en 1961 il n'y avait que 44 Inuit convertis au catholicisme sur le territoire du Nouveau-Québec qui comptait alors une population de plus de deux mille Inuit.

A l'école du père Steinmann, les cours d'arithmétique et de religion se donnaient en inuktitut, car il était beaucoup plus facile pour les jeunes d'assimiler des principes nouveaux lorsque ceux-ci étaient expliqués dans leur propre langue, plutôt que dans une langue étrangère qu'ils devaient d'abord maîtriser avant de comprendre les explications. Principe pourtant simple, mais qui demeura longtemps incompris par les autorités du gouvernement fédéral.

A partir de 1944, l'école du père Steinmann reçut une subvention de la part d'Ottawa³. Celle-ci couvrait alors les dépenses pour le matériel

3. Archives Publiques du Canada (ci-après A.P.C.) Archives des Affaires du Nord RG 85, vol 643, dossier 630-310-3, Roman Catholic School: Wakeham Bay pt. 1

scolaire, ce qui permet alors au missionnaire d'améliorer sensiblement la qualité de son enseignement. Cette subvention s'étendra par la suite à d'autres domaines, par exemple aux lunches du midi, ce qui permettra au père Steinmann d'accueillir un plus grand nombre d'élèves.

Par la suite, le père Steinmann quitta Wakeham Bay en 1947 pour aller fonder la mission de Koartak, où il demeura cinq ans. Là aussi il établit une école à temps partiel où il enseigna tant aux adultes qu'aux enfants. Ceux-ci y venaient sur une base volontaire, car la participation à l'école n'était pas obligatoire. Steinmann savait fort bien que les Inuit avaient des activités de production plus importantes et qu'il ne devait pas les retenir à l'école lorsqu'ils avaient autre chose à faire.

Au fil des années, il acquit une bonne expérience en matière d'enseignement qu'il put mettre à profit à Povungnituk où il ouvrit l'école en 1956. A cette époque, il n'y avait que deux écoles fédérales au Nouveau-Québec, soit à Fort Chimo et à Port Harrison. Les missionnaires avaient encore la charge des écoles dans les autres communautés. A Povungnituk, Steinmann enseigna à près de soixante-quinze jeunes qui s'y étaient inscrits volontairement. En plus des jeunes à qui il enseignait durant la journée, il donnait des cours du soir aux adultes de la communauté. Ces cours du soir portaient principalement sur l'arithmétique et l'anglais, car il jugeait ces matières nécessaires afin que les Inuit soient bien préparés à affronter les gens du sud qui envahissaient peu à peu le Nouveau-Québec.

Du côté des jeunes, son enseignement était plus varié, mais il avait le même but, soit leur apprendre ce qui leur serait utile selon la situation. Dans son autobiographie, il s'explique ainsi:

"Bien entendu, mon école n'a rien d'officiel. Je ne suivais aucun programme fixe, me bornant à

enseigner aux enfants ce qu'ils étaient capables d'absorber. Dans le même esprit, je limitais mon enseignement aux matières qui avaient des chances de leur être utiles dans l'immédiat." (Steinmann 1977:275).

Le père Steinmann enseignait les mathématiques, l'écriture syllabique ainsi que la gymnastique. Il nous dit aussi que: "Tous mes cours se donnaient en langue esquimaude, l'anglais étant considéré comme une langue étrangère qu'il était utile d'apprendre, mais seulement à titre de langue seconde." (Steinmann 1977:275). Il savait que l'anglais leur serait fort utile pour communiquer avec les gens du sud, cependant il ne voulait pas donner les autres cours en anglais, car il voulait s'assurer que les jeunes comprenaient bien ses explications.

Compte tenu des conditions de vie dans le nord, Steinmann attachait aussi beaucoup d'importance aux connaissances pratiques générales. C'est pourquoi il enseignait également certaines techniques traditionnelles, comme la construction de l'igloo, la fabrication et la conduite du traîneau et même le tir à la carabine. Il savait fort bien que pour l'immédiat, ces cours étaient beaucoup plus utiles aux jeunes Inuit que ne pouvaient l'être les cours de géographie et d'anglais.

Ce type d'enseignement semblait être le mieux adapté à la situation nordique dans laquelle vivaient les Inuit, mais malheureusement il ne dura que deux ans. En effet, en 1958 l'école fédérale ouvrit ses portes et le père Steinmann dut fermer son école. Il continua à enseigner durant quelque temps, mais à titre de professeur de l'école fédérale, contraint à suivre le programme élaboré par Ottawa, avec lequel il n'était pas parfaitement d'accord, car il le trouvait déconnecté de la situation particulière dans laquelle vivaient les Inuit canadiens. Cependant, le principal de l'école, Sydney T. Mallon, lui avait fait certaines concessions, car il pouvait enseigner l'inuktitut, ce qui ne se faisait pas dans les autres écoles fédérales. Nous en reparlerons plus loin. (voir p.95)

Nous avons peu de données sur les autres missions catholiques du Nouveau-Québec, mais nous savons que chaque missionnaire y tenait une école de jour. Comme l'enseignement y était laissé à la discrétion de chaque missionnaire, qui y allait selon ses compétences et selon les moyens mis à sa disposition, tous n'ont pas eu un enseignement d'égale valeur. Nous ne voulons pas mettre en doute ici la compétence des pères oblats qui ont oeuvré au Nouveau-Québec, au contraire, mais nous voulons souligner que certains d'entre eux étaient plus expérimentés et plus compétents en matière d'éducation. L'exemple que nous avons donné avec le travail du père Steinmann à Wakeham Bay et à Povungnituk ne reflète peut-être pas ce qui s'est fait ailleurs au Nouveau-Québec. De toute façon, il nous a présenté dans son autobiographie ses objectifs au plan scolaire, mais en aucun temps, il ne nous a présenté ses réalisations. Comme l'enseignement des matières laïques n'était pas le but premier de sa mission, ni de celles de ses confrères, nous pouvons dire que les efforts d'enseignement faits par les Oblats, comme par les autres missionnaires, furent un supplément positif pour les Inuit.

Les écoles ouvertes par les différentes missions eurent plusieurs effets chez les Inuit du Nouveau-Québec. On n'a qu'à penser au type d'éducation comme tel qui était complètement différent de l'éducation traditionnelle des Inuit. Le simple fait de rassembler les enfants devant un étranger était nouveau pour eux, car ils étaient habitués d'apprendre individuellement en observant leurs parents. De plus, les enfants avaient l'habitude de participer activement à leur apprentissage, et rester passifs devant le missionnaire qui leur parlait était complètement nouveau pour eux. Ils devaient également entendre parler d'une nouvelle langue et de plusieurs nouveaux concepts, en plus d'une nouvelle religion qui jusque là leur étaient totalement inconnus, et avec lesquels ils pouvaient difficilement s'identifier car ces nouveaux concepts étaient étrangers à leur culture.

De plus, l'école, même si elle n'était pas obligatoire, favorisait un certain rapprochement des familles vers les camps permanents. On peut affirmer qu'avec le poste de la Compagnie de la Baie d'Hudson, l'école de la mission fut le premier facteur qui favorisait involontairement le mouvement de sédentarisation des Inuit. En effet, les Inuit ne voulaient pas s'éloigner de leurs enfants, mais ils voulaient que ceux-ci restent à l'école, ce qui les forçait à demeurer au poste pour des périodes de plus en plus longues. En plus de cela, la mission jumelée avec le poste de la Compagnie de la Baie d'Hudson, offrait plusieurs services fort utiles aux Inuit en difficulté.

Par contre, l'école créait des conflits intérieurs chez les jeunes qui apprenaient certaines choses à l'école qu'ils ne pouvaient pas mettre en pratique à l'extérieur de celle-ci. L'école pouvait aussi parfois créer des conflits de génération entre les adultes, encore à l'heure de la vie nomade et les jeunes qui étaient plus en contact avec certains éléments de la culture occidentale. Il ne faut cependant pas généraliser sur ce point, car les missionnaires enseignaient également aux adultes, bien que cet enseignement était plus limité que celui reçu par les jeunes. Sur ce point, l'écart créé était sûrement moins grand que celui créé par l'enseignement donné dans les écoles fédérales, car celles-ci étaient moins bien intégrées que les écoles missionnaires à la société Inuit.

Le travail des missionnaires servit aussi à préserver et à renforcer l'Inuktitut en lui donnant une forme écrite au moyen des caractères syllabiques. Nous pouvons ne pas être d'accord avec les effets à long terme du syllabique (voir page 37) mais à court terme il permit de renforcer la langue Inuit en lui donnant une tradition écrite, ce qui eut pour effet de la faire résister plus facilement en quelque sorte aux efforts d'anglicisation faits un peu plus tard par les diverses agences gouvernementales, principalement par les écoles fédérales. Nous pouvons presque dire que les missionnaires étaient ainsi devenus les défenseurs de la langue des Inuit, au

côté de ceux-ci.

Dans l'ensemble, nous pouvons affirmer que l'enseignement des missionnaires, tant anglicans que catholiques, eut des effets positifs sur la vie des Inuit. Dans un sens il les a préparés à affronter ce qui s'en venait, soit leur insertion rapide dans le monde occidental par l'intermédiaire des différentes agences gouvernementales, dont les écoles fédérales.

CHAPITRE III
LES ÉCOLES FÉDÉRALES

Avant 1940, les autorités gouvernementales fédérales avaient laissé aux missionnaires la responsabilité exclusive de l'éducation des Inuit du Nouveau-Québec, puis s'étaient impliquées indirectement par le biais de subventions aux écoles missionnaires. Devant le développement rapide du Nord canadien après 1940, le gouvernement fédéral décida d'implanter un système scolaire gouvernemental dans l'Arctique de l'est, en y incluant le Nouveau-Québec.

Dans le présent chapitre, nous décrivons d'abord les buts et les objectifs du gouvernement, après quoi nous ferons un court historique de l'établissement du système scolaire fédéral. Par la suite, nous ferons une description des écoles, de leurs programmes ainsi qu'un portrait de ceux qui y enseignaient.

1. Buts et objectifs

Même si les écoles de Port Harrison et de Fort Chimo furent construites avant 1951, il ne semble pas qu'Ottawa ait alors eu d'objectifs très précis quant à l'éducation qu'elle devait y donner. Le but général que le gouvernement s'était donné était, selon Crowe (1979:237): "...de permettre aux enfants d'apprendre assez d'anglais, de mathématiques et d'autres sujets pour qu'ils puissent s'adapter au mode de vie canadien en général et ainsi améliorer leurs chances de gagner leur vie." On voulait donc les intégrer à la société canadienne.

Selon la même source, les années d'après-guerre ont vu certains hauts fonctionnaires pousser l'idée jusqu'à vouloir orienter l'éducation des Inuit vers une émigration vers le Sud, car ils ne voyaient pas d'avenir pour eux dans le Nord. Tout le programme scolaire se devait donc de refléter uniquement des valeurs du Sud. Toutefois, ces hauts fonctionnaires changèrent d'idée peu à peu, lorsqu'ils prirent connaissance de l'énorme

potentiel minier et pétrolier du Nord canadien. Cette situation eut pour effet de réorienter les objectifs de l'éducation vers le développement d'une main-d'oeuvre inuit qui demeurerait dans le Nord et qui travaillerait à l'exploitation des richesses naturelles, principale raison de l'arrivée des Blancs au Nord et de leur intérêt pour cette région.

Ce n'est qu'en 1953, avec la création du Ministère des Affaires du Nord et des Ressources Nationales, que les autorités fédérales énoncent pour la première fois de façon précise leurs buts et leurs objectifs pour l'éducation des Inuit. J.V. Jacobson, le directeur des services éducatifs de ce nouveau ministère les résume dans le document intitulé "Developping a Curriculum for Use by Eskimo Schools". Celui-ci contenait 16 points¹ que l'on peut regrouper en deux catégories, soit la conservation et l'amélioration du mode de vie traditionnel, ainsi que la préparation à affronter le monde occidental. L'accent était surtout placé sur l'amélioration de la vie traditionnelle nordique; mais paradoxalement, on peut constater que celle-ci devait se développer via l'acquisition des connaissances relatives à la culture occidentale. Un objectif sous-entendu consistait à permettre aux jeunes Inuit de faire un choix entre la vie traditionnelle et la vie des Blancs, avec tout ce que cela comporte, y compris le travail salarié. C'est pourquoi on retrouvait alors dans les écoles fédérales du Nouveau-Québec un programme axé sur la culture euro-canadienne du Sud.

Dans le même ordre d'idée, R.A.J. Phillips (1967:240) en se référant à ce qui se passait dans les années cinquante, affirme:

1. Voir liste "Aims and Objectives" en Annexe.

"...the aims of its educational system is not job training: it is preparation for citizenship in a broader sense, the pupil returning to the trap-line being just as important as the potential nuclear physicist. The purpose is to open doors, particularly to a culture with a written literature."

On voulait donc faire des citoyens canadiens à part entière, tout en voulant conserver et améliorer leur mode de vie traditionnel. En d'autres termes, on voulait que les Inuit aient le meilleur des deux mondes. Pour cela, il fallait les initier à notre culture, afin qu'ils puissent enrichir leurs vies, comme le souligne l'objectif sept du document de Jacobson, cité à la page précédente.²

Toutefois, tout cela paraissait beaucoup plus facile en théorie qu'en pratique. En effet, pour réaliser ses objectifs ambigus, le gouvernement se devait d'engager des enseignants qui possédaient une grande connaissance de la culture et de la langue Inuit. Qui de mieux qualifiés sur ce sujet que les Inuit eux-mêmes? Par contre, ceux-ci n'étant pas encore scolarisés, Ottawa ne pouvait pas les engager à titre d'enseignants car ils n'avaient pas les qualifications requises par le Ministère des Affaires du Nord. Le fédéral engagea donc uniquement des professeurs anglophones qui, pour la plupart avaient peu ou pas de connaissances sur la culture des Inuit. Un cours de familiarisation sur le monde nordique leur était dispensé, mais quelques semaines de formation ne remplaçaient pas toute une vie d'expérience dans le milieu même.

Vu ce fait, les professeurs se sont concentrés sur l'enseignement de la langue anglaise et ne pouvaient pas enseigner d'éléments de la vie Inuit à leurs jeunes élèves. Dans la pratique, plusieurs des objectifs fixés par le gouvernement ne pouvaient donc pas être atteints. On ne doit pas voir là un

2. Voir "Aims and Objectives" en Annexe.

facteur intentionnel de la part des professeurs, mais plutôt une conséquence directe d'une préparation inadéquate. De même les intentions gouvernementales étaient probablement sincères, sauf que les moyens disponibles ne pouvaient permettre de remplir les objectifs fixés, surtout que ceux-ci étaient selon nous beaucoup trop ambitieux et contradictoires en soi.

Par contre, cette situation aide à atteindre plus rapidement les objectifs concernant l'intégration des Inuit à la grande famille canadienne, ce qui semblait être ceux dominants, et ce, même si ce n'était pas de cette façon qu'Ottawa voulait procéder. En effet, le système scolaire fédéral devait introduire graduellement les matières occidentales après que les jeunes Inuit aient été habitués à l'école et son fonctionnement en apprenant des concepts de leur propre culture. Mais comme personne ne pouvait le leur enseigner, ils étaient initiés dès leur entrée à l'école à la culture occidentale et en particulier à la langue anglaise. Ce fait eut pour conséquence de les éloigner de leur culture, contrairement aux objectifs énoncés par le gouvernement, mais il atteignait d'autres objectifs (les principaux?) voulant qu'ils se rapprochent de notre culture afin d'améliorer leurs conditions de vie.

Tous ces objectifs peuvent paraître confus et ambigus, et en réalité le sont, parce qu'on a d'une part à conserver et à améliorer le mode de vie Inuit, et d'autre part à élargir leurs horizons en les introduisant à la culture occidentale et au monde du Sud. Ces objectifs paradoxaux, en fait, devaient permettre aux Inuit de se trouver du travail, même si comme l'affirmait Phillips le but du système n'était pas le "job training" comme tel. Les objectifs étaient contradictoires, mais ils représentaient sans doute la volonté du fédéral de faire des Inuit des citoyens canadiens adaptés aux conditions de vie nordiques.

En fait, le gouvernement voulait conserver le plus d'éléments

possible de la culture inuit, tout en l'améliorant par des nouvelles connaissances relatives à notre culture. C'était là très représentatif de l'ethnocentrisme de l'époque, que de croire que le meilleur moyen d'améliorer leur mode de vie était de leur donner des éléments de notre culture en disant que c'était là la bonne façon de faire pour vivre une vie qui soit: "socialement désirable".³

En 1954, dans un court texte intitulé "Eskimo Education" Jacobson (1954:1) disait: "The ultimate aim in education of the Eskimos is not to make them fall into the pattern of the white man's way of life but to help them become better Eskimos". Toutefois, dans la pratique, en faire de meilleurs Inuit voulait souvent dire les amener à vivre comme les Blancs, et ce même si c'était en contradiction avec le discours tenu par les fonctionnaires en charge du programme d'éducation, comme l'était Jacobson. Tout en voulant en faire de meilleurs Inuit, on voulait les intégrer à l'économie des Blancs, mais en pratique le système scolaire en place ne faisait que les préparer au monde des Blancs. D'ailleurs il nous est assez difficile de comprendre pourquoi les hauts fonctionnaires tenaient un tel discours alors qu'une partie des buts avoués du gouvernement favorisait cette intégration.

Au fil des années, les autorités gouvernementales se sont bien aperçues que le système scolaire en place n'atteignait pas la majorité des objectifs fixés. Pour évaluer l'efficacité des programmes, des fonctionnaires visitaient à chaque année les différentes écoles du Nouveau-Québec. On s'aperçut bien vite de l'inefficacité du système en place.

3. Voir point 7 de "Aims and Objectives" en Annexe.

A la fin des années cinquante, le gouvernement tenta d'apporter des modifications à son programme, mais malgré les recommandations des inspecteurs ayant visité les écoles nordiques, qui suggéraient un contenu à caractère plus inuit, ça ne semblait pas suffisant. Du moins c'était beaucoup plus facile en théorie qu'en pratique. A un point tel, qu'à un certain moment, le gouvernement n'osait plus définir d'objectifs précis. En effet, dans son texte "The Opening Door", Phillips (1960:3) dit:

"...it is easier to state specifically what it is not than what it is. The purpose emphatically is not solely to prepare children for wage employment. It is not to promote the integration of Eskimos and Indians, if by integration is meant the assimilated submersion of individuals in a general Canadian flood. Its primary purpose is not even to raise material standards, even though living standards may be related to learning capacity."

En définissant ainsi par la négative ce que n'étaient pas les objectifs du système scolaire, Ottawa croyait pouvoir apaiser ses critiques et se délivrer du même coup du carcan qui réduisait son espace de manoeuvre. Cependant, les résultats ne furent pas ceux escomptés, car la plupart des effets du système scolaire en place tombaient dans la définition de ce qu'ils ne devaient pas être. Ceci recréait donc la contradiction entre le discours tenu et les faits observés sur le terrain.

La question que l'on peut alors se poser vise à savoir si le discours officiel du gouvernement reflétait bien les objectifs fixés par celui-ci, ou était-ce seulement pour se donner bonne conscience vis-à-vis de la population canadienne et des Inuit?

Nous ne croyons pas que le gouvernement fédéral ait eu de fausses intentions en présentant les buts et objectifs qu'il s'était donnés en ce qui concerne l'éducation des Inuit. Malgré cela, il est évident que les résultats obtenus ne concordent pas tous avec les objectifs cités. Il s'agit maintenant pour nous d'essayer de trouver les raisons de cet écart. Nous le

ferons en décrivant et en analysant différentes caractéristiques du système scolaire mis en place par Ottawa au Nouveau-Québec.

2. Historique de la construction des écoles

La décision de construire des écoles fédérales dans les communautés Inuit de l'Arctique de l'est fut prise à Ottawa, par les hauts fonctionnaires du Ministère des Mines et Ressources, alors responsable du bien-être des Inuit canadiens, en 1948. Au Nouveau-Québec, les communautés de Fort Chimo et de Port Harrison furent les premières à être choisies comme sites de construction. Ces choix s'expliquent principalement par le nombre d'Inuit desservis par ces communautés, surtout dans le cas de Fort Chimo qui était le plus gros poste de l'Ungava. Quant à Port Harrison sur la côte est de la Baie d'Hudson, son choix s'expliquait également par le fait qu'il y existait déjà des services gouvernementaux, dont une infirmerie à laquelle devait être annexée l'école fédérale.⁴ Les rapports sont quelque peu contradictoires quant aux dates précises d'ouverture de ces deux écoles, mais on peut affirmer sans se tromper que l'année scolaire 1949-50 fut la première pour les jeunes Inuit de ces deux communautés.

En effet, nous pouvons retracer dans les archives fédérales⁵ certains rapports du professeur Emond remontant à octobre 1949, où il affirme avoir douze inscriptions pour le premier mois d'activité de l'école de Fort Chimo. Pour ce qui est de Port Harrison, la situation est plus confuse puisque les dates d'ouverture de l'école que l'on peut trouver dans différentes sources varient de près de deux ans. Crowe (1978:236) affirme

4. Voir Ministère des Mines et Ressources: Rapport Annuel 1949, p.139

5. A.P.C. RG, 85, Vol 230 (630-315-10) Government School Fort Chimo pt.1

que l'école ouvrit ses portes en 1948. Une lettre officielle du gouvernement, signée par J.V. Jacobson, mentionne le 1er septembre 1949, alors que Margery Hinds, première enseignante à Port Harrison mentionne dans son autobiographie (Hinds 1950:70) le "New Year's Eve 49" (31 décembre 49) comme date de son arrivée sur les lieux⁶. On peut donc en déduire que Mlle Hinds commença à enseigner en Janvier 1950. Elle le fit d'abord dans des locaux temporaires, puisque la construction de l'école fut terminée seulement à la fin de l'été 51. Nous reviendrons plus loin sur les conditions d'enseignement qui prévalaient au Nouveau-Québec durant cette période. (cf. partie 3 du présent chapitre).

Par la suite, le programme de construction d'écoles fédérales au Nouveau-Québec fut suspendu pendant cinq ans, soit jusqu'en 1956, alors qu'Ottawa décida de construire sa troisième école à Great Whale River. Cet arrêt temporaire dans le programme de construction peut facilement s'expliquer par le fait que les autres communautés n'avaient pas un nombre suffisant d'enfants pour justifier la construction d'une école. La décision de construire à Great Whale River fut prise par suite d'étude du recensement effectué en 1955. Celui-ci démontrait que la communauté de Great Whale River comprenait 148 Inuit, dont 35 étaient d'âge scolaire, soit entre 6 et 16 ans, et que les camps voisins comprenaient également une vingtaine d'enfants susceptibles d'assister aux cours. Il y avait aussi une quarantaine de jeunes Cris, ce qui portait le nombre potentiel d'inscriptions à près de cent, ce qui aux yeux du gouvernement était amplement suffisant pour justifier la présence d'une école dans cette communauté.

6. Comme elle était la principale intéressée et la seule présente à ce moment, il nous semble plus logique de se fier à ses propos pour effectuer notre chronologie des événements.

Cependant, la construction fut retardée pendant plusieurs mois, car les fonctionnaires du Ministère des Affaires du Nord et des Ressources Nationales, maintenant en charge de l'éducation des Inuit, ne s'entendaient pas ni sur la grosseur de l'école, ni sur le nombre de classes qu'elle devait contenir. De plus, ils devaient consulter leurs confrères des Affaires Indiennes, puisque près de 40% des élèves potentiels étaient Cris. Finalement, il fut entendu que les Affaires du Nord auraient la responsabilité de l'école et que les Affaires Indiennes rembourseraient une partie des coûts d'opération. Cette décision permit de débiter les travaux et d'envoyer un professeur sur les lieux.

En octobre 1957, Barry Gunn arriva à Great Whale River, mais comme la construction de l'école n'était pas terminée, il dut s'installer dans une classe de fortune aménagée dans une tente ayant servi par le passé d'infirmerie aux travailleurs de la Mid-Canada Line. Selon le journal local "The Whaler" (nov. 60:13), ce n'est que quelques mois plus tard, soit en mars 1958 que l'école ouvrit ses portes. Basil McMaster y fut le premier principal, et lors de l'ouverture il y avait 77 inscriptions pour deux professeurs. Comme ce nombre était assez élevé, deux autres professeurs furent envoyés à l'école dès septembre 1958, alors que le nombre d'élèves était passé à 93.

A partir de l'été de 1957, le mouvement de construction d'écoles au Nouveau-Québec prit son envol définitif. Le gouvernement décida de construire là où la concentration de jeunes d'âge scolaire était assez importante. Il fixa à 25 jeunes résidant en permanence dans une communauté le nombre minimum nécessaire pour justifier l'établissement d'une école.

En plus de Great Whale River, l'été de 1957 vit débiter les travaux à Sugluk, où fut construite la quatrième école fédérale du Nouveau-Québec. Il

n'y a pas de données officielles quant à l'ouverture de celle-ci. Graburn (1969:200) nous dit qu'elle fut ouverte en 1957, mais il ne précise pas quel mois. Comme elle était plus petite (une seule classe) que celle de Great Whale River et qu'il n'y avait pas de conflits administratifs quant à savoir qui en aurait la charge, il est raisonnable de penser qu'elle ouvrit ses portes dès l'automne 1957.

La construction de l'école de Povungnituk fut entreprise durant l'été de 1958, et celle-ci entra en fonction dès l'automne. Durant ce même été, il y eut également agrandissement de l'école de Great Whale River, qui après seulement quelques mois d'activité, était déjà trop petite pour les 93 élèves qui la fréquentaient. On y ajoute donc deux nouvelles classes, afin d'accueillir les deux nouveaux professeurs qui venaient d'y être engagés.

L'été de 1960 fut de loin le plus occupé du Nouveau-Québec. En effet, quatre nouvelles écoles furent construites dans des communautés où la population sédentaire était en nombre suffisant. Ainsi, des écoles s'ouvrirent à Ivuyivik, Koartak, Payne Bay et Wakeham Bay. Comme il s'agissait là de petites écoles d'une classe chacune, la construction fut très rapide et les cours débutèrent dès septembre. Durant ce même été, Ottawa procéda également à l'agrandissement des écoles de Fort Chimo et de Povungnituk qui étaient devenues insuffisantes pour le nombre d'élèves y étant inscrits.

Enfin, la dernière école fédérale au Nouveau-Québec fut érigée à George River en 1962, après les recommandations faites par Mlle Joan Ryan qui y enseignait durant les mois d'été, et ce depuis 1957. Elle avait une classe d'une vingtaine d'élèves permanents, ce qui répondait aux critères arbitraires que s'était donnés le gouvernement pour justifier la construction d'une école. Celle-ci fut inaugurée en septembre 1962, mettant ainsi fin à un programme de quatorze ans qui avait doté le Nouveau-Québec d'un réseau de dix écoles et de vingt-huit classes. Ces chiffres ne comprennent pas les

écoles de Port Burwell et des Îles Belcher, car même si leurs populations et leurs situations géographiques les rapprochaient plus du Nouveau-Québec, celles-ci étaient rattachées administrativement aux Territoires du Nord-Ouest. Le réseau scolaire du Nouveau-Québec engageait en 1963, trente professeurs qui enseignaient à 656 élèves.

Toutes ces écoles furent bâties près des missions et des postes de la Compagnie de la Baie d'Hudson, transformant ainsi les nouveaux centres en communautés de plus en plus sédentaires. Elles devenaient donc des pôles d'attraction pour les quelques familles inuit qui vivaient encore dans des camps saisonniers. Assez souvent, ces écoles devenaient une des rares sources de travail salarié, ce qui amenait les Inuit à se rapprocher du village. En effet, des emplois de concierge, de femme de ménage et de cuisinière étaient offerts aux Inuit, surtout dans les plus grosses écoles. De plus, chaque école n'était pas construite seule parce qu'une maison était érigée près de celle-ci, afin de pouvoir loger le personnel enseignant. On construisait également une petite centrale électrique, et dans plusieurs cas, notamment à Great Whale River, un pensionnat⁷ pour accueillir et loger les enfants venant des camps voisins. Tout ceci faisait souvent de l'école le cœur du village.

3. Conditions d'enseignement dans les écoles

Comme nous venons de le voir, la construction du réseau scolaire fédéral au Nouveau-Québec s'effectua sur une période de quatorze ans, soit de 1949 à 1962. Lors des premières années, les conditions de vie et d'enseignement dans ces écoles n'étaient pas toujours faciles.

7. Traduction libre de l'auteur du terme "hostels" employé par les fonctionnaires du gouvernement. Le terme pension pourrait aussi s'appliquer.

Dans son autobiographie intitulée "School-House in the Arctic", Margery Hinds nous décrit comment elle a vécu les quatre premières années de l'école de Port Harrison. Lors de son arrivée, en janvier 1950, elle constata que l'école n'était pas encore construite, ce qui lui occasionna bien des ennuis et du travail non prévu:

"My first job at Port Harrison was to find a place suitable for use as a classroom. I had been told that there was a choice of three places; the disused buildings of the defunct Baffin Trading Company, the unoccupied Anglican mission, and the second ward of the nursing station." (Hinds 1958: 97)

Après avoir examiné les lieux et avoir étudié le pour et le contre de chacun des immeubles proposés, son choix s'arrêta sur l'ancienne mission anglicane abandonnée depuis deux ans. Celle-ci n'était pas l'endroit idéal, mais en attendant la construction de l'école permanente c'était ce qu'il y avait de mieux. Après quelques travaux de réparations et d'aménagement nécessaires en raison de l'état des lieux, Mlle Hinds ouvrit la première école de Port Harrison dans des conditions assez difficiles.

Comme la chapelle de la mission n'avait pas été conçue pour l'enseignement, autre que religieux, l'ameublement, comme le constate Mlle Hinds, était inadéquat et incomplet:

"Our chalkboard was a piece of blackboard cloth fixed to a wall; the desks were the mission benches of adult size. These were sometimes used as seats and sometimes as desks. When they were needed as desks the children knelt on the floor." (Hinds 1958: 99).

De plus, le matériel scolaire envoyé par Ottawa n'arriva que quelques mois plus tard, forçant ainsi l'institutrice à se débrouiller avec les moyens du bord. Heureusement, l'ancienne infirmière du poste avait commandé quelques crayons et cahiers d'exercices ainsi que des livres

d'anglais, dans le but d'enseigner aux Inuit qui séjournent à l'infirmerie. Comme cette infirmière avait été transférée peu de temps après, le matériel commandé n'avait pas servi et il fut donné à Mlle Hinds, ce qui lui permit de débiter ses cours malgré tout.

Après six mois d'enseignement dans ces conditions difficiles, Mlle Hinds dut de nouveau chercher un local pour abriter sa classe, puisqu'un missionnaire anglican arriva à Port Harrison afin de poursuivre l'oeuvre de son prédécesseur qui avait quitté deux ans et demi plus tôt. Une des pièces de l'infirmerie, qui jusque-là servait d'entrepôt, fut choisie comme nouvelle classe. Comparée à celle-ci, la mission était un luxe. En effet, il n'y avait pas de meubles dans cette pièce ce qui rendait l'enseignement encore plus difficile, puisque les enfants devaient s'asseoir par terre et travailler directement sur le plancher.

L'école fonctionna ainsi pendant un an, soit jusqu'à l'été de 1951. C'est à ce moment que la nouvelle école fédérale fut construite, régularisant ainsi une situation devenue insoutenable pour l'enseignante.

"Had I not known for certain that proper school accommodation and living quarters would be provided as soon as ship could come in with building supplies I should have resigned from my job." (Hinds 1958: 165)

Comme la construction de l'école était prévue pour l'été 51, elle commença à chercher un site approprié pour la bâtir, ce qui s'avéra une tâche difficile, puisque plusieurs facteurs devaient être considérés dans le choix d'un lieu propice. Le plus important de ces facteurs était sans contredit la condition du sol sur lequel on devait construire, car personne ne voulait voir l'école s'enfoncer dans un sol rendu trop mou par la fonte des neiges et le dégel de l'été. Elle devait aussi tenir compte du climat, afin que l'école ne soit pas exposée aux grands vents, à la crue d'une rivière ou encore ensevelie sous la neige. Enfin, il fallait qu'elle soit facilement

accessible tant pour les élèves que pour la marchandise qu'on devait y transporter, ainsi que pour l'alimentation en eau potable. Pour Margery Hinds il s'agissait là d'une tâche supplémentaire, mais elle ne la refusait pas car elle signifiait une grande amélioration dans les conditions de vie et d'enseignement. Il valait mieux qu'elle fasse ce choix elle-même plutôt que de laisser un constructeur du sud décider de l'emplacement sans connaître les spécificités de la construction en milieu nordique.

Par exemple, quelqu'un du sud avait décidé de peindre le plafond en vert afin de couper les rayons de soleil, ce qui déplut grandement à l'institutrice, car il était évident que la personne qui avait pris cette décision n'avait pas vécu dans le nord. En effet, la période de grand ensoleillement est si courte que les rayons de soleil sont toujours les bienvenus, de plus, durant les longs mois d'hiver où le soleil est souvent absent un plafond vert aurait trop assombri la classe. C'était pour éviter de telles décisions que Mlle Hinds accepta cette tâche supplémentaire de bon cœur.

Lorsque le site fut choisi, la construction de l'école préfabriquée et de la résidence de l'institutrice s'effectua en six semaines, dotant ainsi Port Harrison d'une école adéquate après plus d'un an et demi passé dans des locaux de fortune. Ce changement fut le bienvenu chez l'institutrice, et aussi chez les jeunes élèves, même si ceux-ci devaient s'habituer à un tout nouveau style d'enseignement et d'environnement. Mlle Hinds décrit leur réaction en ces termes:

"...for the greater part of that first day they were admiring their new desks and stroking the wood as though they liked the feel of it. They made numerous drawings of themselves seated at their desks (...) it was a complete change for them to sit at desks. Some of them took quite a long while to become accustomed to sitting in that position."
(Hinds 1958: 171).

La nouvelle école fédérale de Port Harrison, tout comme celle de Fort Chimo, construite deux ans plus tôt, ainsi que toutes celles construites par la suite au Nouveau-Québec⁸, mesurait 45 pieds par 29 et comprenait une salle de classe, une petite cuisine, une bibliothèque, une petite salle servant d'atelier et de débarras et deux salles de toilettes. L'école était également munie d'une génératrice qui produisait l'électricité dont elle avait besoin. Elle était meublée d'un bureau et d'une chaise pour le professeur, de 24 pupitres et d'une trentaine de chaises tubulaires⁹ (la classe servait aussi de salle communautaire). On y retrouvait également un poêle et une fournaise à l'huile ainsi qu'un réservoir d'eau potable.

L'école de Port Harrison était aussi équipée de matériel audio-visuel comprenant: un écran, un projecteur, un magnétophone, plusieurs cartes géographiques, films et enregistrements sonores (disques et rubans) de même qu'un poste de radio. Elle possédait aussi du matériel para-scolaire tel que ballons, outils et divers types de jeux. On y retrouvait également tout le matériel scolaire nécessaire, soit crayons, cahiers, livres, tableau, craies, etc.... Bien que nous n'ayons pas de données pour toutes les écoles du Nouveau-Québec, nous pouvons supposer que celles-ci devaient être équipées sensiblement de la même façon.

Ce matériel rendait les conditions d'enseignement plus faciles pour Mlle Hinds (et sûrement aussi pour les autres professeurs), mais on ne pouvait en dire autant pour les jeunes élèves inuit. En effet, comme nous l'avons mentionné ci-haut (p.69), ceux-ci devaient s'habituer à un nouveau style d'enseignement et d'environnement qui ne leur était pas familier.

8. Spécifications tirées du document: Typical One Room Day School Blueprint in: A.P.C. RG 85, Vol.230 (630-315-1) Government School Fort Chimo pt. 1

9. A.P.C. RG 85 Vol 1226 (630-304-1) Gouvernement School Port Harrison pt.4.

L'adaptation était parfois difficile, car ils étaient introduits à un petit monde totalement différent du leur. Ces jeunes n'étaient pas habitués à être réunis dans un même lieu et à y être contraints par un horaire fixe. Comme l'indique Mlle Hinds (1958:171), ils n'étaient pas familiers non plus avec l'ameublement, et s'asseoir à un bureau représentait une position nouvelle pour eux, surtout que lors des premiers mois ils s'assoient sur le plancher dans la classe temporaire, ce qui n'était pas très différent de ce qu'ils faisaient chez eux. De plus, ils devaient s'habituer à utiliser du matériel scolaire nouveau comme les crayons, effaces et cahiers, afin d'apprendre une langue et une culture totalement différentes des leurs. Certains d'entre eux avaient déjà utilisé ce matériel scolaire, car Hinds (1959:101) parle de deux élèves qui avaient été à Fort George, mais pour la majorité il s'agissait d'éléments nouveaux. C'était la même chose pour les appareils audio-visuels qui représentaient une nouvelle façon d'apprendre. Non seulement ces facteurs étaient-ils différents pour les jeunes Inuit, mais comme l'explique S.T. Mallon (1979:66), lui-même ancien professeur à Povungnituk, le simple fait de construire l'école était un acte étranger qui pouvait représenter une agression face à la culture autochtone.

Tout cela signifiait une adaptation assez difficile pour les jeunes Inuit, mais cela représentait aussi une adaptation assez importante pour les professeurs. En effet, dans la plupart des écoles du Nouveau-Québec, ceux-ci devaient enseigner à tous les élèves dans une seule classe. Lors de la première année de l'école, la situation n'était pas très compliquée puisque les élèves étaient presque tous au même niveau, mais par la suite cela devenait plus difficile, surtout lorsque les élèves étaient plus nombreux.

Dans ces écoles, on pouvait retrouver des élèves dont l'âge variait entre 6 et 16 ans, ce qui rendait en partant la tâche du professeur plus compliquée. Ce qui n'aidait pas en plus, c'est que ces élèves n'étaient pas tous du même niveau. Par exemple, dans sa classe de 51-52, Mlle Hinds avait 28 élèves, dont deux avaient déjà été à l'école de Fort George et

quelques autres parmi les plus vieux avaient fréquenté l'école du missionnaire. Ceux-ci avaient donc quelques longueurs d'avance sur les plus jeunes, qui eux étaient inscrits à l'école pour la première fois. Le professeur devait alors faire en sorte que chacun des élèves ait du travail selon son niveau et selon ses capacités afin de garder l'intérêt de tous, ce qui n'était pas chose facile.

Au fil des années, cette situation devenait plus difficile encore puisque l'écart augmentait entre les plus jeunes, nouvellement inscrits et les plus vieux qui fréquentaient l'école depuis quelques années. Dans sa thèse, Lisbeth Clemens (1984:78) nous donne l'exemple de l'école d'Ivuyivik, où en 1965-66 il y avait un seul professeur pour 25 élèves dont 6 étaient en première année, 1 en 2e année, 9 en 3e année, 6 en 4e année et enfin 3 en 5e année. Ce professeur avait donc un problème d'organisation assez important, surtout s'il voulait porter une attention égale à tous ces élèves.

Cette situation était courante dans toutes les écoles du Nouveau-Québec, surtout lors de leurs premières années d'existence, lorsqu'il n'y avait qu'un seul professeur. Dans les plus grosses communautés, telles que Great Whale River et Povungnituk les conditions d'enseignement étaient moins compliquées, car au fil des années on engageait de nouveaux professeurs et on construisait de nouvelles classes afin de répondre aux besoins d'un plus grand nombre d'élèves. Ce n'était cependant pas le cas de toutes les écoles puisque celles de Koartak et d'Ivuyivik n'avaient encore qu'une seule classe en 1971-72, et que celle de Port Harrison, dont nous avons parlé précédemment, fonctionna pendant onze ans avec un seul professeur et une seule classe pour tous les élèves (il y en avait 38 en 1960).

Voilà donc, résumées de façon assez brève, les conditions d'enseignement qui existaient dans les premières écoles du Nouveau-Québec. Dans la plupart des cas, l'enseignement débutait lorsque l'école était

construite, mais la situation de Port Harrison n'était pas unique¹⁰, c'est pourquoi nous avons choisi de la décrire. Nous avons décrit les conditions physiques et organisationnelles des premières écoles et les problèmes qu'elles engendraient. Nous verrons plus loin les conditions et les problèmes causés par le programme d'enseignement comme tel, après avoir discuté du type de professeurs qui allaient enseigner dans les écoles fédérales du Nouveau-Québec.

Notons que le gouvernement n'a pas construit d'école secondaire durant cette période, le nombre d'élèves atteignant ce niveau n'étant pas assez élevé. Les quelques élèves inuit qui voulaient poursuivre leurs études plus loin que la septième année étaient alors envoyés dans des pensionnats anglophones soit à Moose Factory, Churchill, Ottawa ou Montréal. Il en était de même pour ceux qui voulaient fréquenter une école de métier.

4. Les professeurs

En plus de devoir s'adapter à un environnement nouveau (l'école), les jeunes élèves inuit devaient également s'adapter à une personne ressource nouvelle; le professeur blanc. Celui-ci étant d'origine ethnique et culturelle différente, l'adaptation n'en était que plus difficile. Mais comme son influence sur les jeunes était très importante, nous nous devons ici de tenter de décrire qui était ce professeur étranger qui enseignait aux jeunes Inuit.

10. A Great Whale River, Barry Gunn arrive six mois avant l'ouverture de l'école et enseigne sous la tente.

Origines: Les professeurs engagés par le gouvernement fédéral pour enseigner dans les communautés inuit du Nouveau-Québec étaient pour la plupart des Canadiens anglophones mais on fit aussi appel à quelques Européens du Royaume-Uni et à des Américains. Nous ne possédons pas de statistiques particulières pour le Nouveau-Québec, mais les archives des Affaires du Nord¹¹ révèlent qu'en 1960, 209 professeurs étaient employés dans les écoles fédérales du Nord canadien. De ceux-ci, 186 étaient canadiens, 4 américains et 19 européens dont 18 du Royaume-Uni. La nationalité du dix-neuvième européen n'était pas précisée. Les provinces de l'Ouest fournissaient plus de la moitié des enseignants soit 115, provenant de la Saskatchewan (42), du Manitoba (34), de l'Alberta (34) et finalement de la Colombie Britannique (5). L'Ontario fournissait à elle seule le cinquième du personnel avec 42 enseignants, alors qu'il n'y avait que 10 professeurs provenant du Québec et 19 des Maritimes dont 10 du Nouveau-Brunswick, 6 de Nouvelle-Ecosse, 2 de l'île du Prince-Edouard et un de Terre-Neuve.

En 1960, les écoles fédérales du Nouveau-Québec comptaient 21 professeurs, et il ne serait pas surprenant de constater que les proportions observées ci-haut soient respectées, bien que nous ne puissions l'affirmer avec certitude. Ceci voudrait dire que près de 55% des professeurs proviendraient des Prairies, 20% de l'Ontario, 5% du Québec, 9% des Maritimes et 11% seraient de l'étranger. Nous pouvons affirmer que l'un des professeurs, Miss Hinds, était britannique, mais nous n'avons pas l'origine précise des autres. Cependant, la liste des noms nous montre qu'ils étaient tous anglophones. Cette même liste nous démontre qu'au fil des ans la situation demeurait la même et que la très grande majorité des enseignants du Nouveau-Québec était anglophones.

11. A.P.C. RG 85, Vol 404 (633-1) Statistics Re: Education pt.5.

En 1972, une étude menée par Wendy Westgate de l'Université de Toronto et Gillies Ross de l'Université Bishop¹², auprès des professeurs en poste dans le Nord canadien conclut que 50% des répondants provenaient des provinces de l'Ouest et 25% étaient de l'Ontario, ce qui se rapproche assez des pourcentages établis en 1960. On peut donc y voir une certaine constance, ce qui nous laisse croire que la même situation pourrait s'appliquer pour le Nouveau-Québec.

Lors des premières années d'existence du réseau scolaire fédéral, aucun autochtone ne fut engagé ni a agi à titre de professeur, car les Inuit étaient aux yeux des fonctionnaires, incompetents culturellement. En fait, ils n'avaient pas les qualifications requises par rapport à la culture occidentale des Blancs du Sud, mais ils étaient sûrement mieux qualifiés que quiconque dans leur propre culture. Comme les écoles fédérales avaient pour but (pas toujours avoué) d'enseigner la culture occidentale du Sud, il était alors normal d'y engager des professeurs qui provenaient de cette culture. Notons toutefois que quelques Inuit ont travaillé dans des écoles fédérales, non pas comme professeurs mais plutôt comme moniteurs ou personnes ressources enseignant différentes techniques traditionnelles et artisanales particulières à la culture Inuit. De plus, ils n'étaient généralement pas engagés par le gouvernement, mais plutôt par les professeurs, et ce, à titre d'initiative personnelle, car l'enseignement de la culture traditionnelle Inuit ne faisait pas partie du programme des écoles gouvernementales.

Après quelques années d'un système où la totalité des enseignants étaient des occidentaux du Sud, Ottawa mit sur pied un programme visant à engager de jeunes Inuit d'abord à titre d'assistants professeurs (teacher aides), ensuite à titre de professeurs comme tel. Ce programme instauré à

12. Westgate et Ross: "Why teachers go North" in Education Canada, Vol. 13, No.2, Juin 73.

La fin des années cinquante fut rendu possible par le fait qu'il y avait à cette période une première génération de jeunes Inuit assez scolarisés pour être jugés compétents dans la culture occidentale. Ces Inuit servaient en fait d'interprètes du professeur auprès des élèves débutants. Toutefois, très peu de ces jeunes poursuivaient des études plus poussées et très peu d'entre eux devinrent effectivement professeurs. Pour remédier au fait que la plupart des jeunes Inuit ne possédaient pas les diplômes nécessaires, le programme gouvernemental visait surtout à donner de l'expérience pratique en employant les jeunes comme assistants auprès des professeurs qualifiés, qui pourraient ainsi leur enseigner de façon plus directe. Malheureusement, nous n'avons pas de statistiques précises sur le nombre d'Inuit engagés dans les écoles fédérales du Nouveau-Québec. Par contre, nous pouvons affirmer que ceux qui ont été engagés, principalement des jeunes filles, au cours des années soixante l'ont été à titre d'assistants professeurs, et très peu ont accédé au titre de professeur.

Motifs et Qualifications: L'étude de Westgate et Ross, dont nous avons parlé précédemment (cf. page 72), nous décrit également les motivations qui amènent les professeurs du Sud à venir enseigner chez les Inuit. Les réponses obtenues par Westgate et Ross font ressortir quatre raisons pour lesquelles les professeurs allaient travailler dans le Nord canadien. Elles sont:

"...the most important factor appeared to be an interest in the region and its inhabitants. The second strongest motive was a desire to travel. Third was the opportunity to contribute to northern development. Financial considerations, often believed to be of primary importance, ranked only fourth." (Westgate et Gillies, 1973:11).

Les auteurs de l'étude regroupent ces raisons ainsi que les autres réponses obtenues en trois grandes catégories de motivations. Il y a d'abord ceux qui veulent contribuer au développement du Nord ainsi qu'à l'éducation de sa population autochtone en l'aidant à s'adapter aux changements sociaux

et culturels. Ceux-ci s'y rendent surtout pour l'intérêt qu'ils ont pour la région et ses habitants. Un second groupe considère surtout l'acquisition d'une expérience nouvelle et l'enrichissement personnel comme étant leur motivation principale. Enrichissement ayant ici un sens moral et non pas monétaire. Ils y voient surtout une sorte de défi personnel, comme par exemple vivre dans une région isolée. C'est principalement le sens de l'aventure qui les motive. Enfin, un troisième groupe de répondants avoue que l'aspect financier, soit les salaires élevés et les primes d'éloignement, est la raison principale qui les a amenés dans le Nord canadien. Nous pouvons toutefois nous demander si les répondants ne pas un peu idéalisés leurs motifs réels, car seulement 14% se classent dans le troisième groupe.

Selon les auteurs, ces trois grandes catégories de motivations sont liées directement à la durée de séjour des professeurs dans les écoles du Nord. En effet, ceux qui y sont venus pour des raisons monétaires sont ceux qui y demeurent le moins longtemps, alors que ceux venus pour des raisons humanitaires avaient une durée de séjour beaucoup plus longue. Le taux de satisfaction chez ceux recherchant des bénéfices financiers étant beaucoup plus bas, ceux-ci sont beaucoup moins enclins à rester dans les communautés nordiques. Par contre, ceux qui y cherchaient une expérience nouvelle étaient généralement plus satisfaits et avaient tendance à demeurer en poste plus longtemps. La durée moyenne de leur séjour était de cinq ans, alors que celui de ceux cherchant des bénéfices financiers était d'un peu plus de trois ans. Il faut cependant remarquer que cette dernière catégorie, comme nous venons de le dire, ne représentait que 14% des répondants avoués au moment de l'étude en 1972.

Cette étude ne s'appliquait pas directement au Nouveau-Québec, mais comme les conditions et la situation étaient à peu près semblables que dans les autres écoles du Nord canadien, il est raisonnable de penser que ces résultats s'apparentaient à ce qui se passait dans les écoles du Nouveau-Québec. Par exemple, les listes de professeurs trouvées dans les

différents dossiers des archives des Affaires du Nord, nous montrent très bien que la durée des séjours dans les écoles du Nouveau-Québec était assez courte et s'apparente assez clairement avec les résultats obtenus par l'étude de Westgate et Ross.

Ces mêmes listes nous démontrent que les professeurs avaient une mobilité assez grande et qu'ils changeaient d'écoles assez régulièrement. Une des raisons principales des demandes de transfert était le mécontentement face aux conditions de vie expérimentées dans la communauté. Pour certains professeurs, surtout ceux qui recherchaient des bénéfices monétaires, le manque de confort physique n'était pas compensé par le salaire plus élevé. En fait, selon des statistiques¹³ du Ministère des Affaires du Nord et des Ressources Nationales datant de 1961, 19% des démissions étaient dues à des raisons touchant le manque de confort physique et de services.

Il ne s'agit cependant pas là de la raison majeure de démission, car 25% des démissionnaires le font parce qu'ils trouvent que le travail administratif relié à leur enseignement est trop élevé. Enfin, la troisième raison la plus souvent invoquée consiste en la mésentente entre le professeur et la communauté où il enseigne. Parmi les autres raisons mentionnées on retrouve le mariage, le retour aux études, le changement de profession ainsi que les problèmes de santé.

Au Nouveau-Québec, de 1956 à 1962 il y eut vingt démissions sur 73 enseignants, soit un taux de 27%. En comptant les transferts, cela voudrait dire que plus du tiers des postes changèrent de mains au cours de cette période. Pour l'année scolaire 1961-62 seulement, dix professeurs quittèrent leur poste, soit 40% des effectifs totaux.

13. A.P.C. RG 85, Vol. 1369 (610-1), School Teachers and Welfare Teachers, pt. 18.

Toutefois, ce taux élevé de démission ne reflète pas très bien les qualifications que possédaient les professeurs qui enseignaient dans les écoles fédérales du Nouveau-Québec. En effet, des statistiques compilées par J.V. Jacobson¹⁴, chef de la division de l'éducation au Ministère des Affaires du Nord, démontrent qu'en 1958 les professeurs du Nord canadien étaient plus qualifiés que la moyenne nationale pour les écoles du Sud.

Il ressort de ces statistiques que tous les professeurs (100%) des territoires nordiques, y compris le Nouveau-Québec, possédaient au moins leur diplôme de "Junior Matriculation" plus un an de pratique, alors que la moyenne nationale était de 77.2%. Au Québec, 87.4% des enseignants protestants, et seulement 52.9% des professeurs des Commissions scolaires catholiques possédaient ce même diplôme ou l'équivalent.

Par ailleurs, 93.6% des professeurs du Nord canadien possédaient un diplôme supérieur, le "Senior Matriculation" avec au moins un an d'expérience, alors que dans le reste du pays la moyenne était de 54.4%. Au Québec, 51.2% des enseignants protestants et 35.3% des professeurs catholiques avaient obtenu ce diplôme ou l'équivalent, soit une moyenne de beaucoup inférieure à celle du Nord.¹⁵

14. A.P.C. RG 85, Vol. 321 (6.10-1), School Teacher, Welfare Teachers, N.W.T. pt. 13.

15. Ce haut taux de qualifications chez les enseignants du Nord peut s'expliquer par le fait que le moitié de ceux-ci venaient des provinces de l'Ouest, où les taux de qualification sont beaucoup plus élevés. En effet, en Saskatchewan, 91.2% des professeurs avaient leur "Senior Matriculation" alors que l'Alberta et le Manitoba ont des taux respectifs de 70.3% et 68.9%, ce qui est supérieur à la moyenne nationale de 54.4%. Ces trois provinces fournissaient plus de 55% des professeurs du Nord. Le même phénomène se produisait aussi pour les professeurs possédant un diplôme de "Junior Matriculation". Les provinces des prairies ont une moyenne combinée de plus de 95%, alors que la moyenne des autres provinces canadiennes ont un total de

Il est à noter qu'aucun professeur avait moins d'un "Junior Matriculation" ou équivalent avec moins d'un an d'expérience dans le Nord, alors qu'au Canada 18.8% n'avaient pas ce diplôme. Au Québec, 12.6% des professeurs protestants et 47.1% des enseignants catholiques ne possédaient pas ce minimum de qualification. Les offres d'emplois du gouvernement quant à l'engagement des professeurs pour les écoles nordiques étaient spécifiques et demandaient: "Minimum training: a first class certificate".¹⁶ Ceci explique le fait que tous les professeurs possédaient au moins leur "Junior Matriculation".

Cependant, J.V. Jacobson et d'autres hauts fonctionnaires des Affaires du Nord, dont B.G. Sivertz directeur de la Division de l'Arctique, croyaient qu'en abaissant quelque peu ces exigences pour un "first class certificate", le ministère pourrait attirer des personnes dont l'expérience pratique et la personnalité seraient tout aussi valables, sans baisser pour autant la qualité de l'enseignement. En fait, le diplôme n'était pas nécessairement gage de réussite, et il pouvait parfois être remplacé par l'expérience pratique et la personnalité du professeur engagé. Le but de l'assouplissement de ces exigences était de permettre à des Inuit et d'autres autochtones d'obtenir des postes d'enseignants dans leur propre communauté. Malgré cela, les résultats obtenus n'étaient pas ceux escomptés, puisque très peu d'Inuit eurent des postes d'enseignants au cours des années soixante.

Classification: Les professeurs engagés par le gouvernement fédéral ne l'étaient pas tous au même niveau, et ceux-ci possédaient des titres différents selon les tâches qui leur étaient confiées. Les premiers professeurs envoyés au Nouveau-Québec, à partir de 1949, avaient le titre de "Welfare Teacher". Nous avons pris la liberté de traduire ce titre

16. Voir Offre d'emplois en Annexe.

anglophone par l'expression "professeur responsable du Bien-Etre".

Comme son titre l'indique, sa tâche première demeurait l'enseignement du programme scolaire de base. Cependant la personne occupant ce poste devait également faire l'administration des services gouvernementaux offerts dans la communauté où elle enseignait. Margery Hinds semble avoir occupé cette fonction, du moins lors de ses années à Port Harrison. Une lettre¹⁷ qui lui est adressée par R.A. Gibson, commissaire adjoint des Territoires du Nord Ouest, nous explique assez bien les tâches d'un professeur responsable du Bien-Etre. Nous pouvons y lire:

"With respect to the welfare aspect of your duties, you will be expected to work in the closest relationship with the R.C.M.P. officer (...) you would assist him in every way possible in the local administration of Family Allowances, Vital Statistics relief and Old age Allowance."

Dans cette même lettre, monsieur Gibson disait que le professeur responsable du Bien-Etre devait également s'intéresser au bien-être général des Inuit et faire des recommandations et suggestions au gouvernement, visant ainsi l'amélioration des conditions de vie des Inuit. Il ne lui était pas permis cependant de prendre d'initiatives personnelles sans en avoir discuté avec l'officier de la gendarmerie, qui était selon Gibson¹⁸ "directly responsible for all aspects of local administration."

En 1957, dans un court texte intitulé "Statement of Duties of Welfare Teachers"¹⁹, le gouvernement fédéral énonce sept tâches que devaient remplir les professeurs responsables du Bien-Etre. Celles-ci

17. A.P.C.: RG 85, Vol.1875 (610-1) School Teachers, Welfare Teachers, N.W.T. pt.1. Gibson à Hinds 30 décembre 1949.

18. Idem.

19. A.P.C.: RG 85, Vol.321 (610-1) School Teachers, Welfare Teachers, N.w.t. pt.12

étaient:

1. Enseigner selon le programme fédéral en vigueur.
2. Dans les écoles d'une seule classe, superviser le concierge et voir à l'entretien de l'école.
3. Encourager les entreprises communautaires qui établissent de bons standards moraux et spirituels, incluant la visite des maisons de la communauté et la participation aux groupes sociaux.
4. Organiser des programmes de récréation communautaires et des programmes d'activités physiques.
5. Développer un programme d'éducation aux adultes incluant les matières académiques, l'artisanat, la musique, la littérature, les relations humaines ainsi que l'amélioration de la santé et la sécurité.
6. Assister à l'administration et au paiement des allocations familiales, la distribution des médicaments, enquêtes sur les cas de bien-être et régler les problèmes spéciaux.
7. Autres tâches reliées aux précédentes. 20

Cette dernière catégorie pouvait impliquer plusieurs choses, comme l'indique un relevé fait par les fonctionnaires à partir des rapports envoyés

20. La traduction des sept tâches est de l'auteur.

à Ottawa par les professeurs.²¹ Ce relevé intitulé "Activities of Welfare Teachers in N.W.T. and Québec" énumère 32 activités qu'ont dû faire ces professeurs en relation avec leurs tâches de responsable du Bien-Etre. Celles-ci allaient de l'enregistrement des naissances et des décès aux leçons d'hygiène, en passant par la création de marché pour la vente d'artisanat, l'administration des biens des Inuit et la conservation de la faune.

Comme nous pouvons le constater, le professeur responsable du Bien-Etre avait un rôle social beaucoup plus grand que celui d'enseignant. Ceci était rendu nécessaire par le fait que ceux-ci étaient en poste dans des communautés où il n'y avait pas d'autres représentants du gouvernement, sauf parfois une infirmière ou comme à Port Harrison, un policier de la gendarmerie Royale. Ils agissaient donc comme agents gouvernementaux en plus d'enseigner, ce qui leur apportait une surcharge de travail. Celle-ci était d'ailleurs la raison principale de démission chez les professeurs. (cf. p.75).

Cette fonction exista au Nouveau-Québec entre 1949 et 1958. Dès le milieu des années cinquante, Ottawa nomma des administrateurs fédéraux dans les principales communautés, déchargeant ainsi progressivement les professeurs de leurs tâches supplémentaires d'agents gouvernementaux.

Les professeurs devenaient maintenant des "Community Teachers". Ceux-ci devaient accomplir sensiblement les mêmes tâches que les professeurs responsables du Bien-Etre, sauf qu'ils n'avaient plus à

21.A.P.C. RG85, Vol. 1875 (610-1) School Teachers, Welfare Teachers pt.1

administrer les prestations gouvernementales. Dans une lettre²² datée du 27 novembre 1958, monsieur Sivertz, alors directeur des Affaires du Nord, décrit assez bien ce qu'on attend d'un "community teacher":

"The very term community teacher implies a need for people who will participate in adult education and community work as well as child teaching (...) (it requires) learning the languages of the tribes and getting to understand their philosophy."

On voulait donc que le "community teacher s'implique socialement dans la communauté inuit et que son rôle soit plus important que celui d'un simple enseignant. Même s'il n'avait plus de tâches administratives, le travail du "community teacher" s'étendait à l'ensemble de la communauté où il était posté, d'où son titre. Au Nouveau-Québec, ils étaient en poste dans les écoles d'une seule classe où le gouvernement avait envoyé un administrateur fédéral pour s'occuper des prestations gouvernementales.

Pour obtenir un poste de professeur responsable du Bien-Etre, les postulants devaient posséder au minimum leur "Junior Matriculation", en plus d'avoir suivi un cours d'une institution pédagogique reconnue. Ces exigences mentionnées dans le document fédéral "Règlements concernant le personnel enseignant" de 1957²³, expliquent le haut taux de qualification chez les professeurs du Nord canadien dont nous avons fait mention précédemment (cf. p.79). Ce même document ne fait toutefois aucune allusion aux pré-requis exigés pour les postes de "community teachers". Par contre, la lettre de monsieur Sivertz, citée en page 83, souligne que pour l'engagement des "community teachers" l'expérience personnelle acquise par les postulants pouvait être aussi importante que le diplôme de première classe que ceux-ci possèdent. Nous pouvons donc en déduire que les

22. A.P.C. RG 65, Vol. 321 (610-1) School Teachers, Welfare Teachers, N.W.T. pt. 13F: Sivertz à Jacobson, 27 nov. 1958.

23. Idem.

exigences étaient les mêmes pour l'engagement d'un "community teacher" que celles d'un professeur responsable du Bien-Etre, puisqu'il demande qu'on adoucisse les exigences de diplôme afin de permettre à ceux qui auraient une expérience personnelle mais pas le diplôme requis d'avoir quand même accès à ces postes d'enseignant.

Dans les villages où les écoles avaient plus d'une classe, on ne retrouvait pas de "welfare teacher" ni de "community teacher" comme tels, mais plutôt un principal avec un ou des professeurs qui lui étaient subordonnés. Ceux-ci avaient pour tâche principale l'enseignement aux jeunes Inuit et ne s'occupaient pas des prestations du gouvernement, puisque dans ces communautés plus importantes numériquement il y avait un agent du fédéral chargé de les administrer et des les distribuer. Par contre, le principal lui, avait une charge de travail qui ressemblait beaucoup à celle des "welfare teachers" et des "community teachers". En effet, celui-ci en plus de sa tâche d'enseignement, devait superviser l'éducation des adultes, s'occuper des activités sociales et récréatives et administrer l'école. Cette dernière tâche était la plus importante surtout dans les communautés où il y avait plusieurs classes comme à Fort Chimo et à Great Whale River.

Deux mémos²⁴ de l'administrateur de l'Arctique, C.M. Bolger, nous donnent une bonne idée du travail de deux principaux, soit messieurs McMaster de Great Whale River et McToggart de Fort Chimo. On y constate que leur travail principal est de superviser tout ce qui se passe à l'école, du programme d'étude à l'utilisation de la cour de récréation. Le principal doit aussi voir à l'évaluation de chaque élève, et supervise le travail de ses collègues. En plus, il doit s'occuper du programme d'éducation aux adultes et voir à préparer les activités communautaires telles que la projection de films et les danses. En somme, c'est à peu près la même charge de travail que le "community teacher", avec en plus les tâches administratives. A

24. A.P.C. RG 85, Vol.681 (A-600-1), Education General File pt.1

Great-Whale River, monsieur McMaster devait en plus coordonner les trois "hostels" pour les pensionnaires de son école, ce qui lui occasionnait une surcharge de travail.

Les postes de principal étaient donc des postes de grandes responsabilités. Ils n'étaient ouverts qu'aux candidats ayant un diplôme de première classe, soit l'immatriculation senior. Les postulants devaient également avoir un minimum de cinq ans d'expérience en enseignement et être gradués d'une université reconnue.

Professeurs itinérants: Lors de l'établissement des écoles fédérales au Nouveau-Québec au cours des années 1950 et au début des années 1960, plusieurs familles inuit vivaient encore de façon nomade dans des camps saisonniers situés en périphérie des villages permanents. Leurs enfants ne pouvaient donc pas se rendre à l'école, ce qui força les autorités gouvernementales à adapter leur système scolaire à la vie nomade de ces familles. Pour ce faire, certains professeurs avaient une tâche supplémentaire, soit celle de visiter les camps situés dans la région de leur école.

Dans plusieurs cas, ces régions étaient assez vastes et pouvaient amener des déplacements considérables. Par exemple, la région de Port Harrison, décrite par Margery Hinds (1958: 103-104) comprenait dix camps, le plus septentrional étant à environ cent milles de Port Harrison et le plus au sud à soixante-dix milles. La région que devait parcourir un professeur itinérant était déterminé en fonction des Inuit qui utilisaient le poste de traite du village où celui-ci enseignait. Miss Hinds l'explique ainsi: "So my school district was fairly extensive, for it included all the Eskimos who use Port Harrison as their trading centre." (Hinds 1958: 104)

Dans les régions où il n'y avait pas d'école fédérale, comme par exemple à George River durant les années cinquante, on envoyait un

professeur itinérant à temps plein, mais dans les régions où il y avait une école, la visite des camps était faite par l'enseignant en poste. Cette visite se faisait principalement l'été et aussi au printemps, alors que le professeur pouvait profiter des dernières semaines de gel pour se déplacer en traîneau. L'été les déplacements se faisaient en canot, le long de la côte et des rivières.

La tournée des camps ne durait que quelques semaines, en raison de la courte durée de la saison estivale. Selon le nombre de camps à visiter, le séjour dans un camp pouvait varier, mais ne durait guère plus qu'une semaine ou deux. Pendant sa visite dans un camp, le professeur s'installait sous la tente où il improvisait une salle de classe. Il y enseignait principalement l'anglais ainsi que quelques notions d'arithmétique. Comme le professeur ne pouvait pas transporter beaucoup de matériel scolaire dans ses bagages, il devait utiliser les ressources du camp pour compléter son enseignement. C'est ainsi que Miss Hinds (1958: 136) nous dit: "At times we'd even use a bare patch of sand and sticks as chalk-board and chalk."

Malgré la courte période d'enseignement, les jeunes Inuit recevaient des devoirs que leurs parents devaient apporter à l'école pour correction, lors de leur visite au poste de traite. Dans certains cas, les devoirs étaient corrigés lors du séjour suivant du professeur, soit lors du voyage de retour de celui-ci, ce qui évitait de trop grands délais qui pourraient faire baisser l'intérêt des jeunes face à l'école.

Durant sa visite des camps, le professeur enseignait également aux adultes. Tout comme leurs enfants, ceux-ci apprenaient l'anglais et recevaient quelques notions d'arithmétique afin d'administrer le peu d'argent qu'ils recevaient au poste de traite. Certains professeurs profitaient également de ces visites pour éduquer les Inuit sur plusieurs aspects de la vie occidentale avec laquelle ils prenaient peu à peu contact. Par exemple, Miss Hinds enseignait les valeurs nutritives des aliments

occidentaux que les Inuit pouvaient se procurer au poste de traite, ainsi que les vertus d'un régime équilibré entre ces aliments et les aliments traditionnels que les Inuit semblaient délaisser à tort en faveur de ceux qu'ils obtenaient au poste de traite. Miss Hinds enseignait aussi quelques techniques d'artisanat aux femmes et aux jeunes filles, comme le tricot et la fabrication du savon.

Enfin, la dernière tâche du professeur itinérant était d'évaluer les besoins scolaires d'une région et de recommander au gouvernement la construction ou non d'une école. C'est ce que Miss Joan Ryan a fait à George River en 1962. Sinon, le professeur itinérant devait encourager les jeunes Inuit à fréquenter l'école le plus souvent possible, lorsque leurs parents venaient au poste de traite.

En résumé, nous pouvons affirmer que les postes d'enseignement au Nouveau-Québec comportaient des charges de travail importantes pour ceux qui les occupaient. De plus, ces professeurs avaient un rôle social sérieux vis-à-vis de la communauté où ils oeuvraient, puisque leurs tâches étaient beaucoup plus étendues que le seul enseignement aux jeunes Inuit. En effet, ils avaient une influence importante sur toute la communauté, car ils y représentaient l'autorité fédérale et la nouvelle culture que celle-ci amenait au Nouveau-Québec.

5. Le programme fédéral

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le but principal du gouvernement canadien, lors de l'établissement du système scolaire, était d'intégrer les autochtones du Nord au reste de la population canadienne. Pour parvenir à cette fin, les fonctionnaires fédéraux élaborèrent un programme d'étude axé principalement sur les valeurs du Sud. Ce programme, nous dit Linda Tschanz (1980:1): "...has always followed an

idéology of replacement."

Cette idéologie, au sens large, visait à remplacer la culture inuit par la culture canadienne du Sud, afin de permettre aux Inuit d'avoir la chance de gagner leur vie dans le monde des Blancs. Parallèlement à cette idéologie de remplacement, les autorités gouvernementales voulaient conserver la culture traditionnelle inuit, comme le précise le document de Jacobson²⁵, alors chef de la Division de l'éducation au Ministère des Affaires du Nord.

Toutefois, comme nous allons le démontrer, le programme élaboré par le gouvernement ne contenait aucune disposition à cet effet, puisqu'aucun cours sur la culture inuit ou sur l'inuktitut n'y était officiellement inscrit. Nous disons officiellement, puisque dans quelques cas, des professeurs incluent un certain nombre de cours sur la culture traditionnelle dans leurs programmes. Il s'agissait là d'initiatives personnelles et celles-ci n'étaient pas très répandues. Elles dépendaient surtout des qualifications de chacun des professeurs. Comme ils étaient tous du Sud, très peu d'entre eux possédaient les connaissances nécessaires de la langue ou de la culture inuit, ce qui limitait de beaucoup leurs possibilités, et ce malgré la bonne volonté de plusieurs d'entre eux. Nous y reviendrons un peu plus loin.

En 1964, le Ministère des Affaires du Nord et des Ressources Nationales a publié, sous la direction du ministre Arthur Laing, le "Q-Book" à l'intention des Inuit canadiens. Cette publication servait à informer les Inuit sur le Canada et sur les services du gouvernement fédéral dans le Nord. On retrouvait, de façon fort simplifiée, les politiques gouvernementales en matière d'éducation des autochtones. Nous y remarquons qu'après dix ans, les buts du programme scolaire n'avaient pas changé, ils étaient encore:

25. "Aims and Objectives" en Annexe.

"...to prepare for the new way of living which is coming to the Eskimo." (Q-Book 1964: 62). Ce nouveau mode de vie étant, bien entendu, celui des Blancs du Sud.

Langue d'enseignement. Pour réaliser ses objectifs, le gouvernement se devait d'agir rapidement. Les changements s'effectuaient de façon très rapide dans le Nord, et les jeunes Inuit devaient être instruits le plus tôt possible afin qu'ils ne soient pas dépassés par ce qui leur arrivait. C'était là l'opinion des hauts fonctionnaires en place à Ottawa.

C'est pour cette raison que l'anglais fut choisi comme seule langue d'enseignement. On prétendait qu'ainsi, les jeunes Inuit perdraient moins de temps et apprendraient la langue plus rapidement puisqu'ils l'entendraient toute la journée. Ottawa poussa cette politique encore plus loin en interdisant l'utilisation de l'inuktitut à l'intérieur des limites de l'école, et ce même lorsque les jeunes Inuit parlaient entre eux.

Cette dernière recommandation n'était cependant pas toujours suivie à la lettre. Effectivement, certains professeurs étaient conscients que les jeunes débutants qui arrivaient en classe sans aucune notion d'anglais étaient perdus lorsqu'on leur imposait des cours dans une langue inconnue. C'est pourquoi certains d'entre eux utilisaient l'inuktitut afin de familiariser les jeunes avec les matières nouvelles. Margery Hinds (1958:103) décrit ainsi son expérience avec la langue d'enseignement:

"English is the main language of instruction, for the children have little other opportunity to hear and use it(...). Such subjects as social studies, health, hygiene and story-telling are conducted in Eskimo, but after each lesson we try to add a word or two to the children's English vocabulary."

Malheureusement pour les jeunes Inuit, les professeurs venaient tous du Sud, et très peu d'entre eux pouvaient faire comme Margerie Hinds car ils étaient presque tous unilingues anglophones. Cet unilinguisme était

d'ailleurs indirectement favorisé puisqu'il servait les buts du programme.

Il faut noter également que les quelques professeurs bilingues délaissaient l'utilisation de l'inuktitut graduellement lorsque leurs élèves avaient acquis assez d'anglais pour pouvoir suivre leurs cours dans cette langue. Mais comme ces professeurs compétents en inuktitut étaient minoritaires, nous pouvons affirmer que la plupart des élèves Inuit inscrits dans les écoles fédérales recevaient toute leur instruction en anglais.

Durant les années cinquante, au Nouveau-Québec, le programme en vigueur dans les écoles fédérales était celui de la Commission Scolaire de l'Alberta. C'est pour cette raison qu'il n'y avait aucune référence ni à l'inuktitut ni au français comme langues d'enseignement. De toute façon, le but du gouvernement était d'intégrer les Inuit à la population canadienne. Celle-ci étant majoritairement anglophone, l'inuktitut et le français étaient perçus comme superflus.

Par la suite, les écoles du Nouveau-Québec adoptèrent successivement le programme des écoles de l'Ontario ainsi que celui de la Commission Scolaire Protestante du Québec, en vigueur dans les écoles anglophones de Montréal. Ceux-ci n'apportèrent cependant aucun changement majeur, puisqu'ils préconisaient tous l'anglais comme langue d'enseignement. Les jeunes élèves inuit n'y voyaient donc aucune différence.

L'utilisation des programmes provinciaux, comme l'expliquait en 1959 M. Alex Stevenson des Affaires du Nord²⁶, ne devait être que temporaire en attendant que la Direction de l'éducation du Ministère ait élaboré un programme adapté aux Inuit. Cependant, lors de cette déclaration, ceux-ci étaient en vigueur depuis dix ans sans qu'aucun ajustement majeur ne soit apporté, et ils restèrent en usage pour plusieurs

26. A.P.C.: RG 85, Vol 1444 (630-309-1), Government School Sugiuk, pt. 1.

années par la suite. Les autorités en place étaient conscientes du fait que les programmes provinciaux ne convenaient pas à la réalité inuit du Nouveau-Québec, mais elles ne se pressaient pas pour les adapter au milieu, puisque ces programmes servaient aux visées ethnocentriques du gouvernement qui voulait ainsi incorporer les Inuit au tout canadien.

Langues enseignées: Comme nous venons de le voir, l'anglais était la langue officielle d'enseignement dans les écoles fédérales du Nouveau-Québec. Elle fut aussi pendant longtemps la seule langue enseignée dans ces écoles.

La méthode utilisée pour enseigner l'anglais oral et écrit était celle du "Basic English", une méthode qui servait à introduire l'anglais à des non-anglophones. Pour l'anglais oral, on utilisait également la série "English through Pictures" accompagnée d'un matériel audio-visuel correspondant. Les livres de la série "Dick and Jane" étaient, quant à eux, utilisés pour l'anglais écrit. Chaque professeur pouvait employer ces méthodes individuellement ou simultanément, selon ses compétences et selon les besoins de ses élèves. La disponibilité du matériel pédagogique était aussi un élément important qui influençait parfois la sélection d'une méthode d'enseignement plutôt qu'une autre.

Malheureusement, ces différentes méthodes d'enseignement de l'anglais ne donnaient pas toujours les résultats escomptés par les autorités fédérales. En effet, dans une lettre²⁷ adressée au chef de la Division de l'éducation, le professeur Terry Golding de Port Harrison exprimait ses réserves quant à l'utilisation du "Basic English". Il y disait: "The children at this school can read these Basic English books from cover to cover in any direction. But they do not speak English."

27. A.P.C.: RG 85, Vol1226 (630-304-1) Gouvernement School Port Harrison pt.4; lettre de Golding à Jacobson, 8 mai 1959.

Golding dit que les jeunes Inuit lisent l'anglais et comprennent ce qu'ils lisent mais qu'ils ne peuvent comprendre l'anglais oral et ne le parlent pas. Par la suite il explique que la situation de l'anglais oral s'est améliorée, non pas à cause des livres "Basic English", mais plutôt par la série "Dick and Jane". Série qu'il a choisie après avoir vu les résultats obtenus à l'école de Baker Lake alors qu'il l'y avait utilisée parce qu'il n'avait pas suffisamment de livres "Basic English".

"A great deal more English is spoken here than when I came, but this is not thanks to the Basic English books. I have far more faith in the Dick and Jane series of books. I had perforce to use these latter books at Baker Lake instead of the Basic English books because the latter were few and poor in quality of condition."²⁸

Malgré le rapport de Golding, les autorités gouvernementales ne semblaient pas prendre ces critiques trop au sérieux, et elles paraissaient avoir confiance aux méthodes employées. La réponse obtenue par le professeur Golding reflète assez bien cette confiance:

"The comments you have made in your letter of May 8th on the Basic English approach to the teaching of English are interesting, though I think somewhat exaggerated (...) the very nature of the Basic English approach is meaningful (...) the Basic English approach is an excellent one and produces people who can speak English reasonably fluently and in good sentences."²⁹

La réponse de monsieur Jacobson de la Division de l'éducation laissait également sous-entendre que si les jeunes Inuit ne réussissaient pas très bien en anglais, ce n'était pas à cause de la méthode mais plutôt du professeur. Celui-ci, disait-il, se devait de voir à adapter son enseignement

28. Idem

29. Ibid: Jacobson à Golding 29 mai 1959.

selon la situation pratique de l'environnement, et que personne (au ministère) ne s'objectait aux adaptations, du moment que les résultats étaient positifs.

Pourtant, le professeur Golding n'était pas le seul à critiquer les méthodes d'enseignement de l'anglais chez les Inuit. En effet, Nelson Graburn dans son étude sur Sugluk intitulée "Eskimos Without Igloos" remarque que:

"...after a number of years of schooling very few Eskimo children have learned English. After eight years of schools at Port Harrison (1950-1958) only one student could speak English at all fluently and about two have similar command at Sugluk after the first seven years (1957-1964)." (Graburn 1969:203).

Il ne s'agissait donc pas de critiques isolées, mais bien d'un problème que plusieurs avaient cerné. Malgré tout, les responsables de la Division de l'éducation n'agirent pas très rapidement afin de remédier au problème. Ils laissèrent plutôt le soin aux professeurs d'adapter eux-mêmes les méthodes d'enseignement de l'anglais selon les besoins de leurs élèves et aussi selon les moyens à leur disposition.

Il était évident que des adaptations majeures étaient nécessaires, car les jeunes Inuit ne pouvaient pas s'identifier à une méthode qui leur apprenait l'anglais avec des mots tels que automobiles, farms, city etc.... Ces termes ne représentaient rien de connu pour eux, et par le fait même étaient inutiles. C'est probablement ce qui expliquerait qu'ils pouvaient lire et comprendre ce qu'ils lisaient mais qu'ils ne pouvaient pas le parler ou le comprendre oralement. En effet, les jeunes pouvaient assimiler l'alphabet et comprendre, par exemple, sur papier le mot FARM en sachant comment l'épeler et le prononcer, mais le terme FARM ne représentait rien de concret dans leur quotidien, ce n'était qu'un mot de quatre lettres sur une feuille.

C'est ainsi que la langue anglaise fut la seule langue enseignée dans les écoles fédérales du Nouveau-Québec pendant près de quinze ans, soit jusqu'au début des années soixante. C'est à cette époque que les politiques gouvernementales quant à l'enseignement du français et de l'inuktitut changèrent. La concurrence des écoles du Québec pour le français et les pressions sociales pour l'inuktitut forcèrent le gouvernement à réviser son programme scolaire.

Jusque là, le fédéral justifiait son programme unilingue anglais en disant que l'anglais était la langue du commerce et aussi qu'aucun professeur oeuvrant au Nouveau-Québec n'était qualifié ni en français, ni en inuktitut. De cette façon, l'enseignement de l'inuktitut, selon Alex Stevenson³⁰, devait être fait à la maison par les parents Inuit et il ne devait pas être la responsabilité du gouvernement.

Dès 1961, monsieur Bergie Thorsteinsson, alors chef du Service de l'éducation aux Affaires du Nord, instaure une politique visant à introduire l'enseignement du français dans les écoles fédérales du Nouveau-Québec. Cette décision est motivée par le fait que le français est de plus en plus enseigné comme langue seconde dans les écoles anglophones du Sud. De plus, des rumeurs voulant que Québec ouvre des écoles francophones dans ses villages nordiques étaient parvenues jusqu'à Ottawa.

Selon la nouvelle politique, les cours de français ne seraient pas obligatoires, mais seraient donnés si un professeur en faisait la demande. Celui-ci aurait la permission d'ajouter le français à son programme si sa demande remplissait certaines conditions posées par le Service de

30. A.P.C.: RG 85 Vol.1469 (630-309-1), Government School Sugluk pt.2, lettre de Stevenson à Thorsteinsson, 15 avril 1966.

l'éducation et énumérées par monsieur Thorsteinsson³¹. Les principales conditions étaient d'avoir l'appui de la communauté locale, qu'il y ait un professeur qualifié en français, que l'accent soit mis sur l'oral, que le matériel scolaire utilisé soit celui autorisé par le Service de l'éducation et que seuls les élèves déjà avancés en anglais ou d'origine francophone puissent s'y inscrire. Cependant, Thorsteinsson ne s'attendait pas à avoir plusieurs demandes et cette politique était plutôt préventive, afin surtout d'avoir une bonne image vis-à-vis du gouvernement du Québec, qui à l'époque, commençait à s'intéresser à son territoire nordique. De toute façon, très peu de professeurs étaient qualifiés pour enseigner le français, donc on ne s'attendait pas à ce que ceux-ci fassent une telle demande.

La situation du français au Nouveau-Québec demeura la même durant trois ans, jusqu'en 1964, alors que les cours de français furent intégrés au programme des écoles fédérales. Ceci était motivé par l'implantation d'un réseau scolaire parallèle du gouvernement du Québec. Le nouveau programme fédéral d'enseignement du français était d'abord offert là où il y avait une personne qualifiée pour le donner. En pratique ceci se traduisait par l'introduction du français dans les grosses écoles où il y avait plusieurs professeurs, soit à Fort Chimo, Povungnituk, Great Whale River et Port Harrison. Là où il n'y avait pas de professeurs compétents, des démarches furent entreprises afin d'en engager dans des délais raisonnables.

En accord avec le programme des écoles protestantes du Québec en vigueur au Nouveau-Québec, les cours de français furent introduits à partir de la 3e année. Les livres et la méthode d'enseignement étaient également ceux utilisés par cette commission scolaire. Ceux-ci étaient donc conçus pour des élèves du Sud, et n'étaient pas plus adaptés aux besoins des Inuit que ne l'étaient les livres et les méthodes utilisés pour les cours d'anglais;

31. A.P.C.: RG 85, Vol.1436 (620-1), School Curriculum In The N.W.T. pt.5, lettre de Thorsteinsson à Phillips, 11 décembre 1961.

ce qui avait pour conséquence d'amener les mêmes problèmes que ceux causés par l'enseignement de l'anglais. Cependant, quinze ans d'expérience avec les cours d'anglais ont permis au Service de l'éducation d'adapter quelque peu ces méthodes, sans toutefois éliminer les problèmes, surtout que pour les jeunes Inuit le français était une troisième langue rendant leur apprentissage encore plus compliqué.

Quant à l'enseignement de l'inuktitut, il fut introduit dans le programme fédéral sensiblement de la même façon que celui du français, à cause de la concurrence des écoles provinciales. Ces dernières voulaient donner les trois premières années en inuktitut, car le gouvernement québécois croyait que les jeunes Inuit devaient recevoir une éducation dans leur propre langue. Cette concurrence, jumelée à des pressions extérieures a amené Ottawa à réviser son programme scolaire et à y introduire officiellement des éléments de la culture inuit, dont des cours d'inuktitut.

Comme le laissait entendre R.A.J. Phillips, alors directeur adjoint à la Division de l'Arctique, ces premiers changements avaient pour but de bien paraître face à l'opinion publique et surtout d'apaiser les critiques. Dans une lettre³² adressée à Bergie Thorsteinsson du Service de l'éducation il disait:

"...Mr Robertson urges that we make apparent our concern for the Eskimo culture by having something in our schools in the Eskimo language (...) it has become apparent that through external pressure we shall have to be much more precise and definite about our plans for the Eskimo language and Eskimo instructors in the schools."

32. A.P.C.: RG 85, Vol.1380 (1006:8) Québec Province - Général File pt.1, Phillips à Thorsteinsson, 30 mai 1962.

Dans cette même lettre, il exposait ainsi les buts du gouvernement fédéral:

"...it has been generally accepted that we hold as a long-term objective the employment of Eskimo men and women as teachers. I believe it is also accepted that some teaching in the lowest grades will eventually be conducted in the Eskimo language. (...) it will be any years until our objectives can be fully realized."

Donc, il s'agissait surtout d'un plan sur l'avenir. On le justifiait en disant qu'il n'y avait pas encore assez d'Inuit qui étaient assez scolarisés pour agir en tant que professeurs dans leurs propres communautés, et qu'aucun Blanc n'était qualifié pour enseigner l'inuktitut. C'était là une opinion très ethnocentrique, car les adultes Inuit n'avaient sûrement pas besoin d'être passés par l'école fédérale pour être compétents à enseigner leur propre culture. De plus, il existait quelques Blancs dans les villages du Nouveau-Québec qui avaient assez de connaissances pour donner des cours d'inuktitut et qui le faisaient sans que celui-ci ne soit dans le programme fédéral.

C'était le cas à Povungnituk où le principal, Sydney Mallon, avait engagé de son propre chef le père André Steinmann afin que celui-ci enseigne entre autre l'inuktitut (cf. p.49). Cette entente ne dura qu'un certain temps, puisque les autorités fédérales, après les pressions du Révérend Marsh, interdirent au père Steinmann d'enseigner sous prétexte qu'il était catholique et que les jeunes Inuit étaient anglicans. Ce fait démontre que l'enseignement était possible dans la langue inuit, du moins dans certains villages, et que l'inertie d'Ottawa dans ce domaine laissait voir un manque flagrant de bonne volonté.

Les plans fédéraux restèrent à ce niveau jusqu'en 1966, alors qu'une demande des parents inuit de Sugluk ranimait le débat. En effet, ceux-ci

voulaient que leurs jeunes enfants reçoivent des cours d'inuktitut car il avaient peur qu'ils perdent leur langue s'ils ne pouvaient pas l'apprendre correctement. Cet enseignement se ferait au niveau de la maternelle et n'empêcherait pas les jeunes de recevoir plus tard une formation en anglais.

Cette demande des Inuit de Sugluk fut reçue favorablement par la Division de l'éducation qui était sur le point d'introduire un programme de maternelle au Nouveau-Québec. Monsieur Thorsteinsson ne voyait donc pas d'objection à y inclure l'inuktitut à condition bien entendu d'avoir un professeur compétent. Toutefois, l'administrateur de l'Arctique, Alex Stevenson, était toujours d'avis que c'était là la responsabilité des parents et non celle du gouvernement. Par conséquent, il n'était pas d'accord avec le plan de Thorsteinsson, surtout que ce plan entraînait en conflit avec le programme provincial et que les relations avec Québec étaient plutôt tendues. Comme solution de rechange il proposait d'élaborer un programme où l'enseignement de la langue inuit se ferait à partir de la quatrième année, afin d'éviter de compétitionner avec les écoles québécoises qui enseignaient durant les trois premières années. Cette décision, à notre avis était motivée par la politique plutôt que par les intérêts des Inuit, mais c'était quand même une amélioration par rapport à la situation antérieure, alors qu'aucun cours de langue inuit n'était disponible au Nouveau-Québec. Ces cours d'inuktitut devaient d'abord être offerts à Fort Chimo et Wakeham Bay où le Québec avait des écoles et à Sugluk pour satisfaire à la demande des parents. Si l'expérience s'avérait favorable ceux-ci seraient ensuite étendus à l'ensemble du réseau scolaire fédéral.

Autres matières: En plus de l'anglais, le programme original des écoles fédérales du Nouveau-Québec comprenait plusieurs autres matières empruntées aux programmes du Sud.

Parmi celles-ci, l'arithmétique était considérée comme étant la plus importante après l'anglais. En effet, pour que les Inuit puissent

s'adapter au mode de vie des Blancs venus du Sud, il leur fallait non seulement apprendre leur langue, mais aussi leur façon de compter, surtout s'ils voulaient faire des affaires avec les Blancs. L'économie du Sud impliquant de l'argent, il était aussi très utile aux Blancs d'apprendre aux Inuit à compter. C'était dans leur intérêt autant que dans celui des Inuit.

Ce n'était d'ailleurs pas là uniquement l'opinion des fonctionnaires fédéraux, puisqu'ayant eux certains missionnaires avaient prévu l'utilité que pourrait avoir l'arithmétique dans un monde dominé par les occidentaux du Sud. C'est pourquoi le père Steinmann et le Révérend Fleming, entre autres, l'avaient intégré à leur enseignement. Dans son livre "Archibald and the Arctic", le Révérend Fleming expliquait ainsi son choix:

At this stage of the Eskimo's development neither the children nor the adults had much use for arithmetic, but it seemed necessary for them to become familiar with the English method of counting. It put them at less of a disadvantage with the white men in the country.
(Fleming 1956: 75)

Avec l'arrivée massive des Blancs dans les communautés du Nouveau-Québec, l'arithmétique devint au fil des années, une nécessité et les fonctionnaires eurent tôt fait de l'introduire comme matière de base dans les écoles fédérales. Cependant, tout comme l'anglais, les cours d'arithmétique étaient les mêmes que ceux prévus par les programmes provinciaux ce qui créait quelques difficultés.

Le langage des chiffres étant plus universel, il était un peu plus facile pour les Inuit d'apprendre les rudiments de l'arithmétique, mais il persistait malgré tout une certaine inadaptation du programme au milieu nordique. En effet, les livres utilisés étaient préparés en fonction de la société canadienne et faisaient usage d'exemples utilisant l'argent qui au début était un concept nouveau pour les Inuit du Nouveau-Québec. A cette époque, le début des années cinquante, les Inuit utilisaient encore le troc

pour leur commerce avec les Blancs et étaient peu familiers avec le concept de l'argent³³ ce qui rendait la tâche des professeurs plus difficile car ceux-ci devaient adapter leur enseignement. Margery Hinds (1958:109) relate ainsi les difficultés rencontrées:

"As money is not used in the trading posts of the Canadian Eastern Arctic it is very difficult for a teacher to deal with money problems in arithmetic. Instead of reckoning in dollar values one has to reckon in fox values - how much tea, flour, tobacco etc..., can be purchased with one fox. Weights and measures of length, and capacity are also difficult to teach."

Par la suite, l'usage de l'argent se répandit au Nouveau-Québec et les Inuit furent en mesure de l'utiliser plus facilement. Les problèmes causés par l'enseignement basé sur l'utilisation du concept d'argent diminuèrent par le fait même, puisque ce concept n'était plus quelque chose d'abstrait. Il ne faudrait toutefois pas conclure que tous les problèmes de l'enseignement de l'arithmétique avaient disparu pour autant. Mais soulignons plutôt que l'inadaptation du programme était moins grande et son utilité plus évidente aux yeux de tous. C'est sans doute pour cette raison que les Inuit semblaient mieux réussir en arithmétique que dans les autres matières au programme fédéral.

Après l'anglais et l'arithmétique, la religion était une des matières importantes enseignées dans les écoles fédérales. Le gouvernement poursuivait ainsi l'effort fait par les missionnaires qui avaient ouvert les premières écoles nordiques. En accord avec la "School Ordinance"³⁴ des

33. En fait, la Compagnie de la Baie d'Hudson utilisait un système de jetons (token) à mi-chemin entre le troc et le système de l'argent tel que nous le connaissons.

34. A.P.C.: RG 85, Vol. 1506 (600-1-1) Education, Schools, Policy File, pt. 6

Territoires du Nord-Ouest, qui était en vigueur au Nouveau-Québec, la religion enseignée dans les écoles fédérales était celle de la majorité des habitants de la communauté. Comme les missionnaires ayant œuvré au Nouveau-Québec étaient pour la plupart anglicans, les Inuit étaient presque tous convertis aux croyances anglicanes. Donc, pour cette raison, les cours de religion donnés dans les écoles du Nouveau-Québec transmettaient la foi anglicane.

Pour enseigner la religion, le gouvernement fit appel aux missionnaires en place dans chacune des communautés. Ceux-ci disposaient de la dernière demi-heure de classe chaque jour pour leur enseignement. Toujours selon le "School Ordinance", il s'agissait là du seul moment de la journée disponible pour les cours de religion, et les autorités gouvernementales étaient très strictes quant au respect de ce règlement.

L'enseignement religieux était obligatoire, mais si les parents en faisaient la demande, les jeunes Inuit de confession différente pouvaient être excusés des cours, à condition qu'ils demeurent à l'école et travaillent avec le professeur régulier sur les autres matières scolaires au programme³⁵.

Comme la majorité des missionnaires parlaient l'inuktitut, les cours de religion étaient dans plusieurs cas donnés dans cette langue. Les missionnaires croyaient qu'ainsi leur message serait mieux compris par les jeunes Inuit et ce, même si cette pratique contrevenait au programme officiel qui prévoyait l'enseignement en anglais. Le Révérend Gerber de Port Harrison et le père Steinmann de Povungnituk étaient parmi ceux qui enseignaient aux Inuit dans leur langue.

35. A.P.C.; RG 85, Vol.499, (630-302-1) Government School Great Whale River pt. 1, voir lettre Jacobson à Gunn, 5 décembre 1957.

L'engagement du père Steinmann à l'école fédérale de Povungnituk fut cependant de courte durée. En effet, sous les pressions de l'évêque anglican de l'Arctique, le Révérend Marsh, le gouvernement dut forcer le père Steinmann à quitter son poste parce qu'il était catholique et que la totalité de ses élèves étaient anglicans. Il devait ainsi se plier au règlement de la "School Ordinance" dont nous avons fait mention précédemment (cf. p.99). De plus, selon ses dires, le père Steinmann (1977:295) ne se limitait pas seulement à l'enseignement religieux. Il disait enseigner aussi l'arithmétique et l'anglais, en plus de donner des cours de langue inuit. Ceci avait pour effet de déplaire aux autorités du Ministère qui voulaient limiter le travail des missionnaires aux cours de religion. C'était là une raison supplémentaire pour hâter son départ, surtout qu'il avait été engagé par une initiative personnelle du principal de l'école, Sydney Mallon. (cf. pages 49 et 95).

Malgré ces chicanes de clochers concernant l'engagement des professeurs, l'enseignement religieux était sans doute le plus adapté à la situation du Nouveau-Québec. Les missionnaires qui donnaient les cours de religion étaient pour la plupart en poste dans le Nord depuis assez longtemps et étaient en contact plus direct avec la population inuit. Ceci leur permettait de mieux connaître les besoins des élèves et d'adapter leur enseignement en fonction de ceux-ci.

On peut toutefois mettre la valeur de cette adaptation en question, puisqu'il s'agissait quand même de cours sur une religion amenée dans le Nord par les missionnaires du Sud. Les croyances inuit n'étant pas incluses, nous ne pouvons pas parler d'adaptation complète. Il s'agissait plutôt de la superposition de valeurs du Sud au mode de vie des Inuit. Par contre il faut bien dire que la plupart de ceux-ci avaient adopté la religion anglicane depuis deux ou trois générations. Les valeurs véhiculées n'étaient donc pas inconnues. C'était quand même mieux que ce qui se faisait dans les autres matières comme les "Social Studies".

Ces dernières comprenaient principalement des cours de géographie et d'histoire. Comme le reste du programme fédéral, ceux-ci provenaient du Sud et n'avaient pas été pensés en fonction des élèves Inuit. En fait, ces cours étaient les moins bien adaptés à la situation du Nouveau-Québec.

Les cours d'histoire enseignés aux jeunes élèves Inuit relaient la fondation et l'évolution du Canada selon le point de vue des Occidentaux. On y parlait des guerres entre Blancs et Indiens et des conflits entre Français et Anglais pour la conquête d'un continent étranger aux Inuit, bien que ceux-ci en habitaient la partie septentrionale. Le concept de pays tel que nous le connaissons et de Canada leur était inconnu, même si juridiquement ils en faisaient partie. Pour les Inuit, leur "pays" c'était le territoire qu'ils occupaient, limité par celui de leurs voisins autochtones, mais malheureusement son histoire n'était pas comprise dans les livres canadiens. En effet, à cette époque l'histoire du Nord était trop récente pour être incorporée aux livres d'histoire du Canada utilisés dans les écoles.

Cependant, cet enseignement de l'histoire pouvait avoir un aspect positif. En effet, selon Margery Hinds (1958:103) les livres n'étaient peut-être pas faits en fonction des écoles du Nouveau-Québec, mais leur utilisation permettait d'introduire les Inuit au monde et à la culture des autres citoyens canadiens du Sud.

La même situation prévalait pour l'enseignement de la géographie. L'étude du développement des grands centres urbains ou des fermes des prairies n'était pas très adaptée à la réalité nordique, pas plus d'ailleurs que l'étude des cartes de l'Afrique. Toutefois, celles-ci servaient à montrer qu'il y avait d'autres cultures que celle du Nord. Cet argument peut être discutable, mais il fallait bien trouver quelques points positifs pour justifier le programme.

Dans un tel contexte, des cours de géographie nordique auraient sans

doute été plus utiles aux jeunes Inuit, mais comme il n'en existait pas, même dans les écoles du Sud, il aurait fallu en créer un de toutes pièces. C'est d'ailleurs ce que le gouvernement voulait faire, mais en 1961, douze ans après l'ouverture des premières écoles, on parlait encore de projets de programmes adaptés à ces écoles.

Toujours en 1961, le professeur Karl Prokop³⁶ en poste à l'école d'Ivujivik, n'enseignait la géographie qu'avec quelques cartes, car les livres disponibles n'étaient pas faits en fonction des élèves du Nord. Il pouvait ainsi adapter son enseignement en fonction de ses jeunes élèves, sans les contraintes d'un programme scolaire étranger à la réalité des communautés nordiques.

Parmi les autres matières au programme des écoles fédérales du Nouveau-Québec, on retrouvait des cours d'hygiène, d'éducation physique, de musique et d'arts plastiques. Ces cours étaient enseignés de façon non uniforme d'une école à l'autre, à cause principalement de la disponibilité du matériel et de la compétence des professeurs dans ces matières.

Dans les écoles où l'on retrouvait un professeur féminin, les jeunes filles pouvaient également bénéficier de cours de cuisine et de couture. Ces cours n'étaient toutefois pas partie intégrante du programme fédéral. Ils étaient plutôt le fruit d'initiatives personnelles de la part de certaines institutrices.

Les cours d'arts plastiques et d'artisanat étaient sans doute les mieux adaptés à la réalité Inuit. En effet, ceux-ci servaient à enseigner quelques techniques d'artisanat traditionnel Inuit. Pour ce faire, les professeurs faisaient appel à des adultes Inuit qui pouvaient ainsi

36. A.P.C.: RG 85, Vol.1444 (630-307-1), Gouvernement School Ivujivik pt.1, lettre de Prokop à Bolger 10 janvier 1961.

communiquer leur savoir. Ils enseignaient surtout le dessin, la sculpture et la fabrication des vêtements et autres objets traditionnels. Ces cours avaient aussi pour but d'occuper les grands-parents inuit qui étaient devenus trop âgés pour chasser ou pour travailler au service des Blancs, mais qui possédaient un savoir très vaste de leur culture traditionnelle.

En plus de ces cours d'arts plastiques et d'artisanat, C.M. Bolger³⁷ de la Division de l'éducation, suggérait en 1961 d'intégrer au programme un autre cours de culture traditionnelle. Celui-ci comprenait entre autre, les différentes techniques de chasse et de pêche, le maniement des armes à feu ainsi que la construction et l'entretien de bateaux. Comme pour l'artisanat, ces cours étaient donnés par les Inuit adultes.

Donc, comme nous venons de le constater, le programme des écoles fédérales du Nouveau-Québec n'était pas un reflet de la réalité des Inuit. Celui-ci servait plutôt les intérêts du gouvernement qui, malgré les discours sur la culture inuit, voulait les intégrer au tout canadien. C'est pourquoi les cours de ce programme étaient empruntés à ceux du Sud. N'eût été de l'effort individuel de certains professeurs, ces cours n'auraient sans doute pas été adaptés au monde nordique avant plusieurs générations car les autorités gouvernementales n'ont pas fait les efforts maximum en ce sens.

37. A.P.C.: RG 85 Vol.1436 (620-1), School Curriculum - N.W.T., pt.5, Mémo de C.M. Bolger.

CONCLUSION

Nous avons vu que les Inuit du Nouveau-Québec avaient développé un système très efficace de socialisation des enfants. L'éducation traditionnelle inuit était basée principalement sur l'observation et l'imitation que les jeunes faisaient du monde qui les entoure. En effet, tous les enfants inuit étaient les bienvenus dans le cercle des adultes où, par observation et imitation, ils acquéraient les bases de leur culture traditionnelle. Cette acquisition se faisait surtout auprès des adultes de leur sexe, soit par le père pour les jeunes garçons et par la mère pour les jeunes filles. Les parents avaient donc un rôle important à jouer dans le processus de socialisation des enfants. Ce rôle était parfois indirect, lorsqu'ils servaient de modèle aux observations des jeunes, et aussi direct puisqu'ils posaient les questions lors des jeux d'épreuves.

Dans la société traditionnelle inuit, l'éducation ou l'enculturation de la jeune génération était constante et continue, et toute la communauté y participait en servant de modèle pour les enfants qui l'observaient. Il n'y avait donc pas de personne spécialisée dans la transmission des connaissances, pas plus qu'il n'y avait de lieux ni de périodes précises pour l'acquisition de ces connaissances.

Ce système traditionnel d'éducation fonctionna pendant plusieurs générations au Nouveau-Québec, soit jusqu'à l'arrivée massive des missionnaires au début du siècle. L'enseignement donné dans les écoles ouvertes par les missionnaires fut le premier à tenter de modifier l'éducation traditionnelle des Inuit. Ces modifications touchaient autant la structure même de l'éducation que les valeurs et les concepts véhiculés. Le simple fait de rassembler les jeunes en un lieu précis devant un étranger était complètement nouveau et différent pour eux, car ils étaient habitués à apprendre individuellement en observant les adultes. Ils avaient également l'habitude de participer activement à leur enculturation et il ne leur était pas familier de rester passifs à écouter le missionnaire. De plus, celui-ci leur enseignait de nouveaux concepts avec lesquels ils pouvaient

difficilement s'identifier, car ils étaient étrangers à leur culture traditionnelle. Les écoles missionnaires servirent donc à introduire chez les Inuit la scolarisation occidentale et les préparèrent à affronter la modernisation rapide qui suivit. Ces écoles furent en quelque sorte le tampon entre l'éducation traditionnelle et le système scolaire fédéral.

Après la seconde guerre mondiale, le gouvernement prit conscience de son vaste territoire nordique ainsi que de la population autochtone qui l'habitait. C'est à partir de ce moment qu'il prit en charge l'éducation des Inuit. Au Nouveau-Québec, dix écoles furent construites entre 1949 et 1962.

Le gouvernement fédéral imposa aux Inuit son réseau scolaire et n'y laissa aucune place pour leur culture traditionnelle. Le programme en vigueur dans les écoles fédérales jusqu'au début des années soixante véhiculait exclusivement des valeurs du Sud. Ce programme était emprunté directement aux écoles de l'Ontario ou aux écoles anglophones de la région de Montréal et était appliqué sans adaptation dans les écoles du Nouveau-Québec. De plus, tous les professeurs engagés par Ottawa pour enseigner ce programme provenaient de milieux anglophones du Sud. Tous ces éléments servaient les intérêts du gouvernement, car malgré le discours qu'il tenait, le fédéral visait l'acculturation des Inuit et voulait les incorporer au reste du Canada en en faisant des canadiens anglophones à part entière.

Après 1962, suite aux pressions extérieures et à la concurrence d'un réseau provincial, Ottawa a intégré à son programme des cours sur la langue et la culture inuit, mais c'était trop peu et trop tard, puisque le système en place depuis près de quatorze ans avait déjà atteint une partie de son but, soit celui d'amener les Inuit vers notre culture occidentale. Toutefois, les résultats obtenus n'étaient pas exactement ceux espérés publiquement par les autorités gouvernementales.

Les conséquences de la scolarisation fédérale sur le mode de vie des Inuit furent nombreuses. A un premier niveau, deux conséquences majeures sont attribuables à l'emplacement physique des écoles qui étaient construites près des postes de traite et des missions. Contrairement à l'école missionnaire, l'école fédérale était obligatoire pour tous les jeunes âgés de six à seize ans. Ceux qui vivaient encore dans les camps saisonniers devaient donc faire de longs trajets pour se rendre en classe, et étaient par le fait même séparés de leurs familles. Pour remédier à ces déplacements, on fit construire des pensions (hostels) pour héberger les enfants dont la famille vivait trop loin de l'école. Cette séparation de plusieurs mois des familles eut des effets importants sur la vie communautaire des Inuit, puisque les jeunes n'étaient plus disponibles pour participer aux tâches domestiques. Par conséquent, les Inuit durent réorganiser leur division traditionnelle du travail afin de pallier à l'absence des enfants.

La seconde conséquence majeure de l'emplacement physique des écoles a été la sédentarisation progressive des familles, car les parents voulaient demeurer près de leurs enfants tout en leur permettant d'aller à l'école. Il faut toutefois préciser que les écoles fédérales n'ont fait qu'accélérer un processus déjà en marche, parce qu'elles étaient construites près des postes de traite et des missions qui constituaient des pôles d'attraction importants.

Le deuxième niveau de conséquences négatives du système scolaire fédéral se retrouve sur le plan des valeurs véhiculées. Comme nous l'avons mentionné lors de notre recherche, tout l'enseignement se faisait en anglais, selon ce qui était en vigueur dans les écoles du Sud. Les textes étaient faits en fonction des jeunes élèves canadiens et ne comportaient pas de références à la culture des Inuit. Ceci donnait à la scolarisation occidentale une orientation irréaliste, car les jeunes ne pouvaient pas s'identifier aussi facilement à ce qu'ils apprenaient. La chose aurait sans doute été plus facile si on leur avait parlé avec des mots auxquels ils pouvaient référer

dans leur milieu, plutôt que de leur parler avec des termes tels que "farm, cow, city, etc...", avec lesquels ils n'étaient nullement familiers. De cette façon, l'apprentissage de l'anglais se serait fait plus facilement et le gouvernement aurait atteint son but ultime d'intégration plus rapidement. Malgré tout, ces effets étaient volontaires puisqu'ils étaient cohérents avec les buts premiers de l'implantation du système, soit l'incorporation des Inuit au tout canadien.

Une autre caractéristique du système scolaire fédéral qui amenait des problèmes était l'utilisation exclusive de professeurs occidentaux venant du Sud. Ceux-ci n'utilisaient officiellement que l'anglais et ne connaissaient, sauf exception, que très peu de choses sur la culture des Inuit, ce qui créait de nombreux problèmes au niveau de la communication entre enseignants et élèves. De plus, la majorité des professeurs ne demeuraient dans la même école nordique que pour une courte période de deux à trois ans. Si l'on considère qu'un professeur prenait environ un an à s'adapter au Nord et que ses élèves Inuit en prenaient autant pour s'adapter à lui, cela signifiait que l'adaptation mutuelle était un continual recommencement. Par conséquent, les jeunes apprenaient moins vite et se lassaient plus rapidement de l'école.

L'utilisation exclusive de l'anglais, jumelée à un programme pour les jeunes canadiens du Sud, créait une sorte d'isolement des Inuit qui, à l'école, se retrouvaient immergés dans une culture très différente de celle qu'ils avaient connue à la maison. L'éducation n'était plus ce processus continu qui servait à enculturer la jeune génération. Il y avait une rupture entre l'éducation générale reçue à la maison et la scolarisation. Les jeunes Inuit ne pouvaient pas mettre en pratique ce qu'ils apprenaient à l'école, car hors de celle-ci, ils étaient dans un univers familial totalement différent, et vice versa. Cette situation eut pour conséquence de donner aux jeunes l'impression d'être assis entre deux chaises, car ils n'assimilaient pas très bien la culture occidentale, et ils perdaient contact avec leur propre culture

pendant de longs mois, entraînant ainsi leur déculturation vis-à-vis du mode de vie de leurs parents.

Lors des premières années d'implantation du système, l'éducation scolaire a eu pour effet, au niveau de la communauté, de créer de nombreux conflits de générations. Après un séjour de plusieurs mois, parfois d'années, les jeunes revenaient dans leurs familles avec un bagage de nouvelles valeurs apprises au détriment de leurs valeurs traditionnelles. Ils ne partageaient pas ces nouvelles valeurs avec leurs parents qui n'étaient pas allés à l'école fédérale, ce qui constituait une source constante d'accrochages entre les jeunes plus ou moins acculturés et leurs parents. De plus, quelques jeunes Inuit ne voulaient plus retourner chez eux dans des maisons trop petites ou des tentes froides et mal chauffées, alors qu'à l'école ils étaient logés bien au chaud dans des endroits plus confortables où ils étaient sûrs de manger à leur faim tous les jours.

Ce désintéressement progressif des jeunes face à leur culture eut pour effet d'entraîner peu à peu la perte des techniques et du savoir traditionnel au profit de la culture occidentale. Les adolescents Inuit étaient bien conscients que s'ils réussissaient à assimiler le plus possible la culture occidentale que leur présentait l'école fédérale, ils pourraient probablement jouir des mêmes avantages que les Blancs venus du Sud. C'est pourquoi ils délaissaient leur mode de vie traditionnel, car celui-ci ne pouvait pas leur apporter ces avantages. De toute façon, les jeunes qui voulaient retourner à leur milieu d'origine se butaient à des obstacles presque insurmontables, car ils devaient subir les effets de leur déculturation, résultat d'un long séjour à l'école fédérale où ils avaient perdu une grande partie de leur culture traditionnelle. Au fil des générations, il est néanmoins possible de croire que cet écart s'est amoindri, car certains parents avaient eux-mêmes été scolarisés à l'école fédérale et avaient assimilé les mêmes valeurs occidentales. De plus, celle-ci avait adapté quelque peu son programme en y intégrant quelques

éléments de la culture traditionnelle. Malheureusement le mal était déjà fait et les premiers pas vers l'acculturation des Inuit étaient déjà franchis.

Si on se fie aux objectifs énoncés par le gouvernement lors de l'implantation du réseau scolaire, qui étaient principalement de préserver la culture traditionnelle inuit et de préparer les Inuit à affronter les changements provenant du Sud, nous pouvons conclure à un échec presque total du programme. En effet, les Inuit avaient perdu une partie de leur culture traditionnelle, mais ils n'avaient pu assimiler assez d'éléments de la culture occidentale pour être bien préparés aux changements qui survenaient au Nouveau-Québec. Toutefois, si l'on se fie aux objectifs réels du gouvernement on peut parler d'un demi échec puisque la préservation du mode de vie traditionnel des Inuit n'était pas une priorité. Par contre, l'assimilation des Inuit au tout canadien ne s'est pas faite aussi facilement que prévu, car ils n'avaient pas totalement perdu leur culture et ils avaient beaucoup de difficultés à intégrer les valeurs occidentales. Il y eut donc une assimilation avancée mais incomplète.

Nous croyons enfin que cette stratégie gouvernementale d'acculturation, afin de permettre aux Inuit de mieux s'adapter à la vie moderne, ne les a amenés en fait qu'à une plus grande dépendance face aux Blancs. Les Inuit, qui ont presque totalement perdu leur mode traditionnel de subsistance, doivent maintenant dépendre des Blancs afin d'assurer leur survie, puisqu'ils sont peu autonomes dans leur nouvelle culture. Par contre, cette dépendance servait l'un des buts non-avoués du gouvernement, qui ainsi, avait un pouvoir de contrôle social sur la population nordique. Ce pouvoir passait pas le contrôle économique des Inuit, et à plus ou moins long terme il amenait le gouvernement à un contrôle politique total sur cette région comme pour l'ensemble du Canada.

Depuis 1975, la situation scolaire a bien changé au Nouveau-Québec. En effet, la Convention de la Baie James et du Nord Québécois prévoyait la

création d'une commission scolaire inuit qui serait supervisée par le Ministère de l'Éducation du Québec. La Commission scolaire Kativik fut créée à l'été 1978, et a pour territoire scolaire les quinze communautés inuit du Nouveau-Québec qui comprennent environ deux mille enfants d'âge scolaire.

La tâche première des Inuit à cette commission consistait à administrer ces écoles de façon uniforme. La Commission Scolaire Kativik devait aussi développer un programme d'études particulier et former des professeurs autochtones capables d'enseigner en inuktitut ce programme adapté aux besoins locaux. Dans chacune des communautés, un comité d'éducation fut formé afin d'engager les professeurs et d'établir le calendrier scolaire. C'est ce comité également qui devait choisir la langue seconde qui serait enseignée à l'école, car l'anglais n'était plus une matière obligatoire mais plutôt une langue seconde au même titre que le français, qui était jugé utile à apprendre.

Un conseil d'éducation fut également mis sur pied. Celui-ci formé de deux membres de chaque comité local, devait aviser la Commission Scolaire Kativik des besoins relatifs à chaque communauté. En 1979, le Conseil adopta les buts et objectifs suivants:

"...to enable the survival of the Inuit individual, the family and the community, to provide each person with the opportunity to develop to the limits of his desires and ability, to acquire the necessary training to earn a living and to learn to work with others and understand both the large and the local society." (Clemens 1984: 95)

En substance, ces buts et objectifs sont presque similaires à ceux formulés par le gouvernement, vingt cinq ans plus tôt. Toutefois, la grande différence se situe au niveau des moyens utilisés pour arriver à cette fin. Près de dix ans après sa formation, la Commission Scolaire Kativik a encore quelques difficultés à remplir son mandat. Ainsi elle doit avoir recours à un

certain nombre de professeurs du Sud, mais son programme de préparation de professeurs inuit suit son cours normal, et d'ici quelques années, les postes d'enseignants seront presque tous occupés par des Inuit. Il en va de même pour le programme d'études qui contient de plus en plus de matières inhérentes à la culture traditionnelle inuit. Le seul problème majeur se situe au niveau du choix de la langue seconde. Dans plusieurs communautés, ce choix occasionne des débats mouvementés entre ceux qui veulent garder l'anglais et ceux qui préféreraient introduire le français.

Nous pouvons affirmer cependant que malgré quelques difficultés, les écoles de la Commission Scolaire Kativik réussissent mieux à atteindre leurs buts avoués que ne le faisaient les écoles fédérales, bien que les buts énoncés par ces dernières n'étaient pas nécessairement le reflet de la réalité.

Cette étude ne se veut pas exhaustive sur le sujet de la scolarisation des Inuit du Nouveau-Québec. Pour ce faire il faudrait aussi analyser en profondeur ce que les missionnaires ont fait dans les écoles de jour qu'ils avaient établies. Une étude du système scolaire provincial devrait aussi être entreprise, car ce système parallèle établi à partir de 1963 a influencé plusieurs aspects du système fédéral. L'aspect politique du conflit a bien été documenté par Moodie (1975) mais à notre connaissance le système provincial n'a jamais été étudié en tant que tel. Enfin, la Commission Scolaire Kativik pourrait faire l'objet d'une étude comparative avec ce qui s'est fait dans les écoles fédérales. Après dix ans, son programme doit être assez définitif pour justifier une telle étude.

BIBLIOGRAPHIE***SOURCES MANUSCRITES CITÉES*****I. ARCHIVES PUBLIQUES DU CANADA****A. ARCHIVES DU PROGRAMME DES AFFAIRES DU NORD (RG 85)**

- Dossier A-600-1 "Education General File" pt.1 (Volume 681)
- Dossier 600-1-1 "Education School - N.W.T.: General Policy File" pt.6
(Vol 1506)
- Dossier 610-1 "School Teachers and Welfare Teachers N.W.T."
pt.1-12-13-18 (Vol.1875-321-1369)
- Dossier 620-1 "School Curriculum-N.W.T." pt.5 (Volume 1436)
- Dossier 630-302-1 "Government School: Great Whale River" pt.1
(Volume 499)
- Dossier 630-304-1 "Gouvernement School: Port Harrison" pt.4
(Volume 1226)v
- Dossier 630-307-1 "Gouvernement School: Inuyivik" pt.1 (Volume 1444)
- Dossier 630-309-1 "Gouvernement School: Sugluk" pt.1-2
(Volumes 1444-1469)
- Dossier 630-310-3 "Roman Catholic School: Wakeman Bay" pt.1
(Volume 643)
- Dossier 630-315-1 "Gouvernement School: Fort Chimo" pt.1 (Volume 230)
- Dossier 633-1 "Statistics Re: Education" pt.5 (Volume 404)
- Dossier 1006-8 "Quebec Province-General File" pt.1 (Volume 1380)

II. ARCHIVES RELIGIEUSES

Colonial and Continental Church Society: Rapports Annuels 1900-1901
(Bobine A-639).

SOURCES MANUSCRITES CONSULTÉES**I. ARCHIVES PUBLIQUES DU CANADA****A. ARCHIVES DU PROGRAMME DES AFFAIRES DU NORD (RG 85)**

- | | |
|---------------------|--|
| Dossier A-101-5 | "Northern Administration Branch
Policy-Directives" pt. 1 (Volume 614) |
| Dossier A-151-1/315 | "Organization-Arctic Quebec Region" pt. 1
(Volume 622) |
| Dossier A-151-1/400 | "Organization-Arctic District Office" pt. 1
(Volume 622) |
| Dossier A-600-1 | "Education General File" pt. 2-3-4
(Volumes 681-682) |
| Dossier A-603-2 | "School Curriculum for Eskimos" pt. 1
(Volume 1949) |
| Dossier A-603-4 | "School Books for Eskimos" pt. 1 (Volume 1949) |
| Dossier A-630-305-1 | "Gouvernement School: Povungnituk" pt. 1
(Volume 683) |
| Dossier A-633-1 | "School Statistics-General" pt. 1-2 (Volume 683) |
| Dossier A-660-17 | "National Conference on Education" pt. 1 (Vol. 746) |
| Dossier A-1000-302 | "Great Whale River-General File" pt. 1-2 (Vol. 1952) |
| Dossier A-1000-304 | "Port-Harrison-General File" pt. 1 (Volume 1952) |
| Dossier A-1000-305 | "Povungnituk P.Q.-General File" pt. 1 (Volume 1952) |
| Dossier A-1006-8 | "Quebec Province-General File" pt. 1 à 7
(Volumes 1958-1668) |

- Dossier A-1010-36 "List of Federal Employees in N.W.T." pt.1 (Vol.688)
- Dossier A-1012-1 "Administration of Eskimo Affairs" pt.1-2 (Vol.1961)
- Dossier 600-1 "Education General File" pt.1-5 (Volumes 210-1061)
- Dossier 600-1-1 "Education-Schools-N.W.T.: General Policy File" pt.1 & 5, 7 & 9 (Vol.1505-1506-1507)
- Dossier 603-1 "Eskimo Education" pt.6-7-9-11 & 14 (Volumes 1476-1339)
- Dossier 603-4 "School Books for Eskimos" pt.4 (Volume 1340)
- Dossier 603-5 "Basic English Classes for Eskimos" pt.1 (Volume 1340)
- Dossier 610-1 "School Teachers and Welfare Teachers, N.W.T." pt.2-6-8 (Vol.1875-321-1340)
- Dossier 610-2 "Instructions-Directives to Teachers N.W.T." pt.1-2-3 (Vol.322-460-1224)
- Dossier 610-8 "Examinations for Teachers" pt.1 (Vol.372)
- Dossier 620-1 "School Curriculum N.W.T." pt.1 & 4-6 (Vol.115-1262-1895)
- Dossier 620-1-2 "Curriculum-Instructional Matters" pt.2 (Vol 1464)
- Dossier 620-12 "Curriculum-Instructional Matters" pt.2 (Volume 1464)
- Dossier 620-5-2 "Elementary School Timetables - N.W.T." pt.1 (Volumes 707)
- Dossier 620-7 "Educational Tests-General File" pt.1 & 5 (Volumes 707-1436-1437)
- Dossier 620-8 "Measurement and Evaluation Projects" pt.1 (Vol.1437)
- Dossier 630-302-1 "Government School: Great Whale River" pt.1 (Volume 1375)
- Dossier 630-302-11 "Small Hostels: Great Whale River" pt.1 (Vol.1375)

- Dossier 630-304-1 "Government School: Port Harrison" pt.3-3¹-5
(Vol. 544-713-1469)
- Dossier 630-304-1 "Small Hostels: Port Harrison" pt.1 (Vol.1444)
- Dossier 630-305-1 "Government School: Povungnituk" pt.1 (Vol.1226)
- Dossier 630-310-1 "Government School: Wakeham Bay" pt.1 (Vol.1469)
- Dossier 630-310-3 "Roman Catholic School: Wakeham Bay" pt.2
(Vol.643)
- Dossier 630-313-1 "Government School: Payne Bay" pt.1 (Vol.713)
- Dossier 630-315-1 "Government School: George River: pt.1 (Vol.1444)
- Dossier 630-315-1 "Government School: Fort-Chimo" pt.2-2¹
(Vol.544-713)
- Dossier 633-1 "Statistics Re: Education" pt. 2-6-7 (Vol.328-546)
- Dossier 633-4-1 "Statistics: Enrolment Forecast (Eastern Arctic)
pt.1 (Vo.1063)
- Dossier 660-11 "N.W.T. Teachers' Association" (Volume 500)
- Dossier 670-2 "Education Library for Schools-N.W.T." pt.1
(Volume 1884)
- Dossier 1006-8 "Quebec Province-General File" pt.8-9
(Volume 1928)
- Dossier 1009-3 "Advisory Committee on Northern Development"
pt.16 à 19 (Vol.1928-1929)
- Dossier 1012-1 "Administration of Eskimo Affairs" pt.7
(Volume 1514)

**B. ARCHIVES DES AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD CANADIEN
(R6 22)**

- Dossier 5-2-1-2 "Northern Administration and Land Branch:
Reports..." pt.8-10 (Vol.166)
- Dossier 40-2-17 "Schools-N.W.T.-General" pt.4 (Volume 331)

- Dossier 40-2-20 "Eastern Arctic Patrol" pt.5 (Volume 502)
- Dossier 40-8-1 "Eskimo-General" pt.10 à 12 (Volume 334)
- Dossier 40-10-4 "Educational Policy int the N.W.T." pt.2 (Vol. 271)
- Dossier 40-10-4A "Report on Educational Facilities in the Eastern Arctic" (Volume 126)
- Dossier 40-13-1 "Arctic Division-General" pt.1 (Volume 175)
- Dossier 88-4-1 "A. Laing: Minister, D.N.A.N.R." pt.2 (Volume 494)

II. ARCHIVES RELIGIEUSES

Church Missionary Society: Archives de Correspondance
(Bobines A87 à A126)

Colonial and Continental Church Society: Rapports Annuels 1902-1956
(Bobines A639 à A645)

III. ARCHIVES DU MINISTRE DES AFFAIRES INDIENNES

- Dossier 83-7-5 "Take-over of Administration of Northern Quebec"
pt.2 à 21.
- Dossier 250-28-17 "Great Whale River School"
- Dossier 380-25-1 "Indian Education General: Arctic Quebec"

SOURCES PUBLIÉES**OUVRAGES CITÉS**

BORN, David Omar:
1970

L'Éducation chez les Esquimaux et le Traumatisme dû au Changement Social. Cahier no.1 de Science Sociale. Ottawa, Bureau des recherches scientifiques sur le Nord, M.A.I.N.C., 45p.

BRANT, C.S. et HOBART C.W.:
1968

The Educational System in the Western Arctic: in Eskimo of the Canadian Arctic. Valentine and Vallée (éd.), Toronto, McClelland and Stewart pp.186-196.

BRIGGS, Jean L.:
1979

Aspects of Inuit Value Socialization. Canadian Ethnology Service Paper No.56, Ottawa. National Museum of Canada 63p.

1983

"Le modèle traditionnel d'éducation chez les Inuit: différentes formes d'expérimentations face à l'inconnu" in Recherches Amérindiennes au Québec Vol.XIII, no.1, pp.13-25.

CARRIERE, Gaston o.m.i.:
1964

"L'oeuvre des Oblats de Marie-Immaculée dans le Nord canadien oriental" in Le Nouveau-Québec: Contribution à l'étude de l'occupation humaine. Malaurie et Rousseau (éd.), Paris, Mouton et Cie pp.395-425.

CLEMENS, Lisbeth:
1984

Canadian Colonialism: Inuit Schooling in Northern Quebec Prior to 1975. M.A. Thesis, Montréal, McGill University, 120p.

CROWE, Keith:
1979

Histoire des Autochtones du Nord Canadien. Collection Culture Amérindiennes, Cahiers du Québec, Montréal, H.M.H., 266p.

DARNELL, Frank (éd.):
1972

Education in the North. Arctic Institute of North America, University of Alaska. 368p.

DORAIS, Louis-Jacques:
1984

Les Tuvaalummiut: Histoire sociale des Inuit de Quaqtaq. Collection "Signes des Amériques", Montréal, Recherches Amérindiennes au Québec, 209p.

DURKHEIM, Emile:
1966

"L'éducation, sa nature, son rôle" in Education et Sociologie. Paris, P.U.F., pp.31-58.

EISENSTADT, N.S.:
1954

The Absorption of Immigrants. London, Routledge and Kegan Paul Ltd. 275p.

ERNY, Pierre:
1972

"Introduction à l'étude de l'éducation coutumière" in L'Enfant et son milieu en Afrique Noire, Essais sur l'éducation traditionnelle. Paris, Payot. pp.15-30.

FLEMING, A.:
1956

Archibald The Arctic New York, Appleton Century Crofts.

GRABURN, Nelson H.H.:
1969

Eskimos without Igloos, Social and Economic Development in Sugluk. Boston, Little, Brown and Co., 244p.

HINDS, Margery:
1958

School-House in the Arctic. London, Geoffrey Bles, 223p.

HONIGMANN, John J.:
1970

Arctic Townsmen: Ethnic Background and Modernization. Ottawa, Canadian Research Center for Anthropology, St-Paul University, 303p.

HONIGMANN, John J. et Irma:
1971

L'Enfance des Esquimaux de Frobisher Bay, Ottawa, M.A.I.N.C., 7p.

JACOBSON, J.V.:
1953

Developing a Curriculum for Use in Eskimo Schools. Ottawa, M.A.N.R.N. 5p.

1954

Eskimo Education. Ottawa, M.A.N.R.N. 4p.

JENNESS, Diamond
1964

Eskimo Administration II: Canada Montréal, Arctic Institute of North America, Technical Paper No.14, 186p.

KEESING, Felix M.:
1958

Cultural Anthropology: The Science of Custom.
New York, Holt, Rinehart and Winston. 477p.

LEWIS, Rév. Arthur:
1905

The Life and Work of the Reverend E.J. Peck among
the Eskimos. London Hodder and Stoughton 350p.

MALLON, Sydney T.:
1979

"How can an Alien Bureaucracy Safeguard a
Language?" in Eskimo Languages their Present-day
Conditions. B. Basse et K. Jensen (éd.), Aarhus,
Arkona Publishers, pp.65-68.

MARSH, Rev. Donald B.:
1964

"History of the Anglican Church in Northern Quebec
and Ungava" in Le Nouveau-Québec: Contribution à
l'étude de l'occupation humaine. J. Malaurie (éd.)
Paris, Mouton et co., pp.427-437.

MEAD, Margaret:
1971

"Nos idées directrices en matière d'éducation
considérées dans une perspective primitive" in
L'Anthropologie comme Science Humaine, Paris,
Payot, pp.171-184.

MOODIE, Dwight Louis:
1975

Federal and Provincial Initiatives and Conflicts in
Arctic Quebec Inuit Education 1949-1972. M.A.
Thesis, Calgary, Dept. of Educational Foundations,
University of Calgary, 122p.

NICHOLSON, Clara K.:
1968

Anthropology and Education Merrill's Foundations of Education Series, Columbus, C.E. Merrill Publishing Co., 92p.

PHILLIPS, R.A.J.:
1960

The Opening Door. Manuscrit original d'un article paru dans North vol.7, no.6 et Vol.8, no.1, 24p.

1967

Canada's North Toronto, MacMillan of Canada, 306p.

SALADIN d'ANGLURE, Bernard:
1967

L'Organisation Sociale Traditionnelle des Esquimaux de Kangirsujuaak (Nouveau-Québec). Québec, Centre d'études Nordiques, 213p.

SANTERRE, Renaud:
1982

"L'éducation dans les sociétés sans écoles." In Anthropologists Approaching Education. A. Kater (éd.), LaHaye, C.E.F.O., pp.67-75.

STEINMANN, André o.m.i.:
1977

La Petite Barbe: 40 ans dans le Grand Nord. Montréal, Editions de l'Homme, 315p.

STEVENSEN, Alex:
1973

"The Changing Canadian Eskimos" In Le Peuple Esquimaux Aujourd'hui et Demain. J. Malaurie (éd.) 41ème Congrès International de la Fondation Française d'Etudes Nordiques. Paris, Mouton, pp.180-196.

TSCHANZ, Linda:
1980

Native Languages and Government Policy: An Historical Examination. London, University of Western Ontario.

WESTGATE W. et ROSS W.G.:
1973

"Why Teachers go North?" in Education Canada, Vol.13, no.2, pp110-13.

1973

"Northern Trading: Incentives and Motivations: in Arctic, vol.26, no.2, pp.160-162.

WILMOTT, William E.:
1961

The Eskimo Community of Port-Harrison P.O. Ottawa, Northern Research Co-ordinating Center, M.A.N.R.N., 197p.

OUVRAGES CONSULTÉS

BALANDIER, George:
1973

"Acculturation et développement dans les sociétés à faibles effectifs" in: Le Peuple Esquimaux Aujourd'hui et Demain, J. Malaurie (éd.) 41ème Congrès International de la Fondation Française d'Etudes Nordiques, Paris, Mouton, pp.21-25.

BALIKCI, Asen:
1959

"Two Attempts at Community Organization Among the Eastern Hudson Bay Eskimos". In Anthropologica Vol.1, no.1-2, pp.122-135.

1960

"Some Acculturative Trends among the Eastern Canadian Eskimos" in Anthropologica vol.2, no.2, pp.139-153.

BOND, J. Jameson:
1972

"The Cultural Situation: Overview": in Education in the North, F. Darnell (éd.), University of Alaska, pp.14-19.

BRODY, Hugh:
1975

The People's Land: Eskimos and Whites in the Eastern Arctic. Markham, Penguin Books, 240p.

CANADA, D.N.A.N.R.:
1959

Education in the North: Selected Information Including: Ten Years of Progress. Ottawa, Education Division, D.N.A.N.R.

1964

Q-Book, Ottawa, Queen's Printer, 302p.

CHANCE, Normand:
1960

"Cultural Change and Integration: An Eskimo Example" in American Anthropologist, Vol. 18, pp.1028-1044.

DAMAS, David:
1966

"Eskimo Communities Then and Now" in People of Light and Dark. M. Van Steensel (éd.) Ottawa, D.I.A.N.D. pp.115-119.

IMPOSSIBLE DE LIRE CE PARAGRAPHE SUR LE DISQUE
1978

Life Among the Quallunat, Edmonton, Hurtig Publisher, 217p.

FRENCH, Alice:
1979

Je m'appelle Masak. Ottawa, Cercle du Livre de France, 134p.

- GOURDEAU, Eric:
1969 "Cross Cultural Education in the North" in Arctic
Vol.22, no.4, pp.367-372.
- GRABURN, Nelson H.H.:
1966 "Mixed Communities" in People of Light and Dark
M. Van Steensel (éd.) Ottawa, D.I.A.N.D. pp.120-127.
- HOBART, Charles W.:
1966 "Local Schools Versus Hostels" in People of Light
and Dark M. Van Steensel (éd.) Ottawa,
D.I.A.N.D., pp.126-131.
- HONIGMANN, John J.:
1965 Eskimo Townsmen Ottawa, Canadian Research
Center for Anthropology University of Ottawa
276p.
- HONIGMANN, John J. et Irma:
1959 "Notes on Great Whale River Ethos" in
Anthropologica, Vol.1, no.1-2, pp.106-121.
- IPELLIE, Alooook:
1982 "Editorial" in Inuit Today Vol.10, no.1, pp.4-6.
- JENNESS, Diamond:
1968 Eskimo Administration V: Analysis and Reflections
Montréal, Arctic Institute of North America,
Technical Paper no.21.
- KLEINFELD, Judith:
1970 Cognitive Strengths of Eskimos and Implications
for Education Fairbank, Institute of Social,
Economic and Governmental Research, University
of Alaska, 25p.

LACHANCE, Denis:

1979

"Les Inuit du Québec" in Perspectives Anthropologiques, Un Collectif d'anthropologues Québécois, Montréal, Le Renouveau Pédagogique, pp.289-303.

MALAUURIE, Jean (éd.):

1964

Le Nouveau-Québec: Contribution à l'étude de l'occupation humaine, Paris, Mouton et Co., 464p.

N.Q.I.A.:

1974

The Northeners: Les Septentrionaux, Northern Quebec Inuit Association 133p.

PHILLIPS, R.A.J.:

1962

"Three is not a Crowd" in North, vol.9, no.4, pp.1-11

QUEBEC, Gouvernement du:

1980

La Convention de la Baie James et du Nord Québécois et les Conventions Complémentaires, Québec, Editeur officiel, 640p.

ROBERTSON, R.G.:

1961

"The Future of the North" in North, vol.8, no.2, pp.1-13.

ROULAND, Norbert:

1978

Les Inuit du Nouveau-Québec et la Convention de la Baie James, Québec, Association Inuksiutit Katimajit et le Centre d'Etudes Nordiques, Université Laval, 218p.

ROWLEY, Graham W.:
1964

"But change confronts the Eskimo" in The Unbelievable Land N.Smith (éd.), Ottawa, Queen's Printer, pp.11-14.

SINDELL, Peter S.:
1969-70

"Anthropological Approaches to the Study of Education" in Review of Educational Research, Vo.39, no.5, pp.593-605.

SINDELL, P.S. et WINTROB, R.M.:
1972

"Cross-cultural Education in the North and its implications for personal identity: The Canadian Case in Education in the North F.Darnell (éd.), University of Alaska, pp.42-53.

SIVERTZ, B.G.:
1963

"Cultural Change: Fast or Slow?" in North Vol.10, no.5; pp.3-6.

TAGQONA, Susan:
1977

"Who Teaches the Child?" in Inuit Today Vol.6, no.6, pp.63-64.

VALENTINE, V.F. et VALLÉE F. (éd.):
1968

Eskimo of the Canadian Arctic, Carleton Library No.41, Toronto, McClelland and Stewart, 241p.

VALLÉE, Frank:
1967

Kabloon and Eskimo in the Central Keewatin, Ottawa, The Canadian Research Center for Anthropology, St-Paul University, 232p.

WILMOTT, William E.
1960

"The Flexibility of Eskimo Social Organization in
Anthropologica N.S., vol.2, no.1, pp.48-59.

1961

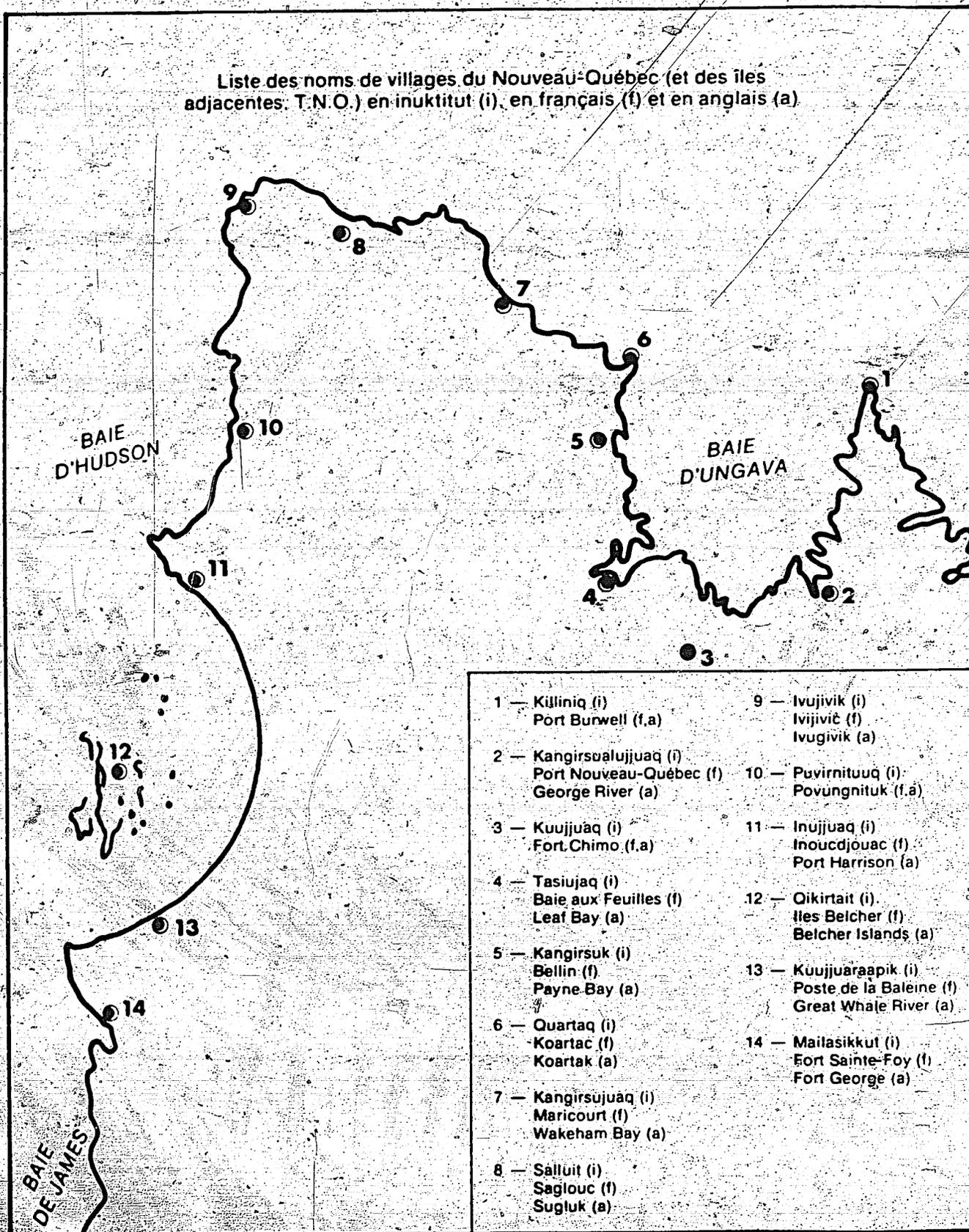
"Household and Family" in North vol.8, no.5,
pp.25-36.

LISTE DES ANNEXES

1. Carte avec noms des villages du N.-Q. En Inuktitut, Français et Anglais.
2. TABLEAU 1 Dates d'ouverture des 10 écoles du N.-Q.
3. TABLEAU 2 Les écoles fédérales du N.-Q. 1949-1968.
4. "Aims and Objectives of our Eskimo Educational Program.
5. Offre d'emplois.

ANNEXE 1

Liste des noms de villages du Nouveau-Québec (et des îles adjacentes: T.N.O.) en inuktitut (i), en français (f) et en anglais (a)



ANNEXE 2

TABLEAU 1: Dates d'Ouverture des Ecoles du Nouveau-Québec

ECOLES	ARRIVÉE DU PROFESSEUR	OUVERTURE DE L'ÉCOLE
Fort Chimo	Octobre 1949	Octobre 1949
Port-Harrison	Janvier 1950	Août 1951
Sugluk	Septembre 1957	Septembre 1957
Great Whale River	Octobre 1957	Mars 1958
Povungnituk	Septembre 1958	Septembre 1958
Ivuyivik	Septembre 1960	Septembre 1960
Koartak	Septembre 1960	Septembre 1960
Payne Bay	Septembre 1960	Septembre 1960
Wakeham Bay	Septembre 1960	Septembre 1960
George River	Juillet 1957 (saisonnier)	Septembre 1962

Source: Rapports annuels du Ministère des Affaires du Nord et des Ressources Nationales.

ANNEXE 3

Les Écoles Fédérales du Nouveau-Québec 1949-1968

	Écoles	Classes	Profs	Total élèves	Inuit	Indiens	Autres (Blancs)
1949-50	2	2	2	32	30	0	2
1950-51	2	2	2	45	42	1	2
1951-52	2	2	2	38	36	0	2
1952-53	2	2	2	36	33	0	3
1953-54	2	2	2	46	43	0	3
1954-55	2	2	2	n.d.*	n.d.	n.d.	n.d.
1955-56	2	2	2	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
1956-57	2	2	2	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
1957-58	4	5	5	n.d.	n.d.	21	n.d.
1958-59	5	8	8	253	229	12	12
1959-60	5	12	12	324	284	29	11
1960-61	9	20	21	501	458	30	13
1961-62	9	23	25	549	487	39	23
1962-63	10	26	30	660	584	36	40
1963-64	10	28	30	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
1964-65	10	36	36	806	700	67	39
1965-66	10	33	35	762	688	37	37
1966-67	10	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
1967-68	10	33	34	636	560	33	43

*n.d.: Données non disponibles

Source: Rapports annuels du M.A.N.R.N. et du M.A.I.N.C.

ANNEXE 4**Aims and objectives of our Eskimo Educational Program**

1. To encourage improvements in the native way of life, not by imitation of the white man's ways but by betterment of their own.
2. With due consideration to conditions of life in the North, to contribute insofar as is possible, to better living.
3. To develop understanding and appreciation of Eskimo arts, folklore and community organization.
4. To develop the capacities of each student to the full so that he may become a useful and contributing member of his own social group.
5. To teach proper conservation of those natural resources which are abundant in Northern Canada.
6. To develop functionally improved habits of health, proper sanitation and higher standard of diet.
7. To so enrich the lives of the students so that they may lead lives that are individually satisfying and socially desirable.
8. To guide the students along the paths of vocations consistent with their own best interests and their own capabilities.
9. To provide occupational opportunities consistent with the interest and abilities of the prospective employee.
10. To encourage the development of native handicrafts.
11. To give the students practical experience in the vocational skills necessary for earning a living in his own community.
12. To provide the necessary educational opportunities for those willing and capable of proceeding to higher education.
13. To develop understanding and appreciation of the social and economic world in which each student lives.
14. To help the student understand the nature, both social and economic world in which each student lives.
15. To develop understanding of the main principles of his own and the white man's culture.
16. To enable him to make wise adjustments to the advance of civilization and to maintain his independence, initiative, integrity and culture in the face of this advance.

Source: Jacobson: Developing a Curriculum for use in Eskimo Schools. A.P.C. R6 85 Vol.1340 Dossier 610-1 pt.6

ANNEXE 5

**TEACHERS WANTED FOR SCHOOLS
IN CANADA'S NORTHLAND**

In most settlements the majority of students are Eskimo and Indian.

Qualifications: Minimum Training - First-Class Certificate.

Present Salary Schedule - for teachers with a First-Class Certificate employed on a twelve-month basis with three week's holiday:

Range: \$3,600 - \$6,900

Increments: \$200 per annum (maximum of five years previous experience is allowed).

Training: \$300 per annum for each year of university.

Special Allowances: (a) \$300 per annum for Industrial Arts and Home Economics certificates;
(b) \$200 per annum for teachers in one-room schools.

Supervision: Principalship allowances up to \$1,200 per annum;
Vice-Principalships up to \$500 per annum.

Allowances: Allowances, in addition to salary, range from \$780 to \$2,100 for married persons and from \$480 to \$1,200 for single persons, depending upon location.

Adequate furnished housing available.

Rations are supplied at cost at smaller centres.

Apply to: Mr. J.V. Jacobson,
Chief Superintendent of Education
Department of Northern Affairs & National Resources,
406 Kent-Albert Bldg., Ottawa, Canada.

Source: A.P.C. RG 85, Vol.321, Dossier 610-1 pt.13.