



HAL
open science

Transmission du savoir-être au jeune enfant inuit, parole et silence en milieux institutionnels, Nunavik, Arctique québécois

Ariane Benoît

► To cite this version:

Ariane Benoît. Transmission du savoir-être au jeune enfant inuit, parole et silence en milieux institutionnels, Nunavik, Arctique québécois. Sociologie. Université Sorbonne Paris Cité, 2017. Français. NNT : 2017USPCF023 . tel-01835696

HAL Id: tel-01835696

<https://theses.hal.science/tel-01835696>

Submitted on 11 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Institut National Des Langues Et Civilisations Orientales

École doctorale n° 265

Langues, littératures et sociétés du monde

Centre d'études et de recherches sur les littératures et les oralités du monde (CERLOM)

THÈSE

présentée par

Ariane BENOÎT

Soutenue le 22 septembre 2017

pour obtenir le grade de **Docteur de l'INALCO**

Discipline : Littératures et civilisations

Transmission du savoir-être au jeune enfant inuit

Parole et silence en milieux institutionnels

Nunavik, Arctique québécois

Thèse dirigée par :

Madame Michèle THERRIEN

Professeur émérite, INALCO

RAPPORTEURS :

Monsieur Frédéric LAUGRAND

Professeur titulaire, Université Laval

Madame Marie MAUZÉ

Directrice de recherche, Laboratoire d'Anthropologie sociale
CNRS

MEMBRES DU JURY :

Madame Sylviane GIAMPINO

Psychologue et psychanalyste, spécialiste de la petite enfance

Monsieur Frédéric LAUGRAND

Professeur titulaire, Université Laval

Madame Marie MAUZÉ

Directrice de recherche, Laboratoire d'Anthropologie sociale
CNRS

Madame Michèle THERRIEN

Professeur émérite, INALCO

Résumé

Cette thèse a pour objet l'étude des modalités de transmission du savoir-être inuit au jeune enfant fréquentant les établissements préscolaires et médicaux. Dans le village de Kuujjuaq, le plus peuplé du Nunavik, plus de la moitié des enfants de moins de cinq ans sont inscrits dans les établissements préscolaires, tandis que tous les enfants fréquentent le service médical et l'anglais leur est familier. Les interactions verbales et non verbales sont décrites puis analysées en fonction de leur statut et de leurs effets sur le développement de l'enfant. Cette recherche qualitative s'appuie sur 150 heures d'observations dans les établissements préscolaires, près de 30 heures d'observations dans le milieu médical et sur la tenue de 30 entretiens. Les résultats de la recherche montrent que les interactions en milieu institutionnel, au sein duquel les langues parlées sont l'anglais et l'inuttit, exercent une influence sur la transmission du savoir-être, aussi conditionnée par les circonstances de l'échange et les pratiques éducatives inuit. La thèse révèle également une conception de l'éducation fine et originale dans sa capacité à développer chez l'enfant l'autonomie et la solidarité.

Mots-clés : jeune enfance, culture inuit, transmission des valeurs, pratiques interactionnelles

Abstract

The objective of this thesis is to study the ways in which Inuit values are transmitted to young children attending to preschool and healthcare institutions. In Kuujjuaq, the most populated village in Nunavik, more than half of the children aged under five years are registered in preschool institutions, when all the children are under the care of health services and are familiar with English language. Verbal and non-verbal communication practices are described and analyzed with the focus on the way they influence child development. This study is a result of a qualitative research based on 150 hours of observation in preschool institutions, about 30 hours of observation in healthcare institutions and 30 interviews. The findings of the research show that children exposure to public spaces, where English and Inuttit languages are spoken, leads to a variety of influences on value transmission, also conditioned by interactional circumstances and Inuit childrearing practices. The thesis also reveals how Inuit concept of education contributes to the development of children sense of autonomy and solidarity.

Keywords : early childhood, Inuit culture, value transmission, interactional practice

Remerciements

J'aimerais exprimer ma profonde gratitude envers ma directrice de recherche, Michèle Therrien, qui m'a accompagnée dans cette aventure depuis bientôt neuf ans. En 2008, notre première rencontre lors d'un séminaire qu'elle assurait à La Sorbonne Nouvelle-Paris III a joué un rôle déterminant dans mon orientation universitaire. Je suis reconnaissante pour le soutien et la confiance dont elle a fait preuve à mon égard, ainsi que pour la détermination qu'elle a su insuffler à chaque étape clé de la thèse.

Je remercie les membres de l'École doctorale et du CERLOM (Centre d'Étude et de Recherche sur les Littératures et les Oralités du Monde) de l'INALCO. Leur soutien scientifique et financier fut déterminant, notamment pour l'organisation des séjours au Nunavik. Ces séjours ont également bénéficié du précieux concours du GDR « Mutations Polaires » (CNRS) et de l'Université Laval à Québec.

À chacune de mes visites au Canada, j'ai bénéficié d'un accueil amical de la part des professeurs et des étudiants de l'Université Laval. Je voudrais tout spécialement remercier Frédéric Laugrand, Professeur titulaire au département d'anthropologie. Ses conseils et ses invitations à partager les résultats de ma recherche avec les étudiants et les professeurs dans le cadre de plusieurs événements scientifiques ont contribué au développement de ce projet doctoral. En avril 2015, la participation au colloque du CIÉRA (Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones) sur le thème de l'épistémologie en milieux autochtones a profondément marqué mon approche de l'anthropologie. Je tiens aussi à remercier Sylvie Côté-Chew de l'Institut Culturel Avataq à Montréal pour son accueil et sa disponibilité. Elle m'a offert un espace de travail tout en me permettant d'accéder à la documentation et aux archives de l'Institut.

Mes remerciements s'adressent également aux enseignants en langue et culture inuit de l'INALCO, Nicole Tersis, Vladimir Randa, Philippe Le Goff, Marc-Antoine Mahieu, Guy Bordin et Michèle Therrien, sans oublier Mary Akulukjuk Flaherty et Christine Ootova, professeurs inuit venues enseigner à Paris dans le cadre d'un accord entre l'INALCO et le Collège Arctique du Nunavut.

Au Nunavik, je tiens à remercier les habitants de Kuujuaaraapik et de Kuujuaq que j'ai eu la chance de rencontrer et qui m'ont aidée, sous diverses formes, à mener mon projet de recherche. Je pense ici tout spécialement à Minnie Grey, Lisa Epoo, Sala Padlayat, Sara Taqqiapik, et également Judith et Robert Larouche. Je tiens à exprimer ma reconnaissance aux enfants et à leurs éducatrices des Centres de la petite enfance Sarliavik, Iqitauvik et Tumiapiit, parmi elles, Alasi Snowball, Annie Gordon, Kiti Angatuk et Ilisapi Angmak.

En France, je tiens à remercier mes amis de la BNF (Bibliothèque Nationale de France) pour leur écoute et leur présence, et tout spécialement Sylvain Mary, Amel Allik et Thierry Paulmier pour leurs suggestions au moment de la relecture. Enfin, cette thèse n'aurait pas pu voir le jour sans le soutien et l'amour de ma grande famille. Je pense notamment à mes parents des familles Benoît, Morville, Eichenlaub, Valois et Seydoux. Je remercie ma mère, mes trois frères et Bertrand Valois d'avoir accepté avec respect et patience mes absences tout en m'encourageant à poursuivre ce parcours. Enfin, je remercie Ilhan Valois dont la date de naissance coïncide avec le commencement de la thèse. Je n'avais pas pensé qu'en devenant maman, j'apprendrais, auprès de lui, à devenir moi-même.

Liste des illustrations

Illustration 1	Poème <i>Nous écoutons les aînés</i> d'Aqqalunk Lynge (2015).....	59
Illustration 2	Logo du programme Inuguiniq.....	245

Liste des tableaux et schémas

Première partie

Tableau 1	Les dix recommandations relatives à l'éducation de l'association Inuit Taipiriit Kanatami.....	52
Tableau 2	Activités recommandées en CPE par le service de la jeune enfance de l'Administration Régionale Kativik (ARK).....	65
Tableau 3	Calendrier journalier type des jeunes enfants âgés de six mois à vingt-quatre mois des CPE du Nunavik.....	76
Tableau 4	Calendrier journalier type des jeunes enfants âgés de plus de vingt-quatre mois des CPE du Nunavik.....	77

Deuxième partie

Tableau 5	Petit lexique propre au langage enfantin.....	154
Schéma 1	Processus d'acquisition du <i>silatuniq</i> – Devenir une personne sage et mature.....	196

Troisième partie

Tableau 6	Les seize consultations médicales.....	323
-----------	--	-----

Liste des images

Première partie

Image 1	Inscription « Tunngasugit », <i>sois le/la bienvenu(e)</i> , entrée du CPE Iqitauvik (©Ariane Benoît 2015).....	69
Image 2	Petites empreintes de pas sur le plafond du couloir du CPE Tumiapiit (©Ariane Benoît 2015).....	70
Image 3	Entrée extérieure du CPE Tumiapiit, Kuujjuaq (©Ariane Benoît 2015).....	71
Image 4	CPE Iqitauvik, Kuujjuaq (©Ariane Benoît 2015).....	71
Image 5	Salle de jeux du CPE Tumiapiit, Kuujjuaq (©Ariane Benoît 2015).....	72
Image 6	Vue extérieure du CPE Sarliavik, Kuujjuaraapik (©2012-2016 Nunavik childcare).....	74
Image 7	Syllabaire inuit et alphabet romain affichés sur le mur d'une salle du CPE Tumiapiit (©Ariane Benoît 2015).....	82
Image 8	Vue extérieure de l'hôpital Tulattavik, Kuujjuaq (©David Pinard 2009).....	93
Image 9	Vue extérieure de la clinique de Kuujjuaraapik (©Université McGill 2016).....	94
Image 10	Village de Kuujjuaq (©Ariane Benoît 2015).....	119

Deuxième partie

Image 11	Stades de développement de l'embryon et du fœtus (2016).....	128
Image 12	Affiche de sensibilisation à la consommation d'alcool pendant la grossesse, hôpital Tulattavik, Kuujjuaq (©RRSSN).....	130
Image 13	Trois brochures d'information sur l'acquisition du langage (©KSB).....	152

Image 14 Affiche de sensibilisation aux bienfaits de l’allaitement (©RRSSSN).....184

Troisième partie

Image 15 Salle du CPE Iqitauvik, Kuujjuaq (©Ariane Benoît 2015).....213

Image 16 Piscine à balles. Salle des enfants âgés de six mois à dix-huit mois du CPE Tumiapiit, Kuujjuaq (©Ariane Benoît 2015).....215

Image 17 Lieu de la chasse au loup. Salle de jeux du CPE Tumiapiit, Kuujjuaq (©Ariane Benoît 2015).....218

Image 18 Salle des enfants âgés de deux à trois ans du CPE Iqitauvik (©Ariane Benoît 2015).....221

Image 19 Salle de repos des enfants âgés de six mois à dix-huit mois, CPE Tumiapiit, Kuujjuaq (©Ariane Benoît 2015).....226

Image 20 Lit d’usage pour l’examen médical et la vaccination (©Ariane Benoît 2015).....326

Image 21 Salle de consultation, table de pesée des nourrissons, Kuujjuaq (©Ariane Benoît 2015).....338

Image 22 Coin jeu de la salle de consultation, hôpital Tulattavik, Kuujjuaq (©Ariane Benoît 2015).....345

Table des matières

Résumé	3
Abstract	3
Remerciements	5
Liste des illustrations	7
Liste des tableaux et schémas	8
Liste des images	9
Table des matières	11
Introduction	16
Origine du sujet de thèse.....	18
Hypothèses initiales et objectifs.....	19
Fondements et perspectives théoriques de la recherche	21
Quelques données concernant l'univers théorique de l'anthropologie de la jeune enfance	27
Le travail ethnographique.....	29
Limites.....	34
Plan de thèse.....	34
I. Les espaces d'interaction du jeune enfant	35
I.1. L'espace privé	36
I.1.1. Le cercle familial	36
I.1.1.a. La famille nucléaire.....	36
I.1.1.b. La famille élargie	38
I.1.1.c. La famille nucléaire et élargie aujourd'hui	40
I.2. L'espace public : le Centre de la Petite Enfance (CPE)	44
I.2.1. Perspective historique et fonctionnement institutionnel	44
I.2.1.a. Contacts initiaux, perte progressive et réappropriation de l'éducation.....	44
I.2.1.a.i) Les missionnaires.....	44
I.2.1.b. L'institutionnalisation de l'éducation.....	46
I.2.1.b.i) Gouvernance fédérale.....	46

I.2.1.b.ii) Gouvernance provinciale	49
I.2.1.c. Processus de réappropriation de l'éducation, satuuutitsasiurniq.....	50
I.2.1.d. Discussion sur la notion de réappropriation	54
I.2.2. Pratiques interactionnelles et éducatives en institution.....	61
I.2.2.a. Le programme éducatif	63
I.2.2.a.i) Le programme de l'Administration régionale Kativik.....	63
I.2.2.a.ii) Points de comparaison avec le programme provincial	67
I.2.2.b. Le cadre spatio-temporel	69
I.2.2.b.i) L'espace.....	69
I.2.2.b.ii) Le temps	75
I.2.2.c. Statut de la langue et pratiques langagières	79
I. 3. L'espace public : la clinique et l'hôpital	88
I.3.1. Institutionnalisation de la santé	88
I.3.1.a. De la période de contact à la période des revendications	88
I.3.1.b. Les années 1970 : une période de réappropriation des politiques publiques.....	92
I.3.1.b.i) La Régie Régionale de la Santé et des Services Sociaux du Nunavik (RRSSN).....	93
I.3.1.b.ii) Les enquêtes de santé au Nunavik.....	95
I.3.2. La conception et le système de santé inuit	97
I.3.2.a. La santé et la maladie.....	98
I.3.2.b. Les soignants et leur mode d'apprentissage.....	100
I.3.2.c. Les maladies, les substances médicinales et quelques traitements.....	104
I.3.2.c.i) Les maladies et les substances médicinales	106
I.3.2.c.ii) Les traitements	106
I.3.2.d. Les enquêtes de santé de 1992 et de 2004 au Nunavik.....	108
I.3.2.d.i) Les résultats de l'enquête de santé 2004	110
I.3.2.e. Quelques projets collaboratifs	114
I.4. Le village et le territoire	118
I.4.1. Le village.....	118
I.4.2. Le territoire	121
II. Le système sensoriel et la conception inuit du développement de l'enfant	126
II.1. Le système sensoriel	127
II.1.1. Apparition des organes sensoriels.....	127

II.1.1.a. Données générales	127
II.1.1.b. Les six systèmes sensoriels.....	131
II.1.2. La coordination des systèmes sensoriels.....	138
II.2. Canal vocal et développement de l'enfant	141
II.2.1. Le développement vocal.....	141
II.2.1.a. De la naissance à deux ans : identité-fusion, stade vocal et conscience individuelle	141
II.2.1.a.i) Indistinction entre la voix de la mère et la voix de l'enfant.....	141
II.2.1.b. De six mois à deux ans : distinction vocale et conscience de soi	147
II.2.2. De dix-huit mois à trois ans : premières activités langagières	148
II.2.2.a. La communication vocale	148
II.2.2.b. La communication verbale	151
II.2.2.b.i) Acquisition du langage, acquisition des normes sociales	151
II.3. De la vie fœtale à l'enfance : perspective inuit du développement de l'enfant	160
II.3.1. La vie fœtale : interactions précoces.....	161
II.3.2. La parole façonne le nouveau-né	168
II.3.2.a. La notion de personne.....	168
II.3.2.b. Les capacités interactionnelles du nouveau-né	175
II.3.2.c. La parole agissante	178
II.3.3. Les premières années	182
II.3.4. Devenir un enfant : parole circonspecte et attitude silencieuse	188
II.4. Manifestation de l'autonomie et de l'attention portée à l'autre en interaction.....	197
II.4.1. Conditions élémentaires à ces acquisitions.....	197
II.4.1.a. Naglinniq, affection, amour et iliraniq, crainte, prudence	197
II.4.1.b. Maintenir la face en interaction.....	204
III. Transmission des valeurs associées au <i>silatuniq</i>	208
III.1. Le cadre conversationnel dans les Centres de la Petite Enfance	209
III.1.1. Les interactions entre enfants	209
III.1.2. Les interactions entre enfants et éducatrices	219
III.1.3. Les pratiques interactionnelles des éducatrices inuit et non inuit : quelques points de comparaison	228

III.1.4. La place de la communication non verbale	234
III.1.5. Le CPE : lieu d'expression des pratiques interactionnelles inuit ?	238
III.2. Les pratiques interactionnelles en faveur de l'autonomie et de l'attention portée à l'autre	245
III.2.1. L'autonomie	245
III.2.1.a L'impératif-optatif : injonction ou incitation ?	245
III.2.1.b. Le canal vocal	252
III.2.1.c. La multicanalité en interaction	254
III.2.2. L'attention portée à l'autre	260
III.2.2. a. L'entraide.....	262
III.2.2.b. Le soutien affectif.....	264
III.2.2.b.i) À l'initiative des enfants.....	264
III.2.2.b.ii) À l'initiative des adultes	265
III.2.2.c. Conscience et reconnaissance de l'autre	267
III.2.2.c.i) Requêtes des adultes.....	269
III.2.2.c.ii) Élans spontanés des enfants	272
III.2.3. L'autonomie et l'attention portée à l'autre : propriétés combinatoires	277
III.3. L'acquisition du <i>silatunig</i> en CPE.....	283
III.3.1. Savoir-être exprimé à travers la parole et le silence	284
III.3.1.a. Respect et confiance	284
III.3.1.b. Sirnaatailiniq et les limites de la surprotection.....	289
III.3.1.c. Fonctions de la dimension temporelle	291
III.3.1.c. Essai d'interprétation de la notion de silatunig.....	293
III.3.2. <i>Qaumanig</i> ou le partage des savoirs	297
III.3.2.a. La parole et le silence en situation éducative	297
III.3.2.a.i) La formation du lien	299
III.3.2.a.ii) Les avantages d'une parole circonspecte : dire moins pour révéler plus	302
III.3.2.a.iii) Le silence en situation éducative.....	306
III.3.2.b. L'autonomie et le devenir soi.....	310
III.3.2.c. Le savoir des enfants	313
III.4. Pratiques interactionnelles en milieu médical.....	320
III.4.1. La consultation médicale	321

III.4.1.a. Le village de Kuujjuaraapik.....	321
III.4.1.b. Le village de Kuujjuaq.....	322
III.4.2. Les échanges interactionnels.....	324
III.4.2.a. L’infirmière.....	324
III.4.2.b. L’accompagnateur.....	333
III.4.2.c. L’enfant.....	341
III.4.2.d. Quelques perspectives analytiques.....	343
Conclusion.....	350
L’épistémologie en milieu inuit.....	352
La relation patient-personnel soignant en consultation.....	353
L’accompagnement de l’enfant vers le « devenir soi ».....	355
Bibliographie.....	366
1. Références bibliographiques.....	366
2. Sites internet.....	389
3. Filmographie.....	389
Glossaire.....	390
1. Termes généraux.....	390
2. Termes relatifs au domaine de la naissance et de l’enfance.....	394
3. Valeurs et préceptes inuit.....	398
Annexe 1. Les Centres de la Petite Enfance du Nunavik.....	401
Annexe 2. Les peuples de l’Arctique circumpolaire.....	402
Annexe 3. Carte des régions inuit du Canada.....	403
Annexe 4. Carte du Nunavik et ses villages.....	404
Annexe 5. Bande dessinée : réagir à la détresse d’un enfant.....	405
Annexe 6. Bande dessinée : réagir à la détresse d’un enfant (suite).....	406
Annexe 7. Bande dessinée : faire preuve de respect pour les efforts de l’enfant.....	407
Annexe 8. Répartition de l’usage des canaux de communication et propriétés éducatives du silence (ONG Parentaid Plus).....	408
Annexe 9. Familles du Nunavik.....	409

Introduction

Depuis les années 1970, la question de la transmission des savoirs inuit en milieu éducatif est au cœur des préoccupations des habitants du Nunavik. En 1975, la signature de la Convention de la Baie James et du Nord Québécois (CBJNQ), entre les Inuit, le gouvernement québécois et autre parties impliquées, a permis la création d'organismes publics inuit habilités à traiter ce sujet. Dans le domaine de la recherche, la question de la transmission des savoir-faire ancestraux, notamment la chasse, la couture et la mythologie, à partir du système de valeurs inuit a été étudiée. Il est apparu qu'une des réponses apportées par les Inuit est de favoriser l'intervention des aînés dans les écoles et dans des ateliers organisés sur la toundra, lieu de transmission du savoir par excellence (F. Laugrand, 2008 ; F. Laugrand, J. Oosten, 2009). Dans les établissements préscolaires, la volonté de transmettre les connaissances à partir de la conception inuit de l'éducation se manifeste par des projets visant à favoriser le lien entre les jeunes enfants, le personnel éducatif, les familles et les habitants du village. En collaboration avec le service de la jeune enfance de l'Administration Régionale Kativik (ARK), Marie-Caroline Rowan (2011, 2014), dont les recherches portent sur l'éducation des jeunes enfants inuit du Nunavik, a mis en place le projet « *Telling stories* », raconter des histoires. Ce projet a permis la création de portfolios individuels qui retracent les activités quotidiennes des enfants et qui sont consultables par les familles.

Pour les populations inuit du continuum arctique, l'éducation, et plus globalement les questions relatives à l'enfance, constituent un enjeu majeur (Comité national sur la scolarisation des Inuit, 2011). En 2011, 34.3% de la population du Nunavik a entre zéro et quatorze ans. Le nombre de personnes âgées de zéro à vingt-neuf ans s'élève à 62.3% alors que cette tranche d'âge représente 35% de la population de l'ensemble du Québec (A. Caron, G. Duhaime, A. Lévesque, 2015 : 9). Mary Simon, présidente du Comité national sur la scolarisation des Inuit, considère que la jeunesse inuit fait face à de nombreux défis en matière d'éducation alors que certains enfants ne se rendent pas à l'école, tandis que d'autres n'obtiennent pas leur diplôme ou ont un niveau scolaire inférieur aux normes canadiennes (Comité national sur la scolarisation des Inuit, 2011 : 3).

Cette thèse propose d'étudier la transmission du savoir-être inuit à partir de l'analyse des pratiques interactionnelles à l'œuvre dans les établissements préscolaires et les établissements médicaux. Plus précisément, l'objectif est de relever les éléments permettant d'évaluer les ressources éducatives des pratiques interactionnelles en milieu institutionnel afin de contribuer aux recherches relatives à la jeune enfance. Dans ce cadre, il ne s'agit pas tant d'étudier le programme éducatif dans le but d'évaluer les formes de transmission des savoirs ancestraux, mais plutôt de considérer les modalités de transmission des valeurs inuit au cours des interactions quotidiennes.

Pour traiter ce sujet, la notion de *silatuniq* a été privilégiée. Communément traduite par le terme sagesse, elle correspond aux aptitudes attendues chez tout Inuk¹, à savoir être respectueux et juste envers soi et les autres (B. Annahatak, 2014 : 23). Elle se décline à partir d'un système de valeurs transmis par une diversité de méthodes. Par ailleurs, *Sila* est un nominal à partir duquel de nombreux mots peuvent se former pour faire référence à l'extérieur, au temps, à l'air, à l'atmosphère, au monde, à l'univers, ou encore à l'intelligence, à la prudence et à la sagesse (K. Rasmussen, 1929 : 62 ; J. Oosten, 1996 : 191-192 ; P. Huret, 2003 ; F. Laugrand, 2003 : 69 ; B. Saladin d'Anglure, 2006 : 93-94, M. Therrien, 2005 ; 2012a : 244). La diversité du champ sémantique que couvre le terme *sila* nous amène à nous intéresser à la conception inuit du monde. De nature holistique, elle évoque tout autant l'aspect multidimensionnel d'un élément que la relation qu'entretiennent les différents éléments entre eux (S. Tagalik, 2010a : 1).

Silatuniq est étudié à travers la manifestation chez l'enfant de deux aptitudes essentielles à son développement. Il s'agit de l'autonomie et de la solidarité. L'anthropologue Jean L. Briggs, qui s'est intéressée à l'éducation émotionnelle du jeune enfant inuit, suggère la nécessité de cultiver ces aptitudes dès le plus jeune âge (J. Briggs, 2000 : 163). Considérées séparément, elles tendent à se distinguer. Nous verrons néanmoins qu'elles ne se pensent pas l'une sans l'autre. Précisons également que le terme éducation est entendu dans son acception la plus générale. En ce sens, il évoque une de ses finalités majeures qui est de former des enfants capables de se débrouiller seuls et de contribuer au bien commun (B. Annahatak, 2014).

¹ Le terme *inuk*, au pluriel *inuit*, désigne une personne appartenant au peuple inuit ou un être humain.

Origine du sujet de thèse

Entre les années 2008 et 2010, j'ai suivi un programme de master de recherche en études anglophones à l'Université La Sorbonne Nouvelle-Paris III pour y rédiger un mémoire relatif à la culture inuit et au système éducatif canadien dans le cadre d'un séminaire assuré par Michèle Therrien. Durant les enseignements sur la langue et la culture inuit suivis à l'INALCO, de 2008 à 2013, une notion fondamentale a particulièrement attiré mon attention : *Inuit Qaujimajatuqangit*, dont l'une des traductions acceptées est « les savoirs inuit toujours pertinents ». Élaboré au Nunavut² dans les années 1990, ce système de valeurs régit les relations entre les êtres vivants (F. Laugrand, J. Oosten, 2009 : 116).

Puis, j'ai développé mes recherches en partant de l'idée que l'éducation est une voie d'accès à la liberté d'être soi. Toutefois, cette approche s'articulait davantage avec les problématiques liées à l'identité linguistique et culturelle des enfants scolarisés. Il s'agissait principalement d'évaluer les enjeux de l'intégration de la culture et de la langue inuit dans le système éducatif institutionnel. Les recherches théoriques relatives à *Inuit Qaujimajatuqangit* m'ont par la suite dirigée vers des lectures que je perçois rétrospectivement comme décisives dans l'orientation de la thèse.

Ivan Illich (1973), Paolo Freire (1974) et Bikhu Parekh (2006), si éloigné que soit le lieu de leur enfance (Autriche, Brésil et Inde), ont tous trois remis en cause la capacité et la volonté des services publics à accompagner la jeunesse vers la liberté d'être soi. Bhikhu Parekh a exposé les avantages d'une éducation ouverte stimulant l'esprit critique et prête à accueillir la diversité des opinions et des concepts dans un espace multiculturel. Paolo Freire signale les manquements d'une « éducation bancaire » dont l'objectif est de déposer et de transférer des connaissances. Selon ce paradigme, il précise que « l'éducateur est celui qui éduque ; les élèves ceux qui sont éduqués », que « l'éducateur est celui qui sait ; les élèves ceux qui ne savent pas », ou encore que « l'éducateur est celui qui choisit et impose ses choix ; les élèves, ceux qui obéissent aux prescriptions (P. Freire, 1974 : 52). Ivan Illich mentionne la confusion qu'exerce l'éducation institutionnelle en reléguant les valeurs et les compétences humaines à de simples « instruments » au service des institutions (I. Illich, 1973 : 9). Un groupe d'étude inuit du Nunavik offre une perspective similaire en indiquant

² La carte des régions inuit du Canada, dont fait partie le Nunavut, est insérée en annexe 3.

que l'éducation institutionnelle a pour principal objectif de former des agents sociaux au service des sociétés industrialisées (M. Grey, J. Adams, J. Epoo, J. Padlayat, 1992).

Compte tenu des enjeux globaux relatifs à la place du système de valeurs en institution éducative, la question de l'intégration de la culture et de la langue inuit s'est progressivement formulée en octroyant une place de plus en plus significative à l'acquisition du savoir-être. Il n'était plus question de traiter de la scolarisation et de l'acquisition de connaissances théoriques, mais de s'interroger précisément sur le développement de la jeune personne à partir d'une approche ontologique. Il faut ajouter que mon métier d'animatrice dans les Centres de loisirs pour enfants âgés de deux à six ans a développé mon intérêt pour l'observation de l'usage de la parole et du silence en situation éducative. Tout en poursuivant mes études, j'ai exercé ce métier entre les années 2000-2010 dans le département du Val-de-Marne.

Dans une société où la parole s'emploie depuis des millénaires dans le but de transmettre les savoirs utiles pour devenir un *inummarik*, un adulte, il est d'intérêt de s'interroger sur son usage en situation éducative. Au gré de l'avancement des recherches, la notion de silence a toutefois occupé une place de plus en plus importante. Cette direction se justifie notamment par les codes d'usage de la parole qui préconisent d'en faire un usage parcimonieux. Mais le silence a également une valeur intentionnelle propre (D. Kurzon, 1998 : 2-3 ; 12). Parallèlement à l'étude du rapport parole-silence, il a été analysé pour la singularité de ses fonctions conversationnelles, sociales et éducatives.

Hypothèses initiales et objectifs

En dépit des mesures prises par la Commission Scolaire Kativik, dont la mission majeure a été dès sa création en 1975 d'intégrer la culture, la langue et les méthodes éducatives inuit au système éducatif, celui-ci reste encore fortement calqué sur le modèle canadien francophone (C. Petit, 2003). Si ce modèle ne fait pas en soi l'objet d'une contestation radicale, les Inuit attestent de la nécessité d'adapter le programme scolaire aux réalités du milieu arctique. Rappelons que les organismes régionaux du Nunavik sont composés d'un nombre d'employés non inuit non négligeable, particulièrement dans le

secteur de la santé, ce qui incite à questionner la pleine expression des codes d'usage de la parole et du silence inuit en ces lieux.

La politique d'assimilation des années 1960 impliquant une asphyxie intentionnelle de la culture inuit, la difficulté de rendre actuellement la culture inuit pleinement manifeste dans les institutions et les efforts pour rétablir une harmonie en introduisant davantage les normes et les valeurs inuit dans l'espace public, sont trois éléments contextuels à partir desquels la recherche s'est développée. Les ouvrages d'Ann Vick-Westgate (2002), pour le Nunavik, et de Heather McGregor (2010, 2012), pour le Nunavut, présentent une analyse détaillée de ce processus. Ces travaux retracent l'histoire de l'institutionnalisation de l'éducation inuit³ et mettent en évidence la complexité de cette démarche ainsi que la nécessité de poursuivre les efforts concernant l'élaboration d'un programme éducatif au plus près de la culture et des valeurs inuit. C'est à partir de cet ensemble de considérations que les problématiques suivantes ont été formulées. Quelle place le savoir-être inuit occupe-t-il dans les espaces publics récemment instaurés ? Par quel procédé est-il manifeste en interaction ? Plus précisément, quels sont les usages de la parole et du silence en situation éducative ? Quels préceptes éducatifs inuit sont exprimés à travers les pratiques interactionnelles des adultes et des jeunes enfants ? Quels sont les effets escomptés sur le développement chez le jeune enfant du savoir-être ?

Si la thèse a pour objectif de mettre en exergue les pratiques éducatives inuit manifestes en interaction, elle soulève également des interrogations fondamentales porteuses de réflexions générales. Quelle place l'adulte et l'enfant disposent-ils respectivement dans le processus d'acquisition de la sagesse inuit qui, si elle est dite « inuit », ferait peut-être résonance ailleurs dans le monde dans la mesure où elle vise à former des personnes capables d'agir de façon respectueuse envers elles-mêmes et les autres ? Quelles fonctions sont attribuées à la parole et au silence dans cette entreprise ? Que gagnons-nous à mettre en rapport les pratiques éducatives inuit, et les concepts qu'elles sous-tendent, avec les pratiques occidentales et les concepts scientifiques ?

³ Sur ce sujet, des recherches plus récentes ont été menées. Maryse Lachapelle a soutenu sa thèse de doctorat en anthropologie sur le thème de la scolarisation au Nunavik au début du printemps 2017 à l'Université Laval à Québec.

Fondements et perspectives théoriques de la recherche

Cette recherche, qui relève de l'ethnologie, s'est également inspirée de quelques notions propres à l'analyse des interactions et à la psychologie de l'enfant afin d'apporter un éclairage sur les situations interactionnelles observées et les perspectives dégagées. Cette configuration s'explique du fait que la problématique de recherche a été posée avant de déterminer les sous-branches disciplinaires à partir desquelles le sujet de thèse se développerait. La vaste étendue des champs de recherche couverts par les sciences humaines et sociales a permis de procéder à une telle démarche. En outre, l'ethnologie est une discipline relativement ouverte à la rencontre disciplinaire. Dans son ouvrage intitulé *Méthode de l'ethnologie*, Jean Servier indique qu'elle est :

« L'art de découvrir la clef cachée de toutes les conditions humaines, les plus manifestes comme les moins avouées. À ce titre, elle se situe à l'aboutissement de nombreuses voies de recherche. [...] Son premier objet est l'étude de la culture d'un peuple, d'une société, d'un groupe (1986 : 3). »

Le choix de faire appel à plusieurs disciplines m'amena à rechercher des informations relatives à la transdisciplinarité. Appliquée à un sujet de recherche unique, la transdisciplinarité suggère que le sujet d'étude est abordable sous divers angles d'approche, ainsi que le décrit Basarab Nicolescu (1996 : 64-76), physicien français et président du CIRET (Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires). Le CIRET réunit des chercheurs de toutes les disciplines, parmi lesquels figure le sociologue et philosophe Edgar Morin (2006) dont la notion de pensée complexe apporte un regard philosophique sur la transdisciplinarité. En d'autres termes, une donnée peut se décliner à travers plusieurs grilles de lecture qui offrent non seulement une vision élargie du sujet de recherche mais qui se trouvent aussi interdépendantes en dépit de la compartimentation des disciplines et des savoirs (F. Darbellay, 2005 : 13).

Il convient de ne pas confondre pluridisciplinarité, interdisciplinarité et transdisciplinarité. Basarab Nicolescu opère la distinction suivante : la pluridisciplinarité « concerne l'étude d'un objet d'une seule et même discipline par une seule discipline à la fois. [...] Autrement dit, la démarche disciplinaire déborde les disciplines mais sa finalité reste inscrite dans le cadre de la recherche disciplinaire » ; l'interdisciplinarité « concerne le transfert des méthodes d'une discipline à l'autre » à travers un « degré d'implication », un « degré épistémologique » et un « degré d'engendrement de nouvelles disciplines ». Ainsi,

« l'interdisciplinarité déborde les disciplines mais sa finalité reste aussi inscrite dans la recherche disciplinaire. » Enfin, la transdisciplinarité :

« concerne, comme le préfixe « trans » l'indique, ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au-delà de toute discipline. Sa finalité est la compréhension du monde présent, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance. [...] La recherche disciplinaire concerne tout au plus un seul et même niveau de réalité. [...] La transdisciplinarité s'intéresse à la dynamique engendrée par l'action de plusieurs niveaux de réalité à la fois. [...] La vision transdisciplinaire nous propose de considérer une réalité multidimensionnelle, structurée à de multiples niveaux, qui remplace la réalité unidimensionnelle, à un seul niveau, de la pensée classique (*ibid.*). »

Dans cette thèse, la prise en considération des différents niveaux de réalité justifie le choix de traiter de paramètres aussi distincts que le contexte sociopolitique du Nunavik, le statut et la place du défunt dans la vie de l'enfant ou encore la formation du fœtus pour étudier la transmission de la sagesse, *silatuniq*. La transdisciplinarité est perçue comme une forme de rigueur scientifique dans la mesure où elle a l'avantage de développer une aptitude à la flexibilité. Elle permettrait l'élargissement d'un concept, non pas pour le noyer dans une multitude d'informations éparses, mais au contraire pour le souligner et lui rendre ce qui lui appartient en propre, l'irréductibilité de ses ressources.

Cependant, elle engage aussi les recherches appartenant à une seule discipline. Ce point se justifie du fait que la transdisciplinarité ne peut échapper à l'une de ses caractéristiques fondatrices, l'interdépendance. Elle permet d'entériner la faculté d'exploration du chercheur et incite à la déférence interdisciplinaire. Pour autant, elle sera toujours tributaire et bénéficiaire, me semble-t-il, des recherches monodisciplinaires. Cette orientation scientifique s'est consolidée à l'occasion de la participation au XIX^e Congrès d'Études inuit (Université Laval, Québec, 2014) relatif aux savoirs inuit et scientifique. Les différentes manifestations scientifiques de ce congrès ont mis en évidence l'idée selon laquelle de nombreuses possibilités s'offrent aux contributeurs et aux destinataires des recherches scientifiques lorsque les savoirs sont reliés.

En ce qui concerne ce projet de recherche, il est apparu que la diversité des concepts qui se croisent dans l'étude des interactions en milieu éducatif apparaît tout à fait pertinente pour traiter de la sagesse inuit, *silatuniq*. En abordant cette notion par des voies distinctes, des idées nouvelles ont émergé. Choisir de modifier l'angle d'approche d'une situation

observée ou d'une notion abordée, tels le principe éducatif de non-interférence ou l'éponymie, a affiné la perception du phénomène à l'étude. Après avoir parcouru un ensemble de perspectives, l'enjeu de l'interaction s'est rendu plus clair et accessible à l'analyse. Michel Cazenave offre une lecture de l'orientation que ce travail a tenté de prendre :

« [...] La transdisciplinarité affirmée n'est pas un effacement, pire, une dénégation des disciplines existantes – elle est leur dépassement, ce qui suppose justement qu'elles existent d'abord. Elle n'est pas non plus, semble-t-il, un corpus de réponses, mais une attitude de fond qui, par-delà les domaines conjoints et traversés de la sorte, consiste essentiellement à vouloir trouver les *bonnes questions* – les réponses de chacun se donnant de ce fait pour ce qu'elles sont réellement, c'est-à-dire des *esquisses*, des prises de position, des décisions de la pensée qui impliquent avec elles qu'on a pris tous ces risques, et qu'on le sache parfaitement (1996 : 15).

Dans le domaine de l'anthropologie, j'ai mentionné la notion de perspectivisme. Notamment redevable des travaux de Philippe Descola (2005 ; 2010) et d'Eduardo Viveiros de Castro (2002 ; 2009), cette approche questionne les fondements d'une épistémologie en milieu autochtone. En s'appuyant sur la cosmogonie et le chamanisme amérindien, Eduardo Viveiros de Castro esquisse une « épistémologie autochtone » qui remet en cause l'épistémologie académique occidentale désignée comme « épistémologie objectiviste » (E. Viveiros de Castro, 2006 : 26-27). Pour introduire son ouvrage *Métaphysiques cannibales*, il pose la question suivante : « que doit conceptuellement l'anthropologie aux peuples qu'elle étudie ? » (*ibid.* : 3), avant de préciser que « les styles de pensée des collectifs que nous étudions sont la force motrice de notre discipline (*ibid.* : 7) ».

La notion de perspectivisme tire son contenu des observations suivantes :

« L'ethnographie indigène est peuplée de référence à une théorie cosmopolitique qui décrit un univers habité par divers actants, humains et non humains, les dieux, les animaux, les morts, les plantes, les phénomènes météorologiques, très souvent les objets et les artefacts aussi, tous munis d'un même ensemble général de dispositions perceptives, appétitives et cognitives, autrement dit d'une "âme semblable" (*ibid.* : 21) ».

Par ailleurs, la valeur de l'interprétation subjective est aussi soulignée dans la pensée amérindienne et inuit. Nombreux sont les chercheurs inuit à rendre compte de la part de subjectivité associée à leurs travaux. Leurs publications sont souvent constituées de références relatives au lieu de leur naissance, à leurs expériences personnelles, à leur famille ou à leur lieu de résidence (B. Annahatak, 1994 ; 2014 ; M. Grey, 2009 ; S. Partridge, 2010). À

ce propos, citons Eduardo Viveiros de Castro qui indique que « tous les peuples du Nouveau Monde (vraisemblablement tous) partagent une conception selon laquelle le monde est composé d'une multiplicité de points de vue : tous les existants sont des êtres d'intentionnalité qui appréhendent les autres existants selon leurs caractéristiques et leurs puissances respectives (2006 : 19-20). » Ainsi, selon la pensée autochtone d'Amérique et « pour ce qui est de la 'personnitude' des êtres, l'expérience 'personnelle' est plus décisive que n'importe quel dogme cosmologique (*ibid.* : 23). Il distingue l'épistémologie amérindienne, qui vise à interpréter l'objet, de l'épistémologie « moderne », qui tend à analyser l'objet (*ibid.* : 27) et il précise qu'accepter « l'opportunité et l'importance de penser autrement la pensée, c'est se compromettre avec le projet d'élaboration d'une théorie anthropologique de l'imagination conceptuelle, sensible à la créativité et à la réflexivité inhérentes à la vie de tout collectif humain ou non-humain (*ibid.* : 7) ».

Ma recherche tend à déterminer les modalités de transmission du savoir-être inuit à travers les approches théoriques ici évoquées. Outre les travaux scientifiques se rapportant à la rencontre des disciplines et des savoirs, il n'a pas été besoin de chercher bien loin les ressources disponibles à l'élaboration de telles perspectives fondatrices. Dans le système de pensée inuit, il est possible de se familiariser avec ce type de concepts appliqués aux domaines de l'existence. Au sujet de la santé, Michèle Therrien indique que « sans attention aux différents niveaux de réalité, il est difficile de saisir ce que veulent dire les Inuit qui considèrent la maladie comme un manque d'harmonie, un désordre qui se traduit linguistiquement et symboliquement par une association de l'environnement et du corps (1995 : 82). » La thèse a pour ambition de souligner que cette perspective s'illustre également dans le domaine de l'éducation du jeune enfant.

Les témoignages inuit font souvent référence à une variété de domaines pour traiter d'un sujet spécifique. La Série *Interviewing Inuit Elders* réunissant plusieurs entrevues avec des aînés inuit du Nunavut en est un exemple. Répartie en quatre volumes additionnés d'un volume introductif (F. Laugrand, J. Oosten, W. Rasing, 2001), elle traite respectivement de l'éducation (N. Ekho, U. Ottokie, 2000), du droit traditionnel (M. Aupilaarjuk, M. Tulimaaq, A. Joamie, E. Imaruittuq, L. Nutaraaluk 2001), de la santé (J. Pitseolak, A. Joamie, A. Joamie, M. Papatise, 2001), ainsi que de la cosmogonie et du chamanisme (M. Aupilaarjuk, T. Aupilaarjuk, L. Nutaraaluk, R. Iqallijuq, J. Ujarak, I. Ijituuq, M. Kupaaq, 2002). Pour autant,

chaque volume comprend des données relevant des autres volumes. Il ne s'agit pas d'un simple parallèle établi entre les thématiques ou d'une fenêtre ouverte subrepticement, mais véritablement d'une prise en considération et d'une inséparabilité affichées entre la santé, les croyances, l'éducation et la justice, si bien qu'il a été possible de trouver dans chaque volume des données relatives à l'objet de cette recherche⁴.

La thèse a de même été développée à partir des ouvrages relevant de l'ethnologie inuit traitant des divers aspects de la société et de la jeune enfance (M. Lantis, 1960 ; M. Therrien, 1996 ; 2008 ; 2012b, F. Laugrand, 2003 ; 2008 B. Saladin d'Anglure, 1977, 1998, 2000 ; 2006, J. Briggs, 1970 ; 1998 ; 2000 ; 2001, C. Petit, 2003, etc.), mais également à partir de l'ethnolinguistique inuit qui tend à mettre en rapport les faits de langue et de culture (N. Tersis, 1996 ; 2003 ; M. Therrien, 1986 ; 1987 ; 1995 ; 1996 ; 2005 ; 2008 ; 2012). Toutefois, il convient de préciser que cette recherche n'a pas pour objectif de procéder à une analyse strictement linguistique de l'inuttitut⁵. En revanche, j'ai mis en évidence des matériaux linguistiques chaque fois que le contexte s'y prêtait (paroles d'enfants, d'adultes, découpage morphologique d'une notion pour mieux en saisir le sens). Ma recherche vise avant tout à exposer la nature et les effets des pratiques interactionnelles sur l'acquisition du savoir-être inuit.

Les travaux scientifiques de Martha Crago (1988, 1990, 1993a, 1993b, 1993c, 1997, 1998, 2000) ont fortement contribué à l'élaboration du sujet de thèse. Psycholinguiste, elle s'est particulièrement intéressée aux troubles du langage chez le jeune enfant inuit du Nunavik et aux variations culturelles dans le discours. Sa thèse de doctorat traite des interactions entre les jeunes enfants et les adultes en famille et en milieu institutionnel éducatif et médical (1988). Les travaux effectués au Nunavik et dans les autres régions inuit canadiennes et circumpolaires, essentiellement le Groenland et l'Alaska, ont été recoupés afin de traiter du thème de la jeune enfance inuit. À titre comparatif, les recherches d'Élinor Ochs (1988) et de Bambi Schieffelin (1990) sur la socialisation et le processus d'acquisition du langage du jeune enfant de Papouasie-Nouvelle-Guinée ont été étudiées.

⁴ Pour des informations additionnelles sur l'épistémologie en milieux autochtones nord américains, voir G. E. Sioui (1989) et M. Thibault (2003).

⁵ L'inuttitut est la langue parlée par les habitants du Nunavik, Arctique québécois. Littéralement, inuttitut signifie « à la manière des êtres humains. » Dans une partie de l'Arctique oriental canadien, les Inuit s'expriment en inuktitut, par exemple au Nunavut. Au Nunavik, ils parlent inuttitut.

Afin de procéder à l'analyse des interactions, quelques données théoriques relatives à l'analyse des situations de communication ont été étudiées. L'interaction renvoie à « ce qui se passe lorsque plusieurs personnes sont réunies », c'est-à-dire à « l'action mutuelle des individus réunis » qui « agissent les uns sur les autres et changent en échangeant » et à « l'action conjointe des individus, [...] parce que, par leurs échanges, ils agissent sur la réalité (V. Traverso, 2011 : 5) ». De nombreuses approches disciplinaires confluent autour de cette thématique générale, ainsi que le renseignent les ouvrages offrant un recoupage des courants de l'analyse des interactions (D. Le Breton, 2012 (2004) ; V. Traverso, 2011 ; P. Charaudeau, D. Maingueneau (eds.), 2002).

Cette branche disciplinaire s'est développée dans les années 1960. Parmi ces courants figurent l'ethnographie de la communication (J. J. Gumperz, H. D. Hymes (eds.), 1989), l'ethnométhodologie (H. Garfinkel, 1967) ou encore l'analyse du discours dont les objectifs principaux ont contribué à orienter la recherche. Ainsi, l'ethnographie de la communication a pour principe général d'étudier et de décrire les comportements communicatifs au cours des différentes activités dans diverses sociétés à l'appui de l'observation. Elle se construit à partir d'une approche interdisciplinaire relevant de l'ethnologie, de la linguistique et de la sociologie. En ce sens, elle considère les pratiques langagières comme étant multicanales et analysent aussi les messages émanant des canaux de communication non verbaux (P. Charaudeau, D. Maingueneau (eds.), 2002 : 233-235).

Pour sa part, l'ethnométhodologie est définie comme « un courant de la sociologie [...] qui accorde une place majeure au point de vue des *acteurs* observés dans leur vie quotidienne ». L'ordre social résulterait d'une « construction incessante et interactive ». Il s'agit d'« exhiber et d'analyser ces procédures ou 'ethnométhodes', c'est-à-dire les connaissances, les savoir-faire, les règles de conduite, les interprétations, les routines et autres raisonnements pratiques qui organisent les interactions et que les membres des collectifs sociaux mobilisent dans un 'bricolage permanent' pour accomplir et rendre signifiantes leurs actions, et par là construire la réalité sociale (*ibid.* : 236) ».

Selon Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau, l'analyse du discours vise à étudier « le langage comme activité ancrée dans un contexte » ; le langage servant à des fins « sociales, expressives et référentielles (2002 : 42) ». Ce courant disciplinaire est mobilisé par

des chercheurs issus de diverses disciplines, telles que la sociologie, la psychologie, l'anthropologie, l'histoire ou encore la philosophie (*ibid.* : 43). De plus, il est dit de l'analyse conversationnelle qu'elle considère « la parole comme une activité centrale de la vie sociale » et qu'elle « se concentre sur la façon dont elle est organisée au quotidien (*ibid.* : 37-38) ». D'autres recherches se rapportant à l'analyse des interactions ont été sollicitées. Nous pouvons mentionner les travaux d'Erving Goffman au sujet de la notion de face en conversation (E. Goffman, 1974), ceux de Paul Grice (1989) qui concernent l'implicite en interaction, ainsi que ceux de Penelope Brown et Stephen Levinson (1978) relatifs à la notion d'actes menaçants pour la face. Ils sont abordés dans la troisième partie de la thèse.

La théorie des actes de langage portée par John Austin (1970) et John Searle (1972 ; 1982) a permis de procéder à l'analyse des interactions. Cette théorie est fondée sur le principe que le locuteur agit en parlant. Plus précisément, les trois niveaux d'analyse de l'énoncé locutoire, illocutoire ou perlocutoire, informent respectivement sur la structure, le sens et les effets de l'énoncé sur l'échange. Enfin, quelques notions relevant de la psychologie du développement ont été utiles à l'étude des différents stades de développement du jeune enfant (H. Wallon, 2006, 2009, 2012 ; V. Laval, 2015, S. L. Vygotsky, 1978, 1985, 1998 ; J. Bruner, 1997, 2012). Axé sur l'accomplissement de la personne, le courant humaniste de la psychologie est également mentionné dans la dernière partie de la thèse (A. Maslow, 1989 ; 2006 ; C. Rogers, 1968 ; H. Ginott, 1968 ; E. Faber, A. Mazlish, 2004, 2002, V. Frankl, 2013).

Quelques données concernant l'univers théorique de l'anthropologie de la jeune enfance

L'intérêt scientifique pour le thème de l'enfance est apparu dans les années 1920 avec les travaux de Margaret Mead et de Bronislaw Malinowski, même si des rapports plus anciens élaborés par des voyageurs, des missionnaires et des administrateurs coloniaux rendent plus ou moins compte des pratiques éducatives de différentes régions du monde (R. A. LeVine, 2008 : 1). En milieu inuit, Franz Boas, qui est considéré comme le fondateur de l'anthropologie culturelle nord-américaine, avait déjà fourni des renseignements épars au sujet de l'éducation des enfants inuit de la Terre de Baffin lors d'un séjour où il arborait au

départ la casquette de géographe pour progressivement se diriger vers l'anthropologie culturelle. Son ouvrage datant de 1888 décrit le quotidien des Inuit. Il ne manque pas de mentionner le caractère évolutif de la relation parent-enfant et précise que les parents expriment sans retenue leur affection pour leurs enfants qu'ils ne réprimandent jamais. En retour, les enfants obéissent et portent assistance à leurs parents lorsque ces derniers vieillissent (F. Boas, 1888 : 565-567). Si ce tableau date de plus d'un siècle, nous verrons qu'il renvoie partiellement à la conception inuit de l'éducation ici étudiée. Dans son ouvrage *Coming of age in Samoa. A psychological study of primitive youth for western civilization* (1928), Margaret Mead décrit l'éducation des enfants samoan et précise notamment la flexibilité avec laquelle les enfants circulent au sein de leur famille élargie (R. A. LeVine, 2008 : 1). Dans un article consacré au développement de l'enfant, elle dépeint le quotidien des familles samoan et notamment les relations du jeune enfant avec son entourage ainsi que les étapes de son développement (M. Mead, 2008 (1928) : 23-26).

Si tout comme Margaret Mead, Bronislaw Malinowski choisit les îles du Pacifique comme terrain, il s'intéresse au peuple trobriandais de Papouasie-Nouvelle-Guinée. Dans l'ouvrage *La paternité dans la psychologie primitive* (1927), il décrit le système de parenté matrilineaire des Trobriandais, remettant indirectement en cause l'universalisme de la théorie œdipienne élaborée par Sigmund Freud (S. Lallemand, 2000 : 10). Il précise, par ailleurs, que chez les Trobriandais « [...] la raison principale et la cause réelle de chaque naissance ne résident dans rien d'autre que dans l'action spirituelle (B. Malinowski, 2006 (1927) : 7-10 ; 24) ».

Dès ses débuts, l'anthropologie de l'enfance s'est développée au contact de la psychologie, comme l'évoquent les titres des ouvrages susmentionnés qui ont pour objectif d'étudier le système de pensée des habitants des îles Pacifique afin d'expliquer les pratiques éducatives des parents et du groupe. Dans un article traitant de l'anthropologie de l'enfance, Robert LeVine et Rebecca New précisent que l'interdisciplinarité est utile aux recherches consacrées à la jeune enfance dans la mesure où les travaux diachroniques attestent que de nouvelles compréhensions ont émergé de disciplines variées (2008 : 3). Tandis que les anthropologues s'appuyaient sur des données psychanalytiques pour penser leur objet de recherche, leurs travaux, qui supposaient l'organisation de séjours sur le terrain, ont contribué à l'avancée des sciences de la psyché en identifiant les variations culturelles

observées en situation éducative. Parallèlement à l'élaboration de concepts universaux de l'enfant « normal », les anthropologues prenaient conscience que les concepts étaient façonnés localement (R. LeVine, R. New, 2008 : 5 ; D. Lancy, 2015 (2008) : 1-12). Ainsi, la thèse selon laquelle le développement et l'éducation de l'enfant varient en fonction des conditions matérielles et des dimensions sociales et culturelles des différents peuples est devenue axiomatique⁶. Les dimensions culturelles donnent du sens aux pratiques sociales. En ce sens, les sociétés varient grandement dans leurs ethnothéories⁷ de la maturation, du développement, de l'influence de l'environnement et dans les termes utilisés pour conceptualiser les capacités de l'enfant (*ibid.*, 2008 : 3, *ibid.*, 2015 (2008) : 26). Le rôle de l'environnement dans le développement physique, cognitif et social de l'enfant a été souligné à la fois par l'anthropologie de l'enfance et la psychologie du développement. C'est à partir de ce paradigme qu'il a été tenté d'établir un lien entre la conception inuit de l'éducation, les pratiques interactionnelles et leurs effets sur le développement du savoir-être chez le jeune enfant.

Le travail ethnographique

Le travail de terrain s'est déroulé dans trois Centres de la petite enfance (CPE), une clinique et un hôpital où les Inuit côtoient des personnes francophones et anglophones. Entre 2012 et 2015, quatre séjours ont été organisés au Nunavik dans les villages de Kuujjuaraapik et de Kuujjuaq. Les CPE sont des établissements préscolaires qui accueillent des jeunes enfants âgés de six mois à cinq ans. Le CPE Sarliavik⁸ de Kuujjuaraapik a une capacité d'accueil de 40 places. Dans le village de Kuujjuaq, les CPE Iqitauvik et Tumiapiit disposent respectivement de 80 places. Ce village peut donc offrir ses services éducatifs à 160 jeunes enfants. En 2013, 260 enfants âgés de moins de cinq ans résident dans le village de Kuujjuaq (Statistique Canada, 2014). De fait, plus de la moitié des enfants de moins de

⁶ Cette avancée scientifique favorisa l'émergence de l'ethnopsychiatrie, branche de la psychiatrie qui prend en considération les spécificités culturelles du patient. Sur ce sujet, voir les ouvrages de Georges Devereux (1979, 1996, 1998), considéré en France comme le fondateur de cette discipline, et de ses contemporains Marie-Rose Moro (2002, 2011) ou encore Tobie Nathan (2000, 2015).

⁷ L'ethnothéorie parentale renvoie aux « attentes des adultes qui interviennent dans le processus éducatif et s'investissent en fonction des aptitudes socialement nécessaires pour précipiter ou ralentir le franchissement des étapes de maîtrises localement escomptées (S. Lallemand, 2002 : 14) ».

⁸ La liste des dix-neuf CPE est insérée en annexe 1.

cinq ans fréquentent ou ont fréquenté les CPE de Kuujuaq de façon régulière ou occasionnelle.

La clinique de Kuujjuaraapik et l'hôpital Tulattavik de Kuujuaq ont été sélectionnés comme lieu d'observation des interactions entre le jeune patient, son accompagnateur adulte et le personnel soignant. Je me suis rendue dans la clinique de Kuujjuaraapik alternant une présence dans la salle d'attente et la salle des patients. La salle d'attente de cette clinique est un véritable lieu de socialisation offrant de nombreux moments d'échange entre les patients, les accompagnateurs et le personnel médical. Au contraire, la salle d'attente du service de la jeune enfance de l'hôpital de Kuujuaq est relativement déserte, notamment parce qu'elle se situe dans une enceinte séparée de la salle d'attente principale de l'hôpital. Des entretiens formels et informels ont été réalisés en 2013 à Kuujjuaraapik, ainsi que durant les années 2014 et 2015 dans le village de Kuujuaq avec des infirmières, des sages-femmes et des assistantes sociales. Il a été possible d'assister à deux consultations médicales à Kuujjuaraapik et à quatorze consultations médicales dans le village de Kuujuaq. À ma connaissance, ce type d'observation n'avait pas encore été mené auprès des patients du Nunavik.

La thèse a été conduite à l'INALCO et s'est effectuée en collaboration avec l'Université Laval de la ville de Québec. La participation au programme ARUC (Alliance Recherche Universités-Communautés), dirigé par Frédéric Laugrand, Professeur titulaire au département d'Anthropologie, m'a permis de bénéficier d'un soutien financier pour effectuer les deux derniers séjours sur le terrain en 2014 et en 2015. Ce programme de recherche était axé sur « le leadership » en milieu inuit. Quatre visites à l'Université Laval ont été organisées dans le but de rencontrer les membres du CIÉRA (Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones) et de participer aux événements scientifiques organisés dans son enceinte. Dans ce contexte, il m'a paru nécessaire de me conformer autant que possible à la procédure scientifique réglementant les séjours sur le terrain au Québec.

L'Université Laval dispose d'une charte éthique relative aux démarches nécessaires à l'élaboration du projet de terrain. Parallèlement aux recommandations apportées par mes collègues ayant effectué des séjours dans l'Arctique canadien, je me suis appuyée sur la

documentation proposée par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains⁹ (Céru) de l'Université Laval. Outre les considérations théoriques et ethnographiques à portée générale, les thèmes suivants sont évoqués : la protection des populations, le lien de dépendance du chercheur avec les participants au projet, l'implication et l'accord de la population, les conséquences matérielles et psychologiques du terrain pour le participant, les procédés d'obtention du consentement des informateurs ou encore la confidentialité, le type de compensation éventuellement proposée et l'information transmise aux informateurs à propos des retombées du projet.

Il a été possible d'observer les interactions en milieu institutionnel éducatif et médical suite à la signature de demandes d'autorisation effectuées auprès de la mairie des villages de Kuujuaapik et de Kuujuaq, de l'organisme de santé Inuulitsivik, de l'hôpital Tulattavik et du département de la jeune enfance de l'Administration Régionale Kativik (ARK). D'autres demandes ont été formulées auprès des parents dont les enfants fréquentaient les CPE et les services médicaux. De retour en France, un compte-rendu du séjour sur le terrain a été envoyé à la mairie, au département de la jeune enfance de l'ARK et aux services de santé.

Lors du premier séjour, je me suis rendue à Montréal, à Québec et à Kuujuaapik. Ce pré-terrain de deux mois a permis d'effectuer des recherches bibliographiques, de définir le cadre de la recherche et de rencontrer des chercheurs de l'Université de Montréal, des membres du service de pédiatrie de l'hôpital pour enfants de Montréal, des travailleurs des centres de pédiatrie sociale¹⁰ et enfin des représentants de l'organisme Makivik et de l'Institut culturel inuit Avataq¹¹. Lors de ce premier séjour, il avait été envisagé de collaborer à la création d'un centre de pédiatrie sociale au Nunavik, mais ce projet n'a pas abouti. Un court séjour à Québec a permis de rencontrer des chercheurs des départements de psychologie et d'anthropologie de l'Université Laval.

⁹ Voir le site internet du Céru : <https://www.cerul.ulaval.ca/cms/site/cerul>.

¹⁰ Le centre de pédiatrie sociale offre des soins aux enfants et un accompagnement aux familles sur le plan médical, psychosocial et juridique à travers la Fondation Dr Julien. Plus d'informations sur cette structure et sa pratique sont disponibles dans l'ouvrage *À hauteur d'enfants* (G. Julien, 2012) et sur le site internet officiel de la fondation, <http://www.fondationdrjulien.org/>.

¹¹ Les institutions inuit sont présentées au cours de la première partie relative aux espaces interactionnels.

Avec le soutien financier de l'hôpital pour enfants de Montréal et de l'organisme Makivik, un séjour d'une semaine eut lieu au village de Kuujjuaraapik. Durant cette période, j'ai assisté à la réunion annuelle des aînés et des représentants inuit du Nunavik au sujet des mesures à mettre en œuvre pour la résolution des problèmes sociaux. Au cours de cette première étape essentielle, il a été possible de définir le contexte général de la recherche. Deux journées ont permis de recueillir des données récentes au sujet du contexte socio-économique considéré du point de vue d'une assemblée majoritairement inuit, à l'exception de trois personnes amérindiennes de la nation des Cris invitées à assister à la réunion.

La structure du discours et la variété des thèmes abordés ont fait l'objet d'une attention particulière. Les discours étaient composés de références bibliques et de récits d'expérience personnelle. Ils évoquaient les valeurs inuit, la place des aînés ou encore les conséquences de l'assimilation dans la vie quotidienne. Nombreux sont les participants à avoir indiqué parler en leur nom au début ou au milieu de leur temps de parole. Ce séjour fut très utile pour comprendre que la recherche s'inscrivait dans un contexte socio-économique marqué par la complexité.

L'objet de la recherche étant précisé, un séjour d'un mois et demi fut organisé l'année suivante à Kuujjuaraapik afin d'effectuer le travail ethnographique dans les CPE et en clinique. Dans le milieu éducatif, l'observation participante m'a permis de me conformer aux pratiques des éducatrices inuit tout en répondant au souhait de la directrice de l'établissement, c'est-à-dire parler inuttitut aux enfants et organiser des activités. J'ai ainsi contribué à la réalisation de toutes les tâches quotidiennes des éducatrices. En clinique, des observations dans la salle d'attente ont été effectuées et deux consultations médicales ont été observées. À ces dix heures d'observation, il faut ajouter la conduite d'entretiens avec trois infirmières et deux travailleurs sociaux.

En 2014, le troisième séjour eut lieu dans le village de Kuujjuaq pour une durée d'un mois et demi. Le premier mois, je me suis rendue aux CPE Iqitauvik et Tumiapiit du lundi au vendredi en journée complète. Les deux dernières semaines, j'alternais les moments d'observation en me présentant une demi-journée en CPE et une demi-journée à l'hôpital. En milieu médical, quatorze consultations d'une durée d'une heure en moyenne ont été

observées. Quelques entretiens ont été organisés avec le personnel de l'hôpital, essentiellement des sages-femmes, des infirmières et des travailleurs sociaux.

Chaque mardi, je participais à l'atelier couture-parentalité d'une durée de deux heures à l'abri pour femmes Tunngasuvik de Kuujjuaq. Durant cet atelier, un entretien collectif semi-dirigé a été organisé. Plusieurs discussions informelles au sujet de l'enfance ont été menées pendant que les mères, accompagnées de leurs jeunes enfants, pratiquaient la couture. Cette année-là, je confectionnai une doublure de chaussons pour bébé, tandis qu'en 2015, mes tentatives de crocheter un bonnet n'aboutirent pas. Il faut ajouter une dizaine d'heures d'observation au Centre pour jeunes de Kuujjuaq qui accueille les enfants à partir de six ans après l'école et pendant les vacances scolaires.

Dans les CPE, je me rendais chaque jour dans une salle différente ce qui me permit de cumuler plus de 150 heures d'observation. Les journées avec les jeunes enfants âgés de dix-huit mois à trois ans ont été privilégiées car cette tranche d'âge correspond à une étape clé du développement au cours de laquelle l'enfant accroît rapidement ses premières compétences langagières et sociales. Contrairement au CPE Sarliavik, aucune demande particulière ne m'a été adressée de la part des directrices des deux CPE de Kuujjuaq. Les premiers temps, je pratiquais l'observation simple tout en aidant à la réalisation des tâches quotidiennes. À mesure que je me familiarisais avec le quotidien et les pratiques des éducatrices, j'ai commencé à mettre en place quelques activités pour enfants. Avec les enfants, les conversations se déroulaient principalement en inuttit.

Le quatrième et dernier séjour s'est déroulé à Kuujjuaq. D'une durée d'un mois et demi, il avait pour objectif principal la conduite d'entretiens avec les parents inuit et quelques représentants non inuit des organismes de santé et d'éducation. Lorsque l'opportunité se présentait, je me rendais aux CPE Iqitauvik et Tumiapiit et je participais aux activités proposées dans le village. Une trentaine d'entretiens semi-directifs ont été effectués en anglais principalement mais aussi en inuttit et en français. Pour des raisons éthiques, je n'ai pas obtenu l'autorisation d'effectuer des enregistrements vidéo ou audio en CPE et en clinique, ni de photographier les enfants. L'identité des enfants et des adultes des situations interactionnelles présentées est fictive. En revanche, j'ai obtenu l'autorisation de mentionner l'identité de la majorité des adultes avec qui je me suis entretenue.

Limites

Dans le but de procéder à une analyse complète des interactions du jeune enfant, il aurait été utile d'effectuer des observations en famille et sur le territoire. Initialement, un travail ethnographique avait été envisagé dans les familles, ce qui aurait facilité l'observation des interactions avec les jeunes enfants sur le territoire à l'occasion des sorties de chasse ou de pêche. Les circonstances du terrain ne m'ont pas permis de mettre en œuvre ce projet initial. Même si elles recevaient parfois la visite d'enfants en bas âge, les familles avec qui j'ai eu le privilège de partager le quotidien étaient sans enfants ou avaient des enfants âgés de plus de 5 ans. Des observations dans les familles auraient permis de comparer les modalités de transmission du savoir-être inuit selon le cadre d'échange, privé et public, et les partenaires communicatifs, adultes et enfants. Puis, la maîtrise de l'inuttitut aurait permis d'analyser davantage de séquences interactionnelles. Même si mes connaissances de l'inuttitut ont facilité l'observation des interactions entre les jeunes enfants et les éducatrices, ainsi qu'entre les jeunes enfants, il aurait été profitable de pouvoir relever davantage d'échanges verbaux des enfants de quatre à cinq ans.

Plan de thèse

La thèse comprend trois parties. La première partie présente le cadre contextuel de la recherche. Les différents environnements au sein desquels le jeune enfant grandit sont introduits. En progressant d'espace en espace, nous montrerons que les partenaires communicatifs de l'enfant se diversifient et que les échanges sont soumis à des configurations interactionnelles distinctes selon que ces espaces sont privé ou public. Le processus d'institutionnalisation de l'éducation et de la santé est décrit et inclut une présentation des actions entreprises par les Inuit du Nunavik pour reprendre le contrôle et la responsabilité de leur vie dès la seconde moitié du XX^e siècle.

La deuxième partie couvre les étapes du développement du jeune enfant à partir de l'étude de ses capacités sensorielles du stade foetal à la période de l'enfance laquelle correspond approximativement à l'âge de six ans. Un premier chapitre présente l'apparition et la coordination des différents sens. Puis, nous verrons que l'acquisition du langage

marque une étape importante de son développement alors qu'il prend progressivement conscience de son individualité et de sa place dans le groupe. Un deuxième chapitre étudie la conception inuit de la personne. Les méthodes éducatives employées par les adultes afin de stimuler les capacités langagières de l'enfant et sa faculté d'apprentissage sont exposées. Un troisième chapitre présente quelques conditions d'échange dont la réunion apparaît indispensable au développement du jeune enfant.

La troisième partie décrit et analyse des situations éducatives qui rendent compte des modalités de transmission du savoir-être inuit. Elle comprend quatre chapitres. Dans le premier chapitre, nous examinerons le cadre interactionnel général des CPE ainsi que quelques spécificités interactionnelles observées en fonction de l'âge de l'enfant et de l'établissement. Dans un deuxième chapitre, nous explorerons le processus d'acquisition de l'autonomie et du souci de l'autre. Dans un troisième chapitre, les pratiques éducatives inuit et non inuit visant à consolider le lien interpersonnel et à développer l'estime de soi sont mises en rapport. Enfin, un dernier chapitre traite des interactions en institution médicale.

I. Les espaces d'interaction du jeune enfant

L'Arctique est une vaste région habitée par les Inuit et constituée d'une faune et d'une flore variées. Dans cet espace étendu, les échanges interpersonnels ont lieu au sein du cercle familial, des institutions publiques et du territoire. Ces lieux offrent au jeune enfant l'opportunité d'expérimenter, d'exercer et de maîtriser des compétences multiples. Son développement dépend des ressources extérieures disponibles et de la nature des échanges auxquels il participe. Dans un premier temps, cette partie propose de décrire les différents espaces d'interaction du jeune enfant, et dans un second temps de présenter quelques problématiques soulevées au sujet de la transmission du savoir-être inuit à l'intérieur de ces espaces.

I.1. L'espace privé

I.1.1. Le cercle familial

I.1.1.a. La famille nucléaire

Selon les estimations archéologiques, le peuplement du continent américain aurait débuté il y a trente ou quarante mille ans. Toutefois, les ancêtres des Inuit traversèrent le continent asiatique il y a cinq ou six millénaires (M. Therrien, 2012b : 28). Il s'agit de la dernière vague migratoire en direction de l'Amérique qui s'effectua par le détroit de Béring. Trois ères culturelles se succédèrent avant l'apparition de la culture inuit actuelle. La première culture, dite paléo-esquimaude, est caractérisée par la fabrication d'outils en pierre (*ibid.* : 29). La culture dorsétienne s'étend approximativement de l'an - 1000 av. JC à l'an 1000 de notre ère. Le développement des techniques de chasse et la fabrication d'outils et de pièces affinées à usage religieux favorisèrent des conditions de vie meilleures. Enfin, la culture thuléenne se développa entre l'an 1000 et l'an 1400 (Y. Csonka, 2003 : 21). Les Thuléens représentent la dernière vague migratoire depuis l'Alaska. En cette période, les techniques de chasse sont sophistiquées et les maisons plus confortables. Les déplacements se font en traîneaux à chiens et en *umiaq*, embarcation collective. L'art est raffiné. Puis, une nouvelle vague de froid contraint les Thuléens à vivre plus modestement. La culture thuléenne fit place à la culture inuit actuelle. La rencontre des Inuit avec les premiers allochtones est appelée « période de contact ». Bien que peu documentée, elle aurait débuté avec les Vikings aux alentours du XIII^e siècle (*ibid.* : 23).

Chacune de ces cultures fut marquée par des vagues migratoires majeures qui permirent l'occupation de l'immense territoire arctique avec une remarquable rapidité. Ce phénomène serait dû à l'expansion des zones géographiques traversées par les espèces chassées en période de réchauffement climatique, mais aussi à l'augmentation de la population (*ibid.*). Selon Yves Csonka, « l'origine thuléenne commune et récente explique l'apparemment linguistique et culturel des Inuit d'aujourd'hui, du nord de l'Alaska au Groenland en passant par le Canada. » Il ajoute que « cette unité se fractionne cependant depuis la sédentarisation relative qui a suivi la migration par l'adaptation aux environnements locaux, par l'apparition de dialectes régionaux [...], et par des développements historiques et politiques divergents (Y. Csonka, 2003 : 22). »

Nomades, les peuples inuit se déplaçaient autrefois au gré de la migration du gibier formant des groupes plus ou moins importants selon les cycles saisonniers. En hiver, ils étaient constitués de quelques dizaines à quelques centaines de personnes. En été, les populations se dispersaient pour former de plus petits groupes qui séjournèrent pour la plupart le long du littoral, quand quelques-uns vivaient à l'intérieur des terres. Organisée en fonction des ressources naturelles et des zones géographiques, cette migration s'effectuait aussi dans le but de répondre à des impératifs sociaux, tels que la participation aux festivités, ainsi que l'avait souligné Marcel Mauss il y a plus d'un demi-siècle dans ses travaux relatifs aux variations saisonnières en milieu inuit (2004 (1950) ; Y. Csonka, 2003 : 24).

En fonction des saisons, trois types d'habitations dessinaient le paysage arctique. La maison de neige habitée en hiver, *igluvigaq*, la tente en été, *tupiq* et la maison semi-souterraine en demi-saison, *qarmaq*. La première habitation est composée de blocs de neige compactés, découpés, puis assemblés en forme de dôme. La maison de neige a principalement été utilisée dans l'Arctique canadien (Y. Csonka, 2003 : 27 ; M. Therrien, 2012b : 230). La seconde habitation est revêtue de peaux d'animaux, tandis que la troisième habitation est construite à partir d'un mélange de pierres, de tourbes et d'os de baleine (Y. Csonka, 2003 : 24, M. Therrien, 2012b : 230). Ces habitations étaient principalement occupées par les membres de la famille nucléaire, c'est-à-dire le père, la mère, la fratrie et éventuellement, les enfants adoptés.

L'adoption en milieu inuit est un thème abordé par les anthropologues depuis le XIX^e siècle (G. F. Lyon, 1824, F. Boas, 1888 : 580, T. Mathiassen, 1928 : 212-213 ; B. Saladin d'Anglure, 1998). Elle est une forme de circulation de l'enfant qui s'applique selon les circonstances familiales et sociales. Même s'il est possible que l'enfant adopté soit traité distinctement, il dispose habituellement d'un statut identique à celui de la fratrie de sa famille d'adoption (B. Saladin d'Anglure, 1998 : 123). Outre l'adoption et les recompositions familiales pour cause de veuvage ou de mariage, l'enfant circule quotidiennement à travers la pratique encore très répandue de la visite familiale.

Par le passé, les hommes et les femmes exerçaient des rôles différenciés. Toutefois, la femme avait la possibilité d'exécuter les tâches dévolues aux hommes en cas de nécessité

et inversement. L'homme se chargeait des activités halieutiques et cynégétiques qui comprenaient une variété de tâches. Parmi celles-ci figurent la fabrication des moyens de locomotion, tels que le kayak, *qajaq*, l'attelage, *qamutiik*, ou l'embarcation collective, *umiaq*, et la fabrication d'outils de chasse. Il s'occupait également de la préparation des expéditions. Les activités de la femme comprenaient le traitement des peaux en vue de confectionner les tenues vestimentaires et les tentes, la préparation des repas, la cueillette de baies en été, la préservation de la lampe à huile, *qulliq*¹² et l'éducation des enfants (F. Boas, 1888 ; K. Rasmussen, 1929 ; P. Huret, 2003 : 208, J. Mancini Billson & K. Mancini, 2007 : 35-46). Selon Janet Mancini Billson et Kyra Mancini, la répartition des tâches se justifie davantage par les besoins et la capacité de travail de chacun que par les conditions physiques de l'homme et de la femme (2007 : 37).

Durant ses premières années, l'enfant restait étroitement lié à la mère. Tout en pratiquant ses activités journalières, elle avait la possibilité de porter son jeune enfant dans la large capuche de son vêtement d'hiver, *amauti*. Cette pratique s'observe encore aujourd'hui dans les villages inuit. Au fur et à mesure des contacts avec les allochtones, la mère adopta le châle, *ulipakaaq*, pour porter son bébé en période estivale. Les femmes et les jeunes filles de la famille nucléaire s'occupaient également des plus petits. Progressivement, les partenaires communicatifs du jeune enfant incluait les membres de la famille étendue. Aux alentours de trois ans, il passait de plus en plus de temps en dehors du foyer pour effectuer des visites dans le voisinage avec des enfants plus âgés (I. Honigmann & J. Honigmann, 1954 : 43-44). Dans le même temps que ses échanges interactionnels se diversifiaient, il contribuait de plus en plus aux activités du groupe jusqu'à devenir apte à exercer son rôle social à l'âge adulte.

1.1.1.b. La famille élargie

La composition du foyer et la pratique de la visite sont deux éléments caractéristiques des relations entre les membres de la famille nucléaire et élargie. Dans certaines familles nucléaires, un parent de la famille étendue, grand-parent, tante ou oncle, partageait la même habitation. La visite aux membres de la famille élargie impliquait parfois

¹² *Qulliq* désigne la lampe à huile en stéatite utilisée autrefois dans l'habitat pour la cuisson et le chauffage.

l'organisation de voyages en *qamutiik*, traîneau, ou en *umiaq*, embarcation collective. Outre les personnes liées par des liens de consanguinité, deux autres figures importantes faisaient partie de l'environnement familial du jeune enfant. Il s'agit de la sage-femme, *sanajik*¹³ et de *sauniq*, l'homonyme, qui ont bien souvent des liens de parenté avec l'enfant. Cette forme de composition familiale et de relation interpersonnelle s'observe encore dans les villages inuit.

La *sanajik* occupe une place de choix dans la vie de l'enfant. Elle est présente à sa naissance et à chacune de ses premières prouesses (D. Mesher, 1995 ; B. Saladin d'Anglure, 1998 ; E. Naqi, U. Ootookie, 2000). *Sauniq* fait référence au lien affectif qui unit deux personnes portant le même nom. En langue inuit, ce terme signifie également « os ». L'os se définit comme « un élément de consistance dure et de couleur blanchâtre servant de soutien aux parties molles du corps de l'homme et des vertébrés¹⁴ ». Assemblés, les os permettent l'articulation du corps entier. Cette définition peut servir à évoquer la valeur octroyée au lien interpersonnel en milieu inuit alors qu'il exprime sans ambiguïté la solidité du lien qui unit les homonymes.

Dans son ouvrage autobiographique, Dorothy Mesher raconte que sa *sauniq* l'arrêtait dans la rue pour la tarir d'éloges avec prodigalité (1995 : 13-14). Ces échanges eurent lieu jusqu'au décès de sa *sauniq*. La répétition de ce genre de louanges fut certainement un facteur décisif au renforcement du lien entre ces deux femmes et à la consolidation du sentiment d'estime de soi de Dorothy Mesher. Elle est une aînée reconnue et appréciée du village de Kuujuaq dans lequel elle réside actuellement. Son nom a été transmis à sa petite-fille âgée de 24 ans, qui est de fait aussi sa *sauniq*. Elle se nomme Dorothy Molly Mesher. Au cours de notre entretien, cette jeune femme évoque une affinité de caractère entre elle et sa grand-mère (entretien Kuujuaq, 28 mars 2015). La continuité de ces différentes formes de relations interpersonnelles et d'organisation familiale ne s'est toutefois pas opérée sans l'influence de changements sociaux conséquents.

¹³ Selon la région, *sanajik* est un terme générique désignant la sage-femme, ou bien un terme spécifique désignant la personne qui met au monde une petite fille. *Arnaquti(k)* fait référence à la personne mettant au monde un garçon (N. Ekho, U. Ottokie, 2000 : 144). Ici, le terme *sanajik* sera employé pour désigner la sage-femme qu'elle mette au monde un garçon ou une fille. D'autre part, le terme *inuliaq* désigne la personne qui a été « fabriquée » par la *sanajik* à sa naissance, que le nouveau-né soit de sexe féminin ou masculin.

¹⁴ Consulté le 13 juillet 2016 : <http://www.cnrtl.fr/definition/OS>.

1.1.1.c. La famille nucléaire et élargie aujourd'hui

Pour traiter de la famille nucléaire et élargie aujourd'hui, il est proposé de s'intéresser à la structure de l'espace habité qui est à mettre en relation avec la nature des relations interpersonnelles. En se référant à la maison de neige, Béatrice Collignon nous dit que :

« La maisonnée est pensée comme constituant une méta-personne, qui englobe, unit et protège ses habitants en sa matrice, un modèle du corps féminin qui englobe, nourrit et protège le fœtus, l'aide à grandir et à se développer. Tout comme les enfants d'une même mère sont liés de façon privilégiée, ceux qui habitent sous le même toit, [...], sont étroitement unis par leur appartenance à une même maisonnée, – même s'ils ne sont pas parents –, car ils ont en partage cet espace où se développe et se restaure la vie de chacun (B. Collignon, 2001 : 390). »

Le passage du nomadisme à la sédentarisation a modifié les espaces relationnels du jeune enfant. Les habitations temporaires aux espaces ouverts ont été remplacées par des habitations permanentes aux espaces cloisonnés. Depuis 1960, les habitants du Nunavik vivent dans des maisons préfabriquées construites dans les régions méridionales du Canada par des concepteurs non originaires des régions inuit. Le contraste entre ces deux types d'habitation a été remarqué, notamment en ce qui concerne l'aménagement de l'espace en pièces séparées (G. Bordin, 2003 : 254 ; 261, B. Collignon, 2001 : 384 ; 390, M. Therrien, 2012b : 213). De ce constat, l'idée de repenser l'architecture de l'habitat inuit à partir des perspectives des *Nunavimmiut*, habitants du Nunavik, a été développée. De récentes études architecturales se sont intéressées à la fonction de l'espace dans les activités quotidiennes des familles pour suggérer la disposition d'un mobilier plus proche du sol¹⁵. En milieu inuit, il est fréquent de manger la nourriture locale ou de pratiquer la couture à même le sol (M. Therrien, 2012b : 214).

En 2014, un matelas disposé au pied du canapé se trouvaient dans le salon de ma famille d'accueil. La maîtresse de maison s'asseyait régulièrement sur le matelas pour coudre et regarder la télévision. Un dimanche, où nous étions conviés à un repas composé de mets locaux, presque tous les invités mangeaient autour du festin disposé à terre sur des cartons et de grands sacs-poubelle noirs, quand quelques-uns étaient attablés faute de

¹⁵Ces informations ont été relevées à l'occasion du forum relatif à l'habitat au Nunavik « Northern Housing Forum » qui eut lieu le 28 octobre 2014 à l'Université Laval à Québec, Canada. Professionnels, chercheurs et habitants inuit et non inuit étaient présents pour témoigner de leurs perspectives.

place. Il faut ajouter que dans les maisons inuit, la cuisine et le salon forment une pièce commune. Bien que l'inadéquation de l'espace ait été observée, l'espace domestique actuel est pleinement investi par ses occupants. Toutefois, l'occupation de l'espace ne s'accorde pas systématiquement avec les normes occidentales (G. Bordin, 2003 : 261-262). Il n'est pas rare que les Inuit dorment dans la même pièce, même si la maison dispose de plusieurs chambres à coucher. La présence de tables et de chaises n'empêche pas la pratique de nombreuses activités au sol, telles que la couture ou la consommation de nourriture locale. Dans de nombreux foyers, les portes d'entrée restent ouvertes toute la journée.

Au Nunavik, et dans la plupart des régions inuit, les maisons sont habitées par plusieurs membres de la famille nucléaire et élargie. L'écart entre la surface de l'habitation et le nombre de résidents peut être conséquent. Il arrive que plus de dix personnes vivent dans une maison conçue pour trois ou quatre personnes. La nécessité de créer des logements additionnels et le besoin de réorganiser l'espace constituent un enjeu social majeur. La surpopulation dans les logements est souvent identifiée comme un facteur influant sur les problématiques sociales en raison des tensions provoquées par la promiscuité (P. Aatami, 2010 : 417-423).

La question de la surpopulation dans les logements est traitée par les organismes inuit. Au mois d'avril 2016, William Tagoona, responsable des communications pour la société Makivik, annonce que le gouvernement fédéral accorde un budget de 2 millions de dollars canadiens en faveur de la construction de logements au Nunavik¹⁶. Il apparaît que le processus de sédentarisation n'a pas altéré la valeur du lien existant entre les membres de la famille nucléaire et élargie. Cependant, la surpopulation dans les logements, problématique survenue au cours de cette période, est un facteur défavorable à l'harmonie familiale.

Par ailleurs, il existe de nouvelles configurations familiales qui s'observent par la tendance à vivre en famille nucléaire et par l'apparition de familles monoparentales (M. Crago, A. Eriks-Brophy, 1993a : 49). Le placement de certains enfants dans des familles d'accueil sur la décision de la Direction de la Protection de la Jeunesse (DPJ) du Québec est aussi un phénomène relativement récent. Cette forme de recomposition familiale soulève de nombreuses inquiétudes en milieu inuit. Elle a donné lieu à l'élaboration de projets visant à

¹⁶ Consulté le 21 juillet 2016 : <http://www.makivik.org/fr/relieve-housing-backlog-nunavik/>.

soutenir les familles avant l'éventualité d'un placement, comme l'illustre la création de la maison de la famille Tasiurvik dans le village de Kuujuaapik en 2015. Cette structure offre un soutien aux familles et organise des activités en faveur du développement de l'enfant. Des structures similaires existent à Inukjuak (Inujjuaq) et à Puvirnituq ; la dernière ayant été inaugurée le 8 mars 2016 dans le village de Kangirsualujjuaq¹⁷.

Les modes de circulation des personnes et les espaces habités sont multiples et variés. Certains renvoient aux pratiques nomades, mais assurent des fonctions différentes, d'autres sont apparus au cours de la sédentarisation, mais assurent des fonctions identiques. Ainsi, les maisons de neige et les tentes, non plus de peau, mais de toile importée, se construisent maintenant à l'occasion de séjours de chasse prolongés (M. Therrien, 2012b : 230). Elles ne constituent plus l'habitat permanent. Les enfants continuent à circuler à l'intérieur de l'espace familial élargi. De même, l'adoption inuit est toujours en pratique même si Maryline Mesher, sage-femme inuit âgée de 28 ans, fait observer que les jeunes mères ont désormais tendance à garder leurs enfants (entretien Kuujuaq, 28 mars 2015).

Des séjours temporaires, notamment chez des parents proches, sont possibles pour les Inuit de tout âge pendant les vacances scolaires ou bien pour des raisons professionnelles et scolaires. Ils peuvent avoir lieu au sein du village, dans un autre village ou dans les métropoles canadiennes, telles que Montréal ou Ottawa. De nombreux salariés inuit sont amenés à effectuer des voyages dans le *Nunangat*, qui désigne les quatre régions administratives inuit de l'Arctique canadien, soit le Nunavik, le Nunavut, le Nunatsiavut et la région Inuvialuit, mais également vers les provinces canadiennes et à l'étranger. Les jeunes étudiants quittent le foyer de façon temporaire puisqu'il n'existe pas encore d'établissements d'études supérieures au Nunavik, contrairement au Nunavut et au Groenland. Ajoutons qu'en août 2017, le collège Montmorency situé à Laval (Québec)¹⁸ prévoit de proposer aux étudiants inuit du Nunavik un programme universitaire constitué d'enseignements en culture, histoire et langue inuit, à l'instar du programme Nunavut Sivuniksavut destiné aux étudiants inuit du Nunavut et des autres régions inuit.

¹⁷ Dernière consultation le 21 juillet 2016 :

http://www.nunatsiaqonline.ca/stories/article/65674nunavik_prepares_to_open_doors_to_family_safe_haven/.

¹⁸ Consulté le 28 février 2017 : <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/805996/jeunes-etudiants-inuits-montreal-programme-nunavik-sivuniksavut>.

Au sujet des relations familiales, nous pouvons dire que *sanajik* et *sauniq* font encore partie du paysage familial du jeune enfant. Certains Inuit précisent cependant que la relation entre la sage-femme, *sanajik*, et l'enfant n'est plus aussi forte que par le passé. Pour cette raison, les familles auraient plus de difficultés à transmettre les savoirs aux jeunes enfants. Alacie Koneak témoigne :

« Depuis que les gens n'ont plus d'*arnaliaq* ou d'*angusiaq*¹⁹, il y a eu un impact majeur. Lorsque les gens avaient un *arnaliaq* ou un *angusiaq*, par exemple, l'*angusiaq* était plus intéressé par la chasse. Maintenant que les médecins s'occupent des mères, les enfants ne souhaitent plus apprendre à coudre, mais lorsqu'une petite fille était l'*arnaliaq* de quelqu'un, lorsqu'elle avait une *sanajik*, elle apprenait à coudre. Depuis que les *qallunaat*²⁰ accouchent les bébés, ils ne guident pas les enfants. [...] Même les parents qui essaient de guider les enfants ne sont pas respectés. Les enfants ne sont pas toujours en présence de leur *sanajik*, et ils ne respectent pas vraiment leurs mères autant que leurs *sanajik*. Le *sanajik* était souvent plus intimidant, car il ou elle avait l'habitude de dire aux enfants d'aider davantage leurs mères, ce qui n'est plus le cas de nos jours (A. Koneak, 2012 : 165). »

Dans les Centres de la petite enfance (CPE) du village de Kuujjuaq, chaque enfant dispose d'un portfolio à l'intérieur duquel le nom de sa *sanajik* est mentionné. L'analyse des entretiens a permis de souligner que certains informateurs n'ont jamais été en contact avec leur *sanajik*, comme en témoigne Alasi Snowball (entretien Kuujjuaq, 07 avril 2015), quand d'autres l'ont rencontré occasionnellement ou régulièrement. La place et le rôle de ces figures familiales dans la transmission du savoir-être inuit sont étudiés en deuxième partie.

Avant de s'intéresser aux espaces publics, il convient de mentionner une autre figure importante pour le jeune enfant. Il s'agit du défunt dont le nom est attribué au nouveau-né (K. Birket-Smith, 1929 : 282). L'enfant hérite du statut et de certains traits de caractère de son éponyme qui fait ainsi partie du cercle relationnel de l'enfant. Le nom assure la continuité des relations entre les vivants et les défunts et entre les vivants homonymes (B. Saladin d'Anglure, 1998 : 121, F. Laugrand, 2001 : 75). Au mois de novembre 2013, lors du séjour chez un couple sans enfant résidant dans le village de Kuujjuaraapik, j'observe Mini s'exclamer avec joie « Anaana ! », mère, en apprenant que sa nièce de quatre ans s'apprête

¹⁹ *Arnaliaq* désigne la fille mise au monde par la *sanajik* tandis que le terme *angusiaq* désigne le garçon né par l'intervention de la *sanajik*.

²⁰ Le terme *qallunaat* est employé pour désigner les Occidentaux.

à leur rendre visite. Son conjoint me précise alors que la mère de sa compagne et la petite fille portent le même nom.

L'énonciation du nom suffit à rappeler le lien qui unit la petite-fille, Mini et la mère de Mini. Dans la première moitié du XX^e siècle, Kaj Birket-Smith (1929²¹) souligne déjà la place centrale qu'occupent les enfants dans la société inuit en précisant que ces derniers consolident les relations entre les adultes. Aujourd'hui, les liens interpersonnels se forment au sein d'un environnement familial complexe conditionné par des défis sociaux que les Inuit s'efforcent de relever. Ces défis sociaux sont en partie liés à l'institutionnalisation de l'éducation.

I.2. L'espace public : le Centre de la Petite Enfance (CPE)

I.2.1. Perspective historique et fonctionnement institutionnel

I.2.1.a. Contacts initiaux, perte progressive et réappropriation de l'éducation

I.2.1.a.i) Les missionnaires

La scolarisation des enfants inuit fut tout d'abord orchestrée par les missionnaires envoyés dans l'Arctique à des fins de conversion au christianisme. Par le passé, les valeurs, le savoir et les normes sociales et culturelles se transmettaient oralement de génération en génération à travers les mythes, les contes, les récits d'expérience et les chants. L'introduction à l'écriture débuta avec la présence des missionnaires. Les premiers documents écrits étaient constitués d'extraits de la Bible et d'hymnes rédigés en caractères latins jusqu'à l'introduction du syllabaire. Créé par le révérend James Evans à des fins de christianisation au XIX^e siècle, le syllabaire fut introduit chez les Inuit par le révérend E. A. Watkins en 1855, puis diffusé dans l'Arctique oriental canadien par le révérend James Peck à la fin du XIX^e siècle (N. Tersis, 2003 : 51-52).

À mesure que le processus de christianisation s'intensifiait, les Inuit développaient leurs compétences en lecture et en écriture. Parallèlement aux activités religieuses, les activités commerciales augmentaient et nécessitaient la maîtrise de diverses aptitudes

²¹ Ouvrage consulté en ligne le 14 décembre 2016 : <http://www.wengereskimodb.uaf.edu/wenger.aspx?page=more&disp=23&disp=32621&disp=adoption>.

rapidement devenues indispensables en raison de la croissance des échanges commerciaux et du système monétaire qui les garantissait. Au cours de cette période d'instruction, des actes irrémédiables ont été perpétrés envers les enfants scolarisés dans des pensionnats éloignés de leur résidence familiale. Certains enfants souffrirent de malnutrition, d'autres subirent des abus physiques et sexuels sans aucune voie de recours pour endiguer ces violences. De plus, les missionnaires occupèrent le territoire arctique sans considérer les croyances partagées par les différents groupes depuis des siècles, ni même les valeurs et le rapport au monde inhérents au chamanisme.

Le président de la conférence oblate du Canada Douglas Crosby a d'ailleurs écrit une lettre de clarification et d'excuse²² dans laquelle il reconnaît les torts de l'église, en particulier au sujet des abus physiques et psychologiques. Au nom des 1 200 missionnaires Oblats de Marie-Immaculée vivant et exerçant au Canada, il indique présenter des excuses « après 150 ans de présence et de ministère au sein des peuples autochtones du Canada » (document non daté, p.1). En page 2, il écrit :

« Nous nous excusons du rôle que nous avons joué dans l'impérialisme culturel, ethnique et religieux qui a marqué la mentalité avec laquelle les peuples européens ont abordé les peuples autochtones et qui a constamment teinté la façon dont les gouvernements civils et les Églises ont traité les peuples autochtones. D'une manière naïve et peut-être inconsciente, cette mentalité a été la nôtre et nous avons souvent été les premiers à l'exhiber. Nous reconnaissons que cette mentalité, dès le commencement et par la suite, a constamment mis en péril les traditions culturelles, linguistiques et religieuses des peuples autochtones. »

La lettre présente également les excuses de cet ordre religieux catholique pour leur rôle dans le maintien des pensionnats et les abus physiques et sexuels commis en ces lieux (pp. 2-3). Au quotidien, les relations entre les Inuit et les missionnaires étaient probablement nourries de sentiments multiples et ambivalents. Selon le père Jules Dion, certains missionnaires chrétiens furent grandement appréciés des Inuit pour leur dévouement, leur aide et leur capacité à faire preuve d'humilité et de respect. Ce dernier indique que son mandat consistait à promouvoir la foi catholique aux Inuit pouvant être intéressés (R. Haché, 2009 : 143) et que l'évangélisation impliquait de rendre visite aux Inuit

²² La copie de cette lettre, conservée à l'église catholique du village de Kuujuaq, m'a été remise par son coordinateur, Robert Larouche. Sur une population de 2 535 habitants (Institut de la Statistique du Québec, 2014), dont environ 80% est d'origine inuit, une vingtaine d'habitants fréquentent l'église catholique. La plupart des Inuit sont de confession anglicane.

dans leurs lieux de vie (*ibid.* : 145). Il évoque également les liens tissés entre les Inuit et l'un de ses confrères, le père Kees Verspeek, qui avait officié dans le village de Salluit, sans convertir un seul habitant. Il ajoute que malgré les dissidences entre les ordres religieux anglican et catholique, les Inuit anglicans se rendaient régulièrement à la messe de l'église catholique au sein de laquelle ils étaient accueillis. Alors qu'il officiait à Quaqtqaq, le père Jules Dion remarqua que la moitié des personnes assistant à la messe du dimanche étaient de confession anglicane et l'autre moitié de confession catholique. Il fait remarquer qu'à présent les jeunes inuit semblent être moins intéressés par les valeurs catholiques (*ibid.* : 144).

1.2.1.b. L'institutionnalisation de l'éducation

1.2.1.b.i) Gouvernance fédérale

Au milieu du XX^e siècle, le gouvernement fédéral recruta des missionnaires pour enseigner dans les premiers pensionnats. Dans ces établissements, le programme éducatif était plus structuré que celui des missionnaires « de terrain » dont la mission principale restait la christianisation. Plusieurs facteurs sont en cause dans la décision du gouvernement fédéral d'institutionnaliser l'éducation en milieu inuit. La grande majorité des représentants gouvernementaux concernées par les affaires de l'Arctique canadien avait pour objectif d'introduire les Inuit à la « modernité » (Y. Csonka, 2003 : 31), en d'autres termes au mode de vie occidental. En période de guerre froide, le gouvernement canadien officialisa sous diverses formes sa présence dans l'Arctique, région où s'étendent également les territoires russes. De même, le gouvernement commença à considérer avec plus d'attention les conditions de vie et de santé des Inuit devenus de plus en plus dépendants des approvisionnements des comptoirs de commerce (*ibid.*).

Tout comme les missionnaires, les premiers enseignants envoyés par le gouvernement fédéral assuraient l'enseignement des matières principales en anglais exclusivement (C. Petit, 2003 : 215). En parallèle, ils étaient parfois amenés à réaliser d'autres tâches en administrant les premiers soins médicaux ou en effectuant quelques travaux de bricolage. Dès 1955, l'ensemble des écoles religieuses se trouvaient sous l'égide

du gouvernement fédéral et les enseignants étaient alors des employés fédéraux offrant un enseignement laïc (A. Vick-Westgate, 2002 : 46-47).

Beaucoup d'enfants ont commencé par fréquenter l'école locale avant d'être envoyés dans des pensionnats situés à des centaines, voire des milliers de kilomètres de leur région d'origine. Afin d'éviter la séparation familiale, certaines familles choisirent d'établir leur résidence autour des écoles (C. Petit, 2003 : 216). Les témoignages d'Inuit ayant fréquenté ces écoles résidentielles soulignent les aspects traumatisants de cette expérience vécue au cœur de l'enfance. Parmi ces aspects figurent la séparation de l'environnement familial, géographique et culturel durant de longues périodes et l'interdiction de parler leur langue maternelle.

Le 11 juin 2008, le Premier ministre du Canada, Stephen Harper, prononça des excuses publiques à l'intention des Inuit et des Premières Nations au nom du peuple et du gouvernement canadien. Mais les blessures sont encore vives. Au mois de novembre 2015, la Commission de vérité et réconciliation du Canada permit aux Inuit et aux Premières Nations de s'exprimer à ce sujet afin, comme son nom l'indique, d'établir la vérité sur cette période sombre de l'histoire et de se diriger vers une réconciliation entre tous les Canadiens.

La complexité du processus d'assimilation se perçoit aussi à travers une des ses retombées parallèles, c'est-à-dire la formation des Inuit aux rudiments du fonctionnement institutionnel. Dans ce contexte, le contact avec la culture occidentale nord-américaine a contribué à former un groupe de leaders inuit capables de mener de front des revendications territoriales et linguistiques auprès du gouvernement canadien et des gouvernements provinciaux. Trois représentants politiques ont témoigné de leur scolarisation dans la ville d'Ottawa. Âgés de douze ans, ils ont été sélectionnés à leur insu pour participer à un projet expérimental visant à assimiler les jeunes inuit à la culture canadienne. Peter Ittinuar, Zebedee Nungak et Eric Tagoona²³ ont participé activement aux revendications territoriales et linguistiques inuit entreprises dans les années 1960-1970. Ils sont encore aujourd'hui des représentants politiques reconnus et engagés.

²³ Leur expérience est racontée dans un documentaire poignant *The Experimental Eskimos* réalisé par Barry Greenwald (2009).

Mais des actions ont également été entreprises à plus petite échelle au profit de l'intérêt de la population inuit contrainte d'échanger dans ce cadre imposé. Un événement mineur mais révélateur de l'action des Inuit dès le début de l'institutionnalisation reflète à la fois leur habileté à faire valoir leurs intérêts et la disponibilité d'un nombre d'enseignants non inuit exerçant dans la région. Dans les établissements scolaires, les premiers Inuit salariés exerçaient souvent les professions d'assistant d'éducation ou de concierge. L'enseignant Mick Mallon, qui exerça à Puvirnituq de 1959 à 1963, raconte qu'Isaacie, concierge et agent de maintenance, lui apporta une aide précieuse pour apprendre la langue inuit et favoriser ses relations avec les parents d'élèves. Il relate également la façon dont le calendrier scolaire fut modifié alors qu'il enseignait cette fois-ci au milieu des années 1960 dans le village d'Ivujivik.

Un jour où les conditions météorologiques étaient mauvaises, Mick Mallon est réveillé par Piita. Il lui signale que le moment est venu d'ouvrir la classe. À peine réveillé, il se prépare, se rend à l'école et enseigne aux enfants. Il finit par réaliser qu'il s'agit d'un jour de fin de semaine. Il s'apprête alors à congédier les élèves lorsqu'Isaacie, concierge de l'établissement, lui fait remarquer que ce jour est un jour de mauvais temps alors que mardi la température sera sans doute clémente. Tout le monde ira chasser. Il n'y aura aucune raison de se rendre à l'école (A. Vick-Westgate, 2002 : 49-50, in MacPherson, 1991 : 143-144 ; 208).

Alors que cette période correspond à une phase d'assimilation intensive, nous constatons que certains Inuit ont choisi de prendre des décisions qui ne correspondaient pas à leur fonction professionnelle ni aux règles de l'établissement, mais qui concordaient avec les intérêts des familles et du mode de vie locale. La marge de manœuvre de l'école institutionnelle rendue à ses premiers jours de fonctionnement et la réceptivité de l'enseignant peuvent expliquer le déroulement de cet échange. Dorothy Mesher évoque le respect manifeste dans les relations entre les Inuit et certains *Qallunaat* qui vivaient dans l'Arctique en cette période tout en précisant qu'ils étaient peu nombreux. Elle témoigne également d'échanges courtois et d'un partage de connaissances favorable à la construction d'un pont et non d'un fossé entre les cultures (D. Mesher, 1995 : 67 ; 88). Dans la vie quotidienne, faite de petits instants accumulés, des échanges respectueux et bienveillants entre les Inuit et les non Inuit avaient également lieu.

1.2.1.b.ii) Gouvernance provinciale

Dès 1962, tous les villages du Nunavik disposaient d'écoles fédérales. Les premières écoles provinciales ouvrirent un an plus tard dans les villages de Kangirsujuaq et de Kuujuaq (*ibid.*: 53). Elles comptaient un faible effectif parce que la plupart des enfants suivaient leur scolarité dans des établissements fédéraux (C. Petit, 2003 : 215). Les années 1960 représentent une période importante pour le Canada. Au Québec, elle évoque la « révolution tranquille » durant laquelle de nombreux changements sociaux furent entrepris alors que le Québec désirait jouir d'une plus grande indépendance politique vis-à-vis du gouvernement fédéral. C'est également à cette époque que les Inuit entamèrent leurs revendications territoriales et linguistiques à grande échelle. Dès 1970, chaque village inuit disposait d'une école provinciale (A. Vick-Westgate, 2002 : 59).

Avant cette période de réforme sociale et en attendant d'être scolarisés, la plupart des enfants en bas âge de l'ensemble du Québec étaient pris en charge par leurs parents ou par les membres de la famille proche. À la fin du XIX^e siècle, seuls quelques Québécois bénéficiaient de services de garde proposés par les Sœurs de la Charité²⁴ (Sœurs Grises) et destinés aux enfants âgés de quelques mois à cinq ans issus de familles en difficulté ou de la classe ouvrière. La participation des femmes à l'effort de guerre explique le développement des services de garde. À partir des années 1970, les services de garde à l'enfance devenaient indispensables compte tenu des récents changements sociaux. La nécessité d'officialiser la responsabilité du Québec dans cette entreprise se fit pressante. Dans ce contexte, la loi sur les services de garde à l'enfance fut promulguée le 21 décembre 1979, même si des structures d'accueil furent créées dès 1970, comme le souligne l'Association Québécoise des Centres de la Petite Enfance²⁵ (AQCPÉ).

Dans l'Arctique québécois, la sédentarisation et les activités salariales amenèrent la question des services de garde au centre des discussions. Mais, elle ne put être pleinement considérée qu'après le traitement des questions territoriales effectué dans le cadre de l'Accord de la Baie James et du Nord Québécois (ABJNQ) signé en 1975 par les Inuit, les Cris et le gouvernement québécois. Cet accord suppose la rétrocession d'une partie du territoire

²⁴ Cet ordre religieux catholique fut fondé en 1737 par Marie-Marguerite de Lajemmarais d'Youville. Il avait pour objectif d'aider les personnes démunies. Les premières Sœurs Grises s'installèrent au Canada en 1844, tel que le renseigne Frédéric Laugrand et Jarich Oosten dans un article consacré à Pelagie Povaliraq Katsuak, seule femme inuit à être devenue Sœur Grise (2014 : 158).

²⁵ Site internet consulté au mois de février 2015 : <http://www.aqcpe.com/a-propos/historique/>.

des Inuit en échange d'une compensation financière de plusieurs centaines de millions de dollars canadiens et de la création d'organismes inuit permettant une plus grande autonomie des politiques publiques du Nunavik (Y. Csonka, 2003 : 31-32 ; D. Savoie, 2009 : 49-53). La création de ces organismes marque officiellement la période de réappropriation de l'éducation. La génération des enfants ayant fréquenté les pensionnats dénonce alors la politique assimilationniste du gouvernement et entame des revendications qui donnent lieu à des réformes du système éducatif (C. Petit, 2003 : 217).

1.2.1.c. Processus de réappropriation de l'éducation, satuutitsasiurniq

Parmi les organismes créés suite à la signature de l'ABJNQ figure l'administration régionale Kativik (ARK). Elle est dotée d'un département responsable des services de garde à l'enfance. En 1981, soit deux ans après l'instauration de la loi sur les services de garde à l'enfance au Québec, le premier centre de la petite enfance fut inauguré dans le village de Kuujuaq. Margaret Gauvin, directrice du département de l'emploi, de la formation, du soutien du revenu et de garde à l'enfance de l'ARK, raconte les débuts de la mise en place des centres de la petite enfance. Au cours d'une réunion, un groupe d'aînés propose la création d'un service de garde au Nunavik. Ils indiquent être âgés et recevoir une pension de retraite insuffisante pour nourrir leurs nombreux petits-enfants, d'autant plus que le coût de la vie est plus cher au Nunavik que dans le reste de la province (M. Gauvin, 2011 : 36). Au départ, la difficulté de communication entre les Inuit et le gouvernement du Québec a ralenti la bonne mise en marche des CPE. Selon Margaret Gauvin, cette difficulté se donnait à voir au niveau de la langue et des valeurs (*ibid.* : 37).

À présent, les dix-neuf Centres de la petite enfance répertoriés sur le site officiel des CPE du Nunavik témoignent du succès de ce service public²⁶. L'inauguration du CPE Natturaq eut lieu au mois de juin 2014 dans le village d'Inukjuak. Le CPE Saralikitaraapiit, petits papillons, ouvrit ses portes au courant de l'été 2014²⁷. La construction d'un second CPE à Umiujaq et d'un troisième CPE à Kuujuaq est prévue pour répondre aux nombreuses

²⁶ Site officiel des CPE du Nunavik : <https://www.nunavikchildcare.ca/en/childcare-centres>.

²⁷ Article rédigé par Sarah Rogers. Consulté le 20 juillet 2016 : http://www.nunatsiaqonline.ca/stories/article/65674nunavik_childcare_centres_centre_jobs_independence_school_success/.

demandes de familles placées sur liste d'attente. Les CPE offrent plus de 1064 places pour un tarif journalier de sept dollars canadiens.

Jusqu'en 2001, les CPE du Nunavik étaient sous la seule responsabilité du gouvernement québécois qui était également en charge du financement et de l'attribution des permis. À partir de cette date, un accord fut signé afin de transférer la responsabilité de la gestion des CPE du gouvernement du Québec vers l'Administration Régionale Kativik (M. Gauvin, 2011 : 37). Les bureaux du département des services de garde à l'enfance sont situés à Kuujuaq, capitale administrative de la région, et à Kuujjuaraapik, village situé sur la côte est de la baie d'Hudson²⁸. Ces bureaux ont pour mission de coordonner et d'assurer la mise en application de la loi sur les services de garde à l'enfance du Québec. Ils ont entre autres fonctions celles d'assister financièrement les CPE, de garantir l'application de la réglementation, de délivrer les permis aux personnes désirant ouvrir un établissement et d'assurer une prise en charge des enfants en accord avec les réglementations gouvernementales.

Par ailleurs, ils procurent assistance aux CPE dans plusieurs domaines, tels que la gestion financière, l'entretien des locaux, la gestion du personnel et du conseil administratif composé majoritairement de parents usagers. Ce service procure également des informations relatives à la nutrition, à l'hygiène et à l'apprentissage. Plus de trente années séparent la création du premier et du dernier CPE. Au cours de cette période, les organismes du Nunavik se sont mobilisés afin d'adapter le programme éducatif aux réalités du milieu et aux intérêts des enfants ; un des objectifs principaux étant d'intégrer la culture et la langue inuit dans ces établissements.

Les conditions de formation au métier d'éducatrice en sont un exemple. Jusque très récemment, les éducatrices étaient contraintes de quitter leur poste en CPE et leur village afin de suivre une formation au métier d'éducatrice au Cégep²⁹ Saint-Félicien de Chibougamau situé au Québec. Depuis 2011, la formation est dispensée au Nunavik parallèlement à leur activité professionnelle ce qui permet d'assurer la stabilité du personnel et de maintenir des conditions favorables à la vie familiale des éducatrices pour la plupart

²⁸ La carte du Nunavik est consultable en annexe 4.

²⁹ Le Cégep (Collège d'Enseignement Général et Professionnel) est un établissement collégial public au sein duquel des formations techniques et pré-universitaires sont proposées.

mères de famille. Lori-Ann Paige, responsable de la formation des éducatrices des CPE dans l'Arctique canadien, précise que le taux de réussite des étudiantes est plus élevé depuis qu'elles suivent la formation dans leur village d'origine. Un traducteur-interprète est présent durant la formation alors qu'auparavant, l'anglais et le français étaient les seules langues d'instruction. Selon elle, un des aspects importants de la formation réside dans la mise en place d'ateliers valorisant l'intégration de la culture inuit dans les CPE car ceux-ci étaient au départ modelés sur les CPE du Canada du sud. Au cours de la formation, les éducatrices ont la possibilité de constituer des répertoires de chansons et de créer des livres pour enfants en inuttitut (entretien téléphonique, Montréal, 21 octobre 2012). Ces livres sont disposés dans la bibliothèque des différentes salles des CPE.

En 2011, l'association Inuit Taipiriit Kanatami³⁰ (ITK) lance la « Stratégie nationale sur la scolarisation des Inuit » à partir de la création du Comité national sur la scolarisation des Inuit. Elle y présente dix recommandations :

1. Mobiliser les parents.	2. Améliorer l'accès à une éducation de la jeune enfance de qualité.
3. Mesurer et évaluer la réussite scolaire.	4. Penser un système d'écriture normalisé de la langue inuit.
5. Augmenter le nombre d'éducateurs bilingues.	6. Créer une université inuit.
7. Favoriser la réussite en éducation postsecondaire.	8. Améliorer les services aux élèves nécessitant un soutien additionnel.
9. Renforcer les programmes orientés vers la culture inuit.	10. Développer le leadership en éducation.

Tableau 1 : dix recommandations relatives à l'éducation de l'association Inuit Taipiriit Kanatami

Afin d'assurer la coordination de ce programme, le centre éducatif Amaujaq fut ouvert le 5 février 2013. Il se concentre sur quatre des dix recommandations susmentionnées : la mobilisation des parents, le meilleur accès à une éducation destinée à la

³⁰ L'ITK est une association nationale assurant les intérêts et l'avancée des droits des Inuit du Canada (<https://www.itk.ca/>).

jeune enfance, la mesure et l'évaluation de la réussite et la création d'un système d'écriture standardisé. Ce centre sert les intérêts de l'ensemble des Inuit du Canada. Mentionnons également les activités du centre du savoir Inuit Qaujisarvingat³¹ créé en 2015. Il s'agit d'un portail d'accès au savoir inuit dans différents domaines, notamment la jeune enfance et l'environnement. Les Inuit du Canada ont la possibilité de déposer sur ce portail les témoignages de leur expérience de l'éducation en temps nomade, comme le fit James Muckpah originaire du Nunavut (document non daté).

Parallèlement à ces actions nationales, les représentants politiques du Nunavik posent la question de l'éducation à travers le Plan Parnasimautik, autrefois dénommé Plan Nunavik. Selon les discours publics, ce plan est négocié avec le gouvernement québécois intéressé par l'exploitation des ressources minières et énergétiques qui générerait des profits pour le Québec et favoriserait le développement économique, social, culturel et touristique du Nunavik.

Le site officiel du Plan Parnasimautik présente la déclaration des Inuit du Nunavik 2015 intitulée « Fiers, unis et déterminés³² ». Cette déclaration met l'accent sur la nécessité de protéger les intérêts des villages, des familles et des enfants. Il est précisé que les efforts sont à mener à partir d'une approche « globale, durable et équitable ». Le volet consacré à l'éducation³³ souligne les actions à mettre en œuvre : établir un programme de formation à l'éducation pour les enseignants inuit de la région, développer un programme culturel pour les enseignants non inuit, fonder une agence d'édition de matériels pédagogiques en inuttitut ou encore rénover les laboratoires scientifiques, étendre et construire de nouvelles écoles pour le nombre d'élèves croissant et fournir une infrastructure internet appropriée ainsi que des services de visioconférence.

Prise en compte des efforts déployés en faveur de l'éducation et à la lecture de la documentation officielle, il apparaît que les Inuit ont une vision très claire de leur identité et de la direction à prendre en tant que peuple. Quelques passages de la déclaration des Inuit

³¹ Dernière consultation le 19 décembre 2016 : <http://www.inuitknowledge.ca/>.

³² La déclaration est consultable à l'adresse suivante : <http://parnasimautik.com/fr/2015-nunavik-inuit-declaration/> (dernière consultation le 29 novembre 2016). Le terme Parnasimautik est formé à partir du radical verbal *parnai-* qui signifie se préparer, faire des préparatifs pour partir. Il est premièrement associé à des préparatifs pour la chasse ou la pêche.

³³ Le volet dédié à l'éducation est consultable à l'adresse suivante : <http://parnasimautik.com/fr/our-communities-education/> (dernière consultation le 29 novembre 2016).

du Nunavik 2015 en témoignent. Le premier renvoie à la période nomade : « Nous nous souvenons que nous avons vécu et prospéré au Nunavik pendant des milliers d'années. » Le second fait référence à la période de tentative d'assimilation, « Nous nous souvenons que nous avons souffert de l'emprise du colonialisme comme de nombreux peuples autochtones dans le monde. » Le troisième concerne la période actuelle : « Nous sommes des Inuit. Aucun effort ne doit être épargné pour maintenir la vitalité de notre culture et de notre langue dans tous les aspects de nos vies, de nos communautés et de notre région. ». De ces quelques lignes, la détermination des Inuit s'exprime avec force. Je propose à présent d'élargir cette thématique à partir d'une discussion relative aux enjeux émanant de cet effort de réappropriation qui conditionne en partie l'avenir de la jeune génération.

1.2.1.d. Discussion sur la notion de réappropriation

Cette sous-partie expose quelques témoignages inuit en relation avec la notion de réappropriation qui n'est pas sans lien avec les questionnements identitaires conséquents à la période d'assimilation. Cette courte digression vise à présenter concisément les enjeux sous-jacents de l'institutionnalisation de l'éducation qui se jouent sur le plan collectif et individuel. La complexité de ce phénomène incite à rappeler qu'il s'agit d'une discussion ouverte dont l'objectif principal est d'exposer une diversité de points de vue et de poser des questions. Elle permet aussi de prendre en considération le contexte dans lequel les actions en faveur de l'intégration de la langue et de la culture inuit en CPE sont élaborées, de même qu'elle apporte des données utiles au sujet des relations intergénérationnelles en milieu inuit.

Le terme *satuutitsasiurniq* signifie littéralement le fait de s'occuper à retrouver quelque chose de perdu. Le radical « *satuu-* » s'emploie pour parler de quelque chose ou de quelqu'un de perdu puis retrouvé. Je suggère de revenir sur cette notion de réappropriation évoquée en première ligne de la déclaration des Inuit du Nunavik 2015 : « Nous, les Inuit du Nunavik, avons entrepris l'ambitieux projet de retrouver notre force en tant que peuple. » Le terme *satuutitsasiurniq* est aussi employé dans le document intitulé « Stratégie nationale sur la scolarisation des Inuit » (Comité national sur la scolarisation des Inuit, 2011). Ce document mentionne la création du programme de recherche *Satuutitsasiurniq* qui a pour objectif de

« stimuler un changement constructif d'attitudes envers l'éducation institutionnelle dans les collectivités inuit » (Comité national sur la scolarisation des Inuit, 2011 : 25).

Ce document rapporte également que les actions menées collectivement permettront aux Inuit d'assumer leur rôle pionnier en matière d'éducation (Comité national sur la scolarisation des Inuit, 2011 : 8). En 2010, Pita Aatami, alors président de la société Makivik, indique que les préoccupations des Inuit concernent premièrement les enfants et leur famille. Il ajoute : « Je suis d'avis que nous avons beaucoup accompli mais qu'il nous reste encore beaucoup à accomplir (2010 : 420). » Heather McGregor souligne le bien-fondé des actions menées localement en faveur de la scolarisation au Nunavut. Elle estime que l'implication active des familles est nécessaire pour que l'école incarne la vision du monde et de l'éducation des Inuit et qu'elle reflète leurs valeurs en s'appuyant sur les méthodes d'apprentissage locales (2010 : 168-169).

Dans un ouvrage rassemblant les témoignages de femmes inuit sur le thème de la gouvernance politique, Donna Adams, originaire du Nunavut, déclare : « On peut avoir des millions de projets culturels mais le réel effort doit être fait à la maison » (2010 : 26). Cette idée est reprise dans le rapport du Comité national sur la scolarisation des Inuit (2011), qui fait certes partie des nombreux projets éducatifs, si l'on se réfère aux propos de Donna Adams, mais qui indique clairement que la responsabilité éducative incombe en premier lieu aux familles (Comité national sur la scolarisation des Inuit, 2011 : 24).

La volonté de rappeler le rôle premier des familles inuit dans le domaine de l'éducation peut s'expliquer à la lecture d'un cycle en trois étapes. La déclaration officielle des Inuit du Nunavik 2015 permet de distinguer trois périodes d'appropriation, de désappropriation et de réappropriation de l'éducation. Lors de la phase d'appropriation, les parents inuit étaient pleinement responsables de l'éducation des enfants fondée sur un système commun aux différents groupes malgré les spécificités familiales et individuelles. La phase de désappropriation fait référence à la période d'assimilation durant laquelle les autorités canadiennes imposèrent leur système institutionnel et leur mode de vie aux populations inuit. La troisième phase de réappropriation renvoie aux actions mises en œuvre par les Inuit pour reprendre le contrôle de leurs affaires sociales depuis les années 1960-1970.

Cette dernière étape est complexe parce qu'elle se conjugue avec les deux phases précédentes. En effet, de nombreux aspects de la culture inuit se sont maintenus malgré le processus d'assimilation, tels que la pratique de l'adoption ou l'activité de chasse. Ce même processus a modifié, atténué, voire annulé certaines pratiques culturelles, tel le nomadisme effectué au gré de la migration du gibier, tout en donnant jour à de nouvelles pratiques. Nous pouvons citer en exemple l'éducation scolaire ou la célébration des fêtes occidentales. Cette faculté d'adaptation se perçoit aussi chez d'autres peuples autochtones dont certaines pratiques ont subi un processus de continuité, de transformation ou bien d'annulation (M. Mauzé, 1997 : 11). Si l'on convient que des éléments de ces trois phases existent simultanément, peut-on parler d'un simple processus de réappropriation, au sens de retrouver ce qui a été perdu ? Pour cette même raison, peut-on parler sans équivoque de désappropriation ou de réappropriation ?

Les discours inuit incitent à souligner la présence de cette ambivalence. Cette volonté de retrouver des éléments du passé pour se définir présentement apparaît dans les discours officiels et les témoignages individuels. D'autres discours marquent une volonté de conserver les éléments de la culture inuit toujours pertinents. Cette notion se retrouve à travers le concept *Inuit qaujimajatuqangit*, les savoirs inuit toujours pertinents dans un mode qui a changé, selon la traduction de Michèle Therrien. Développé dans les années 1990, ce système de valeurs a été officialisé par les Inuit du Nunavut et sert de fondement aux actions politiques locales (F. Laugrand, J. Oosten, 2009 : 116). Ces valeurs sont partagées par les Inuit canadiens du Nunavik, d'Inuvialut et du Nunatsiavut (C. Rowan, 2014 : 75). Conscients des changements majeurs qui s'opèrent à l'échelle mondiale, les politiques inuit travaillent à conjuguer leurs forces en vue de répondre aux réalités de leur région. En tant que préfacer de l'ouvrage dédié à la vie de Tivi Etok, Donat Savoie, ancien négociateur fédéral sur le projet de création d'un gouvernement autonome public au Nunavik, indique :

« Selon les propos mêmes de leaders inuit, le peuple inuit n'est plus cette communauté homogène de jadis. Les anciennes méthodes ne suffisent plus à développer les traditionnels consensus sur lesquels a reposé pendant longtemps la vie publique inuit (J. Weetaluktuk, B. Robyn, 2008 : 78). »

Si certaines pratiques ne sont plus en vigueur parce qu'elles s'inscrivent dans un cadre spatiotemporel révolu, il en existe de nouvelles adoptées en fonction des exigences et des circonstances actuelles. Comme de nombreux peuples, les Inuit sont soumis aux effets

de la mondialisation et de l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, pour ne mentionner qu'un aspect de ces changements.

Il ne s'agit pas ici d'établir une liste des nouvelles normes adoptées par les populations inuit, mais plutôt de se demander ce que le terme réappropriation implique intrinsèquement. La réappropriation évoque l'idée de perte, de rupture et la volonté d'être à nouveau possesseur de l'élément perdu, si l'on se réfère à la définition du radical *satuu-* indiquée au début de cette sous-partie. Toutefois, pour un Inuk qui n'a jamais vécu de manière nomade, qui n'a jamais interagi dans un univers monolingue ou qui n'a jamais été exclusivement élevé et soigné par sa famille nucléaire et élargie, comment est-il possible de se réapproprier ce qui n'a pas été approprié sous cette forme exclusive ? Comment être en relation avec sa culture en proie à un changement intense ? Comment aborder ces notions de réappropriation et de perte lorsque la perte provient d'éléments connus ou entendus, tels que la langue, la couture ou la chasse, mais qui n'ont pas été personnellement expérimentés ou bien partiellement ? Puis, quel statut attribuer aux normes et aux valeurs, aux habitudes de vie et aux pratiques linguistiques intégrées au cours de la période de désappropriation qui continuent à s'employer présentement ?

Ces interrogations laissent suggérer que le peuple inuit a traversé les époques en s'adaptant aux circonstances extérieures. Chaque Inuk aurait alors une expérience et une vision personnelle de sa culture et de sa langue, sans pour autant omettre les éléments fondamentaux autour desquels tous peuvent se rassembler. La notion de réappropriation est partagée par les Inuit. Elle est une réalité à considérer avec toute l'attention et la légitimité dues à une expérience attestée. Le philosophe historien Quentin Skinner rappelle que tenter d'expliquer la rationalité n'est pas sans danger car cette dernière est relative et se lit à travers différentes échelles. Il invite à abandonner la question de la vérité des croyances pour s'intéresser à ce qui les rend rationnelles, arguant que cette démarche susciterait la vertu de la tolérance (2012 : 16-17).

En suivant la logique de Quentin Skinner, nous pouvons dire que les difficultés sociales inhérentes à la période d'assimilation et les efforts de réappropriation subséquents rationalisent les discours inuit et les actions mises en œuvre en vue de cette réappropriation. Si les événements peuvent se lire à travers différentes échelles, les

questionnements qui en découlent seraient de même soumis à une variété de perspectives. Certains aînés inuit ont vécu de façon nomade dans un environnement monolingue. S'ils continuent à parler l'inuttitut et à agir en fonction des normes culturelles intégrées au cours de leur enfance, ces pratiques s'inscrivent actuellement dans des espaces distincts et s'articulent avec d'autres réalités culturelles et linguistiques. Pour un Inuk de la jeune génération, se demandant s'il convient d'agir comme un Inuit ou comme un *Qallunaaq*, tel que le formule l'adolescente Sandra Pikujak Katsak du Nunavut (N. Wachowich, 1996 : 255), n'est-il pas tiraillant de se sentir le devoir d'être un *inummarik*, littéralement un Inuk véritable, et de « partir à la recherche » de sa culture perdue, tout en ayant vécu de manière sédentaire et parlé anglais, parfois davantage que l'inuttitut ? Comment y parvenir ? Comment ne pas décevoir les aînés ? Comment ne pas se sentir intimidé devant eux, comme le rapporte une femme inuit originaire de Kuujjuaraapik (communication personnelle, novembre 2013) et Sandra Pikujak Katsak (*ibid.* : 253-256) ?

D'autres données portent à considérer que la jeune génération n'est pas tant « coupée » de sa culture, mais qu'elle a connaissance des pratiques de ses ascendants. Sandra Pikujak Katsak considère que les normes et les pratiques d'autrefois sont encore très présentes chez les Inuit d'aujourd'hui (*ibid.* : 253). Ce constat émanant d'une jeune inuit illustre la perspective selon laquelle la « tradition » ne renvoie pas à des coutumes révolues, mais s'inscrit activement dans le présent (M. Mauzé, 1997 : 6). Les jeunes mères interrogées dans le cadre de cette recherche savaient toutes que par le passé l'apprentissage des enfants ne s'opérait pas par l'intermédiaire de questions adressées à l'adulte. Ce point pourrait en partie expliquer la tendance à poser peu de questions aux aînés. La retenue verbale en présence d'un aîné est une marque de respect connue de toutes les générations. Dans l'ouvrage *Raising young children in an Alaskan Iñupiaq village*, Julie Winkler Sprott rappelle que les jeunes apprenaient qu'il convenait de parler aux aînés seulement s'ils leur avaient adressé la parole en premier (2002 : 96). De ses recherches menées au Nunavik, Michèle Therrien rapporte que la retenue verbale implique de veiller à ne pas détenir le monopole de la conversation en présence des aînés et de ne pas parler de manière inconvenante (2008 : 254-255). Malgré les différences intergénérationnelles, les plus jeunes savent adapter leurs échanges aux normes sociales partagées par le groupe.

De même, il est probable que les jeunes pressentent l'impossibilité de suivre chaque conseil offert par les aînés, notamment parce que ces derniers ne disposent pas toujours d'expériences identiques à celles qu'ils vivent. Cette idée est illustrée par le texte *Nous écoutons les aînés* du poète et homme politique groenlandais Aqqaluk Lynge³⁴ (2012 : 51-52). Outre l'évocation du rapport singulier que les Inuit ont avec l'animal au cours de l'activité de chasse et la référence à l'influence des dogmes religieux sur cette même activité, il évoque la relation que la jeune génération peut entretenir avec les aînés et les savoirs d'autrefois.

Nous écoutons les aînés

Je le rencontre sur la terre
À la chasse à l'oie
Aujourd'hui, c'est dimanche, dit-il.
Personne n'a le droit de tirer.

C'est ce que les aînés disent,
Et nous écoutons les aînés...
-parfois

Une volée d'oies s'approche,
Luttant contre le vent.
Il prend son fusil,
Tire en leur direction.
L'une d'elles s'abat au sol,
Les autres partent à tire-d'aile.
-C'est dimanche.

Une nuée de lagopèdes
Sautille en cercle autour de nous.
On n'entend pas un cri.
Ils ont peur, dit l'aîné.
Le hibou est en chasse,

³⁴ Aqqaluk Lynge a exercé plusieurs mandats au titre de Président du Conseil circumpolaire inuit servant les intérêts des Inuit du Canada, du Groenland, de l'Alaska et de Sibérie.

Et le lagopède cherche refuge parmi les hommes.

Alors, nous ne le chassons pas.

C'est ce que les aînés disent,

Et nous écoutons les aînés...

- Parfois.

Aqqaluk Lynge, *Des veines du cœur au sommet de la pensée*, 2012

Traduit de l'anglais par Catherine Ego.

Illustration 1 : poème *Nous écoutons les aînés* d'Aqqalunk Lynge (2015)

À la lecture de ce poème, il apparaît que la jeune génération distingue avec subtilité les circonstances pour lesquelles il convient d'écouter les aînés de celles où il n'est pas indispensable de suivre leurs recommandations à la lettre. Cet exemple montre que les notions de désappropriation et de réappropriation gagnent en souplesse. Il souligne la capacité des jeunes générations à distinguer l'interdit religieux et le respect de l'état émotionnel des animaux. Il rappelle au passage que l'importance de soigner la qualité des relations avec les animaux est partagée par les Inuit de toutes les générations.

Il apparaît qu'en définitive les plus jeunes n'ont pas perdu tant que cela. Depuis des générations, les Inuit consomment le gibier local, parlent inuttitut et portent des noms inuit. À présent, la nourriture issue des industries alimentaires est consommée avec le gibier local et l'anglais se pratique, tout comme l'inuttitut. Des enfants inuit vivent aux côtés des enfants métis et non inuit, et les noms personnels inuit sont attribués au même titre que les noms occidentaux. Il apparaît que les traits culturels du passé, et de façon plus générale, la notion de « tradition », sont soumis à des processus de continuité et de changement (M. Mauzé, 1997 : 7). Ces pratiques non inuit s'inscrivent dans le paysage culturel des habitants des régions arctiques. Elles renferment également des valeurs et des modes de vie dont certains traits ont été intégrés par les Inuit, de manière plus ou moins coercitive indéniablement, mais sur lesquels ils se sont en partie appuyés pour vivre.

Ces interrogations ne tendent pas à signifier que le peuple Inuit n'a subi aucun bouleversement. Elles ne sont pas le propre d'une vision déterministe qui justifierait le

quotidien des Inuit comme une réalité sur laquelle ils n'auraient aucune prise, ou aucun intérêt à vouloir transformer selon leurs aspirations. Elles ne dissimulent pas non plus une tentative de minimiser les préjudices causés et d'annuler toute responsabilité des acteurs en jeu dans la manifestation de ces préjudices. Il s'agit surtout de s'interroger sur la possibilité de conjuguer les histoires personnelles avec ces différentes réalités sociales. Quel résultat découlerait de l'intention de s'appropriier des éléments de sa culture, tels que la langue, la chasse, la couture, sans les concevoir comme des éléments perdus à retrouver comme ils étaient tout à fait autrefois ou comme ils auraient dû être connus, mais comme des éléments à s'appropriier dans le contexte présent? Cette interrogation évoque l'idée d'être en devenir tout en se développant au gré de l'interaction avec son environnement. Elle suppose de considérer la personne dans son contexte spatiotemporel propre. De plus, l'intention pourrait distinguer deux trajectoires empruntées pour exprimer l'identité linguistique et culturelle au quotidien. Est-t-elle dirigée dans le sens de retrouver une chose perdue ou bien de s'appropriier des éléments présentement ? L'intention formulée aspire-t-elle à combler les manques ou à augmenter ses ressources diverses en vue d'un bien-être individuel et collectif ?

La notion de réappropriation peut être pensée comme une possibilité d'accès au bien-être. Ce terme pourrait aussi porter l'idée de faire l'expérience épanouissante de soi dans son milieu, ce qui rejoindrait la définition de l'éducation inuit, c'est-à-dire doter l'enfant des capacités à faire face aux circonstances bonnes ou mauvaises de l'existence dans son contexte temporel et géographique propre (M. Grey, J. Adams, J. Epoo, J. Padlayat, 1992 : 1-3). Il apparaît que la notion de réappropriation gagne à être lue à travers différentes échelles qui sont autant de voies à l'expression du savoir-être inuit.

I.2.2. Pratiques interactionnelles et éducatives en institution

Nous nous intéressons ici au savoir inuit en matière d'éducation et à la place que ce savoir occupe au sein des centres de la petite enfance (CPE). Il est constitué d'un ensemble de valeurs et de pratiques étroitement liées aux normes sociales qui conditionnent la vie en collectivité et l'épanouissement individuel. Selon les représentants chargés de la mise en œuvre de la Stratégie nationale sur la scolarisation, la mythologie est à l'origine du système

de pensée et de valeurs des Inuit (Comité national sur la scolarisation des Inuit, 2011). Il a été transmis et actualisé de génération en génération. La scolarisation obligatoire dans les pensionnats, et par la suite dans les écoles fédérales et provinciales, a pourtant remis en cause la manifestation de ce système, même si les habitants du Nunavik disposent à présent d'organismes régionaux suffisamment autonomes pour orienter leurs projets éducatifs.

Pour quelles raisons s'interroger sur le CPE en tant que lieu d'expression des pratiques inuit ? Il est possible d'avancer que les normes sociales et les valeurs inuit s'ajustent à l'environnement proposé, ou au contraire que cette adaptation est loin d'être évidente en raison même de ce nouveau cadre d'échange. La logique de ces deux arguments reste toutefois insuffisante pour traduire l'enjeu de la question. Il importe de prendre en considération le réseau complexe d'acteurs qui prennent part à l'éducation des jeunes enfants.

La structure et le fonctionnement de l'éducation institutionnelle dépendent de la perception que les différents acteurs, Canadiens Inuit et non Inuit, offrent de l'histoire de l'éducation en milieu arctique. Le gouvernement canadien s'est efforcé de remanier son approche, notamment en reconnaissant les préjudices causés envers la population inuit. Les représentants inuit ont accepté les excuses du gouvernement, invité à la collaboration et à la réconciliation tout en engageant des actions de réappropriation des savoirs actualisés. Pour autant, les opinions individuelles n'affichent pas tous cette même position. Les présupposés hâtifs et les ressentis éprouvés face à cette période sombre de l'histoire s'amenuisent, s'amplifient ou encore se neutralisent distinctement.

Cette problématique est dès le départ abordée à partir de l'idée que ces deux approches, soit le discours officiel inuit et non inuit et la diversité des opinions individuelles, se complémentent plus qu'ils ne s'opposent. Les interactions quotidiennes entre les différents acteurs entraînent des mouvements avec lesquels il importe de conjuguer pour atteindre les objectifs fixés par l'ensemble des acteurs de l'éducation au Nunavik. Ces échanges quotidiens fournissent des indications aux administrateurs du Nunavik qui consultent régulièrement les *Nunavimmiut*, habitants du Nunavik, pour l'élaboration et la mise en œuvre des projets locaux (S. Teveny, 2003 : 169). C'est à partir de ce contexte que le fonctionnement des Centres de la petite enfance est présenté. Le premier point introduit le

programme éducatif, le second point aborde la notion d'espace-temps appliquée au cadre institutionnel et le troisième point traite du statut de la langue.

1.2.2.a. Le programme éducatif

Ce premier point s'appuie sur la documentation officielle des CPE du Québec qui décrit les fondements théoriques et le programme éducatif de l'ensemble des CPE de la province³⁵. Il s'appuie également sur la documentation officielle des CPE du Nunavik précisant le programme, les valeurs et les objectifs éducatifs régionaux³⁶. Les CPE du Nunavik et du reste du Québec ont toutefois la possibilité de choisir librement les activités intégrées au programme éducatif. En revanche, les objectifs éducatifs et les repères d'évaluation du développement de l'enfant sont communs à tous les CPE de la province. Le document relatif au programme éducatif des services de garde à l'enfance, publié par le Ministère de la Famille et des Aînés du Québec, présente quatre objectifs principaux : « accueillir les enfants et répondre à leurs besoins », « assurer le bien-être, la santé et la sécurité des enfants », « favoriser l'égalité des chances » et « contribuer à la socialisation des enfants³⁷ ». À la fin de chaque année, les capacités motrices, cognitives, émotionnelles, langagières et relationnelles des enfants sont soumises à évaluation afin de suivre leur courbe de développement. À travers une approche comparatiste, je propose de souligner quelques points sur lesquels l'organisation des CPE du Nunavik s'apparente ou se différencie du socle institutionnel général. Pour commencer, les objectifs et les valeurs portés par le programme du Nunavik sont présentés.

1.2.2.a.i) Le programme de l'Administration régionale Kativik

Selon l'Administration Régionale Kativik (ARK), le programme des CPE est élaboré en fonction de la zone géographique et du milieu culturel. Sa mission consiste à adapter un modèle général aux valeurs et à l'environnement inuit. Parmi les compétences à développer chez l'enfant, l'ARK cite la communication, l'orientation claire, construite et constante, la

³⁵ Dernière consultation 15 décembre 2016 : <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/cpe-garderiers/programme-educatif/programme-educatif/Pages/index.aspx>.

³⁶ Site internet officiel des CPE du Nunavik : <https://www.nunavikchildcare.ca/en>.

³⁷ Programme éducatif des services de garde du Québec, *Accueillir la petite enfance* : https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf.

résolution de conflits et la négociation, de même que la construction d'une estime de soi positive et l'autonomie.

Le programme et les objectifs éducatifs reposent sur un ensemble de valeurs et de conditions favorables au développement de l'enfant : la confiance en soi, le respect envers les personnes âgées et envers toute personne de façon générale, la santé dans tous ses aspects, le sens du partage, la pratique de l'inuttitut, la créativité, la résolution de problèmes et l'ingéniosité. La pratique d'activités et la production de matériels éducatifs en lien avec l'environnement inuit sont encouragées. Elles peuvent prendre la forme de visites dans des ateliers d'artistes, d'invitations à écouter les récits des aînés, ou encore de la mise à disposition de jouets représentatifs de l'environnement des enfants, tels que les camions, les motoneiges, les figurines de mammifères terrestres et marins, ainsi que les livres écrits en inuttitut³⁸.

Ce programme a été élaboré à mesure que le système des CPE se généralisait. Ses représentants et ses usagers ont progressivement relevé les actions à mettre en œuvre pour intégrer les divers aspects de la culture inuit, tout en permettant aux enfants de profiter d'autant de matériaux pédagogiques que les enfants des autres régions du Québec. Pour y parvenir, le service des CPE du gouvernement Kativik mandata une jeune éducatrice et une aînée chargées de sillonner les quatorze villages du Nunavik et de recueillir des récits, des jeux, des chants et des témoignages sur le savoir-faire des parents inuit (M. Gauvin, 2011 : 38). Les données recueillies ont été rassemblées dans un livret composé d'activités manuelles, de jeux divers, de chants et de témoignages organisés autour de vingt-six narrations. Ce livret est à la disposition des éducatrices dans les CPE et consultable à la bibliothèque du Centre de recherche Makivik de Kuujuaq.

D'autre part, il importait d'établir une collection de livres pour enfants âgés de moins de six ans. Ce projet fut réalisé par les éducatrices chargées d'écrire en syllabaire des récits illustrés par leur soin. Dans les CPE, la majorité des salles réservées aux enfants âgés de dix-huit mois et plus disposent d'une petite bibliothèque constituée de livres en anglais et en inuttitut. Certains de ces ouvrages ont été fabriqués à la main par des éducatrices durant leur formation. D'autres ont été publiés par la maison d'éditions Nunavimmi

³⁸ Données recueillies sur le site internet officiel des CPE du Nunavik : <https://www.nunavikchildcare.ca/en/educational-program>.

Atuaganngutitautitsivik/Publications Nunavik et illustrés par Nunga Iqaluk. Cette collection est composée de quatre livres cartonnés. Sur chaque page, le nom et l'image de l'objet, du moyen de transport ou de l'animal représentatif du milieu inuit est inscrit. Toutefois, les bibliothèques des enfants de plus de trois ans disposent principalement de livres en anglais.

Le programme éducatif présenté par l'ARK propose quelques activités. Elles sont divisées en cinq catégories : jeux imaginatifs, jeux musicaux, histoires à raconter, activités manuelles et activités dites cognitives. Des activités sportives sont également exposées. Il est précisé que les activités peuvent être pratiquées avec ou sans matériels. L'usage de balles, de vélos et d'éléments naturels (sable, neige, eau) est suggéré.

Catégories	Activités/actions proposées	Emphase sur la culture et la langue inuit
Activités physiques et extérieures	Grimper, glisser, explorer, se balancer.	Sortir sur le territoire, observer les traces d'animaux, monter une petite tente ou un iglou, cueillir des baies, pêcher, etc.
Jeux d'expression et jeux de rôles	Jouer avec des camions, des motoneiges, des avions, des poupées, des briques élémentaires de construction (lego), des animaux, des marionnettes, ou encore se vêtir d'habits traditionnels.	
Activités musicales	Apprendre le rythme avec des instruments de musique et des chansons.	Chanter, danser, jouer du tambour.
Narrations	Toutes sortes de récits (mythes, expériences personnelles) adaptés aux enfants.	Expérience personnelle d'un aîné, d'une personne du village ou d'un parent à travers des vidéos, de la

		musique ou des photos. Les visiteurs peuvent partager leurs expériences et présenter leur lieu de vie.
Activités manuelles	Peindre, couper, coller, etc.	Rendre visite aux artistes locaux.
Activités cognitives	Proposer des jeux de mémoire et de logique. Trier et classer différentes formes d'objets ou d'éléments naturels présents à l'intérieur ou à l'extérieur.	

Tableau 2 : activités recommandées en CPE par le service de la jeune enfance de l'Administration Régionale Kativik (ARK)

Au quotidien, les enfants des CPE Sarliavik³⁹, Tumiapiit et Iqitauvik avaient effectivement l'occasion de pratiquer ces activités en utilisant les structures installées dans la cour et les aires de jeux du village recouvertes de sable en été et de neige en hiver. L'hiver, les enfants pratiquaient la luge en glissant sur les pentes et les petites collines. L'été, ils empruntaient pelles, seaux et camions pour jouer dans le sable. À l'intérieur de certaines salles, les éducatrices préparaient de longs bacs en plastique qu'elles remplissaient d'eau moussante et colorée, ou bien de pâte à texture gluante et élastique afin que les enfants y trempent leurs mains et explorent ces matières.

Durant le temps de repos des enfants âgés de plus de dix-huit mois, des musiques relaxantes et des comptines inuit étaient diffusées. En attendant l'arrivée du repas, les éducatrices et les enfants chantaient parfois des chansons en inuttitut ou en anglais, telles que la chanson *Piaraapiutsunga*, lorsque j'étais un enfant. Le manuel d'activités inuit propose quelques chansons en relation avec les thématiques des narrations proposées. Les enfants connaissaient bien ces chansons et appréciaient particulièrement ces moments.

La narration trouve toute son importance dans les CPE inuit dans la mesure où il s'agit d'une activité pratiquée depuis des siècles. À travers cette activité, les adultes ont la

³⁹ À l'entrée de l'établissement et sur le site officiel des CPE, le nom du centre de Kuujjuaraapik est orthographié Saqliavik. Cependant, selon le système orthographique établi par la Commission Scolaire Kativik, le nom du CPE s'écrit Sarliavik.

possibilité d'éveiller la curiosité et l'imagination des enfants, de susciter la réflexion et de transmettre des informations relatives aux comportements et aux valeurs à développer (J. Briggs, 2001 : 84). Selon Uqsuralik Ottokie :

«Les *unikaatuaq* [les mythes] sont bénéfiques pour les enfants. Autrefois, ces histoires étaient vraies mais parce qu'elles sont si anciennes, elles sont devenues juste des histoires. Elles sont très utiles aux enfants. On peut leur raconter toutes sortes d'histoires. La plupart du temps les enfants se calment quand vous leur racontez une histoire. La majorité des histoires qu'on nous a racontées étaient vraies et elles peuvent vraiment profiter aux enfants (2000 : 126). »

L'enfant puise des ressources utiles dans ces histoires qu'il intègre d'autant mieux qu'elles sont répétées. Précisons que le radical verbal *unikkaa-* prend le sens de narrer un mythe, un conte, une histoire inventée, une expérience vécue, ou encore diffuser des nouvelles, commenter un savoir ou un savoir-faire. L'affixe *-tuaq* précise l'idée de durée. Le verbe *unikkaa-* s'emploie le plus souvent dans le contexte de la narration d'un mythe ou d'un épisode tiré d'un mythe.

I.2.2.a.ii) Points de comparaison avec le programme provincial

La lecture du programme éducatif montre qu'un aspect des fondements théoriques des CPE du Québec se rapproche des principes de base de l'éducation inuit. Il s'agit de « l'importance de l'interaction de l'enfant avec son environnement. » Les activités proposées au CPE offrent à l'enfant la possibilité d'être en contact avec les différents éléments constitutifs de son environnement. Le programme québécois recommande de prévoir des temps à l'extérieur quelle que soit la nature des conditions météorologiques (Ministère de la Famille et des Aînés, 2007 : 11-13). Dans les CPE de Kuujuaq, les éducatrices organisent quotidiennement des sorties dans la cour extérieure de l'établissement. Certaines éducatrices considèrent les sorties comme un des points essentiels de leurs pratiques professionnelles (Kiti Angatuk, entretien Kuujuaq, avril 2015). Toutefois, au mois de décembre 2013, une éducatrice du CPE Sarliavik indique sortir moins avec les enfants en bas âge car un enfant du groupe a tendance à manger des morceaux de glace, mais aussi parce que le temps consacré à l'habillement de tous les enfants est relativement long. Les sorties restent fréquentes au printemps.

Deux principes éducatifs applicables à l'ensemble des CPE du Québec ont été relevés pour leur relation avec ceux présentés par le service de garde à l'enfance du Nunavik. Selon le premier principe, « le développement de l'enfant est un processus global et intégré. » Le deuxième principe insiste sur le fait que « la collaboration entre le personnel éducatif et les parents est essentielle au développement harmonieux de l'enfant. » L'idée de considérer l'enfant à partir d'une approche globale incluant les différentes dimensions de la personne peut être mise en rapport avec la vision holistique du monde des Inuit (S. Tagalik, 2010a : 1). Puis, la collaboration de l'école, de la collectivité et des familles au bien-être de l'enfant fait partie des visées éducatives mentionnées par le Comité national sur la scolarisation des Inuit (2011). Le programme officiel du Québec précise également « l'importance d'établir une relation significative entre l'adulte et l'enfant ». Ce point est partagé par l'ensemble des CPE du Québec comme condition fondamentale au développement de l'enfant.

La lecture du programme éducatif des CPE québécois et des CPE du Nunavik a permis d'établir une autre analogie entre les programmes provincial et régional. Tous deux mettent l'accent sur l'autonomie de l'enfant et la nécessité de le guider tout en veillant à ce qu'il soit l'auteur de son développement. En s'appuyant sur les travaux du psychologue Urie Bronfenbrenner (1993), le programme provincial précise que « chaque enfant est unique » et « le premier acteur de son développement » (Ministère de la Famille et des Aînés, 2007 : 16). Tout en précisant les fondamentaux culturels sur lesquels repose l'éducation inuit, le document relatif à la Stratégie Nationale sur la Scolarisation des enfants inuit (2011) rappelle que les parents inuit laissaient les enfants apprendre de leurs erreurs et avaient confiance en leur capacité à mobiliser leurs propres ressources (Comité national sur la scolarisation des Inuit, 2011 : 22). Selon le programme éducatif des CPE du Nunavik, les procédés par lesquels un enfant répond aux défis inhérents aux différents stades de son développement dépendent à la fois des influences de son environnement et de sa personnalité unique. Ces perspectives présentent des affinités avec le courant interactionniste de la psychologie du développement, notamment conçu à partir des théories de Henri Wallon (2012 (2002)), de Lev Sémiionovitch Vygotsky (1985, 1998) et de Jérôme Bruner (1997, 2012).

En s'appuyant sur les travaux de ces auteurs, la psychologue Virginie Laval indique que le développement de l'enfant est le résultat de l'interdépendance entre les facteurs biologiques et les facteurs sociaux, quand l'interaction sociale est le moteur du

développement (2015 : 15). La théorie du développement de l'enfant portée par Urie Bronfenbrenner fait état de plusieurs systèmes écologiques interdépendants responsables du développement de l'enfant : la cellule familiale, l'institution scolaire, le voisinage, le lieu de travail des parents, le groupe culturel et la société. Il mentionne également ce qu'il nomme le « chrono-système » qui représente une période historique ayant exercé un rôle notoire sur le développement de l'enfant. À titre d'exemple, l'auteur cite la période de la Grande Dépression aux États-Unis (1993 : 39-41). Dans le contexte autochtone, nous pouvons mentionner la scolarisation forcée dans les pensionnats, comme période historique ayant particulièrement affecté le développement de toute une génération d'enfants inuit. L'interaction entre l'enfant et son milieu est une approche du développement partagée par de nombreux acteurs impliqués dans l'éducation des jeunes enfants.

1.2.2.b. Le cadre spatio-temporel

1.2.2.b.i) L'espace

« Tunngasugit », Sois le/la bienvenu(e), est le premier signe visible en entrant dans le CPE Iqitauvik de Kuujjuaq. Il est inscrit sur le sol ainsi que sur le mur situé face à l'entrée principale.



Image 1 : inscription « Tunngasugit », *sois le/la bienvenu(e)*, entrée du CPE Iqitauvik (©Ariane Benoit, 2015)

Les empreintes de pas d'un animal sont visibles sur le plafond de l'entrée du CPE Tumiapiit de Kuujjuaq, dont le nom signifie petites traces de pas. Elles semblent nous inviter à découvrir cet espace au sein duquel les enfants sont choyés, dorlotés, ou encore portés sur les genoux, comme le précise le nom du CPE Sarliavik de Kuujjuaraapik qui signifie le lieu où

l'on porte sur les genoux. Notons que le terme Iqitauvik a pour sens le lieu où l'on est cajolé⁴⁰.



Image 2 : petites traces de pas sur le plafond du couloir du CPE Tumiapiit (©Ariane Benoit, avril 2015)

Le CPE est un lieu de socialisation fréquenté par un nombre important de jeunes enfants inuit. À Kuujjuaraapik, le CPE Sarliavik a une capacité d'accueil de 40 enfants. En 2013, 75 habitants de ce village sont âgés de zéro à quatre ans. Les deux CPE de Kuujjuaq ont une capacité d'accueil cumulée de 160 enfants. En 2013, la population de Kuujjuaq compte 260 enfants âgés de zéro à quatre ans (Statistique Canada, 2014). Je propose de décrire ces structures éducatives largement fréquentées par les jeunes enfants inuit en s'intéressant tout d'abord à la fonction des différents espaces, puis à leur délimitation selon les personnes qui y circulent.

⁴⁰ Une traduction des noms des dix-neuf CPE du Nunavik est proposée en annexe.



Image 3 : entrée extérieure du CPE Tumiapiit, Kuujuaq (©Ariane Benoit 2015)



Image 4 : le CPE Iqitauvik, Kuujuaq (©Ariane Benoit 2015)

Chaque CPE est équipé d'un escalier extérieur permettant de s'introduire dans le sas de l'établissement où on y abandonne bottes et chaussures avant de pénétrer dans une large entrée. Tous les établissements et les habitats des villages inuit possèdent un porche d'entrée où disposer les chaussures, ainsi qu'une variété de matériels pour les espaces privés. Un bureau accueille le personnel dirigeant. La salle de pause, accessible à l'ensemble du personnel, est aussi le lieu de rangement du matériel pédagogique et informatique. Les salles des enfants sont divisées en fonction de cinq tranches d'âge : six mois/dix-huit mois, dix-huit mois/vingt-quatre mois, vingt-quatre mois/trente-six mois, trente-six

mois/quarante-huit mois et quarante-huit mois/soixante mois. Un cabanon situé dans la cour extérieure permet de ranger du matériel. Le CPE Tumiapiit dispose d'une salle de jeux, contrairement aux CPE Sarliavik et Iqitauvik.



Image 5 : salle de jeux du CPE Tumiapiit (©Ariane Benoit, 2015)

Chaque salle est équipée de sanitaires pour enfants et d'une autre petite pièce attenante où sont rangés les lits (couchettes empilables spécialement conçues pour les structures accueillant des jeunes enfants), ainsi que le matériel de jeu et les effets personnels des éducatrices. Dans chaque salle, un pan de mur vitré donne vue sur la cour extérieure ou la voie publique. Des grilles de protections dotées de fins carreaux cadrent l'extérieur des fenêtres et protègent de l'entrée des moustiques en saison estivale.

Le matériel utile à la pratique d'activités récréatives est aussi disposé dans la salle principale et les éducatrices ont à leur portée tout ce qui est nécessaire pour prendre soin des enfants qui passent beaucoup de temps dans cet espace intérieur, même si les éducatrices augmentent les sorties à l'extérieur au printemps. Des chaises et des tables adaptées à la taille des jeunes enfants sont réparties dans la salle. Elles sont introduites dans les salles des enfants de dix-huit mois et plus. Chaque enfant dispose d'une chaise personnalisée avec son nom et sa photo. Un dortoir est annexé à la salle principale des plus

jeunes âgés de six mois à dix-huit mois. Chaque enfant a son propre berceau dans lequel il dort une à deux fois par jour en moyenne. Les salles des jeunes enfants de cette tranche d'âge sont équipées de quelques tapis épais sur lesquels ils peuvent jouer ou boire leur biberon. Dans le CPE Tumiapiit, une piscine à boules est également installée. Des chaises à bascule pour adultes sont aussi utiles aux éducatrices lorsqu'elles bercent les plus jeunes. Elles utilisent régulièrement les chaises et les tables des enfants et n'hésitent pas à s'asseoir ou à s'allonger sur le lit des absents pendant le temps de repos.

Même si les enfants disposent du mobilier nécessaire pour effectuer toutes sortes d'activités, celles-ci sont aussi pratiquées à même le sol. Ils apprécient particulièrement s'amuser sur les tapis d'autant plus que les jouets sont à leur portée. Cette disposition commune à la majorité des salles des trois CPE rappelle la valeur accordée à la pratique d'activités au sol en milieu inuit, telles que la couture ou la consommation de nourriture issue de la chasse. Dans le domaine éducatif, elle peut également évoquer l'importance de la disposition de l'espace dans les structures développées à partir des méthodes de Maria Montessori (2016) ou d'Emmi Pikler⁴¹. Dans le but de favoriser l'autonomie, ces structures préconisent d'aménager l'espace de façon à ce que l'enfant puisse accéder librement au matériel (E. Pikler, 1979 : 72-73 ; M. David, G. Appell, 2008 (1973) : 55-63). Outre les activités libres des enfants, les éducatrices investissent également cette surface pour la préparation et la pratique d'activités manuelles.

Les habits et les chaussures extérieurs sont déposés à l'extérieur de la salle. Quelques productions manuelles sont affichées sur les murs du couloir où l'on trouve aussi un portrait de chaque éducatrice, nom, âge, composition de la famille, intérêt pour le métier, loisirs, photos, et diverses informations au sujet de l'enfance, du CPE et du village.

⁴¹ Pédiatre d'origine autrichienne, Emmi Pikler (1902-1984) est à l'origine d'une théorie de prise en charge du jeune enfant axée sur la motricité libre et l'autonomie. Elle s'illustre dans la crèche Pikler-Lóczy située à Budapest et s'étend à l'international. En France, l'association Pikler-Lóczy est présidée par Bernard Golse et rassemble un groupe de psychologues organisant des réunions de parents (<http://www.pikler.fr/>). Elle propose également des conférences et des formations thématiques destinées aux professionnels de l'enfance.



Image 6 : vue extérieure du CPE Sarliavik, Kuujjuaraapik (©Nunavik Childcare)

Disposant d'un large espace et de nombreux jouets pour se divertir, le jeune enfant a toutefois un accès limité à certains lieux et objets. La table à langer, les brosses à dents, la radio, les crayons, les feutres, les feuilles et autres matériels d'activités manuelles sont rangés en hauteur ou dans des placards sécurisés par un loquet. Les portes de la petite salle de rangement et du dortoir disposent également d'un loquet de sécurité. La porte d'entrée de chaque salle est équipée d'un poignet de sécurité nécessitant une manipulation particulière pour s'ouvrir. Malgré ces mesures de sécurité, il arrivait qu'un garçon de cinq ans particulièrement téméraire profite de l'entrée ou de la sortie d'un adulte pour s'échapper et rejoindre sa mère qui travaillait comme éducatrice dans la salle voisine.

Le CPE reste un lieu de passage où les enfants, les éducatrices, la directrice, la responsable de la formation des éducatrices⁴², les cuisiniers, le personnel d'entretien, le chauffeur et les parents se rencontrent. Les enfants n'occupent jamais un lieu sans la présence d'un adulte. Les parents sont présents aux horaires d'ouverture et de fermeture. Il faut tenir compte de la présence éventuelle des enfants des éducatrices pendant les périodes de vacances scolaires des écoles primaires et secondaires qui ne correspondent pas toujours à celles des CPE. Au printemps 2015, quelques éducatrices recevaient la visite de leurs enfants en vacances. En période scolaire, il est possible que certains enfants rendent

⁴² Certaines éducatrices suivaient la formation au métier d'éducatrice tout en travaillant. Au printemps 2014, dans les deux CPE de Kuujjuaq, les temps de formation pouvaient se dérouler durant la pause-déjeuner. Les autres éducatrices étaient diplômées, quand quelques-unes exerçaient leur métier sans diplôme.

visite à leur mère afin de partager le déjeuner ou jouer quelques temps avec les enfants du CPE.

Occasionnellement, les CPE reçoivent quelques intervenants. Au printemps 2014, la mascotte de la police (peluche animée à taille humaine) rend visite aux enfants du CPE Iqitauvik à l'occasion de la parade annuelle. Des ventes et des échanges de biens peuvent aussi avoir lieu dans les CPE. Au mois d'avril 2014, une éducatrice du CPE Tumiapiit propose à la vente des moufles confectionnées par ses soins pour un montant de soixante dollars. Une autre éducatrice met en vente des chaussures de sport en échange d'une dizaine de dollars. Le personnel de cuisine place souvent des biscuits et autres aliments facilement consommables sur le comptoir du bureau d'accueil. Toutes ces activités font du CPE un espace ouvert au sein duquel de nombreuses personnes circulent. La flexibilité des CPE s'illustre également par la visite des enfants du personnel qui offre aux jeunes enfants la possibilité d'interagir avec leurs pairs plus âgés.

1.2.2.b.ii) Le temps

Ce sous-chapitre traite de la gestion du temps dans les CPE et propose de comparer le calendrier horaire type du CPE et son éventuelle adaptation au milieu arctique. De façon générale, l'organisation d'une journée en CPE inuit est semblable à celle des CPE de la province du Québec. Conçue pour répondre aux besoins des enfants, elle s'établit en fonction d'un calendrier adapté à leur stade de développement. Le site officiel des CPE du Nunavik⁴³ fournit un exemple du déroulement d'une journée-type des jeunes enfants âgés de six mois à vingt-quatre mois ainsi que des enfants âgés de deux ans et plus.

⁴³ Consulté le 6 mai 2015 : <https://www.nunavikchildcare.ca/en/educational-program>.

Calendrier type des jeunes enfants âgés de six mois à vingt-quatre mois	
8h30	Accueil des enfants et des parents
9h00	Lavage des mains, petit-déjeuner et conversation durant la collation.
10h00	Activités mettant en jeu le sens du toucher ⁴⁴ (motricité fine)
10h30	Jeux engageant la motricité globale
11h00	Pratiques d'hygiène (changement de couche, lavage des mains, etc.)
11h30	Lavage des mains et brossage des dents
12h00	Sieste
13h30	Pratiques d'hygiène (changement de couche, rinçage des mains, etc.)
14h00	Goûter
14h30	Lavage des mains
15h00	Sortie à l'extérieur
15h30	Pratiques d'hygiène (changement de couche, lavage des mains, etc.)
16h00	Narration
16h15	Jeux libres
16h45	Rangement de la salle
17h00	Arrivée des parents

Tableau 3 : calendrier journalier type des enfants de six mois à vingt-quatre mois des CPE du Nunavik

⁴⁴ Notons que le tact est le premier système sensoriel à apparaître dans la formation du fœtus (A. Vaivre-Douret, 2003). L'ordre d'apparition du système sensoriel est présenté dans la deuxième partie de la thèse. En milieu inuit, la préhension d'un objet figure parmi les premiers actes célébrés par les adultes (M. Therrien, 1996 : 31 ; F. Pernet, 2014 : 306).

Calendrier type des enfants âgés de vingt-quatre mois et plus	
8h30	Accueil des enfants et des parents
9h00	Lavage des mains, petit-déjeuner et conversation durant la collation
10h00	Cercle de discussion au sujet des activités de la journée
10h30	Activités extérieures
11h30	Lavage des mains et déjeuner
12h00	Passage aux toilettes et repos
13h00	Réveil et activités calmes
14h30	Lavage de mains et goûter
15h00	Brossage des dents
15h30	Activités planifiées
16h30	Rangement de la salle
17h	Arrivée des parents

Tableau 4 : calendrier journalier type des enfants de plus de vingt-quatre mois des CPE du Nunavik

Le temps réservé aux pratiques d'hygiène est plus long pour les jeunes enfants de moins de deux ans. Ajoutons que certains enfants effectuent deux siestes au cours de la journée. Au CPE Tumiapiit, un groupe dort le matin et un autre se repose l'après-midi. En 2014, l'éducatrice Suzy savait différencier les enfants ayant l'habitude de dormir en matinée de ceux qui avaient besoin de dormir en journée. Le site internet officiel du service de garde à l'enfance du Nunavik précise que le calendrier peut varier selon les besoins individuels des enfants.

Le travail de terrain m'a permis de constater que les horaires sont amenés à être modifiés en fonction des journées. Les activités pratiquées aux horaires décrits ci-dessus ne correspondent pas toujours. Par exemple, la constitution d'un cercle de discussion après la collation matinale est un phénomène uniquement observé dans le CPE Sarliavik, de même

que les activités pratiquées librement entre enfants sont supérieures au nombre d'activités dirigées par les éducatrices. Puis, l'heure du déjeuner change légèrement en fonction des activités pratiquées. Par exemple, une sortie le matin peut différer l'horaire du repas. Il existe également des spécificités plus fonctionnelles. Les portes d'entrée sont ouvertes tout au long de la journée. À l'inverse, les portes des CPE du Sud de la province québécoise sont fermées après l'arrivée des enfants. Ce fonctionnement ne trouve pas sa place en milieu inuit où la plupart des maisons sont continuellement ouvertes, bien que de plus en plus de personnes décident de verrouiller la porte à l'heure du coucher. À ce sujet, Margaret Gauvin indique qu'en milieu inuit les portes fermées peuvent traduire l'existence d'un problème et susciter l'inquiétude. Cette spécificité locale a donc été prise en considération au cours des réunions relatives à l'instauration des CPE au Nunavik (2011 : 36).

Il convient d'ajouter au calendrier le temps de pause des éducatrices. Entre 12h30 et 15h, elles s'organisent afin que chacune puisse bénéficier d'un temps de pause compris entre la fin du repas et la fin de la période de repos et d'activités calmes des enfants. Durant cette période, certaines éducatrices restent dans la salle de pause, d'autres rentrent chez elle ou se rendent à un rendez-vous à l'hôpital ou à la mairie. Les éducatrices qui restent dans la salle assurent un espace calme pour le repos des enfants. Puis, lorsque les enfants sont calmes ou endormis, elles s'adonnent à diverses activités. Certaines éducatrices préparent le matériel ou expérimentent une activité pour l'après-midi ou les jours suivants, d'autres se relaxent sur un lit ou à même le sol. Quelques unes discutent ou pratiquent la couture. Plusieurs entretiens ont eu lieu durant cette période.

Les observations de terrain montrent que la répartition du temps des CPE Sarliavik, Iqitauvik et Tumiapiit correspond dans les grandes lignes aux calendriers-types établis par le service de la jeune enfance de l'Administration Régionale Kativik, lesquels s'accordent avec la réglementation provinciale. Dans le même temps, quelques adaptations sont réalisées en ce qui concerne l'ouverture des portes d'entrée et le déroulement des activités quotidiennes et récréatives.

1.2.2.c. Statut de la langue et pratiques langagières

Avant de s'intéresser au statut de l'inuttitut et aux pratiques langagières observées à Kuujjuaraapik et à Kuujjuaq, je propose de commencer par présenter quelques données caractéristiques de la langue inuit. L'inuttitut fait partie de la famille eskimo-aléoute, elle-même divisée en quatre branches. La langue inuit comporte plusieurs dialectes dont l'inuttitut, l'inuktitut, l'inuinnaqtun et le kalaallisut. Au Nunavik, il existe deux sous-dialectes, l'itivimiut, pour la baie d'Hudson et le tarramiut, pour la baie d'Ungava. Langue à tradition orale, elle est de nature ergative et comprend treize phonèmes. Polysynthétique, le syntagme est composé à partir d'une succession de morphèmes qui s'agglutinent pour former des mots-phrases (N. Tersis, 2003 ; L. Jacques-Dorais, 2010).

Des locuteurs inuit, cris, anglais et français habitent dans le village de Kuujjuaraapik visité en 2012 et en 2013. Dans le village de Kuujjuaq, visité en 2014 et en 2015, les habitants s'expriment en inuttitut, en anglais et en français. Cet environnement plurilingue crée de fait des interférences dans l'espace interactionnel inuit, même si l'inuttitut est officiellement l'unique langue d'instruction dans les CPE, et qu'en 2011, 85.6% de la population du Nunavik indique parler le plus souvent inuttitut à la maison (A. Caron, G. Duhaime, A. Lévesque, 2015 : 19). Ce phénomène d'interférence s'explique par la présence de locuteurs allophones à l'intérieur ou en périphérie de ces espaces. Dans la sphère privée et publique, la possibilité de traduire les préceptes éducatifs inuit à travers les pratiques langagières est par conséquent questionnée.

Dans les premiers temps de la scolarisation, l'anglais était la seule langue d'instruction, puis le français fut officiellement introduit avec l'ouverture des écoles provinciales au cours de la seconde moitié du XX^e siècle. Dans les établissements scolaires, les élèves ont actuellement la possibilité d'étudier le français. Au Nunavik, comme pour le reste des régions inuit du Canada, l'anglais reste la langue véhiculaire, alors que peu de personnes non-Inuit parlent l'inuttitut et que la majorité des locuteurs francophones travaillant au Nunavik s'expriment en anglais (D. Patrick, 2003 : 127-128). De plus, peu d'Inuit font usage du français (*ibid.* : 153).

Si l'anglais est actuellement parlé au quotidien dans les villages inuit, il convient de rappeler que ce phénomène peut s'expliquer par la politique assimilationniste du siècle

dernier. Employé en tant qu'instrument de pouvoir au service de cette politique, l'anglais était la seule langue autorisée dans les pensionnats où il était de fait interdit aux élèves de parler leur langue maternelle. Après cette période de scolarisation imposée, une partie des enfants n'étaient plus en capacité de s'exprimer en inuttit. Certains sont toutefois parvenus à préserver ou à retrouver l'usage de leur langue maternelle. Pour d'autres, la situation fut moins évidente si bien qu'aujourd'hui des Inuit ne parlent pas l'inuttit. En 2011, seul 1% de la population du Nunavik a déclaré ne pas pouvoir soutenir une conversation en inuttit, mais ce pourcentage s'élève à 17% pour l'ensemble de la population inuit canadienne (A. Caron, G. Duhaime, A. Lévesque, 2015 : 19). L'écart existant en matière de compétences linguistiques entre les jeunes et les aînés est l'un des exemples les plus révélateurs de ce phénomène. Certains aînés ne parlent pas anglais tandis que des jeunes ne s'expriment pas en inuttit. Entre les générations, l'écart s'élargit plus précisément au niveau de la compréhension et de l'usage de la langue (Z. Nungak, I. Saunders, M. Novalinga, A. Kalingo, 2012 : 214).

Dans un contexte où l'apprentissage simultané d'au moins deux langues est nécessaire, la maîtrise partielle de l'anglais ou de l'inuttit est observable. Donna Patrick rapporte que pour de nombreux Inuit de l'Arctique québécois, il est difficile d'utiliser trois langues en interaction (2003 : 130). Les conséquences de ce phénomène sont décrites dans l'ouvrage *Illirjavut/The language that we cherish/La langue que nous chérissons* (Z. Nungak, I. Saunders, M. Novalinga, A. Kalingo, 2012). Trilingue, il expose les résultats d'une enquête au sujet du statut de l'inuttit en famille et en institution. La population des quatorze villages du Nunavik a été consultée pour la mise en œuvre de ce projet, si bien qu'une grande partie des constats établis relève des expériences des locuteurs eux-mêmes. L'enquête évalue les effets de la modernisation rapide de la langue inuit et s'accompagne de recommandations relatives à sa pratique au quotidien.

Dans le domaine éducatif, les préoccupations sont semblables. Malgré l'intégration progressive de la langue et des spécificités culturelles au programme scolaire, Etua Snowball, directeur de l'équipe de développement des programmes d'études en langue maternelle à la Commission Scolaire Kativik (CSK), souligne l'étendue des actions à poursuivre. En outre, les organismes régionaux ont pour mission de garantir la pratique de l'inuttit comme langue unique d'instruction jusqu'à la troisième année d'école primaire et d'élaborer un

programme éducatif en langue inuit (entretien Kuujjuaq, mars 2015). Deux facteurs peuvent favoriser la vitalité de la langue inuit en CPE. La plupart des éducatrices parlent inuttit et les directrices des deux CPE de Kuujjuaq sont inuit ce qui n'était pas le cas quelques mois avant mon arrivée au mois de mars 2015, ni lors de mon séjour en 2014. En 2013, la directrice du CPE Sarliavik de Kuujjuaraapik était d'origine inuit. Précisons que les CPE sont placés sous la direction de l'Administration Régionale Kativik (ARK) tandis que les écoles primaires et secondaires sont sous la responsabilité de la CSK. Bien que les CPE et les établissements scolaires soient gérés par des organismes différents, le rôle des CPE dans la préparation des enfants à la scolarité est reconnu par l'ensemble des représentants de l'éducation (Comité national sur la scolarisation des Inuit, 2011).

Après l'âge de huit ans, l'anglais devient la première et principale langue d'instruction, l'enseignement de l'inuttit ne disposant plus que de quelques heures par semaine. Le passage abrupt d'un enseignement exclusivement en inuttit à un enseignement en anglais principalement préoccupe les représentants de l'éducation inuit qui craignent un effet perturbateur sur l'apprentissage des élèves. Par ailleurs, il est demandé aux enfants d'apprendre simultanément deux systèmes graphiques, l'alphabet latin et le syllabaire inuit. Pour ces motifs, de nombreuses rencontres entre organismes des quatre régions inuit du Canada sont consacrées à l'uniformisation de la graphie inuit qui aurait pour avantage de faciliter l'apprentissage des enfants et la production de documents écrits (*ibid.* : 15 ; 41-42).



Image 7 : syllabaire inuit et alphabet latin affichés sur le mur d’une salle du CPE Tumiapiit (©Ariane Benoit 2015)

L’ouvrage *Illirijavut* insiste sur la nécessité de parler l’inuttitut sur les lieux de travail et à la maison. Il rappelle l’importance de privilégier l’usage de la langue inuit, notamment auprès des enfants, tout en respectant les règles syntaxiques et la richesse lexicale (Z. Nungak, I. Saunders, M. Novalinga, A. Kalingo, 2012). Dans les CPE de Kuujjuaraapik et de Kuujjuaq, les enfants et les adultes utilisent l’inuttitut et l’anglais. Cependant, plusieurs habitants de Kuujjuaq, parmi lesquels figurent des représentants de l’ARK, de la CSK et de l’abri pour femmes Tunngasuvik, m’ont indiqué que l’inuttitut se pratique davantage dans les plus petits villages. Kuujjuaq est la capitale administrative et compte parmi le plus grand nombre d’habitants non Inuit de la région. Pour cette raison, les conversations en anglais sont plus fréquentes. Dominique Marquis, professeur de musique depuis huit ans à l’école primaire Pitakallak de Kuujjuaq, indique que dans ce village presque tous les enfants parlent anglais, tandis que dans sa première école d’affectation située à Puvirnituaq, elle a vécu sa méconnaissance de l’inuttitut comme un obstacle (entretien Kuujjuaq, 12 avril 2015). Puvirnituaq est pourtant le deuxième village le plus peuplé de la région avec une population estimée à 1692 habitants en 2011 (A. Caron, G. Duhaime, A. Lévesque, 2015 : 7). Dominique Marquis a enseigné dans le village de Puvirnituaq de l’année 2003 à l’année 2007, avant de se rendre dans le village de Kuujjuaq où elle continue d’exercer.

De façon générale, il a été observé que certains locuteurs incorporent des éléments de la langue anglaise à leurs énoncés formulés en inuttitut et que l’anglicisation de la

syntaxe se produit tant en situation formelle qu'informelle. Les locuteurs inuit auraient tendance à suivre un processus de pensée et d'expression verbale formé à partir des règles linguistiques de l'anglais (Z. Nungak, I. Saunders, M. Novalinga, A. Kalingo, 2012 : 211). Dès la période d'acquisition du langage, certains enfants semblent davantage familiers avec l'anglais. D'un ton de voix désolé, Ilisapi Angmak me dit que les enfants répondent en anglais aux adultes qui s'adressent à eux en inuttitut (entretien Kuujjuaq, 14 avril 2015). Ce phénomène fut observé dans les villages de Kuujjuaq et de Kuujjuaraapik, et plus précisément dans les CPE Sarliavik, Iqitauvik et Tumiapiit.

Les acteurs locaux traitent la question de l'usage de l'anglais sous différents angles. La nécessité d'accorder plus de place à la langue inuit est reconnue. L'existence de confusions d'ordre sémantique s'expliquant par la pratique de l'anglais et se donnant particulièrement à voir lorsque la jeune génération et les aînés sont réunis, a aussi été constatée. En 2015, Mata, une aînée résidant dans le village de Kuujjuaq, partage le tournant d'une interaction qui eut lieu dans sa maison alors qu'elle était en compagnie de sa petite-fille âgée de treize ans. Cette dernière utilise le radical *qikaq-*, rester à la maison, s'arrêter de travailler, prendre des vacances, pour signifier qu'elle souhaite rester avec elle en ce lieu. Selon Mata, elle aurait dû faire usage de l'expression *tagganiisirama*, je m'installe ou je reste ici.

Ces incompréhensions exercent probablement une influence sur les relations familiales et la transmission des normes sociales et des valeurs inuit. Dans son étude sur les relations de pouvoir en jeu dans le choix d'une langue, Donna Patrick indique qu'au Nunavik, la langue permet de maintenir la culture locale, les valeurs, de même qu'elle conditionne l'enseignement et l'accès à l'emploi. Elle ajoute que les compétences linguistiques jouent sur la possibilité de se faire des amis et de communiquer avec les aînés (2003 : 50-51). Or, la possibilité de consolider les liens entre les générations subit quelques tensions lorsque les aînés et les jeunes générations éprouvent des difficultés à communiquer et qu'ils fonctionnent d'après des systèmes de références sous certains points différenciés.

Parce que la langue est liée à l'identité personnelle et collective, les questions linguistiques sont au cœur des préoccupations de toute la population inuit (Z. Nungak, I. Saunders, M. Novalinga, A. Kalingo, 2012 : 194). Sandra Shield, directrice du CPE Iqitauvik,

raconte qu'alors qu'elle était sur le point de perdre l'usage de l'inuttit, elle fit la rencontre de son compagnon actuel, parfait locuteur inuit, au contact duquel elle parvint à retrouver un bon usage de sa langue maternelle. Son compagnon est originaire de Tasiujaq, un village peu peuplé du Nunavik, ce qui lui a permis, explique-t-elle, d'entretenir ses compétences linguistiques (entretien Kuujjuaq, 9 avril 2015).

Au quotidien, la réalité est plus nuancée puisque la connaissance et la pratique de l'inuttit sont aussi valorisées par les jeunes parents (C. Petit : 2011 : 41). Cette tendance s'applique tant au Nunavut qu'au Nunavik. Au printemps 2015, l'ensemble des jeunes mères avec lesquelles je me suis entretenue ont évoqué leur volonté de promouvoir la langue inuit. Elles ont exprimé le souhait que leurs enfants deviennent de futurs locuteurs inuit. Par son ton de voix et l'expression de son visage, Stacy Ningiuruvik transmettait la fierté qu'elle éprouvait à parler uniquement inuttit à son enfant de deux ans. Elle précise d'ailleurs qu'il s'agit de la seule langue avec laquelle son enfant est familier (entretien Kuujjuaq, 7 avril 2015).

En dépit des inquiétudes suscitées par l'usage de l'anglais, son utilité n'est pas contestée. Le rapport de la Stratégie sur la scolarisation des enfants inuit compte parmi ses objectifs la formation d'un personnel éducatif bilingue dès le CPE, de même qu'il tend à former des enfants capables de s'exprimer avec aisance dans au moins deux langues à choisir parmi l'inuttit, puis l'anglais ou le français (Comité national sur la scolarisation des Inuit, 2011 : 13). Dans la région du Nunavut, cette perspective fut évoquée dès les années 1960-1970. Les parents pensaient que l'école permettrait à leurs enfants de maîtriser l'anglais, compétence essentielle pour obtenir un emploi à l'âge adulte (H. E. McGregor, 2010 : 107-108). Dans les faits, l'anglais et l'inuttit se pratiquent quotidiennement, mais à des degrés variables selon les locuteurs en présence et les circonstances de l'échange. Le passage de l'espace privé à l'espace public ne constitue donc pas un changement radical pour les enfants des CPE généralement accoutumés à entendre l'anglais et l'inuttit dès leur plus jeune âge à la maison et à l'extérieur.

Un autre phénomène linguistique attire l'attention des organismes éducatifs inuit. Il s'agit de l'alternance codique ou *code-switching*. L'alternance codique se rapporte à l'usage d'au moins deux systèmes linguistiques différents dans un même échange verbal. Le rapport

Illirjavut (Z. Nungak, I. Saunders, M. Novalinga, A. Kalingo, 2012) recommande aux locuteurs de diminuer cette pratique illustrée par les trois observations suivantes. Elles ont eu lieu dans le village de Kuujjuaq au printemps 2015. La première observation se déroule à l’abri pour femmes Tunngasuvik durant l’atelier couture-parentalité où une jeune mère demande à son enfant s’il désire un morceau de gâteau, « *Bit-rumavit ?* », est-ce que tu veux un morceau ? Le deuxième exemple se rapporte à une interaction qui eut lieu dans la cour du CPE Iqitauvik en cette même période. Une jeune mère s’apprête à quitter le CPE avec son jeune enfant et lui demande de remercier les éducatrices d’avoir pris soin de lui durant la journée. Elle prononce la phrase suivante : « *Thanks-lalaurit* », dis merci, s’il te plaît. Enfin, les éducatrices avaient tendance à demander aux enfants de s’excuser lorsqu’ils blessaient un de leurs camarades, disant : « *Sorry-laurit* », pardon s’il te plaît.

Trois formes d’alternance des codes sont présentées dans un article consacré à sa pratique chez les jeunes enfants : l’insertion, l’alternation et la lexicalisation congruente. La première catégorie renvoie à l’insertion d’un élément de la langue A dans la langue B. La deuxième catégorie implique pour le locuteur d’alterner des phrases d’une langue A avec des phrases d’une langue B. La troisième catégorie suppose que des mots de chacune des langues soient utilisés de façon plus ou moins aléatoire (S. Allen, F. Genessee, M. Crago, S. Fish, 2000 : 278). Cet article rapporte les résultats d’une enquête réalisée auprès de cinq familles inuit du Nunavik. Elle se concentre spécifiquement sur les énoncés de jeunes enfants âgés d’un an et huit mois à deux ans et onze mois. Dans ces familles, les parents parlent anglais et inuttitut à la maison depuis la naissance de l’enfant.

Les résultats montrent que sur les cinq familles, une utilise davantage l’anglais, deux utilisent plutôt l’inuttitut, tandis que les deux autres familles alternent les deux langues de façon équilibrée. Le taux de pratique de l’alternance codique oscille entre 2.1% et 8%. Des trois catégories identifiées, l’insertion est la plus mobilisée chez les très jeunes enfants. Elle représente 62% des pratiques d’alternance des codes. Il s’agit, dans bien des cas, d’insérer un terme anglais dans le syntagme inuit (*ibid.* : 280-281). Par ailleurs, l’insertion nominale est la plus commune, même si l’insertion verbale est aussi possible (*ibid.* : 284).

Dans les trois CPE, l’usage de l’anglais, de l’inuttitut et de l’alternance codique varient selon les salles. Dans certaines salles, l’inuttitut est principalement employé. Dans d’autres

salles, la pratique de l'anglais domine. Le choix d'une langue dépend de la présence d'éducatrices inuitophones ou anglophones, ainsi que des pratiques langagières des éducatrices inuit qui, malgré leur maîtrise de l'inuttit, accordent une place plus ou moins conséquente à l'anglais au cours de leurs échanges. À l'inverse, la présence de jeunes enfants non inuit a moins d'incidence sur la pratique de la langue inuit puisque la grande majorité d'entre eux comprennent et parlent inuttit.

L'étude susmentionnée montre que la structure syntaxique de base de l'alternance codique appartient à l'inuttit car le jeune enfant serait plus compétent dans cette langue. Ainsi, il serait plus facile d'insérer des termes anglais vers l'inuttit que l'inverse. Les infixes inuit traduisent bien souvent des mots anglais plus souples pour la pratique de l'alternance des codes (*ibid.* : 303). Ce point peut également justifier du peu de lexicalisation congruente. Bien que leur contact soit intense, ces deux langues disposent d'une structure linguistique différente qui limite ce type d'alternance codique. Ainsi, cette étude révèle que les locuteurs sont sensibles aux particularités de chacune des langues. Elle en conclut que la pratique de l'alternance codique ne traduit pas une perte de la langue puisqu'elle est faiblement représentative des pratiques langagières (entre 2.1% et 8%). De plus, les locuteurs respectent les contraintes linguistiques liées à l'alternance des codes. En revanche, une activité plus soutenue et un manque de respect des caractéristiques linguistiques pourraient être un indicateur défavorable à la vitalité de l'inuttit (*ibid.* : 303).

Le rapport *Illirajavut* souligne que la langue inuit est soumise à de multiples tensions qui menacent son existence. L'usage de l'anglais limite la possibilité de s'exprimer dans un inuttit riche et élaboré (Z. Nungak, I. Saunders, M. Novalinga, A. Kalingo, 2012 : 194). Ce constat gagne à être mis en rapport avec les travaux de Donna Patrick présentés dans un article traitant des langues autochtones au Canada. Elle mentionne que les langues autochtones ne sont pas à classer dans la catégorie des langues en voie d'extinction. En pratique, elles font au contraire preuve d'une grande vitalité rendue possible par l'usage de dialectes locaux et régionaux liés aux activités traditionnelles, telles que la chasse (2007 : 135). En parallèle, les Inuit rappellent qu'il importe de revitaliser la connaissance et l'usage de la terminologie inuit propre aux activités culturelles et de préserver les particularités de chaque dialecte (Z. Nungak, I. Saunders, M. Novalinga, A. Kalingo, 2012 : 213).

La volonté de préserver les spécificités régionales fait l'objet d'une attention particulière puisque des efforts sont également menés dans le but de consolider la pratique de la langue inuit à travers un processus de standardisation de la langue, et notamment de son système d'écriture. Ce processus permettrait aux Inuit des régions canadiennes de se réunir sous l'égide d'une langue commune (Comité national sur la scolarisation des Inuit, 2011 : 41-42). Or, Donna Patrick émet des réserves au sujet des retombées d'une telle démarche. Elle comporterait le risque de faire disparaître les variétés dialectales qui illustrent la richesse de la langue et de la culture inuit (2007 : 135). Le Comité national sur la scolarisation des Inuit mentionne d'ailleurs la présence « d'opposants à ce système d'écriture normalisé » qui « craignent la perte de dialectes et d'orthographe locaux. » En réponse, cet organisme indique reconnaître ces préoccupations tout en expliquant « qu'un système d'écriture normalisée ne force pas les utilisateurs d'écriture syllabique à modifier leurs pratiques courantes (2011 : 42). » Il apparaît que la multiplicité des paramètres à considérer rend la tâche complexe. Elle est d'autant plus complexe et source d'inquiétudes que la jeune génération sur laquelle repose l'avenir de l'inuttit (Z. Nungak, I. Saunders, M. Novalinga, A. Kalingo, 2012 : 195) détient une plus grande familiarité avec l'anglais. Au Nunavut, il a aussi été constaté que les jeunes générations mélangent l'anglais et l'inuttit ce que les aînés considèrent comme une attitude désolante (C. Petit, 2011 : 41). Le cadre institutionnel, au sein duquel les enfants inuit passent une partie importante de leur temps, peut expliquer ces préoccupations d'ordre linguistique. Les recommandations en faveur d'une pratique croissante de l'inuttit se justifient par les nombreux changements opérés depuis les soixante-dix dernières années, qui sont d'autant plus mesurables que l'environnement au sein duquel une langue se pratique influence indéniablement le statut et le pouvoir attribués à cette langue (D. Patrick, 2003).

De son vivant, Taamusi Qumaq, qui a hautement contribué à la vitalité de la langue inuit et dont les textes ont été étudiés au sein de l'INALCO, indique que « les langues changent avec le temps tout comme ils [les Inuit] changent de lieu géographique (D. Mesher, 1995 : 75).» Par ailleurs, Donna Patrick précise que malgré la pratique de l'anglais et la variété dialectale, la langue inuit est une langue dynamique qui se perçoit davantage à travers la notion de continuité que celle de perte ou de survie (2007 : 126).

Le chapitre suivant s'intéresse à l'instauration des organismes de santé. Ce point est traité parce que j'ai eu le privilège d'assister à des consultations médicales qui ont eu lieu entre les jeunes enfants, leurs parents et le personnel médical à la clinique de Kuujjuaraapik en 2013 et à l'hôpital de Kuujuaq en 2014. Bien que l'espace public soit distinct, l'éducation et le système de santé inuit ont été soumis à un processus d'institutionnalisation similaire. Nous verrons par ailleurs que la santé, telle que perçue en milieu inuit, est étroitement liée au développement général de l'enfant.

I. 3. L'espace public : la clinique et l'hôpital

I.3.1. Institutionnalisation de la santé

I.3.1.a. De la période de contact à la période des revendications

Par le passé, la société inuit était structurée de façon à assurer une économie de subsistance en tirant profit des ressources naturelles disponibles dans l'environnement. Dotés de larges connaissances de la faune et de la flore, les Inuit ont su extraire leurs bienfaits afin de soigner les diverses affections physiques. Le traitement des maux physiques ne représente pourtant qu'une partie de ce savoir. Ils disposaient également d'une fine connaissance de la relation entre le corps et la psyché, et de son rôle dans l'apparition des symptômes somatiques (J. Pitseolak, A. Joamie, A. Joamie, M. Papatsie, 2001 : 2-5 ; 301-308 ; 319). Le système de santé inuit découle d'une conception de la personne prenant en compte les diverses dimensions qui la constituent. Dès la période de contact, ce modèle s'est vu confronté à une conception de la personne et de la santé différente.

D'abord sporadiques, les contacts entre les Inuit et les Occidentaux s'intensifiaient progressivement jusqu'à la moitié du XX^e siècle dans l'ensemble de l'Arctique. La question de la santé se posa pourtant dès l'arrivée des explorateurs, des baleiniers, des missionnaires et des commerçants qui emportèrent avec leurs ambitions, des maladies et des pratiques médicales jusque-là inconnues des populations arctiques (P. Moore, 1966 : 132, G. W. Wenzel, 1981 : 8).

Dans les années 1920, les premiers soins furent prodigués par les missionnaires et par le médecin à bord des bateaux qui acheminaient des provisions annuelles (P. Moore,

1966 : 131). Un docteur accompagnait la Patrouille de l'Arctique de l'est canadien. Il apportait soin et assistance aux personnes se trouvant sur les routes préétablies par cette patrouille. Les autres villages bénéficiaient de conseils de santé et de livraisons de médicaments fournis par les missionnaires, les postes de commerce et la Police Montée Royale Canadienne (PMRC). Dorothy Mesher se souvient que, dans les années 1940, le responsable du comptoir de commerce de la Compagnie de la Baie d'Hudson assurait une multitude de fonctions dans le village de Kuujuaq, notamment celle de médecin (D. Mesher, 1995 : 31).

À partir des années 1950, il fut nécessaire d'instaurer des services médicaux dans les régions arctiques. En certaines périodes, les maladies nouvellement apparues décimèrent une grande partie des populations inuit. Il y eut, entre les années 1940 et les années 1960, des épidémies dévastatrices de tuberculose, de poliomyélite, de variole et de grippe (G. W. Wenzel, 1981 : 9). La modification des habitudes de consommation exerça une influence sur le métabolisme des Inuit, tout particulièrement la consommation de sucre, de tabac et d'alcool acheminés par les bateaux de commerce en provenance du sud du Canada. Ces marchandises servaient d'échange auprès des chasseurs inuit. Les activités économiques des commerçants de peaux de renard et celles des baleiniers, entre autres, modifièrent également le rapport à la chasse et aux animaux. La nourriture locale n'était plus consommée de façon exclusive.

C'est dans ce contexte de base que nous pouvons citer Percy Moore. Il indique que l'intérêt pour la médecine occidentale se fit sentir lorsqu'il y eut une prise de conscience que les Inuit n'étaient pas immunisés contre les maladies provenant de l'Occident. L'institutionnalisation de la santé entendait répondre à cette problématique. Dans l'Arctique oriental canadien, le premier hôpital fut établi à Panngiqtuq, situé sur la Terre de Baffin, dans la région aujourd'hui appelée Nunavut. En 1955, le Service de Santé du Nord fut mis en place avec pour fonction d'offrir ses services à 40 000 habitants du Nord canadien répartis sur une surface de 1,5 million de km². L'urgence était de répondre aux effets dévastateurs des épidémies, telle la rougeole qui provoqua le décès d'un tiers de la population de Kangirsualujuaq et de Kangirsuk (P. Moore, 1966 : 131-132). La sédentarisation des groupes inuit s'intensifia, même si des familles se réunissaient déjà autour des postes de commerce de façon temporaire. Pour encourager le rassemblement des populations, les autorités

décidèrent d'ouvrir un dispensaire dans chaque village. Puis, des médecins spécialistes commencèrent à se rendre dans l'Arctique à mesure que le réseau de communication s'améliorait (P. Moore, 1966 : 132).

Dans les années 1960, le Service de Santé du Nord disposait de vingt-cinq dispensaires et centres de santé et de deux hôpitaux départementaux situés à Inuvik dans la région Inuvialuit et à Iqaluit, anciennement Frobisher Bay, au Nunavut. Il comptait également sept hôpitaux de mission dépendant de deux hôpitaux référents, Charles Camsell à Edmonton et Moose Factory situé à l'est de la baie d'Hudson. Au cours de cette période, les Inuit ayant contracté des maladies infectieuses, comme la variole, la coqueluche, la grippe ou encore la tuberculose, étaient envoyés par avion dans des hôpitaux des régions méridionales (P. Moore, 1966 : 134 ; G.W. Wenzel, 1981 : 9). Le contact avec les familles était alors limité, voire inexistant (M. A. Freeman, 1978) et la durée de leur hospitalisation incertaine (L. Stevenson, 2014 : 24).

Au cours des années 1960, le gouvernement mit en place une campagne visant à former des travailleurs de santé inuit. Chaque village avait la possibilité de choisir un candidat envoyé pour trois mois en formation dans un hôpital. Après cette période, le candidat sélectionné retournait dans son village afin de travailler auprès du personnel de santé. Une grande partie de la population fut vaccinée contre la tuberculose ce qui diminua le nombre de malades et déclassa la tuberculose comme première cause de décès ; les trois premières causes de décès étant alors les blessures et les violences, les maladies respiratoires et la mortalité infantile (P. Moore, 1966 : 135).

L'anthropologue Rose Dufour fait néanmoins remarquer que dans le contexte inuit du XX^e siècle, les risques d'infection et de décès liés à l'accouchement étaient inférieurs à ceux de l'Occident où les conditions étaient également difficiles. Elle précise qu'en cette période, les sages-femmes françaises pratiquaient le toucher digital afin d'évaluer l'état des membranes, de la dilatation du col et de la présentation du bébé, ce qui constituait un risque d'infection, tandis qu'au cours de l'accouchement des femmes inuit le toucher digital n'était pas effectué et certaines femmes accouchaient seules (1990a : 106).

Pour améliorer la santé des populations inuit, le gouvernement mit en place un plan d'actions visant à créer des installations médicales et à entreprendre des recherches au sujet

des problèmes de santé spécifiques à la région. Progressivement, de meilleurs moyens de communication furent disponibles particulièrement dans les villages les plus isolés. Un réseau de communication téléphonique était assuré 24h/24h avec des spécialistes qui visitaient aussi de façon périodique les centres de santé nordiques pour offrir des consultations et organiser des séminaires. Une politique de recrutement et de formation fut mis en place et se renouvela (P. Moore, 1966 : 134-135).

Nous avons vu que les Inuit avait auparavant établi un mode de vie leur permettant de subvenir à leurs besoins (*ibid.* : 135) à partir d'une vie culturelle riche (Commission des Droits de la Personne et des Droits de la Jeunesse, 2007 : 5), ainsi que d'un savoir être et d'un savoir-faire élaborés permettant d'assurer de bonnes conditions de vie. L'ensemble de ce système fut ébranlé par le contact avec les Occidentaux et la politique assimilationniste de laquelle s'ensuivit une dépendance des Inuit envers le gouvernement dans des domaines qu'ils géraient autrefois de façon autonome et adaptée, comme l'indique le rapport sur la protection de la jeunesse du gouvernement québécois :

« Dans les années 1940-1950, l'effondrement de la traite du commerce des fourrures a laissé la population du Nunavik dans un état de dépendance économique et sociale vis-à-vis du monde extérieur. Les interventions gouvernementales mises en œuvre pour aider les Inuit ont conduit à la disparition du mode de vie semi-nomade et à l'installation permanente dans des villages, où l'économie de subsistance n'était plus viable. Ces changements ont forcé la plupart des Inuit à dépendre du gouvernement pour survivre (2007 : 5).»

De retour à Kuujuaq après vingt-sept ans d'absence, Dorothy Mesher partage son sentiment à propos de l'assistanat dans ce village :

« Je pouvais voir qu'ici de nombreux Inuit étaient pris dans un mode de vie de "gratuité". En revenant ici, j'étais constamment surprise par toute cette "gratuité" – tout était gratuit et je n'étais certainement pas habituée à cela [...]. Je pouvais constater que cette idée de "gratuité" n'était pas la manière de faire! Au Labrador, nous avions tous à payer par nos propres moyens, à travailler pour ce que nous avions, et cela a été ainsi toute ma vie. Mais à mon retour, je remarquai qu'ici de nombreuses personnes étaient en train de perdre tout sens de responsabilité personnelle. Nombre d'entre eux étaient en train d'apprendre à être assistés et ce n'est pas la manière de vivre! Être pris dans ce piège, c'est perdre beaucoup de sa compréhension du respect de soi et de la responsabilité⁴⁵ (1995 : 69). »

⁴⁵ Traduction A.B. : « I could see that many of the Inuit here were being caught in a "be helped" way of life. Returning here I kept being surprised by all the "free" – everything was free and I sure wasn't used to that [...]. I could see that this idea of "free" was not the way to go! In Labrador we all had to pay our own way, work for

Outre la violence que le processus d'assimilation suggère, une des premières manifestations de la mainmise du gouvernement sur la vie des Inuit est l'inadaptation des mesures aux réalités et aux besoins des populations. Georges W. Wenzel émet comme hypothèse que le programme de soins allait à l'encontre du bon sens culturel et environnemental (1981 : 10). Si au départ cet aspect ne figurait pas parmi les priorités du gouvernement, il fut ensuite placé au devant des préoccupations en raison du caractère critique de la situation de santé. Cette prise de conscience fut progressive parce qu'au départ l'urgence était à la réduction du taux de mortalité et des cas de famines, et non pas à l'adaptation du service médical au milieu culturel. De même, la voix des Inuit ne se fit pas encore pleinement entendre. En ce sens, le bilan des services de santé institutionnels fut mitigé.

1.3.1.b. Les années 1970 : une période de réappropriation des politiques publiques

Les années 1970 marquent un nouveau tournant dans le domaine de la santé, mais aussi dans toutes les sphères de la société inuit. Les revendications territoriales et linguistiques prennent de l'envergure pour aboutir à la signature de la Convention de la Baie James et du Nord Québécois (CBJNQ) le 11 novembre 1975. C'est à travers cette convention que sont créés plusieurs organismes régionaux inuit dont font partie la Régie Régionale pour la Santé et les Services Sociaux du Nunavik (RRSSSN). Ils ont pour mission d'apporter des ajustements à une politique publique en décalage avec les besoins et les intérêts des populations, notamment parce que « l'instauration des services sociaux a évacué les méthodes traditionnelles de soutien aux personnes en difficulté, sans toutefois s'adapter à la culture et à la réalité des Inuit », d'après l'Enquête sur la protection de la jeunesse québécoise (Commission des Droits de la Personne et des Droits de la Jeunesse, 2007 : 5).

Préalablement à la signature de la CBJNQ, la gestion des structures de santé relevait de l'autorité du gouvernement fédéral. Puis, « le gouvernement du Québec se voit confier la gestion de plusieurs programmes fédéraux déjà établis dans le Nord. Ainsi, les institutions créées en vertu de la convention, telles la société Makivik, l'Administration Régionale Kativik,

what we got and it had been that way all my life. But I noticed here, after my return, that many people were losing any sense of being personally responsible. Many of them were learning to "be helped" and that's not [the] way to live! To be caught in that trap is to lose a lot of understanding about self-respect and about being responsible. »

la Commission Scolaire Kativik et la Régie Régionale de la Santé et des Services Sociaux du Nunavik, relèvent des ministères correspondants au sein du gouvernement du Québec. Le gouvernement fédéral demeure toutefois un acteur important dans le nord du Québec. Il subventionne de nombreux services qu'il dispensait lui-même autrefois et qui sont maintenant assurés par les administrations locales et le gouvernement du Québec » (Commission des Droits de la Personne et des Droits de la Jeunesse, 2007 : 6).

I.3.1.b.i) La Régie Régionale de la Santé et des Services Sociaux du Nunavik (RRSSN)

La RRSSN est localisée à Kuujjuaq dans la baie d'Ungava. Elle dispose de deux centres de santé. Le centre de santé Inuulitsivik situé à Puvirnituaq, qui assure la gestion des services médicaux des sept villages de la baie d'Hudson, et le centre de santé Tulattavik à Kuujjuaq, qui s'occupe des sept autres villages situés sur le littoral de la baie d'Ungava.



Image 8 : vue extérieure de l'hôpital Tulattavik, Kuujjuaq (©David Pinard 2009)

La RRSSN est dirigée par un conseil d'administration qui réunit des représentants des quatorze villages de la région, des deux centres de santé, de l'Administration Régionale Kativik et des usagers. Les deux centres de santé assurent la mise en œuvre de missions de divers organismes opérant au Nunavik, à savoir le Centre Local de Services Communautaires (CLSC), le Centre de Protection de l'Enfance et de la Jeunesse (CPEJ), le Centre Hospitalier de Soins de courte durée, le Centre Hospitalier de Soins de longue durée et le Centre de Réadaptation pour Jeunes en difficultés (Commission des Droits de la Personne et des Droits de la Jeunesse, 2007 : 12).

Les observations des consultations des jeunes enfants ont été effectuées au sein des CLSC des villages de Kuujjuaraapik dans la baie d'Hudson et de Kuujjuaq dans la baie d'Ungava. L'hôpital de Kuujjuaq propose des soins et un suivi médical aux femmes enceintes et aux enfants de la naissance à cinq ans. Ainsi, les femmes enceintes des six autres villages de la baie d'Ungava se rendent dans cet hôpital pour accoucher. Les femmes enceintes résidant dans l'un des sept villages de la baie d'Hudson accouchent à l'hôpital de Puvirnituk ou bien dans les villages d'Inukjuak (Inujjuak) et de Salluit où exercent des sages-femmes. Le premier service de maternité du Nunavik ouvrit en 1986 dans le village de Puvirnituk. En cas de complications, de grossesse à risques ou de tout autre traitement particulier, les patients du Nunavik se rendent dans un hôpital du Sud du Canada.



Image 9 : vue extérieure de la clinique de Kuujjuaraapik (©Université McGill 2016)

Les CLSC couvrent de nombreux domaines d'expertise liés à l'obstétrique, à la médecine générale, au suivi du développement de l'enfant et aux services sociaux. Ils reçoivent également les enfants scolarisés et les enfants placés sous la protection de la jeunesse. L'ensemble du personnel travaille de façon collaborative et se réunit régulièrement. Dans la clinique de Kuujjuaraapik, leur rencontre avait lieu une fois par semaine. Selon la Commission des Droits de la Personne et des Droits de la Jeunesse, les CLSC ont pour mission « d'offrir, en première ligne, des services de santé et des services sociaux courants, de nature préventive ou curative, de réadaptation ou de réinsertion. Ils évaluent les besoins de la population afin que les services requis soient dispensés à l'intérieur de ses installations, dans les milieux de vie, à l'école ou au travail (Commission des Droits de la Personne et des Droits de la Jeunesse, 2007 : 12). »

Dans le village de Kuujjuaq, le CLSC collabore avec les centres de la petite enfance, notamment à travers un projet visant à stimuler les capacités motrices et langagières. Selon le rapport de la Commission des Droits de la Personne et des Droits de la Jeunesse, le centre de santé Tulattavik dispose de deux psychologues exerçant dans le village de Kuujjuaq. De plus, un intervenant et un assistant rattachés au service social officient dans chaque village. Une infirmière du CLSC assure une permanence dans les écoles (*ibid.* : 13).

Les CLSC sont ouverts au public du lundi au vendredi de 9h à 17h. Des services de garde sont proposés la nuit et en fin de semaine. Les médecins, les infirmières et les assistantes sociales font partie du personnel médical. Les pédiatres et autres spécialistes sont présents temporairement pour de courts séjours. Les sages-femmes exerçant dans les hôpitaux de Kuujjuaq et de Puvirnituk s'occupent du suivi de grossesse et des soins post-partum jusqu'à quatre semaines après l'accouchement. Depuis 1986, un programme visant à former des sages-femmes d'origine inuit a été mis en place à l'hôpital de Puvirnituk. Lors des séjours effectués en 2014 et en 2015, Maryline Mesher était l'unique sage-femme inuit à exercer dans l'hôpital de Kuujjuaq. En peu de temps, elle est devenue une figure indispensable pour les patientes inuit. Elle explique avoir été acceptée, non pas seulement parce qu'elle est d'origine inuit et parle inuttit, mais aussi parce qu'elle travaille à l'hôpital depuis une longue période (entretien Kuujjuaq, 28 mars 2015). Indirectement, son témoignage souligne qu'il peut être difficile d'établir une relation de confiance entre les patients et le personnel lorsque celui-ci change régulièrement, ce qui arrive fréquemment avec le personnel non inuit. Après la quatrième semaine de grossesse, une infirmière assure le suivi du développement de l'enfant jusqu'à ce qu'il atteigne l'âge de cinq ans.

1.3.1.b.ii) Les enquêtes de santé au Nunavik

La volonté d'offrir un service de santé en adéquation avec les besoins des *Nunavimmiut*, habitants du Nunavik, s'est concrétisée à l'appui d'une variété de programmes relevant des compétences du gouvernement provincial et des organismes régionaux. Ces projets mobilisent plusieurs acteurs dont la rencontre apparaît fondamentale à la réussite de cette mission majeure. Depuis la signature de la CBJNQ, le gouvernement du Québec et la RRSSN ont mis en place trois enquêtes de santé de grande ampleur. La première enquête eut lieu en 1992 et la deuxième enquête, intitulée « Qanuippita ? »,

« *Comment allons-nous ?* », débuta en 2004. Elles ont mobilisé de nombreux spécialistes issus de disciplines variées dans le but de recueillir des données par le biais de consultations, d'observations et d'entretiens avec les habitants de la région. Une troisième enquête aura lieu en 2017. Intitulée « *Qanuiliqitaa?* » « *Comment allons-nous maintenant ?* », elle indique bien le suivi qu'elle tend à effectuer.

Les étapes de l'institutionnalisation de la santé soulignent les nombreux défis auxquels les acteurs font face pour répondre aux besoins de santé des populations inuit. Les différences culturelles et linguistiques comptent parmi ces défis dans la mesure où toute organisation de la santé s'appuie sur un système de normes et de valeurs déterminé. C'est en ce sens que Rose Dufour partage la définition de la santé proposée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS). Selon cet organisme, « la santé est un état complet de bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité⁴⁶. » Elle précise que « de part les visions du monde, les cadres institutionnels, les systèmes de pensée, les traditions et les pratiques qu'elle recoupe, la culture possède la capacité de modifier le corps physique, de façonner la psychologie d'un peuple et d'en modeler la structure sociale. » Elle ajoute que selon l'OMS, « la santé est un état de bien-être de toutes les dimensions de la personne » et que « la culture nuance et médiatise toutes les dimensions de la personne » (R. Dufour, 1990b : 47).

Dans cette perspective, il apparaît essentiel pour les professionnels de la santé travaillant au Nunavik de prendre connaissance de la conception de la santé inuit et du système sur lequel elle repose. Je propose de présenter certains aspects de ce système, puis de donner en exemple quelques projets de collaboration entre Inuit et non Inuit sur ce thème. Le point suivant apporte également des éléments d'information au sujet de l'état de santé des Inuit du Nunavik ces vingt dernières années en s'appuyant sur des rapports et des comptes-rendus issus des trois enquêtes de santé régionales.

⁴⁶ Préambule à la constitution de l'Organisation Mondiale de la Santé, tel qu'adopté par la Conférence Internationale sur la Santé, New-York, 19-22 juin 1946 ; signé le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 États. 1946 ; (Actes officiels de l'Organisation Mondiale de la Santé, n°2, p. 100 et entré en vigueur le 7 avril 1948. La définition n'a pas été modifiée depuis 1946. Consulté le 22 juillet 2016 : <http://www.who.int/about/definition/fr/print.html>.

I.3.2. La conception et le système de santé inuit

Nous avons vu qu'au milieu du XX^e siècle, la situation des populations inuit a incité le gouvernement canadien à mener des programmes d'intervention. Cette pressante mobilisation s'est effectuée en réponse à un ensemble de problématiques sociales relevant entre autres du domaine de la santé. La propagation rapide des épidémies est une des causes justifiant l'intervention du gouvernement. Cependant, quel était l'état de santé global des Inuit avant l'apparition de ces maladies ? Avec quelle conception de la santé la médecine occidentale a-t-elle été en contact en instaurant un traitement de la maladie institutionnalisé ? Par le passé, quel mode d'apprentissage servait à transmettre les savoirs médicaux inuit dont certains sont encore transmis aujourd'hui ? Qui étaient les spécialistes de la santé et qui sont-ils à présent ? Quelles affections étaient soumises à traitement ? Quelles substances médicinales étaient, et pour certaines continuent à être, sélectionnées pour traiter les maladies ?

Les données suivantes nous renseignent sur un savoir médical dont l'origine remonte à la période nomade durant laquelle les Inuit avaient peu, voire aucun contact avec les Occidentaux. Certaines pratiques médicales sont encore utilisées, d'autres ne le sont plus, quand de nouvelles sont apparues. Selon le rapport préliminaire du projet sur la médecine traditionnelle du Nunavik, « la médecine populaire des Inuit comporte maintenant plusieurs substances médicinales du Sud (J. Stevens, 1983 : iii) », mais il n'indique pas la nature de ces substances parce que la description des substances médicinales locales est privilégiée. Le processus de renouvellement du savoir médical inuit apparaît donc continu. Toutefois, il est précisé que « [...] la médecine des Blancs éclipse lentement la médecine traditionnelle dans le Nord (*ibid.*) ». Nous verrons que si ce phénomène d'éclipse est observable, il n'est cependant pas total. Son amplitude varie selon les échelles d'observation. Ainsi, il est possible que le manque d'efficacité de certaines pratiques de santé occidentales soit le témoignage de la présence encore vive d'une conception de la santé différente.

1.3.2.a. La santé et la maladie

Selon la conception inuit de la santé, que nous aborderons en premier lieu à travers quelques repères linguistiques, l'état de santé d'une personne dépend d'un ensemble de paramètres physiques et psychiques en relation étroite avec les conditions extérieures familiales, sociales et environnementales. Selon cette même logique, la maladie dépend d'une variété de facteurs, de sorte que le traitement du malade relève d'une approche systémique. La maladie ne se perçoit pas uniquement à partir du corps. Dépassant la seule condition physique, elle nécessite de prendre en considération les éléments environnant la personne malade (G. W. Wenzel, 1981 : 10 -13, R. Dufour, 1990a : 20; I. Ootoova, T. Qaapik Atagutsiak, T. Ijjangiaq, J. Pitseolak, A. Joamie, A. Joamie, M. Papatsie, 2001). Selon Georges W. Wenzel, le système de santé occidental a tendance à séparer le patient de son environnement familial et social tandis que l'approche de la santé inuit est plus associative. La cause de la maladie est recherchée dans le contexte des relations familiales, sociales et culturelles de l'individu (1981 : 10).

Même lorsque seul l'aspect physique est considéré, la notion de circulation traduit bien la dynamique à l'œuvre dans la conception inuit de la santé. Les aînés, respectés et écoutés pour la sagesse accumulée au gré des expériences, en témoignent. Selon eux, la maladie provient de l'extérieur et voyage à travers le corps. Cette idée est exprimée par le terme *narunalattijuq* (F. Laugrand, M. Therrien, 2001 : 4). En langue inuit, la douleur physique s'exprime en termes dynamiques par l'usage du translatif *-kkut*. Par exemple, le syntagme « *naakkut aanniavunga* », j'ai mal au ventre, a pour traduction littérale, j'ai mal vers le ventre. Dans le cahier numéro 1 de cours de langue inuit, il est précisé que « cette marque casuelle indique, dans ses fonctions les plus courantes, le lieu par lequel on passe, la personne utilisée comme intermédiaire et le moyen ou l'instrument permettant d'atteindre un but » (M. Therrien, 1989 : 10).

Deux expressions, suivies de leur traduction littérale, servent à définir la maladie : *isuillinganiq*, désordre, désharmonie (M. Therrien, 1995 : 77) et *aanniatailimaniq*, la maladie, la souffrance et le fait de s'en abstenir, qui est le titre de l'ouvrage sur la santé inuit dans sa version en inuktitut (T. Qaapik Atagutsiak, T. Ijjangiaq, J. Pitseolak, A. Joamie, A. Joamie, M. Papatsie, 2001). Selon le type d'affections, plusieurs termes peuvent servir à traduire l'idée de retrouver la santé. *Ikullaumijuq* signifie que la douleur s'apaise, *aaqqituq* indique que le

corps est réparé, qu'il est guéri. *Satuijuq* porte le sens de retrouver sa santé, comme un objet perdu ou prêté (M. Therrien, 1995 : 80).

La phrase interrogative « *Qanuippit ?* », qui se traduit en français par « Comment vas-tu ? », est fréquemment utilisée en conversation. Littéralement, cette interrogation signifie « Est-ce que tu ne vas pas mal ? ». Le radical, *qanui-* indique que quelque chose ne va pas, et au sens fort un malheur, un désastre (*ibid.* : 77). Le terme *qanuinnginiq* est employé pour faire référence à la santé. Il signifie littéralement « le fait que les choses n'aillent pas mal ou qu'il n'y ait pas de malheur ». Michèle Therrien précise que « la formulation négative renforce l'idée que l'esprit, le corps, les événements du quotidien doivent rester à l'abri des perturbations ». Elle ajoute que « la santé est un ordre des choses, un équilibre » dépourvus de « dysharmonie et de désordre (*ibid.*). »

Les différents sens des termes associés à la maladie, à la guérison et à la santé offrent une transition vers un aspect fondamental de la conception inuit de la santé. Il s'agit de la relation existante entre les composantes physiques, psychiques et environnementales de la personne. Dans l'introduction du volume sur la santé de la collection thématique d'entretiens avec les aînés inuit, Michèle Therrien et Frédéric Laugrand (2001 : 3) soulignent que « lorsque les aînés semblent distinguer le corps et l'esprit, c'est pour en souligner la complémentarité ». Ils indiquent, par ailleurs, que « seul un esprit fort peut garantir un corps résistant et que la santé est à mettre en rapport étroit avec la diversité des expériences humaines incluant la qualité des relations interpersonnelles, la qualité des relations à l'environnement et au gibier, et la qualité des relations aux défunts et aux esprits (*ibid.* : 2). »

Les facultés psychiques mobilisées face aux circonstances de la vie peuvent considérablement influencer l'état physique et le rapport au corps. De ces témoignages, ils rapportent le constat selon lequel « les rêves sont encore essentiels au bien-être (*ibid.* : 3). » La relation entre le corps, l'esprit et l'environnement exerce une influence sur la personne malade, en processus de guérison ou en bonne santé, de même que l'état de santé physique et moral peut exercer une influence sur son entourage proche et élargie. Il existe encore parmi les Inuit la croyance que l'état de santé d'une personne peut avoir des conséquences sur les êtres humains, les animaux, les végétaux, les défunts et les êtres invisibles.

Malgré les particularités régionales, les fondations chamaniques soulignent la place majeure accordée aux animaux et aux défunts considérés comme des êtres d'intentions avec lesquelles il convient d'interagir avec soin. Cette perspective peut se comprendre à partir de la définition du chamanisme proposée par l'anthropologue Anne de Sales. Selon elle, « le chamane remplit le rôle d'intermédiaire entre les hommes et les esprits » et « entretient une relation privilégiée avec la nature et les animaux (2007 (1992) : 132-133). » Frédéric Laugrand rappelle que les sociétés inuit relèvent de l'animisme avant de traduire ce que cette notion peut évoquer en milieu inuit :

« Les Inuit, en effet, construisent la nature en continuité avec le social et continuent, à des degrés divers selon les régions et les générations, à attribuer à des entités que nous disons naturelles, des traits anthropocentriques. Si l'animal se distingue bien de l'humain par le fait qu'il ne possède pas de nom (*atiq*) et qu'il lui sert de nourriture, on indique qu'il dispose comme les humains, d'une entité spirituelle (*tarniq*). [...] Loin d'apparaître comme un objet de domination, l'animal est considéré comme un gibier qui s'offre au chasseur capable de le séduire. Dotés d'affects humains, d'un pouvoir de parole, et selon certains récits d'un esprit possesseur (*inua*), l'animal a surtout la capacité de voir les conditions de sa capture, pouvant décider - dans le cas où certaines précautions ou contreparties rituelles ne seraient pas respectées par le chasseur - de ne plus s'offrir à lui ou de se venger (2003 : 67). »

Cet extrait renseigne sur le système chamanique inuit en période nomade et rend compte de certaines caractéristiques relationnelles encore à l'œuvre dans l'Arctique qui ne sont pas sans influence sur la santé des populations. À présent, il s'agit de s'intéresser aux « spécialistes » de la santé ainsi qu'aux méthodes de transmission des savoirs médicaux.

1.3.2.b. Les soignants et leur mode d'apprentissage

Nous avons vu que la notion de santé se comprend à travers les interactions multiples des êtres vivants, quelle que soit leur apparence physique. Pour autant, lorsque la vie du groupe, d'une famille ou d'une personne est susceptible d'être menacée, certains « spécialistes », dont les compétences sont avérées, sont capables d'intervenir pour remédier à une situation délicate. Le chamane, *angakkuq*, et le guérisseur remplissent cette fonction. Précisons que les hommes et les femmes étaient éligibles à la fonction de chamane ou de guérisseur en fonction de leurs facultés. Les signes avant-coureurs d'un destin chamanique étaient parfois visibles dès le plus jeune âge. Pour d'autres, cette révélation

apparaissait à l'âge adulte. L'apprenti chamane était formé par un chamane aguerri, quand d'autres recevaient leurs pouvoirs du monde invisible (F. Laugrand, J. Oosten, 2011 : 12-14).

Le chamane avait le pouvoir de rétablir l'harmonie entre les mondes visible et invisible et de guérir une personne malade. Ses pouvoirs étaient fonction de ses intentions personnelles. Il avait aussi la capacité de diminuer, voire d'annuler la force vitale d'une personne. Engagés en ce sens, ses pouvoirs pouvaient provoquer la maladie ou la mort. Pour interagir avec les mondes visible et invisible, le chamane invoquait ses esprits auxiliaires, *tuurngait*, entités invisibles symbolisées par une figure animale dont la plus puissante était l'ours polaire. Il procédait à des voyages cosmiques à travers le monde invisible. Il pouvait être amené à rendre visite à l'esprit de la mer, Sanna, afin de lui demander de ramener le gibier aux humains. Il avait, entre autres accessoires chamaniques, le tambour et les chants (F. Laugrand, J. Oosten, 2011 : 33-34 ; M. Aupilaarjuk, T. Aupilaarjuk, L. Nutaraaluk, R. Iqallijuq, J. Ujarak, I. Ijituuq, M. Kupaaq, 2002). Les pouvoirs attribués au chamane et leurs effets sur le monde visible précisent sous quelle forme la maladie est l'expression d'un désordre potentiellement identifiable à plusieurs niveaux, visible ou invisible, individuel ou collectif, physique ou psychique. Si cette idée générale est encore fortement présente en milieu inuit, elle provient directement d'un ordonnancement du monde à valeur chamanique.

Toutefois, le chamane ne pouvait seul assurer l'harmonie entre les mondes. La population entière avait la responsabilité du bien-être collectif, notamment à travers un système d'interdits plus ou moins contraignants selon la situation. Michèle Therrien indique que, selon la conception occidentale, le terme *piqujaq* peut faire référence au « droit coutumier inuit », mais plus précisément il signifie « qu'il est demandé que l'on fasse (par quelqu'un⁴⁷) ». Ce terme « est employé comme un concept général faisant référence à l'obligation de respecter les règles inhérentes à la société inuit. Ces règles sont transmises oralement et ne sont pas codifiées (F. Laugrand, J. Oosten, W. Rasing, 2001 : 1-2). » Nous pouvons ajouter que « le terme *piqujaq* souligne l'importance de la relation implicite suivante : les gens vont faire ce que ceux qu'ils respectent leur disent de faire (*ibid.*). » En revanche, le terme *maligaaq* est employé pour désigner le « droit canadien », mais selon la

⁴⁷ Les citations de Michèle Therrien ont été relevées dans l'article « Inuit Concepts and Notions Regarding the Canadian Justice System », in D. Brice-Benett et al. (eds.), *Legal glossary/ Glossaire juridique*, Iqaluit : Collège Arctique du Nunavut, pp. 250-275.

conception inuit, il s'agit plus précisément d'un « terme relationnel », tel qu'expliqué dans l'introduction du volume 2 de la collection des entrevues avec les aînés inuit (*ibid.* : 2). Le radical *malik-* signifie « qui est suivi d'une manière inhérente » (M. Therrien, 1997 : 256). Aux termes *piqujaq* et *maligaaq*, il convient d'ajouter le terme *tirigusuusiit* qui « fait référence au fait d'observer des règles particulières, généralement en rapport avec le gibier (F. Laugrand, J. Oosten, W. Rasing, 2001 : 2). » La raréfaction du gibier était un motif d'intervention du chamane. Elle pouvait entre autres s'expliquer par le non-respect d'un interdit relatif à la consommation de nourriture. Sans une révélation des transgressions, le chamane ne pouvait opérer de changement (M. Aupilaarjuk, T. Aupilaarjuk, L. Nutaraaluk, R. Iqallijuq, J. Ujarak, I. Ijituuq, M. Kupaaq, 2002 : 78 ; 91).

La notion d'interdit évoque l'idée de contrainte, mais elle renvoie aussi au respect éprouvé à l'égard des êtres vivants. Le chamane avait besoin de la participation des êtres des différents mondes pour assurer l'harmonie du groupe, ce qui rend compte de la nécessité pour les Inuit d'interagir avec soin avec le monde invisible et les autres espèces. Perçus comme des êtres intentionnels, ils avaient aussi des besoins et des attentes. Les Inuit éprouvaient également une sorte d'empathie pour les animaux, comme l'illustre le poème de Lyngé Aqqaluk cité plus haut (2012) relatant le choix de ne pas chasser les oies apeurées qui cherchent refuge parmi les humains.

Par le passé, le chasseur et l'ensemble du groupe étaient soumis à des prescriptions rituelles régissant les relations entre les animaux et les humains. Le respect de ces prescriptions constituait un préalable à l'acceptation du gibier de se laisser capturer (F. Laugrand, J. Oosten, 2011 : 33). Dans ce contexte, la chasse ne rend nullement compte d'une relation de domination ou de supériorité attribuée à celui qui prendrait la vie, mais plutôt d'une relation d'interdépendance et d'échange. La capture du gibier se justifie dans un monde cyclique fondé sur une relation d'interdépendance. Les Inuit continuent à faire preuve de respect à l'égard des animaux et de leurs conditions de vie (V. Randa, 2003 : 111).

En plus de sa capacité à ramener le gibier ou à arrêter le mauvais temps, le chamane avait la possibilité de guérir les malades (M. Aupilaarjuk, T. Aupilaarjuk, L. Nutaraaluk, R. Iqallijuq, J. Ujarak, I. Ijituuq, M. Kupaaq, 2002 : 2-3). Parfois, une même personne détenait les qualités de chamane et de guérisseur. Les compétences du guérisseur provenaient de ses

connaissances de l'anatomie, de la faune et de la flore. Le chamane et le guérisseur détenaient un statut particulier du fait qu'ils étaient capables d'intervenir en cas de désordre majeur ou dans des circonstances singulières et délicates.

L'intervention d'une autre figure importante de la société inuit était nécessaire dans certaines circonstances. La *sanajik*, dont le rôle a été évoqué plus haut, était en charge des soins de la parturiente et des premiers soins postnataux. Dans ce contexte aussi, nous constatons que le rôle du spécialiste, -chamane, guérisseur, sage-femme-, s'exerce dans plusieurs domaines. À côté des fonctions médicales, la sage-femme détenait des fonctions sociales. Elle était celle qui habille le nouveau-né pour la première fois, prononçait des paroles et effectuait des gestes visant à façonner son avenir et à augmenter sa force vitale. Elle était présente à l'occasion des premiers accomplissements de l'enfant. Par ailleurs, les aînés précisent que l'enfant détenait aussi des capacités de guérison. Au sujet du cadet de la famille, il est dit « qu'il est le « docteur de la famille » et qu'il peut guérir les infections cutanées (« cloques et bosses ») simplement en les léchant (J. Stevens, 1983 : ii).

Parallèlement au mode de transmission orale, la place de l'observation, de l'imitation et de l'expérimentation était primordiale à la transmission des savoirs médicaux. Dans le cas de la sage-femme, une grande part de l'apprentissage s'effectuait dès le plus jeune âge alors que la jeune apprentie assistait aux accouchements. Elle accompagnait les sages-femmes expérimentées tout en apprenant par le biais de l'observation, puis progressivement à travers l'imitation et l'expérimentation (R. Dufour, 1990a : 102). Ces modes d'apprentissage jouaient également un rôle d'importance dans la formation des chamanes et des guérisseurs.

Au quotidien, l'expérimentation était régulièrement en jeu pour soigner les petites affections. Si les situations délicates demandaient l'intervention d'un chamane ou d'un guérisseur, tous les Inuit disposaient d'un minimum de connaissances médicales, comme semble l'indiquer Jonathan Stevens (1983 : i) :

« L'étude a mis en lumière les contrastes entre la médecine des Inuit et celle des Blancs. La première est une médecine « populaire » ; les gens partagent leurs connaissances des traitements, lesquels sont administrés gratuitement. Chaque Inuk possède les rudiments de la médecine traditionnelle qui est une médecine sans institutions ; elle n'a ni écoles, ni livres, ni règles, et la plupart des praticiens ne sont ni formés ni spécialisés. [...] Pour l'Inuk, chaque traitement est une expérience, et recouvrer la santé est la seule preuve acceptable de

réussite. Il ne s'agit pas ici de « preuves » venant confirmer des « hypothèses ». C'est pourquoi les données que nous avons recueillies systématiquement semblent parfois se contredire (*ibid.* : i-ii) ».

Il rapporte par la suite un témoignage de Markussie Lijaituk au sujet de l'expérimentation :

« Quand j'étais petit, je me suis un jour traité moi-même. J'étais atteint de la cécité des neiges et j'ai décidé de me frotter les yeux avec des aïrelles ; j'ai eu très mal et j'ai pensé que j'allais mourir ou que mes yeux allaient éclater. Lorsque je me rappelle cet incident, je pense toujours qu'en essayant de me soigner moi-même, je me suis infligé une grande douleur...Une autre fois, j'ai inventé une cure pour un furoncle ; j'ai mélangé du savon Sunlight, du gruau Quaker, un peu d'eau et quelques gouttes de graisse de phoque. Ça a très bien marché. Si j'avais continué à inventer ce genre de choses, je serais médecin aujourd'hui (*ibid.* : i-ii) ! »

Si la médecine « traditionnelle » inuit se distingue à bien des égards de la médecine occidentale institutionnalisée, il est possible de l'apparenter, sous certaines formes, à la « médecine privée » occidentale, c'est-à-dire aux soins et aux traitements administrés au sein de la sphère familiale sans la consultation d'un médecin dans la mesure où toutes deux s'exercent en dehors du circuit institutionnel et ont existé préalablement à l'institutionnalisation des soins.

1.3.2.c. Les maladies, les substances médicinales et quelques traitements

Trois ouvrages ont été sélectionnés pour présenter les maladies ou périls divers que peuvent rencontrer les habitants de l'Arctique canadien. Les données ont été directement recueillies auprès des Inuit, transcrites en inuktitut et enfin traduites en français et en anglais, excepté l'ouvrage sur les premiers soins d'urgence disponible en inuktitut et en français (C. Fletcher, 2012). Le rapport préliminaire du *Projet sur la médecine traditionnelle* (J. Stevens, 1983) s'appuie sur les témoignages de près de 70 aînés des 14 villages du Nunavik. Divisé en deux parties, il décrit les maladies et les substances médicinales d'usage ainsi que les méthodes de soins. Le second ouvrage présente les témoignages de sept aînés de la région du Nunavut. Son titre en français, *Bien-être physique et psychique*, précise une des caractéristiques de la notion de santé chez les Inuit (I. Ootoova, T. Qaapik Atagutsiak, T. Ijjangiaq, J. Pitseolak, A. Joamie, A. Joamie, M. Papatsie, 2001), que les éditeurs scientifiques et traducteurs en langue française, Michèle Therrien et Frédéric Laugrand, ont probablement voulu souligner. En effet, le titre anglais *Perspectives on Traditional Health*,

Perspectives sur la santé traditionnelle, peut manquer à signifier qu'une part de ce savoir prévaut encore en milieu inuit, et que plus que l'absence de maladie, la santé implique le maintien d'un état physique et psychique harmonieux. Très documenté, cet ouvrage offre une vision d'ensemble de la conception inuit de la santé. Outre les détails relatifs aux maladies, aux substances médicinales, à leurs usages et aux personnes habilitées à traiter les différentes affections, il relie ces pratiques aux fondements culturels inuit et expose les nombreux facteurs favorisant ou défavorisant la santé d'une personne, notamment à travers les codes d'usage de la parole et du silence.

Comme il a été précédemment souligné, la notion de santé relève davantage du maintien en bonne santé que de l'unique disparition d'un mal. Il ne s'agit pas seulement de tester l'efficacité d'un traitement en constatant la disparition du symptôme, mais surtout de conserver ou d'augmenter sa force vitale. Comme son titre l'indique, le troisième ouvrage traite des *Premiers soins traditionnels inuit* (C. Fletcher, 2012). Il a été élaboré à partir des savoirs d'un groupe d'aînés du Nunavik recueillis au cours d'entretiens réalisés par l'anthropologue Christopher Fletcher⁴⁸, particulièrement actif dans le domaine de la santé chez les Inuit. Les informateurs sont originaires des villages de Kuujuaq, d'Inukjuak (Inujjuak) et de Kangirsujuaq. L'ouvrage présente une variété d'affections et de soins à prodiguer en cas d'urgence, notamment lorsqu'une personne se trouve éloignée du village sur la toundra ou sur la banquise.

Ces trois ouvrages fournissent des données relatives aux maladies, aux substances médicinales et aux traitements le plus souvent à l'œuvre au cours de la période nomade. En revanche, l'ouvrage traitant du bien-être physique et psychique est plus complet et intègre davantage le facteur relationnel. Certaines maladies continuent d'affecter les populations inuit ; des substances médicinales sont encore d'usage, quand d'autres sont plus récentes.

⁴⁸ Christopher Fletcher est anthropologue au Département de médecine sociale et préventive à l'Université Laval de Québec. Il travaille sur l'axe « Santé des populations et pratiques optimales en santé », Centre de recherche du CHU de Québec.

I.3.2.c.i) Les maladies et les substances médicinales

Les infections cutanées, les brûlures, les fractures et les entorses font partie des maladies et des affections mentionnées, de même que l'arthrite, les blessures par balle, l'étouffement et les douleurs musculaires. Il faut ajouter les maux d'estomac, de dents, de gorge, d'oreilles et de tête. En plus des soins associés à la cécité des neiges (photokératite), affection fréquente dans les régions polaires, il existait des soins particuliers pour traiter des saignements de nez, des difficultés respiratoires et des crises d'épilepsie. Enfin, la grossesse, l'accouchement et le risque de noyade faisaient l'objet de pratiques spécifiques.

Dans le but de soigner cet ensemble d'affections, les Inuit puisaient leurs ressources dans leur environnement naturel. La graisse de phoque est la substance dont l'usage est le plus répandu. Sans surprise, elle continue à être utilisée par les Inuit. Au printemps 2014, une mère en consultation médicale indique appliquer de la graisse de phoque pour soigner l'impétigo de son enfant âgé de quelques mois (consultation médicale n° 14, 19 juin 2014). Les peaux ou autres parties anatomiques de certains animaux, tels que les oiseaux, le lemming, le caribou, le chien, le poisson, sont utilisées pour soigner. Les plantes, les arbrisseaux, les baies, les pierres, la neige et le sable sont également reconnus pour leurs vertus thérapeutiques.

À partir des plantes, les Inuit élaboraient des infusions curatives. L'urine pouvait être appliquée sur les coupures afin de les nettoyer, ou bien servir à arrêter les hémorragies, à dégeler les pieds atteints d'engelures et à prévenir l'infection. L'usage de ces substances a considérablement diminué depuis l'instauration du système de santé public. Pour autant, ces ressources sont toujours disponibles. En introduction du manuel des *Premiers soins traditionnels inuit*, Christopher Fletcher rapporte que « bon nombre des participants à ce projet espéraient que les connaissances traditionnelles en matière de premiers soins seraient ainsi préservées et transmises aux générations futures afin que soient évitées les douleurs, les souffrances et les morts inutiles (2011) ».

I.3.2.c.ii) Les traitements

Pour illustrer les pratiques de soin et la variété des ressources naturelles utilisées en période nomade, il est proposé de présenter le déroulement du traitement du furoncle et d'autres affections fréquentes. Par le passé, les furoncles étaient très répandus et pouvaient

être dangereux. Selon le témoignage d'un Inuk, « les furoncles étaient jadis fort répandus parce que les gens étaient en meilleure santé, moins souvent malades qu'ils ne le sont aujourd'hui » (J. Stevens, 1983 : 1). Les aînés précisent que « les furoncles se substituaient aux afflictions morales (*ibid.*). » Pour autant, une attention particulière était portée à leur évolution. Non traités, ils pouvaient devenir rouges et enflés, mettre du temps à guérir, ou éclater vers l'intérieur ce qui pouvait entraîner le décès du malade (*ibid.*). Pour provoquer la suppuration du furoncle, un petit morceau de peau d'animal était découpé puis déposé sur l'affection. Les parties prélevées de l'animal, du lemming de préférence ou bien du lièvre ou du renard, provenaient du dos, de l'estomac ou de la patte avant droite. La suppuration du furoncle se manifestait par le redressement des poils de l'emplâtre du lemming. Pour la suppuration, il était également possible de se servir d'un « onguent fait d'un mélange de thé du Labrador et de graisse de phoque cuite ou de viande crue (poitrine de lagopède, caribou ou poisson), de graisse mâchée de rognons de caribou », et de faire usage d'un « tendon prélevé près de l'épine dorsale d'un caribou ou d'algues d'eau douce (*ibid.* : 3). »

Le temps de l'opération correspondait au stade de la suppuration. Le furoncle est la seule affection connue pour laquelle une opération était nécessaire (*ibid.*). Sculpté dans le fémur d'un caribou, l'extrémité aplatie du scalpel était plus large que le reste de la lame. À l'aide de cet outil, le chirurgien coupait la peau « souvent en forme de "x" afin d'empêcher qu'elle ne guérisse avant la chair. » Le furoncle était alors prêt à être drainé. Cette étape devait s'effectuer en une seule fois, à l'aide d'un cheveu solide attaché au centre du bourbillon pour l'extraire. Une « paille » faite d'un os évidé d'aile d'oie, de fines pinces en bois ou en défense de morse pouvait être utilisée. La fin du traitement comportait plusieurs étapes :

« Lorsque le pus est drainé, on doit « exorciser » le bourbillon ; on l'enveloppe dans un linge, on l'écrase avec un marteau puis on le jette au feu, ou encore on le met, au dehors, dans des excréments humains ou dans les fèces d'un chien. Cet exorcisme permettra au patient de ne pas avoir de furoncles pendant longtemps. Une fois le furoncle drainé, on nettoie souvent la plaie en y appliquant une autre peau de lemming ou en plaçant des asticots (provenant de la viande, et non d'ordures) dans la cavité, ceux-ci « mangeront » alors le pus résiduel. On frotte la lésion de graisse de chien pour que la peau ne guérisse pas avant que la couche plus profonde de la chair n'ait eu le temps de se reformer (*ibid.* : 5). »

Pour guérir la cécité des neiges, il était recommandé de se laver les yeux avec de la neige fraîche ou de la salive afin d'en enlever le sel avant de rentrer au chaud. Lorsque l'œil est gravement atteint, une pellicule blanche se développe. Plusieurs traitements sont alors possibles : disposer des feuilles de thé mouillées sur les paupières ou de la viande crue de poitrine de lagopède, appliquer « directement sur l'œil du lait maternel ou de la graisse de phoque. » Une pierre aiguisée bien polie ou la mousse formée sur les rochers pouvaient également servir à enlever la pellicule blanche. Un autre procédé consistait « à attacher un pou à un cheveu et à le « promener » sur le globe de l'œil pour que la pellicule colle aux pattes du pou. » Les mouches pouvaient servir au même procédé après que leurs ailes aient été attachées (*ibid.* : 12-13).

Pour traiter les maux d'estomac, le thé et les infusions étaient privilégiés. Les brûlures étaient soulagées par l'application de la graisse de phoque de préférence, mais aussi de caribou ou de canard (*ibid.* : 8). Le traitement des maux psychiques faisait appel au bon usage de la parole et du silence. La troisième partie de la thèse traite des formes d'interactions favorables au maintien en bonne santé et à une vie harmonieuse de façon générale. Son quatrième chapitre décrit et analyse les interactions en consultation médicale pour leur rôle dans le processus de développement du jeune enfant. Le savoir relatif à la grossesse et à l'accouchement fera l'objet d'une discussion détaillée dans la deuxième partie de la thèse consacrée à la conception inuit du développement de l'enfant.

1.3.2.d. Les enquêtes de santé de 1992 et de 2004 au Nunavik

Les aînés sont nombreux à indiquer qu'ils étaient relativement en bonne santé en période nomade, mais que depuis la sédentarisation, les épidémies d'abord, puis les maladies chroniques ensuite, ont affecté un grand nombre d'entre eux. Durant la première période d'instauration de l'institution médicale, peu d'espace fut accordé aux points de vue inuit. Il s'ensuivit une période de revendications au cours de laquelle leur voix se fit de plus en plus entendre sur la scène publique.

Parallèlement à un ensemble de projets locaux, des enquêtes de grande envergure, dont la première date de 1992, ont été mises en place. La première enquête avait pour mission d'évaluer l'état de santé global des habitants du Nunavik. Cette enquête fut

subventionnée par le Ministère de la Santé et des Services sociaux, le Conseil Régional de la Santé et des Services sociaux de Kativik, maintenant dénommé Régie Régionale de la Santé et des Services Sociaux du Nunavik (RRSSN) et le programme de recherche et développement en matière de santé. Dans un article intitulé « Difficulté de mesures et d'adaptation transculturelle dans l'enquête santé Québec auprès des Inuit du Québec nordique », Mireille Jetté et Serge Chevalier (1994) présentent ses objectifs :

« À l'instar de l'enquête pancanadienne de référence, le principal objectif de cette enquête provinciale était d'établir des indicateurs du niveau général de santé, en déterminant la prévalence et la nature des problèmes aigus et chroniques, physiques et mentaux, de même que les affections qui atteignent la population, y compris les invalidités de tout genre, depuis les états graves qui nécessitent souvent l'hospitalisation et un traitement médical, jusqu'aux indispositions et aux états chroniques bénins. De plus, suivant le modèle "déterminants de santé → état de santé → conséquences de l'état de santé", l'enquête s'intéressait aussi aux facteurs de risque, aux recours aux services de santé et à la limitation des activités due à des incapacités (*ibid.* : 575). »

La définition de l'objectif de l'enquête de Santé du Nunavik est identique à celle effectuée en 1987 auprès des populations canadiennes. Les auteurs ont repris les objectifs définis pour l'enquête santé Québec de 1987 par le ministère de la Santé et des Services Sociaux du gouvernement du Québec⁴⁹. C'est parce que les populations amérindiennes des réserves fédérales et les populations inuit et cri vivant au-delà du 50^e parallèle étaient exclues de cette enquête nationale qu'ils ont fait la demande d'une enquête santé dans leur région (M. Jetté, S. Chevalier, 1994 : 576-577). Mireille Jetté et Serge Chevalier soulignent les défis auxquels les auteurs de ces enquêtes ont été confrontés en raison de certaines inadaptations aux populations concernées. Parmi les difficultés rencontrées, nous pouvons mentionner la méconnaissance de certaines caractéristiques culturelles inuit et le faible taux de collaboration au regard des prévisions estimées. Dans le cadre de cette enquête, le rapport identifie les informateurs comme peu enclins à parler parce qu'ils « se prononcent peu et semblent protéger une sphère privée (*ibid.* : 587). »

Malgré ces obstacles, cette enquête régionale a fourni aux différents gouvernements des éléments d'informations essentiels à la mise en œuvre de programmes de santé mieux adaptés. Une seconde enquête, « Qanuippitaa ? », « comment allons-nous ? », fut réalisée

⁴⁹ Cette information est renseignée dans l'article cité par M. Jetté et S. Chevalier sous la référence suivante : ÉMOND, Aline, 1988, *L'enquête santé Québec : sa justification, sa pertinence et son utilité*, Montréal : Ministère de la Santé et des Services Sociaux, Gouvernement du Québec (Cahier technique n° 87-01).

au cours de l'automne 2004. Près de 1 000 Inuit âgés entre 18 ans et 75 ans y ont participé. Elle avait pour objectif d'évaluer l'évolution de l'état de santé et du bien-être des habitants des quatorze villages du Nunavik (M. Anctil, 2008 : 1).

Pour évaluer la situation de santé des habitants Inuit et présenter des recommandations, l'enquête s'est appuyée sur les données relatives à la situation de santé des Québécois. Elle a donc pour grille de lecture des repères d'évaluation provinciaux, comme nous le montrent les repères nutritionnels établis par le gouvernement québécois. Ainsi, il conseille aux habitants Inuit de consommer une certaine quantité de fruits et de légumes par jour. Pour se lire, ce critère nécessite pourtant des précisions relatives aux habitudes de consommation des Inuit et au contexte d'intégration de certains de ces nouveaux aliments à leur régime alimentaire. Parallèlement aux données comparatives, qui apportent certes des informations utiles, il apparaît que la construction de grilles de lecture à partir de repères élaborés localement se justifie, d'autant plus que la comparaison peut avoir un effet double, c'est-à-dire stigmatiser les difficultés rencontrées par les populations Inuit, notamment au sujet des problèmes de santé consécutifs à la consommation de drogues et d'alcool, tout en minimisant celles des populations québécoises non Inuit.

Les données recueillies au cours de cette enquête gagnent à être mises en rapport avec le quotidien des habitants. Au cours d'un même entretien Maryline Mesher souligne à l'adresse des autochtones que les Inuit ne sont pas tous alcooliques, laissant percevoir certaines blessures causées par les discours tenus dans les médias sur leur société. Puis, un peu plus tard, elle indique avec poigne son désir de mobiliser de nombreuses personnes Inuit et non Inuit pour venir en aide aux siens (entretien Kuujuuaq, 28 mars 2015).

I.3.2.d.i) Les résultats de l'enquête de santé 2004

D'après les résultats de l'enquête de santé « Qanuippitaa ? » 2004, le nombre de personnes touchées par l'obésité a augmenté depuis la dernière enquête de 1992. Les Inuit souffrent peu de maladies cardiovasculaires. Ce constat pourrait se modifier en raison de la consommation croissante de tabac, d'aliments riches en glucose et de l'augmentation des cas d'obésité. Le pourcentage de personnes atteintes de diabète, 5%, est équivalent à celui du reste du Canada. Les problèmes auditifs sont relativement fréquents puisqu'une

personne sur quatre souffre de perte auditive. L'étude des affections respiratoires a été réalisée pour la première fois durant cette deuxième enquête. La comparaison avec les résultats du reste du Canada, et de plusieurs autres pays, s'est avérée utile à l'évaluation. Elle a mis en évidence la prévalence de sifflements respiratoires chez les enfants de 0 à 4 ans au Nunavik. Relativement élevée pour cette tranche d'âge, elle reste faible chez les enfants âgés entre cinq ans et quatorze ans (M. Anctil, 2008 : 3).

Le rapport identifie quatre facteurs influant sur l'état de santé des Inuit. Déclinés, ils mettent davantage en évidence les obstacles à la bonne santé que les éléments la favorisant. Il n'est pas fait mention de l'apport nutritionnel de la nourriture locale, ni de l'avantage de sa consommation régulière. Les facteurs relationnels, si essentiels pour considérer la santé en milieu inuit, ne sont que partiellement évoqués. Parallèlement aux situations de violences familiales, il convient de prendre en considération le sens de l'entraide et du partage hautement valorisé et pratiqué en milieu inuit. Il a été possible d'en être témoin au cours des séjours dans les familles inuit. Lors d'une communication téléphonique, qui eut lieu au mois d'avril 2016, Sara Taqqiapik me rappelle que les Inuit ont le sens du partage et que cette valeur est à la base de leur structure familiale. Nous pouvons nous demander si une enquête réalisée au plus près de la conception inuit de la santé aurait inclus ces critères à l'analyse. Toutefois, ce rapport étant concis, il est possible que tous les résultats n'y soient pas inclus, ou bien que ces aspects soient intégrés sans être développés dans la rubrique « satisfaction face à la vie » renseignée ci-après.

Le facteur nutritionnel compte parmi les quatre facteurs identifiés par l'enquête. Elle révèle que les informateurs consommeraient peu de fruits et de légumes par rapport aux repères de consommation élaborés par le gouvernement. De plus, même si une baisse de la consommation d'aliments dits traditionnels est identifiée depuis l'enquête de 1992, elle reste très importante dans la région. L'enquête souligne la présence de polluants, dont le mercure, dans les eaux et les poissons. Le taux de polluants dans le sang des consommateurs de poissons a diminué depuis l'enquête de 1992 (M. Anctil, 2008 : 1-2). Il est précisé que la consommation de l'omble arctique apporte des nutriments essentiels dont le sélénium.

Un autre point soulevé par cette enquête concerne les aliments et les boissons sucrés dont la consommation est supérieure à celle de 1992. Enfin, l'insécurité alimentaire a

augmenté puisqu'un informateur sur quatre a déclaré avoir déjà manqué de nourriture (*ibid.* : 4). Il faut noter que l'administration régionale Kativik a mis en place un système de distribution de coupons alimentaires dans le but de remédier à cette situation. Lors de la rencontre annuelle des Inuit du Nunavik de l'année 2012, il était question de l'avenir incertain de cette opération en raison des coupures budgétaires.

Les habitudes alimentaires sont aussi liées aux questions écologiques et notamment à la présence de polluants dans les eaux. En plus des facteurs nutritionnels et écologiques, l'environnement social est pris en compte. Les situations de violence physiques ou sexuelles, le quotidien dans un lieu de résidence surpeuplé et la consommation personnelle ou dans l'entourage proche de tabac, d'alcools et de drogues sont autant de paramètres influant sur l'état de santé général. De plus, les jeux de hasard et d'argent, ainsi que les risques de blessures et d'accidents liés à l'activité de chasse sont mentionnés. Ce dernier point fait particulièrement référence aux accidents en motoneige et aux problèmes auditifs provoqués par les détonations des fusils de chasse (*ibid.* : 5).

Les effets du changement climatique sont aussi évoqués comme cause dans l'augmentation des accidents durant les activités de chasse. Selon les témoignages de chasseurs et d'aînés du Nunavik, la région connaît des modifications dans la consolidation et le dégel de la banquise et de la glace. Dans le village de Kuujjuaq, il a été constaté que le dégel s'opère plus tôt et plus rapidement au printemps et que la glace est plus fine. Ce phénomène climatique a des conséquences directes sur l'activité des chasseurs car il accroît les inquiétudes relatives à la sécurité du voyage sur la banquise. Puis, le dégel provoque la migration anticipée des phoques. Les chasseurs doivent alors allonger leur temps de voyage pour les approcher (C. Furgal, D. Martin, P. Gosselin, 2002 : 278 ; 286-287).

Le facteur psychosocial est le dernier point mentionné dans le rapport de l'enquête de santé. Il est divisé en trois rubriques traitant de « la satisfaction face à la vie », de « la détresse psychologique » et des « idées suicidaires et tentatives de suicide ». Les résultats indiquent que 73% des Inuit seraient satisfaits de la vie qu'ils mènent et que 13% de la population présente un niveau élevé de détresse psychologique ou est susceptible de développer une dépression ou d'autres problèmes mentaux. Les hommes, les personnes âgées de moins de quinze ans ou de plus de vingt-neuf ans, ainsi que celles disposant de

revenus moyens ou élevés se trouvent à des niveaux moins élevés de détresse psychologique. Cette tendance semble liée à un mode de vie sain, où les cas de consommation d'alcool et de drogues, de situations de violence sexuelle ou d'exposition à la violence familiale, sont moindres. Au sujet des idées suicidaires et des tentatives de suicide, l'enquête montre qu'en 2004, 14% des Inuit ont sérieusement pensé à s'enlever la vie au cours de la dernière année et que 6.7% de la population a tenté de se suicider⁵⁰ (M. Anctil, 2008 : 5).

En conclusion de ce point, il est précisé que : « Cette prévalence des idées suicidaires et des tentatives de suicide au cours de la vie s'est révélée significativement plus élevée en 2004 qu'en 1992 ». Les situations de violences physiques, les crimes contre la propriété et la violence sexuelle sont aussi renseignés par des données statistiques. La conclusion présente des résultats nuancés, ainsi que des prévisions d'évolution de l'état de santé de la population. Si la présence de polluants et de métaux lourds dans le sang est inférieure aux résultats de l'enquête de 1992, les personnes touchées présentent des taux de contamination plus élevés que ceux établis par les repères de santé canadiens. Si les Inuit sont relativement préservés de certaines maladies, notamment les maladies cardiovasculaires, certaines habitudes de vie, telles que la consommation d'aliments sucrés, de tabac, de substances psycho-actives ou le manque d'activité physique, risquent d'accroître le nombre de personnes affectées par certaines maladies. L'environnement social est identifié comme préoccupant compte tenu de la violence, tout particulièrement à l'égard des femmes. Pour finir, la jeunesse inuit, fortement représentée numériquement, incarne un moteur de changement. Cette même génération révèle dans le même temps un taux non négligeable de consommation d'alcool et de drogues, et est également touchée par les idées suicidaires et les tentatives de suicides (*ibid.* : 7).

Le 16 juin 2016, l'Université Laval organisa le Forum Santé Nord 2016 rassemblant des spécialistes du gouvernement québécois, de la Régie Régionale pour la Santé et les Services Sociaux du Nunavik (RRSSSN), ainsi que des chercheurs afin de discuter de la santé

⁵⁰ Le rapport d'enquête peut aussi se lire sous cet ordre : 27% des Inuit indiquent ne pas être satisfaits ou très satisfaits de la vie qu'ils mènent. 87% de la population n'a pas été identifiée comme ayant un niveau élevé de détresse psychologique ou susceptible de développer une dépression ou d'autres problèmes mentaux. 86% des Inuit n'ont pas sérieusement pensé à s'enlever la vie au cours de la dernière année et 93.3% de la population n'a pas tenté de se suicider.

au Nunavik. Ce colloque eut lieu un an avant la mise en place de la troisième grande enquête de santé « Qanuilirpitaa ? 2017 », Comment allons-nous maintenant ? Elle vise à déterminer l'état de santé des Inuit à la lecture de l'enquête de 2004, notamment en évaluant les retombées des programmes déjà mis en œuvre. Pierre Ayotte, rattaché au département de la médecine sociale et préventive de l'Université Laval, décrit les trois volets de l'enquête de santé 2017. Il s'agit d'établir un suivi de l'état de santé des participants de l'enquête de 2004, de recruter un nouveau groupe de 1000 participants âgés de 16 à 30 ans afin d'identifier les indicateurs de santé et de bien-être propres à ce sous-groupe et de diagnostiquer l'état de santé et de bien-être générale de la population du Nunavik.

1.3.2.e. Quelques projets collaboratifs

Les dernières décennies ont vu naître une vague de projets gouvernementaux élaborés avec les institutions inuit et les habitants des villages. Les trois ouvrages sur la santé susmentionnés fournissent un exemple de projets mis en œuvre de façon collaborative. Ils ont été subventionnés par un ou plusieurs organismes parmi lesquels figurent le Ministère des Affaires autochtones et du Nord Canada, le Ministère de la Santé et des Services sociaux et la Régie Régionale de la Santé et des Services Sociaux du Nunavik. Des chercheurs d'universités canadiennes et françaises ont participé à ces projets en recueillant les témoignages d'habitants inuit. En plus d'offrir en partage leurs témoignages relatifs au savoir médical, les Inuit ont également contribué aux travaux de recherche à travers la proposition et l'élaboration de projets, de même qu'ils ont participé à la réalisation des entretiens et à la traduction des témoignages.

En parallèle, les organismes inuit mettent en place des programmes et des campagnes de sensibilisation relatifs à la santé physique. Des réponses ont été apportées localement, notamment par l'intermédiaire d'Eva Deer, éducatrice inuit et responsable du centre de guérison Aaqitauvik (Aarqitauvik)⁵¹, le lieu où l'on est guéri, qui est situé dans le village de Quaqaq. Ce centre adopte une vision globale de la santé en accord avec le

⁵¹ Site officiel : <http://aaqitauvik.ca/>. Consulté le 6 décembre 2016. Le centre de guérison Aaqitauvik est étroitement associé aux engagements chrétiens évangéliques d'Eva Deer, ministre du culte de l'Église du Plein Évangile. Le récit autobiographique d'Eva Deer : *An Inuit leader and Educator* (2015) a été traduit et mis en forme par Louis-Jacques Dorais, CIÉRA, Faculté des sciences sociales, Université Laval, Québec (versions anglaise, française et inuit).

système de pensée inuit et organise des sessions de formation-guérison en fonction du genre et de l'âge (adultes et adolescents). Dans le cadre de la Commission Vérité et Réconciliation, le gouvernement canadien indique que les techniques de guérison des peuples autochtones font partie des méthodes sollicitées pour traiter des traumatismes relatifs à la période des pensionnats, au même titre que les récits oraux et les méthodes de résolution de conflit et de réparation du lien entre les personnes et toutes créatures vivantes (Commission de Vérité et de Réconciliation du Canada, 2015 : 19-21).

Il convient d'ajouter la création du projet de repas communautaire qui réunit les habitants du village autour de la préparation de repas équilibrés. En 2015, j'ai pu assister à quelques-unes de ces séances dans le village de Kuujuaq. Durant près de trois heures, les participants cuisinent ensemble avant de consommer le repas composé de plusieurs entrées, plats et desserts. Ces ateliers, ouverts à tous, sont placés sous la responsabilité du personnel inuit et visent à favoriser l'adoption d'habitudes alimentaires saines.

Les travaux en faveur de la bonne santé témoignent d'un dynamisme qui s'opère à l'initiative du gouvernement du Québec, de la RRSSSN, de la recherche scientifique, des localités et des habitants. Cette forte mobilisation s'explique par les résultats ambivalents des programmes de santé précédents et par l'insatisfaction éprouvée face au nombre de personnes qui continuent à souffrir de problèmes de santé. En somme, la forte mobilisation des acteurs souligne à la fois l'urgence du travail, le besoin de poursuivre les travaux déjà commencés mais aussi, me semble-t-il, la nécessité d'adapter davantage les programmes de santé aux réalités inuit en élargissant les domaines d'intervention.

Depuis la rentrée universitaire 2013, des membres du personnel médical et des travailleurs sociaux du Nunavik suivent des enseignements en langue et culture inuit à l'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO). Cette formation, offerte par visioconférence, est diplômante. Les cours d'inuttitut sont assurés par Marc-Antoine Mahieu, linguiste et Maître de conférences. Cet enseignement à distance a été mis en place par Michèle Therrien à la suite de sa rencontre avec Johanne Morel, pédiatre exerçant au Nunavik depuis plus de vingt ans.

Par ailleurs, l'association des femmes inuit du Canada Pauktuutit propose un certain nombre d'actions en faveur des populations inuit dont la création d'un guide consacré à la

grossesse⁵². Ce livret comporte des données médicales. Des informations et des conseils relatifs à la grossesse issus de la médecine occidentale s'accompagnent d'informations nutritionnelles et de précisions médicales relatives au savoir inuit en obstétrique. Elles sont renseignées sous la rubrique « savoir traditionnel ». Ce guide comporte également des témoignages d'aînés au sujet des pratiques courantes en période nomade. Il apparaît que les programmes des représentants inuit et non inuit reconnaissent de plus en plus les avantages du partage des savoirs favorable au bien-être de la population.

Ces initiatives, lancées par des acteurs d'horizons variés, témoignent de forces dynamiques qui osent repenser le cadre théorique et pratique dans lequel ils évoluent. Depuis la période d'assimilation intensive durant laquelle les Inuit étaient déplacés sans être consultés dans des hôpitaux, des pensionnats ou des régions éloignées de leur lieu de vie, les projets soucieux d'agir en cohérence avec les réalités du milieu et de la culture inuit ont augmenté. Selon Piita Aatami, les Inuit ont pour défi actuel d'améliorer leurs conditions de vie dans le respect de leur réalité et du cadre gouvernemental canadien. Il souligne la contribution de la société Makivik dans cette entreprise, et notamment dans son aptitude à s'ouvrir au partage des perspectives sur le plan régional, national et international (2010 : 419). Les représentants du gouvernement inuit semblent concrètement engagés dans cette démarche collaborative.

Ce constat vaut également pour le changement climatique et la santé au Nunavik et au Labrador. Cette question est traitée à partir d'un projet dont l'un des objectifs est de favoriser la rencontre des savoirs inuit et scientifiques en s'appuyant sur les témoignages des chasseurs et des aînés de ces deux régions. D'après ses résultats, la nourriture locale apporte des contributions en fer, en protéine, en sélénium, ainsi qu'en vitamines A et D. Le béluga et les poissons sont d'excellentes sources de sélénium. Le sélénium est un oligo-élément qui agit comme antioxydant dans la prévention des maladies, telles que l'athérosclérose, le diabète et l'hyperinsulinisme. Il peut aussi réduire le risque de toxicité du mercure. La consommation de l'omble arctique et de la graisse de mammifères marins, riches en acides gras, assure une protection contre les maladies cardio-vasculaires et apporte des effets positifs au regard de l'apparition des cancers, du diabète et de l'hyperinsulinisme (C. Furgal, D. Martin, P. Gosselin, 2002 : 286-287).

⁵² Ce guide est disponible à l'adresse suivante : <http://pauktuutit.ca/issues/maternal-health/midwifery/>.

Le rapport de l'enquête de santé Nunavik et les résultats de ce projet collaboratif permettent de nuancer et d'élargir la perception de l'état de santé des Inuit. Par exemple, les affections dont les Inuit peuvent souffrir en raison de certaines habitudes alimentaires sont tout autant prévenues, limitées ou traitées par leur consommation de nourriture. S'ils s'alimentent de produits caloriques issus des industries alimentaires, ils consomment également de la nourriture locale provenant de la chasse. En 2007, les statistiques du Canada publiées par la Société Makivik montrent que 70% des adultes inuit ont chassé au cours de cette année (M. Therrien, 2012b : 93). L'omble arctique et la graisse de mammifères marins diminuent le risque de maladies cardiovasculaires. Alors que certains aliments consommés nuisent à la santé, d'autres la favorisent. Par ailleurs, les Inuit reconnaissent l'apport nutritionnel des fruits et des légumes. Leur consommation est effective au Nunavik et est encouragée à travers des programmes locaux, tel l'atelier culinaire susmentionné destiné aux habitants du village de Kuujuaq durant lequel les fruits et les légumes du supermarché sont cuisinés.

En mettant en relation le système de santé inuit et le contenu du rapport de l'enquête de santé 2004, nous constatons que cette enquête s'inspire de la définition de la santé de l'OMS à travers son approche globale. Toutefois, elle a tendance à souligner davantage les facteurs risques. En revanche, le projet collaboratif sur la relation entre le changement climatique et la santé apporte des réponses plus nuancées au sujet des effets des habitudes de consommation sur le bien-être des habitants (C. Furgal, D. Martin, P. Gosselin, 2002 : 286-287). La diversification des perspectives offrirait un regard plus concret sur la santé des Inuit et plus de visibilité quant aux forces actives présentes dans le milieu.

Puis, le choix de proposer une lecture inversée des statistiques sur le suicide en note de bas de page 50 s'est fait dans le but de souligner que la perspective adoptée influe sur la façon dont un fait est pensé, évalué et intégré. Il s'agissait également de souligner les effets éventuels produits par des pensées, des paroles et des actes animés par une vision unique ou étroite de la réalité en milieu inuit. Outre les blessures qu'ils peuvent provoquer chez les Inuit qui en ont connaissance, il se pourrait qu'ils influent également sur l'orientation des programmes publics promouvant la santé. De toute évidence, il ne s'agit pas de minimiser la souffrance des Inuit, encore moins de la nier, mais de mettre en exergue les ressources

nombreuses dont disposent actuellement les Inuit et les représentants gouvernementaux et régionaux.

En somme, la conception inuit de la santé inclut le bien-être physique et psychique des individus et prend en considération le bien-être collectif. La santé ne se limite pas à l'absence de maladie. Il s'agit d'un concept global combinant une diversité de facteurs. C'est en ce sens qu'elle rejoint la définition de la santé de l'OMS. Toutefois, la conception inuit précise qu'elle se conçoit bien avant l'apparition des maux. Elle représente une manière de vivre qui, dans la durée, permet de prévenir les maladies, et avant tout, de vivre une existence agréable. Puis, la santé ne se perçoit pas uniquement à travers le sentiment d'un contentement personnel ou collectif, elle concerne également le contentement de toutes les formes de vie. Le projet sur le changement climatique et les habitudes de consommation, élaboré en collaboration avec les aînés et les chasseurs du Nunavik, rappelle que le bien-être des individus est lié au territoire et à la mer (C. Furgal, D. Martin, P. Gosselin, 2002). Cette conception peut s'associer à la notion de *silatunig* mobilisée dans cette thèse pour faire référence à la visée éducative des parents inuit, car elle préconise le respect de toutes les formes de vie (B. Annahatak, 2014 : 23 ; 28). Cette approche introduit le point suivant relatif à l'environnement extérieur au sein duquel d'autres partenaires communicatifs apparaissent.

I.4. Le village et le territoire

I.4.1. Le village

La description du village et de l'environnement extérieur permet de poursuivre la présentation des espaces interactionnels au sein desquels les interactions contribuent à la socialisation du jeune enfant, laquelle passe en outre par la connaissance des codes interactionnels. En milieu inuit, la vision holistique du monde incite à s'attarder sur la présentation de ces espaces et des êtres qui les occupent dans la mesure où toutes les composantes de l'univers sont en interaction. Dans un article traitant de l'esthétique du territoire inuit, Fabienne Joliet (2010 : 205) cite Rose Dufour⁵³ qui s'exprime à ce sujet :

⁵³ La communication de Rose Dufour, « Au corps de "l'anthropie", vers une santé publique écologique », fut présentée à l'occasion d'un colloque qui eut lieu à Winnipeg (Canada, 21-22 septembre 1981).

« Dans la mythologie inuit, toutes les catégories naturelles ont été créées au même moment et sont liées par une parenté universelle dont font partie les astres et les orages, le monde marin et l'air qui est respiré. L'univers inuit est représenté sur trois niveaux, terrestre, marin, céleste, représentant chacun un habitat pour les humains, les animaux et les âmes des morts. »

Les quatorze villages situés le long des côtes de la baie d'Hudson et de la baie d'Ungava forment la région du Nunavik, un territoire qui fait partie de la province du Québec depuis 1912⁵⁴ (D. Savoie, 2009 : 54). Doté d'organismes propres depuis 1975, le Nunavik négocie le statut de gouvernement régional depuis quelques années⁵⁵. En 2010, date du dernier référendum, les habitants inuit ont voté « non » à la création d'un gouvernement régional.



Image 10 : village de Kuujuaq (©Ariane Benoit 2015)

Le nombre d'habitants varie en fonction du village. Selon l'Institut de la statistique du Québec, le village de Kuujuaq, capitale administrative de la région, comptait 2535 habitants en 2013, tandis que le village de Tasiujaq comptait 310 habitants. Environ 20 % de la population de Kuujuaq n'est pas d'origine inuit. Cette spécificité s'explique par la présence d'habitants en provenance des villes du sud du Canada recrutés dans les administrations

⁵⁴ La carte des régions inuit du Canada est disponible en annexe 3.

⁵⁵ Dans un ouvrage collectif consacré à la négociation politique, Minnie Grey, alors négociatrice en chef pour le Gouvernement Régional Kativik, présente les modalités de négociation inuit. D'après Minnie Grey, elles sont fondées sur l'échange et la progression naturelle vers un consensus qui passe au préalable par la prise en compte et le respect de tous les points de vue (2009 : 64-66).

régionales. En 2013, la population inuit du village de Kuujjuaraapik comptait 665 habitants (Institut de la Statistique du Québec, 2014). Sur la baie d'Hudson, une population crie réside dans le village de Kuujjuaraapik qui est dénommé Whapmagoostui en langue crie. Le nombre d'habitants cris et inuit est à peu près équivalent et le village compte un faible pourcentage d'habitants non autochtones. Malgré l'écart démographique entre les deux villages choisis pour le travail de terrain, ils ont en commun d'être des villages pluriculturels et plurilingues.

Les villages sont dotés des établissements communs à toute agglomération canadienne, à savoir une mairie, un centre de la petite enfance, une école primaire et secondaire, un établissement médical, une église, un gymnase, un ou plusieurs supermarchés, une poste, un centre de jeunesse, un hôtel et des restaurants, pour ne citer que les établissements principaux. Au cours de l'année, plusieurs événements offrent aux habitants des occasions de se réunir. Au mois décembre, des repas et des jeux festifs sont proposés, comme j'ai pu l'observer en 2013 à Kuujjuaraapik.

Certaines journées sont aussi célébrées dans des institutions spécifiques et offrent une occasion de réunir plusieurs générations. Le 11 juin 2014, un repas, auquel tous les habitants étaient conviés, eut lieu à la maison de retraite du village de Kuujjuaq. Financé par le RRSSN, il fut organisé à l'occasion de la journée mondiale de lutte contre la maltraitance envers les aînés. Le 21 juin 2014, une partie des habitants de Kuujjuaq se réunissait sur la plage à l'occasion de la Journée nationale des Autochtones. Les centres de la petite enfance organisent également des événements auxquels sont conviés les familles. Pour célébrer la fête de fin d'année, le CPE de Kuujjuaraapik proposa un repas au mois de décembre 2013 à la suite duquel apparut le Père Noël pour remettre un présent à chaque enfant. Au printemps 2015, les CPE Tumiapiit et Iqitauvik organisèrent une parade. Les enfants parcouraient les rues principales du village accompagnés des éducatrices. Le 6 juin 2014, le CPE Tumiapiit mit en place une collecte de déchets suivie d'un barbecue destiné aux participants.

En participant à ces multiples événements, les jeunes enfants ont l'occasion de se familiariser avec des espaces interactionnels plus larges, de retrouver plusieurs membres de la famille et de célébrer ces événements collectivement. Ces lieux sont propices à l'observation des codes interactionnels à l'œuvre dans la sphère publique. Ils offrent au

jeune enfant la possibilité d'appréhender la variété des participants, des lieux, des situations de communication et des codes interactionnels standards qu'ils intégreront progressivement.

Ces rencontres ont lieu à l'occasion des fêtes du village, mais aussi des festivités nationales et internationales. Si la fête nationale de la province du Québec fut peu célébrée, voire nullement célébrée par les Inuit de Kuujuaq le 24 juin 2014, des habitants indiquent que les Inuit participent activement à la fête nationale du Canada chaque 1er juillet⁵⁶. Au contraire des grandes agglomérations, les représentants inuit travaillant au sein de ces espaces publics, ou organisant les événements collectifs, ont bien souvent un lien familial ou amical avec le public concerné. Les membres d'une même famille ou d'un même cercle relationnel sont amenés à se rencontrer et à échanger au quotidien dans les espaces privés et publics.

I.4.2. Le territoire

Le Nunavik forme un large territoire faiblement peuplé. Il est situé au nord du 55^e parallèle et couvre près du tiers de la province du Québec. Selon Nunivaat, le programme statistique du Nunavik, la superficie de la région est d'environ 507 000 km² pour 12 090 habitants, ce qui correspond à une densité de 0.02 habitants par km². L'espace terrestre est couvert par des zones pourvues d'arbres, taïga, et par des zones majoritaires qui en sont dépourvus, toundra.

La région du Nunavik est qualifiée de région arctique parce qu'elle regroupe un ensemble de caractéristiques. Elle se trouve à une haute altitude, présente de longs hivers et des étés courts et frais, ainsi que des faibles précipitations et des sols gelés ou pergélisol (M. Nuttall, 2005 : 117-121). Cependant, il convient de préciser que des périodes de chaleur sont possibles, comme ce fut le cas dans le village de Kuujuaq où la température pouvait atteindre plus de 25°C au printemps 2014. Cette année là, deux incendies en périphérie du village se déclenchèrent. Même si l'absence d'arbres est une caractéristique des régions arctiques, quelques régions en sont pourvues.

⁵⁶ L'ouvrage *On dansait seulement la nuit* (2011) de l'ethnologue Guy Bordin fournit des informations détaillées au sujet des festivités inuit dans l'Arctique canadien en période nomade et sédentaire. Il explore les thèmes de l'alternance du jour et de la nuit et de l'espace-temps pour traiter du déroulement des festivités.

L'automne est caractérisé par des chutes de neige abondantes, des risques de tempêtes et de blizzards fréquents et par une chute des températures. Ces événements climatiques entrent en considération dans la formation de la banquise. L'hiver correspond notamment à la réduction des heures diurnes qui varient selon les régions. Dans l'Arctique, une nuit polaire peut durer de vingt-quatre heures à six mois (A. Ogden, 2011 : 2161-2164).

La saison printanière, durant laquelle la glace se disloque peu à peu et la neige au sol fond progressivement, correspond tout autant que l'automne à une période de transition. Cette période est à la fois délicate, en raison des précautions à prendre pour se déplacer dans ces zones, et prometteuse, en raison de l'allongement des journées. En période estivale, l'apparition du soleil est à son apogée, alors que les heures diurnes peuvent autant avoisiner les vingt-quatre heures que s'étendre à plusieurs mois. En cette saison, les espèces végétales se développent. Mousses, lichens, racines comestibles, arbustes et nombreuses espèces de plantes à fleurs dessinent le paysage des régions polaires.

Cet environnement est peuplé de mammifères terrestres, *pisuktiit*, « les marcheurs », et de mammifères marins, *puijiit*, « ceux qui émergent pour respirer » (V. Randa, 2003 : 109). Parmi les mammifères marins figurent les narvals, les bélugas, les baleines boréales, les phoques annelés, les phoques barbus, les morses et les poissons. L'espace terrestre est peuplé d'animaux, tels que le lemming, le lièvre, le renard, le caribou et le bœuf musqué. Les volatiles sont représentés par les outardes, dénommées bernaches au Canada, la perdrix des neiges ou lagopèdes. La plupart de ces animaux sont chassés par les Inuit pour leur peau, leur viande, leurs bois ou leurs os, ce qui n'est pas le cas de l'harfang des neiges et du grand corbeau.

La fréquentation du territoire joue un rôle majeur dans la vie des Inuit. Si la sédentarisation a fortement diminué, pour certains habitants, raréfié les périodes sur le territoire et les activités usuelles qui s'y pratiquent, elles ont encore lieu avec régularité. Le gibier constitue jusqu'à présent un moyen de subsistance majeur en raison de ses ressources nutritionnelles, mais aussi de la valeur culturelle et sociale associée à la pratique de la chasse et à la consommation du gibier. Parallèlement à la chasse et la pêche, des activités de piégeage et de cueillette sont pratiquées. En 2006, 78% des adultes du Nunavik ont déclaré avoir participé à des activités de chasse l'année précédente, 81% des adultes ont participé à

des activités de pêche, 86% ont pratiqué la cueillette et 49% le piégeage (A. Caron, G. Duhaime, A. Lévesque, 2015 : 23). Des sorties sur le territoire d'une journée, lors d'organisations de jeux et de rencontres festives, ont régulièrement lieu, de même que le camping est souvent pratiqué en fin de semaine et pendant les vacances. Il offre l'occasion de s'adonner à des activités de pêche. Durant ces courts séjours, la plupart des Inuit logent dans des cabines et parfois des tentes. À Kuujuaq, les cabines se trouvent en périphérie du village.

Au sujet de la dimension temporelle, nous pouvons dire qu'elle est étroitement liée à l'environnement naturel. Le temps se conçoit en fonction du cycle des saisons et du cycle de vie des animaux. Il est possible d'établir des repères approximatifs entre le calendrier inuit et le calendrier grégorien. Le mois d'avril, *natsialiuti*, est décrit comme la période de naissances des phoques annelés. Le mois d'août, *paurngaliut*, fait référence à la période de récolte d'une variété de baies, notamment la camarine noire, tandis que le mois d'octobre, *amiraijaut*, renvoie au moment où les caribous perdent le velours de leurs bois (T Qumaq, 1988). À présent, le calendrier grégorien est quotidiennement utilisé par les Inuit, cependant, la vie continue à s'ordonner en fonction du cycle naturel des animaux, notamment avec l'arrivée des bernaches, *nirliit*, au printemps, ou encore en fonction des modifications climatiques inhérentes aux saisons.

La toponymie est également révélatrice de la relation qu'entretienne les Inuit avec leur environnement spatiotemporel. Les territoires sont nommés à partir du radical *nuna*, terre. Ainsi, l'Arctique est dénommé Nunatsiaq, « la belle/grande terre ». L'Arctique canadien s'identifie sous l'appellation « Inuit Nunangat, « la terre des Inuit », un générique désignant les quatre régions administratives de l'Arctique canadien. Il en va de même de trois d'entre elles : le Nunavik, « la grande terre habitée », le Nunatsiavut, « notre belle terre » et le Nunavut, « notre terre ». Outre la division du temps en fonction du cycle végétal et animal, les noms attribués à certains lieux font référence à des expériences marquantes qui restaient ainsi dans les mémoires et alimentaient les histoires orales. La géographe Béatrice Collignon a consacré une part de ses travaux de recherche à la toponymie inuit. Tout en soulignant ses fonctions narratives, elle précise que les Inuit possèdent leur propre schéma cartographique mettant en relation un lieu et une expérience vécue. Le territoire se percevrait alors en fonction des relations établies avec les habitants

(1996 : 157-159). Par exemple, le toponyme Aiviqtalik signifie littéralement « il y a des morses avec certitude ». Il indique que le lieu est favorable à la chasse tandis qu’Inukturvik signifie littéralement « lieu où la chair humaine a été consommée» (M. Therrien, 2012b : 64).

Les moyens de subsistances offerts par la capture de mammifères terrestres et marins s’inscrivent dans un ordre du monde plus large. La qualité des échanges entre les êtres vivants est décisive pour la vie de l’un et de l’ensemble car ils sont tous reliés par une relation d’interdépendance. En ce sens, les Inuit, et les chasseurs particulièrement, régulent leurs échanges avec les animaux selon des codes interactionnels déterminés. En période nomade, les chasseurs pratiquaient des rituels auprès de l’animal afin de le remercier de s’offrir au chasseur. Parce que l’harmonie des différents mondes était fragile, il importait de chasser en fonction des besoins du groupe et d’utiliser toutes les parties de l’animal (V. Randa, 2003). Ainsi, le gibier capturé permettait de s’alimenter avec sa viande et sa graisse, de confectionner des vêtements avec sa peau et des outils avec ses os. Sa graisse servait aussi à soigner certaines affections ou alimenter la lampe à huile, *qulliq*, particulièrement la graisse de phoque.

L’environnement extérieur est aussi marqué par la présence d’êtres non-humains ou invisibles. Parmi ces êtres figurent les Ijirait qui peuvent prendre la forme d’animaux ou d’êtres humains (J. Weetaluktuk, B. Robyn, 2008 : 131), ou encore les Qalupaliit, entités non humaines émettant des sons et capables d’entrer dans les habitations (U. Ootkie, N. Ekho, 2000 : 127). Tivi Etok précise avoir personnellement connu les Ikutajuut, traduit par le terme foreurs, et les Mitiliit, entités non humaines portant des plumes d’eider qui ressembleraient aux Inuit (J. Weetaluktuk, B. Robyn, 2008 : 103). Bernard Saladin d’Anglure mentionne l’existence des Tarriaksuit (2001 : 207). Au cours d’une discussion entre Uqsuralik Ottokie et Naqi Ekho, la première avoue ne pas avoir croisé d’Ijirait. En revanche, la seconde indique : « Ces êtres existent. On m’a raconté des histoires au sujet des Qalupaliit et je les crois vraies (2000 : 127). » Elle propose par la suite de relater un événement dont son frère et elle ont été témoins :

« Les Qalupaliit émettent un son...Une fois que mon frère et moi étions à la chasse, nous l’avons entendu. Un Qalupalik faisait ce bruit. Il nous suivait sur la glace. Quand nous avons finalement touché terre, nous nous sommes mis à courir et nous ne l’avons plus entendu. On dit qu’ils ont des plumes semblables à celle d’un

mitiq, d'un canard eider. Ces Qalupaliit ont des plumes de canard. Ce n'est pas une histoire. C'est probablement vrai (2000 : 127). »

Les défunts font aussi partie des entités invisibles. Ils sont capables de communiquer avec les humains par l'intermédiaire des rêves. L'interprétation des rêves permet d'accéder à l'information donnée par le défunt, ou bien par une entité invisible, au sujet d'un lieu propice à la chasse, du moyen de sortir d'une situation malencontreuse ou de guérir d'une maladie. Le rêve offre également la possibilité d'entretenir une relation privilégiée avec un défunt ou un esprit invisible (F. Laugrand, 2001 : 81-83).

Les Inuit vivent sur un vaste territoire peuplé d'êtres visibles et invisibles, morts et vivants, et d'apparences diverses avec lesquels il importe de soigner les échanges, non pas seulement pour éviter les maladies, les périodes de famine et les désagréments en tout genre, mais aussi pour se ressourcer, être en bonne santé et jouir d'une vie satisfaisante. Le respect à l'égard de tout ce qui vit n'est pas uniquement une façon de se prémunir contre des tensions personnelles ou collectives. Il est aussi une façon de faire preuve de gratitude et de manifester son sentiment d'appartenance envers ce qui vit. Le témoignage d'Aalasi Joamie (2001 : 259) précise le rapport qu'entretiennent les Inuit avec le territoire et l'espace :

« [...] Jadis, nous avons l'habitude de travailler ensemble et de partager équitablement le moindre animal tué même si personnellement nous avons suffisamment de nourriture. Nous avons toujours respecté le gibier capturé. Notre nourriture n'est pas produite par des humains, elle provient de la terre. Le petit oiseau comme le gros gibier, tous doivent être respectés de la même manière. »

Jaikku Pitseolak clôture ce point en ajoutant :

« Nous étions toujours reconnaissantes de ce que nous avons (2001 : 259). »

Cette vision prend source dans le concept plus général de *silatuniq*, sagesse. Au regard de ses dérivés lexicaux, *Sila* relève à la fois du global et de l'intime. Cette notion concerne tout autant les réalités et propriétés internes et externes des êtres vivants. *Sila* semble se concevoir au-delà de ces dichotomies, de même qu'elle transcende la distinction des espaces privés et publics et des périodes nomade et sédentaire pour couvrir la totalité de l'environnement dans son acceptation la plus large. En dépit de la diversité des perspectives inuit et non inuit au sujet de l'environnement arctique, et en dépit des modèles

choisis par les différents acteurs pour se développer individuellement, vivre collectivement et être en relation, *Sila* est une vision du monde et de la vie actualisée qui s'exprime dans tous les domaines en milieu inuit. À propos de l'environnement arctique, Jaani Amagoalik indique : « La terre a façonné notre esprit et notre langage, notre culture, nos légendes, notre philosophie et notre vision de la vie⁵⁷. » La partie suivante se donne l'objectif d'identifier les manifestations de cette vision de la vie et du monde à travers l'étude de la conception de la personne, des pratiques éducatives et des modalités d'usage de la parole et du silence en situation de transmission du savoir-être au jeune enfant. La troisième partie explore cette thématique en s'intéressant plus précisément aux situations éducatives observées dans les centres de la petite enfance des villages de Kuujjuaraapik et de Kuujjuaq.

II. Le système sensoriel et la conception inuit du développement de l'enfant

Cette deuxième partie traite du développement de la personne à partir du stade embryonnaire jusqu'à la fin de la période de la petite enfance. Le stade embryonnaire correspond aux huit premières semaines de grossesse. Le stade fœtal débute à la neuvième semaine et se poursuit jusqu'au terme de la grossesse (L. Vaivre-Douret, 2003 : 22). Le fœtus est appelé nouveau-né de la naissance au premier mois de vie, tandis que la période correspondant à l'état de nourrisson s'étend jusqu'à l'âge de deux ans. La petite enfance se termine vers l'âge de cinq ans, puis la jeune personne entre dans la période de l'enfance. Selon Marie-France Morel, le découpage actuel des stades de développement situe la période de la petite enfance entre zéro et sept ans (2000 : 61-62). Les étapes de développement de l'enfant ici décrites ont pour éléments de repérage les données relatives à la théorie des stades de développement élaborée par le psychologue Henri Wallon (2006). Il offre une description de ces étapes en soulignant la place de l'interaction entre l'enfant et son environnement social. La psychologue Virginie Laval distingue la théorie des stades de développement d'Henri Wallon de celle de Jean Piaget qui certes, évoque le rôle de l'environnement dans le processus de développement de l'enfant (J. Piaget, 1967 : 14-15),

⁵⁷ Cette citation est extraite de l'ouvrage de Heather McGregor (2009 : 16) qui traite de l'éducation et de la scolarisation dans l'Arctique canadien. Traduction A.B. : « The land shaped our mind and our language, our culture, our legends, our philosophy and our view of life. »

mais qui insiste plus spécifiquement sur ses capacités intellectuelles (V. Laval, 2015 : 63). La théorie d'Henri Wallon relève d'une approche globale. Elle prend en considération les différentes dimensions de la personne (*ibid.* : 59).

Le premier chapitre s'intéresse à l'apparition des organes sensoriels chez le fœtus. Il tend à souligner la relation entre les différents organes dont la fonctionnalité croissante leur accorde le statut de canal de communication, notamment en analyse des interactions. Puis, l'étude du stade de développement intra-utérin offre une perception affinée de l'ensemble des systèmes sensoriels et de l'engagement total du corps en interaction. Le second chapitre suit le développement de l'enfant à partir de l'usage progressif de l'organe phonatoire sous ses aspects vocal et verbal en considérant que, comme l'indique Boris Cyrulnik, « bien avant la convention du Verbe, le monde vivant est structuré par la sensorialité » (2001 : 16). À partir de cette approche, il est admis que la transmission du savoir-être se conçoit aussi à travers les compétences non verbales, parmi lesquelles figurent la mimogestualité et le silence. La présentation de quelques-unes de leurs fonctions communicationnelles servira à introduire le troisième chapitre relatif à la conception inuit du développement de l'enfant. Nous verrons que l'usage de la parole et du silence est codé en fonction des principes éducatifs inuit, et nous tenterons de présenter un tableau de la dynamique existante entre les préceptes éducatifs inuit et les canaux de communication qui les servent.

II.1. Le système sensoriel

II.1.1. Apparition des organes sensoriels

II.1.1.a. Données générales

L'œuf⁵⁸ prend forme à partir de la symbiose entre deux cellules distinctes, le spermatozoïde et l'ovule, lesquelles donnent naissance à cette cellule unique qui va progressivement se métamorphoser. Au bout de huit semaines, lorsque tous les organes sont mis en place, l'embryon est dénommé fœtus. Il évoluera jusqu'au terme de la grossesse dans un espace rempli d'un liquide salé, le liquide amniotique. À quatorze semaines, le fœtus mesure environ dix centimètres et a l'apparence d'un bébé humain. Il commence à effectuer des mouvements de succion, à froncer les sourcils, mais ses yeux sont encore

⁵⁸ En biologie, le terme « œuf » fait référence à la première cellule d'un être vivant à reproduction sexuée.

fermés. À seize semaines, les cordes vocales sont présentes et le palais est constitué. L'iris, muscle circulaire situé derrière la cornée, est en place. Les oreilles, les doigts et les orteils sont visibles (L. Vaivre-Douret, 2003 : 17-22).

L'immersion dans le liquide amniotique permet au fœtus de se déplacer. Il peut donner des coups de pieds et effectuer des rotations du tronc. Ces mouvements sont ressentis par la mère, notamment lorsque des pressions sont exercées sur son abdomen. À dix-huit semaines, le tissu nerveux s'est perfectionné et des mouvements coordonnés symétriques apparaissent au niveau des membres. À vingt-quatre semaines, le fœtus mesure vingt centimètres et pèse environ six cents grammes. Les poumons ne sont pas encore fonctionnels en raison de l'immaturation du cerveau. À vingt-huit semaines, il mesure vingt-cinq centimètres et pèse plus d'un kilo. Il est viable et recouvert du vernix⁵⁹, *uquk* en inuttitut. Les yeux commencent à s'ouvrir, le cerveau devient fonctionnel et le rythme cardiaque se stabilise (*ibid.* : 19 ; 26). Au bout de la quarantième semaine, soit neuf mois de grossesse depuis la date de la dernière période de menstruation, le système respiratoire se différencie et se coordonne. Le fœtus est alors un être humain complet et achevé dans toutes ses fonctions (*ibid.* : 26).

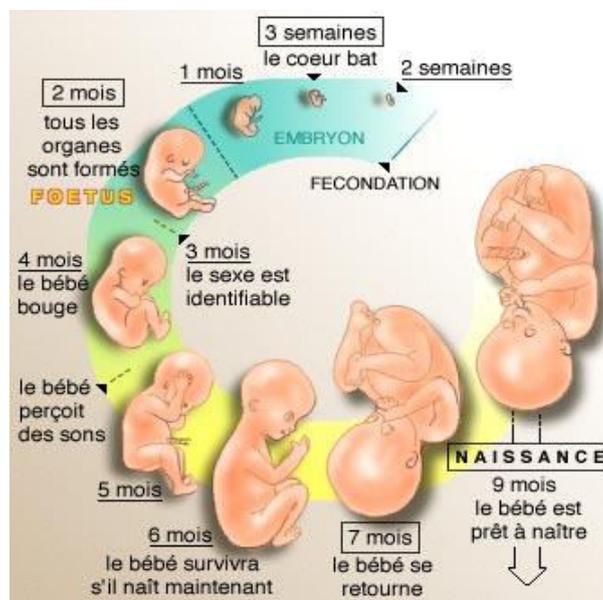


Image 11 : les stades de développement de l'embryon et du fœtus (2016)

⁵⁹ Il s'agit d'un enduit crémeux et onctueux que les glandes sébacées de la peau commencent à sécréter et qui joue un rôle de protection.

Le bon fonctionnement du système sensoriel dépend de la maturation du cerveau, qui dépend du déroulement de la grossesse, et notamment du mode de vie de la femme enceinte. La maturation du cerveau débute par l'apparition des neurones durant la première moitié de la grossesse. Jusqu'à la vingt-quatrième semaine, cinq milles neurones se forment à la seconde pour atteindre le nombre de cent milliards environ (*ibid.* : 31). Du deuxième au sixième mois de grossesse, les neurones migrent vers des couches déterminées. Après cette première phase de prolifération et de migration s'ensuit la deuxième phase qui correspond à la croissance et à la différenciation cellulaire.

C'est au cours de la migration neuronale que les éléments internes et externes influencent particulièrement le développement du fœtus. Les facteurs génétiques se construisent en fonction des facteurs extra-utérins. Le régime alimentaire de la mère et sa consommation éventuelle d'alcool ou de drogue peuvent provoquer des anomalies au cours de la migration des neurones. Durant cette migration, les neurones se dirigent vers des couches de l'organisme déterminées mais en cas d'anomalies, ils peuvent se tromper de couches. Dans le cas de l'alcoolisme, les neurones dépassent les couches attendues ce qui provoque des anomalies diverses sur le plan du système nerveux et des malformations congénitales qui peuvent se traduire par une réduction du périmètre crânien, ou microcéphalie. Ce phénomène touche certains enfants inuit victimes du syndrome alcoolo-fœtal, pour lequel la Régie Régionale de la Santé et des Services Sociaux du Nunavik (RRSSSN) se mobilise⁶⁰.

⁶⁰ Dans sa thèse intitulée *La construction de la personne au Nunavik, ontologie, continuité culturelle et rites de passage*, l'anthropologue Fabien Pernet, qui a effectué son travail de terrain au Nunavik, traite du trouble du spectre de l'alcoolisation fœtale dans le milieu médical inuit (2014 : 135-146).



Image 12 : affiche de sensibilisation à la consommation d'alcool pendant la grossesse⁶¹, hôpital Tulattavik, Kuujuaq (©Ariane Benoit 2015)

La maturation neuronale correspond à cette deuxième phase au cours de laquelle la croissance et la différenciation cellulaire permettent aux neurones d'augmenter de taille, de compléter leur organisation structurale et moléculaire et de former des connexions multiples. Laurence Vaire-Douret, professeure en psychologie du développement, explique que « la maturation neuronale et l'organisation de la « circuiterie » s'accompagnent de phénomènes régressifs qui se prolongent longtemps après la naissance » (*ibid.* : 32). Ces phénomènes peuvent se caractériser par l'extinction d'un neurone, la régression d'un axone ou l'élimination de synapses⁶². Au cours de cette deuxième phase de développement, les éventuelles anomalies jouent un rôle déterminant dans le développement de certaines pathologies, telle l'épilepsie, ou encore les troubles neuropsychologiques d'apprentissage, telle la dyslexie.

Le développement physiologique et cognitif dépend également du processus d'élimination des synapses et de la mort neuronale qui sont deux phénomènes étroitement

⁶¹ Traduction A.B.: « Les premiers mois sont les plus importants pour le développement du bébé, donc il est plus sûr pour les femmes de ne pas boire du tout quand elles sont enceintes ou prévoient de l'être. »

⁶² Le neurone est « une cellule nerveuse qui comprend un corps cellulaire, un prolongement axial cylindrique (axone), et des prolongements secondaires ». L'axone constitue « un prolongement constant, unique, d'une cellule nerveuse », tandis que la synapse correspond à « la région de contact de deux neurones assurant le passage d'un signal. » (Le Petit Robert, 2012 : 200 ; 1687 ; 2485).

liés. De la phase post-migratoire neuronale à la première année de vie du nourrisson, la moitié des neurones meurent avant d'arriver à maturation. Les synapses, caractérisées par leur plasticité, ont la possibilité de modifier leur morphologie et leur distribution en cas de développement anormal. La formation des synapses se produit pendant la période postnatale et au-delà. Les phénomènes de régression axonale et de stabilisation synaptique accompagnent le développement des fonctions cognitives.

En somme, la première phase du processus de maturation cérébrale, qui correspond à la première moitié de la grossesse, se trouve sous contrôle génétique. Lors de la deuxième phase, les influences liées à l'environnement extérieur sont décisives. Par sa plasticité, l'organisme dispose d'un grand potentiel de réorganisation du développement en cas de lésions cérébrales, par exemple (*ibid.* : 30-36).

II.1.1.b. Les six systèmes sensoriels

Au cours du processus de maturation du cerveau, les systèmes sensoriels apparaissent selon un ordre successif identique à celui de tous les vertébrés. Parmi les six systèmes sensoriels, le tact est le premier à se développer. Les premiers récepteurs du tact se perçoivent dès la septième semaine de grossesse. La membrane de l'épiderme et les sensations tactiles augmentent au cours de cette période. À la seizième semaine, la main du fœtus est sensible à l'effleurement, tandis qu'entre la vingt-quatrième et la trentième semaine, la main est sensible au tact-pression. À la vingt-quatrième semaine, le fœtus est sensible à l'effleurement et aux fortes pressions sur la main. La mère ressent les premiers mouvements du bébé à partir du quatrième mois, « ce qui est pour elle intimement, et de fait pour les très proches, un signal fort de vitalité et de communication (*ibid.* : 39). » Puis, le liquide amniotique diminue sous l'effet de la croissance du fœtus. Les parties du corps de l'enfant sont plus souvent en contact et les échanges tactiles entre le fœtus et la paroi utérine augmentent.

Laurence Vaivre-Douret indique que le fœtus reçoit une quantité de stimuli « provenant des changements de position et des activités de sa mère ainsi que des mouvements du diaphragme liés à la voix maternelle. Le fœtus reçoit également des stimulations provenant de ses propres mouvements (*ibid.*). » Les échanges interactionnels

ont lieu dès la vie intra-utérine à travers les mouvements du corps et les sons. Ce phénomène est possible car « au sixième mois de grossesse, tout le corps est rempli de récepteurs et le processus de maturation des voies nerveuses conductrices est en cours d'achèvement (*ibid.*). » Le fœtus est probablement plus sensible aux sensations tactiles parce que la surface de la peau est plus importante que la surface des autres organes sensoriels.

Le système vestibulaire est la seconde capacité sensorielle à apparaître. Elle est responsable de l'équilibre et de la coordination des mouvements. Par ses propriétés, elle est à mettre en relation avec la proxémique et la gestualité. Laurence Vaivre-Douret précise que « la structure embryonnaire à l'origine du système vestibulaire est la même que celle du système auditif » (*ibid.* : 42). Le système vestibulaire commence à se mettre en place à la septième semaine de grossesse. Sa maturation est plus rapide que celles des autres systèmes sensoriels et se poursuit jusqu'à la période pubertaire.

Vers la vingt-et-unième semaine, les noyaux vestibulaires sont fonctionnels et fournissent des données spatiales (accélération, orientation, vitesse), ainsi que des informations d'origine visuelle et proprioceptive⁶³. Entre le cinquième et le sixième mois, la maturation du système vestibulaire permet au fœtus de modifier l'orientation globale de son corps en vue de sa présentation à la naissance. Par ailleurs, « l'appareil vestibulaire joue un rôle très important au cours de la période postnatale où s'établissent les principales coordinations sensori-motrices (*ibid.* : 44-46). »

L'appareil gustatif, visible dès la douzième semaine de grossesse, est le troisième système sensoriel à se développer. Les premiers bourgeons gustatifs apparaissent d'abord dans toute la bouche pour se concentrer sur le pourtour de la langue, puis se loger sur le palais antérieur et les piliers du voile du palais au moment de la naissance. Leur nombre augmente tout au long de la grossesse. À la fin du troisième mois de grossesse, les papilles

⁶³ La proprioceptivité est définie par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) comme « l'ensemble des sensations résultant de la perception qu'à l'homme de son propre corps et renseignant sur l'activité du corps propre (sensation kinesthésique et posturales). » La sensibilité proprioceptive fait référence « aux organes de relation, os, articulation, muscles, ligaments, par opposition à la sensibilité *extéroceptive* (tactile) et à la sensibilité *intéroceptive* (viscérale). » Consulté le 16 janvier 2017 : <http://www.cnrtl.fr/definition/proprioceptive>. Ajoutons que la proprioceptivité fait référence aux « sensations liées à l'équilibre, aux attitudes et aux mouvements », tandis que la sensibilité extéroceptive se rapporte aux stimuli extérieurs (H. Wallon, 2009 (1949) : 187).

gustatives sont matures et tout le système gustatif du fœtus est fonctionnel. Il baigne en permanence dans le liquide amniotique. Le fœtus a la capacité de le déglutir dès le troisième trimestre et paraît déjà sensible à certaines substances. La saveur du liquide amniotique, tout comme la saveur du lait maternel, varie en fonction des aliments consommés par la mère. Le fœtus découvre des saveurs différentes et arrive à la naissance avec des préférences alimentaires. Laurence Vaivre-Douret note qu'« un nouveau-né distingue parfaitement les quatre saveurs primaires (sucré, salé, acide, amer), chacune induisant une mimique caractéristique (réflexe gusto-facial). Par exemple, le sucré suscite la production de mouvements de succion, avec une mimique de satisfaction. [...] les saveurs salées, amères ou acides suscitent des mimiques d'insatisfaction, de grimace, de rejet, voire de pleurs, avec arrêt de la succion (*ibid.* : 47-48). »

L'olfaction est le quatrième système sensoriel. Si le nez et les narines sont visibles au bout de sept semaines de grossesse, ce n'est que vers la onzième semaine qu'il est possible d'identifier les récepteurs olfactifs primaires. Le liquide amniotique, qui permet le développement des fonctions tactiles, motrices et gustatives, favorise également celui du système olfactif alors qu'il « offre des stimuli chimiques aux récepteurs gustatifs du fœtus » et « apporte aussi des sensations aux récepteurs olfactifs situés au sommet de chaque cavité nasale. »

Il convient de préciser que :

« Les nerfs olfactifs sont formés à sept-huit semaines et pénètrent dans le bulbe olfactif. [...] À partir de six mois, les narines ne sont plus obstruées et permettent aux substances chimiques d'atteindre les fosses nasales. [...] « Ce n'est qu'à partir du dernier trimestre que le fœtus serait capable de détecter un changement olfactif *in utero*, les structures sensorielles étant acquises et capables de différenciation. Proche du terme, il existerait une augmentation de la perméabilité placentaire aux arômes ingérés par la mère, par l'intermédiaire du liquide amniotique, le cumin ou le curry étant les plus forts. Cet apport aromatique maternel en période fœtale familiarise par la suite le nouveau-né à ces substances (*ibid.* : 49). » (*ibid.* : 48-49). »

Les capacités olfactives continuent à se développer après la naissance. Des recherches montrent que le nouveau-né s'oriente spontanément vers le mamelon de la mère à partir de l'indice olfactif, de même qu'il s'oriente vers les odeurs qui lui sont familières. À ce stade, il est capable de les distinguer et de les mémoriser.

L'odeur de la mère est reconnue par le nourrisson dès le deuxième jour. La mère développe également une capacité olfactive fine alors qu'elle reconnaît l'odeur de son bébé entre le troisième et le cinquième jour. L'auteur indique « qu'à six semaines, le nouveau-né reconnaît l'odeur du lait de sa mère par rapport au lait d'une autre mère. Un lien olfactif est établi entre la mère et l'enfant (*ibid.* : 50). » Les indices olfactifs influent sur le développement de la relation de l'enfant et de ses proches, de même que « durant la première année, les interactions entre les parents et l'enfant s'organisent autour des contacts corporels proches qui permettent en particulier à l'enfant d'associer une odeur à un comportement maternel (*ibid.*) ». Par exemple, l'enfant sent l'odeur du sein ou de l'aisselle pendant la tétée, alors que lorsqu'il pleure ou qu'on le porte, il est en contact avec l'odeur du cou qui l'apaise. Les odeurs se voient progressivement attribuées un sens et jouent un rôle subtil dans la construction de l'interaction (*ibid.* : 50-51).

Elle ajoute que :

« L'odeur de la mère indique à l'enfant sa présence proche. D'après certaines expériences, un bébé exposé à une odeur en même temps qu'à des stimulations (allaitement, massage,...) devient extrêmement sensible à cette odeur. » Enfin, des centres de l'olfaction font partis du système limbique⁶⁴ jouant un rôle prépondérant dans la physiologie des émotions, de l'affectivité et de la mémoire (*ibid.* : 51). »

Le cinquième sens à apparaître chez le fœtus est essentiel à l'échange verbal. Il s'agit du système auditif. Nous suivons le schéma développé par Laurence Vaivre-Douret qui présente successivement la composition organique de l'appareil auditif, l'univers sonore du fœtus et enfin ses premières réponses comportementales. Le système auditif, situé au niveau de l'oreille, est constitué d'une partie externe, d'une partie moyenne et d'une partie interne. Ces trois niveaux réagissent à des fréquences de sons différentes. Elle explique que « l'oreille interne, située dans les cavités de l'os temporal du crâne de chaque côté de la tête, commence l'enroulement en spirale de la clochée, entre la sixième et la dixième semaine de gestation pour atteindre sa taille définitive au cinquième mois et être fonctionnelle chez le fœtus à partir de vingt-six/vingt-huit semaines. [...] L'oreille interne permettrait l'audition vers le septième mois de vie intra-utérine. Sa maturation est achevée

⁶⁴ Selon le dictionnaire Larousse Médical, le système limbique correspond à « l'ensemble des structures cérébrales situées dans la région médiane et profonde du cerveau, jouant un rôle majeur dans la mémoire et les émotions, de même que dans l'élaboration des comportements. » Consulté le 16 janvier 2017 : http://www.larousse.fr/encyclopedie/medical/syst%C3%A8me_limbique/16433.

dans le huitième mois (*ibid.*) ». Au sujet de l'oreille moyenne, l'auteur indique qu'elle « se développe à partir du deuxième mois de gestation et n'est fonctionnelle qu'après huit mois de vie intra-utérine. Le liquide amniotique, qui remplit l'oreille interne et externe du fœtus, transmet des ondes sonores jusqu'au liquide clochéaire⁶⁵. » L'oreille externe correspond au pavillon de l'oreille et au conduit auditif externe se terminant par le tympan (*ibid.* : 51-52). Le système auditif est fonctionnel au dernier trimestre au cours duquel le fœtus peut percevoir des sons (M. Kail, 2012 : 6).

L'univers sonore du fœtus est composé de bruits internes et externes. Ils ont pu être identifiés par l'intermédiaire de microphones introduits après la rupture des membranes placentaires. Les différents sons perceptibles sont présentés :

« Le fœtus entend d'abord tous les sons endogènes, sons intra-utérins d'origine placentaire et maternelle (battements cardiaques, bruits de digestion, bruits des vaisseaux sanguins maternels, bruits du cordon ombilical, bruits de frottement qu'il produit en bougeant, etc.). Il entend aussi un son intermédiaire entre les bruits intérieurs et extérieurs : c'est la voix de sa mère (transmise aussi par les vibrations vocales au niveau thoracique et abdominal, vibration de la colonne vertébrale). Enfin, il y a les sons extérieurs atténués par le tissu maternel et ce de façon différentielle – la voix de son père par exemple, lorsqu'il parle près de la future maman » (*ibid.* : 53).

Chez le nouveau-né, des réponses comportementales produites en fonction de l'intensité, de la fréquence et de la complexité des sons, sont également attestées. Dès l'état fœtal, la réactivité aux sons, aussi bien cardiaque que motrice, augmente lorsque le sommeil est agité. Un bruit fort provoque une accélération du rythme cardiaque, des sursauts et des mouvements globaux observables par échographie, alors qu'un bruit faible déclenche seulement un clignement de paupières. Des sons d'intensité modérée, à démarrage progressif et continu, calmeraient le bébé en induisant un état de somnolence, alors que les sons de forte intensité entraîneraient des réponses d'excitabilité. Il en résulte que les sons de fréquence proche de la voix humaine (intensité modérée et complexe) favorisent un état d'éveil calme. En cas de souffrance fœtale, une altération des réponses motrices et des réactions cardiaques est observée. Le nouveau-né aurait une préférence pour la langue parlée par sa mère, et plus généralement pour la voix féminine.

⁶⁵ Le terme « clochéaire » est l'adjectif formé à partir du substantif « clochée », organe de l'oreille interne.

Puis, « la capacité discriminatoire et de mémorisation anténatale est démontrée par la reconnaissance des aspects prosodiques (intonation) et mélodique (groupement rythmique) (*ibid.* : 55) ». Chez un nouveau-né ayant entendu de manière répétitive une phrase musicale, il est possible d'observer des réactions comparables à celles observées pendant les expériences de la grossesse (*ibid.*). Les comptines et les berceuses tendent à apaiser et à endormir le bébé, tout comme les bruits intra-utérins provoqués par l'activité placentaire et digestive et la voix maternelle (*ibid.*). Chez 86% des nouveau-nés, ces productions sonores conduisent à un arrêt des pleurs et des mouvements avant la tétée. Les battements cardiaques produisent également un effet apaisant sur le nouveau-né de deux jours. Les premières activités du bébé favorisent la familiarisation avec les sons et la parole articulée. Ainsi, « le nouveau-né est capable de répondre à un stimulus auditif tel qu'une clochette par le clignement des paupières (réflexe cochléo-palpébral), l'ouverture des yeux, ou encore par une réaction de sursaut au changement de l'activité cardio-respiratoire, parfois avec une orientation de la tête en direction de la source sonore (*ibid.* : 56) ».

La vue est le sixième système sensoriel à apparaître chez le fœtus. L'œil est un organe situé dans la cavité crânienne. La vue est le seul sens à apparaître quelques jours après la naissance (A. Goudot-Perrot, 2010 : 28 ; 41). Cependant, des études sur la vie intra-utérine révèle que le fœtus a la capacité de distinguer la lumière au septième mois de grossesse, même si elle passe faiblement à travers les parois abdominales (L. Vaivre-Douret, 2003 : 58). D'une part, « le fœtus montre une réactivité cardiaque (il sursaute et son activité cardiaque s'accélère) aux flashes lumineux à travers la paroi abdominale de la mère. Une lumière plus faible provoque le retournement du fœtus en direction de la source lumineuse et l'activité fœtale augmente (*ibid.*) » La lumière filtrée par les tissus abdominaux produit une teinte orangée dans le milieu utérin. D'autre part, « vers la fin de la grossesse, les muscles abdominaux se distendent et laissent passer plus de lumière (*ibid.*). »

Le nerf optique commence à se former à la septième semaine et « dès la 16^e semaine des mouvements oculaires ont été mis en évidence par ultrasonographie » dont la fréquence augmente vers la 23^e semaine. Il est dit que « l'enfant à terme, dès sa naissance, réagit à la lumière vive par fermeture des paupières ou par une grimace et par le réflexe de rétraction pupillaire. [...] L'iris du nouveau-né, qui est à la naissance d'une couleur gris-bleu, prendra sa

teinte définitive (génétique) vers 2-3 mois de vie (*ibid.* : 59). » Le champ visuel du nouveau-né se rapprocherait de celui de l'adulte douze mois après sa naissance (*ibid.* : 60).

Le visage de la mère fait partie des premières perceptions visuelles du nouveau-né (A. Goudot-Perrot, 1990 : 28). Des travaux ont permis de mettre en évidence la préférence du nouveau-né pour des visages humains par rapport à d'autres images proposées. Par ailleurs, il nous est dit que « le nouveau-né, dans la première heure de vie, suit des yeux une cible comportant le schème d'un visage plus longtemps que lorsque la cible comporte les mêmes traits du visage disposés en désordre. Un nouveau-né de trois jours fixe plus longtemps le visage de sa mère (car il existe déjà une familiarité) que celui d'une étrangère » (L. Vaivre-Douret, 2003 : 61-62).

Le système visuel permet au nourrisson de développer ses capacités d'imitation. Cette disposition à l'imitation apparaît très tôt. Dès les premières semaines, il serait capable d'imiter les mimiques faciales de l'adulte, telles que tirer la langue, ouvrir la bouche, effectuer une protrusion des lèvres et des mouvements séquentiels des doigts. L'auteur indique que « cette aptitude reposerait sur des capacités cognitives présentes chez le nouveau-né. » Ainsi, « l'imitation néonatale s'expliquerait par la représentation de modèles, que le modèle soit la mère ou une personne étrangère, impliquant une capacité visuo-kinesthésique d'analyse. La faculté d'imitation précoce des expressions émotionnelles a aussi été observée (*ibid.* : 62). À propos de la perception des visages, nous pouvons retenir que « le contact œil à œil est essentiel en ce qui concerne l'interaction entre la mère et le nouveau-né : c'est le regard « sortilège » », nous dit Laurence Vaivre-Douret (*ibid.* : 63). Plusieurs situations interactionnelles observées à l'hôpital de Kuujuaq ont mis en évidence cette forme d'échange de regard entre la mère et le nourrisson.

Nous avons vu que six systèmes sensoriels apparaissent au cours de la formation du fœtus. Par ordre d'apparition, il s'agit du tact, du système vestibulaire (responsable de l'équilibre et des mouvements), puis des appareils gustatif, olfactif, auditif et visuel. De plus, les conditions extérieures jouent un rôle fondamental dans le développement du fœtus et déterminent en partie son existence intra-utérine. Enfin, les échanges interactionnels entre le fœtus, son environnement intra-utérin et son environnement extérieur conditionnent le

développement futur du jeune enfant, qui, déjà à ce stade, se trouve être un partenaire communicatif actif bénéficiant de capacités sensorielles fines. Il est capable d'en faire usage pour établir des liens avec son entourage proche. Le troisième chapitre, qui traitera de la conception inuit du développement de l'enfant, complètera ces données théoriques par des témoignages d'adultes inuit concernant leurs souvenirs intra-utérins mettant en évidence la fine sensorialité du fœtus.

II.1.2. La coordination des systèmes sensoriels

Le terme « coordination intermodale » est utilisé pour faire référence à « la concordance entre différentes modalités sensorielles ou entre modalités sensorielles et motrices (L. Vaivre-Douret, 2003 : 66). » Le tact, l'audition et la vue forment les trois premières capacités sensorielles qui se coordonnent à la naissance. Le transfert intermodal, soit « la capacité d'appréhender un objet par une modalité ou une autre pour en tirer les mêmes propriétés », est possible dès l'âge d'un mois. La coordination intermodale peut notamment s'observer à partir du système olfactif, quatrième système à apparaître chez le fœtus. Par exemple, certaines stimulations olfactives « entraînent des réactions comportementales comme des modifications motrices générales [...], ou bien des mouvements d'orientation de la tête, de succion, de léchage, ainsi que des réactions psychophysiologiques caractérisées par une modification des rythmes cardiaques et respiratoires (*ibid.* : 49). » Les stimulations olfactives agissent sur les activités motrices et les rythmes organiques internes, de même que les stimulations auditives provoquent des réactions tactiles. Ainsi, Laurence Vaivre-Douret précise que « la voix maternelle est directement associée à une stimulation tactile du fœtus, car elle entraîne des modifications de pression sur le liquide amniotique liées aux mouvements du diaphragme maternel (*ibid.* : 53). »

L'activité motrice en réaction à un stimulus auditif se poursuit chez le nouveau-né à travers la parole notamment :

« À la naissance, le nouveau-né est doté d'un système complexe d'interactions, son comportement moteur apparaissant modulé par la parole, comme si la parole rythmait et pouvait initialiser les mouvements du bébé. Il réagit également à un clic effectué près de son oreille droite ou gauche, par une réaction d'orientation de la tête et des yeux du côté du son émis. On a, en particulier, tenté d'observer l'influence de la diffusion de la voix maternelle chez des nouveau-nés à quelques jours de vie. Il est apparu qu'un nouveau-né de moins de

deux heures de vie discrimine l'appel de son prénom prononcé par la voix de la mère plutôt que par d'autres voix féminines. Cette reconnaissance serait due à une mémorisation du rythme et de la mélodie de la voix que l'enfant a entendue de manière prévalente pendant sa vie fœtale. Le nouveau-né [...] percevrait à trois jours de vie l'intonation et l'accent tonique. Même les premiers jours, il synchronise ses mouvements avec l'articulation de la parole de l'adulte (2003 : 54-55). »

Après l'accouchement, le nouveau-né serait capable de reconnaître une comptine entendue en période intra-utérine. Ce phénomène a été observé à l'appui d'enregistrements des rythmes de succion non nutritive sur des nouveau-nés de trois jours. À l'écoute d'un son, le nouveau-né offre une réponse gestuelle qui renseigne sur ses capacités auditives tout en stimulant ses capacités motrices. En ce sens, les capacités auditives de l'enfant sont détectées à partir de sa gestuelle, ce qui souligne de fait le lien entre l'activité motrice, l'audition et le son émis.

La réaction physique à un stimulus sonore est d'ailleurs une démonstration recherchée chez les médecins afin de vérifier le fonctionnement du système auditif. L'infirmière de l'hôpital de Kuujuaq procédait à ce test chaque fois qu'elle recevait un nourrisson en consultation à l'aide d'un mobile suspendu au-dessus du lit sur lequel le bébé était allongé. Précisons que « le nouveau-né est capable de poursuite visuelle si le stimulus représente des caractéristiques de formes (cercles concentriques), de vitesse de déplacement (30cm/sec.) et de couleurs différentes » (*ibid.* : 59). Des travaux de recherche sur le bébé âgé de deux et neuf mois tendent à démontrer que « l'expérience locomotrice du bébé (ramper, quatre pattes, etc.) apparaît comme un facteur important pour la perception de la profondeur (*ibid.* : 61). » Les activités motrices du bébé stimuleraient ainsi ses capacités visuelles.

Pour clore ce point, nous pouvons rappeler que les différents systèmes sensoriels identifiés dans la formation du fœtus se développeront de façon intensive les premières années de vie à partir de l'interaction avec les éléments internes et externes à l'enfant. La multiplication des cellules, des axones et des synapses, particulièrement proliférante au cours de la première année du nourrisson, joue un rôle crucial dans le développement du langage. Ce phénomène est marqué par une élimination sélective des connexions synaptiques dont le processus, plus lent, s'étend sur plusieurs années. Cette sélection, qui

s'opère aussi en fonction de l'environnement extérieur, est assurée par la plasticité du cerveau (M. Kail, 2012 : 4, C. Alvarez, 2016 : 56-57). Si dès l'état fœtal, la personne a des prédispositions innées au développement de ses capacités, l'environnement conditionne leur croissance. Les capacités cérébrales et les événements extérieurs concourent conjointement au devenir de l'enfant.

Ce court descriptif du développement physiologique du fœtus souligne également l'interrelation entre les divers systèmes sensoriels. Chaque système semble s'appuyer sur les autres pour arriver à maturation. La coordination intermodale rappelle que l'étude des interactions entre les jeunes enfants et les adultes demande à inclure la totalité des systèmes sensoriels mobilisés au cours de l'échange. Ensemble, ils concourent à l'émission ou à la réception du message en stimulant les différents organes sensoriels. En ce sens, l'interaction s'effectue à travers les canaux de communication verbal, vocal, proxémique ou gestuel, mais également à travers des réactions physiques, telles que le rythme cardiaque ou les vibrations. Ces réactions internes, difficilement perceptibles pour le partenaire communicatif, sont pourtant significatives. En interaction avec des jeunes enfants encore limités dans leur capacité à s'exprimer verbalement, la fonction communicative des canaux non verbaux est de toute importance.

En analyse des conversations, ces systèmes sensoriels s'appréhendent à travers la notion de canal. Les canaux de communication, représentés par les systèmes sensoriels, se conçoivent pour leurs propriétés propres et communes. Faire référence aux canaux de communication implique de fait l'évocation de la sensorialité qui les caractérise en interaction. Le chapitre suivant s'intéresse au développement de l'enfant à travers une approche psychologique, et particulièrement à travers la théorie du stade vocal développée par le psychologue Alain Delbe (1995).

II.2. Canal vocal et développement de l'enfant

II.2.1. Le développement vocal

II.2.1.a. De la naissance à deux ans : identité-fusion, stade vocal et conscience individuelle

II.2.1.a.i) Indistinction entre la voix de la mère et la voix de l'enfant

Selon la théorie du stade vocal, le très jeune enfant n'aurait pas conscience de son individualité jusqu'à l'âge de six mois environ. En cette période, l'organe phonatoire permet l'expression d'une tension provoquée par le déplaisir, tout autant qu'il révèle le plaisir d'en faire usage. Jusqu'à l'âge de deux mois, le cri serait la manifestation quasi unique du nourrisson placé dans le besoin. Il peut s'agir d'un besoin relatif à la faim, à la soif, à l'inconfort ou encore à la douleur.

Le cri serait alors une sorte d'exutoire de la souffrance éprouvée avant de rapidement détenir une valeur d'appel à la satisfaction d'un besoin. Le nourrisson intègre très tôt le schéma de cause à effet, cri-satisfaction du besoin, à partir de l'observation de la réaction des adultes au cri. Le développement de l'enfant s'établit ainsi à partir du cycle besoin-cri-satisfaction pour lequel le corps, et notamment la voix, sont mobilisés. La voix figure parmi les premiers éléments libérateurs de situations d'inconfort, quand par la suite, les paroles de la mère, préalables à toute action effective, apportent leur part de soulagement (*ibid.* : 11). Notons que chez cet auteur, le rapport du jeune enfant à la voix, et plus généralement à l'autre, est d'abord pensé à partir de la figure maternelle.

Cependant, dans certains milieux culturels, la relation dyadique mère-enfant n'est pas aussi exclusive qu'elle peut l'être dans de nombreux foyers occidentaux (O. Solomon, 2012 : 128-129). Chez les Inuit, au cours des premiers mois, le jeune enfant jouit effectivement d'une relation singulière avec sa mère. Toutefois, l'enfant n'est pas exclusivement exposé à ce schéma relationnel biunivoque. Le nourrisson est à l'écoute de nombreuses autres voix que celle de sa mère. Ses besoins physiques et affectifs peuvent être satisfaits par sa mère et d'autres membres de la famille, ce qui caractérise la flexibilité propre à la famille étendue. Stacy Ningiuruvik raconte que son enfant de deux ans continue à bénéficier de l'attention et des soins de sa famille élargie, notamment sa mère, ses sœurs

et ses grands-parents (entretien Kuujuaq, 7 avril 2015). Par ailleurs, la pratique courante de l'adoption incite à évoquer la présence de la mère biologique et de la mère adoptive à qui l'enfant est remis à la naissance ou bien plus tardivement (M. Laubjerg, B. Peterson, 2010 : 65).

Au sujet des productions vocales du nourrisson, Alain Delbe nous dit que dès les deux premiers mois d'existence, les gazouillis manifestent le plaisir de mettre en action les organes de l'appareil phonatoire (A. Delbe, 1995 : 11). La pratique du babillage se perpétue jusqu'à plusieurs années après la naissance sous diverses formes. Au sein des centres de la petite enfance (CPE), les jeunes enfants âgés de quelques mois à quelques années émettaient avec une grande délectation des sons aux tonalités variées et rythmées par des mouvements corporels. Toutefois, les tonalités gagnent en nuance et en précision à mesure que les enfants grandissent et que des contenus verbaux viennent accompagner les émissions vocales.

Le conseil des littératies⁶⁶ du Nunavut Ilitaqsiq⁶⁷ fournit les données suivantes à l'adresse des éducatrices des Centres de la petite enfance du Nunavut. De la naissance à six mois, les jeunes enfants ont la possibilité de développer toutes sortes de sons. Dès les premiers jours, ils sont en capacité de reconnaître et de répondre aux voix de leurs parents. De plus, des sourires peuvent répondre à des voix familières produisant de simples émissions vocales ou des énoncés porteurs de sens (Ilitaqsiq : 85).

Jusqu'à l'âge de six mois environ, l'enfant s'identifie à l'autre avant de se percevoir comme une personne distincte, nous-dit Alain Delbe. Sa relation au monde dépend de son identification à l'objet, en l'occurrence la figure maternelle. Chaque partie du corps de la mère perçue par le nourrisson, tels le visage ou le sein, forme une entité distincte. Les différentes parties constituant le corps de la mère ne sont pas encore associées. Par ce

⁶⁶ Le Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie, constitué de chercheurs en université, définit le terme littératie comme « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage, sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes (N. Nacelle, L. Lafontaine, A. C. Moreau, R. Laroui). Consulté le 17 janvier 2017 : <http://www.ctreg.qc.ca/un-reseau-propose-une-definition-de-la-litteratie/>.

⁶⁷ Ilitaqsiq-Conseil des littératies du Nunavut a publié le document « Readings on language ». Non daté, les références mentionnées dans le texte permettent de situer la publication à une date ultérieure à l'année 2006. Ce document s'inspire des théories scientifiques relatives à l'acquisition du langage et au développement de l'enfant et du savoir inuit en la matière (http://www.ilitaqsiq.ca/sites/default/files/files/readings_on_language.pdf).

travail d'identification, le nourrisson est le visage, le sein, l'odeur et la voix de la mère. La voix de la mère est associée aux soins, au plaisir et à l'allaitement. Les premiers gazouillis du bébé ont pour fonction de reproduire la voix de la mère, tout comme la succion du pouce traduit « l'hallucination » du sein. Avec sa voix, le tout-petit reproduit la présence de l'objet partiel manquant qu'il est lui-même, sa « mêmété d'être » (1995 : 12-17).

Parce que la voix est associée à la satisfaction ou à l'insatisfaction des besoins physiques et affectifs de l'enfant, le mode de satisfaction et les caractéristiques vocales associées à ce processus influeraient sur son développement. Il est donc possible que les tonalités d'une voix apaisante et affectueuse accompagnant les soins s'impriment chez le jeune enfant. Selon le même procédé, des tonalités évoquant l'inquiétude ou la colère viendraient aussi résonner dans le corps de l'enfant. Ce phénomène rappelle la réaction motrice du fœtus à distinguer selon qu'il entende des sons vifs ou apaisants. Probablement, la construction identitaire et la formation des liens interpersonnels se différencient aussi en fonction des tonalités vocales. Au-delà des mots prononcés, l'intonation revêt une importance capitale au cours de l'échange pour sa capacité à donner du sens au message (J. Kawada, 1998 : 18 ; 28). À un stade où le jeune enfant ne distingue pas son identité de celle de sa mère et où il confond sa voix et la sienne en une voix unique, les caractéristiques vocales de la voix de la mère, intonation, teintes et émotions exprimées, font partie des premiers éléments identitaires sur lesquels le jeune enfant s'appuie pour grandir.

Mises en rapport avec la conception inuit de l'éducation, ces notions sont à distinguer sur deux points. Le premier point renvoie à la fusion identitaire établie entre la mère et l'enfant. Selon la théorie du stade vocal présentée par le psychologue Alain Delbe, cette notion suppose que le nourrisson ne distingue pas sa personne de celle de sa mère. Pour cette raison, à partir de sa propre voix, il évoque le manque de la voix de la mère qu'il perçoit simultanément comme sa propre voix. Sous quel angle approcher cette notion lorsqu'elle s'applique à la pratique courante de l'adoption en milieu inuit, plus précisément lorsqu'un nourrisson inuit a une mère biologique et une mère adoptive ? Le deuxième point concerne la place de l'autre dans la construction personnelle. La théorie du stade vocal montre que jusqu'à ses six premiers mois, le nourrisson se perçoit exclusivement à travers son rapport à l'autre. La conscience d'une identité personnelle se développe à partir de la relation avec la mère. Or, en milieu inuit, la construction de la personne est rendue possible

par la présence du défunt dont le nom est attribué à la naissance, mais parfois connu dès l'état foetal. Il s'agit d'un facteur identitaire déterminant développé un peu plus loin.

La pratique courante de l'adoption en milieu inuit incite à réfléchir à la fonction de la voix de la mère au stade où l'enfant ne la dissocie pas de la sienne. Dans la plupart des situations d'adoption, l'enfant et sa mère biologique se connaissent et sont amenés à se rencontrer. Il en résulte que l'enfant a « deux familles » (M. Laubjerg, B. Peterson, 2010 : 65). Toutefois, Naqi Ekho, originaire du Nunavut, affirme qu'autrefois le nouveau-né était très tôt séparé de sa mère biologique afin d'éviter le développement du lien affectif (2000 : 103). Au quotidien, il n'est pourtant pas rare que l'enfant rencontre plus tard sa mère biologique. Si elle ne s'entend plus régulièrement après l'adoption, la voix de sa mère biologique peut être entendue tout au long de la vie de l'enfant, surtout s'ils résident dans le même village. Et cette voix qui apparaît et disparaît, qui a imprégné le corps de l'enfant, et qui l'a constitué dès la vie fœtale, peut témoigner de la nature des liens interpersonnels.

L'adoption n'est pas une pratique prêtant à la dissimulation. L'enfant sait très tôt qu'il a été adopté. Elle est parfaitement admise socialement et constitue une pratique courante, et même valorisée, bien qu'il arrive que la séparation de la mère biologique et du nouveau-né puisse être vécue douloureusement (*ibid.*). Maryline Mesher indique cependant que les jeunes couples ont désormais tendance à garder leurs enfants (entretien Kuuujuaq, 28 mars 2015). Selon Dorothy Mesher, la pratique de l'adoption est fondée sur l'intérêt de l'enfant (1995 : 12). Uqsuralik Ottokie, originaire du Nunavut, considère que « les parents font habituellement preuve d'un plus grand amour pour leurs enfants adoptés que pour leurs propres enfants (2000 : 103). » D'une manière générale, l'adoption vise à favoriser la consolidation des liens et des alliances entre les membres de la famille étendue (M. Laubjerg, B. Peterson, 2010 : 65).

En ce sens, la consanguinité ne serait pas la condition essentielle à la formation d'un lien fort entre une mère et son enfant. L'interrogation porte précisément sur le procédé par lequel un nourrisson récemment adopté opère une fusion identitaire avec une mère dont il n'a jamais entendu la voix auparavant. Si le fœtus reconnaît la voix de sa mère biologique, et que dès les premiers temps, ses cris et ses gazouillis évoque la voix de la mère, comme

avancé dans la théorie du stade vocal, quelles seront les conséquences du changement de mère ?

Dans son nouveau foyer, la voix de la mère adoptive serait tout d'abord inconnue. Cependant, il n'est pas exclu que le nourrisson établisse promptement un lien avec cette voix nouvellement introduite dans son espace vocal. Il est possible que cette opération s'effectue tandis que le nouveau-né prend progressivement conscience que la mère adoptive apporte une réponse vocale et une satisfaction aux besoins vocalement exprimés. Comme dans de nombreux cas d'adoption, la mère adoptive inuit éprouve la même affection maternelle que la mère élevant son enfant biologique (M. Laubjerg, B. Peterson, 2010 : 65). Néanmoins, à la lecture de la théorie du stade vocal (A. Delbe, 1995), il est possible que l'instant où le nourrisson quitte l'espace de rencontre avec sa mère biologique pour investir un espace de rencontre avec sa mère adoptive soit crucial.

Il n'est pas vain de questionner l'effet produit par ce passage sur le nourrisson et les deux mères, mais également sur les membres du foyer. L'arrivée du nouveau-né nécessite une adaptation de l'ensemble de la famille. Si la voix est fortement imprégnée d'une valeur de reconnaissance et de filiation, en vertu de ses caractéristiques vocales, alors le nourrisson se trouve probablement troublé pour un temps par ce changement, tandis qu'il ne reconnaît plus la voix entendue à l'état foetal et aux premiers temps postnataux. En revanche, si la nouvelle voix maternelle est associée à la satisfaction d'un besoin, alors ce passage peut s'avérer facilité.

Ainsi, il est possible que la voix de la mère adoptive soit rapidement identifiée comme sa propre voix qu'il espère, attend et tend à reproduire, ou encore que l'existence de deux mères s'intègre rapidement. Il s'agit d'hypothèses qui apportent quelques réflexions relatives à la construction de la jeune personne. Cependant, si aucune donnée définitive ne peut, dans ce cadre, répondre à ces hypothèses, leur formulation tend à souligner un aspect saisissant de la fonction du canal vocal dans la relation adulte-enfant et dans la construction identitaire chez le jeune enfant.

Le deuxième point nécessite de rappeler qu'en milieu inuit, le statut de personne dépend d'une autre personne et se conçoit à partir d'une temporalité distincte de celle identifiée par Alain Delbe. D'après la théorie du stade vocal, l'individualité naissante dépend

de la relation mère-enfant dès la vie foetale. Or, en milieu inuit, si une relation se construit effectivement entre la mère et l'enfant, celle-ci se conjugue avec la relation entre le défunt et le nouveau-né. L'*atiq* est le nom d'une personne défunte attribuée au nouveau-né à sa naissance et avec laquelle il est lié durant toute sa vie. Ainsi, la relation mère-enfant n'est pas l'unique repère identitaire du nouveau-né puisque l'éponyme participe de cette identité.

Pour autant, la conception théorique du stade vocal et la conception inuit semblent se réunir autour de l'idée que l'altérité prévaut à l'individualité. Avant six mois, le nourrisson ne distingue pas les parties du corps de sa mère. Plus encore, il s'identifie, de façon fusionnelle, aux parties du corps de sa mère. En quelque sorte, il est sa mère, tout au moins ce qu'il retient d'elle, avant de prendre conscience de son identité propre. Précisons encore cette notion en ajoutant les propos de Julian de Ajuriaguerra⁶⁸ cités en épigraphe de l'ouvrage de Laurence Vaivre-Douret (2003) :

« Notre corps n'est rien sans le corps de l'autre, complice de son existence. C'est avec l'autre qu'il se voit et se construit dans l'activité des systèmes qui lui sont offerts par la nature, dans l'intimité de ce miroir reflétant qu'est l'autre ».

D'après Henri Wallon, au cours des six premiers mois, le rapport entre le nourrisson et cet autre est fusionnel, mais l'enfant « aura plus tard à délimiter sa personne, profondément fécondée par cette première absorption en autrui (2012 : 213). » Selon la conception inuit, le nourrisson accède à son identité pleine alors qu'il réunit différentes composantes, parmi celles-ci le nom, le statut et certaines qualités du défunt. Ces deux conceptions placent la relation à l'autre comme condition première à l'accession à l'individualité.

Puis, la différenciation des composantes de la personne, -physique, cognitive, émotionnelle, psychique-, permet d'accéder à un meilleur entendement de l'unité qu'elle forme. Ces éléments gagnent à être pensés comme un tout indivisible dans la mesure où leur association conditionne le statut de personne. Si elles sont bien identifiables séparément, elles dépendent les unes des autres, de même que leur existence est rendue possible par le rapport qu'elles entretiennent. Pour autant, en milieu inuit, la notion de

⁶⁸ Source de la citation : AJURIAGUERRA de, Julian, « Organisation neuropsychologique de certains fonctionnements : des mouvements spontanés au dialogue tonico-postural et aux modes précoces de communication », in *Enfance* (2-3) : 265-277.

personne s'étend au-delà du monde visible. Elle s'applique non seulement à l'enfant en relation avec sa mère biologique et adoptive, mais également à son éponyme.

II.2.1.b. De six mois à deux ans : distinction vocale et conscience de soi

Le stade vocal débute vers l'âge de six mois. Il correspond au moment où l'enfant comprend que ses émissions vocales lui appartiennent. Ce temps d'identification donne accès à une représentation de soi. L'enfant parvient à se représenter sa mère comme objet total et distinct de lui-même. Cette perception nouvelle s'acquiert progressivement et concerne également la mère dans son rapport au nourrisson (A. Delbe, 1995 : 11 ; 20). De la période de grossesse aux premiers mois de vie du nourrisson, la mère entretient des liens étroits avec son enfant. Au fur et à mesure que les instants consacrés aux soins s'espacent, mère et enfant semblent, regagner pour elle et gagner pour lui, un espace de relation à soi et à l'entourage propre. Il s'agit d'un des premiers détachements après la section du cordon ombilical. Il s'orchestre en fonction d'un ensemble de circonstances sociales et familiales relatives au foyer, telle la reprise du travail entraînant le placement en centre de la petite enfance (CPE) ou chez une nourrice. Il est intéressant de remarquer que le centre de la petite enfance accueille les jeunes enfants à partir de l'âge de six mois. Selon, la théorie du stade vocal, cette période correspond au moment où l'enfant se détache progressivement de la mère.

Avant six mois, les manifestations sensorielles du nourrisson sont fonction de ses états physiques, faim, colique, détente de la digestion, sommeil, etc. Après six mois, il dispose d'une variété de capacités pour traduire ses émotions et se sentir « en osmose avec le milieu humain » (H. Wallon, 2012 : 213). À ce stade, les progrès psychiques du nourrisson entraînent une modification du rapport à la voix. Le jeune enfant dispose d'un espace plus large d'élaboration de son individualité, de représentation de son corps et de possibilité d'entrer en relation avec l'extérieur à mesure que la fusion mère-enfant s'atténue. Au cours de ce processus, la voix donne à l'enfant une image sonore de lui-même. Tandis qu'au stade d'indistinction de la voix, celle-ci servait à imiter la voix de la mère, elle devient alors un instrument de communication (A. Delbe, 1995 : 22-23). Cependant, elle ne revêt pas uniquement des fonctions communicationnelles. La voix de l'enfant est porteuse de traces, de cicatrices d'une séparation, notamment d'un renoncement à la voix de la mère. Elle est à ce stade un support identificatoire essentiel (*ibid.* : 25).

Le vocal, qui est à lui seul porteur de sens, permet aussi un essai à la parole. Les nourrissons âgés de un à quatre mois sont déjà capables de distinguer certains phonèmes (M. Kail, 2012 : 23). Très tôt, les jeunes enfants tentent de reproduire les discours énoncés par les adultes tant sur le plan des tonalités vocales que des configurations conversationnelles. Elles supposent, entre autres, le respect du tour de parole et l'usage de mimiques et de gestes normatifs. À l'âge de six mois, les jeunes enfants babillent et prononcent des syllabes. Alors que le rythme de leur production est proche de ce qu'ils entendent, le contenu verbal reste incompréhensible (Ilitaqiniq-Conseil des littératies du Nunavut : 85-86).

II.2.2. De dix-huit mois à trois ans : premières activités langagières

II.2.2.a. La communication vocale

Par les sonorités émises, la voix rend l'enfant présent à lui-même et aux autres. De sa production émane un ressenti corporel rendu possible par l'effort musculaire, le souffle et les vibrations (A. Delbe, 1995 : 22). Positionné dans l'*amauti*, large capuche du manteau féminin, le jeune enfant inuit ressent les vibrations de sa mère. Lorsque le contact physique entre le jeune enfant et la mère est proche, il est possible que la communication vibratoire constitue une autre forme d'identification à la mère, à sa voix vibrante. Bien que l'*amauti* soit le plus souvent revêtu par la mère, les proches de la gente féminine, et parfois les hommes, ont la possibilité d'enfiler ce vêtement.

Le nourrisson et le jeune enfant seraient particulièrement sensibles aux vibrations de la voix. Elle est un des premiers éléments de communication perceptibles. Dès le stade fœtal, les vibrations de la voix de la mère sont détectées. Le corps entier vibre à son écoute, notamment au niveau des tympans. La nature des vibrations se spécifie selon les caractéristiques de la voix émettrice dans la mesure où elle est un indicateur de la manière d'être de chacun (A. Delbe, 1995 : 32-33). Par la suite, à l'instar de nombreuses capacités parmi lesquelles figurent les capacités olfactives, l'éducation fait « refouler » cette sensibilité (*ibid.* : 33). Dans les CPE, les productions vocales des enfants étaient fréquentes. Les tonalités vocales se distinguaient en fonction de l'âge de l'enfant et des circonstances à

l'origine de l'émission des sons. La voix gagnait en hauteur et en intensité particulièrement lorsque l'enfant manifestait un mécontentement, une douleur ou une joie prononcés.

Les caractéristiques intonatives constituent des indices utiles à l'identification de l'état physique et émotionnel du nourrisson. Elles traduisent potentiellement le besoin d'être nourri, changé, cajolé ou bien soulagé d'un inconfort. Les vocalisations, les cris, les rires et les grognements font partie des sons produits par les jeunes enfants des CPE. L'intonation, le rythme et l'intensité de la voix servent aussi à traduire des émotions désagréables. La plupart des cris renvoient à une situation très intense et désagréable dans laquelle les enfants se trouvent, soit parce qu'ils luttent pour obtenir un objet, soit parce qu'ils sont agressés physiquement par un autre enfant, ou encore parce qu'ils expriment une colère débordante. Les activités récréatives sont des instants de joie et de plaisir durant lesquelles les rires ne sont pas rares.

Les observations ont montré que les grognements se rapportent à des situations pour lesquelles l'enfant manifeste clairement son mécontentement. Le 28 mai 2014, une petite fille âgée d'à peine deux ans du CPE Iqitauvik émit un grognement en réponse à la demande d'une éducatrice de s'approcher d'elle et de ranger la salle. L'éducatrice était assise sur une chaise pour enfant située à environ un mètre de la petite fille. Son corps était légèrement tourné vers le sien. La petite fille se trouvait debout, face aux murs vitrés de la salle, son bras étant posé sur une table. Tout en émettant ce grognement, elle s'immobilisa. Dans certaines occasions, le grognement s'accompagne d'une production verbale, *auka*, non, ou d'un plissement du nez qui exprime la négation. La brièveté des grognements est loin de diminuer leur intensité. Le refus est ferme et sans appel. Lors du grognement, la cavité buccale est maintenue fermée. Le jeune enfant s'exprime tout en restant replié sur lui-même. Cette posture, économe en mouvements, contraste avec celles beaucoup plus véhémentes qui accompagnent parfois les cris, les pleurs et les éclats de rires. Les adultes font également usage de ce type de vocalisation pour exprimer une désapprobation ou un mécontentement. Chez les jeunes enfants, comme chez les plus âgés, ce genre d'émission vocale exprime un sentiment vif et sans appel.

Les vocalisations permettent au très jeune enfant de s'exprimer avec efficacité, tel qu'il a été possible de le constater au sein des CPE Sarliavik, Iqitauvik et Tumiapiit. De façon générale, la plupart des vocalisations sont accompagnées de gestes ou de déplacements dans l'espace. Par exemple, deux enfants de deux ans du CPE Tumiapiit (Kuujuaq, 5 juin 2014) sont assises sur un petit lavabo sur lequel elles se balancent d'avant en arrière tout en émettant un son au souffle profond rythmé par leur effort physique.

Progressivement, le développement des capacités physiques favorise l'usage de l'organe phonatoire et l'émission de variantes intonatives. Le tractus vocal prend les dimensions spécifiques de l'être humain à l'âge de deux ans. Il est caractérisé par deux chambres de résonance, soit le pharynx et la cavité buccale et par une « position « basse » du larynx qui augmente le potentiel de résonance des sons laryngés et la mobilité du voile du palais commandant l'accès aux fosses nasales (M. Kail, 2012 : 27). Le plaisir de jouer de sa voix apparaît au bout de quelques mois. Il se poursuit ultérieurement sous la forme de babillage⁶⁹, quand les années suivantes attesteront de ce plaisir avec les assonances rythmées, les allitérations et les anaphores des berceuses et des comptines.

Cette forme de communication non verbale est parfois soumise aux règles conversationnelles. Le jeune enfant est capable de respecter les tours de paroles, de faire usage de « procédures référentielles » en signalant son intérêt pour un objet par une vocalisation par exemple, ou encore de « procédures prédicatives » en établissant un commentaire à propos d'un objet ou d'une personne par l'expression vocale (*ibid.* : 39), comme la situation se présenta pour la petite fille du CPE Tumiapiit qui émit un grognement en réponse à la demande de l'éducatrice de s'approcher et de ranger la salle.

L'expression vocale est aussi associée à une communication paralinguistique caractérisée par le débit, la hauteur, le timbre, l'intonation et le rythme de la voix. Elle rend possible l'expression de diverses émotions : la colère, la joie ou encore la peur. À la différence des signes linguistiques, les signes assignés au vocal sont entiers, motivés, continus et sans haute organisation sémantique (A. Delbe, 1995 : 25). Selon Michèle Kail, la

⁶⁹ Michèle Kail, directrice de recherche au CNRS et spécialiste dans le domaine de l'acquisition du langage, définit le babillage comme « la production de syllabes simples constituées de séquences consonne-voyelle souvent répétées » (2012 : 28).

prosodie et les mots grammaticaux sont deux aspects du langage permettant au jeune enfant de structurer ses phrases (2012 : 27).

Cependant, il est possible d'attribuer au vocal une autre signification. D'après Alain Delbe, la voix dispose d'un espace bien plus large que le tactile ou le visuel en raison de la richesse et de l'étendue de ses possibilités (1995 : 23). Ce point laisse suggérer l'existence d'une grande organisation sémantique du vocal non soumise aux règles linguistiques, qui mériterait d'autant plus d'attention que la précision des termes linguistiques n'évite pas l'écueil d'une imprécision sémantique et des incompréhensions inhérentes à tout échange communicationnel. Les mots renvoient souvent à des émotions et à des intentions complexes traduisibles à partir des éléments prosodiques, mimogestuels, proxémiques et silencieux. Même si le langage articulé oriente fortement la conversation, le vocal contribue aussi à donner du sens à l'énoncé verbal.

En somme, l'expression vocale ne correspondrait pas tant à la production de sons incompréhensibles, auquel cas les adultes ne réagiraient pas si promptement aux cris, aux rires ou aux gazouillements des jeunes enfants. Le cri et le rire d'un tout petit détiennent un sens vif et éclatant. Lorsque l'expression verbale accompagne les émissions vocales, l'intensité émotionnelle du message se modifie. Combinés, la voix et le langage articulé forment un instrument de communication et un support identificatoire. La fin du stade vocal correspond à l'accès à la parole (*ibid.* : 25).

II.2.2.b. La communication verbale

II.2.2.b.i) Acquisition du langage, acquisition des normes sociales

Les recherches mettant en évidence le rapport entre le processus d'acquisition du langage et des normes sociales sont nombreuses. Elles ont été menées à partir de l'observation des interactions entre le jeune enfant et les adultes dans différentes régions du monde (E. Ochs, 1988 ; B. Schieffelin, 1990 ; B. Schieffelin, E. Ochs, 1986 ; M. Crago, 1988 ; J. Briggs, 1970, 1998, 2000). En psychologie, le lien entre le langage et la socialisation est également souligné. L'acquisition du langage autorise un double apprentissage se rapportant à la structure de la langue et aux normes sociales. La psychologue Virginie Laval (2015 : 69) précise que, selon Lev Sémionovitch Vygotsky, le langage est avant tout un instrument de communication. Se référant aux travaux de Jérôme Bruner, elle précise que pour l'enfant, le

langage est avant tout un instrument de communication permettant d’agir sur autrui et de partager des réalités (*ibid.* : 75). C’est à partir de cette notion de base que je propose de développer cette sous-partie. Dans un premier temps, il s’agit de présenter les étapes successives au développement du langage chez le jeune enfant à l’appui de la documentation inuit. Puis, il est proposé de s’intéresser au processus par lequel l’acquisition de la langue inuit apporte au jeune enfant des compétences conversationnelles et sociales.

D’après le fascicule *Piarattinik uqariursatitsiniq*⁷⁰ (Apprendre à nos jeunes enfants à parler), le processus d’acquisition du langage débute dès la vie utérine lorsque le fœtus est capable d’entendre les sons et la langue. En parallèle, nous pouvons citer Lev Sémionovitch Vygotsky (1985 : 319) qui précise l’existence d’un stade pré-intellectuel dans le processus de formation du langage et d’un stade préverbal dans le développement de la pensée au degré initial du développement de l’enfant.



Image 13 : trois brochures d’information sur l’acquisition du langage (©KSB)

Dans le fascicule de la tranche d’âge 0-2 ans, il est indiqué que l’enfant apprend à parler à l’écoute des personnes de son entourage qui conversent entre elles ou s’adressent à lui. Cette forme d’interaction gagne à être maintenue les années suivantes en vue d’un

⁷⁰ La traduction anglaise proposée par les organismes de publication est « Helping our babies learn to talk ». La Commission Scolaire Kativik et la Régie Régionale de la Santé et des Services Sociaux du Nunavik ont contribué à la production de ce fascicule. Les idées initiales de ce projet ont été développées par Lisi Alasuak, Alasi Tuktu, Lizzie Annahatak Gordon et d’autres enseignants participant à une formation proposée par l’Université McGill de Montréal en 2012. Les suggestions additionnelles proviennent du programme Inuguiniq qui recueille le savoir des aînés en matière d’éducation.

apprentissage optimal. D'après l'organisme éducatif Ilitaqsiniq du Nunavut⁷¹, l'apprentissage de l'inuktitut est un processus favorisé par l'écoute des différents locuteurs qui s'expriment en formulant des phrases élaborées et en utilisant un lexique varié. Il est précisé que les très jeunes enfants apprennent la langue aussi naturellement qu'ils apprennent à marcher. En ce sens, aucune technique élaborée n'est nécessaire à cet apprentissage dont la seule condition fondamentale est la possibilité d'entendre la langue parlée en situation (Ilitaqsiniq-Conseil des littératies du Nunavut : 50).

Durant la période préverbale, les jeunes enfants poursuivent l'apprentissage de la langue et font principalement usage de leurs compétences vocales et gestuelles pour communiquer avec leur entourage. Les études relevant de la psychologie du développement révèlent qu'à un mois, le nourrisson sait différencier des syllabes, telles que « ba » et « pa » (M. Kail, 2012 : 23). D'autres expériences, menées auprès de bébés âgés de deux mois et plus, montrent que le jeune enfant est capable de percevoir le rythme et le tempo en groupant des modèles sur une base de similarité de fréquence et de structure temporelle (L. Vaivre-Douret, 2003 : 56).

Entre sept et douze mois, ils sont attentifs aux paroles qui leur sont adressées. Ils sont capables de tourner la tête lorsque leur nom est prononcé et tentent de communiquer. Par ailleurs, ils reconnaissent les objets familiers. Vers l'âge d'un an, ils commencent à parler et comprennent de mieux en mieux les mots quotidiens, les directives et les questions. L'usage des premiers mots stimule l'acquisition du vocabulaire et l'effort déployé pour construire des phrases (Ilitaqsiniq-Conseil des littératies du Nunavut : 85-86).

La plupart de ces premiers mots appartiennent au registre du langage enfantin. Ils font référence au quotidien du jeune enfant. À l'exception des termes *anaana*, maman et *ataata*, papa, ils sont ensuite remplacés par les termes du langage courant.

⁷¹ Le document est disponible à l'adresse suivante : http://www.ilitaqsiniq.ca/sites/default/files/files/readings_on_language.pdf.

Langage enfantin	Langage courant	Traduction
<i>Pipi</i>	<i>Piaraq</i>	Bébé / enfant
<i>Ammu</i>	<i>Sinik-</i>	Dormir
<i>Apaapa</i>	<i>Niri-</i>	Manger
<i>Amaama</i>	<i>Immuk</i> ⁷²	Lait
<i>Aataaq</i>	<i>Aanniaq-</i>	Souffrir, être malade, blessé
<i>Apaaq</i>	<i>Annuraaq-</i>	S'habiller / vêtement
<i>Paapai</i>	<i>Ani-</i>	Sortir
<i>lihiiq</i>	<i>Irsinaq-</i>	Être effrayant
<i>Miiq</i>	<i>Patitta-</i>	Frapper avec la main (Faire mal)
<i>Piupuu</i>	<i>Piu-</i>	Être gentil
<i>Vuvu</i>	<i>Nunakkuujuuq-</i>	Véhicule / conduire

Tableau 5 : petit lexique du langage enfantin

Les quatre premiers termes de ce tableau ont été entendus au quotidien dans les CPE des villages de Kuujuaq et de Kuujuaapik. Les autres termes ont été relevés dans des ouvrages scientifiques se rapportant à l'acquisition du langage chez le jeune enfant inuit et dont la plupart des travaux de terrain ont été effectués dans des familles au Nunavik (S. Allen, 1994 ; S. Allen, M. Crago, S. Fish, F. Genesee, 2000 ; M. Swift, 2004 : 146).

Progressivement, les jeunes enfants emploient des mots simples. Entre douze et dix-huit mois, ils possèdent un vocabulaire approximatif de cinquante mots. Entre dix-huit et vingt-six mois, ils sont capables de formuler des phrases de deux à trois mots, possèdent un meilleur entendement du système syntaxique et détiennent à leur actif un vocabulaire de deux cents à trois cents mots (Ilitaqiniq-Conseil des littératies du Nunavut : 85-86). Ils sont par ailleurs capables de retenir des mots entendus en de rares occasions. En cette période, la rapidité de l'apprentissage de la langue souligne la rapidité avec laquelle les enfants mobilisent les compétences nouvellement acquises.

⁷² Il s'agit de la contraction du radical verbal *amaamak-*, téter. Par glissement sémantique, il désigne le lait et le biberon.

À l'âge de deux ans, ils sont capables de formuler des phrases et de communiquer plus largement avec les autres par le biais du canal verbal. Au cours de la troisième année, les phrases formulées s'allongent et la compréhension des structures linguistiques s'approfondit. Les phrases prononcées manifestent une compréhension plus avancée des règles grammaticales, même lorsqu'elles ne sont pas correctement formulées. Le vocabulaire comprend entre neuf cents et mille mots. Entre quatre et cinq ans, les phrases employées gagnent en longueur et en précision. La prononciation est relativement correcte. Les enfants sont alors capables de raconter une histoire en utilisant la grammaire des adultes. Le vocabulaire comprend entre mille cinq cents et deux mille mots (Ilitaqiniq-Conseil des littératies du Nunavut : 85-86).

L'environnement immédiat de l'enfant lui permet d'augmenter son vocabulaire et de se familiariser avec les objets qui conditionnent son mode de vie. Ces objets font référence à ce qu'il voit, ce qu'il touche, ce qu'il goûte et ce qu'il entend au quotidien. Au cours de cet apprentissage, les membres de la famille, les éducatrices et autres professionnels des organismes publics jouent un rôle fondamental. Ils représentent des modèles pour l'enfant qui apprend par le biais de l'observation. Par un procédé d'imitation, la prononciation des enfants s'affine sans que les adultes aient besoin de simplifier le langage. Les enfants apprennent au seul contact des adultes et des autres enfants de tout âge avec qui ils interagissent.

L'une des premières recommandations que l'organisme du Nunavut adresse aux adultes désireux d'aider les enfants dans leur processus d'apprentissage est précisément de ne pas les pousser à parler (Ilitaqiniq-Conseil des littératies du Nunavut : 87-88). Selon Uqsuralik Ottokie et Naqi Ekho, il n'est pas nécessaire de corriger les fautes de langage de l'enfant car il s'auto-corrigera (2000 : 66), probablement à l'écoute des autres locuteurs. S'il n'est pas nécessaire de les corriger explicitement, reformuler certaines de leurs phrases peut néanmoins les aider à préciser leurs pensées (Ilitaqiniq-Conseil des littératies du Nunavut : 87-88). Dans la salle des jeunes enfants âgés de deux à trois ans du CPE Tumiapiit, une éducatrice corrige la prononciation d'un jeune garçon. À ce moment, elle ne se trouve pas en interaction directe avec le jeune enfant. Pourtant, elle l'entend prononcer à plusieurs reprises l'expression suivante : « atila ». Située à environ trois mètres de l'enfant,

l'éducatrice énonce *atiilu*, encore, recommence, sans le regarder. Elle ne fait pas de commentaire additionnel, mais se contente de prononcer le terme correct.

Au sujet des règles conversationnelles, Martha Crago et Alice Eriks-Brophy indiquent que les enfants inuit ne sont pas les partenaires communicatifs directs des adultes, en particulier des aînés, tandis que les échanges entre pairs sont privilégiés (1993a : 48-49). Les structures familiales se modifiant sensiblement compte tenu des facteurs sociaux, tels que la surpopulation dans les logements, l'accroissement des familles monoparentales et les mariages mixtes, nous pouvons nous poser la question de la constance de ce phénomène. Toutefois, un adulte vivant seul avec un enfant ne constitue pas jusqu'à présent un modèle familial répandu. Le document publié par l'organisme du Nunavut indique qu'en parlant avec les enfants plus âgés, les plus jeunes parviennent à intégrer le système de régulation des tours de parole, ainsi que la manière dont les adultes font usage de la langue. Il existerait des étapes intermédiaires que les jeunes enfants franchissent progressivement. Il est en outre conseillé aux parents de poser aux enfants des questions qui ont du sens afin que ces derniers apprennent eux-mêmes à donner du sens au monde qui les entoure et à le comprendre (Ilitaqsiniq-Conseil des littératies du Nunavut : 89).

On suggère aux parents de raconter des histoires et de chanter le chant qui appartient en propre à l'enfant (*aqaq-*) afin de favoriser l'acquisition du langage, des normes sociales et de renforcer les liens familiaux. Les parents qui racontent des histoires peuvent inciter leurs enfants à pratiquer eux-mêmes cette activité. Elle permet à l'enfant d'accéder à un vocabulaire riche et le familiarise avec les normes et les valeurs inuit fondamentales (*ibid.*). L'attribution d'un chant personnel, *aqausiq*, est une pratique transmise depuis des générations. L'*aqausiq* porte généralement sur un trait physique ou idiosyncratique spécifique à l'enfant. Il est chanté en diverses occasions et exprime l'amour du parent à l'égard de son enfant (N. Ekho, U. Ottokie, 2000 : 120). Ilisapi Angmak indique chanter pour ses enfants chaque matin car il s'agit du moment de la journée où ils sont particulièrement attentifs (entretien Kuujjuaq, 14 avril 2015). Stacy Ningiuruvik chante en ma présence l'*aqausiq* de son enfant de deux ans. Composé par sa sœur, il associe la taille du périmètre crânien de l'enfant, au moment de sa naissance, au développement rapide de son *isuma* (entretien Kuujjuaq, 7 avril 2015). Selon le contexte, *isuma* signifie, intelligence, conscience, raison. Si cette activité est encore en pratique, les entretiens réalisés révèlent que certaines

mères l'ont abandonnée. De plus, Kiti Angatuk et Hariette Suppa (entretien Kuujjuaq, mars 2015) ne sont pas les seules mères à indiquer qu'en grandissant, les enfants ont tendance à être embarrassés par ces chants (N. Ekho, U. Ottokie, 2000 : 120). En CPE et en famille, des comptines rythmées, parfois accompagnées de gestes, sont chantées en anglais et en inuttitut.

L'acquisition du langage correspond également à la période d'acquisition des termes de parenté. D'après Ilisapi Angmak, les termes de parenté font partie des premiers mots appris par le jeune enfant (entretien Kuujjuaq, 14 avril 2015). Ils lui permettent de communiquer en tant que sujet en relation avec les autres membres de la famille. Communément, un enfant apprend à s'adresser à un parent par le terme qui qualifie leur lien de parenté plutôt que par son nom. Certains aînés ne cachent pas leur peine à l'écoute des enfants interpellant leurs parents par leur nom. Les termes de parenté lient les personnes en présence et consolident les relations à travers leur énonciation quotidienne. Utiliser les termes *anaana*, mère, *ataatatsiaq*, grand-père ou *angajuk*, frère ou sœur aîné(e) de même sexe, réactive la relation existante entre les membres de la famille, dans le même temps que le sentiment identitaire du jeune enfant se forme.

À présent, nous pouvons nous intéresser à l'intégration progressive des structures linguistiques. Selon Shanley Allen, l'acquisition du langage est un processus continu. À un stade précoce d'acquisition, le jeune locuteur inuit possède l'ensemble des catégories fonctionnelles. Il utilise les formes passives plus tôt que ses pairs anglophones, mais au même âge que les enfants parlant une langue non apparentée à la famille de langues indo-européennes (S. Allen, 1994 : 2). Les syntaxes formées à la première personne du singulier sont employées par les enfants inuit vers l'âge de deux ans, comme il a été possible de le constater dans les CPE de Kuujjuaq. L'emploi de la première personne du singulier s'effectue au moment où l'enfant se familiarise avec les termes de parenté et les premières normes sociales, tandis que son *isuma* (intelligence) se développe. De plus, les jeunes apprenants inuit font usage du marqueur de référence au temps futur avant d'utiliser le marqueur du passé (M. Swift, 2004 : 27). L'inuttitut, langue ergative, se construit sur le modèle sujet-objet-verbe, à la différence de l'anglais et du français, langues causatives, dont les syntaxes se construisent suivant le modèle sujet-verbe-objet. Si pour ces trois langues l'ordre de la syntaxe peut se modifier, ce phénomène est plus courant en langue inuit.

Chez les locuteurs inuit, l'ellipse de l'objet et du sujet est courante. Elle est plus rarement observable en anglais et en français (S. Allen, F. Genesee, S. Fish, M. Crago, 2000 : 278). En imitant les adultes, l'enfant apprendra, en outre, à éviter les formulations directes. On dira « que l'entrée soit déneigée » de préférence à « déneige l'entrée ». Les injonctions à la troisième personne sont fréquentes. Nous pouvons ajouter à cet exemple l'énoncé *qukiutiga qaitauli*, « que mon fusil soit apporté », davantage utilisé que l'énoncé *qitutiga qaiguk*, « donne-moi mon fusil », ceci parce que le fait de ne pas assumer « l'énonciation de la troisième personne, ou personne déguisée, permet de traiter un interlocuteur avec déférence (M. Therrien, 2008 : 254-258). » Une grande variété de langues favorise cette prudence par l'usage de tournures syntaxiques diversifiées. Par exemple, l'emploi du pronom personnel « nous » permet d'inclure le groupe et non uniquement sa propre personne lorsqu'on souhaite s'adresser à quelqu'un avec politesse, de même qu'il est possible de faire usage de la forme impersonnelle « il » pour décentrer l'attention, ou encore de conjuguer les verbes au conditionnel. Ajoutons à cet ensemble, l'insertion de termes de politesse.

Ainsi, le langage n'est pas indépendant des conventions sociales. Les circonstances interactionnelles offrent un large panel d'usage du langage, comme le souligne l'exemple suivant relatant une interaction entre Miaji Aputik, sa petite-fille âgée de huit ans prénommée Aalasi et moi-même au mois d'avril 2015. Miaji et Aalasi se trouvent dans la cuisine tandis que je suis assise sur le divan dans le salon. Le salon et la cuisine forment une pièce commune. Oscar, le chien, est dans le couloir. Miaji demande à Aalasi de fermer la porte de sa chambre. Précisons que le chien a quelque fois tendance à faire ses besoins dans les chambres. Aalasi répond que sa chambre est fermée. Je regarde alors en direction du couloir pour me rendre compte que la chambre d'Aalasi est effectivement fermée mais que la mienne ne l'est pas. Je ferme donc la porte de la chambre en me souvenant qu'à mon arrivée, quelques jours plus tôt, Miaji m'avait recommandé de garder la porte de la chambre fermée afin d'éviter que le chien n'y entre. Dans cette situation, il semblerait que Miaji ait préféré formuler une remarque inopportune à sa petite-fille afin de me demander de fermer la porte. Il s'agit, selon moi, d'une marque d'attention qui visait à éviter de me demander directement de fermer la porte.

Par ailleurs, lorsque le locuteur choisit d'omettre le sujet et l'objet, les interlocuteurs en présence sont incités à porter leur attention sur le cadre de l'interaction. Tandis que cette omission décharge le locuteur d'un certain « pouvoir » sur la tournure de l'échange, elle inciterait indirectement les destinataires des propos énoncés à analyser le contexte. À l'inverse, lorsque le locuteur met l'emphase sur sa propre personne et sur l'objet ciblé, le message est plus direct. Il n'accorde pas autant d'espace à l'interprétation, à la réflexion, à la diversité des réponses, ni même à l'observation attentive du cadre d'interaction. Il a certes l'avantage de formuler des données plus claires et précises, mais lorsque l'on considère l'importance de l'observation et de la non-interférence en interaction en milieu inuit, ces pratiques implicites prennent alors un sens tout à fait explicite.

En outre, les énoncés explicites, avec indication de l'objet et du sujet, s'accompagnent de messages non verbaux dont le sens peut s'apparenter ou se distinguer du message verbal. Il faut également tenir compte de la part d'imprévisibilité inhérente à l'interaction. Ceci en fonction d'au moins deux éléments : la singularité des dispositions personnelles des locuteurs en présence, et les changements qui s'opèrent constamment en interaction en fonction d'une multitude de facteurs (V. Traverso, 2011 : 5). En milieu inuit, centrer l'attention sur les éléments contextuels permet d'affiner ses capacités d'observation et de perception.

En somme, la période d'acquisition du langage représente un tournant dans le développement du jeune enfant. Le stade vocal, qui marque déjà une étape de son développement, alors qu'il distingue sa voix de celle de sa mère, s'achève autour de la période d'acquisition du langage. Vers l'âge de trois ans, un changement s'opère chez le jeune enfant dans une multitude de domaines. Il est capable de produire de nombreux mouvements physiques élémentaires, de s'exprimer verbalement, d'émettre des requêtes et d'y répondre et de distinguer le statut des différentes personnes de son entourage familial et social. En cette période, le langage enfantin fait peu à peu place au langage courant. Selon Michèle Kail, spécialiste de l'acquisition du langage, « la plupart des enfants maîtrisent les structures de base de leur langue maternelle aux environs de quatre ans en même temps qu'ils réalisent des performances considérables dans d'autres domaines du développement cognitif et social qui semblent jouer un rôle important dans l'émergence du langage lui-même (2012 : 3). »

En me rendant dans les différentes salles des CPE, il est apparu très clairement que jusqu'à l'âge de trois ans, les termes du langage enfantin *apaapa*, nourriture, *amaama*, lait, et *ammu*, dormir étaient employés tant par les adultes que par les enfants. Au-delà, les termes équivalents en langue courante, *niri-*, *immuk*, *sinik-*, étaient d'usage. Enfin, les Inuit rappellent que « les enfants apprennent à se servir du langage de façon culturellement appropriée » (Ilitaqiniq-Conseil des littératies du Nunavut : 88), soulignant que le langage est un instrument de communication qui se donne aussi à entendre et à parler en fonction des normes culturelles partagées par le groupe.

II.3. De la vie fœtale à l'enfance : perspective inuit du développement de l'enfant.....

Selon les groupes culturels, le mode d'interaction parent-enfant invite l'apprenant à adopter un ensemble de normes comportementales. Elles lui permettent de développer des aptitudes en lien avec le rôle social qu'il exercera à l'âge adulte. Dans le domaine de l'anthropologie de la jeune enfance, Suzanne Lallemand mentionne l'intérêt que nous devons porter à « l'imaginaire » des parents concernant l'engendrement et la conception. L'étude des activités quotidiennes et des liens de parenté constituent un second volet d'étude suggéré (S. Lallemand, 2002 : 15-16). Puis, l'image que les parents se font du fœtus et de sa progression fournit des indications sur les positionnements parentaux, sur l'univers relationnel des ascendants et des nouveau-nés, ainsi que sur les liens avec les puissances invisibles en relation avec l'enfant. L'intérêt se place aussi au niveau des rites qui scandent l'enfance, de la détermination de « l'ancêtre revenu » ou encore de la transmission du nom (*ibid.*). Ce chapitre s'appuie sur cet ensemble de propositions appliquées à la jeune enfance en milieu inuit.

Parmi les recherches réalisées sur le thème de l'enfance en milieu inuit, les travaux de l'anthropologue Jean Briggs (1979 ; 1998 ; 2000 ; 2001) sont incontournables. Ils concernent le développement psychoaffectif de l'enfant exploré à partir de l'étude des interactions. Pour sa part, Martha Crago (1988) a effectué des recherches au sujet des interactions communicatives entre les adultes et les jeunes enfants en milieux familial et institutionnel. Elle a notamment produit des travaux scientifiques relatifs aux pratiques

langagières soumises aux modifications sociétales. Plus récemment, Fabien Pernet (2014) s'est intéressé aux pratiques associées à la vie du fœtus et aux « rites de la première fois » qui scandent les étapes de développement. Dans ce chapitre, ce processus est abordé depuis l'état de fœtus jusqu'aux premières années de l'enfant. Les stades de développement sont étudiés en suivant l'évolution des pratiques interactionnelles des adultes et des enfants.

II.3.1. La vie fœtale : interactions précoces

La procréation et l'accouchement ont pour caractéristique universelle d'être des phénomènes biologiques et génétiques. Ils se distinguent pourtant selon le milieu géographique et culturel (R. Dufour, 1990a : 99). Pour aborder ces phénomènes, il est proposé de s'intéresser à la cosmogonie inuit relatant l'origine de l'espèce humaine. Dans les temps primordiaux, la terre, disque flottant, reposait sur quatre piliers. Elle était peuplée de divers esprits et plongée dans une obscurité totale (B Saladin d'Anglure, 2006 : 62 ; F. Laugrand, 2003 : 68). Ces piliers s'écroulèrent et ce premier monde fut complètement noyé par une pluie torrentielle (F. Laugrand, *ibid.*). Alors que plus aucun habitant n'occupait la terre, deux hommes, dénommés Uumarnituq et Aakulujjuusi, surgirent de ses entrailles (M. Aupilaarjuk, 2002 : 24 ; F. Laugrand, 2003 : 68 ; B Saladin d'Anglure, 2006 : 62). Au commencement, seuls des humains de sexe masculin existaient. Un jour, un homme tomba enceint. Sous l'effet d'une invocation énoncée par son compagnon, son sexe se fendit. Il put alors donner naissance au premier enfant, dans le même temps que le premier humain de sexe féminin naquit (B. Saladin d'Anglure, 2006 : 64). Afin de rendre possible l'accouchement, les paroles suivantes furent prononcées par Aakulujjuusi : « Cet être humain, ce pénis, qu'il s'y forme un passage vaste et spacieux, passage, passage, passage ! ». Bernard Saladin d'Anglure ajoute en commentaire que « les humains avaient découvert la nécessité d'un sexe féminin pour la reproduction humaine, ils avaient découvert aussi la force magique du chant et de la parole (*ibid.*). »

Dans une autre version de la cosmogonie inuit, les humains étaient dans les premiers temps incapables d'enfanter et allaient chercher les enfants dans la terre (F. Boas, 1888 : 178-179 ; 1907 : 483-485 ; B. Saladin d'Anglure, 2006 : 62-65). Les âmes s'incarnaient en intégrant le corps féminin. Par exemple, une femme sortit de la maison de neige pour uriner.

L'âme d'un enfant de la terre en profita pour pénétrer dans l'utérus de la femme en grimant le long de ses lacets (F. Boas, 1907 : 483, B. Saladin d'Anglure, 2006 : 68).

Le mythe de la « femme battue qui choisit de renaître, animal, puis homme », narré dans l'ouvrage *Naître et renaître inuit* (B. Saladin d'Anglure, 2006 : 213-243), et auparavant rapporté par Knud Rasmussen (1929 : 59), évoque une conception de la vie, de la mort et du rapport entre les espèces propre à la pensée inuit. Il relate le passage d'une âme de corps en corps. Une femme battue, insatisfaite de la vie, meurt. Après sa mort, l'âme choisit d'habiter une succession de corps appartenant à des mammifères terrestres et marins. Chacune de ses existences lui offre la possibilité de tirer des expériences relatives aux conditions de vie du chien, du loup, du caribou, du morse, du corbeau, du phoque annelé et enfin de l'homme (B. Saladin, d'Anglure, 2006 : 213-244). Lorsque la femme battue habite le corps d'un animal, elle est cet animal et s'exprime à travers sa sensorialité, son statut et ses impératifs existentiels (K. Rasmussen 1929 : 59 ; B. Saladin d'Anglure, 2006 : 213-244). D'après ce mythe, après avoir vécu ces différentes existences, l'âme de la femme battue, et de ces animaux successifs, décide d'intégrer un corps humain de sexe masculin. Pour ce faire, elle se glisse dans l'utérus de la femme d'un homme, qui était son frère lorsqu'elle était auparavant incarnée en femme. À l'âge adulte, grâce à toutes les expériences accumulées au cours de ses multiples existences, cette âme-personne devient un grand chasseur prenant soin de sa famille (B. Saladin d'Anglure, 2006 : 240-243).

La cosmogonie inuit renseigne sur le rapport étroit qui existait dans les premiers temps entre les animaux et les humains et également sur la capacité des humains et des animaux à changer d'enveloppe corporelle. Pour les humains, le passage d'un corps à un autre rend compte d'une première forme d'interaction entre le fœtus et le défunt formalisée par l'attribution du nom. La transmission du nom du défunt au nouveau-né est une pratique courante largement traitée dans les travaux scientifiques (B. Saladin d'Anglure, 1977, 2000, 2006, M. Aodla Freeman, 1978, M. Crago, 1988, F. Laugrand, 2001, 2003 ; N. Ekho, U. Ottokie, 2000). Au moment du décès, l'âme, alors détachée de son enveloppe corporelle, erre à la recherche d'un corps dans lequel poursuivre son existence (M. A. Freeman, 1978 : 50). De leur vivant, les aînés ont le choix de préparer leur prochaine existence en informant leur famille des conditions de vie futures auxquelles ils aspirent. C'est ainsi qu'une aînée partage le souhait d'être bien traitée, tandis qu'un homme exprime

le désir de renaître en tant que femme (B. Saladin d'Anglure, 2006 : 58-59). Mariano Aupilaarjuk en témoigne :

« Quand on donne à quelqu'un le nom d'une personne, il y a certains aspects du comportement qui sont transmis. J'ai un petit-fils qui porte le nom de mon père. Mon père avait beaucoup de mal à écrire. Mon père disait : « Quand vous donnerez mon nom à quelqu'un, s'il vous plaît mettez-lui un crayon dans la main. » Maintenant notre petit-fils a exaucé le vœu de mon père et il écrit très bien (2002 : 31). »

En 1971, Bernard Saladin d'Anglure a recueilli le récit d'Iqallijuq au sujet des conditions de sa naissance. Iqallijuq est une femme qui reçut à la naissance le nom de son défunt grand-père. Elle débute par ses souvenirs d'outre-tombe. Pour saisir au mieux ce récit, il convient d'adopter un point de vue émique, c'est-à-dire considérer qu'outre l'identité sexuée ou familiale, il est ici fait référence à « l'identité-âme », laquelle poursuit continuellement son existence sous différentes formes humaines ou animales, masculines ou féminines⁷³. Iqallijuq se trouve dans sa tombe sous l'enveloppe corporelle d'un homme. Il sait déjà qu'il deviendra un fœtus. Puis, il cherche consciemment à intégrer le corps de sa future mère. Au moment de l'accouchement, il est d'ailleurs tout à fait conscient des conditions de sa vie passée et décide de changer de sexe à la dernière minute dans le but de vivre sous l'apparence d'une femme. C'est ainsi qu'Iqallijuq est née. De par ses liens biologiques, elle est la petite-fille de l'homme dont elle porte le nom.

Iqallijuq se rappelle avoir perçu des détails supplémentaires concernant les conditions de sa vie fœtale. Elle se souvient de la présence d'un chien. Ce chien n'était autre que le pénis de son père dont le sperme nourrissait le fœtus tout autant que le sang de la mère (B. Saladin d'Anglure, 2006 : 48). Selon la conception inuit de la procréation, le sang de la femme et le sperme de l'homme forment l'œuf. Ils nourrissent et permettent la croissance du fœtus tout au long de la grossesse, ce qui explique l'importance d'avoir des relations sexuelles fréquentes. Le sang et le sperme favorisent la formation de la chair, de la peau et des os du fœtus (M. Therrien, 2012b : 193). Il s'agit d'une première forme d'interaction

⁷³ Cette perspective est illustrée par le témoignage d'une enfant âgée d'environ 8 ans. En vertu de son nom-éponyme, qui était un homme, elle fut élevée comme un garçon jusqu'à son entrée à l'école (autrefois, le changement de statut du genre s'opérait à la période pubertaire). À l'école, elle se rend naturellement dans les toilettes des garçons pour faire ses besoins. À ce moment, les autres enfants font remarquer qu'elle n'est pas un garçon. Au cours de son entretien, à la question « Est-ce que tu es un garçon ou une fille ? », elle répond : « Je suis un être humain. » (C. Merlhiot, 2013). Ce phénomène, renseigné dans les ouvrages scientifiques par la notion de « travestisme juvénile », est plus amplement développé dans le point suivant.

entre le fœtus, la mère et le père. Tous trois interagissent également à travers le canal vocal. En éveil, les stimuli en provenance du fœtus, de la mère et de l'extérieur invitent à l'interaction. Dans ce cadre de référence, la présence du père ne se conçoit pas simplement à travers la reconnaissance de sa voix, comme le suggère la psychologie du développement (L. Vaivre-Douret, 2003 : 53).

Par ailleurs, la mythologie inuit et le récit d'Iqallijuq font apparaître une autre forme d'interaction placée à un autre niveau de perception. Iqallijuq n'est pas la seule personne à témoigner à l'âge adulte de ses souvenirs intra-utérins. Le documentaire *Je reviendrai comme un enfant* (2013), réalisé par Christian Merlhiot, retrace la vie de plusieurs habitants d'Iglulik (Igloodik), un village du Nunavut dans lequel grandit Iqallijuq. Ils décrivent la relation qu'ils entretiennent avec leur éponyme. Certains racontent leurs souvenirs intra-utérins. Ainsi, une femme indique se souvenir avoir désiré naître à l'extérieur. Ce souhait entraine en contradiction avec la volonté de sa mère qui voulait accoucher à l'intérieur. Elle fait part de la tension qu'elle ressentit ensuite entre elle et sa mère.

La capacité du fœtus à changer de sexe est un phénomène fréquemment rapporté dans les travaux ethnographiques, et dont la croyance est toujours vive (B. Saladin d'Anglure, 2006 : 50-51). Dénommé *sipiniq*, ce changement dépend du souhait de l'âme désirant s'incarner dans un corps et des conditions de sa vie antérieure (*ibid.* : 50). Il montre que le fœtus a la possibilité d'agir sur le déroulement de sa naissance (*ibid.* : 45). La situation interactionnelle suivante, rapportée par l'ethnographe danois Knud Rasmussen, révèle davantage les capacités d'action du fœtus au moment de l'accouchement (K. Rasmussen, 1976 (1938)).

Particulièrement long, l'accouchement ici relaté se déroule au Groenland. Pour précipiter la sortie du bébé, la sage-femme a la possibilité d'attirer le fœtus en émettant des sifflements en direction de la mère. Si aucun changement n'apparaît, elle continue à siffler pendant un certain temps au terme duquel elle fait appel à un enfant dont l'accouchement a été rapide. L'enfant est invité à prendre un fil de tendon et à courir aussi vite que possible autour de l'habitation (K. Rasmussen, 1976 (1938) : 179-180). Au cours du projet relatif à la médecine traditionnelle inuit, les aînés du Nunavik ont également rappelé cette pratique en

indiquant que lorsqu'un accouchement était particulièrement long, on demandait à une personne de courir rapidement (J. Stevens, 1983 : 9).

Puis, la sage-femme a la possibilité de répéter certaines paroles au fœtus, ou bien d'utiliser un fil de tendon, des morceaux de viande ou de la graisse de mammifères marins disposés autour de l'abdomen de la femme enceinte en vue de faciliter l'accouchement. En cas d'échec, la sage-femme fait intervenir le père en lui demandant de courir aussi vite que possible autour de la maison. À haute voix, le père demande alors à son futur enfant de le rattraper. Pendant ce temps, la sage-femme poursuit ses sifflements et ses appels en direction du ventre de la mère : « Viens, dépêche-toi et cours rejoindre ton père ! Ne laisse pas ta mère souffrir trop longtemps [...]. » Elle a aussi la possibilité de glisser sa main dans l'utérus de la femme. Au moment où le fœtus s'apprête à sortir, toutes les personnes sont sommées de sortir de l'habitation. Si la mère et l'enfant sont en bonne santé, les personnes préalablement sorties reviennent. Durant les trois jours qui suivent la naissance, la mère ne mange pas dans les mêmes plats que le reste du groupe. L'enfant est nommé juste après la naissance par les grands-parents, s'ils sont vivants, ou bien par la sage-femme. En général, il s'agit de la personne la plus récemment décédée sans distinction de sexe (K. Rasmussen, 1976 (1938) : 179-180).

Au cours de cet accouchement, il apparaît que le fœtus interagit avec plusieurs personnes : la mère, la sage-femme, le jeune garçon et le père. Un groupe de personnes assiste à cet événement délicat durant lequel des sifflements et des paroles sont émis à l'adresse du fœtus. La sage-femme s'adresse à lui comme à une personne douée d'entendement. Elle le prie d'opérer un changement, de courir rejoindre son père et de soulager les souffrances de sa mère.

Les souvenirs intra-utérins des adultes inuit rendent compte des capacités sensorielles et supra-sensorielles du fœtus. Après de longues recherches sur ce sujet, Bernard Saladin d'Anglure atteste que « les souvenirs intra-utérins constituent un genre narratif dans la culture inuit, transcendant les générations, et les changements considérables auxquels a été soumise la société. C'est qu'ils concernent l'essence même du système de valeurs inuit, la reproduction de la vie (2006 : 382). » Le fœtus est doté d'une perception fine de sa condition et du monde qui l'entoure (*ibid.* : 50). Il est doué de volonté et capable de

ressentir toutes les émotions de sa mère (B. Saladin d'Anglure, 2006 : 373-381 ; F. Dupré, F. Pernet, 2011 : 62). Les capacités sensorielles du fœtus sont considérées comme étant plus fines que celles de sa mère. Il est également perçu comme un être doué d'une capacité de clairvoyance accessible aux esprits et aux chamanes (B. Saladin d'Anglure, 2006 : 48-50). Voici quelques extraits du récit de Qisaruaitsiaq au sujet de la sensorialité du fœtus :

« Je me souviens quand j'étais encore dans l'utérus de ma mère. C'était le lieu le plus confortable que l'on puisse imaginer. Je me souviens combien j'étais heureuse, et comme je me sentais bien ; j'étais bien au chaud et en sécurité, sans le moindre souci. Je ressentais les mêmes sensations que ma mère. J'étais triste quand elle était triste ou quand elle avait peur, je me sentais néanmoins en sécurité. J'étais vraiment heureuse quand elle mangeait, car ainsi ma faim disparaissait. J'avais faim quand elle avait faim. [...] J'étais excitée quand je sentais ma mère heureuse de manger, car lorsqu'elle mangeait c'est comme si je mangeais moi aussi [...]. Quand elle était triste, qu'elle qu'en fut la cause, j'étais triste moi aussi. Je ressentais chacune de ses émotions. Une fois, elle se mit à tousser et voilà que quelque chose d'insupportable parvint jusqu'à moi et me fit suffoquer, c'était une odeur très désagréable qui resta un long moment. [...] C'était en fait la fumée du feu de broussailles sur lequel elle faisait la cuisine (*ibid.* : 373-374). »

Au sujet des capacités auditives et des derniers instants avant l'accouchement, elle ajoute :

« Il y avait aussi des sons qui venaient de l'extérieur. Certains étaient très agréables à entendre. Ce que j'entendais, c'était les chants religieux que chantait ma mère, en particulier " Renversante grâce...". C'est un hymne qui m'émeut toujours. J'avais peur quand j'entendais une voix qui ne m'était pas familière. Puis je pris conscience que le lieu où j'habitais rapetissait et devenait trop étroit. Il y avait moins d'espace pour me mouvoir et pour m'allonger ; j'essayais de pousser la paroi, mais je ne pouvais plus m'étendre (*ibid.* : 375-376). »

La finesse des capacités sensorielles du fœtus est aujourd'hui évoquée à des fins de prévention contre les risques encourus par la consommation d'alcool pendant la grossesse. Pour sensibiliser les mères aux conséquences du syndrome alcoolo-fœtal, le personnel médical intègre à sa documentation les propos (fictifs) d'un fœtus. Ce dernier exhorte sa mère à ne pas consommer d'alcool durant la grossesse car il s'agit des mois les plus importants de sa vie. Il ajoute que le reste de son existence dépend du déroulement de la grossesse, qui est une période de temps relativement courte (F. Pernet, 2014 : 144-143). Dans ce contexte de sensibilisation, le personnel médical accorde une place première au fœtus qui continue à être perçu comme un être d'entendement. Le fœtus est un partenaire communicatif capable d'exprimer ses souhaits et de communiquer avec ses proches. Nous

pouvons constater que cette perception s'actualise au gré des conditions sociales et des circonstances spatiotemporelles.

Si l'on s'en tient à la dimension physique, le développement de la personne commence au moment de la conception et s'achève à la mort. Cependant, la cosmogonie inuit et les expériences relatives à la mort et à la naissance montrent que la naissance s'opère à plusieurs niveaux. Il y aurait une naissance au moment de l'intégration de l'âme dans un corps et une naissance au moment de l'accouchement. La place du défunt dans le cycle de vie d'une personne indique que la naissance n'en est une que de façon partielle. La naissance marque aussi le passage de l'âme d'un corps à un autre. En ce sens, il s'agit d'une vie qui ne s'arrête jamais, mais qui se poursuit sur une période indéfinie. Le décès ne marque pas que la fin d'une existence, mais aussi le début d'une autre. Cette perspective offre une perception de la mort et de la vie spécifique. À la suite de ses entretiens avec Ivaluarjuk et Avva, l'ethnographe Knud Rasmussen rapporte que si la souffrance compte parmi les peurs des Inuit, ce n'est pas le cas de la mort. Il ajoute que « l'âme est la plus grande et incompréhensible des choses (1929 : 60-61) ».

Les témoignages présentés montrent que la conception de la procréation et de l'enfant est fondée sur l'idée que l'âme évolue de corps en corps. Le fœtus est capable de comprendre et d'exprimer ses volontés pendant l'accouchement. La participation du fœtus est d'autant plus effective que les adultes la reconnaissent. Maryline Mesher, sage-femme inuit de 28 ans, se souvient d'une naissance qui eut lieu en 2013 à l'hôpital de Kuujuaq. Après l'accouchement, une femme inuit regarde le nouveau-né avant de déclarer qu'il se rappellera certainement du jour de sa naissance. Maryline Mesher avoue être restée perplexe face à cette déclaration. Si les Inuit continuent à concevoir la naissance à partir d'un ordre culturel fondateur, les plus jeunes générations se sentent plus ou moins proches de ce savoir transmis il y a des générations. Pour autant, les programmes de santé actuels continuent à accorder au fœtus un pouvoir d'action et la jeune génération a encore des occasions d'en être le témoin.

II.3.2. La parole façonne le nouveau-né

II.3.2.a. La notion de personne

Avant de traiter des capacités interactionnelles du nouveau-né et des premières paroles prononcées à son égard, il importe de définir les différentes composantes de la personne. Le statut de personne dépend de la réunion de plusieurs composantes. Parmi celles-ci figurent *timi*, le corps, *inuusiq*, le principe vital, *anirniq*, le souffle vital, *isuma*, la conscience, l'intelligence, l'affect, *tarniq*, l'âme ou la composante ombragée et *atiq*, le nom. Plurielles, ces composantes sont constitutives d'une seule personne et partagent certaines propriétés. Par exemple, le corps, *timi*, renvoie à l'anatomie et aux organes internes. Le principe vital, *inuusiq*, est « manifeste chez les vivants par le sang qui anime le corps, par les sécrétions corporelles, la chaleur et le souffle vital, dénommé *anirniq* (P. Huret, 2003 : 84). Le corps des humains et des animaux est animé par le principe vital. Il se transmet par la nourriture, le sang et par contact physique. Cette vitalité peut se transmettre de l'animal à l'humain et inversement. Pour en témoigner, Pauline Huret (*ibid.*) cite le récit suivant tiré des ouvrages de Knud Rasmussen (1931 : 168) et de Jarich Oosten (1996 : 187) :

« À la naissance d'un enfant, sa mère lui passe de la viande de phoque sur les lèvres et garde ces morceaux de viande quelque temps avant de les jeter à la mer. Les phoques reprennent vie grâce à l'énergie vitale de l'enfant et, pour l'en remercier, se laisseront volontiers harponner par le généreux donateur devenu chasseur. »

Isuma est à mettre en relation avec les capacités cognitives et émotionnelles de l'enfant. L'apparition de ces capacités chez le jeune enfant est un signe de croissance. Sandra Shields indique que *isuma* apparaît bien avant la possibilité de s'exprimer verbalement (entretien Kuujjuaq, 9 avril 2015). Stacy Ningiuruvik estime que *isuma* apparaît au bout de trois à quatre mois d'existence et qu'il est manifeste lorsque l'enfant est capable de prononcer quelques mots (entretien Kuujjuaq, 7 avril 2015). *Isuma* se consolide progressivement au cours de la jeune enfance et est à mettre en relation avec le développement cognitif de l'enfant. En revanche, l'âme ou composante ombragée, existe au-delà des repères spatio-temporels. L'âme existerait sous deux formes décrites par Bernard Saladin d'Anglure (2006) :

« Chaque personne possède, de son vivant, une âme double (*tarniq*), image miniaturisée de la personne, encapsulée dans une bulle d'air (*pudlaq*) et logée quelque part du côté de l'aîne ; elle possède aussi une âme-nom (*atiq*), principe psychique hérité d'un défunt ou d'un esprit, qui comprend la somme des expériences et des capacités accumulées par tous ceux qui auparavant ont porté ce nom. À la mort de quelqu'un, son âme-double s'échappe de la bulle et reprend la taille de la personne dont elle est la réplique éthérée. Elle rôdera ensuite aux alentours de la sépulture jusqu'à ce que l'âme-nom parvienne à se réincarner. Il y a alors séparation des deux principes psychiques : l'âme-double part vivre dans l'au-delà une vie sans fin, sous l'apparence qu'avait la personne juste avant sa mort, alors que l'âme-nom revit dans un fœtus et entre donc dans un nouveau cycle de vie humaine (2006 : 44).»

Enfin, nous pouvons rappeler que le nom, *atiq*, marque également le degré de filiation et de relations entre les vivants et les défunts. Pour accéder au statut de personne, chaque Inuk se voit attribuer le nom d'un défunt, dont il hérite des qualités et du statut, et avec lequel il vivrait une sorte d'existence double (K. Rasmussen, 1929 : 58 ; B. Saladin d'Anglure, 2006 : 44).

Le 14 avril 2015, une jeune mère inuit souhaitant garder l'anonymat raconte que son frère porte le nom de leur défunt grand-père et qu'il agit comme lui, mais de façon « moderne ». Sandra Shield, mère d'un garçon âgé d'un an au moment de l'entretien, considère pour sa part que l'attribution du nom du défunt ne signifie pas que le nouveau-né recevra son statut et ses qualités (entretien Kuujjuaq, 9 avril 2015). Toutes deux ont entre vingt-cinq et trente-cinq ans. Elles ne partagent pas les mêmes croyances relatives à la transmission du nom. Un autre témoignage est apporté par une jeune inuit originaire du Nunavut et résidant à Kuujjuaq au printemps 2015. Lors d'une communication informelle, elle réagit à mes propos relatifs à la transmission des qualités du défunt en m'indiquant avoir eu connaissance d'une situation où la personne avait, au contraire, reçu en héritage les défauts du défunt. Il s'agit du seul témoignage en ce sens porté à ma connaissance. De cet ensemble de perspectives, nous pouvons retenir que malgré les particularités propres à chaque personne, cette pratique s'observe encore de façon généralisée en milieu inuit.

Quelques données relatives aux composantes de la personne permettent de préciser que le principe vital, *inuusiq*, est étroitement lié au corps, *timi*, puisque leur durée de vie coïncide. Tous deux s'éteignent au moment de la mort physique tandis que l'âme, *tarniq* et le nom, *atiq*, poursuivent leur existence après la mort. Par ailleurs, le nom « garantit la santé et la longévité » et « renforce le capital-santé préparé par la mère ». Il procure à l'enfant la

force de lutter contre les maladies et toutes sortes de menaces (M. Therrien, 1995 : 77). Mariano Aupilaarjuk, originaire du Nunavut, déclare : « Aupilaarjuk est mon nom et j'essaie de l'utiliser pour rester en vie [...]. C'est mon nom. Il me conserve en vie (2002 : 23). » Les autres composantes contribuent aussi à la santé de la personne. Toutefois, *atiq* permet à « la personne de grandir, de progresser, d'acquérir des qualités, d'accéder au savoir, de devenir efficace, c'est-à-dire utile, ceci parce que les ancêtres sont source de vie (M. Therrien, 1995 : 78). » Le nom attribué au nouveau-né renforce la « santé innée » de l'enfant. Ce capital-santé de départ est désigné par le terme *ilusiq* qui fait référence aux forces vitales dont l'enfant dispose (*ibid.* : 77). Par ailleurs, les vivants qui portent le même nom-éponyme se nomment réciproquement *avvaq*, moitié. Ils s'entraident et se soutiennent toute leur vie et renchérissent sur celui qui incarne le mieux l'éponyme (B. Saladin d'Anglure, 1998 : 124).

Ces éléments laissent suggérer qu'une personne est à la fois elle-même et une autre personne ayant vécu précédemment. Cette notion peut s'appliquer à d'autres peuples. Elle est bien décrite par Jacqueline Rabain dont les recherches portent sur le jeune enfant wolof du Sénégal âgé de deux à six ans. Elle indique que « tout en étant soi et ouvert sur un devenir, la personne reproduit toujours un être qui lui est antérieur. Cette bipolarité lui est inhérente(1975 : 165). » Il est précisé qu'en Afrique de l'Ouest, l'ancêtre, dont l'enfant porte le nom, peut être un protecteur veillant sur son devenir, un double invisible ou bien s'identifier à l'enfant (S. Lallemand, 2000 : 39-40).

Au-delà de cette identité première, la personne se conçoit et se construit aussi au contact de sa famille et de son groupe social. Chaque relation accorde à l'enfant un statut spécifique en vertu des liens de parenté qui l'unissent aux membres de sa famille. Michèle Therrien offre une perspective de l'identité et de la relation à l'autre en s'intéressant au terme *ila-*, *partie*, qui est à la fois un mot indépendant et un radical sur lequel est construit le terme *ilagiit*, famille. Elle écrit que :

« Le substantif exprimant par excellence les rapports de la partie au tout social est *ila*. Il permet de situer un individu par rapport à un autre ; tantôt il est un substantif qui signifie « parent », « compagnon de travail », « part de quelque chose », tantôt il prend la forme possessive, et signifie l'un d'entre nous (vous, eux) (1987 : 105). »

Elle ajoute que « la société semble perçue comme une addition de parties (*ibid.*). » Une personne se trouve toujours en relation dans la mesure où dès la naissance, parfois même dès l'état foetal, la transmission du nom lie le défunt au nouveau-né. Ce rapport dynamique se poursuit dans le cercle de parenté. L'identité multiple se caractérise par l'aspect tout autant multiple des relations interpersonnelles. Une personne est également l'enfant biologique ou adoptif d'un homme et d'une femme. Elle est aussi le petit-fils, la petite-fille, le neveu, la nièce, le cousin, la cousine, l'oncle ou la tante d'une autre personne. Chacun de ses statuts offre à l'enfant une place et un rôle déterminés en rapport à l'autre et au groupe.

La personne est un corps, un souffle, une âme-double, une âme-nom, ainsi qu'un enfant, un parent. Il faut ajouter à cet ensemble de statuts, la fonction sociale qu'elle revêt dans son groupe d'appartenance. Encore aujourd'hui, la chasse est l'activité communément associée à l'homme pourvoyeur du foyer, tandis que la couture est une activité communément associée à la femme. La liste des fonctions sociales possiblement investies par une personne peut encore s'élargir. Ces quelques exemples suffisent cependant à montrer que ce statut suppose un rapport à l'autre s'opérant à diverses échelles.

Selon Michèle Therrien, de nombreux chercheurs dont les travaux portent sur le peuple inuit ont noté la fluidité des représentations liées au tout et à la partie. Trois domaines illustrent ce point :

- « La parenté où une large ouverture à de nouvelles alliances est garantie par l'adjonction à la parenté réelle (consanguins, alliés) de la parenté fictive (partage du nom, adoption) ;
- L'organisation du pouvoir dont la « flexibilité » a souvent été soulignée et qui tend à éviter toute forme de coercition ;
- L'expérience individuelle où chacun est autorisé à affirmer sa personnalité dans un système social où l'on recherche, idéalement, l'accord de toutes les parties, c'est-à-dire une certaine homogénéité des membres du groupe (1987 : 106). »

Pour continuer d'explorer la question de l'identité de la personne, il est utile de rappeler qu'outre le passage de l'âme d'un corps à un autre et le changement de sexe à la naissance, *sipiniq*, une transformation identitaire est possible au cours de la puberté. Dénommée « travestisme juvénile », elle rend compte de deux étapes majeures pour lesquelles un enfant est d'abord élevé en fonction du genre de son éponyme, puis, au moment de la

puberté, en fonction de son genre propre. Les changements physiques attribuables à la période pubertaire coïncident avec l'intégration du statut social et du rôle propres à l'homme et à la femme. L'éponyme d'Iqallijuq était un homme. Fatigué de sa vie de chasseur, il émit le souhait de se réincarner en femme. Pour cette raison, au moment de la naissance, il décida de changer de sexe. Malgré ce changement, la mère d'Iqallijuq considérait sa fille comme un garçon en vertu de son éponyme. Iqallijuq avait ainsi hérité du statut et des qualités de son grand-père maternel (B. Saladin d'Anglure, 2006 : 57-58). Elle raconte :

« Et, jusqu'à mes premières menstruations, je portai des vêtements masculins et j'accompagnai très souvent [à la chasse] mon ataatakuluk (« petit père »), mon beau-père, car mon vrai père mourut noyé durant l'automne qui suivit ma naissance. Ainsi, je portai longtemps des vêtements masculins et je pensai même être un garçon plutôt qu'une fille (*ibid.*, 2006 : 57). »

Pour s'adresser l'un à l'autre, Iqallijuq et sa mère utilisaient les termes de parenté propres aux relations entre sa mère et son défunt père. Iqallijuq rapporte les circonstances de son passage à la puberté :

« Quand je devins adolescente et que je fus réglée pour la première fois, ma mère commença à me confectionner un *minguttinaaqtuq* (manteau de jeune fille pubère), ainsi que des pantalons féminins ; mais, comme elle était en train de les confectionner, elle se mit à pleurer, à cause du nom que je portais ; elle pensait que j'étais son père et refusait de faire un vêtement féminin pour son père. C'est ainsi que je réalisai que j'étais une femme à l'époque de mes premières menstrues (*ibid.* : 58). »

Bernard Saladin d'Anglure précise ce phénomène en offrant le contenu d'une communication personnelle :

« Iqallijuq me raconta plus tard qu'après que sa mère lui eut confectionné des pantalons féminins, elle les enfila, puis furieuse de voir son identité de genre remise en question si ostensiblement par ce vêtement de femme, elle le mit en pièces. Il lui fallut du temps pour accepter d'être habillée en femme et apprendre les tâches qu'une femme devait connaître pour tenir un ménage. Sa mère refusa de les lui enseigner. Ce furent ses tantes et ses cousines qui l'aidèrent et, plus tard, sa première belle-mère. Mais jamais elle n'oublia ce qu'elle avait appris à travers son éducation masculine. Et les divers hommes qu'elle épousa valorisèrent beaucoup cette double capacité qu'elle avait d'être à la fois une bonne mère de famille et un précieux compagnon de chasse et de voyage (*ibid.* : 59). »

À la lecture du récit d'Iqallijuq, nous pouvons comprendre que les protagonistes de ce récit sont parfaitement conscients des multiplicités qui les définissent. D'après Dorothy

Meshes⁷⁴, les enfants comprennent parfaitement les subtilités des relations familiales et de la circulation des enfants qui déroutent quelques fois les professionnels non Inuit (1995 : 82). Elle ajoute que l'attribution de noms occidentaux depuis la période de christianisation n'a pas empêché cette pratique d'opérer. Elle se dit rassurée d'avoir la possibilité de transmettre son nom à ses descendants car elle pensait que l'origine chrétienne de son nom aurait constitué un obstacle (*ibid.* : 13-14).

Laura, aînée originaire du Groenland oriental, expose un autre ressenti vis-à-vis de l'introduction de noms non inuit sur la pratique de l'éponymie au cours de la première moitié du XX^e siècle. Son témoignage tend également à souligner l'influence majeure de l'attribution du nom sur la vie d'une personne. Laura naquit suite à un accouchement long et difficile, bien que sa mère ait pris soin de dénouer ses cheveux et de défaire les lacets de ses chaussures, comme le veut la coutume afin de faciliter symboliquement la venue du bébé. Pour hâter le moment de sa naissance, les femmes présentes à l'accouchement firent appel à une femme chamane. Après avoir prononcé quelques paroles, dont la chamane âgée était seule à connaître le sens, la mère parvint à enfanter. La chamane demanda à ce que le nouveau-né porte son nom, Iglaouit. La mère accepta. Laura précise : « D'un seul coup, j'héritais de ses dons, de son expérience, de sa longévité [...]. En outre, comme elle avait la qualité de chamane, je devenais aussi chamane (D. Pouget, 2004 : 36). » Pourtant, cette offre fut annulée par l'intervention du pasteur officiant dans le village d'Ammassalik. Après avoir souligné le caractère obsolète des pratiques inuit, il considéra que, parce que leur famille était protestante, le nouveau-né s'appellerait Laura. En apprenant cette nouvelle, le père du nouveau-né plongea dans une violente colère. Laura ajoute : « La loi était du côté du pasteur danois. Je fus donc baptisée : je porterai à jamais le prénom de Laura (*ibid.* : 39) ». Selon les dires de sa mère, son père eut dès lors un comportement de plus en plus « désagréable et incompréhensible ». Puis, Laura eut de nombreux problèmes de santé durant toute son enfance. Son état s'améliora après de longues années et de nombreux remèdes prodigués par Hilla qui l'initia au chamanisme (*ibid.* : 35-40).

⁷⁴ Dorothy Meshes réside actuellement à Kuujuaq. Son nom a été transmis à sa petite-fille avec qui je me suis entretenue au printemps 2015, alors qu'elle rendait visite à sa sœur Maryline Meshes. Dorothy Dolly Meshes, âgée de 22 ans, est conseillère en éducation au village de Puvirnituq.

Le processus de christianisation modifia le mode de vie des familles en raison notamment de la méconnaissance et de la déconsidération des pratiques inuit. Ce témoignage rappelle que le nom d'une personne est chargé de force vitale et que sa transmission détient des fonctions relationnelles majeures. Toutefois, il est courant que les Inuit disposent d'un nom chrétien et de plusieurs noms inuit, ainsi que me l'avait dit, Mary Flaherty du Nunavut, venue enseigner sa langue et sa culture à Paris en 2009 dans le cadre d'une entente entre le Collège Arctique du Nunavut d'Iqaluit et le département des études inuit à l'INALCO.

Parmi les données traitées, trois éléments se dégagent en ce qu'ils permettent d'appréhender au mieux la nature et les effets des pratiques interactionnelles sur la transmission du savoir-être inuit au jeune enfant. La pratique de la transmission du nom influence la nature des interactions et les liens interpersonnels. Puis, les dimensions corporelles, psychiques et symboliques sont à considérer pour aborder la notion de personne en interaction. Enfin, les capacités sensorielles du fœtus sont très développées. Il est capable de ressentir les émotions de sa mère avec finesse, une aptitude à laquelle elle ne peut prétendre à ce stade de leur relation.

Bernard Saladin d'Anglure, qui a produit des données substantielles au sujet de la conception inuit du cycle de la vie et de la mort, offre une définition de l'enfant qui exprime avec force l'étendue des perspectives qui s'offrent à l'étude de l'enfance en milieu inuit. Pour terminer ce point, nous pouvons citer un extrait de ses écrits concernant l'identité de l'enfant :

« C'est de l'air vivant encapsulé, portion de l'atmosphère avec laquelle il entretient des rapports personnalisés ; - c'est du sperme paternel devenu structure et concrétion ; - c'est de la chair animale en recyclage, entre l'aliment et l'excrément, autres moments de cette chaîne ; - c'est une force productive en puissance, accumulée à travers les acquisitions de longues lignées d'homonymes décédés ; - c'est du sang maternel, partagé avec la mère et les germains utérins dans une relation où la vie et la mort de chacun est en jeu, dans un mouvement fragile ; - c'est une physionomie mixte, savant dosage de celles de ses géniteurs, quand il ne s'agit pas d'un prélèvement excessif et préjudiciable d'énergie vitale sur l'un d'entre eux ; - c'est le désir des autres, des morts qui veulent revivre, comme des vivants qui recherchent leurs défunts ; - c'est l'altérité dans l'identité, soi-même à une autre échelle, dans une autre phase ; - c'est un produit de tous et de personne, comme ces enfants du mythe qui sortaient de terre et qu'il suffisait de récolter pour pallier les aléas de la reproduction humaine, enfants du cosmos ; - c'est un sexe problématique, une force multiplicatrice, tantôt

contenant, tantôt contenu, au gré des cycles, des expériences des morts et des besoins des vivants ; le sexe, outil de la vie, est aussi fragile qu'elle ; - c'est un nœud de la vie dans la grande boucle du fil que déroule le temps (1998 : 124). »

II.3.2.b. Les capacités interactionnelles du nouveau-né.....

En langue inuit, l'embryon et le fœtus sont désignés par les termes *singai*, évoquant « l'idée de tension, de pression, de gonflement », et *piaraksaq*, « matériau servant à faire un enfant ». Plusieurs termes désignent le nouveau-né. Par exemple, *inuuliritaq*, « devenu un être humain récemment » ou *inuuliqqamiq* parce qu'il « vient de naître ». Le terme *nutaralaaq* fait référence au « nouveau-né qui n'est pas encore gras, littéralement « nouveau tout petit » (M Therrien, 1987 : 156).

À ce stade de développement, les événements qui entourent la vie du nouveau-né jouent un rôle déterminant dans la construction de son avenir. L'attribution du nom est une étape essentielle pour accéder au statut de personne. Délicate, elle demande le consentement de différentes personnes, à savoir le défunt, le nouveau-né et l'entourage familial. De la nature de leur interaction dépend l'adéquation entre le nom du nouveau-né et le souhait de réincarnation du défunt. Pour les adultes, il s'agit de reconnaître l'identité du défunt qui cherche à se réincarner (B. Saladin d'Anglure, 1998 : 124 ; 2016) et le rêve est une voie de communication utilisée. Le nom peut être communiqué durant les activités oniriques de la femme enceinte ou de son entourage proche. Aujourd'hui encore, les rêves constituent pour les Inuit une voie de communication et d'échange avec le monde invisible (F. Laugrand, 2003 : 75-76). Le nourrisson est parfois considéré comme une passerelle entre le monde visible et invisible. Rachel Craig, femme inuit originaire de l'Alaska, précise que les jeunes enfants ont plus de liens avec le monde des esprits et qu'ils servent parfois de canal entre les deux mondes, notamment à travers l'interprétation de leurs rêves (J. Sprott Winkler, 2002 : 64-65). La parenté du nouveau-né peut également travailler à se rappeler les souhaits des défunts exprimés de leur vivant (B. Saladin d'Anglure, 1998 : 124). Pour que la transmission s'opère de façon effective, le nom du défunt doit être reconnu et accepté par le jeune enfant et sa famille.

Parce que ces procédés ne sont pas toujours concluants, il est possible que, dans un premier temps, la famille attribue au nouveau-né un nom qui ne corresponde pas à celui du

défunt désirant renaître. Dans ce cas de figure, le nouveau-né détient la capacité d'informer les adultes du changement à opérer par l'usage du canal vocal. De toute évidence, il est conforme aux capacités communicatives du jeune enfant qui n'a pas encore accès au langage verbal, d'autant plus qu'il est dit que lorsque le fœtus accède à l'état de nouveau-né, il perd ses capacités de transmission de pensée et de clairvoyance (B. Saladin d'Anglure, 2006 : 52).

La nécessité de changer de nom est signalée par des cris ou des pleurs répétés. Les maladies chroniques peuvent aussi signifier l'inadéquation entre le nom du défunt attribué au nouveau-né et celui de l'âme-nom incarnée dans son corps (B. Saladin d'Anglure, 1998 : 124). Les femmes de la famille tentent alors d'accéder à la requête du défunt, ainsi que le rapporte Maryline Mesher, se référant aux paroles de sa mère adressées à un enfant venant de naître : « Elle dirait : « Peut-être voudrais-tu être appelé de tel ou tel nom. Et elle dit un nom et il cesse de pleurer⁷⁵ (entretien Kuujjuaq, 17 juin 2014). La fréquence de cette pratique fut attestée par deux autres femmes présentes lors de l'entretien qui eut lieu au sein de l'abri pour femmes de Kuujjuaq Tunngasuvik. En plus de servir à exprimer les besoins physiques et affectifs, les productions vocales du nouveau-né peuvent traduire un déséquilibre d'ordre identitaire. Les adultes observent également les gestes et les postures du nouveau-né afin de déceler une éventuelle ressemblance avec ceux du défunt lorsqu'il était en vie. Ces observations permettent de s'assurer de l'identification correcte du défunt (B. Saladin d'Anglure, 1998 : 124). Si les défunts détiennent un tel pouvoir sur la santé du nouveau-né, c'est aussi parce que l'attribution du nom est essentielle à leur libération, sans laquelle ils erreraient entre deux mondes (M. Aodla Freeman, 1978 : 50). Les maux du nouveau-né peuvent manifester un dysfonctionnement opérant sous une autre dimension, et traduire un appel à la vie émis par le défunt à l'adresse des vivants.

Le témoignage d'Iqallijuq au sujet de ses premières tentatives d'interaction juste après sa naissance apporte un éclairage supplémentaire :

« En sortant, je vis ma mère enveloppée par une sorte de nuage opaque. C'était un nuage plus dense que la fumée [du tabac]. Ce nuage était provoqué par l'accouchement, par ma sortie. J'avais ouvert les yeux ; j'étais dans l'irnivik (petite tente d'accouchement). Une fois sortie, je voulais dire « Ujuu ! » (« Ouf ! »), mais seul le

⁷⁵Traduction A.B. : « She would say : « Maybe you would like to be called this or this. And she says a name and he stops crying. »

son « Ungaa » (Ouin ! Ouin ! ») sortit de ma bouche. J'étais transie de froid, j'avais soif et je voulais dire « À boire ! » mais seuls les sons « unгаа ! unгаа ! » sortirent à nouveau de ma bouche (B. Saladin d'Anglure, 2006 : 51). »

Ce témoignage permet d'observer le décalage existant entre les intentions du nouveau-né et ses capacités langagières encore limitées. Rappelons que le récit d'Iqallijuq débute au moment de ses souvenirs d'outre-tombe. Elle se trouve alors ensevelie sous la forme de son grand-père maternel biologique, son éponyme, et elle sait déjà qu'elle deviendra un fœtus. Puis, elle cherche consciemment à intégrer le corps de sa future mère. Au moment de l'accouchement, elle est d'ailleurs tout à fait consciente des conditions de sa vie passée et change de sexe à la dernière minute afin de vivre en tant que femme. Alors qu'elle témoigne jusqu'ici d'une conscience fine de sa vie en tant que *tarniq*, âme ou composante ombragée, elle indique à présent souhaiter s'exprimer verbalement et laisse entendre que son organe phonatoire n'est pas suffisamment développé pour répondre à son besoin.

Les souvenirs de l'accouchement d'une femme du Nunavut rendent compte d'impressions similaires. Elle désire venir au monde à l'extérieur mais sa mère souhaite accoucher à l'intérieur dans une tente. Elle est aussi frustrée de ne pouvoir indiquer qu'elle a froid. Après avoir souligné son incapacité à communiquer ses besoins à son entourage, elle précise sa lassitude à l'idée de devoir franchir les différents stades de développement avant de détenir toutes ses capacités (C. Merlhiot, 2013). Même si le fœtus, puis le nouveau-né, ne disposent pas encore de leurs pleines capacités physiques et cognitives, ils participent activement aux interactions et savent précisément identifier leurs besoins et la manière de les satisfaire. Ces perceptions relatives au fœtus et au nouveau-né imprègnent encore fortement les réalités inuit.

Dans ce même reportage, une femme, dont le petit-fils porte le nom de sa défunte grand-mère, raconte se souvenir de sa propre grand-mère lorsqu'elle le regarde. Âgé de moins d'un an, il a de fait hérité du statut et de certains traits de caractère de son éponyme. Au début des années 2000, peu de temps avant sa mort, elle disait à sa petite-fille qu'elle reviendrait à nouveau parmi les humains en tant que nouveau-né. De cette façon, elle prendrait soin d'elle et toutes deux seraient heureuses. Son petit-fils reçut le nom de sa défunte grand-mère. Lorsqu'il n'obéit pas, elle lui rappelle être celle qui s'occupe de lui à

présent : « Grand-ma, you're a baby now, you listen to your grand-ma », « Grand-mère, tu es un bébé maintenant, tu écoutes ta grand-mère ».

Le statut accordé au nouveau-né influence la nature des interactions et le rapport parent-enfant. Le nouveau-né participe pleinement à sa naissance et à la construction de son identité. Le nom du défunt, qui lui est attribué, conditionne fortement les échanges qu'il aura avec son entourage en fonction de la nature de la relation du défunt avec les membres de la famille. Tout en accédant progressivement à son individualité, le nouveau-né demeure intrinsèquement lié à une autre personne.

Nous avons vu que dès la conception, le nouveau-né est un être conscient capable de communiquer ses intentions, notamment en émettant des vocalisations. À présent, il s'agit de s'intéresser aux pratiques communicatives des adultes dans les premiers temps de vie de l'enfant. Si le nouveau-né conditionne son avenir en signalant ses besoins physiques et ses souhaits identitaires, les adultes disposent aussi d'une variété de possibilités pour contribuer à sa croissance.

II.3.2.c. La parole agissante.....

À l'instant où l'être humain naissant se sépare de la mère par l'action d'une tierce personne, il pénètre un monde visible au sein duquel les premières interactions sont capitales. Parmi les figures majeures participantes de ces interactions se trouve la sage-femme, *sanajik*. Elle dispose d'une place de choix tout au long de la vie du nouveau-né alors qu'elle ponctue sa naissance et les rites de passages ultérieurs par des paroles et des gestes déterminants. Les paroles de la sage-femme s'accompagnent de la section du cordon ombilical ou de l'habillage du nouveau-né avec ses premiers vêtements, tel que le précise Maryline Mesher, sage-femme à l'hôpital Tulattavik depuis le mois d'août 2013 (entretien Kuujuaq, 28 mars 2015). Selon Lizzie Irniq, originaire de Kangirsujuaq au Nunavik, la *sanajik* s'adresse à l'enfant à sa naissance pour lui indiquer qu'il sera bon dans un domaine ou dans un autre et l'enfant est à l'écoute (F. Pernet, 2012 : 135). Alacie Koneak, originaire du même village, rappelle que le façonnage du nourrisson s'effectue par la parole et par le toucher (*ibid.* : 158). La sage-femme a également la possibilité de prendre les mains de l'enfant et de les pétrir de façon à ce qu'il devienne habile. Ces paroles et ces gestes visent à conférer au

nourrisson des aptitudes socialement valorisées. Elles ont une valeur prédictive et stimulent l'élan vital de l'enfant (K. Rasmussen, 1929 : 28, M. Aupilaarjuk, 2002 : 17).

Maryline Mesher partage quelques-unes des paroles prononcées en donnant l'exemple du déroulement de la naissance de sa nièce au mois de mars 2015 (entretien Kuujuaq, 28 mars 2015).

« Ma sœur vient d'accoucher et, elle a déjà choisi une *sanajik* pour le bébé, mais elle ne pouvait pas être présente à l'accouchement, alors son compagnon a coupé le cordon, mais sa *sanajik* l'habillera avec ses premiers vêtements. À ce moment-là, ils leur disent habituellement "tu seras habile à la couture", "tu seras un bon chasseur" ou "je veux que tu vives une vie heureuse, une vie saine" et, je ne sais pas, euh, beaucoup de gens disent des choses différentes au sujet de la personne qu'ils veulent que l'enfant devienne. Écouter, s'aimer les uns les autres. Les gens disent beaucoup de choses⁷⁶. »

Le 17 juin 2014, Alasi Snowball, originaire de Kuujuaq, raconte avoir prononcé les paroles suivantes à l'occasion de la naissance de son petit-fils : « Pinasuatsialaaqutit », tu travailleras très bien, « Pisitiulaaqutit », tu seras habile. Ainsi, les gestes et la parole s'unissent pour apporter amour et protection au nouveau-né. Le corps du nourrisson, enveloppé d'un habit, d'un tissu protecteur maintenant la chaleur, est de même enveloppé de paroles nourrissant sa force vitale. Dans ce contexte, les paroles de la sage-femme sont chargées de puissance qui se justifie en vertu de leur contenu sémantique et du contexte d'énonciation. Par ailleurs, la brièveté des énoncés est loin de diminuer leur force intentionnelle. Ses paroles agissent de façon instantanée et différée dans le temps. Elles sont les premières de nombreuses autres à venir qui seront prononcées par les différents interlocuteurs de l'enfant. Mises bout à bout, elles exerceront une influence sur son avenir.

Lors des entretiens réalisés au printemps 2015, quelques femmes m'indiquèrent avoir peu ou pas connu leur *sanajik*, soit parce que celle-ci vivait dans un autre village, soit parce qu'elle était décédée quand elles étaient encore très jeunes. Bien que le mode de vie

⁷⁶ « We just had my sister who delivered and, she has chosen a *sanajik* for the baby already, but she was unable to be there at the delivery, so her boyfriend cut the cord but her *sanajik* is gonna dress her up in her first clothing. At that time, they usually tell them "you'll be good at sewing", "you're gonna be a great hunter" or "I want you to live a happy life, or a healthy life" and, I don't know, a lot of people say different things for who they want this child to become. To listen, to love each other. A lot of things people say.⁷⁶ »

actuel entraîne une modification des relations avec la *sanajik*, elle continue à occuper une place de choix dans la vie de l'enfant.

Le regard que la *sanajik* porte sur le jeune enfant n'est pas sans effet sur la perception qu'il aura de sa propre personne. Maryline Mesher évoque le sentiment de fierté ressenti par la *sanajik* au moment de la naissance du nouveau-né et des différentes étapes importantes de sa vie (entretien Kuujuaq, 28 mars 2015). L'enfant a ainsi la possibilité d'associer le contexte d'interaction aux émotions ressenties par la *sanajik*. Dans ces termes, nous pouvons établir un lien entre le développement individuel et la relation interpersonnelle. Ce lien est également relevé en psychologie, comme Alain Delbe l'a exprimé à travers la théorie du stade vocal, lorsqu'il fait part de l'importance de la figure maternelle dans le développement du nourrisson (A. Delbe, 1995). De même, ce témoignage rappelle que le pouvoir des paroles prononcées à la naissance est alimenté au fil du temps par la répétition des souhaits émis par la sage-femme.

Les paroles de la *sanajik* visent toujours à encourager l'enfant. Leur perception pourrait se modifier selon le contexte et le stade de développement. Selon Boris Cyrulnik, le corps s'inscrit dans son environnement et l'enfant ne détecte pas les mêmes informations selon son âge. Même si rien ne change dans le milieu, le développement physiologique suffit à rendre le corps sensible à des informations différentes (2001 : 12). Ce facteur permet de souligner la valeur d'une parole répétée. Des aînés inuit du Nunavut et du Nunavik s'accordent à dire que le futur d'un enfant se prépare dès les premiers instants de vie.

Si les paroles encourageantes sont adressées à l'enfant par divers membres de la famille de façon continue, comme en témoignage Mariano Aupilaarjuk en évoquant les paroles prononcées par son père à sa naissance (2002 : 17), celles de la sage-femme revêtent une dimension particulière justifiée par la place singulière qu'elle occupe dans la vie de l'enfant. Elle tend à favoriser son développement en cultivant certaines valeurs et qualités appréciées, telles que l'entraide et le partage.

Dans son ouvrage *Tout est langage*, la pédopsychiatre française Françoise Dolto indique que les paroles d'une sage-femme accompagnent le destin d'un enfant. Elle précise :

« Ce que la sage-femme dit est très important. La parole qui accompagne le fait d'être vivant, par l'action salvatrice de la sage-femme, détermine ce que l'enfant sera de son vivant (1994 : 178-179). »

Émotionnellement chargées, ces paroles peuvent être énoncées en faveur ou en défaveur de l'enfant. Bien qu'aucune donnée relative à l'énonciation de paroles affligeantes de la sage-femme inuit n'ait été recueillie, il convient de mentionner que, selon Françoise Dolto, ce genre de contenu peut « marquer malheureusement l'enfant » (1995 : 23). Prenons en exemple une sage-femme qui, après vingt accouchements, alors qu'un bébé crie plus que les autres, dirait à la mère : « Oh, celle-là, elle vous en fera voir ! » (*ibid.* : 23-25). Notons que la sage-femme à laquelle Françoise Dolto fait référence est présente dans la vie de l'enfant pendant une courte période dans le cadre de son activité professionnelle, tandis que la *sanajik* est généralement présente tout au long de la vie de l'enfant. Leur différence de statut ne semble pas atténuer la valeur des actes verbaux et non verbaux produits au moment de la naissance. Françoise Dolto précise que parce que la sage-femme lui a « sauvé la vie », ses paroles sont véridiques et que, pour exister, l'enfant devra être ce que la sage-femme a dit d'elle (*ibid.* : 25). Pour poursuivre la mise en rapport des savoirs inuit et non inuit, il est proposé de rappeler la valeur symbolique des premières paroles adressées au nouveau-né qui s'illustre à travers le conte *La belle au bois dormant* de Charles Perrault⁷⁷.

Après avoir désiré un enfant pendant de nombreuses années, le Roi et la Reine d'un château obtiennent satisfaction et décident de témoigner de cet événement en organisant une grande fête à laquelle sept fées-marraines sont conviées. Une vieille fée, absente depuis une longue période, apparaît et considère comme un mépris le fait de ne pas avoir été invitée. Elle partage le repas et participe avec les sept autres fées au baptême de la jeune enfant. Alors que les six premières fées énoncent les dons qu'elles attribuent à la jeune enfant, la vieille fée déclare que « la princesse se percera la main d'un fuseau et qu'elle en mourra. » La septième fée tente d'atténuer le sortilège de la vieille fée en prononçant à voix haute les paroles suivantes : « Rassurez-vous, Roi et Reine, votre fille n'en mourra pas ; il est vrai que je n'ai pas assez de puissance pour défaire entièrement ce que mon ancienne a fait. La princesse se percera la main d'un fuseau ; mais au lieu d'en mourir, elle tombera dans un profond sommeil qui durera cent ans au bout desquels le fils d'un Roi viendra la réveiller.»

⁷⁷ La version originale fut consultée au mois de mars 2016 sur le portail national des professionnels de l'éducation du Ministère de l'éducation nationale : http://onl.inrp.fr/ONL/travauxthematiques/livresdejeunesse/ouvrages/ouvrages_proposes/john-chatterton/belle-bois-dormant-perrault.

À titre comparatif, remarquons que même si elles se conçoivent à des échelles distinctes, les énoncés des fées-marraines et de la *sanajik* soulignent la capacité de la parole à sceller le destin d'une personne. Les contes de fées expriment une réalité de façon symbolique (F. Dolto, 1995 : 24), au même titre que les mythes constitutifs de la cosmogonie inuit. La performativité du langage se lit aussi à travers le mythe inuit du premier enfant décrit au début de ce chapitre. Les paroles prononcées par Aakulujuusi sont à l'origine du premier accouchement et de l'apparition de la première femme (M. Aupilaarjuk, 2002 : 24 ; F. Laugrand, 2003 : 68 ; B. Saladin d'Anglure, 2006 : 64). Le pouvoir de la parole sur le devenir du nouveau-né semble être un point supplémentaire partagé par ces deux savoirs. La parole donne vie et procure de la force vitale. Dans l'aire inuit, la construction de la personne dépend d'un système relationnel élargi qui transcende le monde visible. Lorsqu'on engage une interaction avec le jeune enfant imprégné de cette perspective, c'est toute une conception de l'enfant et des relations interpersonnelles qui se dévoile et s'offre comme autant de possibilités en faveur de son développement.

II.3.3. Les premières années

Si le système sensoriel de l'enfant est en marche dès le stade fœtal, il ne dispose pas de toutes ses capacités communicatives. À travers la mimogestualité et le canal vocal, il indique essentiellement ses besoins physiques. L'environnement familial et social de l'enfant contribue à l'accroissement rapide de ses capacités. À ces perspectives générales viennent s'ajouter les spécificités propres au milieu inuit, à savoir que le statut de personne se légitime par la réunion de plusieurs composantes, *timi*, le corps, *inuusiq*, le principe vital, *atiq*, le nom et *tarniq*, l'âme ou la composante ombragée. Les deux premières composantes sont limitées dans l'espace-temps, tandis que les deux suivantes transcendent ces délimitations.

Ces composantes octroient au fœtus, *piaraksaq*, et au nouveau-né, *nutaralaaq*, des capacités communicatives essentielles à la poursuite de son existence. Le fœtus détient des capacités supra-sensorielles au même titre que le chamane, les défunts et les esprits. Le passage d'un corps à l'autre, conditionné par la mort physique et l'errance temporaire de l'âme du défunt, peut expliquer cette supra-sensorialité éprouvée chez le fœtus. Selon

Bernard Saladin d'Anglure, la première année de vie correspond à un processus de transition entre la vie fœtale et la vie humaine (B. Saladin d'Anglure, 2000 : 24). Il est à présent proposé de poursuivre les étapes de ce processus jusqu'à la troisième année.

Plusieurs termes servent à désigner le jeune enfant âgé de quelques mois à quelques années. Les premiers mois, le nourrisson est dénommé *nutaraq*, « qui est nouveau », ou encore *piaraapik*, « une très petite chose possédée ». Puis, l'enfant est dénommé *piaraq*, « petite chose » jusqu'à la fin de la période de la jeune enfance (M. Therrien, 1987 : 156). Au cours de son développement, *angilivallianiq*, littéralement « le fait de progressivement grandir », l'enfant franchit des étapes qui lui permettent d'accroître ses aptitudes physiques et mentales.

Selon la théorie d'Henri Wallon, quatre stades de développement jalonnent l'existence de l'enfant de l'état fœtal à la troisième année. Ces stades ne sont pas délimités, mais peuvent se superposer et évoluer au cours du développement global qui s'opère à travers un processus dynamique. Le premier stade est le stade fœtal au cours duquel une véritable symbiose entre le fœtus et la mère prévaut. Le second stade, dénommé « impulsivité motrice », débute à la naissance pour se terminer au sixième mois. Le nourrisson dépend alors entièrement du milieu humain et produit des gestes incontrôlés. De trois mois à un an, le troisième stade, dit émotionnel, manifeste d'une première forme d'interaction intentionnelle, alors que les gestes jusque-là impulsifs du nourrisson « acquièrent progressivement une valeur expressive grâce aux interventions de son entourage. » En cette période, les canaux de communication non verbaux détiennent une fonction majeure puisqu'ils deviennent « le moyen privilégié d'expression des émotions et des moyens de communication avec l'entourage ». Le « stade sensori-moteur et projectif », quatrième stade, débute à un an pour se terminer vers l'âge de trois ans (V. Laval, 2015 : 60-62).

Au cours de la première année, le nourrisson se trouve en contact étroit avec sa mère. Des recherches réalisées au Nunavik montrent que, par le passé, il était allaité à la demande jusqu'à ce que la mère tombe de nouveau enceinte (M. Crago, 1988 ; R. Dufour, 1990a ; F. Pernet, 2014). Rose Dufour précise que le sein maternel est donné à l'enfant dès la naissance de façon à rétablir la symbiose mère-enfant. La mère a la possibilité d'allaiter

jusqu'à ce que l'enfant ait deux ans, parfois même trois ans (1990a : 90 ; 99). Cette possibilité a été observée au cours de mon deuxième séjour au Nunavik. Une enfant de plus de deux ans souleva le tee-shirt de sa mère pour téter quelques instants avant de repartir jouer. La scène eut lieu dans le gymnase du village de Kuujjuaraapik à l'occasion des festivités de la fin de l'année 2013. Cependant, Naqi Ekho indique qu'autrefois toutes les femmes n'allaitaient pas à la demande, et que certaines attendaient un peu avant de satisfaire le besoin de l'enfant. À Kuujjuaq, la pratique de l'allaitement est encouragée à travers l'affichage sur les murs de l'hôpital de documents recommandant les bienfaits de l'allaitement.



Image 14 : affiche de sensibilisation aux bienfaits de l'allaitement (© Ariane Benoît 2015)

En 2014, certaines mères inuit reçues en consultation allaitaient leur bébé, d'autres alternaient l'allaitement avec le lait maternisé, quand quelques-unes n'allaitaient pas leur enfant parce qu'il refusait de prendre le sein, ou bien parce qu'elle n'avait pas suffisamment de lait.

Par ailleurs, les bébés âgés de quelques semaines à quelques mois étaient emmaillotés dans un linge qui limitait leurs mouvements. Les mères retiraient les couches superposées de linge entourant le corps du nourrisson. Les premiers mois, le bébé est

fréquemment placé dans l'*amauti*, large capuche du manteau féminin, porté par la mère ou un autre membre de la famille proche. Toutefois, ils sont également très tôt libres de leurs mouvements. Jean Briggs écrit au sujet des bébés qu'ils mangent, dorment et excrètent lorsqu'ils en ressentent le besoin sans restrictions de la part des adultes. Pour satisfaire leurs besoins primaires, ils ne sont pas contraints de suivre des horaires identiques à ceux des adultes (2001 : 81). Maryline Mesher, mère de deux enfants, offre une description du quotidien des bébés et des jeunes enfants à partir de son expérience personnelle. Selon elle, les jeunes enfants satisfont leurs besoins d'après un rythme choisi par leur soin et les parents interviennent peu dans leurs décisions. Elle indique que ses enfants se servent eux-mêmes dans le réfrigérateur et qu'ils mangent lorsqu'ils ont faim (entretien Kuujuaq, 28 mars 2015). Minnie Aodla Freeman établit un constat similaire au sujet du quotidien des jeunes enfants inuit (1978 : 17). Jean Briggs relie la capacité d'autonomie précoce des bébés inuit à la possibilité de satisfaire leurs besoins quand ils le ressentent. Ainsi, ils gagnent en autonomie en apprenant à se fier à leur ressenti corporel (2000 : 81). En âge de se déplacer, ils vont aux toilettes quand ils le veulent. Cette configuration fut observée dans les salles des CPE qui disposent de sanitaires. En revanche, dans les centres de loisirs du Val-de-Marne, dans lesquels j'ai eu l'opportunité de travailler, des plages horaires étaient établies pour le passage aux toilettes de tous les enfants.

Au cours des premières années, les adultes font preuve d'une grande attention envers les jeunes enfants et expriment ouvertement leur affection. Progressivement, les marques d'attention et de tendresse sont moins expressives (I. & J. Honigmann, 1954 : 48). Le tout-petit, faiblement limité dans ses mouvements, est peu contraint à taire ses émois et à contenir ses cris, ses pleurs ou ses larmes. Les parents font preuve de beaucoup de patience à l'égard de leurs jeunes enfants (M. Therrien, 1987 : 155). Une mère inuit originaire du Nunavik et mariée à un Franco-québécois, déclare ne pas être dérangée par les cris des enfants alors que son mari a tendance à intervenir en ces occasions (C. Chen, 1997 : 78). L'enfant n'est pas privé de faire du bruit, même s'il est tenu à l'écart des conversations des adultes (M. Therrien, 1987 : 104). De même, la diversion et la non-intervention font partie des comportements adoptés par les parents inuit lorsque les enfants sont en colère ou se disputent (M. Crago, 1988 : 223 ; C. Chen, 1997 : 78).

Minnie Aodla Freeman, invitée dans une famille non inuit, raconte sa surprise en constatant que les parents empêchaient leur jeune enfant de poser des questions. Elle précise qu'au cours des premières années, les jeunes enfant inuit sont libres de poser des questions et de s'exprimer mais en grandissant, ils se fatigueraient naturellement de cette attitude. Dans les premiers temps, les enfants parlent librement, puis, ils apprennent à faire preuve de retenue (1978 : 21).

Au cours des premières années, la faible intervention des adultes est justifiée par l'âge de l'enfant dont *isuma*, ici intelligence, est encore peu développé (J. Briggs, 1970 : 109-112; M. Crago, 1988 : 172). Sandra Shield, directrice du CPE Iqitauvik et mère d'un garçon âgé d'un an au printemps 2015, précise que *isuma* s'éveille bien avant la possibilité de faire usage de la parole et de se déplacer. Lorsqu'elle interagit avec son enfant, ses expressions faciales démontrent un certain entendement (entretien Kuujjuaq, 9 avril 2015). Les signes de *isuma* semblent apparaître dès les premiers instants de vie, toutefois, cette capacité se développe au fil des années au cours desquelles l'enfant est progressivement amené à adopter le comportement attendu. Lorsque *isuma* est bien établi, les pratiques éducatives se modifient (M. Therrien, 1987 : 155), de même que les codes d'interaction qui les soutiennent.

Ce large espace d'expression accordé au jeune enfant est décrit comme relevant d'une éducation permissive plus que restrictive (I. & J. Honigmann, 1954 : 43). Il ne s'agit pas tant d'une attitude laxiste des parents que d'une approche flexible et compréhensive du développement naturel de l'enfant (J. Sprott Winkler, 2002 : 2). Le silence des adultes, justifié par le souci de ne pas interférer, offre au jeune enfant un espace d'expression large et favorise un apprentissage fondé sur l'expérience. Par ailleurs, des recherches au sujet de l'éducation inuit en Alaska montrent que les parents doivent veiller à garder le jeune enfant au calme parce qu'il est particulièrement vulnérable face aux actions des esprits du monde invisible. Cette vigilance s'observerait jusqu'à la fermeture de la fontanelle (*ibid.* : 64-65).

Si le silence est un mode de communication employé par les parents inuit pour élever leurs enfants, la parole contribue aussi à l'expression du savoir inuit en éducation. Circonspecte, elle s'énonce à des étapes clés, et particulièrement lors des premiers accomplissements. Parmi eux, nous pouvons citer la préhension. L'importance de cette

activité motrice est décrite par Susie Morgan à Kangirsualujuaq en 2010 (F. Pernet, 2014 : 306):

« Tout enfant, durant sa croissance (*angilivallianinga*), découvre ses mains en les portant à sa bouche, avant de saisir quelque chose pour la première fois parce qu'il prend conscience de lui-même et de son corps (*imminik ippigusulirami*). Lorsque l'enfant prend conscience de ses mains, il les porte à sa bouche ; plus tard, il pourra saisir quelque chose pour la première fois. C'est en portant ses mains à sa bouche, avant tout autre chose, qu'il prend conscience de ses mains. »

Chaque première réalisation est attestée par des manifestations de joie de la part des parents. La famille célèbre aussi le premier sourire, le premier pas, le premier passage seul aux toilettes, le premier acte d'entraide et de contribution à une tâche collective, ou encore la première capture d'un petit gibier, puis celle d'un gibier plus imposant, la première confection de gants, puis celle d'un accessoire plus complexe à réaliser, comme des bottes ou un manteau. (M. Therrien, 1987 : 155 ; F. Pernet, 2014 : 298-308). Par exemple, *qungagiurpuq* se dit d'un enfant qui sourit pour la première fois, *pisugiuqpuq*, de celui qui marche pour la première fois, *uqariurpuq* désigne l'enfant qui parle pour la première fois (M. Therrien, 1987 : 156). Cette forme de découpage des stades de développement est davantage liée aux accomplissements de l'enfant qu'au passage d'une année à une autre, ou qu'à la seule évaluation de ses capacités motrices et cognitives. Ces premières manifestations sont à mettre en relation avec le quatrième stade de développement identifié par le psychologue Henri Wallon. À ce stade, le jeune enfant est capable d'accomplir les trois actes mentionnés en langue inuit, c'est-à-dire sourire, marcher et parler. Ils correspondent au « stade sensori-moteur et projectif » qui se situe entre la première et la troisième année de l'enfant et qui renvoie « essentiellement à la période d'acquisition progressive de la marche et du langage ». On observe que « l'enfant peut se déplacer, se saisir des objets et les manipuler et qu'« il est également capable de les nommer (V. Laval, 2015 : 62). »

Le développement des capacités physiques et langagières offre à l'enfant une autonomie grandissante. Il est utile de préciser le rôle joué par la *sanajik*. Les premiers accomplissements de l'enfant font l'objet d'une reconnaissance sociale qui permet de consolider les relations entre le jeune enfant, la *sanajik* et le groupe. Tout en émettant des éloges à son égard, la *sanajik* se voit remettre un présent de la part du jeune enfant. En

exemple, lorsqu'il parvient à attraper un premier objet, ses parents offrent à la *sanajik* l'objet pris par l'enfant (F. Pernet, 2014 : 307).

La tendance à octroyer une grande liberté d'agir au jeune enfant se rapproche des concepts éducatifs qui soulignent le bien-fondé d'une approche flexible de l'éducation. En ce sens, il ne s'agirait pas tant d'un simple « laissez-faire », mais plutôt d'une implication attentive et respectueuse des adultes auprès de leurs enfants. Par ailleurs, si les adultes régulent leurs interactions avec les jeunes enfants afin de favoriser un apprentissage autonome, ces derniers ont la possibilité d'échanger régulièrement avec leurs pairs de tout âge (M. Crago, A. Eriks-Brophy, 1993a : 48). Aux alentours de la troisième année, un changement décisif s'opère au niveau des pratiques langagières car *isuma* se développe. Le jeune enfant se dirige lentement vers le stade de l'enfance et les premiers rudiments de la vie en groupe sont transmis. Henri Wallon parle de crise dans le développement de l'enfant apparaissant vers l'âge de trois ans. De trois à six ans, l'enfant aborde alors le « stade du personnalisme⁷⁸ (V. Laval, 2015 : 62) ».

Ce changement se donne à voir dans de nombreux domaines. Jusqu'aux premières années, le tout-petit évolue principalement dans l'espace intime de sa famille nucléaire. En grandissant ses espaces d'interaction s'agrandissent dans la mesure où ses capacités physiques lui permettent d'effectuer des déplacements plus grands, de réaliser de façon autonome des actes propres à l'hygiène et à l'alimentation notamment, et d'interagir avec ses pairs de façon plus élaborée. Il se trouve alors dans une phase de découverte intense.

II.3.4. Devenir un enfant : parole circonspecte et attitude silencieuse

L'enfant dont *isuma* est développé et qui, de fait, a acquis une relative conscience de lui-même apprend alors à faire preuve de retenue verbale (J. Briggs, 1970 : 112). Ce comportement illustre sa capacité à comprendre et à mettre en pratique les normes sociales

⁷⁸ Cette période est divisée en trois temps. Le premier temps renvoie à la période du « non » pour laquelle le jeune enfant entre en contradiction régulière avec son entourage, ainsi « l'enfant s'affirme comme distinct d'autrui ». Vers quatre ans, la « période de grâce » rend compte des efforts de l'enfant pour plaire et séduire son entourage. Le troisième temps s'établit vers l'âge de cinq ans alors qu'il tend à imiter l'adulte (V. Laval, 2015 : 62). Dans le cadre de cette recherche, il n'a pas été possible d'attester d'une linéarité entre ce découpage théorique et le comportement des jeunes enfants inuit du CPE.

partagées par le groupe. L'enfant « silencieux » n'est pas pour autant replié sur lui-même. L'attitude de retenue qu'il adopte ne le prive pas de communiquer. Que l'on soit originaire de la baie James, comme Minnie Aodla Freeman, ou du Nunavut, comme Uqsuralik Ottokie, les parents se disent fiers d'un enfant qui ne pose pas de questions (M. A. Freeman, 1978 : 21; M. Crago, 1988 : 93-94 ; U. Ottokie, 2000 : 17). Même si les parents se soucient du développement des capacités langagières de l'enfant qui est encouragé à s'exprimer dans un inuttitut riche et élaboré, ils n'en oublient pas pour autant la fonction sociale et éducative du silence en faveur de l'harmonie des relations interpersonnelles et du bien-être individuel.

Jusqu'aux trois premières années, l'enfant dispose d'une grande liberté d'action. Vers l'âge de cinq ans, la discipline et la réprimande commencent à s'intégrer au processus éducatif (I. & J. Honigmann, 1954 : 44-45 ; 49-50). En se référant aux travaux de Jean Briggs (1983 : 13-25), Michèle Therrien indique que « malgré certains aspects ludiques, l'apprentissage représente une dure épreuve. » Ces épreuves se font sentir graduellement jusqu'à ce qu'il atteigne l'âge de cinq ans (1987 : 155). Un groupe d'aînés du Nunavik, chargé d'offrir un enseignement sur le thème des valeurs inuit, recommande aux parents et aux professionnels de l'éducation de donner aux enfants des directives de plus en plus complexes (B. Annahatak, M. Crago, L. Ningiuruvik, 1993 : 216). Ces pratiques éducatives n'annulent pas l'usage de la diversion et de procédés indirects. De trois à six ans, l'enfant affirme sa personnalité par divers procédés pour lesquels les adultes ont un rôle à jouer (V. Laval, 2015 : 62). De petite ou jeune chose qu'il était (*piaraq*), l'enfant devient utile, d'où l'usage du terme *surusiq*, littéralement « qui devient utile », qui désigne l'enfant à partir de cinq ans (M. Therrien, 1987 : 156).

Jean Briggs analyse cette progression chez la jeune Chubby Mata âgée de trois ans. Elle raconte une scène durant laquelle Chubby Mata exige de s'asseoir sur les genoux de sa mère alors que sa sœur aînée s'y trouve déjà. Aucune réponse ni réaction ne donne suite à ses insistances. Puis, Chubby Mata prend le chewing-gum de la bouche de sa mère et fait quelque peu diversion. Un peu plus tard, elle demande à s'asseoir à côté de sa mère, comme le ferait un enfant plus âgé. Jean Briggs en conclut que pour le moment de cette interaction, Chubby Mata n'agit pas comme le ferait un bébé (J. Briggs, 1998 : 45-48).

Chubby Mata émet deux requêtes. La première sous l'emprise d'émotions incontrôlées lorsqu'elle exige de s'asseoir d'un ton impératif. Puis, la formulation de la deuxième requête s'effectue dans le calme. Entre ces deux requêtes, aucune réplique verbale n'est émise. Chubby Mata choisit de faire diversion. Sans déloger sa sœur aînée, elle trouve une place assise près de sa mère. L'attitude de retenue adoptée par la jeune enfant, qui s'alterne entre paroles brèves et silence, lui permet de trouver une place appropriée dans ce trio en fonction du comportement interactionnel attendu. Il est possible qu'elle se soit remémorée des souvenirs de situations similaires pour trouver une alternative à son premier comportement pour lequel elle essuya un échec (*ibid.*).

Au sujet de l'usage de la parole et du silence, Rose Dufour indique que le silence et l'absence de questions se justifieraient, tout au moins par le passé, par la vie en proximité sous la tente et la maison de neige. Si le traitement des données recueillies dans le cadre de cette thèse n'a pas abouti à un tel résultat, il concorde avec l'idée que le silence détient une place de choix dans les relations interpersonnelles. Elle qualifie certaines pratiques interactionnelles occidentales de « constant verbiage » et identifie la « manie de poser sans arrêt des questions pour démontrer son intérêt » à un comportement étant le propre de l'enfant (1990a : 20-21). Ce point établit indirectement un lien entre la parole non « maîtrisée » et la période de la jeune enfance. Il concorde avec les témoignages inuit au sujet de la finesse d'esprit de l'enfant capable d'adopter une attitude de retenue.

Minnie Aodla Freeman raconte que ses parents lui ont appris à ne pas faire de commentaires sur ce qu'elle voit ou entend aussi longtemps qu'elle se trouve en présence d'une personne âgée (1978 : 46). Au printemps 2015, Suzy Koneak, directrice de l'école Pitakallak, me raconte un souvenir d'enfance. Lorsqu'elle était en route pour une visite chez des membres de sa famille, sa mère lui recommandait de ne pas poser de questions une fois entrée, ni de faire de commentaires ; conseils qu'elle ne suivait pas toujours à la lettre ce qui pouvait causer des départs précipités (entretien Kuujjuaq, 10 avril 2015). Ainsi, la retenue verbale, que les enfants ont pour tâche d'observer, s'applique auprès des aînés. En visite, elle s'applique aussi en présence de la famille. Le respect dû aux aînés se justifie encore aujourd'hui de par leur séniorité. Le respect à l'égard de la famille étendue se perçoit au travers des codes relationnels inuit qui préconisent de ne pas rapporter, de ne pas cancaner,

de ne pas dire du mal des autres, de ne pas se moquer, ni de faire état de ses possessions et de sa vie privée (E. Imaruittuq, 2001 : 44).

Selon Claire Chen, les enfants inuit auraient un débit de parole inférieur à celui des enfants non inuit (C. Chen, 1997 : 8). D'après les observations d'Ariane, sage-femme, de Dominique Marquis et de Diego Uribe, enseignants non inuit, les enfants inuit seraient moins loquaces que les enfants non inuit (entretiens Kuujjuaq, 2014 et 2015). Dominique Marquis et Diego Uribe travaillent à l'école primaire Pitakallak et remarquent que les enfants non inuit et les enfants métis parlent davantage que leurs camarades dont les deux parents sont inuit (entretiens Kuujjuaq, 12 et 14 avril 2015).

Par un concours de circonstances des plus instructif pour cette recherche, je séjournais en 2015 chez une famille inuit dans laquelle vivait une enfant de huit ans particulièrement bavarde et encline à poser toutes sortes de questions. Elle venait contrebalancer mes hypothèses principales. Puis, au cours des derniers entretiens réalisés en 2015, certaines mères inuit ont déclaré que les enfants sont maintenant plus loquaces que par le passé. Elles ont dès le départ indiqué que leurs enfants posent des questions et qu'ils s'expriment verbalement pour préciser, m'a-t-il semblé, que le silence ne prive pas les interactions d'échanges verbaux, mais aussi pour rappeler que toute déclaration gagne à être replacée dans son contexte. Cette inférence se justifie au regard de la tournure des entretiens. La place du silence en situation éducative était l'un des premiers thèmes abordés au cours des entretiens. Si dans les débuts, les mères inuit précisaient implicitement qu'elles étaient plus que ce que je pouvais supposer d'elles, en indiquant clairement que leurs enfants parlent, la plupart partagèrent par la suite des expériences éducatives pour lesquelles la retenue verbale et le silence détenaient une place de choix.

La capacité à faire preuve de retenue correspond au passage vers le stade de l'enfance. Toutefois, les pratiques éducatives en faveur d'une retenue verbale s'exercent tout au long de cette période. Si la préférence va à la parole circonspecte et au silence, les parents identifient parfaitement les occasions de faire usage du canal verbal pour favoriser l'apprentissage autonome. Par exemple, les paroles et les productions vocales qui accompagnent les rites de la première fois offrent aux adultes l'occasion d'encourager le développement de l'enfant. Lorsqu'il capture son premier animal, l'enfant est suffisamment

grand pour offrir lui-même sa première prise. Michèle Therrien indique que la *sanajik* « recevra des cadeaux dont on pense, souvent, qu'ils donnent de la force » (1987 : 155). La participation de la *sanajik* à chaque premier exploit de l'enfant atteste du franchissement d'étapes. Elle rappelle que son développement s'opère aussi par l'intermédiaire de la sage-femme « qui l'a fabriqué ». À l'occasion de la première capture d'un animal pour le garçon, ou de la première confection de vêtements ou de chaussures en peau pour la fille, le jeune enfant offre à sa *sanajik* ses premières réalisations.

Le rôle de la *sanajik* est ainsi décrit par Maryline Mesher :

«Souvent, disons que mon fils a attrapé son premier poisson ou son premier ptarmigan ou peu importe. On le donne à l'*arnaquti*⁷⁹. Cette pratique est toujours aussi forte. Imaginons que ta fille coud ses premières *pualuuk* [mitaines], elle les donnera à sa *sanajik*. Cela reste encore vraiment fort. Et la *sanajik* est toujours fière. Et elle dit à l'enfant, " Tu vas attraper beaucoup d'autres gibiers⁸⁰ (entretien Kuujuaq, 28 mars 2015). »

L'éloquence de ces moments semble gagner en intensité avec le temps. Ainsi, la *sanajik* peut exprimer sa gratitude par des cris (*sirijuq*) ou par des sautilllements de joie (*qiggitartuq*) (F. Pernet, 2014 : 310 ; B. Saladin d'Anglure, 1970 : 230). Comme dans de nombreux domaines, le processus de sédentarisation a provoqué une modification de ces pratiques qui sont aujourd'hui moins systématiques (F. Pernet, 2012 : 165-166, 2014 : 314).

Par ailleurs, les adultes associent la capture de petits gibiers à la capture de grands gibiers. Même si ce phénomène n'a pas été observé ni recueilli en entretien lors des séjours au Nunavik, il illustre les pratiques éducatives des adultes qui sélectionnent des paroles visant à encourager l'enfant. Bernard Saladin d'Anglure (2000 : 102) rapporte le témoignage de Markusi Ijaittuq originaire d'Ivujivik :

« Lorsque quelqu'un avait tué une perdrix des neiges pour la première fois, autrefois, on disait qu'il avait tué un caribou [...] de la même façon, s'il avait tué un omble arctique pour la première fois, on disait qu'il avait attrapé un phoque barbu, on faisait semblant de penser cela. »

⁷⁹ Ce terme détient les mêmes significations que *sanajik* cependant il s'applique à la sage-femme qui met au monde un garçon.

⁸⁰ Traduction A.B. : "A lot of times, let's say my son he got his first fish or his first ptarmigan or whatever. We give it to the *arnaquti*. And that practice is still very strong. If your daughter sews like her first pair of *pualuuk*s, she'll give it to her *sanajik*. That is still pretty strong. And the *sanajik* is always proud and "you're gonna have many more catches", she tells the child."

D'après Bernard Saladin d'Anglure, cette figure de rhétorique vise à valoriser « une performance somme toute mineure, en faisant comme s'il s'agissait d'une performance majeure (*ibid.*) ». Les gibiers associés à ces changements d'échelle étaient différents selon les régions. Originaire de Kangirsuk, Dalasi Taqqiapik raconte que le lemming pouvait être identifié à un caribou ; Davidialuk Alasuaq de Puvirnituk évoque l'existence du couple morue-béluga, ou encore du couple lemming-ours polaire. Il précise : « J'ai souvent entendu cette phrase lorsqu'un enfant avait pris un lemming pour la première fois : « Il a tué un ours polaire ! ». Je pense qu'on demande souvent aux enfants [à cette occasion] : as-tu tué un ours polaire (Davidialuk Alasuaq, Puvirnituk, 1971, entrevue B. Saladin d'Anglure⁸¹) ? »

Si les adultes et les enfants savent parfaitement que l'animal capturé ne correspond pas au terme qui lui est associé, cette figure de rhétorique porte une valeur symbolique qui fait sens. L'enfant capable d'accomplir un petit exploit sera l'auteur d'un exploit plus grand à l'avenir. En accomplissant avec brio une étape de son développement, il signe déjà le franchissement d'étapes à venir, comme en témoigne Maryline Mesher citée ci-dessus (entretien Kuujuaq, 28 mars 2015). Le ton exclamatif et le mode déclaratif utilisés par Davidialuk Alasuaq soulignent l'importance de l'action effectuée. La parole atteste et renforce l'acte tout en présageant ceux à venir. Dans ce contexte, les énoncés verbaux permettent de favoriser la confiance et l'estime de soi.

Ajoutons que ce type d'énoncé évoque indirectement la condition d'un tel succès : la répétition. Aucune précision relative au temps et à la façon dont cette prochaine action sera réalisée n'est indiquée. Cependant, sa réalisation est déjà effective en puissance. Cette idée est complétée par la question posée à l'enfant qui l'invite implicitement à élargir sa perception de la situation. Il ne s'agit pas uniquement d'écouter et de comprendre la question posée, mais également d'envisager, et peut-être même de visualiser, l'arrivée future et indubitable d'un tel événement. Par ailleurs, la question ainsi formulée inciterait le jeune locuteur à réfléchir à une réponse adaptée. Cette question monopolise son attention et peut développer sa capacité à être courageux et persévérant dans ses activités de chasse.

⁸¹ Ces entrevues ont été relevées dans la thèse de Fabien Pernet consacrée à la construction de la personne au Nunavik (2014).

Nous avons d'abord montré que les adultes ont tendance à pratiquer la retenue et en ce sens à minimiser l'usage de questions afin de faciliter l'exploration libre et l'apprentissage autonome. Puis, nous avons vu que les adultes, notamment la *sanajik*, utilisent aussi le canal verbal à des fins éducatives. Le témoignage de Daivodialuk Alasuaq montre que cet usage répond à des objectifs éducatifs précis. La décision de poser cette question se justifie par les spécificités de la situation pour laquelle les adultes cherchent à faire naître chez l'enfant la confiance nécessaire au développement de ses compétences en chasse. Un même procédé interactionnel, ici la formulation de questions, peut se distinguer dans ses fonctions et dans ses visées éducatives selon le contexte et l'enjeu de l'interaction.

La conception du développement et de l'éducation du jeune enfant inuit a constitué le sujet de ce troisième chapitre. La jeune personne qui est, tour à tour, fœtus, nouveau-né, nourrisson et jeune enfant, est dépendante des adultes. Cette dépendance concerne ses besoins physiques, cognitifs et affectifs. La pratique de la transmission du nom permet de nuancer ce constat car le jeune enfant assure le lien entre les trépassés et les vivants, de même qu'il détient le statut et certaines qualités de son éponyme. Sous cet angle, nous pouvons parler d'interdépendance. Au regard de la composante *tarniq* et de l'éponymie, les adultes sont particulièrement attentifs au bien-être de la jeune personne. Cette considération est telle qu'en période de nomadisme, la pratique de l'infanticide, qui s'expliquait pour des raisons sociales et économiques, ne pouvait s'effectuer qu'avant la période d'attribution du nom au nouveau-né (M. Therrien, 1987 : 155).

La relation entre l'enfant et le défunt-éponyme souligne la place de l'altérité dans l'accès à l'individualité, alors que pour devenir une personne, l'enfant se voit attribuer le nom du défunt. Les choix interactionnels des parents découlent de leurs perceptions intimes de la conception de l'enfant. En milieu inuit, l'enfant, cette « jeune chose » pour le moment dans l'incapacité de subvenir à ses besoins, est bien plus que cela. Malgré les problématiques sociales liées au domaine de l'enfance, il apparaît que la pratique de l'éponymie favorise les situations de communication pour lesquelles le respect et l'estime de soi sont entretenus. Cette considération se traduit par la patience des parents qui autorisent les enfants à exprimer pleinement leur personnalité durant les premières années, mais aussi au-delà en fonction des normes et des valeurs inculquées. L'étude des interactions offre l'opportunité d'observer le système de valeurs inuit alors que les pratiques éducatives

traduisent la volonté de contribuer au développement de l'enfant, mais aussi la nécessité de transmettre les savoir-être indispensables à la vie en collectivité.

L'un des stades de développement majeur de l'enfant coïncide avec l'acquisition de *isuma*. Si elle commence à se manifester avant la période d'acquisition du langage, elle s'accroît fortement autour de la troisième année. Henri Wallon parle du « stade du personnalisme » (V. Laval, 2015 : 62). Au gré des situations interactionnelles, l'enfant prend connaissance de son statut au sein de sa famille nucléaire et de sa famille élargie. Il prend également conscience des comportements valorisés par son groupe d'appartenance. Plus l'enfant gagne en compréhension, plus les adultes offrent leurs conseils (L. Irniq, 2012 : 138 ; A. Fienup-Riordan, 2011 ; U. Ottokie, N. Ekho, 2000 : 17 ; 67), même si la fonction du silence au cours d'un apprentissage par l'observation, l'imitation et l'expérimentation est toujours valorisée. Âgé de cinq à onze ans, il est devenu utile, capable d'accomplir des tâches et de porter assistance aux autres. Il est alors qualifié de *surusimmarik*. Il s'agit également de la période où il a sans doute capturé son premier petit gibier, pour le garçon, ou confectionné son premier habit, pour la fille.

Les stades de développement de l'enfant sont marqués par l'accomplissement d'actions conformes aux tâches dévolues à l'homme et à la femme ou à leurs caractéristiques physiques. Ainsi, *surusiguluk*, petit *surusiq*, est dit d'un enfant de cinq ans et laisse supposer qu'il commence à être capable de contribuer aux tâches communes. Le terme *niviaqsiaq* s'applique à la jeune fille pubère tandis qu'*arnaruqtuq*, littéralement « qui devient une femme », désigne la jeune fille qui vient d'avoir ses règles. Il faut ajouter les termes *natsiriurtuq*, littéralement « qui a pris un phoque pour la première fois » et *kammiuriurtuq*, littéralement « qui confectionne ses premières bottes ». Puis, le jeune inuit devient adulte, *inummarik*, un homme, *anguti*, une femme, *arnaq*. Plus tard, il est un homme âgé, *ittuq* ou une femme âgée, *ningiuq*. Pour ceux qui partagent encore les pratiques du passé, il s'agit du temps où la personne évoque ses souhaits pour sa vie suivante où « elle reviendra comme un enfant », tel que l'évoque le titre du documentaire de Christian Merlhiot (2013). Ce parcours de vie, échelonné par diverses étapes de développement, a pour objectif de permettre à la personne, quel que soit son âge, de devenir *isummatuq*, ou *silattutuq*, mature, sage. Il suppose de se conformer à l'usage de pratiques interactionnelles propres au milieu inuit. Elles visent à transmettre à la jeune personne des compétences lui permettant

d'être respectueux et ouvert, tel que le montre le schéma conçu par Betsy Annahatak où l'entraide, l'obéissance, l'observation, la conscience, l'attention et l'auto-discipline font partie des aptitudes évoquées (2014 : 27).

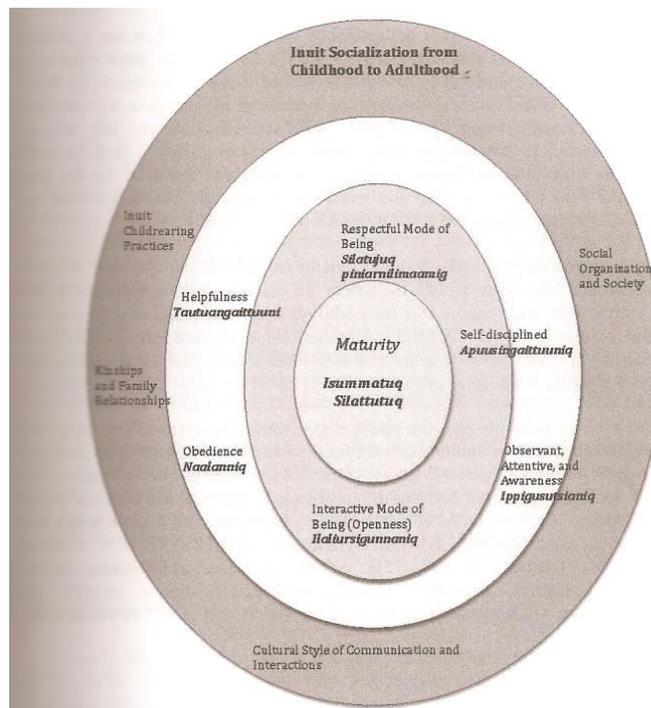


Schéma 1 : Processus d'acquisition de *silatunig* – devenir une personne sage et mature (© B. Annahatak 2014)

Les pratiques associées à la grossesse, à la naissance et aux premières années de vie illustrent la force du lien qui unit les familles inuit. Comme pour tout système de valeurs, ces pratiques sont appliquées en fonction de la personne et de la famille, mais aussi de la singularité du contexte et du cadre général de l'échange. Pour autant, elles renvoient à une conception de la personne et du groupe déterminée et ont pour objectif de mener l'enfant vers la sagesse, *silatunig*. Le point suivant présente deux conditions nécessaires à la transmission du savoir-être inuit. Elles sont aussi à considérer dans l'analyse des situations éducatives favorisant l'autonomie et le souci de l'autre qui sont présentées dans la troisième partie.

II.4. Manifestation de l'autonomie et de l'attention portée à l'autre en interaction.....

II.4.1. Conditions élémentaires à ces acquisitions.....

II.4.1.a. Naglinniq, affection, amour et iliraniq, crainte, prudence

L'enfant qui prend progressivement conscience de son individualité cherche simultanément à se conformer aux règles familiales et sociales. Elles sont nécessaires au maintien de la vie en collectivité et participent au développement individuel. Le jeune enfant se dirigeant vers la réalisation d'actes autonomes et solidaires s'appuie sur un capital de départ qui lui permet de s'aventurer au-delà de ses capacités déjà acquises avec le concours de son entourage. Cette notion est qualifiée par le psychologue Lev Sémionovitch Vygotsky de « zone proximale de développement » (1978). Elle est reprise dans de nombreux programmes éducatifs et notamment dans la formation des enseignants de l'Éducation Nationale en France. Elle correspond à la distance entre le niveau actuel de développement, tel qu'on peut le déterminer à travers la capacité de l'enfant à résoudre seul un problème, et le niveau potentiel de développement, tel qu'on peut le déterminer à travers ses capacités à résoudre un problème lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec des enfants plus experts.

D'après cette approche, l'enfant ayant atteint un certain niveau de développement se dirige vers un autre niveau potentiel. Entre ces deux échelles, diverses méthodes d'apprentissage sont d'usage (V. Laval, 2015 : 72, S. L. Vygotsky, 1978 : 86). Le passage d'un stade à un autre dépend d'une multitude de situations interactionnelles qui, tout en se succédant, ne laisse pas toujours apparaître clairement les phases transitionnelles ni les processus mentaux mis en œuvre pour les franchir. Tout comme le souligne Henri Wallon dans sa théorie des stades de développement de l'enfant (2015 : 60-62), Lev Sémionovitch Vygotsky montre que ce passage s'opère de façon progressive sans délimitation figée.

Il s'agit ici de s'intéresser aux conditions élémentaires à l'acquisition de l'autonomie et du souci de l'autre, deux aptitudes qui traduisent le franchissement d'étapes de développement. Pour ce faire, il est proposé de s'appuyer sur les travaux de l'anthropologue Jean Briggs. Cinq décennies ont couvert l'étendue de ses travaux relatifs au rôle des émotions dans la socialisation du jeune enfant inuit. Elle identifie deux émotions à l'œuvre

dans le processus de développement de l'enfant qui s'expriment par les radicaux verbaux, *ilirasuk-*, craindre le jugement d'autrui et ses conséquences et *nalligusuk-* ou *nagligusuk-*, aimer d'un amour protecteur.

D'après Jean Briggs, les dynamiques émotionnelles d'une valeur dépendent de la manière dont elle a été apprise, du rapport entre les membres d'un groupe et de l'expérience quotidienne de ces valeurs (J. Briggs, 2001 : 81). Les aptitudes physiques, cognitives et psychiques du jeune enfant s'associent au ressenti d'émotions spécifiques. En ce sens, l'émotion et la cognition sont inséparables (*ibid.*, 2000 : 159). Pour étudier le concept de l'émotion et de manière globale, la socialisation du jeune enfant, sa méthodologie consista à noter les termes employés pour exprimer les émotions, à observer leur contexte d'usage et leur mode d'utilisation au quotidien. Ce travail fut complété par la collecte de données relatives aux relations sociales inuit, à la valeur sémantique de la terminologie propre aux émotions et aux modes de penser et de ressentir une émotion (*ibid.* : 160).

Rendre compte du processus par lequel les jeunes enfants inuit font l'expérience de leurs émotions est une étape première à l'étude des actes autonomes et soucieux de l'autre. Pour commencer, la valeur sémantique des termes *ilirasuk-* et *nagligusuk-* est présentée. Les affixes *suk-* ou *-gusuk-* prennent le sens de « éprouver » ou « prendre conscience de », lorsqu'ils s'appliquent à des verbes exprimant des émotions, des sentiments ou des perceptions (L. Schneider, 1997 (1979) : 44).

Trente six mots-phrases composés à partir de la base verbale *ilira-* figurent dans le dictionnaire inuttitut-anglais rédigé par Lucien Schneider⁸². Chaque infixé confère au terme *ilira-* un sens précis en fonction du contexte d'utilisation. Pour autant, dans l'ensemble, ce terme fait référence à des émotions traduisant chez les personnes, l'embarras, la crainte du reproche, de la critique, la peur ou encore l'effroi. En exemple, *illirakkutivaa* a pour signification « il l'a (une personne ou une chose) pour motivation d'être honteux ou

⁸² Lucien Schneider était un prêtre catholique français. Il se rendit dans l'Arctique canadien à la fin des années 1930 en tant que missionnaire. Il exerça notamment dans les villages de Kangirsujuaq, puis de Kuujjuaq jusqu'en 1974, année à partir de laquelle il prit sa retraite. Il mourut en France en 1978. Pour la plupart, ses matériaux furent collectés à Kangirsujuaq dans les années 1950 auprès de deux informateurs principaux, Christine Nutaraaluk et Salome Mitiarjuk. Ses données furent rassemblées sous forme de dictionnaires grâce au soutien du département des Affaires autochtones et du développement du Nord du Canada. Les dictionnaires de Lucien Schneider sont des outils linguistiques précieux.

embarrassé » (L. Schneider, 1985 : 66 ⁸³). *Ilirakkutisarpaa* signifie « il est honteux, embarrassé à cause d'une personne, d'une situation (*ibid.*). » L'auteur donne en exemple un enfant qui causerait une nuisance. En revanche, *ilirakkujivigivaa* exprime la honte ressentie à cause d'une tierce personne.

Cette émotion suppose de ne pas oser parler, d'arrêter de parler par timidité, *ilirasuliumajuq*-. Elle désigne aussi quelqu'un qui a peur d'être contredit, *ilirasugiaq*, qui est embarrassé, mal à l'aise, ou bien qui craint d'être disputé ou d'être soumis à des reproches ou à des critiques, *ilirasuttuq*. La personne qui cherche à provoquer cette émotion bougerait sa tête dans tous les sens afin de provoquer l'effroi tout en parlant, *iliranarivigivaa* ou bien, elle essaierait de créer un climat de peur en ouvrant grand les yeux et en élevant la voix, *iliratsaatuq*. Il peut s'agir encore de quelqu'un qui tente d'intimider les autres et qui deviendrait lui-même insensible à l'intimidation, *iliranaqijjuq*, ou alors de quelqu'un qui ne peut pas être intimidé, qui n'a peur de personne, *ilirattaituq* (*ibid.*). Les termes *kanngusuk*-, éprouver de la gêne, de la honte, et *kappia*-, être effrayé, être terrifié peuvent s'ajouter à ce champ sémantique.

La personne dite *ilirasuttuq* aurait tendance à être timide, à ne pas oser parler ou à s'arrêter de parler. Un lien est établi entre la timidité, la crainte et l'action de parler ou de se taire. Annie Gordon, éducatrice au CPE Tumiapiit, associe la timidité aux traits de caractère d'une personne silencieuse (entretien Kuujuaq, 10 avril 2015), tandis que celle qui cherche à susciter la crainte aurait tendance à élever la voix. Outre l'usage du canal vocal, la gestuelle est à inclure puisqu'il est dit de « l'effrayant » qu'il tend à bouger sa tête dans tous les sens et à ouvrir grand ses yeux. En une occasion, une relation a été établie entre *ilirasuk*- et la crainte de sentir mauvais. Dans l'ensemble, ce sentiment reste toutefois associé au choix de parler et de s'agiter avec véhémence pour la personne qui cherche à susciter cette émotion chez une autre, ou au contraire de rester discret et silencieux pour celle qui la ressent. Cette dernière option renvoie à la retenue verbale de la personne gênée qui demeure silencieuse afin de se protéger d'une remontrance.

La définition du syntagme *ilirakkutivaa* mentionne bien la gêne d'un adulte provoquée par un enfant qui causerait des nuisances. Cette définition rappelle les propos

⁸³ La version de ce dictionnaire date de 1997 ; année de révision du dictionnaire par le Père Robert Lechat.

tenus par Susie Koneak au sujet de la demande de rester tranquille et de se taire en visite (entretien Kuujjuaq, 10 avril 2015). La personne qui cherche à faire naître ce sentiment chez une autre est quelque peu agitée. Cette agitation se traduirait par des paroles et des gestes impétueux. Au contraire, une personne intimidée, apeurée, craintive, effrayée, opterait davantage pour une attitude silencieuse.

Néanmoins, il y aurait des avantages à cultiver *ilirasuk-*. Jean Briggs analyse cette émotion comme le sentiment d'être dominé et d'être dépendant. À ses possibilités sémantiques, elle ajoute l'idée de craindre d'être réprimandé et d'avoir peur de subir un refus. Ce terme fait également référence à la peur des actions d'une personne imprévisible et aussi à un intense respect et à la honte (2000 : 160). Appliqué à l'enfant, Jean Briggs précise que faire éprouver à l'enfant ce sentiment de crainte est nécessaire pour qu'il apprenne à bien se conduire. Il aurait donc une vertu éducative essentielle. Être intimidé ou embarrassé, se sentir gêné et craindre la réaction de son/ses interlocuteur(s), peut inciter à une observation attentive des autres et du contexte avant toute action. Cette attitude invite à la prudence. Au cours d'un entretien, une jeune mère inuit désirant garder l'anonymat indique que l'enfant devrait avoir en tête ce que ses parents l'autorisent ou non à faire avant d'agir (entretien Kuujjuaq, 14 avril 2015).

Les adultes peuvent faire usage du silence pour faire naître ce sentiment chez l'enfant. La pratique du silence chez l'adulte procéderait alors d'une méthode éducative visant à susciter des émotions associées à *ilirasuk-*, dans la mesure où la méconnaissance des intentions de l'adulte exprimables par le canal verbal, incite à la prudence, à la retenue, à l'observation et à l'écoute attentive. D'après Minnie Aodla Freeman, l'attitude silencieuse est une preuve d'intelligence (1978 : 21). Alasi Snowball, éducatrice au CPE Iqitauvik, associe l'attitude silencieuse à de la prudence (entretien Kuujjuaq, 7 avril 2015).

En milieu inuit, la colère traduit un manque d'intelligence et une attitude puérile (J. Briggs, 2000 : 159). Si le manque de contrôle des émotions est fréquent chez les très jeunes enfants, susciter *ilirasuk-* tendrait à réguler certaines d'entre elles. Pour ce faire, les enfants sont placés dans des situations où ils peuvent éprouver un certain danger, une certaine crainte. Par exemple, les parents laissent les enfants régler leurs conflits par eux-mêmes. « Ainsi, ils apprendront à se sentir un peu faibles, un peu *ilira-*», tel que le précise une mère

inuit (J. Briggs, 1998 : 35 ; 2001 : 83). Dans ce contexte, la faiblesse et la crainte sont des sentiments considérés comme nécessaires à la socialisation du jeune enfant.

Il convient de rappeler que l'émotion se construit et s'interprète en fonction du groupe culturel au sein duquel elle s'éprouve. En ce sens, les significations accordées aux émotions humaines diffèrent. Les émotions et les ressentis, tels que la peur, l'amour, le ressentiment, la confiance, ne sont pas systématiquement favorables ou défavorables. Ils sont aussi utiles dans les contextes sociaux (*ibid.*, 2000 : 161). Ainsi, si la peur et la crainte sont considérées, chez certains groupes ou sous-groupes d'une société, sous leur figure défavorable, elles peuvent être, pour d'autres et dans certaines situations, avantageuses. D'après le système de valeurs inuit, il apparaît que *ilirasuk-* invite à la prudence, à prêter attention aux autres et à réfléchir aux conséquences éventuelles de ses actes avant d'agir.

Le terme *nalligusuk-* fait référence à l'amour, à l'affection et à la compassion considérée dans son sens large. Prenons comme exemple le mot-phrase *nalligivaa*. Selon la traduction de Lucien Schneider, il peut tout autant signifier « il/elle l'apprécie, lui manifeste de l'affection » que « il/elle le/la considère comme son égal, il/elle l'aime. » *Nalliktaquq* s'emploie pour désigner une personne qui essaie d'être aimable. Le nominal *nalliniq*, synonyme de *nalligusunniq*, signifie amour, affection ; littéralement le fait d'éprouver *nallik-*, de l'amour, de l'affection (L. Schneider, 1985 : 187).

Contrairement aux entrées du dictionnaire propres au terme *ilirasuk-*, peu d'indications relatives à l'expression verbale et physique de *nalligusuk-* sont renseignées. *Nalligusuguartuq* renvoie l'idée d'une personne démonstrative. Cette spécificité est indiquée par l'infixe *-guaq-* qui signifie « fréquemment, souvent, facilement (1997 (1973) : 37). » *Nalligusuk* est également appréhendé à travers son intensité. Ainsi, *nalliniqurtuq* et *nallinirvalik* ont tous deux pour définition « qui est très affectueux », tandis que celui/celle qui n'est pas affectueux est *nalliniqittuq* (*ibid.* : 187).

Nalligusuk- fait référence à l'attachement, à la protection, à la pitié, à la compassion pour les démunis, informe Jean Briggs (2000 : 160). Cette dernière valeur sémantique s'apparente quelque peu au terme *naakkunartuq*, « qui inspire la pitié, la compassion », ou encore *naakkivaa*, « il/elle est affectueux(-se) envers elle/lui » (L. Schneider, 1985 : 177). Ici, en revanche, des indications sont données au sujet des expressions vocales associées à cette

marque d'affection : *naakkinguarpaa* signifie il/elle fait un « mm » d'affection envers lui/elle pour plaisanter, quand *naakkivaa*, précédemment cité, indique par ailleurs qu'il/elle fait à quelqu'un un « mm » de tendresse. Jean Briggs relève ces marques d'affection exprimées par le ton de la voix (1998 : 29 ; 41). Betsy Putuguq se souvient du jour où un jeune chasseur lui apporta sa prise (F. Pernet, 2014 : 314) :

« Je m'efforçais de lui montrer toute ma joie en lui faisant *naakkik* [en lui faisant des « mm » d'affection sensible], en le prenant dans mes bras, en le remerciant intensément, en faisant le *sirik*⁸⁴ [en poussant le cri de gratitude], en cherchant à le faire se sentir vraiment bien reçu [...]. J'étais tellement reconnaissante qu'il m'apporte toute cette viande d'animaux que je n'aurai jamais attrapée moi-même (Puvirnituk, 2008) ! »

Dans le domaine de la jeune enfance, *nalligusuk-* se comprend davantage lorsqu'il est mis en relation avec des termes connexes. Conjugué à la troisième personne, le radical *niviuq-* fait référence à une personne qui est soucieuse d'une autre, qui souhaite rester proche d'elle par affection. Lucien Schneider donne l'exemple d'une mère à l'égard de son enfant malade (1985 : 217). D'après Jean Briggs, *nalligusuk-* serait le propre d'un amour mature, à distinguer de l'amour immature, celui d'un bébé pour sa mère, évoqué par le radical *ungat-*. Ce sentiment chez le bébé est tout à fait ordinaire. Il évoque le besoin, l'attachement et la dépendance. Cependant, il est attendu qu'en grandissant, l'enfant parvienne à faire évoluer ce sentiment pour éprouver ensuite *nalligusuk-* (J. Briggs, 2000 : 160).

Associé à l'univers interactionnel des adultes, *ungavaa* renvoie à une personne considérée comme aimable, gentille et méritante. Cependant, cette personne ne se trouve pas dans l'entourage de celui qui éprouve ce sentiment. Il s'agit d'un amour qui souffre l'absence de la personne aimée. Le radical *ungat-* évoque l'éloignement, qu'il s'applique à un sentiment éprouvé ou qu'il concerne, par exemple, quelqu'un qui se distance d'un locuteur ou d'un endroit, *ungamuaqpuq*. Ungava, toponyme attribué à la partie la plus septentrionale de la région du Nunavik où se situe le village de Kuujjuaq, signifie « dans la distance⁸⁵. » *Ungamut* prend le sens de « par affection », mais il est précisé qu'il s'agit d'un absent ou de quelqu'un qui est parti pour un temps (L. Schneider, 1985 : 449-450). *Unganartuq* fait encore

⁸⁴ Ce nominal n'existe pas. Il convient d'écrire *sirijuq*, le cri de gratitude.

⁸⁵ Lucien Schneider indique que le toponyme Ungava fut attribué à cette région par les Canadiens non inuit. Si Ungava signifie « à/dans la distance », cette région ne se trouve pas éloignée des territoires inuit (1985 : 450). Il est fort probable que les Inuit ne perçoivent pas leur lieu de résidence sous cette perspective d'éloignement.

référence à une personne généreuse qui n'est pas là. *Ungavaa* se traduit par « il/elle l'aime d'un sentiment qui le/la rend triste quand la personne est absente ». Ce syntagme signifie encore « il/elle lui est dévoué(e) », « il/elle l'aime vraiment beaucoup » (*ibid.* : 450). L'absence et l'affection étant spécifiquement liées ici, ce sentiment est à distinguer de *nalligusuk-*.

Souffrir de l'absence de l'être aimé est douloureux, d'autant plus lorsqu'on songe à la difficulté éprouvée par de nombreux Inuit lorsqu'ils se séparent de leur famille ou quittent le territoire (C. Petit, 2003 : 216-221).

Chez le très jeune enfant, *Ungat-* traduit un amour immature caractérisé par le manque et la tristesse. Ce terme semble étroitement associé à une relation de dépendance. Cette émotion est également éprouvée par les adultes qui se languissent d'un être cher absent. La différence notable entre le jeune enfant et l'adulte éprouvant *ungat-* réside dans le comportement. La définition attribuée à *ungat-* donne pour exemple la situation d'un enfant en pleurs en raison du départ d'un parent, ou encore d'un adulte dont l'absence d'un être cher le plonge dans le chagrin (L. Schneider, 1985 : 450).

Le jeune enfant exprime ouvertement son ressenti à travers des pleurs notamment alors que l'adulte s'efforcerait de dissimuler ses émotions. Cette attitude marque le passage vers un comportement socialement acceptable. Le terme *ungat-* est considéré comme caractéristique de l'amour immature du bébé placé dans la dépendance envers sa mère, tandis que *nalligusuk-* se rapporte à un amour mature, modéré qui se perçoit davantage par la bonté de la personne qui le ressent.

Jean Briggs nous dit qu'en milieu inuit, une personne heureuse est une personne bonne et rassurante (2000 : 159). Ces qualificatifs s'apparentent quelque peu à *nallinaqtuq*, personne aimable, attachante, attentive à l'autre. Ce comportement est à développer chez l'enfant, personne autonome capable d'aimer et d'être aimé. En ce sens, *nalliniq* ne s'applique pas à une relation de dépendance, ou à un manque qui nécessite la présence continue de l'être aimé. Il importe alors de savoir se montrer *ilirasuk-* afin de s'exprimer avec prudence et d'éviter les situations embarrassantes causées par l'expression d'une émotion non valorisée, car excessive ou nuisible à l'harmonie du groupe.

Comme me l'a fait comprendre Alasi Snowball, *ilirasuk-* ne renvoie pas seulement à un sentiment de crainte, mais plutôt à une forme « d'intelligence » ou de vigilance (entretien Kuujuaq, 7 avril 2015). Dans un contexte éducatif, *ilirasuk-* ne serait pas tant la peur qui terrasse, ou la crainte qui atrophie, mais la prudence qui manifeste du respect et de l'attention envers l'environnement, les autres et soi-même. *Ilirasuk-* n'aurait pas seulement comme conséquence émotionnelle la peur de représailles, mais aussi le sentiment de respect à l'égard des autres. De la même façon, les règles sociales peuvent autant être perçues comme des contraintes coercitives ou des formes de respect garantissant la liberté individuelle et l'harmonie collective. En ce sens, *ilirasuk-* concourt au sentiment d'amour dans son expérience la plus valorisante. La notion de *silatuniq*, sagesse, qui définit une façon d'être respectueuse dans le monde avec tout ce avec quoi on interagit (B. Annahatak, 2014 : 23-28), peut s'appliquer aux réflexions proposées au sujet d'*ilirasuk-* et de *nalligusuk-*. Mises en rapport, ces deux émotions favorisent les relations harmonieuses et la régulation des émotions pour se conformer aux codes relationnels admis par le groupe. Selon leur intensité, elles peuvent être inconfortables, mais le processus de socialisation ne peut s'opérer sans leur concours simultané (*ibid.* : 160). Le dernier point de cette partie apporte un élément additionnel à considérer comme condition préalable à la production d'actes autonomes et solidaires. Le maintien de face est une notion majeure en interaction qui relève du domaine de l'analyse des interactions. Appliqué à l'enfance, il peut également se concevoir à partir de la nécessité de préserver l'estime de soi.

II.4.1.b. Maintenir la face en interaction

Dans un article consacré au maintien de face en interaction⁸⁶, Martha Crago et Alice Eriks-Brophy (1993b) mettent en évidence les mesures prises par les adultes inuit pour préserver la face des jeunes enfants. Elles s'appuient sur quarante heures d'enregistrements vidéo au sein de deux salles de CPE et de trois classes d'enfants en première année d'école primaire. La nécessité de ne pas perdre la face et de ne pas déplaire sont deux principes essentiels à l'interaction. Pourtant, elles indiquent que la routine conversationnelle *initiation-réponse-évaluation*, qui régit le type de conversation entre l'enseignant qui pose

⁸⁶ Erving Goffman définit la notion de face comme la valeur positive d'une personne dont la préservation est indispensable (1974 : 9).

les questions et l'élève qui est évalué en fonction de ses réponses, ne favorise pas l'estime de soi ni l'apprentissage (*ibid.* : 10). D'après Martha Crago et Alice Eriks-Brophy, cette configuration s'applique également aux interactions entre le personnel soignant et les jeunes patients en milieu médical inuit. Le fait de ne pas prendre en considération l'estime de soi aurait pour conséquences éventuelles de voir apparaître chez l'enfant un manque de motivation, une dépression, de la colère, de la résistance ou encore une non-participation aux activités de la classe (*ibid.* : 11).

La relation entre l'estime de soi et l'apprentissage apparaît fondamentale. À titre comparatif, elles rendent compte de divers travaux scientifiques précisant que la perception des relations sociales à travers un système hiérarchique n'a pas véritablement sa place chez les différents peuples des Premières Nations, de même qu'il n'est pas convenable de détenir le monopole d'une conversation (*ibid.*). Les théories interactionnistes nous apprennent que, de façon générale, le maintien de face est une condition importante au bon déroulement de l'interaction. Ces données théoriques permettent de mieux saisir la place accordée au maintien de face en milieu inuit en situation éducative.

L'interaction est constituée de contraintes à la fois linguistiques et sociales (E. Goffman, 1987 : 22-25). Dans l'ouvrage *L'interactionnisme*, regroupant les théories des principaux chercheurs s'étant intéressés à l'analyse des interactions, David Le Breton (2004 : 122) rappelle que « le respect de la face et le souci de ménager la sienne sont des données fondatrices de l'échange ». Il ajoute que « l'interaction est secrètement hantée par le souci de garder la « bonne distance » avec l'autre, [...], tout en étant vigilant sur celle de l'autre [la face] pour éviter l'offense ou la gêne. ».

Il rapporte les observations d'Émile Durkheim : « La personnalité humaine est chose sacrée ; on n'ose la violer, on se tient à distance de l'enceinte de la personne, en même temps que le bien par excellence, c'est la communication avec autrui⁸⁷ (*ibid.*). » Il en conclut qu'il importe de « ne jamais empiéter sur l'estime que chacun a de soi ». Par ailleurs, David Le Breton précise qu'Erving Goffman fut un des premiers chercheurs dans son domaine à prendre en considération les éléments implicites de l'interaction, notamment l'aspect moral qu'elle revête (*ibid.*). Selon cet auteur, « la face est le cœur tacite de l'échange » et « à tout

⁸⁷ Citation d'Émile Durkheim relevée par David Le Breton dans l'ouvrage *Sociologie et philosophie* (1963 : 51, PUF).

moment elle est susceptible d'être mise à mal », de même que « dans le langage courant la face vaut pour l'homme en son entier, elle enveloppe le sentiment d'identité et l'estime dont il jouit de la part des autres. » (*ibid.* : 123).

Au sujet de la perte de face, il est dit que :

« Avoir honte, porter les mains à son visage pour le masquer, baisser les yeux dans l'impossibilité de soutenir le regard hostile de l'autre, c'est témoigner du fait d'avoir perdu la face et le marquer rituellement en se livrant sans la défense de ses propres yeux aux regards inquisiteurs de ceux qui jugent. On ne perd pas la face sans une déroute du visage. L'image classique du coupable est celle de l'homme aux yeux baissés vers le sol, abandonné à la prise de la foule, sous une forme symbolique de mise à mort. Il ne peut plus regarder autrui « les yeux dans les yeux », contraint au deuil de son regard sur les autres et à n'être plus qu'un objet de honte pour sa communauté. Son visage est d'autant plus public qu'il a perdu la face (autant dire ici qu'il a été dépouillé de son visage), démuné de la faculté de se tenir dans une position égale à celle de ses interlocuteurs (D. Le Breton, 2004 : 124). »

Ces approches théoriques gagnent à être mises en rapport avec les données recueillies dans les établissements éducatifs inuit. Pour préserver la face et l'estime de soi, les éducateurs auraient tendance à s'adresser au groupe qui répond en chorale. S'ils demandent l'attention générale, ils n'exigent pas la participation de tous. Puis, l'enfant qui ne parle pas est encouragé implicitement à le faire en observant ceux qui se prêtent au jeu de la parole. Les activités de groupe se déroulent entre différents niveaux afin que les élèves apprennent entre eux et se corrigent mutuellement. Cette configuration offre aux enfants une certaine autonomie dans leur apprentissage (M. Crago, A. Eriks-Brophy, 1993b).

Choisir de privilégier les interactions en groupe peut s'avérer avantageux pour l'enfant comme pour l'adulte. Cette forme d'apprentissage permet d'éviter de mobiliser les nombreux procédés interactionnels nécessaires à la préservation de l'estime de soi observables lors d'une conversation entre deux personnes. La face ne se préserve pas toujours facilement, d'autant plus lorsque les locuteurs se situent à un stade de développement différencié, et qu'ils détiennent un statut hiérarchique distinct selon le cadre d'échange. Lors des activités de groupe, l'adulte enseignant intervient moins. Il a par ailleurs été observé qu'en milieu éducatif inuit, les jeunes élèves auraient tendance à émettre moins de jugement et à minimiser l'expression d'un sentiment de fierté (*ibid.*). Afin d'évaluer le niveau des élèves, l'adulte pose des questions plusieurs fois sans regarder une

personne déterminée et observe les réponses de chacun. Il n'élève pas la voix et évite de heurter les sensibilités (*ibid.*) À ce sujet, Naqi Ekho indique que :

« L'abus verbal est celui qui blesse le plus. C'est celui qui produit les pires effets. Les jeunes se sentent tristes et blessés. La cruauté mentale peut causer beaucoup de dommages (2001 : 109). »

Au cours de la troisième partie, nous tenterons de montrer que dans le but de développer l'autonomie et le souci de l'autre, la préservation de l'estime de soi, intimement reliée à la notion de respect, devrait être garantie avant toute autre préoccupation éducative.

Cette seconde partie s'est efforcée de souligner divers points apparus comme essentiels au développement du jeune enfant inuit. Il a été question de l'apparition des systèmes sensoriels et de l'intermodalité entre ces systèmes. Puis, par tranche d'âge, le développement de l'enfant a été discuté à travers les canaux de communication vocale et verbale. Dans un deuxième temps, le développement de l'enfant a été présenté en tenant compte des normes et des valeurs inuit qui font du système relationnel un système inclusif. Selon le stade de développement physique et cognitif de l'enfant, les pratiques interactionnelles se modifient. Pour autant, son développement gagne à être considéré d'un point de vue ontologique, notamment parce que la pratique de l'éponymie lui confère un statut élargi.

Il faut mentionner la présence de la *sanajik*, sage-femme, à l'occasion des premiers exploits du jeune enfant. L'autonomie est encouragée et rendue possible par la présence de la famille de l'enfant. Compte tenu des paroles prononcées par la *sanajik*, les accomplissements des enfants relèvent d'actions soulignant leur capacité à être autonomes ou attentifs à l'autre. En lui indiquant qu'il sera un bon chasseur, une bonne couturière, une personne capable de se débrouiller, généreuse ou aimable, la sage-femme façonne le devenir de l'enfant. L'autonomie et le souci de l'autre occupent une place fondamentale dans le système de valeurs inuit. Au cours des rites de la première fois, l'enfant qui accomplit un acte de façon autonome remercie ceux qui y ont contribué. Puis, l'individualité ne semble se construire qu'au contact de l'autre, de la même façon que l'identité se compose de parties perçues à des échelles distinctes, à savoir les quatre composantes de la personne,

l'éponymie, les parents, le statut social et l'environnement, etc. L'autonomie et le souci de l'autre soulignent l'alternance entre deux pôles qui se relient.

III. Transmission des valeurs associées au *silatuniq*

La première partie de la thèse a présenté les espaces interactionnels au sein desquels le jeune enfant inuit circule. Ces espaces sont contrastés de par la nature du milieu et les personnes qui le fréquentent. Ils sont également ordonnés en fonction d'un espace-temps propre qui forme l'environnement global de l'enfant.

Les Inuit, comme de nombreux autres peuples autochtones, se trouvent devant des défis sociaux majeurs. Dans le domaine de l'éducation, il s'agit de transmettre les normes sociales et les valeurs à la jeune génération à une époque où les bouleversements passés et actuels affectent encore toutes les générations et génèrent de multiples difficultés familiales et individuelles. Il faut ajouter la nécessité d'ajuster le programme éducatif aux choix de transmission culturelle et linguistique des familles.

Si les recherches mettent en évidence la nécessité d'augmenter les taux de fréquentation de l'école et de réussite scolaire, l'identification de ces deux actions majeures incite à questionner en parallèle la possibilité de transmettre le savoir-être inuit dans les institutions éducatives. Le savoir-être inuit est-il transmis dans les CPE accueillant les jeunes enfants âgés de six mois à cinq ans ? Quels canaux de communication sont privilégiés en faveur de son expression ? Plus précisément, quelles caractéristiques interactionnelles favorisent l'acquisition de l'autonomie et de l'attention portée à l'autre ?

La deuxième partie de la thèse a présenté les perspectives scientifiques et inuit relatives au développement du jeune enfant du stade fœtal à la fin de la période de la petite enfance en s'intéressant au processus d'acquisition des capacités sensorielles. Le dernier chapitre a traité des conditions requises à la transmission du *silatuniq*. Ainsi, les sentiments d'amour protecteur, de crainte, davantage associé à la prudence, et la notion de face ou d'estime de soi ont été décrits eu égard à leur rôle dans le développement du jeune enfant.

Cette troisième partie expose en quatre chapitres les résultats obtenus au terme de cette recherche. Le premier chapitre décrit les modalités interactionnelles générales aux trois centres de la petite enfance Sarliavik, Iqitauvik et Tumiapiit. Les interactions entre pairs et les interactions entre enfants et éducatrices sont discutées. Puis, quelques points de comparaison entre les pratiques des éducatrices inuit et non inuit sont exposés. Le deuxième chapitre détaille et analyse des situations éducatives favorisant l'autonomie et l'attention portée à l'autre. Le troisième chapitre analyse les retombées des pratiques éducatives identifiées. Pour finir, il s'interroge sur les principes éducatifs que de telles approches mobilisent dans le cadre d'une réflexion sur le développement de la personne et dans une perspective de partage des savoirs inuit et non inuit. Un quatrième chapitre décrit et analyse les données de terrain recueillies en milieu médical. Il présente les modalités interactionnelles opérant en consultation médicale et propose des analyses relatives aux choix linguistiques et aux variations culturelles en conversation.

III.1. Le cadre conversationnel dans les Centres de la Petite Enfance

III.1.1. Les interactions entre enfants

Au sein des centres de la petite enfance (CPE) Sarliavik, Iqitauvik et Tumiapiit, l'association des pairs est établie en fonction des tranches d'âge. Même en dehors de ce cadre institutionnel, il a été observé que les enfants ont tendance à se regrouper librement avec leurs pairs du même âge. Au sein d'une famille inuit partageant un repas agrémenté de mets locaux, les adultes occupaient l'espace commun du salon et de la cuisine, deux adolescents mangeaient dans une chambre et deux enfants, âgés de moins de trois ans, circulaient autour des adultes sans s'éloigner l'un de l'autre. Vaquant à leurs occupations, l'un d'eux était quelques fois interrompu par sa mère. Assise sur le sol, elle se retournait de temps à autre pour lui dire : « Qailirit, una, una », (Prends), ceci, ceci. Bras tendus, elle déposait alors des morceaux de nourriture dans la bouche du garçon. À l'extérieur, les enfants du village de Kuujjuaq sillonnent les rues à pied ou à vélo, ou bien jouent au hockey par groupe d'enfants du même âge. Cette configuration s'applique également au sein de la Maison des jeunes de Kuujjuaq qui accueille des enfants âgés de six ans à dix-huit ans.

Même si les cercles d'interaction sont perméables, les différents groupes ont tendance à se constituer par tranche d'âge. En dehors du CPE, les parents, dont les enfants sont à l'extérieur, savent plus ou moins précisément où ils se trouvent. Ils ont la possibilité d'appeler les membres de leur famille ou leurs amis pour s'enquérir de leur présence (Dominique Marquis, entretien Kuujuaq, 12 avril 2015). Les parents ont également la possibilité de contacter la Maison des jeunes. En 2015, le lendemain de mon arrivée à Kuujuaq, je rencontre l'éducatrice Alasi Snowball et lui demande des nouvelles de sa fille Kistina rencontrée l'année précédente. Elle m'indique qu'elle se trouve probablement au gymnase ou à la Maison des jeunes. Elle connaît les habitudes de sa fille, âgées de huit ans, et a la possibilité de la joindre par téléphone ou bien de se rendre directement sur les lieux, comme il a été possible de l'observer en 2014. Miaji Aputik, chez qui je séjournais, passait quelques fois deux à trois appels téléphoniques avant de savoir où était sa petite-fille et lui demander de rentrer. Même si les enfants ont l'air tout à fait libre de circuler où ils le souhaitent dans le village, les parents savent où ils se trouvent.

D'après les travaux de Martha Crago (1988 : 170 ; 228-229), lorsqu'un enfant se retrouve seul avec un adulte, des conversations peuvent avoir lieu. Toutefois, lorsqu'un autre enfant participe à l'interaction, l'adulte se met en retrait favorisant ainsi les échanges entre pairs. Ce constat souligne l'importance de la socialisation horizontale, c'est-à-dire celle qui s'effectue au sein d'un groupe d'une même tranche d'âge. Si la communication entre pairs se donne à voir dans chaque société, ses caractéristiques sont soumises à variation. Dans certains groupes, la société des pairs est organisée et relativement indépendante de celle des adultes, ce qui semble être le cas en milieu inuit, tandis que dans d'autres groupes, les pairs s'organisent peu collectivement. La socialisation horizontale offre aux enfants un cadre idéal pour se familiariser avec les différentes modalités d'échange, s'exercer aux divers apprentissages et se préparer à la vie d'adulte. Elle est à différencier de la socialisation verticale qui renvoie aux comportements et aux apprentissages sociaux découlant des rapports entre les plus jeunes et les plus âgés, qu'ils soient ascendants directs, consanguins, aînés du groupe ou alliés. (B. Bril, H. Lehalle, 1998 : 122-127 ; S. Lallemand, 2002 : 16).

Dans les CPE, les éducatrices sont constamment en présence des enfants avec qui elles occupent une pièce commune toute la journée. Le quotidien du CPE s'organise en fonction d'horaires prédéfinis qui délimitent les différentes activités. Le temps passé dans la

salle est plus ou moins long selon l'âge des enfants et les conditions climatiques. Les plus jeunes sortent moins souvent que les plus âgés et le temps passé à l'extérieur augmente au printemps et en été. En ces périodes, la cour de récréation et les aires de jeux du village sont particulièrement fréquentées. Des marches dans le village sont également possibles et toute l'année les enfants des CPE peuvent se rendre au gymnase de Kuujuaq en matinée ou en après-midi, ainsi que dans la salle de gymnastique pour le CPE Tumiapiit.

Chaque salle accueille en moyenne une dizaine d'enfants pour deux à trois éducatrices. Majoritaires, les enfants se regroupent plus aisément. Ce phénomène s'observe durant les temps de jeux qui occupent une grande partie de la journée. Sur une amplitude horaire de neuf heures, le temps consacré aux activités récréatives formelles et informelles s'étend approximativement entre quatre heures et trente minutes et sept heures. Cette amplitude horaire est définie en fonction de l'heure d'arrivée et de départ de l'enfant et du temps dévolu aux repas, au repos et à l'hygiène.

Le peu d'échanges observés entre les jeunes enfants et les éducatrices a permis de distinguer la formation de trois cercles interactionnels, le cercle des pairs, celui des adultes et le cercle commun. Ce découpage permet aux enfants de s'approprier avec un minimum de contraintes un espace dans lequel ils passent une grande partie de leur temps. Une variété d'interactions se développe à partir de cette configuration. Entre eux, les jeunes enfants forment des groupes ou se dispersent, jouent individuellement ou collectivement, s'imitent, s'agitent ou se calment avec une rapidité et une aisance surprenantes.

Les groupes peuvent se former ou se défaire selon que le jeune enfant convoite un jouet dont il n'a pas encore la possession, ou lorsqu'il se dirige vers un groupe numériquement inférieur, égal ou supérieur à son groupe initial. Un conflit d'intérêt peut aussi être la cause de la consolidation ou de la dissolution d'un groupe. Ces mouvements s'opèrent très rapidement pour des motifs plus ou moins clairs pour l'observateur selon les situations. Par exemple, il a été possible d'observer un enfant s'éloigner de son camarade car il n'a pas pu obtenir un jouet de sa part. Visage fermé, il se dirige vers un autre enfant. Dans ce genre de situations fréquentes, d'autres peuvent tenter d'obtenir le jouet souhaité, opter pour prendre possession d'un autre jouet ou décider de jouer seul l'instant d'après.

Les activités récréatives, qui stimulent le développement de l'enfant, apportent également des données essentielles sur la nature des interactions entre enfants. Chaque salle dispose de jouets rangés dans des caisses, tels que les legos, les figurines animales ou encore les marionnettes. Dans certaines salles, les jouets sont rangés dans des casiers. L'utilisation des jouets dépend de leur accessibilité et parfois de la décision des éducatrices de les mettre entièrement ou partiellement à la disposition des enfants. Dans la plupart des salles, les caisses de jouets restent constamment à la portée des enfants. Pour autant, ils apprécient aussi l'exploration des objets du quotidien. Au printemps 2015, un bébé âgé de dix-huit mois du CPE Iqitauvik joue avec le matelas à langer posé sur le sol. Il le manipule en le positionnant dans différents sens jusqu'à ce qu'une éducatrice se saisisse du matelas à langer et le range à sa place. En phase d'exploration intense, les jeunes enfants ont plaisir à jouer avec les objets du quotidien bien qu'ils soient visuellement moins attractifs que les jouets industriels (S. Lallemand, 2000 : 55).

Les déplacements effectués par l'enfant seul ou en groupe l'amènent à rencontrer dans son champ sensoriel un ensemble d'objets matériels et à participer à des situations de communication neutres, plaisantes ou encore rebutantes. L'environnement du CPE lui permet d'acquérir, d'entériner et d'accroître diverses compétences nécessaires à son épanouissement. L'intérêt actif de l'enfant peut également porter sur son propre corps. Au cours de la matinée du 27 mai 2014, quelques jeunes enfants âgés entre quinze et dix-huit mois du CPE Tumiapiit découvrent et s'accoutument à leurs sécrétions provenant des voies respiratoires après expectoration. Pendant quelques minutes, Miaji, âgée de dix-sept mois, s'amuse à joindre ses lèvres de manière relâchée afin de permettre au souffle expiré de produire des sons tremblants et saccadés.

La relation entre l'environnement extérieur et le corps s'observe d'autant plus aisément que les jeunes enfants se trouvent dans une phase de découverte et d'exploration intense en émotions de plaisir ou de déplaisir. En revanche, pour l'adulte en contact plus ou moins irrégulier avec l'enfant, ces premières découvertes sont parfois de vagues réminiscences. Or, elles mobilisent de façon considérable les compétences et l'attention de l'enfant. Il est peu commun que l'adulte parvienne à se remémorer nettement les sensations éprouvées lors de ses premières expériences et découvertes, comme celles de prendre un objet dans la main, de marcher, de consommer un aliment solide, ou encore celles de

toucher le bois ou le verre avec ses mains ou sa langue, de distinguer la texture de ses ongles de celle de sa peau, etc. En observant attentivement les jeunes personnes, dès les tout premiers mois, il est possible de percevoir, à l'expression de leur visage notamment, l'étonnement et la concentration face à ces premières découvertes et prises de conscience du corps et de l'environnement.

Bien que les jeunes enfants soient relativement dépendants des adultes, leurs interactions mettent en scène des participants capables d'agir sur les locuteurs en présence et le déroulement de l'interaction. Si chaque enfant dispose de son individualité propre, tous ont à acquérir un ensemble de compétences psychomotrices. Cette quête partagée participe de leur élan à se réunir et à interagir, quand bien même l'attention des adultes est sollicitée en des temps décisifs. La situation suivante, qui eut lieu le 5 juin 2014 au CPE Iqitauvik, illustre le plaisir à jouer de sa voix.



Image 15 : salle du CPE Iqitauvik, Kuujjuaq (©Ariane Benoit 2015)

Deux petites filles, âgées de deux ans et demi, sont installées sur un lavabo doté d'un miroir plaqué contre le mur. Assises, jambes croisées, elles sont positionnées l'une en face de l'autre et balancent d'avant en arrière la partie supérieure de leur corps. Dès que leurs

fronts se touchent, elles émettent une vocalisation qui rythme cet échange jusqu'à ce que, d'un visage plaintif, l'une des petites filles passe sa main sur son front à plusieurs reprises. L'activité cesse. Perplexes, elles se regardent avec attention et débute une nouvelle séquence interactionnelle plus distancée.

La fréquence et l'intensité des échanges entre pairs dépendent du stade de développement de l'enfant. Dans les salles réservées aux enfants âgés de six à dix-huit mois, elles se caractérisent par l'expression de diverses émotions dont la maîtrise est encore incomplète. Ces échanges s'expriment vocalement par des gémissements, du babillage, des grognements, des cris, des pleurs et des rires associés à des mouvements corporels. Par exemple, les pleurs sont fréquents et s'apparentent parfois à des cris qui se produisent sur une période courte ou prolongée. Ils font suite à une multitude d'événements pouvant être provoqués par le désir de prendre un biberon, lequel s'exprime verbalement par le terme « amaama », lait, parfois prononcé « mama » par les plus petits. Les cris et les pleurs peuvent aussi exprimer le désir de voir leur mère, ou la douleur éprouvée suite à un coup, à un pincement, à une morsure, à une chute, ou encore à un réveil en sursaut.

La fréquence des productions vocales du tout-petit ne prive pas l'espace du CPE de moments de silence. Si les bébés occupent l'espace par leurs sonorités vocales, les situations engageant uniquement les mouvements du corps sont tout aussi régulières. Par exemple, dans la salle des enfants de six à dix-huit mois, il est fréquent qu'ils saisissent un objet, le mettent à la bouche ou encore lancent une balle en silence.



Image 16 : piscine à balles, salle des enfants âgés de six mois à dix-huit mois du CPE Tumiapiit, Kuujjuaq (© Ariane Benoit 2015)

Avec vivacité, Jaani âgé de dix-huit mois s'élançait dans la piscine à balles pour ressortir aussitôt et y replonger sans qu'aucune vocalisation ni mimique particulière n'accompagne ses mouvements. Les interactions sont également accompagnées de quelques énonciations, telles que *amaama*, lait, *apaapa*, nourriture, continuellement énoncées par les enfants.

Au sujet de l'occupation de l'espace, nous pouvons nous référer à une analyse sur la proxémie. Elle montre que chez l'adulte, les distances sociales, proches ou lointaines sont généralement comprises entre 1,20 mètre et 3,60 mètres⁸⁸. Les observations en CPE ont montré que cette distance est moindre chez les jeunes enfants, en particulier chez ceux de

⁸⁸ Dans son ouvrage *La dimension cachée* (1971 : 146-160), l'anthropologue américain Edward T. Hall, définit quatre types de distances métriques, intime, personnelle, sociale et publique, qui évoquent dans le même temps le type d'activités et de rapports entretenus. Il obtint cette catégorisation premièrement à partir d'observations personnelles, puis à partir d'observations et d'entrevues ultérieures réalisées auprès d'un groupe d'adultes appartenant, pour la plupart, à une classe socialement privilégiée de la côte Nord-Est du continent américain. Comme l'indique l'auteur lui-même, les codes communicationnels suggérés par les distances interpersonnelles se composent en fonction des groupes culturels, si bien que l'ensemble de ses résultats ne s'applique ni tout à fait à la culture inuit, ni tout à fait à la très jeune génération. Cependant, ils ont le mérite de fournir une structure commune et mesurable de la proxémie pour laquelle les organes sensoriels de la personne, quels que soient son âge et sa provenance, sont sollicités.

moins de dix-huit mois. En groupe de deux ou plus, les nourrissons sont particulièrement enclins à se rapprocher et à se toucher. Ces contacts physiques s'opèrent différemment selon la nature de l'échange et les intentions des participants.

Dans les salles des jeunes enfants âgés entre dix-huit mois et vingt-quatre mois, le schéma conversationnel décrit ci-dessus domine encore l'échange bien que davantage de mots soient prononcés. Aux termes désignant le lait et la nourriture du registre infantin, s'ajoutent d'autres termes, tel *taku*⁸⁹, voir, regarder. En contexte, il est employé pour inviter un camarade ou une éducatrice à porter son attention sur un objet ou une action de l'enfant. Au CPE Iqitauvik, Piita, âgé de deux ans, dit *taku-* à chaque fois qu'il parvient à empiler des anneaux les uns sur les autres.

La diversité d'usage des canaux de communication s'observe particulièrement chez les enfants âgés entre dix-huit et vingt-quatre mois qui se trouvent en période intensive d'acquisition du langage. Progressivement, les échanges verbaux augmentent. Au sein du CPE Tumiapiit, les enfants de plus de quatre ans conversent en inuttitut ou en anglais, mais ces échanges restent généralement modérés. Les canaux de communication non verbaux occupent une place majeure dans les interactions en CPE. Après des jeunes enfants, notamment des tout-petits, la dimension corporelle modèle particulièrement les interactions et requiert une observation attentive des enfants et des adultes.

Les psychologues Blandine Bril et Henri Lehalle (1998 : 124) indiquent que jusqu'à l'âge de six ans, les activités entre enfants du même âge peuvent être qualifiées d'activités en groupe, c'est-à-dire que le jeune enfant effectue une activité aux côtés d'autres enfants sans que le groupe collabore véritablement autour d'une même activité. Vers l'âge de six ans, il existerait, de façon plus ou moins généralisée, un changement dans l'organisation des groupes d'enfants qui se réuniraient alors autour d'activités de groupe partageant un but commun. Chacun collabore alors au déroulement du jeu.

Au CPE Tumiapiit, un groupe d'enfants âgés de trois à quatre ans joue quelque temps avec des petits legos. Situé à une distance proche l'un de l'autre, chaque enfant est occupé à faire sa propre construction. Il est apparu que le temps de concentration sur une même activité est plus court pour les enfants de moins de trois ans que pour leurs pairs plus âgés.

⁸⁹ *Taku-* est une base verbale (voir, regarder). Il s'agit ici d'une forme tronquée de l'impératif (regarde).

Néanmoins, lorsqu'un adulte participe à l'activité, le temps de l'activité s'allonge sensiblement. Après de plusieurs bébés âgés de dix-huit mois, il a été possible de jouer à se renvoyer une balle pendant une dizaine de minutes. Tout comme ces quelques exemples, les situations décrites ci-après montrent qu'avant six ans, il est déjà possible d'observer les prémices de la pratique de jeux collectifs.

Deux petites filles âgées de trois ans et demi, Miaji et Lia, s'adonnent à un jeu de rôle dont l'objet est la célébration d'un anniversaire. Les rôles sont répartis de sorte qu'il y ait une « célébrée » et une personne présente pour attester de cette célébration. Au bout de quelque temps, Miaji interrompt le jeu en indiquant « no more birthdays⁹⁰ ! » La deuxième situation eut lieu le 18 juin 2014 au CPE Tumiapiit. Les enfants de deux à trois ans se trouvent dans le gymnase. Profitant de ce large espace, ils se courent après, imitent les gestes des uns et des autres, quand quelques-uns miment les déplacements du chien. Comme pour de nombreuses autres activités entre enfants, aucune parole ne vient ponctuer le déroulement du jeu. Par un procédé d'imitation, de plus en plus d'enfants commencent à imiter les déplacements, la posture et les hurlements du chien.

L'exemple suivant concerne des enfants âgés de deux à trois ans regroupés dans la salle de gymnastique du CPE Tumiapiit. Ils chassent un loup imaginaire. Une jeune éducatrice indique la position du loup en prononçant quelques paroles et en effectuant des gestes dans sa direction. Le groupe, composé d'une petite dizaine d'enfants, regarde au loin à travers la baie vitrée. Quelques-uns s'arment d'un fusil imaginaire pour tuer le loup. Six enfants sont en arrière-plan de l'interaction. Sans détenir un rôle défini, leur présence donne un caractère singulier à l'interaction. Trois chasseurs sont identifiés dont un plus véhément que les deux autres. L'éducatrice repère le loup. À voix haute, elle indique la position du loup tout en tendant les bras dans sa direction. Si la finalité du jeu est la capture du loup, des objectifs sous-jacents ont été identifiés.

⁹⁰ De nombreux jeunes enfants du CPE s'exprimaient spontanément en anglais lors de conversations entre pairs ou avec les adultes.



Image 17 : lieu de la chasse au loup. Salle de jeux du CPE Tumiapiit, Kuujuaq (© Ariane Benoit 2015)

L'indicateur (l'adulte) a pour objectif de repérer le loup, les chasseurs (les trois enfants) ont pour but de le capturer, tandis que le reste des participants (les six enfants) peuvent espérer l'apercevoir ou simplement s'enquérir de l'évolution de la situation. Ce jeu peut être associé à l'activité de chasse pratiquée en territoire arctique. En outre, les jeux d'imitation et les jeux de rôle sont caractéristiques des méthodes d'apprentissage valorisées par les Inuit et recommandées par les aînés (F. Larose, M. Lavallée, 1996 : 253-254 ; U. Ottokie, N. Ekho, 2000 : 19-20 ; 119-125). Le jeu s'est déroulé sans organisation préalable, ni directive des adultes ou d'un enfant en particulier. Chaque participant prit sa place puis contribua à son déroulement selon ses intentions, celles des autres participants et les changements inhérents de l'échange. Ce jeu procura une grande joie aux enfants et à l'éducatrice.

La présentation des activités récréatives renseignent sur les modèles d'interaction entre enfants et les canaux de communication mobilisés en situation de communication. Les enfants du CPE disposent d'un large espace de découverte. Leur nombre favorise les interactions entre pairs rendues possible par la faible intervention des adultes dans leurs activités. Cette tendance peut s'expliquer par la hiérarchie conversationnelle à l'œuvre en

milieu inuit qui veut que l'enfant ne soit pas le partenaire communicatif direct de l'adulte. À ce premier élément explicatif de la prédominance des interactions entre pairs, il est émis comme hypothèse que les éducatrices inuit sont aussi motivées par des principes éducatifs déterminés.

III.1.2. Les interactions entre enfants et éducatrices

En milieu inuit, les échanges des enfants avec les adultes sont minimisés. Sous l'effet d'un procédé d'exclusion, ils sont tenus à l'écart des conversations des adultes, de même qu'ils apprennent que les personnes plus âgées sont des locuteurs respectés pour leur savoir (M. Crago, A. Eriks-Brophy, 1993 : 48). Ainsi, nous avons vu que les partenaires communicatifs de l'enfant sont du même âge ou plus âgés. Martha Crago et Alice Eriks-brophy transcrivent l'extrait d'un entretien avec Qaajia, mère inuit âgée d'une quarantaine d'années, qui explique les conditions de ce système de hiérarchisation conversationnelle :

Qaajia : « Si l'enfant a des frères et sœurs, il apprend surtout à parler auprès d'eux ; quand ils s'occupent de leurs frères et sœurs cadets, ceux-ci leur parlent. La mère parle moins au bébé que ceux qui prennent soin du bébé à sa place. La mère apprend moins à l'enfant à parler que la personne qui s'en occupe. »

Enquêteur : « Est-ce que la manière dont la mère, le frère ou la sœur apprennent à l'enfant à parler est identique ? »

Qaajia : « Le frère ou la sœur plus âgés enseignent au plus jeune de manière différente. La mère parle à l'enfant des choses plus importantes. »

Enquêteur : Quelles sont les choses plus importantes ? ».

Qaajia : « Ces différentes choses sur lesquelles nous devons travailler, comme obéir, aider les autres. Obéir à ce qui t'est demandé a plus de poids quand c'est ta mère qui te le dit⁹¹. »

⁹¹ Trad. A.B. : « If the child has siblings, she is taught more to talk by them; when they look after their younger siblings, they talk to them. The mother talks less to the baby than the one who is taking care of the baby for her. The mother teaches the child to talk less than the person who is looking after the baby. » Interviewer: « Is it the same as the mother, the way the sibling teaches the child to talk? » Qaajia: «The older sibling teaches the younger sibling in different ways. The mother talks about the more important things to the child. » Interviewer: «What are the more important things? » Qaajia: «These different things we have to work on, like obeying, helping others. Obeying what you are told to do is heavier when it is your mother telling you (M. Crago, A. Eriks-Brophy, 1993 : 48). »

Au sein des CPE, la conversation ne constitue pas le mode d'entrée en interaction privilégié, laissant plutôt l'échange s'initier par des déplacements dans l'espace ou des gestes. Lorsque les éducatrices s'adressent verbalement aux enfants, elles font régulièrement usage de phrases courtes. Rappelons que les jeunes enfants en période d'acquisition du langage emploient souvent des mots simples pour signifier leurs besoins. Dans les CPE, les éducatrices ont tendance à se servir d'un procédé similaire pour s'adresser aux enfants.

La plupart des jeunes enfants inuit inscrits au CPE fréquentent cet établissement toute la journée et tous les jours de la semaine, excepté le samedi et le dimanche. Les éducatrices sont les seules locutrices plus compétentes qu'ils entendent et qu'ils peuvent imiter. En simplifiant leurs énoncés verbaux, les éducatrices n'encouragent pas directement les jeunes enfants à s'exprimer verbalement.

La situation suivante donne en exemple le caractère circonspect de l'usage de la parole lors des échanges entre les éducatrices et les jeunes enfants. Une éducatrice inuit, debout face à la table à langer, interpelle un jeune garçon âgé de dix-sept mois : « Pauluusi, pampers ! ». Sans prêter attention à l'éducatrice, Pauluusi continue de vaquer à ses occupations. Il ne se dirige pas vers elle, alors l'éducatrice change les bébés à proximité. Seuls le prénom du jeune enfant et le terme générique Pampers désignant une couche renseignent sur la nature de l'interaction. Ici, l'observation du contexte est de première importance pour comprendre les enjeux de la situation, puisque sans cette démarche, il aurait été possible de formuler plusieurs hypothèses. Pauluusi aurait pu être un enfant plus âgé ou un adulte à qui l'on demanderait une couche dans le but de changer un bébé. L'éducatrice aurait pu demander au bébé de ramasser, ranger ou encore jeter une couche à la poubelle. Dans ce cas précis, seules les informations contextuelles et les indications non verbales indiquent que l'éducatrice invite le bébé à se diriger vers elle pour être changé.

Sans réponse immédiate, elle choisit de modifier les circonstances de l'échange en incluant d'autres interactants, Pauluusi n'étant plus le partenaire communicatif principal. Elle n'exige pas la satisfaction de sa première requête, mais exploite au mieux cette situation en se tournant vers d'autres bébés à proximité plus enclins à être changés. Pendant ce temps, Pauluusi se dirige vers la baie vitrée d'où l'on peut voir la cour extérieure. Il y accole

son corps et une partie de son visage, attirant l'attention de quelques éducatrices et de jeunes enfants jouant dans la cour. De l'intérieur, il est possible d'apercevoir des visages souriant et d'entendre des voix étouffées par la paroi vitrée. Pendant ce temps, un petit groupe d'enfants présents dans la salle cherchent à imiter Pauluusi. Gênés par la dizaine de chaises hautes situées devant la baie vitrée, ils les déplacent afin d'échanger avec leurs camarades. Après quelque temps sans aucune intervention, les éducatrices ramènent les bébés vers l'intérieur de la salle et, en silence, disposent les chaises hautes à leur place initiale. Aucune ne commente le refus de Pauluusi d'être changé, ni le remue-ménage effectué par les jeunes enfants.

La retenue à l'œuvre dans les échanges entre les éducatrices et les enfants, que cet exemple tend à illustrer, s'observe également à travers l'usage du canal verbal qui rythme les activités quotidiennes. Le radical verbal *itsivak-* signifiant s'asseoir est la forme tronquée de *itsivalaurit* assieds-toi s'il te plaît ou de *itsivalirit*, assieds-toi maintenant, *itsivalauritsi*, asseyez-vous s'il vous plaît ou encore *itsivalaurittik*, asseyez-vous tous les deux s'il vous plaît. Dans un contexte de communication avec les jeunes enfants, la forme simplifiée *itsivak-* possède la même valeur sémantique que l'impératif. À l'heure du repas, le terme s'entend dans toutes les salles où les enfants sont en âge de s'asseoir sur une chaise.



Image 18 : salle des enfants âgés de deux ans à trois ans du CPE Iqitauvik (©Ariane Benoit 2015)

Le radical *ingit-*, *s'asseoir*, souligne pour sa part le mouvement corporel caractérisant la personne qui *s'assoit*. Il est utilisé dans sa forme tronquée ou à l'impératif : *ingilaurit*, *assieds-toi s'il te plaît*. Il est moins souvent utilisé que *itsivak-*, et il faut ici tenir compte des préférences dialectales. Sur le même modèle, on entend *niri-*, *manger*, *nirilaurit*, *mange s'il te plaît*, *nirilangavisi*, *vous allez bientôt manger*. Après le repas, il est demandé aux enfants de se laver les mains et les dents : *agganialirit*, *lave tes mains maintenant*, *kigutinnialaurit*, *brosse tes dents s'il te plaît*. Un temps de repos suit. Dans les salles de six à dix-huit mois, l'endormissement est relativement rapide. De dix-huit mois à trois ans, les enfants disposent aussi d'un temps pour dormir. Ils ont entendu *sinik-*, *dormir*, *sinigasuar-*, *s'efforcer de dormir* ou encore *ammu*, *dormir en langage enfantin*. Le temps de repos des enfants de plus de quatre ans est plus court. Ils ne sont pas incités à dormir mais plutôt à rester allongés dans le calme pour une durée approximative de trente minutes. Ces termes ne comportant pas tous un affixe temporel, le contexte indique s'il s'agit d'une situation immédiate.

En présence d'enfants peu enclins à écouter, les éducatrices disent : « *naalalaurit* », *écoute/obéis s'il te plaît*, *naalalauritsi*, *écoutez/obéissez s'il vous plaît*, « *pitsiarit* », *conduis-toi bien*. Un avertissement, tel que *time out*, au coin, est lancé immédiatement après un événement malencontreux traduisant un grave impair, par exemple une morsure ou un coup violent. Fréquemment, une punition est donnée en cas de danger immédiat ou si un enfant qui a déjà été plusieurs fois interpellé par son nom ne change pas de comportement.

Outre l'usage du mode impératif, les éducatrices formulent quelques questions à l'adresse des enfants pour savoir s'ils ont terminé leur repas, « *nungusivit ?* » ou bien « *taimauvit ?* », *as-tu terminé ?* Une éducatrice demande à un enfant la raison de ses pleurs, « *sugami qiavit ?* », *pourquoi pleures-tu ?* Lors du repas ou de la collation, on entend « *juice-turumavit ?* », *Veux-tu du jus ?*, « *amaamagumavit ?* », *Veux-tu du lait ?* Les éducatrices proposent également une couverture au moment de la sieste : « *qipi qarumavit ?* »

Peu courantes, les questions des enfants concernent presque toujours des préoccupations liées à la satisfaction des besoins primaires. Les questions des adultes sont

également peu fréquentes. Il a été possible d'observer des éducatrices construire une interaction à partir du schéma question-réponse en deux occasions. Ces deux situations s'inscrivent dans le cadre d'une activité de devinettes effectuée avec des enfants âgés de deux à trois ans. Alasi Snowball est positionnée debout face à un groupe d'enfants assis au sol. Elle présente une image à l'ensemble du groupe en disant : « *suna una ?* », qu'est-ce que c'est ? Les enfants sont particulièrement captivés par cette activité, si bien qu'ils se réunissent délibérément en vue d'y participer et répondent chaque fois qu'ils connaissent le nom des animaux présentés, tels le phoque annelé, le caribou, le lagopède ou le harfang des neiges.

Une autre séquence se démarque du cadre d'échange habituel. Quatre enfants de la salle des trois-quatre ans du CPE Iqitauvik interrogent une éducatrice au sujet du métier que la tenue vestimentaire des marionnettes suggère. L'éducatrice est assise sur une chaise autour d'une table ronde. Les enfants sont debout autour de la table sur laquelle une dizaine de marionnettes sont disposées. Chaque enfant prend une marionnette et demande à l'éducatrice ce qu'elle représente : « *suna una ?* », qu'est-ce que c'est ?, *unali ?*, « mais celle-ci ? » L'éducatrice répond aux enfants d'un ton neutre jusqu'au moment où elle choisit de mettre fin à cet échange en disant : « *taima* », c'est bon, cela suffit. Les enfants posent deux à trois questions supplémentaires. Obtenant un silence pour toute réponse, ils finissent par s'éloigner de l'éducatrice. En dehors de ces trois occasions singulières, le schéma question-réponse largement appliqué dans les écoles nord-américaines et françaises, et de plus en plus, selon des témoignages inuit, dans les écoles primaire et secondaire du Nunavik, n'est pas représentatif des interactions entre les éducatrices et les jeunes enfants.

Les phrases affirmatives qui peuvent servir à commenter l'action d'un enfant, par exemple *amaamapputit* à l'adresse d'un bébé qui prend son biberon, ne sont pas fréquentes. Dans le but de décrire son activité, une éducatrice se trouvant dans la cour extérieure du CPE Iqitauvik et promenant les tout-petits dans une grande poussette à huit places dit : « « *alianaqtuq !* », c'est amusant. Au moment des sorties extérieures, on entend *anisivugut*, nous sortons tout de suite. La sortie est souvent annoncée par l'usage de l'affixe *-runnai-*, cesser de, lequel marque le moment de ranger les jouets ou encore la fin du repas. Les enfants qui n'écoutent pas ou adoptent un comportement considéré comme inconvenant sont avertis verbalement par les éducatrices. Par exemple, au CPE Iqitauvik, une

éducatrice fait la remarque suivante à un enfant qui ne mange pas, *aninngualanganngitutit*, tu n'iras pas jouer dehors. Au cours des activités proposées par les éducatrices, peu de conversations s'engagent entre les éducatrices et les jeunes enfants. Quelques fois, les éducatrices disent : « *imaak* », comme ceci, ou « *una* », ceci, pour guider les enfants dans leurs activités manuelles sans qu'une réponse verbale s'ensuive. Le langage enfantin est également utilisé par les éducatrices : *ammu*, dors, *amaama*, lait, *apaapa*, nourriture. À la forme interrogative, on entend : « *apaapagumavit ?* », veux-tu manger ?, « *amaamagumavit ?* », veux-tu du lait ? Après l'âge de trois ans, le vocabulaire appartenant au langage enfantin est abandonné.

Les énonciations courtes dominent les échanges entre les jeunes enfants et les éducatrices. Leurs interactions sont aussi marquées par la modération. Il est fréquent que les enfants ne répondent pas aux paroles énoncées par les éducatrices qui ne semblent pas attendre de réponse verbale en retour. Par ailleurs, les éducatrices ne demandent pas aux enfants de reformuler ni de préciser leurs demandes lorsqu'elles sont exprimées concisément, soit par de courts énoncés, soit par des émissions vocales ou encore par l'expression faciale. Par exemple, les termes *amaama*, lait, *apaapa*, nourriture, ou encore *taku-*, regarde, sont adressés à un adulte en vue de désigner un aliment désiré ou bien d'attester une prouesse réalisée en situation de jeu. Le registre du langage enfantin est autant utilisé par les éducatrices que par les jeunes enfants. Dans ces situations, le contexte joue un rôle premier dans l'analyse et la compréhension des échanges.

Quelques spécificités interactionnelles s'observent en fonction de l'âge de l'enfant. La différence majeure entre les bébés et les jeunes enfants se situe au niveau de la fréquence des moments consacrés à l'hygiène et au repos. Indicateur de leur autonomie partielle, cette caractéristique a pour effet d'augmenter les moments d'échanges entre les bébés et les éducatrices, tandis que les enfants âgés de deux à cinq ans répondent seuls à la plupart de leurs besoins physiques.

Lors des repas et des temps réservés à l'hygiène, les enfants font preuve d'une remarquable autonomie, excepté les jeunes enfants âgés de six mois à dix-huit mois qui dépendent des adultes pour se vêtir, rester propre et se nourrir. Au CPE Tumiapiit, l'assiette des bébés est placée sur la petite table incorporée à la chaise haute et les éducatrices les

nourrissent à la cuillère en passant d'une chaise à l'autre. Chaque éducatrice s'occupe de nourrir trois à quatre bébés. En revanche, ils boivent leur biberon seuls. Au CPE Iqitauvik, les assiettes et la cuillère sont conservées par les éducatrices qui s'occupent de nourrir les bébés. Au moment du dessert, composé de fruits frais découpés ou en sirop, de compote ou de yaourt, les bébés se nourrissent eux-mêmes. Elles n'interviennent ni pour les aider à tenir leur cuillère ni pour s'assurer qu'ils mangent proprement ou sans difficultés de préhension. Le biberon est donné en fin de repas. Elles notent ce que chaque enfant a mangé au cours de la journée.

Au moment du change et du repas, les bébés observés se sont montrés relativement calmes. Certains babillent, bougent leurs pieds et leurs mains et échangent des regards avec l'éducatrice. Dans les salles des tout-petits, le contact physique est beaucoup plus fréquent que dans les autres salles. Les éducatrices et les bébés sont proches au moment du change, de la prise de repas et du temps de repos, mais aussi durant les temps de jeux au cours desquels certains viennent naturellement se poser sur les genoux de l'adulte. Ils sont brièvement portés dans les bras pour être changés ou installés sur les chaises hautes. Afin de favoriser leur endormissement, ils sont placés plus longuement dans la large capuche de l'*amauti* sans manches fabriqué à partir de tissus légers. Le contact physique s'établit de même à l'occasion d'échanges affectueux durant lesquels les éducatrices cajolent les enfants spontanément ou à leur demande, comme le fit Kistina en tendant ses deux bras en direction d'une éducatrice du CPE Iqitauvik.



Image 19 : salle de repos des enfants âgés de six mois à dix-huit mois, CPE Tumiapiit, Kuujjuaq (©Ariane Benoit 2015)

Après le repas, et parfois même au cours du repas, il n'est pas rare que certains bébés s'endorment dans leur chaise. Au CPE Iqitauvik, ils sont alors portés jusqu'à leur lit avec leur biberon. L'un après l'autre, les bébés encore éveillés sont placés dans l'*amauti* ou dans les bras d'une éducatrice assise sur une berceuse jusqu'à leur endormissement. Au CPE Tumiapiit, les enfants endormis sont laissés dans leur chaise haute inclinée jusqu'à la fin du repas. Une fois le repas terminé, ils sont emmenés dans leur lit. Au sein du CPE Iqitauvik, les bébés gardent leur biberon toute la matinée et le terminent à leur rythme alternant les instants de jeu et la consommation de lait. Quelques-uns pleurent quand ils ne savent plus où leur biberon se trouve.

En ce qui concerne les pratiques ludiques, il a été observé que les activités effectuées avec les éducatrices sont moins fréquentes que celles organisées entre enfants. Le jeu de la chasse au loup fait partie des quelques observations d'activités pour lesquelles l'adulte participe pleinement au jeu. Il faut aussi mentionner la pratique d'activités manuelles durant lesquelles l'éducatrice guide l'enfant par des paroles laconiques. Le jeu de devinettes orchestré par les éducatrices a été observé dans les salles des tout-petits comme dans celles

des grands. Bien souvent, les éducatrices inuit de la salle des enfants de quatre à cinq ans du CPE Tumiapiit mettent du matériel à la disposition des enfants et les laissent jouer entre eux, intervenant uniquement en cas de tension. Par exemple, elles versent de l'eau moussante et colorée ou de la pâte gluante et de petits objets dans un grand bac afin de permettre aux enfants de faire librement l'expérience des sensations tactiles que procure le contact avec ces matières. L'après-midi, les enfants de cette tranche d'âge se familiarisent avec l'alphabet latin et le syllabaire inuit en écrivant des lettres, des syllabes et leur prénom. Ils découpent des images dans des magazines et font du coloriage. Les activités manuelles augmentent et se diversifient lors des festivités de Noël ou de Pâques. Le nombre d'activités proposées augmente aussi avec l'âge de l'enfant.

L'analyse des interactions permet de dresser un portrait des situations types pour lesquelles des échanges verbaux sont possibles. Régulièrement, ces situations correspondent aux moments de la journée où un rassemblement est nécessaire. L'enfant ne se trouve plus dans une phase d'exploration libre parce qu'il participe aux activités collectives et quotidiennes : le rangement de la salle avant le repas, la prise de repas, le nettoyage des tables, le lavage des mains et des dents, la sieste, la collation après la période de repos. Il faut aussi prendre en compte le temps consacré à l'habillage et au déshabillage à l'occasion des sorties dans la cour ou dans le village. Ces tâches collectives impliquent le rassemblement de tous les enfants et leur achèvement en un temps limité, ce qui peut entrer en considération dans le choix de multiplier l'usage des canaux de communication.

Les interactions entre les éducatrices et les jeunes enfants se concentrent autour de moments clés de la journée qui marquent le passage d'un temps à un autre. La fin d'un temps informel implique de signifier aux enfants l'action suivante, à savoir ranger la salle, s'habiller pour aller jouer à l'extérieur, ou bien se laver les mains avant de se restaurer. Quel que soit l'âge des enfants, l'interruption de leurs activités récréatives ne s'effectue pas promptement de leur propre initiative. La fin du repas suppose de demander aux enfants de débarrasser, puis de laver leurs mains et de broser leurs dents avant de s'installer sur leur lit pour s'y reposer. Tous ces instants de transition sont orchestrés par les éducatrices.

En dehors des tâches collectives, la distinction entre le cercle des adultes et celui des enfants est globalement respectée. Habituellement deux par salle, les éducatrices

s'occupent d'une dizaine d'enfants nécessitant chacun une attention particulière. Précisons que de nombreuses activités se déroulent à l'intérieur d'une seule salle fermée, excepté lors des sorties à l'extérieur ou dans la cour du CPE. Si l'exécution des tâches quotidiennes marque une tendance à augmenter les productions verbales, la quantité de paroles prononcées reste dans l'ensemble modérée. Ce phénomène peut s'expliquer par la hiérarchie conversationnelle en milieu inuit qui n'encourage pas les interactions entre les adultes et les jeunes enfants et par le stade de développement de l'enfant. Elle peut également se justifier par la valeur intrinsèque des pratiques éducatives inuit qui favorisent un apprentissage fondé sur l'observation, l'imitation et l'expérimentation.

III.1.3. Les pratiques interactionnelles des éducatrices inuit et non inuit : quelques points de comparaison

Les deux centres des CPE de Kuujjuaq comptent trente éducatrices dont six éducatrices non inuit⁹². Sur les six éducatrices, quatre sont présentes depuis une durée supérieure à six mois et comptent rester pour une durée indéterminée. Une éducatrice franco-québécoise est diplômée et a exercé auparavant à Montréal. Une éducatrice non inuit, séjournant au Canada depuis quelques années, participe à la formation au métier d'éducatrice proposée par le Cégep Saint Phélicien de Chicoutimi, établissement postsecondaire québécois. Les quatre autres éducatrices exercent ce métier sans détenir de diplôme. Quelques distinctions relatives aux comportements interactionnels des éducatrices inuit et non inuit ont été identifiées⁹³. Il convient cependant de garder à l'esprit qu'une relative homogénéité des pratiques a été observée. En 2014, les directrices des deux CPE étaient des femmes non inuit qui semblaient s'adapter relativement bien au fonctionnement du CPE et aux pratiques relationnelles à l'œuvre en milieu inuit. En 2015, les directrices des deux CPE du village de Kuujjuaq étaient d'origine inuit.

⁹² Au moment des séjours au Nunavik réalisés en 2014 et en 2015. Notons que le changement de personnel et l'absentéisme ont été présentés comme deux phénomènes faisant obstacle à l'instauration d'une relation stable entre les éducatrices et les jeunes enfants. Au printemps 2014, la responsable de la formation des éducatrices de Kuujjuaq m'expliqua que ces modifications entraînaient une perte de repères chez l'enfant qui a besoin de la présence constante d'un référent.

⁹³ En 2013, le CPE Sarliavik, localisé à Kuujjuaraapik, compte parmi son personnel deux éducatrices amérindiennes de la nation des Cris. La directrice est inuit. En dépit de la courte durée d'observation effectuée dans ce centre (une semaine), il apparaît tout de même utile de mentionner que les comportements interactionnels des éducatrices inuit et cri semblent présenter des similarités.

La première distinction majeure à mentionner concerne le choix de la langue. Les éducatrices non inuit s'adressent aux enfants en anglais. Tous les enfants parlent et comprennent l'anglais, même si quelques-uns parlent de préférence en inuttit. L'anglais n'est la langue maternelle d'aucune éducatrice non inuit. Elles utilisent parfois quelques mots inuit, tels que *amaama*, lait, *apaapa*, nourriture, *pipi*, bébé, *taima*, assez, *itsivak*, assieds-toi, chaise. Une éducatrice franco-québécoise du CPE Iqitauvik a établi une liste de termes inuit affichée sur le mur de sa salle. En interaction, ces termes ne sont presque jamais remplacés par leur équivalent en anglais au point de se demander s'ils ne sont pas plus étroitement associés au langage bébé qu'à un lexique inuit.

Au quotidien, toutes les éducatrices mobilisent les termes inuit propres au langage bébé. Pour les éducatrices non inuit, cette pratique est certainement rendue possible par la brièveté des interactions entre les adultes et les enfants. En revanche, au cours d'énoncés plus longs, les éducatrices non inuit recourent à l'anglais, quand les éducatrices inuit emploient l'inuttit, l'alternance codique ou l'anglais, les deux premiers modes étant les plus courants.

Quelques mots s'entendent davantage en anglais qu'en inuttit. Par exemple, *sorry*, pardon, est employé au cours de courtes énonciations, comme *say sorry*, dis pardon. Une éducatrice inuit énonce *ilaaniunngituq*, littéralement, je n'ai pas fait exprès, pour demander à un enfant de s'excuser sans ajouter aucun autre commentaire sur le comportement de l'enfant. Trois autres termes sont prononcés de manière quasi-exclusive en anglais. Ainsi, on entend également, *share*, partage, *time out*, au coin, ainsi que *toys away* signifiant aux enfants l'impératif de ranger les jouets. L'alternance codique est fréquente : *share-laurit*, partage s'il te plaît, *share-qunga*, je partage, ou encore *time out-lirit*, au coin maintenant. Par ailleurs, il convient de souligner que la structure des formes impératives en anglais se distingue de celles en inuttit. Le marquage de politesse, *-lauq-*, presque toujours inséré dans les énoncés impératifs inuit, n'est pas traduit en anglais par les éducatrices ce qui confère à l'énoncé impératif un sens plus arrêté en anglais et plus adouci en inuttit.

Au niveau des pratiques langagières, Martha Crago rapporte le témoignage d'une femme inuit indiquant que les Inuit et les Qallunaat, les Occidentaux, parlent différemment aux enfants, même si cette différenciation tendrait à s'estomper sous l'influence

occidentale. Les Qallunaat parleraient à leurs enfants comme à des personnes matures alors que les Inuit utilisent encore aujourd'hui un langage destiné aux enfants. Elle ajoute qu'à l'école, les enfants apprennent à parler comme les adultes et à poser des questions (M. Crago, 1988 : 173). Au sein des CPE, le langage enfantin est utilisé par les enfants et les éducatrices inuit et non inuit. Dans le cadre de cette recherche, aucune observation n'a été relevée au sujet de l'apprentissage des enfants à poser des questions. Il faut rappeler que le programme de ces établissements préscolaires n'est pas aussi spécialisé que celui de l'école primaire qui comprend, entre autres, l'apprentissage de l'écriture et des mathématiques.

Quelques exemples illustrant les particularités communicatives des éducatrices non inuit sont ci-après présentés. Rappelons que ces exemples sont à situer dans un ensemble de situations favorisant les relations entre pairs. Ces particularités ont été relevées du fait qu'elles peuvent être mises en rapport avec les données de travaux scientifiques soulignant l'importance de l'échange verbal dans la relation adulte-enfant dans les régions occidentales (O. Solomon, 2012 : 128-129 ; C. Snow, A. de Blauw, G. Van Roosmaln, 2008 : 115 ; 125).

La première situation se déroule dans le couloir du CPE Iqitauvik où se trouvent trois éducatrices, dont deux non inuit, et une petite dizaine d'enfants âgés de dix-huit mois à vingt-quatre mois. Le 28 mai 2014, le groupe se prépare à sortir dans la cour de l'établissement. Profitant quelque peu de l'aide des éducatrices, les enfants enfilent leur veste et se chaussent. D'une voix portante, une jeune éducatrice non inuit demande aux enfants de se ranger deux par deux : « *Make a line !* ». Puis, elle interpelle directement quelques enfants moins prompts à la tâche. Les enfants ne suivent pas la directive immédiatement, si bien qu'avec la même véhémence, elle est contrainte de répéter cette requête à plusieurs reprises. Après quelques minutes, les enfants sont enfin rangés deux par deux et prêts à se diriger dans la cour située à une dizaine de mètres de leur salle. Mais quelques secondes suffisent pour que le rang se déforme et qu'enjoués, ils galopent en direction de la cour.

Cet exemple a été sélectionné parce qu'il se différencie des comportements habituels des éducatrices inuit observés au moment des sorties dans la cour du CPE. Généralement, les éducatrices inuit ne demandent pas aux enfants de se ranger lorsqu'une sortie est organisée dans l'enceinte de l'établissement. En revanche, elles s'assurent que les enfants

sont rangés deux par deux les uns derrière les autres et qu'ils se tiennent accrochés à une longue corde à l'occasion des sorties en dehors de l'établissement. En dessous de dix-huit mois, les bébés sont transportés dans des poussettes à huit places.

Au cours de cette interaction, l'éducatrice inuit reste silencieuse. Elle ne cherche pas à rassembler les enfants en rang deux par deux. Son attitude montre qu'en tant qu'éducatrice, elle ne participe pas à cette façon de faire. D'ailleurs, dans cette salle où les éducatrices non inuit sont majoritaires, l'attitude de l'éducatrice inuit est à la retenue et au silence.

De manière générale, il est apparu que la voix des éducatrices non inuit porte davantage que celle des éducatrices inuit et que leur débit de parole est plus important. Une éducatrice non inuit s'appuie principalement sur le canal verbal pour guider les enfants. Elle prend le temps de leur fournir des explications diverses et de préciser ou commenter les comportements appropriés ou inappropriés. Benett Dumont, éducatrice du CPE Tumiapiit, émet le constat que les éducatrices inuit fournissent peu d'explications aux enfants sur le motif d'une sanction ou les comportements convenables à adopter (entretien Kuujuaq, mars 2015).

Cependant, il faut admettre que toutes les éducatrices inuit et non inuit élèvent parfois la voix lorsqu'elles sont particulièrement mécontentes des comportements inconvenants et répétitifs des enfants. Bien qu'elles adoptent généralement une attitude de retenue, les éducatrices inuit ne parviennent pas à garder leur calme en tout temps. Dans ce genre de situation, leurs émotions se traduisent davantage par le ton et la hauteur de la voix que par une profusion de paroles, comme nous le verrons plus loin en décrivant une situation éducative qui a eu lieu au CPE Sarliavik de Kuujjuaraapik.

Le second exemple est à mettre en rapport avec un précepte culturel et éducatif inuit selon lequel il importe de ne pas rapporter ce que font les autres (N. Ekho, U. Ottokie, 2000 : 16). L'interaction se déroule au CPE Iqitauvik dans la salle des enfants âgés de dix-huit mois à deux ans. La jeune Miaji se tourne vers une éducatrice non inuit pour se plaindre d'un enfant qui lui a causé du tort en le montrant du doigt. L'éducatrice la félicite ouvertement pour son action lui indiquant qu'elle a eu raison de lui signaler les méfaits de son camarade plutôt que d'y répondre seule par un acte violent. Si les éducatrices inuit et non inuit tentent de

minimiser les tensions et désapprouvent les actes de violence, selon mes observations, aucune éducatrice inuit n'a félicité les enfants pour avoir signalé l'inconvenance du comportement d'un autre enfant. Très tôt, les enfants inuit apprennent à garder sous silence certains méfaits et à éviter de se plaindre d'une douleur physique (*ibid.*). Si ce précepte éducatif est rapporté par les aînés témoignant de leur éducation en période nomade, nous pouvons offrir en parallèle le témoignage d'Alasi Snowball, éducatrice au CPE Iqitauvik, qui indique ne pas se mêler des conflits de ses enfants avec leurs camarades de classe, sauf lorsqu'ils sont répétés ou ont un caractère grave (entretien Kuujjuaq, 7 avril 2015). Annie Gordon, éducatrice au CPE Tumiapiit, précise ne pas intervenir immédiatement lorsque ses enfants se disputent en espérant les voir régler leurs différends par eux-mêmes (entretien Kuujjuaq, 10 avril 2015). Les enfants ne sont encouragés ni à rapporter leurs conflits ni à se plaindre. En félicitant la jeune enfant, l'éducatrice non inuit l'incite indirectement à agir d'une manière contraire à ce précepte.

La troisième situation a lieu dans la salle des enfants âgés de cinq à six ans du CPE Tumiapiit. Dans cette salle, l'anglais est plus utilisé que l'inuttitut bien que deux des trois éducatrices soient inuit. Tout comme les deux exemples précédents, celui-ci met en exergue certaines distinctions interactionnelles relevées entre les éducatrices inuit et non inuit et souligne en cette occasion une conception de l'enfant et une approche éducative particulières. Il concerne une éducatrice non inuit et une jeune enfant inuit, Siaja, âgée de cinq ans dont la mère travaille dans le même CPE auprès des enfants âgés de dix-huit mois à deux ans.

Après le déjeuner, les lits des enfants sont disposés au sol à différents endroits de la salle. Chaque enfant choisit un lit pour profiter d'un temps de repos. Siaja est assise sur son lit. L'éducatrice lui demande de s'allonger. Bien que cette demande lui soit répétée à plusieurs reprises, elle n'obéit pas. L'éducatrice réitère sa demande d'une voix ferme et calme. L'enfant répond « no ». Calmement, l'éducatrice lui indique que si elle n'obéit pas, elle sortira de la salle. Au sein des CPE, ces sanctions impliquent de demeurer quelques instants dans le couloir, dans la salle des plus petits ou de se rendre au bureau de la directrice. Menacée d'exclusion, Siaja ne chancelle pas. Elle refuse de s'allonger. L'éducatrice tient également sa position et formule la même requête. Cette fois, Siaja offre un grognement en guise de réponse.

Le lit de Siaja est situé près de la porte d'entrée. L'éducatrice, qui au départ se trouve assise à une table au milieu de la salle, se déplace au moment où elle menace Siaja de devoir sortir. À ce moment, elle ouvre la porte. Ses paroles semblent être renforcées par ses gestes et sa posture. Maintenant debout, elle maintient la porte ouverte. La petite-fille est toujours assise sur le lit sans regarder dans la direction de l'éducatrice située à un mètre d'elle. L'éducatrice tourne de temps en temps la tête vers la petite fille, notamment lorsqu'elle lui parle. Le temps passe et toutes deux restent sur leur position. L'éducatrice déclare : « *I'm not gonna close the door* », je ne vais pas fermer la porte, ce qui semble signifier que la sanction est pendante et que la porte restera ouverte tant qu'elle ne décide pas de s'allonger.

Pour marquer sa détermination, l'éducatrice prend une chaise qu'elle cale devant la porte ouverte avant de s'asseoir dessus. Chaque fois que l'éducatrice lui demande de s'allonger, ou qu'elle commente la situation, la petite-fille grogne ou dit « *no* » jusqu'à hausser le ton, si bien que l'éducatrice lui précise qu'elle risque de réveiller les autres enfants endormis. La tension monte. Soudain, l'éducatrice emmène Siaja hors de la salle et revient seule. À ce moment, une éducatrice inuit intervient et se dirige vers l'extérieur pour s'occuper de la petite-fille. Une autre éducatrice inuit, qui travaille dans la même salle que la mère de Siaja, apparaît quelques minutes après. Elle rentre dans la salle pour s'enquérir de la situation auprès de l'éducatrice non inuit assise à une table. Elle écoute avec attention l'éducatrice non inuit lui expliquer les faits et lui indiquer qu'elle ne souhaite pas qu'un enfant prenne le dessus sur elle. L'éducatrice inuit demande où l'enfant se trouve. L'éducatrice non inuit répond ne pas savoir où sa collègue a amené la petite fille. Quelque temps après, Siaja regagne la salle et retrouve ses camarades déjà levés en train de dessiner à une table.

La question de l'obéissance est ici en jeu. La situation, qui au départ concerne la nécessité que la petite fille s'allonge, a pris une telle ampleur qu'elle sème la discorde dans la salle et implique l'intervention d'une éducatrice d'une autre salle. Au cours de cette interaction, les éducatrices inuit ont fait preuve de retenue. Aucun commentaire n'est émis lorsque l'éducatrice non inuit et Siaja se trouvent dans un face-à-face quelque peu délicat. La mère de Siaja ne s'est pas présentée. Il est possible que sa collègue soit venue s'enquérir de la situation à sa place afin d'éviter que sa présence n'apporte un trouble supplémentaire.

Cette interaction singulière gagne à être mise en rapport avec le savoir éducatif inuit relatif à la nécessité de faire preuve de souplesse et de patience à l'égard des jeunes enfants.

Quelques jours plus tard, la souplesse des éducatrices inuit s'est encore illustrée. Dans la journée, le même groupe déguste du *mattaq*, épiderme de béluga qui se mange cru ou bouilli. Le morceau de *mattaq* est découpé en petits dés par une éducatrice inuit. Un jeune garçon s'approche pour déguster un morceau. Une éducatrice non inuit lui indique qu'il pourra en manger lorsque ses mains seront lavées. D'un ton de voix plus bas, l'éducatrice inuit l'invite à venir directement auprès d'elle s'il veut du *mattaq*. Elle lui pose alors un morceau de *mattaq* directement dans la bouche.

Ces exemples ont tenté d'établir un lien entre la conception de l'éducation et les pratiques interactionnelles. Les variations observées dans le cadre de ces échanges peuvent s'expliquer à partir des normes culturelles sur lesquelles les éducatrices s'appuient respectivement pour interagir avec les enfants. Ces derniers enregistrent les comportements des éducatrices inuit et non inuit comme autant d'informations relatives au savoir-être en collectivité. Ils ont toutefois parfaitement conscience de leurs intérêts personnels et se soucient de préserver leur intégrité. Le groupe d'enfants a vite oublié la demande de se ranger deux par deux et exprime pleinement sa joie de se rendre dans la cour. De même, la petite Siaja refuse d'obéir à une demande qu'elle a pu percevoir comme une atteinte à son intégrité. Le silence de la petite-fille félicitée d'avoir rapporté les méfaits de son camarade ne prête pas à une analyse arrêtée. Pour autant, elle écouta attentivement les paroles de l'éducatrice. La multiplicité des événements similaires, dont elle sera observatrice ou participante en famille et en institution, lui permettra certainement d'identifier les comportements appropriés en de telles circonstances.

III.1.4. La place de la communication non verbale

Le CPE est un espace sonore occupé par la voix des enfants et des adultes, le son de la radio souvent allumée toute la journée, ou encore le bruit des objets déplacés. Même si des conversations ont lieu, de nombreux échanges s'effectuent par l'intermédiaire du canal de communication non verbale. Il inclut les gestes, les mimiques, les déplacements dans l'espace et les postures. S'il accompagne de fait les énoncés verbaux, il détient aussi une

fonction et un sens qui lui est propre (A. Brossard, J. Cosnier, 1984 : 2-25). Par exemple, il est dit de la mimogestualité qu'elle a « des fonctions dénotatives, attributives et méta-communicatives », mais qu'elle est également « le véhicule de l'implicite et du non-dit (*ibid.* : 14) ». En ce sens, les énoncés n'effacent ni ne couvrent les données transmises par le canal non verbal. Ils ne semblent pas disposer d'une position privilégiée par rapport aux autres canaux de communication. Des études sur le canal non verbal montrent que la parole, tout comme le silence, ne se donne jamais à voir de façon isolée (D. Le Breton, 1997 : 17).

L'interrelation entre les différents canaux de communication est un principe admis en analyse des interactions (A. Brossard, J. Cosnier, 1984 ; K. Scherer, 1984 : 72). Le point saillant à exposer, qui donnerait à la parole non pas exclusivité et primauté, mais relativité et connectivité, est que cette dernière est comprise dans un ensemble tout entier communicant. Si elle s'extériorise, seul le corps rend possible sa manifestation. Elle se trouve en relation étroite avec la gestuelle et le silence (D. Le Breton, 1997 : 17-18 ; 27). Son degré de manifestation dépend des choix du locuteur qui n'est jamais qu'un simple parlant. Il est également « un vocal », « un silencieux », « un gestuel », fondamentalement un corps qui communique. Véronique Traverso (2011 : 5) offre une définition des comportements para-verbaux et des comportements non verbaux. Les comportements para-verbaux font référence au rythme, à l'élocution, à l'intensité de la voix, c'est-à-dire aux caractères prosodiques de l'interaction, tandis que les comportements non verbaux renvoient à la distance interpersonnelle, aux gestes, au contact physique, à la posture, aux mimiques et aux échanges de regard. Prendre en considération l'ensemble des canaux de communication est essentiel en interaction.

Des situations observées en CPE peuvent l'illustrer. Afin d'informer les enfants âgés de dix-huit mois à deux ans qu'il est l'heure de se préparer à sortir, une éducatrice inuit du CPE Iqitauvik dit : « *anniguaq-* », jouer dehors. Cette énonciation suffit à indiquer l'événement futur et les différentes étapes préalables à sa réalisation, c'est-à-dire ranger la salle, se vêtir et se chausser. L'énonciation « *toys away* », qui signale le temps de ranger les jouets, sert aussi à indiquer qu'il est l'heure de se laver les mains et de se mettre à table. Par ailleurs, les éducatrices emploient le terme *pipi*, bébé, pour transmettre une multitude de messages qui se comprennent en fonction des éléments contextuels, mais aussi en fonction des tonalités vocales, des mimiques, des postures, des mouvements du corps et des

déplacements dans l'espace. Seul, ce terme peut s'employer pour féliciter un enfant, lui demander de se déplacer, de cesser de sortir le matelas à langer de son lieu de rangement, de cesser de taquiner un autre bébé ou tout simplement de prendre son biberon.

Un autre exemple se rapportant à une activité manuelle réalisée par une éducatrice et cinq enfants âgés entre deux ans et trois ans illustre la place majeure qu'occupe la communication non verbale en CPE inuit. Au printemps 2014, le groupe d'enfants du CPE Tumiajiit réalise une activité manuelle qui consiste à mettre en boule des morceaux de papier de soie colorés avant de les coller sur une feuille. Pour initier cette activité, l'éducatrice se contente de disposer le matériel sur une table, de s'asseoir et de découper les feuilles. Très vite, quelques enfants s'approchent de la table et s'installent de leur propre initiative. Sans qu'aucune indication ne leur soit fournie, ils manipulent le matériel proposé, feuille, papier de soie et colle. Quelques mots ponctuent l'activité, mais celle-ci est principalement initiée, expliquée, développée et achevée en silence. Une enfant prononce - *kallak-*, un affixe qui signifie petit, pour faire référence à la taille de la boule qu'elle est en train de façonner. L'éducatrice félicite une autre enfant pour son travail, « *pisiti*⁹⁴ ! », habile, avec une accentuation vocale sur la dernière syllabe. L'expression « *hi five !* », donne m'en cinq, est énoncée à l'adresse des enfants qui parviennent à coller la boule de papier de soie sur la feuille. Pour les encourager, l'éducatrice énonce de temps à autre le terme *again*, encore. La voix de cette éducatrice est douce et discrète. Ses paroles s'accompagnent d'un visage souriant. Au cours de cette activité, l'éducatrice s'exprime verbalement dans le seul but de féliciter ou d'encourager les enfants.

L'observation du déroulement des activités manuelles a également montré que des énonciations courtes, tel *imaak*, ainsi, comme ceci, suffisent pour guider les enfants dans leur création. L'usage des localisateurs, comme *maani*, ici et *avani*, là-bas, est également fréquent. Cette configuration s'explique par le constat selon lequel les adultes inuit montrent plus qu'ils ne verbalisent l'action suggérée (A. Eriks-Brophy, M. Crago, 1993a : 46). Un lien peut s'établir entre cette configuration interactionnelle et les modes d'apprentissage valorisés par les Inuit depuis plusieurs générations.

⁹⁴ *Pisiti* signifie capable de faire quelque chose, habile à faire quelque chose.

L'observation, l'imitation et l'expérimentation sont rendues possibles à l'instant où l'adulte minimise ses interventions et augmente les opportunités pour l'enfant d'initier et d'articuler seul les différents comportements appropriés selon les situations. Le silence favorise cette capacité à agir par soi-même. Cette tendance à la retenue verbale contraste avec les pratiques observées dans les centres de loisirs du Val-de-Marne au sein desquels j'ai pu travailler en tant qu'animatrice-éducatrice. Le canal verbal était d'usage pour annoncer l'activité, inviter les enfants à y participer, expliquer les étapes de son déroulement et son but, ou encore renseigner sur l'usage approprié du matériel et sur la nécessité de terminer l'activité. Selon mes observations en CPE, les éducatrices inuit ne demandent pas explicitement aux enfants de terminer l'activité, mais soulignent les actions en cours et les accomplissements des enfants par des paroles d'encouragement et des félicitations, ce qui les inciterait indirectement à poursuivre l'activité. La faible quantité de paroles prononcées octroie au silence un espace élargi qui conditionne l'expression et le développement des capacités de l'enfant.

En analyse conversationnelle, le silence est décrit pour ses capacités à réguler et à fluidifier la conversation. Il offre au locuteur le temps de reprendre son souffle en vue d'énoncer les paroles suivantes. Il joue un rôle majeur dans le respect du tour de parole. D'une durée inférieure à deux secondes, il est considéré comme une pause dans la conversation. Supérieur à quelques secondes, il permet de réfléchir aux propos suivants en fonction des paroles de l'émetteur, des règles linguistiques et du registre de langue requis par la spécificité de l'interaction (D. Laroche-Bouvy, 1984 : 27 ; D. Le Breton, 1997 : 26 ; 28). Le silence dispose de fonctions conversationnelles et relationnelles déterminées. En situation éducative, il détient des attributs spécifiques directement en lien avec la conception de l'éducation et du rapport à l'autre des interactants. Au cours de l'activité de façonnage des boules en papier de soie, le silence permet à l'enfant d'observer les éléments extérieurs disponibles afin de mobiliser librement ses ressources internes et accomplir cette activité.

Dorothy Molly Mesher qualifie la culture inuit de riche et silencieuse (entretien Kuujjuaq, 28 mars 2015). Combinés, ces deux attributs invitent à explorer les ressources éducatives du silence tout en prenant compte de la place des autres canaux de communication non verbaux associés aux pratiques verbales et silencieuses. De fait, les

échanges communicatifs s'effectuent aussi au cours des interactions dépourvues de l'aspect verbal et vocal. Bien que le non verbal puisse dérouter dans les milieux régents par la parole, il n'en est pas moins pourvu de sens (M. Reda, 2009 : 85-86 ; D. Laroche-Bouvy, 1984 : 34-36).

Par ailleurs, si le silence ne peut agir sans le concours des autres canaux non verbaux, la parole n'est pas exempte de ce déterminant interactionnel. Elle ne peut s'énoncer sans l'aspect vocalique, ni même kinesthésique de la communication rendu possible par la mise en fonction de l'appareil phonatoire. Ce point amène à considérer que la distinction des canaux de communication révèle, certes leur potentiel propre, mais ne peut échapper, à une étape ou à une autre, à leur regroupement en un tout indispensable à l'analyse complète d'une interaction. Les canaux de communication non verbaux sont également porteurs de sens dans la mesure où les enfants communiquent aussi à travers leurs gestes, leurs vocalisations, leurs déplacements dans l'espace, leurs mimiques et leurs silences.

III.1.5. Le CPE : lieu d'expression des pratiques interactionnelles inuit ?

Les observations menées au sein des CPE Sarliavik, Iqitauvik et Tumiapiit ont révélé que les pratiques éducatives inuit continuent à favoriser un apprentissage par l'observation, l'imitation et l'expérimentation. Cette perspective s'inscrit dans un contexte éducatif suscitant de nombreuses préoccupations. Au Nunavik, le faible taux de réussite scolaire et l'absentéisme inquiètent (C. Petit, 2003 ; F. Laugrand, 2008). Selon Betsy Annahatak, les enfants de la génération actuelle ne sont plus motivés par l'apprentissage. Ce dernier n'est pas favorisé parce que les jeunes ont perdu le sens de la curiosité et que les aînés attendent d'être sollicités (1994 : 17). Ilisapi Angmak indique, quant à elle, que les enfants n'apprennent plus à partir des outils et des méthodes dites traditionnelles, préférant les jouets industriels aux couleurs vives et les supports électroniques (entretien Kuujjuaq, 14 avril 2015). Sandra Shield témoigne de l'engouement des enfants de tout âge pour les appareils électroniques, tels que les consoles de jeux ou la tablette tactile (entretien Kuujjuaq, 9 avril 2015).

Les établissements éducatifs sont fondés sur un modèle occidental dans lequel les méthodes éducatives visent à développer chez l'enfant les capacités d'abstraction et de conceptualisation à mesure que le contenu du programme relève de données

décontextualisées. Cette approche se distingue du modèle éducatif inuit fondé sur l'observation, l'imitation et l'expérimentation pour lequel l'erreur stimule l'apprentissage sans être soulignée. Sandra Shield perçoit un changement dans l'application de cette méthode éducative. Dans son enfance, elle raconte avoir été éduquée à travers un apprentissage autonome par essai-erreur. Dorénavant, elle constate que les parents demandent explicitement aux enfants d'accomplir des tâches et qu'ils sont plus protecteurs (entretien Kuujjuaq, 9 avril 2015).

Les changements observables dans le domaine de l'éducation s'intègrent à des modifications d'ordre sociétal. Susie Koneak déclare que les Inuit ont adopté le mode de vie des Qallunaat, Occidentaux (entretien Kuujjuaq, 10 avril 2015). Ce changement expliquerait que le mode d'apprentissage inuit, qui suppose la non-formulation de questions, ait été modifié. Pour certains, l'école est perçue comme un lieu où les enfants apprennent à parler comme les Qallunaat. L'entrée à l'école primaire correspond à une perte des capacités en langue inuit (C. Petit, 2003 : 218). Plus fondamentalement, l'école est considérée pour certains Inuit comme un lieu d'apprentissage servant à satisfaire les intérêts des sociétés industrialisées et non pas les intérêts premiers de l'enfant en devenir (M. Grey, J. Adams, J. Epoo, J. Padlayat, 1992).

Selon Susie Koneak, les enfants inuit sont à présent plus exposés aux conversations des adultes. Ils s'expriment davantage et posent des questions (entretien Kuujjuaq, 10 avril 2015). Cette opinion est partagée par Kiti Angatuk, Ilisapi Angmak et Stacy Ningiuruvik (entretiens Kuujjuaq, avril 2015). Un changement a également été constaté au niveau de la relation parent-enfant. Sandra Shield, directrice du CPE Iqitauvik, remarque que les enfants sont gâtés et que certains parents, submergés par leurs problèmes personnels notamment liés à la consommation d'alcool, leur accordent peu de temps (entretien Kuujjuaq, 9 avril 2015). Elle évoque personnellement l'amplitude horaire de son activité salariale comme facteur responsable du manque de temps accordé à son enfant âgé d'un an. En contrepoint, il a été possible d'observer personnellement le constat émis par Dominique Marquis, professeur à l'école primaire Pitakallak, selon lequel les parents amènent leurs enfants partout où ils se rendent, même sur leur lieu de travail (entretien Kuujjuaq, 12 avril 2015).

Si le service à la petite enfance s'inscrit dans le domaine général de l'éducation, il s'en distingue sur certains points. Le CPE est un établissement éducatif préscolaire et non obligatoire dont le comité est constitué majoritairement de parents. Puis, la création de cette structure correspond à une demande des Inuit (M. Gauvin, 2011 : 36). De six mois à cinq ans, les enfants disposent d'un programme éducatif qui accorde de l'espace à un apprentissage fondé sur l'observation, l'imitation et l'expérimentation, qui peut s'expliquer par le stade de développement de l'enfant et les concepts éducatifs communs aux centres de la petite enfance de la province du Québec⁹⁵.

Compte tenu de la réglementation régionale, il aurait été possible d'ajouter à cet ensemble de paramètres que l'inuttitut est la seule langue pratiquée dans les établissements préscolaires, mais la présence d'éducatrices non inuit suffit à annuler cet argument. Par ailleurs, l'anglais, utilisé par les éducatrices non inuit, est également employé par les éducatrices inuit. Les organismes régionaux perçoivent la menace d'une telle pratique. En CPE, l'anglais et l'inuttitut s'emploient au quotidien et l'alternance des codes est fréquente. Les éducatrices conversent peu avec les enfants alors que les organismes régionaux invitent les adultes à parler aux enfants dans un inuttitut riche grâce à un vocabulaire précis et à des phrases complètes (Z. Nungak, I. Saunders, M. Novalinga, A. Kalingo, 2012). Une brochure de la Régie Régionale de la Santé et des Services Sociaux du Nunavik (RRSSN) présente des recommandations au sujet de l'acquisition du langage et invite également les adultes à parler aux enfants et à les interroger.

De toute évidence, ces recommandations diffèrent quelque peu des pratiques interactionnelles observées et des analyses avancées dans le cadre de cette recherche. Les campagnes relatives à l'inuttitut visent à assurer la continuité d'une langue constamment en contact avec l'anglais considéré comme une langue dominante. Certains Inuit ne parlent pas l'inuttitut. La population inuit totale, de l'Alaska au Groenland, avoisine les 160 000 personnes⁹⁶ et compte plus de 100 000 locuteurs. Tout en prenant en compte ces données, cette présente recherche s'intéresse spécialement aux fonctions éducatives de la communication verbale et non verbale. Ces deux approches se distinguent sans s'opposer et permettent de proposer deux lectures de ce fait linguistique.

⁹⁵ Ce point est renseigné dans la première partie de la thèse.

⁹⁶ Données relevées sur le site internet officiel du Conseil Circumpolaire Inuit : <http://www.inuitcircumpolar.com/>.

La première lecture avance l'idée que les changements dans les pratiques interactionnelles mentionnées par les parents inuit sont l'expression de l'influence de l'anglais dans toutes les sphères de la société inuit (D. Patrick, 2003 : 22-23). La majorité des parents interrogés au cours des quatre séjours au Nunavik partage le souhait d'une plus grande représentation de la langue et de la culture inuit dans les établissements institutionnels et nous avons vu que les actions gouvernementales cherchent à répondre à ce souhait.

La deuxième lecture tend à montrer que la pratique de l'anglais et la formulation de questions sont également la marque d'un choix de s'approprier des éléments d'une culture exogène. En outre, une jeune mère inuit désirant garder l'anonymat précise que le mode de vie actuelle demande aux enfants de détenir de nouvelles compétences interactionnelles, comme celles de poser des questions et d'apprendre en s'appuyant sur la communication verbale (entretien Kuujuaq, 14 avril 2015). Les modalités d'échanges entre les enfants et les parents se modifient en fonction des conditions sociales actuelles. Puis, les enfants gagnent à acquérir des compétences additionnelles en vertu de certains standards occidentaux et du milieu pluriculturel dans lequel ils évoluent. Des Inuit de différentes générations indiquent unanimement que les pratiques interactionnelles d'autrefois tendent à s'adapter aux configurations actuelles.

Ainsi, l'aînée Uqsuralik Ottokie déclare être satisfaite que les jeunes posent des questions dans la mesure où les aînés ne savent plus véritablement identifier les besoins de la jeune génération en raison de la rapidité et de l'ampleur des changements apparus dans la société inuit depuis le siècle dernier (U. Ottokie, 2000 : 66). Donna Adams, âgée de 45 ans, confirme ce propos en indiquant que les parents transmettent les normes culturelles et les valeurs en parlant tandis qu'autrefois l'enfant apprenait en observant les plus grands (2010 : 21). Bien que ce phénomène n'ait pas été véritablement observé en CPE, il semble caractériser en partie les interactions entre les adultes et les enfants au sein du cercle familial. Maryline Meshier, Stacy Ningiuruvik, Kiti Angatuk, Annie Gordon et Alasi Snowball indiquent clairement que leurs enfants parlent, même s'ils sont généralement silencieux lorsqu'ils ne connaissent pas une personne ou lorsqu'ils se trouvent dans un lieu inconnu (entretiens Kuujuaq, mars et avril 2015). Dominique Marquis, enseignante au Nunavik depuis huit ans, indique que certains de ses élèves sont silencieux en classe mais loquaces en

dehors de l'école (entretien Kuujjuaq, 12 avril 2015). La pratique de l'anglais peut être perçue comme une conséquence du processus d'assimilation. Réactualisée dans le contexte actuel et mise en rapport avec la visée éducative inuit visant à former des enfants capables de s'adapter à leur environnement géographique et temporel propre (M. Grey, J. Adams, J. Epoo, J. Padlayat, 1992 : 1-3), elle peut en partie contribuer à sa socialisation.

Nous avons vu que l'école est parfois rendue responsable des changements langagiers des enfants qui s'illustrent par l'usage de l'anglais, mais aussi par la formulation de questions et un débit de parole plus important (M. Crago, 1990 : 80-81 ; U. Ottokie, N. Ekho, 2000 : 66 ; C. Petit, 2003 : 216). Cependant, les représentants des organismes publics du Nunavik ne se contentent pas d'une approche unilatérale pour traiter cette question. Le document relatif à la Stratégie pour la scolarisation des enfants inuit du Nunavik (Comité national sur la scolarisation des Inuit, 2011 : 13) souligne la nécessité de former des éducatrices bilingues inuttitut-anglais. Selon Betsy Annahatak, les conséquences favorables ou défavorables de l'institutionnalisation de l'éducation se définissent en fonction des perspectives sélectionnées individuellement (1994 : 13).

Certains inuit identifient les avantages d'une instruction, telle que la proposent les établissements éducatifs, sans pour autant oublier la qualité de l'éducation prodiguée aux enfants inuit en période de nomadisme, ainsi que l'indique une jeune femme inuit souhaitant garder l'anonymat (entretien Kuujjuaq, 14 avril 2015). Alasi Snowball, éducatrice au CPE Iqitauvik, déclare être contente que les Inuit puissent bénéficier d'un programme éducatif dans leur région (entretien Kuujjuaq, 7 avril 2015). À la rubrique « souhaits pour mon enfant » des portfolios des CPE, de nombreux parents indiquent vouloir que leurs enfants obtiennent leur diplôme. Ainsi, l'école est aussi valorisée (C. Petit, 2003 : 223). Dans le document relatif à l'éducation au Nunavik, intitulé *Silatunirmut, Vers le chemin de la sagesse*, le groupe inuit en charge de cette étude se dit être ouvert aux savoirs venant de l'extérieur et prêt à partager les leurs (M. Grey, J. Adams, J. Epoo, J. Padlayat, 1992).

Les pratiques interactionnelles et langagières actuelles manifestent un changement opéré à la fois par la coercition et par le choix délibéré selon les périodes et les perspectives. Des discontinuités de ce genre sont communes à l'ensemble des groupes sociaux, de la même façon que des continuités peuvent être identifiées. Cette approche dynamique

explique que les enfants vivent dans un environnement biculturel au sein duquel les formes de socialisation inuit et non inuit se rencontrent. Et toute l'habileté réside dans la capacité à évoluer à l'intérieur de ces deux versants communicants qui en forment également de nouveaux par leur seul contact.

Outre la tentative d'assimilation, les changements des codes interactionnels prennent source dans la volonté de perpétuer la culture inuit. Martha Crago identifie cette dualité en indiquant que la domination culturelle a poussé le peuple inuit à s'adapter et à se préparer à l'avenir, mais que ces changements proviennent aussi d'un choix libre et conscient (B. Annahatak, M. Crago, L. Ningiuruvik, 1993 : 219). Par le passé, la transmission des normes sociales et des valeurs s'opérait de façon continue à partir d'un système relativement homogène. La période de contact et le processus d'assimilation ont poussé à une réactualisation de la culture inuit jusque dans ses méthodes éducatives et ses pratiques interactionnelles. Toutefois, ce changement considérable a également été rendu possible à l'appui de valeurs pérennes qui continuent à prouver leur efficacité dans de nombreuses circonstances. Par le passé, l'éducation inuit avait tendance à dissuader la formulation de questions. À présent, ce précepte éducatif est revisité dans le but de se conformer aux réalités actuelles tout en continuant à transmettre la culture d'origine. Nous pouvons constater que le choix de modifier une méthode éducative en encourageant la formulation de questions et les échanges intergénérationnels s'est formulé dans le but de répondre à deux nécessités quelque peu antagonistes.

La formulation de questions a permis d'une part de s'adapter aux réalités actuelles par l'adoption de nouvelles pratiques associées à la société occidentale. Cette nouvelle approche s'effectue d'autre part dans le but de préserver des traits de la culture inuit. Il s'agit d'un choix conscient et autonome qui démontre que les changements s'opérant dans la société inuit ne sont pas uniquement des conséquences résultant des problématiques d'un peuple dominé continuant à subir sans armes les affres de l'assimilation. La sédentarisation, l'activité salariale et la scolarisation limitent le temps passé en famille. Les enfants ne sont plus en contact permanent avec leurs parents. Dorénavant, les moments en famille ont principalement lieu le matin, le soir, en fin de semaine et pendant les vacances. Les moments d'échange propices à la transmission culturelle ne se trouvent plus avec la même fréquence ni ne s'effectuent dans les mêmes espaces qu'en période nomade. Le

temps passé sur la toundra, de même que les activités de chasse ou de couture ont diminué. Or, c'est à travers les activités de subsistance qu'un large pan de la culture inuit se transmettait au-delà de la seule acquisition de compétences techniques. Ces savoir-faire permettaient également la transmission d'un savoir-être essentiel pour être un Inuk parce qu'ils s'enchevêtraient avec un système de valeurs justement constitutif du savoir-être inuit.

Les modifications relatives aux codes interactionnels visent à perpétuer la culture inuit tout en s'adaptant aux réalités actuelles. Cette adaptation implique de choisir d'adopter des pratiques et des méthodes extérieures dans le but de servir des intérêts et des valeurs fondamentales. Betsy Annahatak partage le souhait de voir la jeunesse inuit adopter le meilleur des deux cultures au profit de leur éducation (1994 : 17). En définitive, il existe bien des modifications sociales et culturelles. Mais s'il y a un élément à retenir, car il est persistant malgré toutes les lectures possibles à partir du cadre de référence binaire changement/continuité dans un unique contexte postcolonial, c'est la flexibilité et la capacité du peuple inuit à composer avec le changement.

Ce chapitre a présenté les caractéristiques interactionnelles des CPE inuit au regard des observations relevées sur le terrain et de quelques travaux scientifiques portés sur cette thématique. La parole et le silence sont d'usage en CPE en fonction des spécificités culturelles inuit qui favorisent les interactions entre pairs et accordent de la valeur à la communication non verbale. L'anglais et l'alternance codique s'emploient quotidiennement tant par les adultes que par les enfants inuit et non inuit. Cependant, les pratiques utiles à la transmission du savoir-être inuit semblent assurées.

L'usage de l'anglais n'empêche pas les éducatrices de recourir à l'usage du mode impératif, de localisateurs, de phrases brèves, comme elles le font habituellement lorsqu'elles parlent inuttitut. Puis, le canal non verbal n'implique pas ces considérations langagières puisqu'il est mobilisé quelle que soit la langue sélectionnée. Les visées éducatives induites par ces choix interactionnels sont présentées dans les deux chapitres qui suivent à partir d'une réflexion sur l'acquisition de l'autonomie et de l'attention portée à l'autre.

Dans son glossaire de termes inuit, Fabien Pernet (2012 : 345) traduit le terme *inuguiniq* par le fait de devenir un adulte indépendant. L'autonomie est également évoquée à travers le programme éducatif Inuguiniq représenté par son logo qui illustre la place de l'adulte et l'ouverture à l'extérieur nécessaires à cette accession. Cette image évoque symboliquement la nature de la relation entre l'adulte et l'enfant en milieu inuit, tout comme le nom du CPE Tasiurvik situé dans le village d'Inukjuak (Inujjuak) qui signifie littéralement le lieu où l'on guide, où l'on prend par la main.

Pour rendre compte des procédés éducatifs visant à guider les enfants vers l'autonomie, il importe de prendre en compte le quotidien des CPE en effectuant une analyse des énoncés verbaux et non verbaux placés dans leur contexte. En ce sens, je propose de s'appuyer sur les recherches menées dans le domaine de l'analyse des conversations, et notamment sur la théorie des actes de langage développée par John Austin, philosophe du langage (1970). Selon cette théorie, « les énoncés adressés par un locuteur à un interlocuteur réalisent avant tout des actes, ils agissent sur lui et modifient plus ou moins fortement la situation (V. Traverso, 2011 : 13). »

En énonçant une phrase, le locuteur accomplit trois actes. L'acte d'énonciation consistant à énoncer des mots ; l'acte propositionnel renvoyant à l'action de référer ou de prédiquer et l'acte illocutionnaire qui fait référence à la fonction de l'énonciation. Ainsi, l'acte d'énonciation peut avoir entre autres fonctions celles d'affirmer, de poser une question, de donner un ordre ou encore de promettre (J. Searle, 1972 : 60). John Searle identifie cinq catégories d'actes, les assertifs, les promissifs, les expressifs, les déclaratifs et les directifs (1982 : 32). Ce dernier type d'actes, qui correspond à l'idée d'essayer de faire faire quelque chose à autrui (*ibid.*), a été fréquemment relevé au cours des interactions dans les CPE inuit. Ajoutons la notion d'actes perlocutionnaires particulièrement étudiés dans le cadre de cette étude sur la transmission du savoir-être au jeune enfant. Ils font référence aux conséquences et aux effets que ces actes ont sur les pensées et les croyances des auditeurs (*ibid.* : 62).

Certaines formes de discours rendent compte de procédés éducatifs visant à favoriser l'autonomie. Elles ont été sélectionnées en fonction de l'âge de l'enfant et des activités propres au calendrier du CPE. Pour assurer la satisfaction des besoins primaires de

l'enfant et l'harmonie du groupe, les éducatrices formulent des énoncés au mode impératif-optatif. Cette forme de discours est utilisée avec fréquence, notamment auprès des enfants âgés entre dix-huit mois et trois ans. Avant dix-huit mois, les gestes des éducatrices suffisent bien souvent à opérer les changements nécessaires à l'exécution des tâches quotidiennes. Elles placent les tout-petits sur une chaise haute à l'heure du repas, les déplacent d'un endroit à l'autre ou les aident à se départir d'une position inconfortable sans avoir besoin de recourir à la parole. À cet âge, ils n'ont pas encore pleinement acquis leurs aptitudes à se déplacer seuls et à se mouvoir avec aisance. Après dix-huit mois, les capacités motrices des enfants augmentent et ils sont familiers avec les routines du CPE qu'ils fréquentent déjà depuis un certain temps, notamment pour ceux qui l'ont intégré dès leur première année.

Par exemple, à la fin du repas, les enfants de plus de dix-huit mois reçoivent des directives, telles que *garbage-muulirit*, dirige-toi vers la poubelle. Cet acte de langage détient un sens explicite, dirige-toi vers la poubelle, et implicite, jette les déchets dans la poubelle. Un autre exemple concerne Jaani, positionné debout sur un meuble. Une éducatrice lui dit : « *ingilirit* », assieds-toi maintenant dans le but de lui demander de descendre du meuble. À plusieurs reprises, il a été possible d'entendre les éducatrices formuler la demande de se lever, *makilaurit*, lève-toi s'il te plaît, à un enfant assis par terre à l'heure du repas, ou à un bébé jouant sur le sol au moment de changer sa couche. L'impératif *qaigit*, viens, est également d'usage pour inciter quelques enfants à suivre la dynamique du groupe ou à se diriger vers une éducatrice prête à prodiguer un soin particulier. Remarquons que *qaigit*, viens, est un impératif-optatif dépourvu de la marque de politesse *-lauq-* dont l'analyse est proposée plus loin. L'enfant comprend qu'il doit agir tout de suite. Selon Martha Crago, les directives visent à tester la compréhension du jeune enfant et à l'inciter à l'action (M. Crago, 1988 : 208 ; 1990 : 78). Ainsi, l'éducatrice a la possibilité de tester les capacités physiques et cognitives du jeune enfant et d'évaluer son niveau d'autonomie, dans le même temps qu'elle le stimule. Répétés au quotidien, ces courts énoncés offrent aux enfants la possibilité de répondre à leurs besoins primaires.

Au CPE, la répétition ne prend pas la forme d'une seule et unique demande réitérée jusqu'à son exécution complète. Le mode impératif est utilisé quelques fois au cours d'un seul échange. Dans certaines salles, il est chaque jour demandé aux enfants de laver leurs dents. Cette requête est répétée deux à trois fois, cependant, aucune insistance à l'exécuter

n'a été remarquée. Quelques enfants se dirigent vers le lavabo pour se laver les dents, mais la totalité du groupe n'est pas sommée de le faire. Les enfants qui ne se brossent pas les dents ne sont pas inquiétés. Au CPE Tumiapiit, les enfants âgés de trois à quatre ans se lavent les mains et les dents de leur propre initiative. Une fois prononcées, les directives semblent s'annuler pour laisser place à une autre étape de la journée, même si tous les enfants n'exécutent pas la tâche demandée.

Le sens des énoncés impératifs en relation avec les tâches quotidiennes est clair et direct. Il est demandé au jeune enfant de ranger, de manger, de se laver les mains ou les dents, d'aller dehors, de s'habiller, ou encore de se déshabiller. Le jeune enfant intègre très tôt ces pratiques élémentaires qu'il accomplira tout au long de sa vie. En CPE, les éducatrices font preuve de flexibilité quant à leur accomplissement. Ce procédé a l'avantage de diminuer les tensions éventuelles lors du passage d'une activité à une autre, tout en accordant au jeune enfant le temps et la liberté de choisir la réponse à donner. Il procure à l'enfant les conditions optimales à la prise de décisions autonomes à partir de ses capacités et de l'analyse des données contextuelles.

Une perspective additionnelle enrichit la lecture que nous pouvons faire de ce type d'énonciation. Si les énoncés impératifs transmettent des messages clairs, ils comportent également des messages indirects, comme il est possible de le comprendre à partir de la notion d'actes de langage indirects (C. Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 19-21). L'acte de langage indirect renvoie à tout acte qui signifierait autre chose que ce que le locuteur dit littéralement. Par exemple, l'interrogation « Peux-tu attraper le sel ? » n'est pas uniquement une question relative à la capacité d'attraper le sel mais aussi une demande. John Searle apporte en précision que les forces illocutoires des actes de langage indirects ne sont pas toutes si aisément identifiables, notamment lorsqu'elles relèvent de situations interactionnelles dans lesquelles « les allusions, les insinuations, l'ironie et la métaphore » sont en jeu (J. Searle, 1982 : 71). En ce sens, « dans les actes de langage indirects, le locuteur communique à l'auditeur davantage qu'il ne dit effectivement en prenant appui sur l'information d'arrière-plan, à la fois linguistique et non linguistique, qu'ils ont en commun, ainsi que sur les capacités générales de rationalité et d'inférence de l'auditeur (*ibid.* : 73). »

En alternance avec les énonciations comme *nirilaurta*, allons manger, ou *lunch time*, heure du déjeuner, les éducatrices disent également *itsivalaurit*, assieds-toi s'il te plaît. Il s'agit d'un acte de langage qui implique de s'asseoir. De façon indirecte, il indique également qu'il est l'heure de manger. De même, *nirilaurta*, allons manger, suppose l'exécution de plusieurs tâches, à savoir ranger la salle, se laver les mains et manger. Cet unique acte de langage implique l'accomplissement de quatre actions qui se déroulent dans un ordre précis, ranger, se laver les mains, s'asseoir et manger. Au lieu d'annoncer la fin du repas, ce qu'elles n'ont jamais fait au regard des observations *in situ*, les éducatrices demandent aux enfants d'aller se laver les mains, de se laver les dents ou bien d'empiler les chaises dans un coin de la salle. Compte tenu du faible usage du canal verbal, il est admis que les autres canaux de communication et les informations contextuelles relevées par les jeunes enfants fournissent les informations principales. Le jeune enfant est amené à accomplir plusieurs tâches pour répondre à une requête sans indication des différentes étapes nécessaires à son accomplissement. La moindre intervention verbale des éducatrices aurait pour principe éducatif d'inciter l'enfant à se débrouiller par lui-même à travers ses propres capacités réflexives.

Il est intéressant d'établir ici un bref parallèle avec les impressions de Sandrine Rousseau, Professeure des écoles à l'école maternelle Beuvin de Créteil (Val-de-Marne, France), au sujet de la capacité des enfants à accomplir une tâche complexe. Au cours de notre entretien, elle indique avoir remarqué que les enfants de sa classe éprouvent des difficultés à répondre à une directive qui suppose l'accomplissement de plusieurs actions successives. Elle établit un lien entre cette observation et la surprotection des adultes qu'elle observe particulièrement le matin alors que certains parents éprouvent des difficultés à se séparer de leurs enfants (entretien Créteil, 12 juin 2015).

Les comportements en réaction à ces directives rendent compte de la capacité des jeunes enfants à faire des inférences, à comprendre les tâches demandées et les normes sociales à l'œuvre dans leur milieu. Des recherches en psychologie du développement renseignent sur l'aptitude générale des jeunes enfants à analyser les situations de communication et à s'y adapter, avant même de pouvoir s'exprimer verbalement (J. Bernicot, 1992 : 28). Notons que pour justifier de la valeur et de l'utilité des informations non linguistiques au cours d'une interaction pourvue ou dépourvue de paroles, Erving

Goffman précise qu' « il se pourrait même que les enfants apprennent à répondre en actes avant de répondre en paroles (1987 : 48). » En situation éducative, la capacité des enfants à inférer joue un rôle indispensable dans le cadre d'un apprentissage fondé sur l'observation, l'imitation et l'expérimentation. Au printemps 2015, Maina Kasudluak, directrice du CPE Tumiapiit, mentionne la place du silence au cours de cet apprentissage : « être silencieux, écouter. Essentiellement, écouter, recevoir toutes les informations. Simplement écouter, ne rien dire⁹⁷ (entretien Kuujuaq, 14 avril 2015). »

Ce point souligne l'intérêt des énoncés laconiques où la faible quantité d'informations verbales aurait pour effet d'augmenter l'usage des capacités physiques et cognitives de l'enfant. Bien qu'explicites, les demandes des éducatrices accordent à l'enfant un espace de liberté. Elles ne conditionnent pas l'issue de l'échange à la simple satisfaction immédiate de la requête. Par ailleurs, leur force intentionnelle se régule en fonction de la situation et de l'enfant. Plus un énoncé est marqué par une intention forte, qui peut se traduire par les termes sélectionnés, le débit de parole ou les nuances prosodiques, plus l'enfant se trouverait sous l'emprise de l'adulte qui ne lui laisse que peu de marge.

Nous avons vu que la retenue verbale et le silence favorisent l'autonomie. Jean Briggs expose une autre méthode employée par des parents inuit pour valoriser cette aptitude. Elle indique que certaines marques d'affection excessives peuvent relever d'un choix éducatif visant à faire comprendre à l'enfant qu'il n'est pas dans son meilleur intérêt d'être trop choyé ou le centre de l'attention. Cela impliquerait une perte de liberté. Indirectement, la démonstration d'affection excessive dans les gestes et dans les paroles pourrait faire valoir les vertus de l'autonomie (2001 : 82).

Dans les CPE, les directives formulées par les éducatrices offrent à l'enfant l'espace et le temps nécessaires pour intégrer un message, se l'approprier et évaluer sa faisabilité. Il faut ajouter que l'effet de groupe minimise le nombre d'interventions directes de l'adulte. Aucun empressement justifié par des impératifs d'horaires n'a été identifié. En revanche, Ilisapi Angmak, coordinatrice du CPE Tumiapiit et mère de jumelles âgées de deux ans, d'un garçon de quatre ans et d'une adolescente, précise qu'à la maison, elle doit adapter ses pratiques éducatives au temps imposé par le calendrier professionnel et scolaire :

⁹⁷ Traduction A.B. : « Being quiet, listening. Mostly, listening, getting all the information. Just listening, not saying anything. »

« Je dois toujours répéter jusqu'à ce qu'ils réussissent, comme par exemple, mettre correctement leurs chaussures...Pour mon fils, j'ai dû répéter jusqu'à ce qu'il puisse remonter la glissière de sa veste par lui-même...Quand je suis pressée, certains jours, je le fais tout simplement. Je suis alors en retard pour aller au travail, mais quand ce n'est pas le cas : ' Tu peux le faire. Tu es un grand garçon⁹⁸. ' »

Cet exemple montre qu'il n'est pas toujours aisé de suivre le rythme des enfants distinct de celui des adultes qui perçoivent rapidement les informations qu'ils ont eux-mêmes données et la manière de les exécuter. Au CPE, les directives permettent une application progressive des conduites à intégrer en évitant la récurrence d'énoncés prolifiques à intervalle rapproché.

Par ailleurs, l'analyse de l'emploi du mode impératif-optatif a permis d'identifier une ambivalence entre l'injonction d'exécuter une tâche et le caractère facultatif de cette exécution rendue possible par la marque de politesse *-lauq-*. Ce point s'éclaire à l'appui des recherches menées en analyse conversationnelle. Penelope Brown et Stephen Levinson (1978 : 71-96) traitent de la notion d'actes menaçant pour la face dans le cadre d'une théorie de la politesse identifiant entre autres les actes de langage capables de nuire à la félicité de l'interaction (C. Kerbrat-Orecchionni, 2002 : 28-30). Parmi ces actes figurent l'ordre, la critique, la réfutation ou encore les reproches.

L'ordre, qualifié d'acte menaçant pour la face, est à mettre en relation avec les directives formulées à l'impératif pour s'adresser aux jeunes enfants. Sous quel angle pouvons-nous offrir une lecture du paradoxe entre l'importance du maintien de face en interaction en milieu inuit et la fréquence d'usage du mode impératif dans les CPE (M. Crago, A. Eriks-Brophy, 1993b) ? Rappelons qu'en analyse des conversations, la face est définie comme la valeur positive d'une personne dont la préservation est indispensable (E. Goffman 1974 : 9). Dans le cadre de cette recherche, elle s'apparente à la notion d'estime de soi indispensable au développement de l'enfant.

En CPE, la majorité des énoncés à l'impératif sont formulés avec l'infixe de politesse *-lauq-* et l'infixe *-liq-*, qui est une marque temporelle signifiant commencer à. Pourtant, l'infixe de politesse *-lauq-* est facultatif à la forme affirmative. Il est obligatoire à la forme

⁹⁸ Traduction A.B. : « I always have to repeat until they succeed, like for example, putting their shoes right...For my son, I had to repeat until he could zip on his coat by himself... When I rush, in different days, I just do it. I'm late to work but when it's not...'You can do it. You're a big boy.' »

négative. En contexte, le mode impératif et l'infixe *-lauq-* révèlent des données significatives sur la perception inuit de l'enfant. Il est possible d'établir un parallèle entre la fonction du mode impératif-optatif et les pratiques éducatives inuit favorisant un apprentissage autonome au rythme de l'enfant.

La théorie de la politesse de Penelope Brown et Stephen Levinson (1978 : 56-289) précise la définition de la face en interaction. Elle fait référence à l'espace propre à chaque locuteur dont la préservation est indispensable pour assurer le respect de son intégrité. Cette condition se rapproche des normes interactionnelles observées en CPE. L'importance du maintien de face semble conditionner l'usage de la parole et du silence, alors que les éducatrices font preuve d'égard à l'adresse des jeunes enfants qu'elles guident vers l'autonomie en formulant des ordres adoucis.

III.2.1.b. Le canal vocal

Dans les CPE, l'impératif vise à inciter plus qu'à contraindre. Lorsque l'enfant a commis une faute grave ou a éprouvé la patience de l'éducatrice, il lui est intimé l'ordre de s'isoler, *time out-lirit*, va au coin maintenant. On remarquera que *-liq-* n'a qu'un sens temporel. L'éducatrice a toutefois la possibilité d'exprimer son mécontentement à travers son empreinte vocale.

Les variations prosodiques offrent des caractéristiques spécifiques au message envoyé par l'énonciateur, notamment dans les énoncés conjugués à l'impératif. L'étude phonologique du dialecte inuit canadien parlé à Qausuittuq (Nunavut) par des personnes originaires d'Inujjuaq (Nunavik) montre que « les intonations impérative et exclamative sont le plus souvent marquées par une montée de l'accent mélodique sur la dernière more⁹⁹ (J.-P. Massenet, 1986 : 18). » En dépit de la fonction incitative du mode impératif-optatif, les éducatrices ont la possibilité de traduire la force intentionnelle d'une directive à travers la tonalité vocale. Celle-ci se spécifie selon les situations. Par exemple, elle peut signifier un danger à éviter ou enjoindre un enfant à faire quelque chose.

⁹⁹ La more est une unité prosodique inférieure à la syllabe qui est susceptible de recevoir l'accent ou le ton.

Une éducatrice demande au jeune Piita d'écouter: « *nalaalaurit !* », écoute, obéis s'il te plaît. Dans cette situation, même si l'infixe de politesse traduit le caractère facultatif de l'énoncé et une certaine liberté de décision du jeune enfant, il est apparu que le ton de la voix de l'éducatrice traduit davantage l'agacement et la nécessité d'écouter promptement. La teneur vocalique de l'énoncé prévaut sur le sens des mots employés. La prise en compte des caractéristiques prosodiques permet de comprendre le sens global de l'acte de communication, et pour l'enfant d'adapter son comportement aux circonstances de l'échange. Chez les éducatrices, la décision de hausser le ton se prend souvent après avoir fait usage de plusieurs procédés. Il n'est pas rare qu'un comportement inconvenant soit subrepticement observé en silence, puis la demande de changer de comportement se réitère vocalement ou à l'aide d'un court énoncé verbal sur un ton qui augmente peu à peu selon que l'enfant écoute ou non.

Ce procédé montre que l'intensité de la voix ne se situe pas toujours au même plan que la valeur sémantique de l'énoncé. Klaus Scherer traduit ce phénomène par la notion de discordance entre canaux, qui fait référence aux actes de communication verbaux et non verbaux dont les messages se contredisent (1984 : 80-81). Pour cette raison, l'énoncé gagne à être compris en fonction du sens attribuable à chacun des canaux de communication au cours d'un seul acte interactionnel. En ce sens, l'intonation est un indicateur précieux de la force intentionnelle et du sens de l'énoncé (*ibid.* : 79 ; 88). Tout comme les autres signes non verbaux, elle peut fortement influencer la valeur d'un acte communicationnel et la tournure de l'interaction.

Outre les énoncés formulés à l'impératif, la production de mots isolés s'accompagne de caractéristiques vocaliques déterminées. Les éducatrices interpellent les enfants par leur prénom, « Pauluusi ! », « Kistina ! », « Jaani ! », « Siqua ! », ou par le terme *pipi*, bébé, en vue de transmettre, d'indiquer, d'insinuer, de demander, de désapprouver ou encore de cajoler. Le contexte de l'interaction et le ton de la voix suffisent à traduire le message de l'éducatrice. À ces interpellations, il convient d'ajouter d'autres termes, tels que *amaama*, lait, boire du lait, *nice-nice*, gentil-gentil, ou encore *taima*, c'est fini.

C'est parce que les enfants sont pleinement investis dans la situation qu'ils parviennent à identifier le comportement approprié. Ce type d'énoncés aide à percevoir

l'importance du contexte et des méthodes éducatives inuit. La valeur accordée à un auto-apprentissage fondé sur l'observation, l'imitation et l'expérimentation suppose que l'enfant soit capable d'adapter ses actions à partir de ce qu'il saisit lui-même de l'environnement et du contexte, et non pas tant à partir des explications de l'adulte ou des questions qu'il pourrait lui poser. En ce sens, la parole est loin de dominer l'échange. Elle contribue à l'échange, mais sa place reste minime ce qui permet à l'enfant de prendre ses décisions de manière autonome, alors que les mots, chargés d'émotions et de perceptions personnelles, ont le pouvoir de diriger ses actions sans laisser le temps nécessaire à la réflexion et à l'évaluation de la situation. L'analyse de l'interaction, pour le jeune enfant et pour l'éducatrice, oblige à considérer la situation dans sa globalité ainsi qu'à mesurer l'influence de l'ensemble des canaux de communication. Dans les CPE inuit, les productions non verbales apportent un sens à l'interaction dont la valeur est hautement considérée pour son rôle dans le développement du jeune enfant.

III.2.1.c. La multicanalité en interaction

Pour rendre compte des modalités d'usage des canaux de communication, deux situations éducatives sont présentées. Pour chacune d'elles, le canal verbal, le canal vocal, la distance interpersonnelle et la mimogestualité sont en jeu. Leur mode d'articulation et leur place dans l'interaction illustrent les méthodes éducatives inuit favorisant l'autonomie. La première situation se déroule au mois de décembre 2013 à l'intérieur du CPE Sarliavik de Kuujjuaraapik. Le centre ouvre ses portes pour accueillir les premiers enfants accompagnés de leurs parents. Peu nombreux, ils sont réunis dans une salle commune avant de regagner leur salle respective à la fin du temps d'accueil.

Alasi, âgée de deux ans, se trouve devant la porte d'entrée avec son père. Elle pleure et refuse d'entrer dans la salle. Le père l'y incite mais elle reste à terre sans bouger. Les éducatrices sont dans la salle et n'interviennent pas. La petite fille est assise dos à la porte de la salle. Dans le même temps que le père referme doucement la porte, sa fille est poussée à l'intérieur de la salle. Elle pleure mais se laisse faire. En silence, il accomplit ce geste lentement mais fermement puis s'en va.

Alasi reste assise au sol. Aucune éducatrice ne réagit à ses pleurs. Après quelques instants, une éducatrice située à quelques mètres de la jeune enfant finit par prononcer son prénom à plusieurs reprises, « Alasi ! ». Chaque interpellation s'alterne avec un moment de silence d'une durée comprise entre une et deux minutes. Ce temps se réduit peu à peu. À chaque interpellation, le ton de la voix s'intensifie avec une accentuation au niveau de la dernière syllabe. Alasi pleure encore. L'éducatrice dit alors : « *go wash your hands* », va laver tes mains. Alasi cesse subitement de pleurer et se lève pour se diriger vers le lavabo.

Après avoir observé à distance le comportement de l'enfant et prononcé son prénom à plusieurs reprises, l'éducatrice lui propose de se laver les mains. Cette demande est inhabituelle car elle ne correspond pas aux tâches accomplies à cette heure de la journée. Le lavage des mains a généralement lieu un peu plus tard, après la collation du matin, le déjeuner ou le goûter. Il est possible que l'éducatrice décide de pratiquer la diversion en vue d'aider Alasi à se départir de cette situation inconfortable. En ce sens, la directive relève d'un acte de langage indirect. Le déroulement de la situation permet de comprendre qu'en lui demandant d'aller laver ses mains, elle formule aussi la demande de cesser de pleurer. Cette pratique est à mettre en relation avec une méthode éducative employée par les parents inuit qui consiste à pratiquer la diversion en vue de détourner l'enfant d'une situation inconvenante ou bien de le dissuader de se comporter de manière inappropriée (J. Honigmann & I. Honigmann, 1954 : 35 ; 37-38 ; Annie Gordon, entretien Kuujuaq, 10 avril 2015). Cette pratique a également été observée en milieu médical. Au mois de décembre 2013, une mère employée à la clinique de Kuujuaaraapik invite indirectement son jeune garçon de dix-huit mois à cesser d'ouvrir le tiroir de son bureau. En silence, elle lui tend un surligneur jaune dont il se saisit. Dès lors, il ne se préoccupe plus du tiroir.

Le faible débit de parole de l'éducatrice témoigne de tout ce qui est resté confiné dans le silence. La retenue de l'éducatrice peut dépendre d'un précepte culturel et éducatif visant à modérer les échanges afin d'interférer un minimum dans les desseins de l'interlocuteur. En milieu inuit, le silence a été identifié comme un moyen de signaler et de corriger un comportement inconvenant (M. Crago, 1988 : 90 ; 223). Sous cet angle, la parole circonspecte et le silence agissent tous deux sur le déroulement de l'interaction et sur les comportements de l'enfant. Ils contribuent à un apprentissage effectué de façon autonome.

Pour inciter la jeune enfant à changer de comportement, l'éducatrice diversifie l'usage des canaux de communication dont l'ordre d'apparition semble conférer une fonction essentielle à la communication non verbale. En premier lieu, le silence et la distance interpersonnelle entre l'éducatrice et Alasi marquent la retenue observée. Puis, la nécessité d'un changement est indiquée lorsqu'elle prononce son prénom en alternance avec des instants de silence. En dernier recours, elle formule une phrase à l'impératif à valeur implicite. Les instants de silence qui s'alternent avec les productions vocales et verbales peuvent également témoigner d'un choix interactionnel déterminé dans la mesure où ils laissent au jeune enfant le temps d'analyser la situation.

Le silence n'est pas vide de sens. Il peut se lire à partir de ce qu'il ne dit pas, c'est-à-dire à partir d'une pensée que l'on choisit de taire. Sa portée significative augmente lorsqu'il s'entend comme un canal de communication singulier. Au cours des instants de silence, majoritaires dans cette interaction, Alasi a eu la possibilité de faire librement l'expérience de ses émotions. Cette situation rappelle que l'éducation inuit vise à susciter la pensée à travers un apprentissage autonome (J. Briggs, 1998 : 5), et cette autonomie s'entend aussi au niveau émotionnel.

Les observations faites au CPE ont montré que, de façon générale, les éducatrices ont tendance à établir une distance interpersonnelle quand l'enfant se trouve aux prises avec des émotions inconfortables. Toutefois, si la situation l'exige, elles interviennent en se rapprochant de l'enfant. Un enfant mordu ou frappé par un camarade bénéficie d'une attention directe, de même que l'enfant qui pleure longuement. Par exemple, Jaani, âgé de quinze mois, est consolé par plusieurs éducatrices pendant près d'une heure après la visite de la mascotte de la police. Le CPE Iqitauvik reçoit la visite d'agents de la police qui ont l'habitude de se rendre dans les lieux publics. En présence de cette peluche à taille humaine, quelques enfants sont apeurés. Jaani pleure. Une demi-heure après leur départ, il pleure au point de suffoquer. Au départ, les éducatrices ne prêtent pas attention aux pleurs de Jaani. De temps à autre, l'une d'entre elles l'invite cependant à s'approcher en lui disant *qaigit*, viens, ou bien à cesser de pleurer, *taima*, c'est fini, avant qu'il ne passe de bras en bras pour être consolé.

Cette situation s'est rencontrée en de rares occasions. La plupart du temps, les jeunes enfants trouvent eux-mêmes des solutions à leurs tourments sans solliciter les adultes. C'est le cas de Siqua du CPE Sarliavik de Kuujjuaraapik. Au mois de décembre 2013, cette petite fille de quatre ans se cogne contre le pied d'une table. Elle s'arrête soudainement et aucune mimique ne traduit la douleur qu'elle éprouve à l'instant. Un moment immobile, elle se dirige calmement vers une chaise sur laquelle elle s'assoit quelques instants. Je fus particulièrement frappée par son calme et sa maîtrise d'autant plus que son silence et son immobilité semblaient traduire une douleur intense mais émotionnellement contrôlée.

Il convient toutefois de rappeler que selon la conception inuit de l'enfant, les premières années de la vie sont l'occasion d'exprimer ses émotions librement. À son âge, Siqua se trouve dans une phase de transition au cours de laquelle il est attendu qu'elle apprenne progressivement à réguler et à contenir ses émotions vives. De même, les choix communicatifs des adultes, caractérisés par la modération, constituent un modèle d'interaction pour les enfants qui sont nombreux à évoluer dans l'espace du CPE. Cette attitude peut aussi s'expliquer par la personnalité de Siqua, particulièrement calme par rapport à d'autres camarades de cette salle, parfois surexcités.

Le deuxième exemple met en évidence les attitudes adoptées par les éducatrices face à des enfants en situation d'inconfort physique. Il concerne un groupe d'enfants âgés de trois à quatre ans du CPE Iqitauvik. Au mois de mai 2014, les éducatrices organisent une promenade afin de profiter du beau temps. Un enfant demande à l'une d'elles vers où le groupe se dirige. Elle répond : *pisuk-*, marcher. Il ajoute : *why ?*, pourquoi. Elle ne lui répond pas. Pour des raisons de sécurité, les enfants sont comptés régulièrement à la sortie de l'établissement, pendant la promenade qui nécessite la traversée de plusieurs chaussées et à l'arrivée sur les lieux. Un comptage similaire est effectué au retour. De plus, une grande corde dotée d'anneaux disposés à intervalle régulier sur toute sa longueur permet aux enfants de se tenir et de rester groupés tandis que les éducatrices saisissent les anneaux situés à chacune de ses extrémités.

Les enfants ne savent pas où ils se rendent. À partir de l'information de l'éducatrice et surtout à partir de leur activité physique en cours, ils ont conscience de l'acte qu'ils

accomplissent : marcher. La marche est une activité souvent pratiquée. Au programme de la Maison pour jeunes de Kuujjuaq, elle est proposée chaque semaine. Le groupe arrive à la plage et se divertit un court instant escaladant les pédalos jaunes laissés sur le sable. Lorsque les enfants arrivent, ils se précipitent spontanément sur ces quelques pédalos après avoir déposé leur veste au même emplacement. Il est possible que le groupe soit accoutumé à se rendre sur ce lieu. Pour autant, il convient de faire remarquer que les enfants ont spontanément disposé leurs affaires au même endroit. Les éducatrices n'indiquent ni la délimitation d'un espace de jeu, ni une quelconque activité à pratiquer. Le déroulement de la sortie s'ordonne naturellement ce qui constitue un véritable contraste avec la place accordée aux instructions verbales dans les centres de loisirs de Saint-Maur-des-Fossés en France. J'ai pu faire l'expérience de sorties à l'extérieur hautement encadrées pour lesquelles les règles à suivre, le périmètre de jeu, le lieu où poser les affaires, les jeux à pratiquer libres ou animés par les adultes, se précisent verbalement. Les observations menées au Nunavik ont montré que peu d'indications sont fournies aux enfants quant aux activités à pratiquer, aux lieux visités, ou encore à la gestion de leurs petites affaires.

Au retour de ce court moment passé sur la plage, les enfants reprennent leur veste et chacun s'accroche à un anneau de la corde, sauf quelques-uns qui préfèrent tenir la main des éducatrices qui se trouvent aux extrémités de la file. La température, anormalement élevée en cette période de l'année, incite les enfants à retirer leur veste qu'ils portent à bout de bras, pendant qu'ils se saisissent de l'anneau avec l'autre main. Plus de quinze minutes de marche sont nécessaires pour regagner le CPE Iqitauvik. Les enfants fatiguent et peinent à maintenir leur veste sous leur bras. Ils poursuivent pourtant la marche sans se plaindre. Après quelques minutes, un enfant pose sa veste sur la corde. Au bout d'un certain temps, un autre enfant pose à son tour sa veste sur la corde. Dès lors, plusieurs autres enfants font de même. Quelques minutes plus tard, seul un enfant porte encore sa veste sous le bras. Une éducatrice lui propose de la poser sur la corde. En choisissant d'attendre avant de suggérer une solution à cette situation, l'éducatrice fait preuve de patience. Attentive, elle stimule l'autonomie des enfants en faisant de l'inconfort et des moments pénibles de véritables occasions d'apprentissage tout en identifiant le moment où il est judicieux d'intervenir en faisant usage du canal verbal.

Dans les centres de loisirs du Val-de-Marne, d'autres comportements ont été observés dans ce genre de situation. Par exemple, les adultes portaient autant de vestes que possible sous leur bras, disposaient les vestes des enfants sur un carton ou sur une caisse posée sur un diable. Il n'était pas rare que des enfants manifestent dès le départ leur inconfort ou qu'ils demandent explicitement aux adultes de prendre leur manteau.

Dans cette situation observée au Nunavik, les enfants ne manifestent pas leur inconfort verbalement et puisent dans leurs ressources les solutions pour y remédier. Par le biais de l'observation et de l'imitation, la majorité des enfants sont parvenus à trouver une solution. Dans ce contexte, il apparaît que l'enfant peu accoutumé à recevoir des instructions ou des directives régulières serait plus facilement disposé à se débrouiller par lui-même. C'est d'ailleurs ce que laisse entendre la notion *sirnaatailiniq*¹⁰⁰, mentionnée dans l'ouvrage consacré aux pratiques éducatives inuit (U. Ottokie, N. Ekho, 2000 : 17) et particulièrement commentée au cours des entretiens avec Maryline Mesher (entretien Kuujjuaq, 28 mars 2015), Hariette Suppa (entretien Kuujjuaq, mars 2015), Stacy Ningiuruvik (entretien Kuujjuaq, 7 avril 2015), Sandra Shield (entretien Kuujjuaq, 9 avril 2015) et Susie Koneak (entretien Kuujjuaq, 10 avril 2015).

L'observation des pratiques interactionnelles dans ces trois CPE, les entretiens avec des mères inuit et les données relevées au sujet des préceptes éducatifs inuit m'amènent à la conclusion que la retenue des adultes traduit une ferme volonté de guider l'enfant vers l'autonomie. L'enfant est soutenu dans sa capacité à répondre seul à ses besoins ce qui révèle également la confiance et le respect des éducatrices à leur égard. À l'inverse, il est possible qu'anticiper les actions par des énoncés directifs puissent diminuer les efforts de l'enfant à répondre aux enjeux de l'interaction. À la question relative aux pratiques mobilisées pour guider un enfant vers la capacité à accomplir des actes autonomes, Maina Kasudluak, directrice du CPE Tumiapiit et mère de six enfants âgés de six mois à quatorze ans, apporte une double réponse. Rires et paroles se chevauchant, elle répond : « Faire un enfant, et c'est tout¹⁰¹! » Après quelques éclats de rire partagés, elle indique plus sérieusement :

¹⁰⁰ *Sirnataili-*, c'est-à-dire s'abstenir de prendre le parti d'un enfant sans raison majeure.

¹⁰¹ Traduction A.B.: « Make one baby and that's it! ».

« *Inuguiniq*...comme...se développer par soi-même...comme, les laisser devenir sage...rendre une personne sage...c'est mon point de vue¹⁰². »

Elle reste silencieuse quelques secondes avant d'ajouter :

« Élever un enfant afin qu'il soit sur le bon chemin de la vie. *Inuguiniq*¹⁰³. »

Par son témoignage, Maina Kasudluak évoque la distance à établir entre le parent et l'enfant afin de favoriser son autonomie. Elle précise que l'adulte a pour tâche de le « laisser devenir », c'est-à-dire de lui donner la possibilité de se développer par lui-même. Dans ce contexte éducatif, le silence, la retenue verbale, l'usage du canal vocal et les procédés communicationnels indirects relèvent de l'expression d'un possible, d'une situation vouée à être transformée selon les choix interactionnels que l'enfant fait à l'appui de ses propres capacités. Les actes de langage indirects, la communication non verbale et le silence portent potentiellement un nombre incalculable de possibilités qui accordent au jeune enfant un large espace d'expression de sa personnalité. Ils octroient également de l'espace à l'imprévisible et à l'inattendu.

III.2.2. L'attention portée à l'autre

L'étude des procédés communicatifs contribuant à développer l'autonomie de l'enfant invite à s'intéresser aux interactions mettant en jeu les aptitudes à se soucier de l'autre. Le souci de l'autre est entendu comme un ensemble de comportements adopté par une personne qui prend en considération l'état d'être d'une ou de plusieurs autres personnes. Cette aptitude est liée à la prise de conscience progressive du statut et du rôle des différentes personnes formant l'entourage de l'enfant.

À partir de l'observation de la jeune Chubby Mata, Jean Briggs décrit les étapes traversées par cette jeune enfant de trois ans pour trouver progressivement sa place dans un espace relationnel de plus en plus large. D'abord très proche de sa mère, elle fait

¹⁰² Traduction A.B.: « *Inuguiniq*...like *inummi pirurtisi*...like, let them become wise...make a person wise...that's my point of view. »

¹⁰³ Traduction A.B.: «Raising a child to be in the right path in life. *Inuguiniq*. »

l'expérience de différentes situations plus ou moins conflictuelles qui lui permettent peu à peu de se distancer d'elle. Selon Jean Briggs, Chubby Mata a d'abord une vision étroite d'elle-même avant de prendre conscience des autres et des effets de ses actions sur l'échange. Ainsi, elle accède à son individualité dans le même temps qu'elle élargit son cercle relationnel, principalement en interagissant de plus en plus avec ses pairs et sa famille proche et élargie (1998).

Ce processus est bien décrit dans les travaux scientifiques relevant de la psychologie. Dans le cadre de cette recherche et à partir de la lecture du processus de symbiose-individuation, plusieurs points ont été portés à mon attention. Selon cette approche, de la naissance aux premiers mois, le nourrisson se trouve en symbiose avec sa mère ou tout parent proche prenant soin de lui. Vers l'âge de six mois, il se différencie progressivement de son parent proche. Cette séparation, vécue physiquement et psychiquement, conditionne sa conscience individuelle et fait partie du processus d'individuation nécessaire à la construction de la personne et à son intégration dans le groupe (M. Malher, F. Pine, A. Bergman 2010 (1975) : 250-251 ; 264). Ce processus général a également été évoqué par Alain Delbe (1995) à travers la notion de stade vocal discuté dans la deuxième partie de cette thèse. Le stade vocal établit un lien entre le processus d'individuation et l'élargissement du monde vocal de l'enfant.

La capacité à porter attention à autrui est explorée à partir de trois points accompagnés d'exemples d'observations effectuées dans les CPE. Le premier point traite de l'aide des enfants en vue de la réalisation de tâches quotidiennes. Le deuxième point concerne les comportements visant à apporter un soutien affectif. Le troisième point aborde cette notion à partir de situations illustrant l'avènement d'une prise de conscience de la présence de l'autre.

III.2.2. a. L'entraide.....

Dans les CPE, les actes d'entraide ont été observés à l'occasion de la pratique de tâches servant des intérêts communs ou ceux d'une tierce personne. Les réactions des adultes suite à ces comportements ont aidé à leur identification. En inuttitut, trois termes peuvent traduire la notion d'entraide. L'un des sens du radical *ikajuq-*, aider, correspond à l'idée de soutenir quelqu'un dans ou par l'exécution d'une tâche fonctionnelle alors qu'une demande a été formulée ou non. Carole Cancel indique que ce terme polysémique peut s'appliquer à l'esprit auxiliaire du chamane, à la sage-femme ou à toute personne disposée à prêter assistance à autrui.

Sous l'effet du contact avec les Occidentaux et de la sédentarisation, il a servi à désigner le « catéchiste », la « religieuse » ou l'assistant du prêtre, mais également les assistants de différents corps de métiers, tels que le domestique, l'adjoint de police ou l'aide-infirmier. Au Nunavut, ce terme est largement utilisé pour désigner un membre du personnel des services sociaux ou un avocat. Les noms des services administratifs sont construits à l'aide du radical *ikajuq-* (C. Cancel, 2011, 379-381). Le recours systématique à ce choix terminologique en milieu institutionnel public et juridique est identifié comme un « abus potentiel » dans la mesure où *ikajuq-* « sous-entend l'idée d'aider ou d'assister l'autre » et « les locuteurs de la langue inuit auront probablement tendance à considérer a priori [ce terme] comme de la bienveillance (*ibid.* : 381). »

L'affixe *-liri-*, s'occuper de, désigne l'action de s'occuper à ou de s'affairer à quelque tâche. Toutefois, il peut également évoquer l'idée de s'occuper de quelqu'un ou de s'occuper à faire quelque chose pour quelqu'un. Au sujet de l'infixe *-liri-*, il est possible de fournir en exemple l'action de s'occuper à laver la vaisselle, à remplir un contenant d'huile ou à « travailler » la neige en vue de construire une maison de neige (L. Schneider, 1997 (1973) : 109). Le radical *kama-* traduit l'idée de considérer, estimer important, prendre soin de quelqu'un. Appliqué à l'enfant, il englobe un ensemble de pratiques assurant son bien-être physique et psychique. Kamatsiavik, le lieu où l'on prend bien soin de l'enfant, est d'ailleurs le nom du CPE du village de Quaqtq.

Certains actes marqués par le souci de l'autre ont été soulignés par les éducatrices à partir de la prise de photographies d'enfants en situation. Au mois de février 2014, un projet

intitulé *Telling stories* vient d'être lancé dans les CPE de Kuujuaq. Proposé par la chercheuse Marie-Caroline Rowan (2011), il a entre autres objectifs de rassembler des photographies illustrant les activités des enfants. Elles sont insérées dans leur portfolio comprenant également une fiche d'identité de l'enfant complétée par la famille et une fiche d'identité des éducatrices de sa salle. Des commentaires sont écrits par les éducatrices en anglais ou en inuttitut, en alphabet latin ou en syllabaire. Ces photographies retracent le quotidien des enfants, leurs activités, mais aussi leurs prouesses et leurs actes bienfaisants. Certaines sont intégrées dans tous les portfolios, d'autres sont spécifiques à chaque enfant. Les portfolios sont ensuite mis à la disposition des enfants et des familles dans le but de favoriser les liens entre les différents acteurs participant à l'éducation de l'enfant.

Parmi elles, certaines illustrent des enfants contribuant à une tâche collective. Dans les portfolios des jeunes enfants âgés de deux à trois ans du CPE Tumiapiit, une même photo est insérée. Elle montre plusieurs enfants debout autour d'une table aidant les éducatrices à plier les serviettes d'usage pendant le repas. Dans le portfolio d'un enfant âgé entre quatre et cinq ans du CPE Iqitauvik se trouve une photo le montrant en train de balayer. Elle est accompagnée d'un commentaire indiquant qu'aider les éducatrices est l'activité préférée de l'enfant. Le commentaire est conjugué à la première personne et écrit en anglais.

Le choix des photographies fournit des indications relatives aux actes valorisés et encouragés par les éducatrices. Ces deux photos soulignent l'importance de s'engager dans des actions servant les intérêts du groupe, à savoir disposer de serviettes pour manger et d'un endroit propre dans lequel passer la journée. Elles illustrent deux valeurs fondamentales de l'*Inuit qaujimajatuqangit (IQ)* formulé au Nunavut qui, rappelons-le, fait référence aux savoirs et aux valeurs inuit qui trouvent encore leur pertinence dans le temps présent. Il s'agit de *piliriqatigiingniq*, travailler ensemble pour le bien commun¹⁰⁴ et de *pijitsirniq*, qui souligne l'idée de servir une cause et d'assurer les besoins de la famille et du groupe (F. Laugrand, J. Oosten, 2009 : 125).

Le 28 mai 2014, une petite fille, fréquentant la salle des enfants âgés entre dix-huit et vingt-quatre mois, aide un autre enfant à mettre sa casquette. Même si aucune ne la commente, cette action est attentivement observée par les trois éducatrices présentes. Elle

¹⁰⁴ Traduction de l'anglais, «working together for the common good» (F. Laugrand, J. Oosten, 2009: 125).

montre que les enfants sont capables de porter assistance à leur camarade dès le plus jeune âge. Un autre acte d'entraide, cette fois applaudi par une éducatrice, concerne un enfant âgé de près de dix-huit mois du CPE Tumiapiit. Une éducatrice lui remet son biberon de lait tandis qu'il est installé sur sa chaise haute. Possesseur de son objet de satisfaction, il prend toutefois le temps de présenter à sa voisine le biberon qu'elle a laissé de côté, comme pour l'inviter à le prendre. Sourire aux lèvres, une éducatrice s'exclame « pisitii ! », *habile, capable*. Au cours de ces deux interactions, l'attention portée à l'autre se manifeste non plus dans le but de répondre à un intérêt commun mais dans le but de favoriser le confort d'un autre enfant.

III.2.2.b. Le soutien affectif

III.2.2.b.i) À l'initiative des enfants

Les marques d'attention relèvent aussi du domaine affectif. Il a été observé que les enfants sont très tôt capables d'actes solidaires répondant aux besoins individuels et collectifs, de même qu'ils font montre de sensibilité à l'égard de la détresse émotionnelle de leurs pairs. Pour illustrer cette observation, l'exemple suivant, qui concerne les enfants âgés de douze à dix-huit mois du CPE Iqitauvik, est proposé.

Au printemps 2014, tous les enfants de cette salle sont capables de se tenir debout et de marcher. Maakusi pleure à chaudes larmes en raison de l'absence de sa mère. Sa mère travaille au CPE et lui rend visite à l'occasion. Toutefois, son départ peut provoquer de longs moments de chagrin pour le jeune enfant dans l'attente d'une prochaine visite. Les pleurs occupent l'espace sonore depuis un certain temps et Maakuusi semble inconsolable malgré les attentions de deux éducatrices. Assis sur le sol, les jeunes enfants et les éducatrices sont entourés de peluches et de jouets. La jeune Mata s'approche de lui et le serre dans ses bras. Instantanément, il cesse de pleurer. Les éducatrices observent cette scène avec tendresse et contentement. Mais quelques secondes plus tard, il pleure à nouveau. Dans sa tentative de consolation, Mata n'a pas pris conscience de la force de son étreinte. Une éducatrice prend alors Maakusi dans ses bras qui continue de pleurer jusqu'à ce que sa mère revienne et l'allaite. Sensible à la peine de son camarade, Mata a cherché à le consoler. Sa maladresse n'a pas été commentée par les éducatrices.

III.2.2.b.ii) À l'initiative des adultes

De façon générale, les éducatrices laissent un certain temps s'écouler avant de se diriger vers un enfant en situation malencontreuse. Le temps de réaction dépend de la nature de son inconfort. Elles répondent rapidement à la détresse d'un enfant en cas d'attaque physique, telle qu'une morsure. Autrement, elles n'interviennent pas directement si bien que la situation s'arrange souvent naturellement. En cas de persistance du problème, les éducatrices interviennent. Dans certaines salles, il est apparu que les différentes étapes de la journée se déroulent avec peu d'encombres. La retenue des éducatrices favoriserait l'autonomie des enfants aptes à accomplir des tâches quotidiennes et à résoudre leurs tensions individuelles et collectives. Cette configuration vaut essentiellement pour les enfants âgés de plus de deux ans. Pour les enfants plus jeunes, les éducatrices interviennent plus fréquemment en situation de tension, sans pour autant s'éloigner de leurs pratiques générales. Le stade de développement de l'enfant peut expliquer la nécessité de prêter davantage attention aux plus jeunes qui s'expriment spontanément par des pleurs, des cris, des rires, des mimiques, du babillage et quelques mots.

Pour apaiser un enfant aux prises avec des émotions pénibles, il a été observé que les éducatrices se déplacent dans sa direction ou lui demandent de venir vers elle, « *qaigit* », viens. En cas de grand chagrin, les jeunes enfants sont consolés à travers différents procédés mettant en jeu des comportements à distinguer selon les tranches d'âge. Les plus jeunes sont portés dans les bras, comme ce fut le cas de Maakusi pleurant l'absence de sa mère, ou sur les genoux, comme il a été possible de l'observer lorsque Jaani était effrayé par la mascotte de la police. La durée du port de l'enfant dépend de la nature du chagrin. L'*amauti*, vêtement féminin à large capuche servant à porter les bébés avant leur temps de repos, est également utilisé pour porter les enfants chagrinés. Ainsi, le tout-petit profite du réconfort procuré par le contact physique avec l'éducatrice dans le même temps que celle-ci peut s'occuper des autres enfants ou s'atteler à diverses tâches.

Par ailleurs, le biberon semble servir de support affectif. Satisfaisant un besoin physique, il représente aussi un véritable objet de consolation. Les jeunes enfants du CPE Iqitauvik réclament souvent leur biberon pour le boire ou simplement le garder dans la main. Une fois remis par les éducatrices, au moment de la collation du matin, ils le gardent toute la

matinée jusqu'à le terminer. Quelques fois, ils l'égarèrent, puis le retrouvent et boivent quelques gorgées de lait avant de le délaissier pour jouer. Les éducatrices ramassent les biberons laissés à l'abandon et les posent sur la table. Parfois, un enfant gémit en tendant les bras vers son biberon posé sur une table trop haute pour qu'il l'atteigne. Une éducatrice le lui remet alors.

Les tout-petits se consolent avec leur biberon après une chute ou la perte d'un objet subtilisé par un autre enfant. L'effet apaisant est immédiat. Ces observations ont permis de s'intéresser aux fonctions du biberon qui semblent dépasser la seule fonction alimentaire, pour endosser une fonction affective qui pourrait s'apparenter à la satisfaction éprouvée au contact du doudou chez certains enfants des régions occidentales. Les jeunes enfants des CPE inuit n'ont pas de peluche attirée ou de doudou. Quelques-uns ont des tétines, mais s'en servent rarement. Un seul enfant fréquentant depuis quelques semaines le CPE Tumiapiit a été vu avec un doudou. Au CPE Iqitauvik, les bébés emportent leur biberon dans leur berceau au moment de la sieste, contrairement aux bébés du CPE Tumiapiit qui prennent leur biberon assis sur une chaise haute sans l'emporter dans leur lit.

Ce point a tenté de présenter la tendance chez les enfants à porter attention à l'autre en présentant quelques observations où ils sont amenés à servir l'intérêt du groupe ou celui d'une tierce personne. Il s'est aussi illustré à partir des pratiques visant à soulager l'enfant d'un inconfort émotionnel. Il est apparu que les jeunes enfants manifestent très tôt leur sensibilité à la détresse de leurs pairs et qu'ils ont dès leur plus jeune âge des dispositions à les consoler. Si cette pratique n'est pas observable avec régularité, elle est manifeste et témoigne d'une sensibilité précoce au bien-être d'autrui. Nous avons également vu que les adultes sont soucieux du bien-être des enfants qu'ils consolent lorsque ces derniers ne trouvent pas par eux-mêmes une source de soulagement. Enfin, le biberon représente un objet de réconfort dont la valeur affective pourrait être mise en rapport avec celle du doudou chez de nombreux enfants des régions occidentales.

III.2.2.c. Conscience et reconnaissance de l'autre

L'étude de la prise de conscience et de la reconnaissance de l'autre chez le jeune enfant s'inscrit dans une conception de la personne plus large. Outre le facteur développemental, il convient de prendre en considération la qualité des relations interpersonnelles indispensable au bien-être individuel et collectif (U. Ottokie & N. Ekho, 2000 ; M. Therrien, 2008 ; F. Laugrand, J. Oosten, 2009 ; B. Annahatak, 2014). Les normes culturelles inuit soulignent la place majeure qu'occupe l'autre dès les premiers instants de vie. C'est ainsi que par la transmission du nom et de certains traits de sa personnalité, le défunt oriente la vie du nouveau-né et que la *sanajik* lui procure de la force vitale par des gestes et des paroles au moment de sa naissance et aux différentes étapes clés de son existence.

Ilisapi Angmak se souvient des paroles prononcées par son entourage à propos de son homonyme (*saunig*). Elles lui ont donné le goût d'agir avec bienveillance.

« Tout ce qu'ils m'ont dit autrefois, c'est que ma *saunig* était si belle, une personne gentille, le cœur soucieux de l'autre, le cœur bienveillant. C'est tout ce qu'ils m'ont dit. Et je ne sais pas. Elle était déjà décédée quand ils m'ont donné son nom. Un jour, quand j'étais à l'école, j'ai entendu parler d'elle, j'ai souhaité avoir un cœur comme le sien¹⁰⁵ (14 avril 2015, CPE Tumiapiit). »

À l'écoute des propos relatés au sujet de son éponyme, la jeune Ilisapi est encouragée à se forger un caractère semblable. L'efficacité de ces paroles se mesure à la valeur que chacun des membres de la famille confère au lien unissant deux personnes portant le même nom. Alasi Snowball dit qu'elle cherche à être aimable à l'image de son homonyme décédée quatre ans auparavant (entretien Kuujuuaq, 7 avril 2015). La vision holistique du monde portée par les Inuit est construite à partir d'un système d'interdépendance entre les êtres qui supposent une attention particulière aux autres. Le terme sagesse peut se traduire en inuttitut par *silatunig*. Selon Michèle Therrien (2012a : 244), il évoque l'idée d'une « conscience aiguë du monde environnant, une attention constante portée à l'autre, un savoir incontesté, une grande maîtrise de soi ainsi qu'un

¹⁰⁵ Traduction A. B. : « All they used to tell me is that my *saunig* was so beautiful, nice person, tend to heart, caring heart. That's all they used to tell me. And I don't know. She already passed away when they named me after. One day, when I was in school, when I heard about her, I wished I had a heart like her.¹⁰⁵ (14 avril 2015, CPE Tumiapiit)»

indéfectible respect à l'égard de la parole ancestrale. »

Les deux points suivants peuvent se lire à partir de la notion *inuuqatigiitsiarniq*, tirée d'une réflexion menée au Nunavut, et qui désigne le fait de bien vivre ensemble. Elle suppose, chez celui qui la détient, de respecter et de prendre soin des autres et des relations interpersonnelles (F. Laugrand & J. Oosten, 2009 : 125). Au CPE, deux méthodes utilisées par les adultes pour développer cette aptitude ont été identifiées. La première méthode a été mentionnée au cours du premier chapitre consacré à la présentation générale des interactions en CPE et brièvement dans ce présent chapitre. Ainsi, les éducatrices ont tendance à souligner les actes qui manifestent le souci de l'autre au moment de leur accomplissement par des félicitations, « *pisitii !* », habile, « *high five !* », tape m'en cinq ! En analyse des conversations, ces actes sont décrits comme des actes flatteurs. Ce concept a été intégré par Catherine Kerbrat-Orecchioni pour compléter la notion d'actes menaçant pour la face notamment décrit par Penelope Brown et Stephen Levinson (V. Traverso, 2011 : 52). Les actes flatteurs correspondent à « tout acte ayant un effet positif sur la face et/ou le territoire de l'un et/ou l'autre des partenaires de l'interaction (*ibid.*). » Les compliments font partie des actes flatteurs.

Elle rappelle que « la classification hors contexte des actes dans ces deux catégories [actes menaçants pour la face et actes flatteurs] n'est pas l'essentiel : c'est leur fonctionnement en contexte, au sein des interactions, qu'il convient d'observer (*ibid.*). » Outre les énoncés verbaux, la valorisation des actes bienveillants des enfants du CPE s'effectue aussi par des applaudissements, une distance personnelle réduite ou bien encore un visage souriant. Afin de développer l'attention portée à l'autre, les éducatrices complimentent les actes effectués par les enfants de façon spontanée. Elles s'appuient aussi sur des situations bien éloignées d'intentions bienveillantes.

Aux termes d'une comparaison entre les divers types de comportements observables en CPE, autonomie, entraide, partage, convoitise, conflit d'intérêt, et la volonté des éducatrices de développer chez eux le *silatunig*, il est apparu que les situations conflictuelles et inconfortables de l'enfant sont propices à développer le souci de l'autre. Nous verrons dans un premier temps les méthodes sélectionnées par les éducatrices pour inciter les enfants à adopter des comportements bienveillants, et dans un deuxième temps, les

méthodes employées par les enfants pour modifier eux-mêmes leurs comportements quelque peu malveillants.

III.2.2.c.i) Requêtes des adultes

Le goût de la découverte particulièrement vif chez les jeunes enfants s'accompagne quelques fois de subtilités amères. De fait, les interactions entre pairs ne sont pas toujours exemptes de conflits. En vue d'harmoniser leurs échanges, les éducatrices ont tendance à leur laisser l'opportunité de résoudre leurs désaccords de façon autonome. Ils sont aussi relativement habiles à se défaire de petites situations déplaisantes au regard de la flexibilité avec laquelle ils passent d'une situation à une autre. Mais dans le cas contraire, les éducatrices procèdent à une intervention distancée à travers de courts énoncés verbaux dont la valeur intentionnelle s'exprime particulièrement par l'intensité vocale. Si ces procédés échouent, elles font alors usage du canal verbal en énonçant des directives brèves formulées à l'impératif-optatif qui signalent l'inconvenance du comportement, tels la violence physique et le refus de partager un jouet. Fréquemment, ces directives sont énoncées en anglais avec ou sans alternance codique.

L'exemple suivant concerne une éducatrice et deux petites filles âgées de quatre ans qui se disputent un camion dans la cour extérieure du CPE Iqitauvik au printemps 2014. Elles sont assises sur le sable. L'éducatrice est située à une dizaine de mètres d'elles. Une petite-fille crie d'un ton accusateur, « *share-nngituq !* », elle ne partage pas ! L'autre enfant rétorque pour sa défense, « *share-qunga !* », je partage ! L'éducatrice, d'une voix agacée, dit : « *share-laurit !* », partage s'il te plaît.

Principalement prononcé en anglais, l'impératif *be nice*, sois gentil, fait suite à des situations où un enfant bouscule ou tape un autre enfant. Il peut également subvenir lorsqu'un enfant est particulièrement agité. L'énoncé *pitsiarit*, conduis-toi bien, a été entendu en une occasion. Les injonctions visant à cesser une action précise s'expriment aussi par le terme « *taima* », assez. Lorsque le comportement de l'enfant est perçu comme inacceptable, notamment si l'enfant n'a pas modifié son comportement suite aux avertissements répétés, il lui est demandé d'aller au coin, « *time out-lirit* ». Cette injonction précise le caractère intolérable du comportement. Lorsqu'il s'agit d'un préjudice porté

envers un autre enfant, les éducatrices demandent aux enfants de s'excuser, « say sorry », *dis pardon*. Par exemple, si un enfant pleure suite à une agression physique, l'éducatrice demande à l'autre enfant de s'excuser, « *sorry-lalaurit* », dis " sorry " s'il te plaît. Le conflit se résout une fois les excuses prononcées à l'adresse de l'enfant heurté.

La demande d'excuse apparaît essentielle au développement de l'attention portée à l'autre. Elle suppose que l'enfant reconnaisse sa responsabilité eu égard au préjudice causé et au sentiment inconfortable provoqué chez l'enfant lésé. Cette double reconnaissance permet à l'enfant d'intégrer les conséquences possibles suite à ce genre de comportement. Dans le même temps, l'enfant blessé voit son inconfort reconnu. Bien souvent, les jeunes enfants ne répondent pas aux directives des éducatrices. En guise d'excuse, plusieurs enfants caressent le visage de l'enfant qu'ils ont malmené physiquement ou étreignent leur camarade. Un exemple nuance cette tendance à s'excuser ou à ne pas répondre verbalement aux directives des éducatrices. Au mois de juin 2014, un jeune garçon âgé de trois ans du CPE Tumiapiit agresse une petite fille. À la demande de se montrer gentil, il répond : « *not nice anymore* », plus gentil maintenant. Cette réplique n'est pas relevée par l'éducatrice.

Partager les jouets, cesser d'adopter un comportement inconvenant, se comporter avec amabilité, ou encore s'excuser font partie du savoir-être à acquérir. Ces aptitudes rendent possible un vivre-ensemble d'autant plus décisif qu'en milieu inuit les relations interpersonnelles sont fondées sur l'interdépendance, le partage et l'entraide en dépit des bouleversements sociétaux et du choc identitaire dont certains effets sont rémanents. Les situations conflictuelles, si éloignées des comportements qualifiés de bienveillants, constituent cependant des occasions idéales pour les éducatrices d'éveiller chez le jeune enfant la conscience et le souci de l'autre. Elles permettent en outre de situer l'état d'acquisition de cette aptitude chez le jeune enfant.

Au regard de l'analyse des observations effectuée en CPE, il est possible que le caractère « asocial » des attitudes inconvenantes du jeune enfant puisse s'expliquer par le long processus d'individuation qu'il poursuit. Au cours de l'état symbiotique, le jeune enfant « fait un » avec son parent proche. Si la conscience individuelle débute vers le sixième mois, elle se poursuit longtemps après la première année et les situations de conflits semblent

contribuer à l'émergence simultanée d'une conscience de l'autre et de soi. Paradoxalement, lorsque l'enfant est en période de symbiose avec son parent proche, il est possible que le stade d'indifférenciation ne lui permette pas de distinguer la singularité de cet autre puisque tous deux forment « une seule personne ». En revanche, il faut attendre la période d'individuation pour que l'enfant considère les particularités individuelles alors qu'il prend précisément conscience qu'il n'est pas cet autre.

Puis, les éducatrices choisissent soigneusement les termes qu'elles emploient pour stimuler l'aptitude à se soucier de l'autre. Dans le but de commenter l'attitude d'un enfant violent, un adulte aurait entre autres possibilités celles de demander à l'enfant d'être gentil, de lui dire qu'il n'est pas gentil, qu'il est méchant, ou bien encore que ce qu'il fait n'est pas correct. Ces nuances sont signifiantes en interaction, comme le montre la théorie des actes de langage. En situation éducative, elles sont d'autant plus signifiantes qu'elles influent sur l'estime de soi de la jeune personne. Ce qui est particulièrement intéressant ici, c'est la rareté de l'usage de la négation et l'absence de qualificatifs « négatifs » pour désigner l'attitude de l'enfant. On entend rarement *you're not nice*, tu n'es pas gentil.

Ce choix interactionnel observé dans les CPE du Nunavik relève d'une ethnothéorie parentale¹⁰⁶ qui semble se concevoir à travers les préceptes inuit relatifs au développement de la personne, lesquels visent une optimisation du potentiel de l'enfant en insistant sur le comportement espéré plutôt que sur celui manifeste désapprouvé. Cette notion s'illustre notamment par le témoignage d'Uqsuralik Ottokie (2000 : 67), originaire du Nunavut, qui conseille aux parents de valoriser les compétences de l'enfant :

« Nous ne devrions jamais, jamais, dire à nos enfants qu'ils sont vraiment mauvais. Si nous n'arrêtons pas de dire ça, s'ils entendent dire qu'ils sont terribles ou mauvais, ils vont se mettre à le croire. S'ils entendent dire qu'ils sont bons, leur estime de soi va augmenter.

« Si nous voyons que nos enfants ne réussissent pas bien à l'école, il ne faut pas leur dire : " Tu réussis très mal à l'école. Tu ne fais pas attention. " Nous devrions plutôt prendre note de la moindre amélioration. Nous devrions leur dire : " Continue à apprendre. Si tu persévères, tes notes vont s'améliorer. " En entendant cela, ils commencent à croire qu'ils sont bons et ils peuvent réussir. Mais si vous les rabaissez sans cesse, ils vont avoir une piètre opinion d'eux-mêmes (U. Ottokie, 2000 : 67). »

¹⁰⁶ Le concept d'ethnothéorie parentale fait référence aux « attentes des adultes qui interviennent dans le processus éducationnel, s'investissent en fonction des aptitudes sociales nécessaires pour précipiter ou ralentir le franchissement des étapes de maîtrises localement escomptées » (S. Lallemand, 2002 : 14).

La forme et le contenu des énoncés s'accordent avec les préceptes éducatifs inuit fondés sur un système de valeurs ancestral. Contrairement aux énoncés entendus dans les CPE inuit, un énoncé tel que « tu es méchant » aurait alors un effet tout autre sur l'estime de soi de l'enfant. Il apparaît les spécificités d'usage du canal verbal sont sélectionnées à des fins éducatives dans le but de développer les valeurs et de consolider l'estime de soi de l'enfant. Dans ce processus éducatif, il semblerait que l'usage du canal vocal, de la mimogestualité et du silence contribuent également à préserver l'estime de soi des enfants.

III.2.2.c.ii) Élans spontanés des enfants

Jusqu'à présent, la notion de souci de l'autre s'est développée à partir de l'analyse des comportements des enfants visant à porter assistance ou à reconforter d'autres enfants. Les pratiques interactionnelles des adultes pour développer chez l'enfant une prise de conscience de l'autre ont aussi été analysées. Dans les situations communicationnelles ci-après présentées, les jeunes enfants orientent la tournure de l'interaction et déterminent son issue de façon autonome. Cette prise de position semble démontrer qu'ils prennent progressivement conscience des autres camarades et de leur capacité à influencer « positivement » ou « négativement » sur l'échange. Dans ces situations, le canal vocal, les mimiques, les gestes et le silence sont les instruments de communication principalement utilisés par les jeunes enfants.

Au mois de novembre 2013, je mets en place le jeu de la « chaise musicale » avec le groupe des enfants âgés de plus de quatre ans du CPE Sarliavik¹⁰⁷. La « chaise musicale » est un jeu qui consiste à disposer en cercle des chaises dont le nombre est une fois inférieur à celui du nombre de participants. Lorsque la musique joue, les enfants dansent dans un espace délimité. Lorsque la musique s'arrête, il leur faut s'asseoir aussi vite que possible sur une chaise. L'enfant qui n'a pas pu s'asseoir ne participe plus au jeu. Avant de remettre la musique, une autre chaise est retirée afin que l'écart entre le nombre de chaises libres et le nombre d'enfants demeure. Dans ce jeu de compétition, les enfants qui ne jouent plus augmentent en nombre jusqu'à ce qu'il n'y ait plus que deux enfants à danser autour d'une

¹⁰⁷ La directrice du CPE Sarliavik m'avait demandé de parler inuttituk avec les enfants et de mettre en place des activités. Dans les CPE Iqitauvik et Tumiapiit, aucune demande particulière ne m'a été adressée. J'ai choisi de privilégier l'usage de l'inuttituk, d'accorder une place première à l'observation simple et participante et de progressivement mettre en place quelques activités selon le modèle observé au contact des éducatrices inuit.

même chaise. Pour le reste du groupe, l'attente d'une nouvelle partie peut être longue même si dans les faits, les enfants trouvent souvent d'autres sources d'amusement informelles. En proposant ce jeu, je choisis de mettre en place une de ses variantes qui évite d'écartier les enfants qui ne participent plus au jeu en les invitant à danser lorsque la musique joue et à rester immobiles quand elle s'arrête, tandis que les participants cherchent à s'asseoir rapidement sur une chaise.

De façon générale, il a été observé que le déroulement du jeu se distingue de ce schéma de base tant pour les jeunes enfants inuit des CPE que pour les enfants français des centres de loisirs. L'âge des enfants et la connaissance du jeu influent sur le respect des règles. Dans la salle de classe des enfants âgés de quatre à cinq ans du CPE Sarliavik, les enfants uniquement autorisés à danser tentent de s'asseoir sur les chaises à l'arrêt de la musique, quand d'autres encore participants actifs ne cherchent pas à occuper une chaise à l'arrêt de la musique, ou bien préfèrent jouer avec d'autres enfants.

Le jeu finit pourtant par parvenir à son terme lorsqu'il ne reste plus qu'Aatami et Miaji tournant autour d'une seule chaise. Lorsque la musique s'arrête, ils restent l'un face à l'autre tout en se regardant. Le garçon fait un geste à peine perceptible. Quelques secondes plus tard, la petite-fille s'installe lentement et sans expression sur la chaise. Une éducatrice inuit s'approche de moi pour m'informer que le garçon a proposé à la petite fille de s'asseoir. L'éducatrice m'indique que l'enfant a « dit » à la petite fille de s'asseoir non pas verbalement mais gestuellement. Il est tentant de reprendre le titre proverbial *Quand dire, c'est faire* de l'ouvrage de John Austin (1970) pour l'adapter à la situation présente et déclarer « Quand faire, c'est dire », alors que le geste du garçon suffit à inviter sa camarade à s'asseoir. Dans certaines circonstances, le geste est considéré comme un substitut du langage verbal, comme le montre en exemple l'usage des doigts de la main pour indiquer l'heure (E. Goffman, 1987 : 14-15). Les codes interactionnels illustrés à travers les présentes observations montrent que la communication gestuelle, figurative du canal non verbal, est un instrument de communication indépendant qui n'est pas systématiquement perçu comme un substitut du langage verbal.

Aatami et Miaji sont face à une situation qui implique la présence d'un gagnant et par défaut, d'un perdant. Ils auraient pu se précipiter sur la chaise pour s'y asseoir ou se disputer

la place, mais ils restent immobiles autour de la chaise bien après que la musique soit arrêtée. Puis, Aatami fait preuve de déférence à l'égard de Miaji en choisissant de lui laisser sa place. Il est possible qu'il éprouve de la gêne à l'idée de se positionner comme gagnant et qu'il veuille à ne pas décevoir sa camarade en s'asseyant sur la chaise en premier. Céline Petit (2011), dont la thèse de doctorat porte sur les pratiques ludiques et le jeu chez les Inuit d'Iglulik (Nunavut), montre que les activités récréatives des enfants inuit sont majoritairement fondées sur l'apprentissage des rôles sociaux à travers des jeux de rôle et d'imitation, tandis que les jeux de compétition apparaissent à l'âge adulte, notamment ceux mettant à l'épreuve la force physique. Le jeu reste un moyen de cultiver un équilibre psychique et émotionnel et vise la réjouissance collective tant chez les joueurs que chez les spectateurs (*ibid.* : 524-528).

Le deuxième exemple concerne trois enfants âgés de deux ans et demi réunis dans la cour extérieure du CPE Tumiapiit au mois de juin 2014. Paulussi et Mata se disputent une pelle qui se trouve dans un premier temps dans les mains du garçon. Mata exprime son mécontentement par des gémissements. La pelle est ensuite posée sur le sol. Après une courte hésitation, je la remets à Paulussi. Cette décision laisse perplexe les deux protagonistes qui échangent un regard pantois. Puis, Paulussi donne la pelle à Mata. Une fois en possession de la pelle, Mata la remet à Kistina située légèrement en retrait. Une éducatrice qui observe le déroulement de la scène depuis le début esquisse un sourire.

Cet exemple montre que la situation s'est modifiée suite à mon intervention. Le jeune garçon semble plus soucieux de sa camarade lésée que de la satisfaction de détenir l'objet convoité. Cet exemple montre aussi la relative autonomie des enfants en interaction. En réévaluent l'enjeu de l'interaction, les enfants ont été incités à prendre conscience de la place de l'autre. Par cet acte déférent, Paulussi et Mata ont montré leur capacité à prendre en considération les conséquences de leurs actes, les sentiments des autres ainsi que leur aptitude à influencer sur le cours d'une interaction et à apporter satisfaction à autrui. Les interactions silencieuses ont pour particularité d'inciter à observer attentivement les gestes et les mimiques des interactants et à inférer sur les intentions des autres communicants et des éléments contextuels. Loin de diminuer l'enjeu de la situation, le silence lui procure une certaine profondeur et invite à la réflexivité.

La troisième situation a eu lieu dans la cour du CPE Iqitauvik entre deux garçons, Thomassie, âgé de dix-huit mois, et Piita, âgé de quatre ans, au mois de mai 2014. Thomassie est assis sur le sable et joue avec une passoire. Piita s'approche de lui, prend possession de la passoire sans demander à Thomassie s'il le peut, puis s'en va. Thomassie se met à pleurer. Piita, déjà éloigné de quelques mètres, se retourne pour le regarder. Après être resté immobile pendant quelques instants, Piita se rapproche lentement de Thomassie toujours en pleurs et lui remet la passoire. Thomassie cesse de pleurer et joue avec la passoire.

Au cours de cette interaction silencieuse, les éducatrices n'interviennent pas pour s'enquérir de la situation et tenter de régler ce désaccord. Sensible aux pleurs de Thomassie, Piita se ravise. L'objet convoité est en sa possession. Pourtant, son regard, son immobilité passagère et la lenteur de ses pas traduisent une hésitation et un certain inconfort. La situation s'apaise lorsque Piita remet la passoire à Thomassie. Cet exemple illustre de façon manifeste la considération qu'un jeune enfant peut éprouver envers un autre enfant. À ce sujet, Ilisapi Angmak précise que l'enfant est particulièrement doué pour ressentir l'état émotionnel de ses pairs (entretien Kuujjuaq, 14 avril 2015).

La quatrième situation se déroule dans la salle des enfants âgés de deux à trois ans du CPE Tumiapiit au mois de juin 2014 entre une petite fille, Siaja, un petit garçon Maakusi et une éducatrice. Les deux enfants sont debout l'un en face de l'autre. Le groupe se prépare à aller jouer dehors, *aninnuaq*-. Maakusi éprouve des difficultés à fermer sa veste. Siaja vient l'aider et tente de remonter la glissière. L'éducatrice s'agenouille devant les deux enfants et porte un regard bienveillant sur la scène. Maakusi laisse Siaja faire. Siaja poursuit ses tentatives. Pendant un certain temps, aucune parole, aucune mimique, aucun geste d'impatience ou de frustration ne viennent interrompre Siaja jusqu'à ce que Maakusi fasse un mouvement de recul en se déplaçant légèrement de droite à gauche. La petite fille lâche la glissière. L'éducatrice dit : « *he has lost patience* », il a manqué de patience, en adressant un léger sourire à Siaja, puis elle ferme la veste de Maakusi.

L'éducatrice semble avoir pris le temps de réfléchir aux mots prononcés pour commenter ce changement. Elle aurait pu souligner verbalement l'incapacité de Siaja à fermer le manteau ou la difficulté d'accomplir ce geste de précision. Elle lui laisse cependant l'opportunité d'aider son camarade tout en restant attentive. Elle permet aux enfants de

décider librement du cours de l'interaction. Sans commenter la difficulté de Siaja, elle préserve son intégrité et valorise son initiative par un sourire chaleureux. En revanche, elle commente l'attitude de Maakusi, mais ici encore la formulation de la phrase relève d'un précepte éducatif visant à minimiser les commentaires relatifs aux difficultés de l'enfant. Lorsqu'elle dit que Maakusi a manqué de patience, elle ne le regarde pas. Elle ne s'adresse pas directement à Maakusi mais à Siaja quand elle prononce cette phrase. Dans le même temps, elle prend soin de ne pas inquiéter Siaja en ne commentant pas ses tentatives inabouties.

Une première analyse qualifierait cette production de simple énoncé constatif. Pour autant, il détient une valeur implicite. Choisir la troisième personne du singulier (*he has lost patience*), malgré la présence de Maakusi, instaure une certaine distance entre les messages potentiels visés par l'éducatrice et ceux réceptionnés par Maakusi et Siaja. De façon allusive, le jeune garçon est incité à cultiver la patience. L'incapacité de Siaja à réaliser cette action n'est pas mise en cause puisque l'éducatrice souligne le manque de patience de Maakusi plus que le manque de rapidité de Siaja. Parce qu'aucun commentaire ne leur est adressé explicitement, seule une réflexion libre peut inciter les enfants à répondre différemment à ce genre de situation à l'avenir.

Le cinquième exemple met en scène Siqua et Mata, deux petites filles âgées de deux ans et demi du CPE Tumiapiit. Le 6 juin 2014, Siqua observe une éducatrice occupée à laver les jouets dans l'évier. Elle prend une chaise, la pose contre le bord de l'évier et se met debout sur la chaise à côté de l'éducatrice. Mata tente de se frayer un espace entre Siqua et l'éducatrice. N'y parvenant pas, elle essaie de mettre une chaise à côté de l'autre petite fille, mais l'espace entre le mur et la petite fille est trop étroit pour glisser la chaise. L'éducatrice et Siqua ne cherchent pas à aider Mata. Elles ne regardent pas dans sa direction non plus. Les tentatives de Mata s'opèrent dans le calme, sans paroles et sans mouvements véhéments. Elle finit par s'éloigner.

Au cours de cette interaction, le souci de l'autre tend à se manifester de façon indirecte puisqu'il ne correspond pas à des attitudes visant à aider un autre enfant dans sa tâche, à accomplir une tâche commune, à consoler une personne en peine ou à s'excuser d'un méfait. Pour autant, la retenue de Mata et sa décision d'abandonner son projet initial

peuvent traduire une volonté de ne pas créer une situation de tension. Sa présence ne semble pas avoir été remarquée par l'éducatrice et Siqua qui se trouvent en hauteur le dos tourné. Parce qu'elles sont concentrées, les minces tentatives de la fillette ne les perturbent pas. Elle se retire simplement acceptant l'inaccomplissement de son premier dessein avec une grande maîtrise de soi. Il est possible que la jeune enfant n'ait pas souhaité être la source d'un conflit d'intérêt, provoquer des tensions ou tout simplement déranger leurs activités. Dans le même temps, ce comportement démontre que même en état de relatif effacement ou de silence, la personne communique toujours. Son silence donne du sens à la situation et traduit une manière d'être et d'interagir. Une seconde lecture est possible. Cet acte attentionné peut aussi servir les intérêts personnels de Mata. Elle chercherait peut-être à se protéger de l'éventualité d'essuyer un refus explicite de la part de l'adulte ou de Siqua. En faisant le choix délibéré de se retirer de cette situation, Mata se préserve du risque de perdre la face ou de mettre en péril l'estime qu'elle a d'elle-même.

III.2.3. L'autonomie et l'attention portée à l'autre : propriétés combinatoires

L'autonomie suppose de pouvoir répondre à ses besoins en mobilisant ses propres ressources. Elle suppose de fait une prédisposition à ne solliciter personne en vue de les satisfaire, et dans cette perspective, d'interférer un minimum dans l'espace intime de l'autre. À l'inverse, le souci de l'autre présuppose une interaction entre deux personnes au minimum, comme l'ont démontré les situations interactionnelles pour lesquelles le jeune enfant participe à l'accomplissement d'une tâche servant des intérêts communs, console un camarade, formule des excuses ou rétablit l'harmonie interpersonnelle. Le dernier exemple proposé se pose en contrepoint de ce schéma dans la mesure où le choix de ne pas se positionner entre l'éducatrice et la jeune enfant peut à la fois s'interpréter comme une preuve d'autonomie et une marque de bienveillance. À partir de ce constat se pose la question du degré d'autonomie perceptible dans les actes animés par le souci de l'autre et inversement, de la manifestation d'une attention portée à l'autre dans l'accomplissement d'actes autonomes. Si ces deux aptitudes sont fondamentales pour devenir une personne accomplie, de quelle manière s'influencent-elles ? En milieu inuit, l'autonomie est une

aptitude valorisée. Elle est très tôt stimulée chez l'enfant entouré de personnes plus âgées qu'il a la possibilité d'observer et d'imiter (F. Pernet, 2012 : 129).

Devenir autonome implique pour le jeune enfant de faire l'expérience de diverses émotions dont l'intensité varie selon l'enjeu de la situation de communication. Les exemples insérés dans ce deuxième chapitre ont illustré le panel d'émotions ressenties par les jeunes enfants. Au gré des situations de communication, ils apprennent à les réguler. À cette forme d'autonomie émotionnelle se combine l'autonomie dans la prise de décision exprimée par *qanuqtuurunnaniq*, qui se traduit par l'idée d'être capable de prendre ses décisions et de savoir se débrouiller seul (F. Laugrand & J. Oosten, 2009 : 125). Michèle Therrien précise que le terme *qanuqtuu-* signifie identifier le comportement approprié à telle ou telle situation (communication personnelle).

Ces deux aptitudes s'inscrivent dans un schème culturel de référence qui invite à revenir au moment de la vie foetale. D'un point de vue strictement physiologique, tout individu n'existe qu'à travers la rencontre de deux personnes. Le nouveau-né voit le jour neuf mois après la fusion d'une cellule mâle et d'une cellule femelle. En milieu inuit, la naissance de l'être humain suppose également de considérer le statut et le rôle du défunt dont l'âme intègre le corps du nouveau-né. Durant les premières années sur le chemin de l'autonomie, le jeune enfant est hautement dépendant des adultes pour développer ses capacités multiples.

Cette relation de dépendance nourrie par les soins et l'amour du parent participe de cette autonomie grandissante. Dans une conférence intitulée « La psychanalyse et l'éducation des enfants », le psychologue américain John Bowlby¹⁰⁸ précise que le tout petit a un besoin capital de recevoir de l'amour (J. Bowlby, 2014 (1954) : 22-23 ; 32-33). Il ajoute que le terme *childcare*, soins prodigués à l'enfant, désigne « l'attention que l'on porte aux enfants et non le seul fait de prendre soin d'eux sur le plan physique. C'est l'amour dans ses manifestations concrètes » (*ibid.* : 21).

À mesure que le jeune enfant gagne en autonomie, notamment grâce aux soins des adultes, il aurait la possibilité de produire davantage d'actes traduisant le souci de l'autre.

¹⁰⁸ John Bowlby (1907-1990) est un psychanalyste britannique reconnu pour sa théorie de l'attachement qui souligne l'importance pour le jeune enfant de grandir entouré d'une figure parentale proche et constante subvenant à ses besoins physiques et affectifs (2014 (1954) : 22-23).

L'autonomie, concomitante à une distanciation de la mère ou du parent proche d'un point de vue psychologique, offrirait un rapport à l'autre renouvelé l'autorisant à poser de plus en plus d'actes attentionnés envers autrui. L'autonomie croissante du jeune enfant lui confère donc des aptitudes liées au *silatunig*, une ouverture à l'autre qui lui permet de contribuer au bien-être collectif. Les actes bienveillants de l'enfant sont alors un indice de son autonomie grandissante. Ils attestent d'un équilibre qui rend possible une distanciation suffisante pour se préoccuper du bien-être de l'autre. Une personne soucieuse de l'autre manifesterait de manière optimale son degré d'autonomie. En ce sens, il apparaît que l'autonomie individuelle soit essentielle à la production d'actes bienveillants.

L'enfant qui offre à sa *sanajik* (sage-femme) son premier gibier capturé ou sa première paire de bottes confectionnée est conforté dans sa capacité à agir par lui-même dans le même temps qu'il effectue un geste de partage par l'intermédiaire du don. Lorsque l'enfant offre sa première prise, un lien indéfectible se forme entre l'enfant et les personnes qui ont profité de ce don. L'acte de nourrir quelqu'un et de partager sa première prise est d'autant plus significatif qu'il est réalisé de façon autonome et qu'il est reconnu par le reste du groupe. La réussite de l'enfant est aussi celle du groupe. En quelque sorte, l'enfant partage et offre son autonomie. Cet acte rend compte de l'idée selon laquelle le savoir être inuit suppose l'indépendance et le penser collectif (J. Briggs, 2000 : 163), si bien que l'un ne se conçoit pas sans l'autre.

Une personne autonome exprime de façon claire son attention envers l'autre. Son degré d'autonomie lui permet de prendre soin d'elle-même sans solliciter l'aide d'une autre personne alors qu'elle parvient à adapter ses comportements en fonction des éléments circonstanciels. Les jeunes enfants des CPE ont fait preuve d'une grande autonomie en mobilisant leurs propres ressources pour évoluer dans leur espace, se nourrir, se vêtir et régler quelques-uns de leurs conflits sans solliciter l'aide, le soutien ou le consentement des adultes. En ce sens, l'autonomie serait une première forme d'attention envers l'autre.

La production d'actes autonomes et soucieux de l'autre témoigne du développement global de l'enfant. Ainsi, la notion d'autonomie tend à dépasser une représentation étroite qui l'associerait à la satisfaction de besoins strictement personnels. L'autonomie s'entend également comme une capacité à réguler ses émotions, mais aussi à servir les intérêts du

groupe dans la mesure où le soin apporté à sa propre personne favoriserait les relations interpersonnelles, de même que l'attention portée à l'autre contribuerait à la satisfaction de ses aspirations personnelles.

Les changements caractéristiques de l'échange obligent à une reconsidération constante de l'enjeu de la situation. Pour les enfants qui débute leur existence, l'autonomie peut aussi signifier apprendre à savoir dire « pardon » à l'aide de gestes ou de paroles ou encore à réparer un « faux pas », qui se définit comme tel dans la mesure où il porte préjudice à soi-même ou à un autre. Les éducatrices invitent alors les enfants à formuler des excuses ou à partager. Ils réparent aussi d'eux-mêmes leurs petits méfaits en offrant à un autre enfant la pelle tant convoitée, en remettant à un enfant plus petit la passoire subtilisée. Dans cette perspective, l'autonomie se perçoit aussi à travers les gestes bienfaisants alors que les jeunes enfants parviennent à transformer leurs élans égotistes en actes altruistes.

Il faut ajouter à leur actif, un certain potentiel à évoluer avec fluidité au cours de l'interaction. Les jeunes enfants, pourtant si dépendants sous certains aspects, sont capables d'évoluer à travers cette complexité relationnelle. Leur capacité à passer d'un état à un autre avec rapidité en est un facteur. Les enfants des CPE, quel que soit leur âge, passent d'un centre d'intérêt à un autre, du rire aux pleurs, de la colère à la joie, de l'excitation au calme avec rapidité et souplesse. Ce type de comportement pourrait s'apparenter à de l'instabilité ou à une attitude puérile. Les observations en CPE portent à croire qu'il peut aussi traduire une capacité chez l'enfant à vivre pleinement la variété des émotions ressenties et à accorder subtilement ses états d'être avec les paramètres extérieurs, à condition que les adultes lui accordent cette liberté. Et c'est ce que les éducatrices inuit des trois CPE ont eu tendance à faire. En ce sens, selon la singularité de la situation et l'angle d'approche sélectionné, l'attitude des enfants peut se percevoir comme un manque de maturité ou comme une capacité d'adaptation. Pour la seconde option, la flexibilité des enfants relèverait alors de l'autonomie, mais aussi du souci de l'autre dans la mesure où la possibilité de passer outre un méfait ou une insatisfaction favorise l'harmonie collective. Bien entendu, il convient de nuancer ce tableau car les jeunes enfants ont aussi des attitudes immatures et ne manifestent pas constamment une propension à se soucier du bien-être de l'autre.

Pour évoluer sans encombre dans l'espace du CPE, ils apprennent progressivement à se comporter de façon à ne nuire à aucun enfant. Si le cas se présente, les éducatrices interviennent de façon à ce que le méfait soit réparé notamment par la formulation d'excuses. Il est intéressant de noter que la plupart des situations soulignant la pratique d'un acte soucieux de l'autre dérivent d'un conflit ou d'agissements égotiques. Les éducatrices profitent justement de « l'erreur », du méfait ou du comportement socialement inadapté pour développer chez l'enfant la capacité à se soucier de l'autre. L'erreur constitue alors une opportunité idéale d'amener un enfant vers l'acquisition du *silatunig*. Il est possible de s'appuyer sur elle et de déceler les possibilités qu'elle renferme. La flexibilité des éducatrices face aux agissements des enfants et la retenue qu'elles manifestent en certaines situations ne relèvent pas d'un laissez-faire, mais plutôt d'une conscience que l'erreur est un allié majeur dans l'éducation des enfants. Le laisser-agir, à distinguer du laissez-faire, est une notion à mobiliser pour son rôle dans le développement autonome de l'enfant. À travers ce processus, il autoriserait aussi l'enfant à se tromper, à « mal agir » pour grandir. Outre l'apprentissage par l'observation, l'imitation et l'expérimentation, les méthodes éducatives inuit s'appuient sur les vertus d'un apprentissage par essai-erreur (F. Larose, M. Lavallée, 1996 : 241 ; 255-256, C. Petit, 2003 : 208-211, Sandra Shield, entretien Kuujjuaq, 9 avril 2015). Le développement de l'enfant s'opère à travers un processus ambivalent fluctuant entre de multiples paramètres pour parvenir à un équilibre. À ce propos, il est possible de citer le psychologue John Bowlby (2014 (1954) : 28-29) :

« Le cheminement du bébé et de l'enfant dans la régulation de cette ambivalence est d'une importance critique pour le développement de sa personnalité. Si ce parcours est favorable, il grandira avec la conscience de l'existence chez lui de sentiments contradictoires, mais il sera aussi capable de les diriger et de les contrôler, et l'anxiété et la culpabilité qu'elles engendrent seront supportables. »

Dans un article traitant des émotions inuit, Jean Briggs rappelle que les émotions se construisent et s'interprètent différemment selon le milieu culturel. Elle souligne la valeur de l'ambivalence en précisant que *nalligusunniq*, amour et *ilirasunniq*, crainte, sont des ressentis émotionnels essentiels au développement de l'enfant (2000 : 160). Il est fort probable que l'acceptation de l'ambivalence d'un seul événement, dans ses fondements, ses fonctions et ses ressources, garantisse le développement global de l'enfant. Des

comportements en apparence contradictoires lorsqu'ils sont considérés isolément contribuent, par leur association, au développement de l'enfant.

En conclusion de ce deuxième chapitre, nous pouvons indiquer que les choix interactionnels des adultes rendent possible l'intégration du savoir-être inuit à travers un procédé complexe. Les pratiques se modifient en fonction de la situation et se traduisent par des marques de distanciation ou au contraire de rapprochement stimulant le développement. La notion de *silatunig*, implique le respect à l'égard du vivant et présuppose de savoir être à la fois autonome et soucieux de l'autre. Les observations en CPE ont révélé la fréquence de la production d'énoncés circonspects de la part des adultes, ainsi que l'adoption d'une distance interactionnelle et d'une posture n'invitant pas à l'échange. Ces paramètres se perçoivent lorsque l'enfant est invité à accomplir des tâches quotidiennes ou lorsqu'il se trouve en situation apaisée ou de tension modérée.

En revanche, lorsque l'enfant choisit spontanément d'aider un camarade ou lorsqu'il est l'auteur d'un acte bienveillant, les comportements des éducatrices se distinguent dans la mesure où la distance interpersonnelle tend à se réduire, la posture est fréquemment dirigée vers l'enfant, les expressions faciales sont plus ouvertes et les paroles sont élogieuses. Les énoncés conservent cependant leur caractère circonspect.

Lorsqu'il commet un méfait majeur, tel que frapper ou mordre, les éducatrices agissent rapidement, et dans ce cas la distance interpersonnelle est réduite. Si l'enfant est en colère, mais ne porte préjudice à personne, il est fréquent que les éducatrices n'interviennent pas dans l'immédiat et qu'elles restent à distance de l'enfant tout en étant silencieuse. Le temps de réaction dépend de la particularité de la situation. Sommairement, l'attitude de retenue adoptée par les adultes octroie un large espace à l'enfant libre de se développer en fonction de ses dispositions du moment. Parce que les éducatrices font très peu usage de phrases explicatives et détaillées, l'enfant est encouragé à la réflexion et à l'analyse.

En définitive, la multiplicité et la diversité des situations construisent la dynamique existante entre l'autonomie et le souci de l'autre. Le facteur temporel est un atout considérable pour l'intériorisation de cette dynamique dans la mesure où les éducatrices accordent du temps à l'enfant pour réfléchir et répondre à la situation. Cette condition

dépend en partie des choix interactionnels des adultes et de leur conception de l'enfant. La dimension temporelle est prise en considération et autorise l'avènement de multiples et diverses occasions propices à l'acquisition du *silatuniq* de façon autonome. Dans ce processus, le silence constitue un allié majeur. Faire le choix d'être silencieux n'empêche pas le processus d'apprentissage d'opérer à travers les multiples capacités croissantes de l'enfant. Lorsque peu ou rien n'est dit, les capacités d'observation, d'imitation et de réflexion continuent d'opérer, bien qu'elles échappent à l'oreille de l'adulte et que les manifestations concrètes de développement ne soient pas toujours immédiatement perceptibles.

Le dernier point de ce chapitre a tenté d'établir un lien entre deux aptitudes distinctes, l'autonomie et le souci de l'autre. Nous avons vu que l'autonomie implique en milieu inuit de savoir agir par soi-même. Cette notion gagne à être considérée plus largement parce que le terme *inuguiniq* évoque plus que le simple fait de se débrouiller seul. *Inuguiniq* signifie le fait de devenir une personne à travers toutes les dimensions et toutes les interactions que cette expérience implique (S. Tagalik, 2010b). À partir des observations en CPE, nous avons tenté de montrer que devenir une personne suppose la rencontre de ces deux aptitudes, l'autonomie et l'attention envers l'autre, dans la mesure où l'autonomie de l'enfant se mesure aussi à sa capacité à prendre soin des autres.

III.3. L'acquisition du *silatuniq* en CPE

Compte tenu des données théoriques et empiriques jusqu'ici exposées, il est proposé de présenter les résultats des analyses relatives au statut et à la fonction des canaux de communication dans la transmission du savoir-être inuit au jeune enfant. Quelques pistes de réflexions traitant du partage des savoirs inuit et non inuit sont également proposées. Il convient de rappeler que les valeurs inuit mises en avant dans cette thèse s'appliquent distinctement selon les personnes, les circonstances de l'échange et l'environnement.

III.3.1. Savoir-être exprimé à travers la parole et le silence

III.3.1.a. Respect et confiance

Dans les institutions occidentales et nord-américaines, la parole apparaît comme un instrument majeur au cours de l'apprentissage. Elle sert à la transmission et à l'évaluation des connaissances, ainsi qu'à la communication entre les élèves et les enseignants. Cette caractéristique ne vaut pas que pour l'école. En famille, les mères occidentales auraient tendance à considérer leurs enfants, même en période pré-langagière, comme des partenaires communicatifs directs dont elles interprètent les vocalisations et les mouvements (O. Solomon, 2012 : 128-129). En milieu inuit, il apparaît que le silence joue un rôle d'importance dans les relations interpersonnelles, comme le souligne Dorothy Molly Meshier (entretien Kuujuaq, 28 mars 2015).

Il est possible de rappeler à notre attention la situation de la petite fille en pleurs en arrivant au CPE Sarliavik, ou encore les situations de tension pour lesquelles aucune éducatrice n'intervient verbalement. Nous avons cité d'autres témoignages et exemples de situations éducatives observées en CPE. Une éducatrice non inuit du CPE Tumiapiit rapporte que les éducatrices inuit fournissent peu d'indications aux enfants au sujet de ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire. Cette éducatrice précise, au contraire, leur fournir des explications verbales. Une autre éducatrice non inuit choisit de féliciter verbalement une jeune enfant car elle est venue lui rapporter les méfaits de son camarade, attitude qui n'est généralement pas valorisée en milieu inuit. De quelle manière le jeune enfant inuit reçoit-il ces pratiques qui se distinguent de celles employées par les éducatrices inuit ? Comment transmettre les principes et les valeurs éducatives inuit dans ce cadre institutionnel pluriculturel et plurilingue ?

Dans les CPE, les éducatrices inuit prennent soin des enfants de façon à leur fournir les aptitudes à contribuer à leur développement à l'aide de méthodes éducatives déterminées. Si certaines se distinguent de celles des adultes non inuit, le bien-être des enfants est une finalité partagée par l'ensemble des éducatrices. Les ethnothéories parentales expliquent la possibilité d'un tel schéma, c'est-à-dire que des adultes de différentes régions du monde peuvent employer des méthodes distinctes pour parvenir au même objectif (S. Lallemand, 2000 : 14). Les pratiques éducatives inuit visent à assurer le

développement de l'enfant à travers un minimum d'interférence. De quelle manière ces pratiques se traduisent-elles en terme de méthodes et de concepts ? Quelles facultés sont développées chez l'enfant ?

En vue de proposer des éléments de réponse à ces interrogations, je suggère de revenir brièvement sur la nature des interactions dans les CPE. Nous avons vu que la brièveté des échanges verbaux est l'une de leurs caractéristiques principales. Elle profite à la communication non verbale pour laquelle le silence est signifiant. La modération dans les échanges entre les éducatrices et les jeunes enfants accorde un rôle élargi à l'implicite en interaction. Le contenu implicite d'une interaction comporte pour l'enfant d'incalculables possibilités de mobiliser et de développer ses propres ressources qu'il semble plus apte à déployer que les adultes. Ils ont en outre la possibilité de guider l'enfant en minimisant les écueils éventuels, notamment en situation de tension, ce qui permet à l'ensemble des communicants d'entretenir des relations apaisées garanties par une relative distanciation. Ce phénomène peut expliquer l'harmonie générale qui règne dans les CPE.

Le jeune enfant s'appuie sur un ensemble de codes non verbaux. Il est certes difficile d'en dresser une nomenclature en suivant les mêmes configurations que les productions verbales (J. Cosnier, A. Brossard, 1984 : 13 ; 14-15 ; 22 ; K. Scherer, 1984 : 71 ; 75 ; 95-96). Pour autant, en situation éducative, ces codes ne se cantonnent pas à la communication de messages allusifs et incertains ou encore relevant de l'intuition, dans son aspect le moins valorisant. Difficilement quantifiable, le silence détient pourtant des fonctions interactionnelles spécifiques, comme celles d'exprimer un mécontentement, une gêne, un impératif de changer de comportement, ou bien simplement de signaler sa présence ou son choix de tenir compagnie à quelqu'un (L. Gaborit, 1984 : 187-188 ; D. Laroche-Bouvy, 1984 ; M. Crago, 1988 : 223 ; 226 ; 229). Les données recueillies dans le cadre de ce travail de recherche portent à considérer que le jeune enfant s'appuie précisément sur le caractère implicite de l'interaction pour se développer. Pour être pleinement auteur de ce processus continu, il évolue dans cet espace composé d'incertitudes lui permettant de manifester sa personnalité. Un surplus de directives pourrait au contraire réduire des aptitudes qui ne demandent qu'à se développer et qui ne concernent pas uniquement les compétences considérées par les adultes à un moment déterminé.

Cela ne signifie pas que les jeunes enfants sont sans repères ou que les éducatrices se désintéressent de leur progression, ni même qu'une certaine routine n'est pas installée dans les CPE dans le but de sécuriser les enfants, mais plutôt que les éducatrices mettent en place un espace favorable à son autonomie. En ce sens, le silence détient également des fonctions éducatives et vise à doter le jeune enfant d'une faculté précieuse à son épanouissement, la confiance en soi.

Le jeune enfant, à qui peu est dit, a tout à apprendre. Cet apprentissage passe par un effort interprétatif utile pour la suite de son existence. En milieu inuit, ce qui est recherché en termes de compétences ne relève pas que de l'acquisition de connaissances exactes dont les données sont quantifiables, mais d'une capacité à interpréter et à accorder sa pensée à ses besoins personnels et à ceux du groupe. Il s'agit donc d'être flexible en vue de s'adapter à toutes sortes de situation. Ceci vaut pour les jeunes enfants mais aussi pour les adultes. Betsy Annahatak raconte que sa mère soulignait l'importance de savoir interpréter les situations pour se situer dans le monde et remarquait que, depuis la période de la scolarisation, les enfants subissent des interférences dans leur apprentissage (2014 : 28). La retenue des adultes favorise cette faculté à interpréter, laquelle développe l'autonomie et la pensée réflexive, clés d'une liberté éprouvée. Un silence, un déplacement dans l'espace, un geste, un regard, une vocalisation aux tonalités particulières ou un simple mot énoncé suffisent, dans bien des circonstances, à guider l'enfant et à contribuer à son bien-être dans la mesure où l'intention sous-jacente à ces actes communicationnels est bienveillante. À travers ce travail interprétatif, le jeune enfant tente de comprendre les situations dans lesquelles ils se trouvent et de choisir les réponses qu'il lui convient d'apporter.

En tant que guide, *tasiurti* (le guide qui prend par la main), l'adulte fait usage de procédés multiples pour transmettre aux enfants les savoir-être et savoir-faire attendus. Le recours à la parole n'est pas à exclure puisqu'il permet d'orchestrer les moments de vie collective ou d'indiquer à l'enfant l'inconvenance de son comportement. Certaines pratiques interactionnelles, telles que les directives énoncées au mode impératif-optatif, le montrent. Face à un jeune enfant, la parole immédiate ou différée est sélectionnée en fonction de la situation. Le canal verbal peut être sollicité dans le cas où un adulte souhaite un changement de comportement immédiat. Son usage gagne toutefois à être mesuré. L'impératif-optatif, comme il a déjà été mentionné, vise davantage à inciter à agir qu'à intimer un ordre. En

inuittitut, l'emphase est placée sur une demande non coercitive énoncée en fonction du bon vouloir de l'enfant. L'éventualité d'une réfutation verbale ou non verbale est intégrée comme possibilité interactionnelle. Elle induit également la distance à partir de laquelle se positionne le locuteur adulte qui ne se conçoit pas comme étant seul à pouvoir agir sur la tournure de l'échange, mais qui semble le considérer comme un espace où chaque participant est libre d'agir en fonction de ses compétences interprétatives. De fait, la notion d'autorité-pouvoir, figurée par le statut social et le cadre institutionnel, se régule au contact de la notion de respect-autonomie, figurée par une condition humaine partagée par l'enfant et l'adulte.

Les échanges verbaux ne sont pas absents des interactions entre les adultes et les enfants, mais ils sont sélectionnés avec soin au bénéfice d'un auto-apprentissage. En grandissant, les enfants profitent des conseils des adultes (A. Tukulak, 2012 : 138; B. Annahatak, 2014 ; Susie Koneak, entretien Kuujjuaq, 10 avril 2015). Les pratiques de distanciation sont équilibrées par les marques d'affection qui s'offrent particulièrement dans les moments calmes ou de jeux et par les encouragements. Les enfants sont également félicités suite à l'accomplissement d'une prouesse ou d'un acte bienveillant. Le développement de l'enfant se consolide aussi à travers ces moments de partage, de tendresse, d'affection qui s'expriment quotidiennement par des gestes, des mimiques, des paroles ou une présence silencieuse.

Cette approche de la jeune personne autoriserait un développement au plus près des dispositions de l'enfant. Elle permettrait également de discerner ce qui prévaut dans une situation éducative, de reporter s'il le faut une requête à un moment plus favorable, de revenir sur un comportement inconvenant lorsque l'enfant est plus disposé à l'écoute, d'accepter de ne pas être écouté sur-le-champ, ou encore pour l'adulte, d'éviter que la préservation de sa propre intégrité ne dépende des positions du jeune enfant. L'adulte peut ainsi percevoir l'intérêt de le laisser ne pas écouter dans l'immédiat, non pas pour qu'il devienne désobéissant, mais pour éviter les tensions et les conflits. Par ailleurs, l'enfant peut faire l'expérience de ses émotions et des conséquences de ses propres actes. En fournissant au jeune enfant l'espace nécessaire à l'expression du panel des émotions humaines, y compris les plus inconfortables, les adultes montrent qu'ils prennent en considération son stade de développement. Ils lui offrent l'opportunité de les connaître et de les transformer

en des émotions plus apaisées. Uqsuralik Ottokie (2000), aînée inuit du Nunavut, conseille de transformer la colère en rire, ce qui ne suppose pas la négation des sentiments inconfortables mais leur acceptation en vue d'un changement.

Ces attitudes de retrait ne façonnent pas des enfants nécessairement irrespectueux ou insécures. L'apparente distance interpersonnelle qu'elles supposent n'est pas le signe d'une indifférence. Elles exprimeraient plutôt la confiance et le respect. La parole retenue peut aussi émaner d'un sentiment de bienveillance à l'égard des jeunes enfants alors qu'elle exprime un souhait de les voir prendre pleinement la responsabilité de leurs actes et du savoir qui s'accumule à travers eux. Le silence est une des manifestations possibles de la compréhension des besoins de l'enfant. Cette attitude respectueuse inciterait les enfants à développer leurs propres dispositions au respect. Elle exprimerait l'amour que les adultes éprouvent à l'égard des enfants. Le psychologue John Bowlby souligne l'importance d'accepter les ambivalences des émotions des enfants et notamment les sentiments colériques en faveur d'un développement sain. Il indique :

« Rien n'aide davantage un enfant que de lui permettre d'exprimer son hostilité et sa jalousie en toute franchise, directement et spontanément, et il n'existe pas de tâche parentale de plus grande valeur à mes yeux qu'être capable d'accepter sans faire de drame des expressions de piété filiale telles que « je te hais, maman » ou « papa, tu es une sale brute ». En acceptant ces éclats, nous montrons à nos enfants que nous n'avons pas peur de la haine et que nous sommes sûrs qu'elle peut être contrôlée ; par ailleurs, nous apportons à l'enfant l'atmosphère de tolérance favorable au développement du contrôle de soi (2014 (1954) : 37). »

Le silence est un *langage* efficace tandis qu'il laisse l'autre libre d'intégrer les savoirs et qu'il témoigne d'un sentiment de confiance ressenti par la personne intentionnellement silencieuse. Ainsi, il favorise l'autonomie et évite de déposer chez l'enfant les intentions de l'adulte qui, exprimées verbalement, pourraient diminuer sa capacité à réfléchir par lui-même et à se connaître. Le silence épouse la multitude d'autres éléments contextuels concourant à l'interaction. Il peut même prétendre conjuguer avec ce dont il n'a pas connaissance, ce qui lui échappe, notamment la pensée de l'interlocuteur. En commentant les actes de l'enfant, l'adulte n'est pas exempt du risque d'émettre des constats ou des jugements au sujet de son comportement qui peuvent être en décalage avec ses intentions ou ses besoins dans la mesure où, de toute évidence, l'adulte convoque aussi ses facultés interprétatives pour interagir avec l'enfant.

Dans un article consacré au langage enfantin, Olga Solomon indique que la notion d'opacité de l'esprit prévaut en interaction dans de nombreuses sociétés non occidentales. Le locuteur ne cherche pas à expliciter ses propos, de même qu'il n'attend de son interlocuteur cette démarche (2012 : 128-129). Concernant les interactions adultes-enfants en milieu inuit, Martha Crago indique ne pas avoir observé de clarifications des vocalisations ou de gazouillements de la part des parents inuit (1988 : 211). Ce point peut être mis en parallèle avec l'usage modéré du canal verbal en interaction observé dans les CPE.

III.3.1.b. Sirnaatailiniq et les limites de la surprotection

De nombreuses pratiques interactionnelles en CPE sont apparues comme étant l'expression d'un précepte éducatif inuit à l'œuvre depuis des générations. Ce précepte, désigné en inuttitut par le terme *sirnaatailiniq*, qui renvoie à une mise en garde contre la surprotection, s'étend également aux situations éducatives en milieu familial, comme l'illustrent les quelques exemples suivants. Ainsi, Naqi Ekho conseille d'étendre les mains et de demander à l'enfant de partager sa peine s'il rentre à la maison en pleurant au lieu de lui dire « qu'est-ce qui s'est passé ? », « Qui t'a fait ça ? » (2000 : 77). Même si les mères défendent leur enfant « dans leur cœur », elles se taisent et contiennent leurs émotions afin de ne pas inciter leur enfant à rapporter excessivement les agissements des autres, à devenir plaintif, voire agressif et colérique (N. Ekho, U. Ottokie, 2000 : 15-16). Uqsuralik Ottokie du Nunavut indique :

« Il ne faut jamais prendre la défense d'un enfant en sa présence, car cela peut affecter son caractère. Il sait alors qu'on prendra encore sa défense dans le futur. Sa mentalité change et il profite de la situation. Cela peut détruire les bonnes dispositions de l'enfant (U. Ottokie, 2000 : 16). »

Au cours de notre entretien, Susie Koneak relate un souvenir d'enfance. Elle rentre de l'école en pleurs. Dans le porche de la maison, sa mère lui indique qu'elle entrera lorsqu'elle sera calmée. En riant, elle ajoute qu'il arrivait qu'elle finisse par s'endormir dans le porche (entretien Kuujjuaq, 10 avril 2015).

S'il est possible de rassembler de nombreux témoignages de parents indiquant ressentir de la peine lorsque leur enfant est triste ou blessé, plusieurs réponses peuvent être apportées par les adultes dans ces circonstances. Compte tenu des résultats de la recherche,

il est apparu que les adultes inuit exploitent les avantages de la non-interférence en choisissant, pour apaiser la douleur des enfants, de ne « rien faire » (ce qui peut être perçu comme un choix éducatif), de rester silencieux, de ne rien laisser transparaître de leur peine, de ne pas commenter ou chercher à dramatiser, ou bien encore à dédramatiser à outrance, ce malencontreux événement. Dans ce genre de situation, les parents sont particulièrement habiles à pratiquer la retenue.

Susie Koneak invite à réfléchir à la définition que chaque parent pourrait attribuer au sentiment d'amour éprouvé à l'égard de son enfant lorsqu'elle indique qu'une mère peut « voler un enfant à lui-même avec son amour » (entretien Kuujjuaq, 10 avril 2015). Au cours de notre entretien, Maryline Mesher m'indique ne pas alimenter les plaintes de son garçon de quatre ans quand il s'approche d'elle en raison d'une petite blessure. Elle lui répond qu'il peut faire son pansement tout seul (entretien Kuujjuaq, 28 mars 2015). Au printemps 2014, Alasi Snowball, éducatrice au CPE Iqitauvik, demande à sa fille de huit ans, en visite sur son lieu de travail, de laisser un jeune enfant se relever seul après une chute. Afin de ne pas surprotéger un enfant, la parole circonspecte et le silence réfléchi sont utiles, de même qu'ils nourrissent les sentiments de respect, de confiance et d'amour partagés par l'enfant et l'adulte.

Enfant, Susie Koneak est laissée seule dans le porche. Si elle le souhaite, elle a la possibilité d'évaluer les causes de son tourment et la solution à y apporter. Sa mère ne cherche pas à connaître le motif de sa peine bien qu'elle l'exprime avec véhémence. Cette décision peut indiquer, d'une part que la mère de Susie Koneak souhaite qu'elle apprenne à compter sur elle-même lors de situations pénibles qu'elle sera très certainement amenée à rencontrer à l'avenir, et d'autre part que l'emportement ou le débordement émotionnel, quelles que soient les formes qu'ils prennent, ne font pas partie des attitudes admises face à son interlocuteur. Le comportement de la mère montre que l'enfant ne recevra pas d'attention en adoptant cette attitude. Puis, Susie Koneak a la possibilité de réagir librement à ses émotions. Il lui est laissé la responsabilité de se prendre en main. Le choix de ne pas réagir à une situation de tension qui ne relèverait pas de l'urgence vitale peut figurer une marque de respect à l'égard de l'enfant. À l'inverse, un parent réagissant à chaque tension émotionnelle, énervement, pleurs, joie, coure le risque d'entraver les possibilités d'expression pleine de la variété des émotions et de leurs degrés d'expression. En adoptant

une attitude de réserve, l'adulte augmente la diversité des réponses à venir. Je suis d'avis que les enfants peuvent nous surprendre quant à leurs capacités d'action et d'adaptation. En leur présence et à leur écoute, une situation pénible peut rapidement se transformer en son contraire.

En choisissant de ne pas s'impliquer davantage dans la situation de tension, l'adulte se préserve dans le même temps de sollicitations qui pourraient se démultiplier. Ilisapi Angmak déclare ne pas répondre systématiquement aux pleurs de ses enfants afin d'éviter d'être sollicitée constamment (entretien Kuujjuaq, 14 avril 2015). Dans le même temps, les jeunes enfants apprennent à compter sur eux-mêmes. Si les mères inuit protègent et affectionnent leurs enfants, elles semblent concevoir qu'à l'excès, ces marques d'affection peuvent inciter l'enfant à solliciter l'adulte à outrance et à substituer ses propres possibilités d'action à celles des adultes. En ce sens, surprotéger un enfant risquerait de le fragiliser (M. Therrien, 2008 : 256-257). Lorsque je demande à Maina Kasudluak le sens qu'elle accorde à *sirnaaq-*, surprotéger, elle me raconte spontanément qu'une personne de son entourage commit un suicide. Puis, elle ajoute que cette personne était surprotégée dans son enfance et que la surprotection n'aide pas l'enfant (entretien Kuujjuaq, 14 avril 2015).

III.3.1.c. Fonctions de la dimension temporelle

La faculté du silence à concourir au développement de l'enfant se révèle également à travers la dimension temporelle. Le silence, qui se caractérise par une attitude de retenue, peut faire valoir ses vertus lorsque les adultes choisissent de ne rien dire afin de permettre à l'enfant d'intégrer un apprentissage en souplesse, rendu possible par la répétition de situations similaires sur des périodes longues. En réponse à plusieurs préoccupations émanant d'étudiantes inuit, Naqi Ekho et Uqsuralik Oottokie ont indirectement souligné l'importance de la dimension temporelle dans le développement de l'enfant. À une interrogation au sujet de la manière de se comporter face aux enfants qui font souvent la moue, Naqi Ekho répond :

« Ils s'en sortent par eux-mêmes. Quand ils grandissent, leur esprit est assez puéril. Si la mère ou le père agissent d'une certaine façon, les enfants les imitent. Comme leur corps grandit, leur intelligence grandit aussi. Quand ils finissent par s'en sortir, vous ne pouvez plus croire que c'était le même enfant (2000 : 60). »

Au sujet du développement moteur de l'enfant, elle indique qu'il leur était conseillé de « laisser la nature faire son œuvre », avant d'ajouter : « Nous n'essayions pas de faire marcher le bébé, nous le laissons se développer naturellement (*ibid.* : 109). » Cette pratique, qui s'accorde au rythme de l'enfant, se distingue du phénomène de « normalisation, d'anticipation prédictive ou de précipitation » observé dans les écoles et les institutions éducatives en France (S. Giampino, 2013 : 15).

La dimension temporelle peut aussi être évoquée dans sa capacité à renforcer les paroles des adultes adressées au jeune enfant. Selon ces deux aînées, il est préférable de ne pas réagir aux paroles d'un enfant qui réplique dans la mesure où il finira par se lasser. En revanche, il est possible de parler à l'enfant lorsqu'il est calme et de bonne humeur au sujet de son attitude inconvenante, comme il a été possible de le constater en observation. Au CPE Tumiapiit, un jeune enfant en colère colorie la table à l'aide d'un feutre orange avec brutalité sans en être empêché. Ce n'est que lorsqu'il retrouve son calme que l'éducatrice lui fait part de son mécontentement. De même, Claire Chen, qui a séjourné dans des familles inuit du Nunavik dans le cadre de son travail de recherche, rapporte qu'une mère profita du moment du repas où le calme régnait pour rappeler à son fils l'inconvenance du comportement qu'il eut quelques heures plus tôt (1997 : 61). À juste titre, Naqi Ekho et Uqsuralik Ottokie soulignent que l'éducation d'un enfant prend du temps et qu'il importe de s'armer de persévérance (2000 : 57). James Muckpah (document non daté) raconte les souvenirs de son enfance à l'époque nomade. Lorsqu'il embêtait sa sœur avec insistance, sa mère lui répondait : « Un jour, elle te donnera de l'eau à boire. » Sans souligner ni sanctionner son comportement, les paroles de la mère l'invitent à élargir la perception de sa relation avec sa sœur. Elles incitent aussi indirectement à réfléchir aux conséquences immédiates et différées de son comportement. Le facteur temps oriente les pratiques éducatives des adultes. Il est à mettre en relation avec le choix de sélectionner avec soin ses paroles.

Si le temps concourt au développement de l'enfant, il n'est alors pas toujours recommandable de reprendre systématiquement l'enfant sur ses manquements ou de lui indiquer le mot juste. La parole de la mère de James Muckpah ne souligne pas l'inconvenance de son comportement mais invite davantage à réfléchir à ses actions et à regarder la situation à partir d'une perspective plus large. La dimension temporelle sert le

développement des capacités motrices, langagières et sociales, comme l'illustrent les exemples ci-dessus. Il ne s'agit donc pas tant de s'abstenir de parler ou de ne pas prêter attention à l'enfant, mais plutôt de sélectionner consciencieusement les canaux de communication en fonction du plus haut intérêt de l'enfant et de l'adulte.

Auprès d'un enfant, il peut être utile d'alterner l'usage des différents canaux de communication en fonction de la situation éducative, des enjeux de l'interaction et de l'état émotionnel des interactants. Adapter ses pratiques éducatives aux besoins de l'échange favoriserait le développement de l'autonomie tout en préservant l'estime de soi. Cet argument donne à voir la façon dont les pratiques interactionnelles présentées sont liées à la conception inuit de l'éducation.

Nous avons tenté de montrer que le savoir-être inuit est transmis à la jeune génération dans les établissements préscolaires à travers les codes d'usage de la parole et du silence propres au milieu inuit. En outre, *silatunig*, se transmet à la jeune génération parce que les adultes l'expriment. Cette sagesse à développer se manifeste à travers les comportements interactionnels qui sont eux-mêmes le reflet de la conception et du savoir relatif à l'enfance et aux relations interpersonnelles des adultes.

III.3.1.c. Essai d'interprétation de la notion de silatunig

En vue de mener une réflexion sur la notion de sagesse exprimée par le terme *silatunig*, il est proposé de rappeler ses valeurs sémantiques. Décliné, *sila* peut renvoyer au macrocosme, au monde, à l'univers, à l'espace-temps partagé par les êtres vivants et défunts, visibles et invisibles. Il fait également référence à l'existence et au savoir-être. Une personne qualifiée de *silatujuq* est capable d'interagir avec respect et sagesse avec tous les êtres vivants visibles et invisibles, humains et non-humains, peu importe leur enveloppe corporelle. Peter Marik Airo, dont Betsy Annahatak (2014 : 28) indique qu'il était reconnu pour être équilibré, mature et sage, offre sa définition du qualificatif *silatujuq* :

« *Silatujuq* – tel que je le comprends, cela concerne la vie, l’extérieur, *Sila*, être sage dans tous ses actes, ne blesser les autres (ou les mettre en danger) en aucune façon, être sage¹⁰⁹. »

Cette sagesse favorise l’harmonie des relations interpersonnelles autant qu’elle constitue une manière d’être vers laquelle tendre individuellement. Les codes interactionnels inuit se fondent sur des préceptes culturels empreints de cette sagesse et actifs depuis des temps immémoriaux. Les aînés¹¹⁰ indiquent que, par le passé, il importait à chacun de ne pas rapporter les méfaits ou la vie intime des autres et de ne pas colporter de rumeurs ou dire des mensonges. Emile Imaruittuq, originaire du Nunavut, fait remarquer que « depuis l’éternité, les commérages ont toujours joué un grand rôle pour briser les liens familiaux (E. Imaruittuq, 2001 : 163). » Au Nunavik, Susie Koneak, directrice de l’école Pitakallak de Kuujjuaq, relate que sa mère choisissait de garder le silence face aux commérages, de même qu’elle lui conseillait de ne pas faire de commentaires sur le mode de vie de ses voisins (entretien Kuujjuaq, 10 avril 2015).

Au Nunavut, les aînés soulignent l’importance de veiller à respecter les animaux notamment en s’abstenant de se moquer d’eux (P. Angmaalik, 2000 : 138 ; E. Imaruittuq, 2001 : 43-44). Les personnes handicapées ne devaient faire l’objet d’aucune moquerie (A. Joamie, 2001 : 300). James Muckpah raconte que son père lui avait donné pour conseil de respecter, de bien traiter et d’aimer les orphelins (document non daté). Il était également conseillé de ne pas porter de jugement ou de dire du mal des autres, tout comme autrefois, il importait de ne pas se vanter de ses prouesses, de son habileté à la chasse (E. Imaruittuq, 2001 : 44), ni de ses pouvoirs chamaniques (M. Aupilaarjuk, 2001 : 23).

Ces règles relatives à l’usage de la parole évoquent indirectement la vertu du silence. Elles soulignent par ailleurs la puissance de la parole capable de susciter désordre et nuisance individuelle et sociale. La parole gagne à être utilisée avec sagesse dans le but d’éviter de blesser et de créer des situations conflictuelles. Au Nunavut, Jaikku Pitseolak

¹⁰⁹ Traduction A.B. : « *Silatujuq* – I understand it to be about living, also toward outside, *Sila*, being wise in every way, not to put others under any kind of harm or (danger), to be wise (P. M. Airo, 1996). »

(2001 : 304) indique que « certaines paroles sont tellement douloureuses qu'on ne dirait pas que ce sont des paroles. » Aalasi Joamie ajoute :

« Ce que vous dites est vrai. C'est pour cela que l'on vous demande de ne jamais dire du mal des autres. Les mots peuvent réellement briser en éclats une vie (2001 : 304). »

Ces règles témoignant de pratiques collectives à l'œuvre en période nomade transparaissent également à travers les préceptes éducatifs inuit discutés au cours des entretiens réalisés à Kuujuaq au printemps 2015. Alasi Snowball, éducatrice au CPE Iqitauvik, conseille à ses enfants de pratiquer l'éloignement lorsqu'un problème survient (entretien Kuujuaq, 7 avril 2015). Annie Gordon, éducatrice au CPE Tumiapiit, dit à ses enfants que s'ils font du mal à une autre personne, la même chose leur arrivera. S'ils sont l'objet d'un méfait ou victime de médisance, elle leur conseille de pratiquer l'ignorance (entretien Kuujuaq, 10 avril 2015). Ces témoignages soulignent l'importance d'être à la fois autonome dans la gestion des différends, et soucieux de l'autre dans le but de préserver l'estime de soi des personnes et d'assurer l'harmonie du groupe. Ils sont à mettre en relation avec la sagesse décrite comme une « conduite selon les règles de la prudence et de la prévoyance » et un « comportement plein de modération¹¹¹ », de même qu'ils trouvent des points de correspondance avec *ilirasuk-*, craindre, lorsque ce terme est relié à une attitude de prudence et de vigilance. Le silence semble être une voie utile à la pratique de cette forme de sagesse.

Mais la parole détient aussi des effets bienfaiteurs. Nous pouvons rappeler qu'elle a le pouvoir d'orienter le devenir de l'enfant à travers l'attribution du nom et l'énonciation de qualités à cultiver. Elle apporte de la force vitale au nouveau-né et à toute personne en souffrance physique ou psychique. Nombreux sont les Inuit à disposer de plusieurs noms qu'ils ont la possibilité de changer au cours de leur vie selon leurs besoins. Par exemple, une période de vie difficile peut nécessiter d'adopter un nouveau nom. Par ailleurs, le silence, reconnu pour ses nombreuses vertus, peut aussi entraîner des situations malencontreuses.

¹¹¹ Définition proposée par sur le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), <http://www.cnrtl.fr/definition/SAGESSE>. Consulté le 22 septembre 2016.

Par le passé, garder secret un méfait, *anngiarlugit*, pouvait avoir des conséquences malheureuses pour l'auteur du méfait et l'ensemble du groupe, quand la parole accordait le pardon et effaçait la faute. Pour l'obtenir, il importait de tout révéler. Cette exhortation ne semble pas viser à susciter chez le contrevenant un sentiment de culpabilité dans la mesure où une fois révélée, la faute était oubliée, ainsi que le laisse entendre Mariano Aupilaarjuk (2001 : 26), originaire du Nunavut :

« On avait des *angakkuit* [chamanes] qui pouvaient voir si on avait fait quelque chose de mal. Même si on ne voulait pas en parler, c'était impossible de garder le secret d'une mauvaise action. On était obligé de la confesser. Si on en confessait qu'une partie, il savait qu'il y avait encore quelque chose à dire, alors on devait tout dire. Et on n'en reparlait plus jamais après ça. »

La révélation d'une faute avait pour fonction principale de protéger l'auteur du méfait, un de ses proches ou le groupe entier de désagréments, tels que les maladies physiques ou psychiques (M. Aupilaarjuk, 2002 : 91). Selon Taamusi Qumaq, originaire du Nunavik, lorsque des personnes commencent à parler, elles voient leur mal s'amoinrir (M. Therrien, 1995 : 78). En somme, la parole et le silence ne sont pas à opposer. En fonction des spécificités de la situation, ils sont tout deux actifs et signifiants. Leurs effets dépendent à la fois de l'intention sur laquelle se fonde l'acte communicationnel et des particularités de l'échange.

Devenir sage, équilibré et mature est peut-être, pour la jeune génération inuit, un défi des plus importants alors que la rapidité avec laquelle l'assimilation s'est opérée a éloigné la jeune génération des coutumes et des valeurs inuit (B. Annahatak, 2014 : 28). Toutefois, ce constat coïncide avec d'autres réalités. Les pratiques interactionnelles inuit et les témoignages des mères du village de Kuujuaq ont révélé que, même dans le discontinu, *silatunig* s'applique auprès des jeunes enfants. La réalité multiple, dont est constituée l'existence, offre la possibilité pour chacun de choisir celle qu'il souhaite développer, sans ignorer l'ensemble. Les défis du peuple inuit sont de taille, mais les ressources qu'il possède le sont tout autant et elles révèlent jusqu'à présent leur efficacité. Les résultats de cette recherche suggèrent que *silatunig* se transmet en milieu éducatif inuit. Il est émis comme hypothèse que les actions inuit et non inuit, scientifiques et populaires, privées et publiques, ayant pour volonté de mettre en lumière l'expression du *silatunig*, contribueront à sa

manifestation étendue. Le chapitre suivant illustre cette idée en recoupant quelques aspects des savoirs inuit et non inuit.

III.3.2. *Qaumaniq* ou le partage des savoirs

Ce chapitre a pour objet la mise en relation des savoirs inuit et non inuit relatifs à l'éducation en s'appuyant sur la notion de *qaumaniq*. Littéralement, ce terme signifie lumière, illumination. Dans la tradition chamanique, il désigne l'aura du chamane, une faculté lui permettant d'accéder à la vision. Le chamane garantissait l'harmonie collective grâce à son habileté à communiquer entre les mondes visibles et invisibles. Je propose d'emprunter cette image pour suggérer l'idée d'une relation entre les aires culturelles, les champs disciplinaires et les personnes. Dans le cadre du XIX^e Congrès d'études inuit organisé par l'Université Laval au mois d'octobre 2014, ce terme a servi à désigner « le savoir qui illumine ». Ce congrès avait pour thème le partage des savoirs inuit et non inuit. Dans les deux points suivants, nous verrons que l'ensemble de ces savoirs partagent cette propension à se réfléchir l'un l'autre en mettant en rapport des idées relatives à l'usage de la parole et du silence en situation éducative et à l'autonomie de l'enfant. Le troisième point propose d'explorer cette notion en s'intéressant aux savoirs de l'adulte et de l'enfant, mettant notamment en avant la contribution de l'enfant au développement de l'adulte. Je propose de relier des notions et des idées émanant des savoirs inuit et non inuit dans le but de développer un argument, d'illustrer une notion ou une approche, ceci afin de souligner l'intérêt d'une démarche « *qaumaniq* », qui suppose le décloisonnement des savoirs et l'adoption d'une approche perspectiviste. Pour ce faire, des exemples de situations éducatives mettant en scène des jeunes enfants, des enfants et des adolescents sont présentés.

III.3.2.a. *La parole et le silence en situation éducative*

Les préceptes éducatifs inuit à l'œuvre dans les CPE sont sur certains points comparables aux notions développées en psychologie au sujet de la relation adultes-enfants. Le lien qui se tisse à travers la parole et le silence conditionne le développement de l'enfant.

Après avoir mentionné l'importance du lien dans la relation adulte-enfant, trois approches seront discutées. La première approche se rapporte aux ateliers proposés par l'organisation non gouvernementale (ONG) Parentaide Plus¹¹². À la demande de la Commission scolaire Kativik, Parentaid Plus mit en place des ateliers de parentalité dans tous les villages du Nunavik durant une décennie. Les pratiques éducatives et interactionnelles mises en avant au cours des ateliers trouvent des points de correspondances avec les observations en CPE et les témoignages recueillis dans le cadre de cette recherche. Elles s'apparentent également à celles recommandées par le psychologue humaniste Haim Ginott.

La deuxième approche relève précisément de la psychologie humaniste et s'appuie sur les travaux du psychologue Haim Ginott (1968) et de ses contemporains Adele Faber et Elaine Mazlish (2002 ; 2004). Des exemples d'interactions en faveur de relations parent-enfant harmonieuses sont présentés. Jacques Lecomte retient trois auteurs particulièrement représentatifs de ce courant, Abraham Maslow (1989 ; 2006), Carl Rogers (1968) et Viktor Frankl (2013 (1959)). La psychologie humaniste s'intéresse aux aspects positifs de la personne et de l'existence. Elle place la réalisation de soi comme concept central de sa pratique (J. Lecomte, 2003 : 16-20). Abraham Maslow, connu pour son concept de pyramide des besoins, s'est notamment intéressé à l'accomplissement de l'être (1989, 2006). Dans son chapitre intitulé *philosophie de la personne*, Carl Rogers indique avoir confiance en l'organisme humain lorsqu'il fonctionne librement. Il relève par ailleurs l'importance d'un mode de vie satisfaisant. Dans le but de contextualiser ses travaux, il précise que les thèmes abordés par les philosophes contemporains, ont été l'objet de discussion il y a plus de vingt-cinq siècles par des penseurs, tels que Lao-Tseu. En guise d'exemple, il nous offre la citation suivante : « La manière d'agir, c'est la manière d'être » (1968 : 113). Viktor Frankl élaborera une théorie dénommée logothérapie. Elle est fondée sur l'idée qu'en donnant un sens à sa vie, toute personne est capable de faire face aux différents événements de l'existence. Un autre concept majeur de sa théorie est avancé par l'idée que la dernière liberté humaine consiste à avoir le choix de son comportement face à toute situation (2013 (1959) : 9).

La troisième approche s'appuie sur les travaux de l'enseignante-chercheuse Mary Reda (2009) qui consacra un ouvrage à l'étude du silence en classe en invitant à exploiter ses ressources. Certains enjeux éducatifs rencontrés en milieu inuit s'observent également dans

¹¹² Site officiel : <http://www.parentaideplus.com/>. Dernière consultation le 27 septembre 2016.

les milieux éducatifs privés et publics d'autres régions. Leur mise en rapport tend à souligner la place de la parole et du silence dans le processus éducatif ainsi que les éléments fondamentaux qui peuvent être réunis pour le satisfaire.

III.3.2.a.i) La formation du lien

En milieu inuit, la qualité de la relation entre les parents et les enfants dépend du lien qui les unit. Le lien est choisi comme une des premières notions sur laquelle les savoirs inuit, non inuit et scientifiques peuvent se rejoindre. Il fait référence à ce qui unit deux ou plusieurs personnes à travers des relations d'ordre social, moral ou affectif. Dorothy Molly Mesher indique que le lien familial se situe à la base de la culture inuit (entretien Kuujuuaq, 28 mars 2015).

La parole et le silence contribuent à la formation de ce lien. Dans les CPE, la parole circonspécifie la capacité d'agir dans l'immédiat sur l'enfant à qui il est demandé d'accomplir une tâche ou qui est félicité pour un acte bienveillant. Son usage modéré s'explique justement en vertu de sa capacité à agir sur la tournure de l'échange et sur le jeune récipiendaire. La parole agit sur la personne à l'instant où elle est prononcée, mais elle a aussi le pouvoir d'exercer une influence différée dans le temps, et celui ou celle qui a reçu cette parole ne sait pas à quel moment elle se réactivera. C'est ce que semble signifier Emile Imaruittuq (2001 : 82-83), originaire du Nunavut, lorsqu'il fait part des conseils prodigués par sa mère au sujet de l'importance de partager la nourriture :

« Longtemps après sa mort, ses paroles me revenaient après certains incidents qui me faisaient me les rappeler. À ces moments-là, je me rendais compte de l'importance de ce qu'elle m'avait dit ».

La qualité du lien les unissant conféra aux paroles de sa mère le pouvoir de résonner dans sa vie bien après son décès. Il ajoute :

« Au moment où quelqu'un nous dit quelque chose, ce ne sont que des paroles, mais ces paroles prennent vie au moment où on a besoin de ces conseils, dans la vie. Quand ma mère est morte, j'ai eu tort de penser qu'il n'y avait plus personne pour me donner des conseils. J'étais libre de faire ce que je voulais dans la vie parce qu'il n'y avait plus personne pour me donner des conseils. Mais ça n'a pas été le cas parce que j'aurais dû m'accrocher aux conseils qu'elle m'avait donnés et ne pas les laisser s'échapper. C'est là que j'ai eu tort (*ibid.* : 96). »

Le témoignage d'Illisapi Angmak souligne également la relation entre la formation du lien et l'usage de la parole. Elle indique que les paroles énoncées à propos de la gentillesse de son éponyme firent naître en elle le désir d'agir pareillement (entretien Kuujjuaq, 14 avril 2015). Par ailleurs, le chapitre précédent a mis en évidence la propension de la parole et du silence à exprimer le respect, l'amour et la confiance caractéristiques d'une relation harmonieuse idéale pour le développement de l'enfant. Ces sentiments, développés par des paroles et des silences déterminés, contribuent à la formation du lien.

Le témoignage de Dominique Marquis illustre cette approche (entretien, 12 avril 2015). Il se rapporte à la relation adulte-enfant en milieu éducatif institutionnel et montre que le lien conditionne autant les échanges dans le milieu familial que dans le milieu scolaire. Dominique est enseignante au Nunavik depuis douze ans auprès des jeunes enfants âgés de six à huit ans. Franco-qubécoise, elle commence à enseigner dans le village de Puvirnituq avec l'idée que le niveau scolaire des enfants inuit est inférieur à celui des enfants du sud du Canada. Pour cette raison, elle indique ne pas leur demander autant d'efforts qu'elle le ferait envers des élèves des régions canadiennes méridionales. Puis, les débuts de classe étant parfois difficiles, il arrive qu'un enfant se mette dans une colère violente qui débouche sur une confrontation entre l'enfant et l'enseignante.

Au bout de quelque temps, elle rencontre un Inuk qui l'invite à passer une semaine de vacances dans sa famille résidant dans le village de Kangirsuk. Après avoir partagé le quotidien de cette famille durant une semaine, son regard sur les Inuit change. De retour à Puvirnituq, elle décide d'exiger autant des élèves inuit qu'elle exigerait des élèves du sud du Canada. En outre, les années d'expérience accumulées lui permettent de modifier sa façon d'apaiser les tensions. Contrairement à ses débuts, elle déclare rester silencieuse lorsqu'un enfant est au cœur d'une crise émotionnelle (entretien Kuujjuaq, 12 avril 2015).

De toute évidence, il a fallu à Dominique le temps nécessaire pour se familiariser avec le milieu inuit et créer un lien avec ses habitants en vue d'ajuster son approche éducative à sa nouvelle compréhension du milieu. Si le lien est essentiel à la relation parent-enfant, il semble l'être tout autant à la relation enseignant-élève ou éducatrice-jeune enfant. Illisapi Angmak commente son désintérêt pour les mathématiques en expliquant qu'elle n'aimait pas son professeur de mathématique non originaire de la région. Elle ajoute par la

suite qu'il n'est pas possible d'apprendre de quelqu'un que l'on n'aime pas (entretien Kuujuaq, 14 avril 2015). Ces deux témoignages incitent à se poser la question suivante : est-il possible d'apprécier une personne ayant des présupposés peu valorisants à notre égard ? Comment l'enfant parviendrait-il à établir un lien avec une personne avec laquelle il ne rencontre pas un minimum d'affinités ? Dominique a dévoilé avec sincérité ses stéréotypes à l'égard des enfants inuit et la manière dont ils ont influencé son travail et ses interactions avec les élèves. Une fois le lien établi avec le milieu et les élèves, elle témoigne des sentiments de considération, de confiance et de respect qui ont pu se créer par la suite (entretien Kuujuaq, 12 avril 2015).

Par son témoignage, Susie Koneak précise encore l'importance du lien et des bons sentiments dans le développement de l'enfant et la formation d'une relation harmonieuse entre l'enfant et l'adulte quel que soit le groupe d'appartenance des personnes. En vue d'illustrer la relation entretenue avec sa mère, elle déclare : « Je lui faisais confiance et elle me faisait confiance (entretien Kuujuaq, 10 avril 2015). » Elle ajoute que sa mère avait toujours des paroles positives à dire à son sujet et qu'avant de lui signaler quelques comportements inconvenants, elle lui rappelait qu'elle était quelqu'un de bien. Il est possible d'établir un modeste parallèle entre cette pratique éducative et la gestion des méfaits en période nomade pendant laquelle le conseil des aînés rappelait au contrevenant qu'il était aimé et qu'il disposait de qualités appréciées par le groupe avant de traiter du méfait (F. Laugrand, J. Oosten, W. Rasing, 2001 : 36).

Dans les CPE, la possibilité de créer un lien durable avec l'enfant est parfois remise en cause en raison de l'absentéisme et du changement fréquent de personnel, même si certaines éducatrices travaillent dans les CPE depuis de nombreuses années. Le personnel éducatif identifie clairement ce facteur comme un élément perturbant le quotidien des jeunes enfants. Pour les enfants scolarisés de plus de cinq ans, la problématique se pose au regard du changement fréquent du personnel éducatif. Les enseignants non inuit sont nombreux à enseigner dans l'Arctique canadien pour de courtes durées. Dorothy Molly Meshier, jeune femme inuit conseillère en éducation, souligne que les enfants restent dans la retenue et ne se confient pas au personnel éducatif parce qu'ils savent qu'ils s'en iront tôt ou tard (entretien Kuujuaq, 28 mars 2015). Si le lien est essentiel à la création d'une relation de confiance propice à l'épanouissement de l'enfant, le changement de personnel constitue

une problématique de taille connue des organismes éducatifs inuit. Par ailleurs, Dorothy Molly Mesher informe que même si les enseignants non inuit ne parlent ni ne comprennent l'inuttit, il leur est possible de ressentir l'état émotionnel d'un enfant (entretien Kuujuaq, 28 mars 2015). Elle souligne indirectement la portée émotionnelle de l'échange et la possibilité de créer un lien avec les enfants inuit au-delà des barrières linguistiques.

D'après le psychologue clinicien Alberto Konicheckis, dont l'un des thèmes de recherche concerne les premiers liens, « seule une implication affective de la part des professionnels [...] permet d'échanger et de communiquer activement avec un bébé (2006 : 78). » Sylviane Giampino, psychologue et psychanalyste spécialiste de la petite enfance, indique :

« Autant ils [les jeunes enfants] sont rares et investis, voire surinvestis, autant ils semblent raménés au statut d'objet dont la sensibilité et la dépendance affective paraissent intéresser bien moins que leur cerveau. Quand le corps de chair en croissance supplante le corps langage, quand le cerveau sphère de stimulation et d'émotion supplante le cœur support des sentiments et des fragilités, apparaît la nuance entre investir un tout-petit et l'aimer. Nuance miroitante entre investir sur son avenir et s'intéresser à l'enfant présent. Rêver sa réussite ou s'incliner au plus près des petits riens qui le rendent humain (2013 : 12). »

Ces deux arguments nous paraissent valoir pour les enfants de tout âge. Alberto Konicheckis précise que « lorsque l'enfant ne rencontre pas cet écho affectif chez les adultes qui s'occupent de lui, sa souffrance ne peut que s'accroître, et avec elle s'instaure un cercle vicieux relationnel (*ibid.* : 79-80). Les témoignages d'Ilisapi Angmak et de Susie Koneak laissent apparaître l'idée que le lien est indispensable au développement de l'enfant quels que soient le milieu, privé ou public, et les personnes impliquées, les membres de la famille ou les professionnels de l'éducation.

III.3.2.a.ii) Les avantages d'une parole circonspecte : dire moins pour révéler plus

Dans le domaine éducatif non inuit, l'importance de pratiquer la retenue en interaction est aussi relevée. L'ONG Parentaid Plus dirigée par Gerry Turpin¹¹³ a été mandatée par la Commission scolaire Kativik pour organiser des ateliers sur les compétences parentales. De 1999 à 2010, cet organisme proposa de nombreux ateliers aux parents et aux

¹¹³ Ces informations ont été recueillies au cours d'un échange de courriels entre le 16 février 2015 et le 19 mars 2015.

professionnels de l'éducation du Nunavik, si bien que Gerry Turpin estime avoir travaillé avec près de 78% des femmes et près de 40% des hommes du Nunavik. Outre ces ateliers organisés en après-midi et en soirée, Parentaide Plus a animé des émissions à la radio en fin de semaine et proposé des ateliers dans les centres de la petite enfance. À l'issue de ce programme, un livret bilingue anglais/inuttitut a été distribué aux participants. Consultable à la bibliothèque du Centre de recherche Makivik de Kuujuaq, il offre un tableau intéressant des pratiques interactionnelles qui révèle certaines similitudes avec les pratiques inuit observées dans les CPE.

Au cours de nos échanges, j'en profitai pour mentionner à Gerry Turpin le rapprochement que j'avais pu établir entre les méthodes éducatives observées en CPE inuit et celles renseignées dans le livret. Il marqua un certain étonnement face à cette remarque avant d'indiquer que les participants étaient avides de conseils en matière d'éducation et que beaucoup d'entre eux devaient faire face, au sein de leur foyer, à des difficultés liées à l'alcool, à la drogue et à la violence physique et sexuelle. Il ajouta que pour de nombreux Inuit, la période des pensionnats a eu, entre autres conséquences, d'entraver le processus de transmission du savoir éducatif inuit.

Le livret a été adapté au milieu inuit. Concis, il présente des situations éducatives qui correspondent aux réalités vécues par les parents. Les noms prêtés aux protagonistes des courtes saynètes sont d'origine inuit. À la page 23, une figure circulaire schématise la part dévolue aux différents canaux de communication (annexe 8). Selon cette figure, près d'un tiers de la communication est kinesthésique, les deux tiers restant se rapportent à la communication verbale, à la communication vocale et à la communication dite « variable ». On y découvre que la part de la communication vocale est plus significative que la communication verbale. De même, nous avons montré que dans les CPE inuit, les tons de voix et le silence suffisent bien souvent à entraîner un changement dans le comportement de l'enfant.

En analyse des conversations, la place du canal non verbal est prise en considération. Erving Goffman indique que même lorsque les locuteurs ne parlent pas, la communication demeure à travers le corps idiome. Cette idée semble partagée par l'anthropologue David Le Breton. Selon lui, le corps serait le prolongement de la parole (2004 : 54). Cependant, à la

vue de cette figure, il est possible de se demander s'il ne se produit pas, pour certaines personnes, pour certains groupes sociaux ou encore dans certaines circonstances, l'effet inverse, la parole étant alors le prolongement du corps idiome. La communication non verbale semble particulièrement utile pour limiter les tensions entre les enfants et les adultes en situation d'apprentissage. Cet argument s'illustre à travers les suggestions adressées aux parents inuit dans le cadre des ateliers.

Gerry Turpin m'envoya un document additionnel précisant davantage le contenu du programme proposé au Nunavik. Il y est indiqué qu'un ton de voix chaleureux suffit à traduire l'intérêt du parent désirant parler *avec* l'enfant plutôt que parler *à* l'enfant. Bien souvent, l'enfant souhaiterait avant tout être écouté et avoir la possibilité d'exprimer et de clarifier ses émotions. L'apport du silence en situation éducative est clairement souligné :

« Dans le but d'inciter un enfant à exprimer ses émotions, le silence ou l'encouragement verbal est essentiel. La capacité à simplement rester silencieux lorsqu'un enfant commence à exprimer ses émotions est souvent utile. Des accompagnements adoucis, tels que « uhuhuh », « continue », « j'écoute », et « dis-moi davantage », facilite la parole¹¹⁴. »

Dans le domaine scientifique, il est d'intérêt de se référer aux travaux du psychologue humaniste Haim Ginott (1968). À l'appui de ses recherches et de son activité professionnelle, il élaborait une théorie proposant l'application de méthodes éducatives favorisant des relations familiales respectueuses qui préservent l'intégrité de chacun. L'ouvrage expose de nombreuses interactions entre les parents et les enfants partagées par les parents eux-mêmes dans le cadre d'ateliers. Ces exemples exposent des situations de tension au cours desquelles les comportements des adultes se distinguent en fonction des circonstances de l'échange et du canal de communication sélectionné.

Repris par les psychologues Adele Mazlish et Elaine Faber (2002 ; 2004), ces travaux se sont développés en Amérique du Nord et en Europe à travers des ateliers destinés au personnel éducatif et aux parents. Ils visent d'une part à fournir aux adultes des ressources utiles lorsque les enfants sont aux prises avec des émotions pénibles et d'autre part à

¹¹⁴ Traduction A.B. : In order to prompt a child to express feelings, silence or verbal encouragement is essential. Simply remaining quiet while a child begins to express feelings is often helpful. Mild assurances, such as "uhuhuh," "go on," "I'm listening," and "tell me more," facilitate talking.

favoriser l'autonomie de l'enfant. Les situations présentées montrent l'existence de similarités entre les pratiques inuit et non inuit en faveur de l'autonomie des enfants.

La séquence suivante a été présentée à l'occasion d'ateliers auxquels j'ai eu l'opportunité de participer au printemps 2014 au sein de l'association La maison pour tous de la ville de Champigny-sur-Marne. Animés par la psychologue Julia Lefèvre, ces ateliers s'adressent aux parents ayant des enfants de tout âge. Des situations types sont illustrées sous forme de bandes dessinées (annexes 5, 6 et 7). L'annexe 7 met en scène un adulte et un enfant en train de faire ses lacets. Sur une même page, deux colonnes illustrent la même interaction. Dans la colonne de droite intitulée « au lieu de », l'adulte debout face à l'enfant déclare : « Pourquoi tu mets autant de temps ? ». Dans la colonne de gauche, intitulée « Faites preuve de respect », l'adulte dont le regard est plus apaisé, indique : « C'est un travail bien délicat que d'attacher des chaussures ! ». Notons également que dans la colonne de droite, la petite fille fronçe les sourcils alors que dans la colonne de gauche, elle esquisse un léger sourire qui semble montrer son contentement de savoir son effort reconnu. Dans la colonne de gauche, l'adulte accompagne l'enfant par sa présence. L'expression de son visage est ouverte et agréable. Il ne commente pas les gestes de la petite fille directement, mais plutôt l'action.

Cette approche est à mettre en relation avec le souci de préserver l'estime de soi de l'enfant, de valoriser ses facultés grandissantes et de respecter son rythme d'apprentissage. En outre, la brièveté des énoncés s'accompagne d'interjections et de silences dont l'usage est conseillé lorsque les enfants se trouvent aux prises avec des sentiments pénibles. Dans les CPE, les éducatrices font aussi usage d'énoncés brefs dont la valeur intonative suffit à indiquer la demande de l'adulte. Dans les deux cas, l'économie de parole offre à l'enfant un rôle premier dans son apprentissage.

Deux autres exemples illustrent ce procédé. La bande dessinée insérée en annexe 5 est composée de quatre vignettes. Sur une colonne est écrit : « Au lieu d'écouter à moitié ». Sur l'autre colonne est écrit « Écoutez avec toute votre attention ». Un jeune garçon s'approche de son père assis dans un fauteuil et en train de regarder un match de football. Il explique à son père avoir été frappé par un camarade. Le père ne prête pas une réelle attention aux paroles de l'enfant et lui répond de façon évasive tout en gardant le dos

tourné. Il dit ensuite : « Je peux écouter et regarder le match en même temps. Continue. » L'enfant se met en colère et se plaint de ne pas être écouté. Dans la bande du dessous, le père se retourne et fait face à l'enfant pour l'écouter. Son attention se traduit par sa posture, son regard et son silence. À la troisième vignette, le jeune garçon et le père sont silencieux et à la dernière vignette l'enfant déclare : « Tu sais ? Je vais plutôt jouer avec Daniel. Lui, il ne passe pas son temps à frapper les gens. »

Une autre situation montre une petite fille venue se plaindre auprès de sa mère du vol de son crayon à l'école (annexe 6). Dans un premier temps, sa mère l'invective et lui reproche de ne jamais faire attention à ses affaires. Dans la bande suivante, elle écoute ses plaintes et marque son attention par trois interjections, puis une courte phrase : « Oh ? », « Hum... », « Ah ! », « Je vois. » Cette courte phrase est prononcée en réponse à la déclaration de la petite fille : « Je sais. À l'avenir, quand je quitterai la classe, je le cacherai dans mon pupitre. »

Les deux exemples ci-dessus gagnent à mettre mis en rapport avec les préceptes éducatifs inuit recommandant de ne pas surprotéger un enfant et de ne pas tout faire à sa place, d'une part pour le doter d'un esprit fort et résistant, et d'autre part pour favoriser l'autonomie et la confiance en soi. Les courtes phrases, les interjections et la valeur intonative d'un énoncé sont également d'usage en milieu inuit. La faible production verbale et le silence des adultes semblent amener les enfants à réfléchir à la façon dont ils peuvent résoudre leurs problèmes.

III.3.2.a.iii) Le silence en situation éducative

Le silence, si présent dans les échanges entre les éducatrices et les enfants des CPE, suscite l'intérêt des scientifiques travaillant dans le domaine de l'éducation. Mary Reda (2009), enseignante-chercheuse nord-américaine, consacra un ouvrage à la reconsidération du silence en classe. S'il s'agit d'une étude réalisée auprès de jeunes adolescents âgés entre douze et quatorze ans, ses résultats s'apparentent aux qualités accordées au silence en situation éducative, comme il a été possible de l'observer dans les CPE.

D'après Mary Reda, certains enseignants se sentent attaquer par le silence des élèves. Toutefois, elle soutient l'idée qu'il serait profitable d'inclure et de valoriser sa

pratique. Par ailleurs, le silence de certains élèves peut simplement manifester un trait de leur personnalité (*ibid.* : 120). Mary Atuat Thompson, professeur et interprète inuit au Nunavut, raconte que son caractère calme s'explique par son éducation. Pour cette raison, elle ajoute que le « silence l'a accompagné toute sa vie (2001 : 21) ». Certains des élèves participant à l'enquête de Mary Reda indiquent parvenir à écouter et à absorber des connaissances en demeurant silencieux. Une élève déclare être probablement plus concentrée que ceux qui parlent et interviennent car un élève éloquent n'est pas nécessairement attentif (2009 : 120). En milieu inuit, il est admis que l'on parle lorsqu'on sait, de même, Ann Fienup-Riordan indique que l'éducation d'un enfant inuit prend toute une vie d'écoute (2011 : 53).

Ces différentes prises de position émanant du savoir scientifique et du savoir inuit révèlent l'efficacité du silence en situation éducative. Le recours à la parole pour attester d'un état, nourrir une relation, signifier une désapprobation ou encore guider l'enfant ne semble pas nécessiter son usage systématique. Le silence peut de même y concourir ; ne serait-ce parce qu'il laisse à l'enfant le temps de mesurer la teneur et les conséquences de ses actions et de les ajuster de façon relativement libre. Le temps accorde aussi du poids aux paroles des adultes qui, idéalement, s'énoncent en des moments opportuns en fonction de l'objectif éducatif visé.

Les résultats de cette recherche tendent à montrer que valoriser les actes altruistes des enfants ou les encourager à persévérer dans une tâche peut nécessiter une répétition de paroles, tandis que désapprouver leur tendance à dire du mal des autres, à rapporter ou à répliquer peut nécessiter l'usage du silence au moment de l'action. Ce silence ne signifie pas que les parents approuvent les comportements inconvenants, mais plutôt qu'ils prennent en considération l'estime de soi de l'enfant. Les adultes compteraient alors sur la répétition dans le temps des situations éducatives pour assurer le développement de l'enfant et interagir avec lui dans un climat d'échange apaisé.

Dans certaines circonstances, les paroles peuvent nuire à la capacité réflexive de l'enfant alors qu'elles lui dictent les faits à retenir ou les comportements à adopter face à une situation donnée, ceci en oubliant son approche personnelle de la situation. En ce sens, elles peuvent constituer une entrave à la liberté de penser, de réfléchir et d'agir. En d'autres

termes, elles peuvent potentiellement nuire à l'autonomie et au développement de la personne.

Au-delà des considérations régionales et culturelles, ces pratiques invitent à s'interroger sur la nature des relations interpersonnelles en situation éducative. Elle replace la parole et le silence au cœur de l'existence et redonne à la conception de l'enfant une position centrale dans les méthodes éducatives engagées en institution. À partir de la mise en rapport des savoirs inuit et scientifiques, l'objectif de l'éducation, dans sa définition la plus étendue, peut être discuté. Est-ce que le « savoir-avoir » prévaut sur le « savoir-être » ? Je me permets de reprendre le titre d'une conférence de la psychiatre Julianna Vamos qui eut lieu le 21 septembre 2016 à Toulouse : « Les bébés cultivés seront-ils des adultes plus humains ? » Le savoir inuit en éducation observé en CPE et les travaux scientifiques ici présentés tendent à montrer que la préservation de l'estime de soi prévaut sur l'exécution d'une tâche ou la mémorisation d'une connaissance en un temps donné ou bien sous une forme fixée par l'adulte. La pratique du silence favoriserait un être-ensemble plus qu'une relation hiérarchique entre un parent ou un professionnel de l'enfance porteur d'un savoir et un enfant récepteur de ce savoir. Le respect de l'adulte envers l'enfant se perçoit aussi à travers le silence caractéristique d'une attitude distancée. Laurent Danon-Boileau, psychologue auprès d'enfants aphasiques, écrit :

« De manière générale, selon la perspective pédagogique, l'adulte est détenteur d'un savoir qu'il souhaite transmettre à l'enfant. Il s'attend donc, peu ou prou, à ce que ce dernier vienne calquer ses rythmes sur ceux qu'il lui propose. Au mieux, il s'efforce de préserver la créativité de l'enfant et s'ingénie alors à lui faire « découvrir » les connaissances dont il se contentait naguère de le gaver. Dans la perspective qui est la mienne, il n'y a pas d'enseignement. Il ne peut pas y en avoir. L'enfant qui ne parle pas depuis les cinq, six ou sept ans qu'il est au monde, s'il s'est débrouillé pour ne manquer de rien, est beaucoup plus fort que le pédagogue le plus bavard (2010 : 15). »

S'il fait référence à des enfants aphasiques, il est intéressant de noter l'attitude respectueuse qu'il indique porter à l'égard de l'enfant et de ses multiples compétences ainsi que l'estime et la confiance qui se dégagent de son témoignage et de son ouvrage. Le silence peut représenter un espace de création et de consolidation des liens interpersonnels par excellence justement garantie par un minimum d'interférence. En milieu inuit, et au regard des autres courants présentés, la parole n'est pas seule à favoriser l'échange et la relation.

Certaines paroles incitent à l'adoption d'aptitudes sociales déterminées par le biais de concepts, de méthodes et de stratégies éducatives hautement élaborées. Or, serait-il possible qu'à vouloir s'assurer de si près du bon développement de l'enfant, la surabondance des interventions et des informations nuise au déploiement de capacités et de valeurs solides car expérimentées ? C'est ainsi que Betsy Annahatak (1994 : 14) dit avoir été plus marquée par le fait d'être parvenue à se déplacer seule dans le métro que par la tonne d'informations transmises à l'école.

De nombreuses compétences se consolident sans paroles et à l'insu de l'adulte. Prenons en exemple la situation observée au CPE Iqitauvik. Maakusi est un jeune garçon âgé de dix-huit mois très discret. Deux éducatrices non inuit considèrent qu'il a des difficultés à se socialiser et qu'il est peu enclin à exprimer ses émotions, à sourire et à entrer en contact avec les autres. Dans la journée, Piita et moi jouons avec des figurines de mammifères marins. Assis au sol, nous mimons deux bélugas nageant dans l'océan. Au bout de quelque temps, je m'aperçois que Maakusi, situé à quelques mètres, imite avec précision nos mouvements. Ce jeune enfant, certes silencieux jusque dans sa présence, s'est montré ouvert à la découverte et à son environnement extérieur en observant et en imitant nos gestes.

Dans son ouvrage consacré à la reconsidération du silence en classe, Mary Reda indique qu'un enfant silencieux susciterait l'inquiétude (2009 : 85). Cette inquiétude concerne la sociabilité et les capacités d'apprentissage de l'enfant. En revanche, un professionnel de l'éducation inuit souligne que les enseignants ne sont pas inquiets lorsqu'un enfant est silencieux, de même qu'il ne l'encourage pas à parler puisque l'éducation inuit suppose que l'enfant soit observateur et à l'écoute (M. Crago, 1990 : 79-80). Cette idée rejoint celle avancée par Michèle Therrien (2008 : 255) dont la citation permet de clore ce point relatif au silence en milieu éducatif :

« Au cours de l'enfance et de l'adolescence, il est toujours bien vu de se montrer extrêmement réservé, voire timide, car l'attitude silencieuse qui favorise l'écoute, accélère les processus de mémorisation. Parvenus à l'âge adulte, les timides, dit-on, assument davantage de responsabilités que les autres. »

III.3.2.b. L'autonomie et le devenir soi

Au sein des CPE, la préservation de l'estime de soi prévaut sur l'exécution immédiate d'une quelconque directive. Elle implique de savoir faire preuve de flexibilité. Dans le point précédent, nous avons vu que l'usage de la parole et du silence sert à exprimer le respect et la confiance. Ici, il s'agit de souligner la manière dont ces usages se traduisent en termes de retombées pour l'enfant en devenir. En milieu inuit, il apparaît que les interactions avec les enfants se construisent d'après la conception qu'ils sont des personnes autonomes acquérant progressivement l'*isuma*, et dotées du statut et de certains traits de caractères de leur éponyme. Le respect dû au défunt traduit la prudence des adultes en interaction avec leurs enfants (J. Berket-Smith, 1929 ; C. Petit, 2003). Ces deux perspectives peuvent expliquer les choix interactionnels des adultes, de même qu'ils évoquent la capacité chez l'enfant à adapter ses comportements selon les circonstances de l'échange. Henri Wallon précise que l'enfant n'est pas une « simple réduction de l'adulte » (2012 (2002) : 50-55). Il dispose d'une perception de l'environnement et de compétences qui lui sont propres. Approcher l'enfant avec la conception qu'il est libre de ses choix et autonome est utile pour accéder au monde de l'enfant et l'accompagner dans son développement.

Mais ces conceptions diffèrent selon les milieux. Il est intéressant de noter qu'une étude au sujet des interactions entre les mères et les jeunes enfants de familles hollandaises et nord-américaines montre que les mères occidentales auraient tendance à parler davantage avec leurs jeunes enfants que les mères d'autres régions du monde. Cette tendance s'expliquerait par le statut accordé au bébé considéré comme une personne à part entière. À titre comparatif, cet article s'appuie sur l'observation d'interactions entre des mères japonaises et leurs jeunes enfants pour suggérer, avec prudence, que les mères japonaises parleraient peu à leurs enfants car ils sont plutôt considérés comme le prolongement d'elles-mêmes (C. Snow, A. de Blauw, G. Van Roosmaln, 2008 : 115 ; 125).

La présente recherche porte sur l'observation des interactions entre les adultes et les enfants inuit. Elle suggère que l'un des facteurs possibles à l'économie de paroles serait que les parents inuit considèrent leurs enfants comme des personnes autonomes capables de prendre des décisions par eux-mêmes. Toutefois, cette lecture s'éloigne d'une pensée dichotomique qui annulerait une partie pour garantir l'existence d'une autre dans la mesure où l'enfant est une personne unique certes, mais qui se développe en relation avec l'autre.

Les caractéristiques données à la parole et au silence dépendent des perceptions culturelles et géographiques. Il n'est pas certain que tous les Inuit se considèrent comme un peuple silencieux, ni même que tous les Occidentaux se retrouvent dans l'idée qu'ils sont éloquents. Dans le cadre de cette recherche, il s'agit essentiellement de s'intéresser à l'usage et aux effets de la parole et du silence sur la transmission du savoir-être inuit à la jeune génération.

Pour définir la relation entre les enfants et les adultes inuit, Betsy Annahatak indique que les enfants apprennent à être « séparés-mais-ensembles » avec leurs parents, en effectuant un rapprochement avec l'éducation des enfants Mazahua au Mexique (2014 : 26). Alasi Snowball, éducatrice au CPE Iqitauvik, indique que les enfants peuvent grandir, peu importe qui ils veulent devenir et que les adultes ont la responsabilité de les laisser être qui ils sont (entretien Kuujjuaq, 7 avril 2015).

Le réseau des écoles alternatives du Québec (REPAQ) montre des dispositions semblables. Constitué d'établissements privés et publics, il souligne la place majeure qu'occupe l'enfant dans son apprentissage et rappelle la nécessité de percevoir l'enfant à partir des multiples dimensions qui le définissent. Leur pédagogie est centrée sur une « démarche d'apprentissage personnelle de l'élève, dont elles visent le développement global¹¹⁵ ». Pour ces écoles accueillant des enfants à partir de l'âge de trois ans, l'apprentissage est organisé de façon à favoriser leur autonomie. Elles reconnaissent leur lien avec la psychologie humaniste en mentionnant la contribution des travaux de Carl Rogers dans l'élaboration de leur pédagogie¹¹⁶. Cette approche de l'enfance n'est pas sans rappeler les méthodes d'Emmi Pikler, psychiatre hongroise (1979 ; M. David, G. Appell, 2008 (1973) : 93-121), et de Maria Montessori (C. Lahanque, 2001 : 247-260) au sujet de l'autonomie de l'enfant en apprentissage.

Le programme pédagogique des écoles alternatives du Québec indique clairement que le « respect d'acquisition des connaissances, des compétences et des expériences propres à chaque individu est une condition essentielle pour qu'ils apprennent. » Cette citation s'apparente aux préceptes éducatifs inuit relatifs au respect de l'enfant et à la préservation de l'estime de soi. Les principes inuit et ceux des écoles alternatives du REPAQ se rejoignent autour de l'idée que l'apprentissage n'a pas pour principe la dépendance de

¹¹⁵ Information consultée le 27 février 2015 : <http://repaq.org/la-difference-alternative/portrait/>.

¹¹⁶ Consulté le 26 février 2015 : <http://repaq.org/wp-content/uploads/REPAQ-conditions-final-spread-lr.pdf>.

l'enfant envers l'adulte. L'apprentissage signifierait la liberté d'être soi en formulant ses propres opinions, en exprimant sa singularité tout en trouvant sa place dans son environnement. L'efficacité de ce mode d'apprentissage dépend toutefois du regard que l'adulte porte sur l'enfant et leur relation.

Les conceptions de l'enfant et de l'éducation inuit invitent à considérer les lieux d'apprentissage sous un autre regard. Betsy Annahatak identifie les limites de l'institution scolaire standard en remettant en question sa disposition à représenter un lieu où les enfants apprennent à devenir eux-mêmes et à se connaître de façon globale. Elle indique que le programme scolaire au Nunavik propose des cours de culture inuit « superficiels » sur les aspects matériels de la culture, mais que rarement sont proposés des enseignements en fonction des choix, des décisions et de l'identité des élèves (1994 : 17). Or cette initiative pourrait illustrer les valeurs inuit, de même qu'elle rejoindrait la conception de l'éducation des écoles alternatives québécoises qui travaillent à accorder des temps aux projets et aux activités des élèves.

Par ailleurs, tout comme le savoir inuit en matière d'éducation, certains travaux scientifiques traitent de l'importance de considérer la personne à partir des multiples dimensions qui la constituent. Pour traiter de ce sujet, il est possible de reprendre quelques notions issues de la psychologie humaniste, telle que pratiquée par Carl Rogers (1968). Il s'agit d'une approche ontologique en vertu de laquelle l'être humain est considéré dans sa globalité. Les dimensions physiologiques, cognitives et historico-sociales sont intégrées et tendent à se combiner. Cette orientation se rapproche de la conception inuit de l'environnement qui atteste de l'interdépendance entre les êtres et considère la personne à partir de ses multiples composantes, parmi lesquelles figurent le corps, le souffle vital, le nom et la composante ombragée ou âme.

Les notions de « non-possession, non-captation et non-manipulation » sont évoquées pour décrire les théories et les pratiques cliniques de Carl Rogers (1968). La conception inuit de la personne se profile en filigrane, alors que celle-ci suppose une certaine retenue en interaction en faveur d'un *laisser-être*, comme l'éducatrice Alasi Snowball le souligne (entretien Kuujuaq, 7 avril 2015). Henri Wallon rappelle très justement « qu'un enfant ne sait que vivre son enfance. La connaître appartient à l'adulte. Mais qui va l'emporter dans

cette connaissance : le point de vue de l'adulte ou celui de l'enfant ? » (2012 (2002) : 51). Il nous invite à réactualiser la relation parent-enfant en fonction des circonstances inédites de l'échange.

III.3.2.c. Le savoir des enfants

La question de l'existence d'un savoir propre aux enfants s'est posée à mesure que l'étude des interactions entre les enfants et les adultes a révélé l'importance du lien, de la confiance et de l'estime de soi dans leur relation. Le développement de l'enfant et les différentes phases qui l'accompagnent ont fait évoluer ma perception de cette relation. Observées dans un contexte éducatif pour lequel l'adulte a une grande responsabilité, ces conditions de base restent toutefois communes à toute relation harmonieuse, quel que soit l'âge des personnes concernées. Si le lien, la confiance et l'estime de soi conditionnent la qualité de toute relation, alors la relation parent-enfant est avant tout un échange entre deux personnes. Sous cet angle, de nouvelles perspectives ont émergé. Elles m'ont incité à considérer que l'enfant n'a pas pour seul objectif d'intégrer des connaissances et de développer des compétences transmises par l'adulte, de même que l'adulte n'a pas pour unique tâche de les transmettre. Ainsi, l'adulte n'est pas le simple détenteur d'un savoir nullement transformé au gré de sa relation avec l'enfant. Cette suggestion s'appuie en outre sur la définition du développement donnée en psychologie du développement.

Selon cette discipline, une personne se développe tout au long de sa vie durant laquelle elle traverse différentes étapes de la naissance à la mort (V. Laval, 2015 : 9). Bien qu'ils se situent à des stades de développement différents, l'adulte et l'enfant sont soumis à un processus de développement similaire. Quel que soit le milieu, les interactions entre les parents et les enfants jouent un rôle majeur dans la vie de l'enfant, des adultes et du groupe. Les points suivants sont développés à partir de l'hypothèse selon laquelle l'enfant offre à l'adulte une occasion de se développer. Quotidiennement en contact avec l'enfant, en milieux privés ou publics, l'adulte a la possibilité de repenser sa propre éducation et ses valeurs. Souhaite-t-il les conserver ? L'enfant lui offre de multiples circonstances en vue de leur consolidation. Souhaite-t-il les modifier ? L'enfant lui offre l'occasion de repenser son rapport à soi et à l'autre. Souhaite-t-il en expérimenter de nouvelles ? L'enfant le place dans

des situations propices au changement et à l'expérimentation. Puis, l'adulte doit également développer ses capacités d'observation et d'attention avec le jeune enfant dont les changements internes et externes ne sont pas toujours explicités verbalement, de même que les productions verbales ne traduisent pas forcément toutes les intentions communicatives.

De cet échange se dégage la possibilité pour l'adulte de « grandir » avec l'enfant. Si l'on admet que le développement est un processus continu, alors l'enfant peut conférer un nouvel élan à l'adulte sous des aspects variés. Le *silatuniq* que l'adulte inuit cherche à transmettre à l'enfant pourrait également lui être transmis à travers ses interactions avec lui. Tout comme l'enfant fait des efforts multiples pour se développer, l'adulte fait aussi appel à ses compétences et s'efforce de les développer au quotidien.

Cette expérience peut s'avérer riche en perspectives pour l'adulte et l'enfant lorsque les sentiments de bienveillance, de respect et de confiance sont réunis ou tendent à être rassemblés. Les nombreux ouvrages traitant de ce sujet, notamment en psychologie humaniste, attestent de situations de tensions existantes entre les parents, les professionnels de l'éducation et les enfants en interaction (H. Ginott, 1968 ; E. Faber & A. Mazlish, 2002 ; 2004 ; Catherine Bergeret-Amselek (ed.), 2001). Dans le cadre des entretiens, Annie Gordon, Alasi Snowball et Maryline Mesher, toutes trois mères, ont fait part de leur difficulté de gérer certaines tensions et de leur incapacité à faire constamment preuve de patience (entretiens Kuujjuaq, mars et avril 2015). Maryline Mesher indique que les préceptes éducatifs inuit n'empêchent pas les mères de s'emporter parfois (entretien Kuujjuaq, 28 mars 2015). Il est vrai qu'en interaction avec des enfants de tout âge, les adultes-éducateurs sont fréquemment engagés dans des situations interactionnelles dont les mouvements se trouvent éloignés des normes et valeurs sociales conventionnelles. Ces situations particulières au monde de l'enfant au cours desquelles il ne partage pas, ment, vole, tape ou encore crie de colère, de tristesse ou de joie, sont autant d'occasions pour l'adulte de conforter ou de repenser ses propres normes relationnelles et ses valeurs. Cette démarche a donc pour effet de pérenniser ou d'actualiser le système de valeurs sur lequel les relations du groupe se fondent.

Par ailleurs, le psychologue John Bowlby fait remarquer que les difficultés rencontrées en situations éducatives sont aussi liées aux comportements des parents. Selon lui, « fréquents sont les troubles liés apparemment aux difficultés émotionnelles des parents eux-mêmes, dont ils ne sont que partiellement conscients et qu'ils ne peuvent contrôler (2014 (1954) : 43) ». La capacité de penser la relation adulte-enfant comme une possibilité pour l'adulte de consolider, de réactualiser ou de modifier son savoir-être n'est pas sans effets pour l'adulte et pour l'enfant, et en ce sens pour la famille et le groupe social.

Un autre élément à prendre en compte au cours des interactions entre les adultes et les jeunes enfants concerne l'expression des émotions. En milieu inuit, une personne considérée comme mature est supposée contrôler ses émotions (1970 : 109-112). Or, les observations effectuées dans les CPE ont montré que l'adulte a toutes les chances d'être le témoin, et parfois le destinataire de comportements émotionnels vifs et incontrôlés, qu'ils soient emplies de gaîté, de tristesse ou de colère. À partir de ses recherches en milieu inuit, Jean Briggs perçoit dans ce type de situation une possibilité pour l'adulte de vivre des conflits émotionnels qu'il n'est plus en âge d'exprimer. Elle ajoute que les interactions entre les enfants et les adultes sont des indicateurs de l'état d'être des parents et de la société (1998 : 7 ; 103).

À certains égards, cette idée laisse entendre que les comportements des enfants sont aussi le reflet des ambivalences émotionnelles des adultes réprimées dans le but de se conformer aux normes sociales. C'est au travers de leurs choix interactionnels que les comportements des adultes indiquent leur état d'être. Il est encore possible d'y voir le partage d'un capital humain commun dans la mesure où l'enfant et l'adulte sont tous deux devant le défi d'être soi-même et avec l'autre en interaction. Ce capital commun se distinguerait, pourtant, au niveau du stade de développement de chacun et des enjeux extérieurs qui le conditionnent. Parmi ces comportements peut figurer la colère d'un enfant refusant de partager un objet, la peine de quitter un être cher momentanément, comme il a été donné à voir au sein des CPE du Nunavik auprès d'enfants qui traduisent leurs émotions par des cris, des gestes vifs ou des pleurs. Les ressentis des enfants sont semblables à ceux des adultes, même s'ils peuvent s'exprimer différemment. En les aidant à y répondre, les adultes peuvent dans le même temps s'aider à consolider leur personnalité et leurs propres réponses face à ce genre de situations.

L'arrivée d'un enfant pourrait faire resurgir des états émotionnels jusque-là endormis ou inconscients. Lorsque les enfants manifestent sans ambages leurs diverses émotions, ils mettent au grand jour les conflits intérieurs qui pourraient demeurer tacites dans le cercle relationnel des adultes. Les enfants fournissent de précieuses informations relatives à la complexité des relations interpersonnelles et de la condition humaine à travers leurs comportements et l'expression de leurs émotions. Dans ce contexte, le parent a une responsabilité majeure, celle de guider l'enfant afin qu'il se conforme aux règles sociales mais aussi, et ce point est spécifiquement à l'étude, afin qu'il devienne une personne épanouie, capable de répondre à la complexité de l'existence en fonction de ses particularités propres. Leona Okakok, femme inuit originaire d'Alaska, indique qu'autrefois les parents observaient les enfants afin d'identifier leurs talents particuliers et ensuite les rapprocher de l'adulte doté du meilleur savoir-faire dans le domaine de compétence potentiel de l'enfant (2010 : 108). D'après ce modèle, il s'agirait d'observer attentivement l'enfant, de se demander qui il est, au-delà des présupposés ou attentes personnelles de l'adulte, afin de l'aider à développer sa propre personnalité. L'observation, aptitude valorisée chez l'enfant, est aussi pratiquée chez l'adulte. Par ce biais, l'adulte a de même l'opportunité de mesurer les effets de ses actes interactionnels, d'améliorer, s'il le souhaite, la qualité de ses échanges et de tendre vers ce devenir soi.

Si sous certains aspects, l'enfant pourrait être considéré comme un « petit d'homme à façonner », il contribue hautement au développement de la personne adulte et du groupe social auquel il appartient. Tandis qu'il se développe au cours des échanges avec l'adulte, ce dernier change aussi en échangeant. Par sa présence, l'enfant s'inscrit dans une étape du développement de l'adulte qui pourrait s'apparenter à une naissance, telle la naissance de l'être-maman, de l'être-père, ou encore de multiples autres naissances jalonnant l'existence. L'enfant est le signe du passage d'un état à un autre, celui de l'état d'homme et de femme vers celui de père ou de mère pour ne citer que ces deux statuts qui impliquent déjà de si grands changements. À l'accouchement, l'apparition du nouveau-né et la section du cordon ombilical traduisent tout autant la naissance du nourrisson que celle de l'adulte devenu parent. Ce passage fait apparaître pour l'adulte une multitude de situations offrant la possibilité de se développer et de faire l'expérience d'un ensemble de sentiments, d'émotions et de comportements endormis ou à découvrir.

La conception de l'enfant influence la relation parent-enfant et leur développement respectif. L'enfant dépend de l'adulte lequel a des responsabilités envers l'enfant. Mais celui-ci contribue également à la vie familiale et sociale. Cette approche de la relation parents-enfants pourrait enrichir les rapports entre les personnes et apporter un certain dynamisme à l'éducation. Mais si l'adulte fait le choix de réduire sa vision de l'enfant à celle d'un « petit d'homme à socialiser », non seulement il pourrait oublier une partie de ce que l'enfant est et courir le risque de réduire son capital humain, mais il se priverait aussi des enseignements que l'enfant peut lui offrir. Au sujet de l'enfance inuit, Céline Petit (2003) indique que l'enfant est déjà un adulte complet en sommeil dont l'isuma se réveille peu à peu. Il est possible que l'adoption d'une vision unidimensionnelle de l'enfant réduise le déploiement de ses capacités. En revanche, si l'adulte considère que sa tâche est d'aider l'enfant à développer ses compétences au plus près de son individualité, alors je suis d'avis que la relation parent-enfant peut s'avérer riche en perspectives. En épigraphe de l'ouvrage collectif *Naître et grandir autrement* édité par Catherine Bergeret-Amselek (2001) se trouve une citation de Carl Gustav Jung : « Tous les êtres humains continuent à grandir à tous égards, de leur naissance jusqu'à leur mort, sauf dans la mesure où ils restent prisonniers de leurs résistances. »

De la conception inuit du développement de l'enfant, il est possible de retenir que l'enfant est et fait davantage que ce que l'on voit de lui. Nous pouvons rappeler les paroles des parents félicitant l'enfant d'avoir chassé un ours polaire quand il a, dans les faits, chassé un lemming (F. Pernet, 2014), ou encore citer les paroles d'Uqsuralik Ottokie invitant les parents à tendre vers ce que l'enfant peut développer comme capacité plutôt que d'insister sur ce qui lui fait défaut (2000 : 67). Les choix d'usage du langage peuvent changer la vie d'un enfant qui gagne à se concevoir dans sa globalité. L'enfant puise aussi dans sa relation avec l'adulte l'étendue de ses possibilités. Les ressources de l'enfant pourraient augmenter à mesure que l'adulte élargit sa perception de l'enfant, mais cette démarche implique également que l'adulte perçoive plus que ce qu'il voit de lui-même et de leur relation considérée fondamentalement comme un échange entre deux personnes.

Le respect, la confiance et l'amour que les parents inuit portent à l'égard de leurs enfants se conçoivent aussi par la présence du défunt-éponyme ou d'un homonyme. Lorsque l'enfant et son homonyme sont vivants, l'enfant peut cultiver la bienveillance en

souhaitant imiter les comportements de son homonyme adulte et être apprécié du reste du groupe. Simultanément, il existe pour l'homonyme-adulte la possibilité d'entretenir et d'affirmer ses propres attitudes bienveillantes parce qu'il se sait observé par un enfant plus jeune qui, compte tenu de l'homonymie, est en quelque sorte le « reflet de lui-même ». Il détient alors la responsabilité de donner l'exemple. Cette tâche peut faire naître chez l'adulte la volonté d'adopter un comportement exemplaire dans ses interactions. À plus grande échelle, il s'agit de pérenniser les valeurs fondamentales de la culture inuit par la multiplication et la diversité de petites interactions, peu ou prou implicites, évocatrices de ces valeurs.

Dans une démarche de partage des savoirs, il ne s'agit pas de suggérer aux adultes non inuit de voir chez leurs enfants la présence de leurs parents défunts ou le reflet de leur propre personne, mais plutôt d'illustrer une pratique culturellement signifiante et de s'interroger sur sa propre perception de l'enfant et sur la possibilité de l'élargir afin de favoriser des relations harmonieuses et accompagner au mieux l'enfant dans son développement. Dans le cadre des ateliers sur la parentalité, Gerry Turpin conseille aux parents de comparer la manière dont ils s'adressent à leurs enfants avec la manière dont ils s'adresseraient à leurs amis. Ce simple changement d'échelle permettrait d'établir une distance utile à la prise de conscience du poids des paroles adressées à une personne quel que soit son statut et son âge. Il sous-tend l'idée que peu importe la différence de statut des partenaires communicatifs, l'attitude respectueuse est fondamentale. Il est émis comme hypothèse que le changement de perspectives et la prise en compte des différentes dimensions de la personne permettent d'élargir la vision de l'enfant et de proposer des modes d'interactions affinés et variés.

De façon générale, le lien entre l'adulte et l'enfant est tel que tout parent ressent les bienfaits que l'enfant peut lui apporter. Cependant, il semble possible de les étendre à une meilleure connaissance de soi pour l'adulte. Dans cette perspective, l'enfant contribuerait au développement et au bien-être de l'adulte. Loin de cette vision de l'enfant terrible, d'innombrables occasions de rires et de s'émerveiller de petits riens se présentent lorsque l'on est avec l'enfant. Après du jeune enfant, l'adulte a la possibilité de réapprendre à faire de petites choses pourtant signifiantes. L'enfant a la capacité de rendre le quotidien joyeux, jusque dans l'exécution des tâches quotidiennes.

Jean Bégoïn (2001 :64-70) indique que le développement de l'enfant est stimulé par l'envie d'explorer et le goût de la découverte. Les enfants offrent aux adultes l'opportunité de découvrir et redécouvrir sans cesse ce goût de vivre et d'être. L'opportunité pour le parent de faire l'expérience de lui-même se présente. Plus encore, si l'on reprend la définition de *silatunig*, alors chaque personne aurait la possibilité de faire l'expérience d'elle-même à travers tout ce qu'elle vit. Lorsque l'on suit les enfants, lorsqu'on les écoute, lorsqu'on se laisse guider, il est presque impossible de ne pas jouer, de ne pas s'amuser, de ne pas rire.

La relation parent-enfant relève d'un échange entre personnes dotées de leur individualité propre. Elle se crée à l'intérieur d'un espace intersubjectif qui contiendrait tout ce que les personnes, adultes et enfants, choisissent d'exprimer : la sécurité, la crainte, la tristesse, la joie, l'amour, la confiance, le respect, etc. Peu importe ce que les personnes choisissent de déposer, elles ont toujours pour option de modifier, d'agrandir ou de diminuer les contenants de cet espace intersubjectif. Par ailleurs, il est émis comme hypothèse que la notion d'égalité d'être gagnerait à être incluse dans cet espace. Au-delà des différences de développement psychomoteur, les enfants et les adultes sont des personnes qui ont besoin de respect, de confiance et d'amour pour se développer. Il s'agit là d'un niveau d'égalité sur lequel les parents et les enfants se rejoignent. Sur ce point, l'amour du parent ou de l'adulte devrait être indissociable de l'égalité inspirant un respect mutuel. Jean Bégoïn évoque cette forme de développement :

« Alors, « Naître et grandir...autrement » ? Plutôt : Naître et grandir... vraiment !...réellement ! Ce qui constitue un accomplissement si extraordinaire qu'il n'est jamais totalement achevé, c'est celui de toute une vie, un Devenir soi dont la condition essentielle est d'accepter la Rencontre avec l'Autre, dans l'amour et le respect mutuel, la Rencontre d'où peut naître le sentiment de Beauté qui confère à la Vie Humaine son mystère et sa créativité (2009 : 72). »

À travers la notion de *qaumaniq* considérée comme « un savoir qui illumine », ce sous-chapitre a tenté de mettre en rapport des notions d'horizons variés dans le but de souligner la possibilité d'un partage des savoirs entre aires culturelles, aires disciplinaires et entre personnes au sujet du développement de la personne s'opérant de façon multidimensionnelle et au sein de multiples espaces. L'objectif n'est ni de déconstruire l'édifice ontologique d'un groupe ou d'une personne, ni d'y marquer des limites

infranchissables, mais de proposer des espaces de réflexions perméables afin de créer un environnement propice au développement de l'enfant et de l'adulte dans un monde changeant. À partir de cette perspective, il est proposé de présenter un chapitre additionnel relatif aux échanges entre les adultes et les enfants en milieu médical.

III.4. Pratiques interactionnelles en milieu médical

La première partie de la thèse a consacré un chapitre à la présentation du système de santé. Selon la conception inuit, la maladie, la guérison et le maintien en bonne santé dépendent de la combinaison de plusieurs facteurs. Ces trois états se manifestent en fonction des conditions physiques et psychiques de la personne, et aussi en fonction de sa situation familiale et sociale. Ce système, comme l'indique les aînés, s'appuie sur un ensemble de mesures visant à maintenir la personne en bonne santé à partir de l'exploitation des ressources naturelles animales et végétales. La qualité des relations entre les êtres vivants contribue également au maintien en bonne santé. Les codes d'usage de la parole et du silence transmis dès le plus jeune âge sont un capital en faveur du développement et de la santé de l'enfant. Le respect dû aux aînés, aux défunts, aux animaux et à tous les êtres vivants s'exprime à travers une attitude de retenue ; tout autant que la parole dévoilée contribue à la guérison, notamment si elle concerne un traumatisme (J. Pitseolak, A. Joamie, 2001 : 272-273).

Le processus de sédentarisation a eu pour conséquence l'instauration d'un système de santé institutionnalisé qui ne trouve pas de correspondances symétriques avec le système de santé inuit à l'oeuvre depuis les temps nomades. Les problèmes de santé, tels que le surpoids, la dépendance à l'alcool ou les maladies chroniques, ne peuvent se penser sans être mis en rapport avec les conditions économiques et sociales du milieu. Il importe également de prendre en considération les structures institutionnelles et les valeurs qui les soutiennent au cours des échanges. Ce chapitre questionne la possibilité de transmettre le savoir-être inuit à l'intérieur des espaces publics récemment introduits dans la mesure où il s'exprime aussi à travers les codes interactionnels. Si les situations de communication en CPE sont principalement à l'étude dans le cadre de cette thèse, il est d'intérêt d'étudier les

modalités d'échange en milieu médical. Précisons que les Centres de la petite enfance travaillent en collaboration avec le CLSC (Centre Local de Services Communautaires) qui est un service de l'hôpital chargé du suivi du développement de l'enfant. Des travailleurs du CLSC de l'hôpital de Kuujuaq se rendent une à deux fois par semaine dans les CPE pour rencontrer des enfants ayant des difficultés langagières.

Notons que cette question a déjà été abordée par Martha Crago (1988 ; 1990 ; 1993a ; 1993c) qui s'est intéressée aux interactions en milieu médical et à leurs effets sur la socialisation du jeune enfant du Nunavik. Les résultats de ses recherches soulignent l'importance de prendre en compte la conception inuit de l'enfant et des codes interactionnels pour adapter les soins aux patients inuit. Puis, des travaux en anthropologie de la parole établissent un lien entre la parole et la santé en précisant que la parole est partie prenante du soin (R. Bordes, 2011 : 17).

Ainsi, le travail de terrain a été organisé de façon à étudier la dimension interactionnelle de la pratique médicale. L'objectif de ce chapitre est de présenter les seize consultations médicales observées et d'analyser les données de terrain recueillies à la clinique de Kuujjuaraapik et à l'hôpital de Kuujuaq. Le premier point introduit le cadre général de la consultation. Le deuxième point décrit quelques aspects généraux et spécifiques des comportements de l'infirmière, des accompagnateurs inuit et non inuit et des jeunes patients. Il est question du statut des locuteurs, du choix de la langue et des variations culturelles observées au cours de l'échange. Quelques points analytiques sont présentés dans un troisième point.

III.4.1. La consultation médicale

III.4.1.a. Le village de Kuujjuaraapik

À la clinique de Kuujjuaraapik, tous les patients se rendent dans une petite salle avoisinant celle de l'infirmière avant d'entrer en consultation. Dans cette salle, le personnel médical est inuit et a pour mission d'effectuer des examens préliminaires (prise de la tension artérielle, de la température et du poids du patient, etc.). La langue d'usage principale est l'inuttitut tandis que durant la consultation avec l'infirmière, l'anglais est la langue

véhiculaire. Les Inuit parlent inuttitut et anglais entre eux. La salle d'attente est un lieu idéal pour observer les nombreux passages de personnes venues pour se rendre à une consultation, prendre rendez-vous ou encore chercher des médicaments ou des documents. À Kuujjuaraapik, le déroulement type de la consultation est identique à celui de l'hôpital de Kuujjuaq ci-après présenté, à la seule différence que les examens préliminaires sont effectués par des femmes inuit et que l'infirmière suit le développement de l'enfant dès la naissance. Ce village est plus petit que celui de Kuujjuaq et ne dispose pas de service de maternité.

III.4.1.b. Le village de Kuujjuaq

Kuujjuaq est le seul village de la baie d'Ungava à disposer d'un hôpital. Le CLSC est divisé en trois sections : le service de la maternité, le service de la jeune enfance et le service des aides sociales. Les sages-femmes travaillent dans le premier service. Elles suivent les femmes enceintes du début de leur grossesse au premier mois postpartum. Rattachées à l'Ordre des Sages-Femmes du Québec (OSFQ)¹¹⁷, elles suivent des pratiques médicales particulièrement soucieuses du confort des patients. Ces pratiques sont développées dans des structures dénommées Maison de naissance présentes au Québec et en France. Les sages-femmes accordent une place de choix à la qualité de la relation avec la patientèle. L'accouchement est effectué sans épidurale dans une chambre essayant de reproduire le confort d'un foyer. Les femmes enceintes sont installées sur un lit d'habitat standard et non sur un lit d'hôpital. Lors de l'accouchement, la présence de plusieurs membres de la famille est autorisée tandis que, selon la procédure standard, ce nombre est généralement restreint à une ou deux personnes. Par ailleurs, un nouveau projet a été mis en place au CLSC de Kuujjuaq depuis le mois de juin 2014. Dans le but d'assister les familles au quotidien, une conseillère en éducation d'origine inuit se rend dans les foyers. Cette conseillère, encadrée par une infirmière, une psycho-éducatrice et éventuellement d'autres spécialistes, a pour mission d'émettre des recommandations relatives à la grossesse, à la naissance et à l'éducation.

¹¹⁷ Pour plus d'informations sur la formation des sages-femmes du Québec et sur la Maison de naissance, voir le site internet de l'Ordre des Sages-Femmes du Québec : <http://www.osfq.org/>.

Lorsque le nourrisson atteint l'âge d'un mois, il est suivi par le service de la jeune enfance qui assure les soins des enfants jusqu'à leur cinquième année. Les soins sont administrés par les infirmières. Outre le lit et le bureau de l'infirmière, la salle est composée d'un coin jeu. Des jouets et des livres sont disposés sur un tapis sur lequel les jeunes patients ou les frères et sœurs accompagnateurs peuvent jouer. Au cours de la période d'observation, l'infirmière s'est rendue au centre communautaire de Kuujuaq pour récupérer des jouets et des livres. Elle tenait à compléter sa réserve et à encourager l'utilisation de jouets et la pratique de la lecture chez le jeune enfant. Le troisième service est constitué de conseillères sociales qui ont entre autres tâches celles d'assister les familles et d'administrer les aides et les services offerts par le gouvernement québécois. Ces services s'étendent à l'ensemble des agglomérations de la province québécoise. L'infirmière suit par étape le développement des facultés psychomotrices de l'enfant. Le tableau suivant présente les données générales concernant les consultations médicales observées en 2013 et en 2014.

Consultation	Date – Lieu	Enfant (âge et sexe)	Accompagnateur(s)	Personnel soignant	Langue(s) parlée(s)
Conslt. n°1	16.12.2013 Kuujuaapik	petite fille de trois ans d'origine inuit	Mère adoptive et sœur de la mère d'origine crie (Première nation amérindienne)	Infirmière	Anglais
Conslt. n°2	16.12.2013 Kuujuaapik	petit garçon deux ans	La mère (enceinte de quatre mois)	Infirmière	Anglais
Conslt. n°3	Kuujuaq 09.06.2014	Nourrisson deux mois (garçon)	La mère	Infirmière Médecin	Anglais
Conslt. n°4	Kuujuaq 09.06.2014	Nourrisson Un an (fille)	La mère	Infirmière Médecin	Anglais
Conslt. n°5	Kuujuaq 11.06.2014	Nourrisson neuf mois (garçon)	La mère	Infirmière	Anglais
Conslt. n°6	Kuujuaq 11.06.2014	Nourrissons Jumelles quatre mois	La mère	Infirmière Deux médecins	Français
Conslt. n°7	Kuujuaq 12.06.2014	Nourrisson neuf mois (garçon)	Le père	Infirmière	Anglais
Conslt. n°8	Kuujuaq 12.06.2014	Petite fille bientôt deux ans	La mère (enceinte) et le père de la consultation n°7	Infirmière	Anglais Inuttitut
Conslt. n°9	Kuujuaq 13.06.2014	Nourrisson trois mois (garçon)	La mère et le père	Infirmière Médecin	Anglais
Conslt. n°10	Kuujuaq	Garçon	Le père (chasseur)	Infirmière	Anglais

	13.06.2014	cinq ans			Inuttitut
Conslt. n°11	Kuujjuaq 13.06.2014	Nourrisson un mois (fille)	La mère et le père	Infirmière	Anglais Inuttitut
Conslt. n°12	Kuujjuaq 13.06.2014	Nourrisson neuf mois	La mère (de la consultation n°5)	Infirmière Médecin	Anglais
Conslt. n°13	Kuujjuaq 10.06.2014	Nourrisson neuf mois (garçon)	La mère et le père	Infirmière Médecin	Anglais
Conslt. n°14	Kuujjuaq 19.06.2014	Nourrisson quatre mois (garçon)	La mère	Infirmière	Anglais
Conslt. n°15	Kuujjuaq 24.06.2014	Nourrisson six mois (garçon)	La mère	Infirmière	Anglais
Conslt. n°16	Kuujjuaq 24.06.2014	Petit garçon un an et neuf mois	La mère	Infirmière	Anglais

Tableau 6 : les seize consultations médicales

L’infirmière et le jeune enfant se rencontrent plusieurs fois dans l’année en fonction des dates de suivi du développement et des éventuelles affections. L’enfant participe aux échanges et est témoin des conversations entre les adultes, qu’il soit capable ou encore incapable de parler. Pour l’enfant, l’infirmière représente une des premières figures sociales de l’espace public. Contrairement aux CPE, la plupart du personnel médical des villages de Kuujjuaq et de Kuujjuaraapik est francophone et communique avec les patients en anglais. Le résumé des consultations est restitué au cours des trois points suivants. Il arrive que des éléments présentés dans une consultation se recoupent avec les points signalés dans d’autres consultations. Lorsque le numéro de la consultation est écrit en petit caractère, l’échange entre les interactants est décrit dans son intégralité.

III.4.2. Les échanges interactionnels

III.4.2.a. L’infirmière

À l’hôpital de Kuujjuaq, une seule infirmière est en charge des consultations des jeunes enfants tandis qu’à Kuujjuaraapik, le service médical assure la présence de deux infirmières en permanence qui s’occupent des patients de tout âge. Tous les deux mois, elles sont remplacées par deux autres infirmières. Lors de la période d’observation, l’infirmière de Kuujjuaq occupe ce poste depuis une semaine. Elle travaillait auparavant auprès des patients de plus de cinq ans. Dans la première phase de la consultation, l’infirmière pose des questions à l’accompagnateur au sujet de la santé du patient. Ces questions peuvent

concerner les douleurs éventuelles, la motricité ou le développement de ses capacités sensorielles. Elle interroge également le parent sur le mode de satisfaction des besoins physiologiques de l'enfant, tout particulièrement au sujet de l'allaitement, de la consommation de nourriture et des périodes de sommeil.

Dans la deuxième phase de la consultation, elle effectue l'examen général en mesurant le poids, la taille et le périmètre crânien. Elle procède également à la vaccination ou à tout autre examen recommandé en fonction de l'état de santé de l'enfant. Elle est amenée à poser des questions supplémentaires, à préciser ou à expliquer un point médical, ou encore à développer la conversation en abordant divers sujets. Elle fait appel au médecin lorsqu'elle a des doutes quant à l'affection du patient ou à la posologie à prescrire. Dans la troisième phase de la consultation, elle livre des recommandations et précise la posologie du traitement. Puis, elle fixe un autre rendez-vous si nécessaire ou informe de la période à laquelle l'accompagnateur peut contacter l'hôpital pour prendre un rendez-vous de suivi du développement de l'enfant. Pendant que l'accompagnateur rhabille l'enfant, elle va chercher les médicaments. Ce schéma est globalement identique à celui observé à la clinique de Kuujjuaraapik.

L'analyse des données de terrain a permis d'identifier quelques comportements propres à l'infirmière. Compte tenu du déroulement schématique de la consultation, certaines caractéristiques interactionnelles ont été observées avec une relative constance, notamment en ce qui concerne le contenu du message verbal, le ton de voix sélectionné selon les circonstances de l'échange et les déplacements dans l'espace. Ses déplacements dépendent de l'emplacement des instruments de travail et du mobilier utilisés, c'est-à-dire le pèse personne, le lit ou la chaise du patient sur laquelle est parfois assis le parent portant son jeune enfant sur les genoux.



Image 20 : lit d'usage pour les examens et la vaccination (© Ariane Benoît 2015)

Francophone, l'infirmière de Kuujuaq s'exprime relativement bien en anglais, de même que les infirmières de la clinique de Kuujuaaraapik. L'infirmière, et parfois les médecins, prononcent quelques mots en inuttit. Courts, ils restent significatifs dans le contexte de la conversation. Il s'agit des termes *taima*, c'est terminé, *nakurmik*, merci, *ilaali*, de rien, *asu*, c'est cela, c'est vrai, d'accord, ou encore *aalummi*, une exclamation qui traduit une marque de tendresse adressée à l'enfant et généralement prononcée lorsqu'il pleure suite à la vaccination. Certaines expressions sont prononcées par l'infirmière avec récurrence. Par exemple, la phrase « l'infirmière commence avec un sourire puis finit avec une aiguille » est énoncée juste avant la vaccination, tandis que « le lait maternel est la première des nourritures traditionnelles » est une expression employée en vue de féliciter une mère ayant fait le choix d'allaiter son enfant. Fréquemment, l'infirmière produit une

inspiration courte et profonde pour montrer qu'elle a pris note d'une information ou bien qu'elle suit, approuve ou comprend ce qui lui est dit.

Chaque consultation dure en moyenne entre une heure et une heure trente minutes. Dans un premier temps, l'infirmière pose de nombreuses questions aux parents. Dans l'ensemble, elle détient le monopole de la conversation et rythme la tournure de l'échange. Sur les seize consultations, deux se distinguent de cette observation générale. Lorsqu'elle reçoit les accompagnateurs francophones ou anglophones, les échanges entre les locuteurs adultes augmentent ce qui a pour effet de diminuer le débit de parole de l'infirmière, en particulier avec la mère franco-québécoise venue pour la consultation de ses jumelles âgées de quatre mois (consultation n°6). En présence du couple franco-anglo canadien, l'alternance entre les paroles de l'infirmière et celle de la mère est à peu près équivalente, tandis que le père reste en retrait (consultation n°9).

Le débit de parole de l'infirmière diminue également lorsqu'il y a plus d'un accompagnateur inuit. Ce phénomène fut observé lors de trois consultations (n°8, n°11 et n°14). Au cours de la consultation n°8, l'infirmière participe moins à l'échange tandis que les accompagnateurs inuit communiquent entre eux. Durant la consultation n°11, l'infirmière parle avec le père tout en s'adressant au couple. Lors de la consultation n°14, elle parle peu tandis que la mère inuit s'exprime sans retenue. L'infirmière parle anglais avec les patients, excepté lors d'une consultation avec la mère franco-québécoise, et plus rarement lorsqu'elle s'adresse personnellement aux médecins francophones.

Un autre aspect de l'échange caractérise les comportements interactionnels de l'infirmière. Outre la formulation de questions, elle a tendance à fournir des explications détaillées en utilisant parfois la comparaison et la métaphore afin d'expliquer la nature de l'affection de l'enfant ou de décrire le contenu nutritionnel d'un aliment, comme ce fut le cas lors des consultations n°13 et n°5. Un couple se rend à la clinique car leur bébé souffre de bronchiolites chroniques (consultation 13). Le bébé est porté par le père. L'infirmière fournit des explications détaillées aux parents au sujet du fonctionnement des bronches. Elle compare l'inflammation des bronches à l'inflammation de la cheville. Les parents disent qu'il leur arrive d'oublier de donner à l'enfant deux médicaments pour dégager les bronches. Elle

leur demande ce qu'ils pourraient faire pour éviter ces oublis. Sans attendre une réponse, elle leur propose de régler une alarme sur le réveil, sur la minuterie du four ou encore sur une tablette tactile. Si les parents ne proposent pas de solutions ouvertement, l'infirmière opte pour la troisième solution et les parents font mine d'accepter.

Puis, le médecin arrive, examine le bébé et préconise de poursuivre les soins. Lorsque la conversation tourne autour des soins à apporter au nourrisson, le père commence à dire : « *my mother said...* », ma mère disait. Puis il se tait alors que les trois femmes (la mère, l'infirmière et le docteur) parlent entre elles sans même sembler avoir prêté attention à ce qu'il a tenté de dire. Le bébé est plutôt calme. Le papa embrasse l'enfant et approche son visage de son fils comme pour inhaler son odeur. Il lui donne le biberon. L'infirmière fait souvent usage de plaisanteries pour détendre l'atmosphère.

La consultation n°5 concerne une mère et son enfant venus pour un rendez-vous standard de suivi du développement. L'infirmière pose de nombreuses questions au sujet de la santé du jeune enfant (neuf mois) et de la vie familiale. Les réponses de la mère sont toujours concises. Elle donne à l'infirmière les informations qu'elle demande quand elle les connaît et répond qu'elle ne sait pas dans le cas contraire. La mère indique qu'il a les selles dures et les oreilles rouges mais qu'il n'est pas fiévreux.

L'infirmière émet des vocalisations à l'adresse du jeune enfant. Elle lui parle et le regarde. En plus des questions, elle fournit de nombreuses explications à la mère au sujet du fer et de la façon dont il fonctionne dans l'organisme en faisant usage de métaphores. Elle demande à la mère si elle a des inquiétudes quant aux capacités auditives et visuelles de l'enfant. La mère répond qu'il entend et qu'il suit bien du regard. Elle lui demande si elle allaite, elle acquiesce. Puis, elle lui demande ce qu'elle lui donne à manger. La mère répond qu'il mange ce qu'elle mange. Comme pour chaque mère pratiquant l'allaitement, elle la félicite en précisant qu'il s'agit de la première des nourritures traditionnelles. Cette phrase est aussi le slogan d'une affiche disposée dans le couloir de l'hôpital. Elle la complimente parce qu'elle donne de l'eau à son enfant et masse son ventre en vue de soulager ses douleurs intestinales. Elle lui propose de donner à l'enfant du jus de pruneaux. Elle poursuit ses recommandations en lui conseillant de diminuer la consommation de bananes et de

céréales à base de riz. Elle ajoute qu'il est préférable de ne pas donner de beurre de cacahuète à l'enfant car cet aliment est difficile à digérer. La mère répond ne pas aimer le beurre de cacahuète.

Puis, l'infirmière s'enquiert de sa vie familiale en lui demandant d'abord si le père est à la maison. Elle répond oui. À la question relative à la présence éventuelle d'autres enfants dans le foyer, elle répond oui en précisant qu'il y a une petite fille âgée de quatre ans. L'infirmière demande si elle est aidée. Elle répond que le père ne l'aide pas. L'infirmière dit : « Comment faire pour l'inciter à vous aider ? Lui mettre l'enfant dans les bras quand il regarde la télé ? ». La mère ne répond pas. Aucune expression faciale ne laisse entrevoir ce qu'elle ressent à ce moment. L'infirmière lui demande l'âge du père. Elle répond qu'il a vingt-quatre ans. L'infirmière commente en disant que son jeune âge peut expliquer sa réticence à l'aider et que les hommes ne sont pas trop à l'aise avec les enfants de moins de deux ans. Elle propose à la mère de revenir quelques jours après. L'enfant est curieux et très éveillé. La mère lui caresse le visage avec son visage. Durant la consultation, l'enfant joue avec les jouets proposés par sa mère.

L'usage de métaphores pour préciser un point médical a été observé uniquement avec les parents inuit. Lors des deux consultations décrites ci-après, l'infirmière fournit aux parents des informations relatives aux aliments. La consultation suivante (consultation n° 12) concerne le jeune enfant de neuf mois qui retourne à l'hôpital quelques jours après sa première visite présentée ci-dessus (consultation n°5). Il souffrait de l'oreille et avait des douleurs intestinales. L'infirmière pose plusieurs questions suivies de réponses concises. Selon les réponses, la mère dit « *yeah* », ouais, affiche un regard perplexe ou bien répond négativement en hochant la tête. L'infirmière demande : « Est-ce qu'il a toujours des difficultés pour aller à la selle ? » La mère répond par l'affirmative. Elle ajoute : « Quand est-il allé à la selle pour la dernière fois ? » Elle répond : « Il y a trois jours. » Elle continue : « Est-ce que vous lui avez donné des pruneaux ? » Elle répond non. Les questions se multiplient : « Est-ce que son régime alimentaire a été modifié depuis le dernier rendez-vous ? » Elle regarde l'infirmière d'un air perplexe ; « Est-ce que la consommation de céréales a été réduite ? », « Est-ce qu'il boit de l'eau ? ». Elle dit : « Il boit de l'eau ». Puis, l'infirmière demande si elle continue à lui faire des massages. Elle dit : « Oui ». L'infirmière lui explique à

nouveau les bienfaits des pruneaux pour traiter la constipation. La mère indique ne pas savoir de quoi il s'agit (ce qu'elle ne révèle pas au rendez-vous précédent). L'infirmière ouvre une page internet et montre à la mère les aliments industrialisés (compotes, jus) à base de pruneaux qu'elle peut trouver au supermarché. Puis, elle montre une image du fruit.

Les oreilles de l'enfant sont plus rouges que lors du dernier rendez-vous. L'infirmière appelle le médecin. La mère et le bébé changent de salle car les consultations de l'infirmière sont terminées. Il est plus de cinq heures de l'après-midi. Ils regagnent la salle de consultation des patients âgés de cinq ans et plus. En attendant le médecin, la mère et l'enfant s'asseyent près du lit au fond de la salle. Le bébé pleure. Elle lui donne le sein. Au bout de quelque temps, elle dit : « *taima* », c'est bon, c'est fini. Elle lui tient les bras pendant qu'il marche. Il parcourt la salle. Elle le place devant un rehausseur et il tente de gravir la petite marche. Puis, il continue de marcher. Le médecin arrive. Ses questions et ses explications sont directes, précises et concises. Il prescrit un médicament pour soulager ses douleurs à l'oreille. Puis, il demande à la mère si elle souhaite être accompagnée chez elle. Elle décline l'offre.

Au cours de la consultation n°10, l'infirmière cherche à évaluer les connaissances du père d'un jeune enfant de cinq ans. La consultation est rythmée par les questions et les commentaires de l'infirmière. Le père, particulièrement présent et réceptif, répond aux questions. Dans l'ensemble, ses réponses sont plutôt brèves. Le père n'exprime pas plus que ce qui est nécessaire et ses réponses ne dépassent pas le cadre du sujet. Il s'exprime en anglais pour interagir avec l'infirmière et en inuttitut lorsqu'il s'adresse à son fils. Son fils répond à son père par des mimiques ou des gestes. Lorsque l'infirmière s'adresse à l'enfant, l'enfant ne lui répond pas. Le père traduit alors les paroles de l'infirmière en inuttitut et l'enfant s'exécute. L'enfant, qui fréquente le CPE, comprend l'anglais et l'inuttitut.

Au moment de l'examen, l'infirmière demande à l'enfant de s'approcher d'elle. Il est en train de jouer sur le tapis de jeu. Il ne s'approche d'elle que lorsque son père formule une demande identique en inuttitut. Les questions posées par l'infirmière se rapportent à l'alimentation, à la quantité d'eau bue, aux boissons consommées par l'enfant, à l'hygiène dentaire, à ses éventuels jouets et livres disponibles à la maison et à sa vie familiale. Elles

concernent aussi les possibles disputes de l'enfant avec son frère que le père confirme. L'infirmière s'adresse au jeune garçon. Pour évaluer son développement moteur, elle lui demande de marcher sur ses talons. Son père lui donne des précisions en inuttit. Il marche sur ses talons. L'infirmière lui indique vouloir jouer avec lui. Elle lui demande d'aller au fond de la salle, puis elle lui lance une balle qu'il attrape. Il sourit. Il est félicité par son père et par l'infirmière. Lorsqu'il ne réagit pas aux demandes de l'infirmière, celle-ci finit par lui dire que si le ballon lui plaît, il lui appartiendra une fois la consultation terminée.

Au cours de la consultation, l'enfant énonce deux phrases en anglais et aucune en inuttit. Il est assis sur le lit et va bientôt être examiné. Tout en la regardant droit dans les yeux, il dit à l'infirmière d'un ton craintif et légèrement menaçant : « *You're not gonna hurt me* », tu ne vas pas me faire mal. Puis, à la fin de la consultation, il montre à l'infirmière un bobo et précise que son père lui a fait cette blessure. Aucun commentaire ne fait suite à cette remarque. Au moment du vaccin, il se trouve sur les genoux de son père. L'infirmière est très attentive. Elle lui fournit des explications sur la suite des événements. Elle lui propose de souffler comme s'il soufflait sur ses bougies d'anniversaire une fois qu'elle aura compté jusqu'à trois. Ils le font une fois ensemble avant qu'il ne le fasse seul au moment du vaccin. Son visage se crispe légèrement lorsque l'aiguille pénètre sa peau mais il ne pleure pas.

L'infirmière interroge le père en lui demandant s'il a connaissance des aliments contenant du fer. Il ne répond pas. Elle précise que la viande en contient. Le père dit alors qu'il pensait justement à cette réponse. Puis, elle énumère une liste de légumes verts riches en fer et précise qu'il est difficile de faire manger des haricots aux enfants. Elle demande à l'enfant s'il a une brosse à dents. Il ne répond pas. Elle demande alors au père si l'enfant se brosse les dents et combien de fois. Il indique que cela varie selon les jours. Il se brosse les dents deux fois par jour et de temps à autre, sept fois par jour. Puis, elle s'adresse à l'enfant pour lui dire qu'il est bien de se brosser les dents pour les protéger, en particulier le soir. Je demande au jeune garçon son âge en inuttit, il me répond en me montrant le nombre de doigts correspondant à son âge. Son père lui dit : « *Daycaremuurumavit ?* » Est-ce que tu veux aller au Centre de la petite enfance ? Il répond non en hochant la tête. Puis, le père dit : « *Aninnguaq* », jouer dehors. L'enfant répond oui de la tête. À noter que, selon une

éducatrice non inuit, certains parents se plaignent qu'au CPE leurs enfants ne sortent pas suffisamment à l'extérieur.

Une autre caractéristique a été fréquemment observée. L'infirmière s'efforce d'être agréable, attentionnée et disponible auprès des accompagnateurs et des jeunes patients. Dès que l'occasion se présente, elle félicite les parents ou le jeune enfant d'un ton de voix enjoué. Elle n'énonce pas de directives mais donne des conseils et offre des possibilités. Elle ne fait pas de commentaires désapprobateurs relatifs à une pratique des parents qui serait à l'encontre du traitement prescrit ou ne correspondrait pas aux règles d'hygiène et de santé recommandées par le corps médical. Elle ne commente pas non plus l'attitude des parents qui ne se rendent pas aux rendez-vous fixés. Elle fait plutôt usage de procédés indirects en proposant des alternatives aux pratiques ou au mode de fonctionnement des parents. Elle tend à adoucir ses propos et à créer autant que possible un cadre d'échange agréable. Au cours de la consultation n°7, elle propose indirectement au père de transmettre à sa femme l'idée de suivre un programme de cure de désintoxication.

Le bébé est reçu par l'infirmière afin d'être vacciné. Le père porte le bébé contre sa poitrine à l'aide d'un *ulipakaaq*, châle. La mère est en centre de désintoxication en raison d'une addiction à l'alcool. Le père est seul depuis le mois de janvier 2014. Il est ouvert à l'échange et sourit à ses plaisanteries. Il répond aux questions et fait quelques commentaires supplémentaires. Comme à chaque consultation avec des nourrissons, l'infirmière regarde le bébé, émet des vocalisations, agite le mobile au-dessus de sa tête pour le stimuler et prononce son nom d'une voix tendre et enjouée.

Elle demande au père si ce n'est pas trop difficile d'élever seul son garçon. Il répond que c'était le cas au départ mais qu'à présent la situation s'améliore. Les tantes et la grand-mère de l'enfant lui apportent leur soutien. L'infirmière ajoute que certains patients à qui elle a proposé un programme de suivi de cure de désintoxication ont été très satisfaits et que cette démarche peut être utile. Le père ne fait pas de commentaires à ce sujet, se contentant d'écouter la suggestion de l'infirmière. À l'énonciation de sa réplique habituelle prononcée avant le vaccin, « l'infirmière commence avec un sourire et finit avec une aiguille », il répond : « C'est souvent le cas. » La consultation s'est déroulée dans une

atmosphère agréable avec une alternance assez équilibrée entre les instants de parole et de silence. De plus, à chaque consultation, l'infirmière établit un contact direct avec le jeune patient, particulièrement avec les nourrissons. Outre le contact physique nécessaire à l'évaluation, elle les regarde, leur sourit, pratique le babillage et leur parle.

III.4.2.b. L'accompagnateur

Au sujet des pratiques langagières, il a été constaté que les parents parlent en anglais, excepté lors de la consultation n°6 qui s'effectue exclusivement en français parce que la mère est franco-qubécoise. Ils parlent inutilement avec leurs enfants même s'ils conversent peu. Lorsque plus d'un accompagnateur inuit est présent, les adultes inuit ont tendance à s'exprimer davantage. Cependant, la plupart des parents inuit adoptent une attitude de retenue et leur ton de voix est plus bas que celui de l'infirmière. La mère de la consultation n°3 a rendez-vous pour effectuer les deux premiers vaccins de son garçon âgé de deux mois. Avant de procéder à l'examen et d'administrer les vaccins, elle retire son bébé de l'*amauti* pour l'installer sur le lit. Il est tout emmitouflé d'un *nangiq*, long drap généralement disposé dans le lit ou dans l'*amauti*, si bien qu'il ne lui est pas possible de bouger. Il s'agit de son huitième enfant.

L'infirmière pose de nombreuses questions relatives à l'alimentation du bébé, à son sommeil, à ses possibles régurgitations, à la fréquence de ses selles. La mère répond brièvement par des réponses affirmatives ou négatives. D'autres fois, elle ne répond pas. Elle ne développe jamais ses discours sauf lorsque cela est nécessaire. Elle ne pose pas de questions à l'infirmière, tout comme elle ne lui demande pas de précisions au sujet d'une prescription. Son débit de parole est très faible. Elle est essentiellement silencieuse durant cette visite d'une heure. Tout au long de la consultation, elle exprime sa tendresse envers son bébé en rapprochant son visage du sien sans y poser de baiser, comme si elle cherchait à établir un contact olfactif.

À l'approche de la vaccination, l'infirmière demande à la mère de tourner l'enfant dans sa direction. Elle apporte sa petite note d'humour habituelle : « l'infirmière commence avec un sourire et termine avec une aiguille. » L'infirmière s'adresse au bébé en employant

le terme *pipi*, bébé, qu'elle répète à plusieurs reprises. Elle le regarde avec intensité. Elle est souriante et très expressive. Au moment du vaccin, le regard de la mère traduit de l'inquiétude. Lorsque l'enfant pleure, elle lui murmure des paroles. Le bébé est consolé après le vaccin. Après la vaccination, le médecin entre dans la salle. Il commence par demander à la mère du nourrisson si elle a des questions. Elle dit ne pas en avoir. L'infirmière résume l'entretien avec la mère et rapporte les informations fournies au sujet de la santé du bébé. Elle précise que la mère a indiqué ne pas donner de vitamine D à son bébé car il y a du fer dans le lait. Elle ajoute avoir répondu que ce n'était pas tout à fait la même chose. Aucun adulte ne commente cette dernière remarque. Le médecin indique que l'enfant regarde bien dans les yeux et qu'il a l'air en bonne santé. L'infirmière ajoute qu'il fait presque ses nuits. La mère ne commente pas. Le médecin quitte la salle. Après la consultation, la mère s'en va avec son enfant.

Les consultations n°8, n°14 et n°11 se différencient de ce schéma général parce que les adultes parlent davantage. La première consultation concerne une mère inuit dont la fille est âgée de bientôt deux ans (consultation n°8). La jeune patiente arrive avec sa mère au milieu de la consultation du bébé de neuf mois décrite plus haut (consultation n°7). La femme est la tante et la *sanajik*, sage-femme, du bébé. Elle est aussi la belle-sœur du père. La mère et la fille entrent alors que le bébé est sur le point d'être vacciné. La petite fille se rend au Centre de la petite enfance (CPE). Sa mère ne l'a pas envoyée au CPE depuis deux jours car elle ne veut pas être seule. En apercevant son beau-frère, elle lui propose son aide. Il répond que tout se passe bien. Suite à la vaccination du bébé, la femme demande à sa fille de deux ans de regarder son *angusiaq*, le bébé qu'elle a aidé à mettre au monde en tant que *sanajik*, afin de lui faire oublier sa douleur.

Lorsque la belle-sœur arrive, l'interaction se modifie. Les deux parents parlent inuttitut entre eux ce qui a pour effet de diminuer les échanges entre le père et l'infirmière qui lui pose alors moins de questions. Ce rendez-vous est imprévu. Une fois terminé, l'infirmière fait part de sa difficulté à rencontrer la mère. Lorsqu'elle l'appelle ou la voit, la mère lui dit qu'elle viendra au rendez-vous mais elle ne s'y rend pas. Pour cette raison, elle la reçoit quand elle se présente. Elle a donc effectué deux rendez-vous en même temps.

Lors de ces deux rendez-vous, les parents interagissent avec les jeunes enfants. Le père embrasse les cheveux de son fils. Il approche son nez de son visage comme s'il souhaitait s'imprégner de son odeur. Sa *sanajik* le regarde et lui parle. Elle le tient contre elle. Une fois le bébé placé sur le lit, elle pose ses clefs et le couche sur le dos afin qu'il les saisisse. La petite fille s'amuse avec les jouets mis à disposition dans la salle. Lorsqu'elle est bruyante, sa mère lui dit : « *taima* », assez. La mère soulève sa petite fille pour la placer sur le lit. Une fois assise, l'infirmière demande à la petite fille de lui montrer ses bras. Elle s'exécute et lui montre également une petite blessure. Elles sont positionnées l'une en face de l'autre. Son visage devient soudainement grave lorsque qu'elle comprend qu'elle va être piquée au bras. Pour effectuer le prélèvement, le corps de la petite fille est maintenu. Elle pleure longuement. Sa mère la prend ensuite dans ses bras. Un peu plus tard, l'infirmière s'absente et le téléphone sonne. Lorsqu'elle revient, la petite fille vocalise et tend son doigt en direction du bureau. La mère précise que sa fille cherche à lui dire que le téléphone a sonné. La mère pose une seule question à l'infirmière au sujet de l'usage du sang prélevé. Elle lui fournit une réponse sur ce point. Après le prélèvement, la mère porte un petit instant sa fille dans les bras. Lorsque le prélèvement sanguin est effectué, la mère reste silencieuse. Son regard attentif semble indiquer qu'elle est sensible à la peur et à la douleur de sa fille.

Une fois le prélèvement terminé, la petite fille se dirige vers la porte. La mère explique qu'elle veut partir. Au cours de cette consultation, l'infirmière pose peu de questions à la mère. Au moment de fixer le rendez-vous, elle lui demande pourtant si certains horaires lui conviennent mieux. Elle pose la même question au père du bébé de neuf mois. Lorsque la fin de la consultation approche, l'infirmière offre un jouet à la petite fille et applique un pansement sur sa blessure. La mère dit à sa fille : « *thanks-lalaurit* », dis merci s'il te plaît. La petite fille reste silencieuse et l'infirmière répond : « *ilaali* », de rien. Les deux parents repartent ensemble.

Au cours de cette consultation, l'infirmière échange peu avec les deux parents qui communiquent ensemble en inuttitut. Le père du jeune enfant de neuf mois, qui était d'abord le partenaire direct de l'infirmière, devient le locuteur principal de sa belle-sœur. Lors de la consultation n° 14, le faible débit de parole de l'infirmière s'explique autrement. L'infirmière commence bien à développer ses questions, mais elle est très vite freinée par

les interruptions soudaines et répétées de la mère. En conséquence, les questions de l'infirmière diminuent progressivement. La mère, qui avait précédemment annulé le rendez-vous, se présente finalement à l'hôpital. Le bébé de quatre mois, né prématurément, est en pleine forme. La femme se distingue de tous les autres locuteurs inuit. Elle parle beaucoup et monopolise la conversation. Sa voix vibrante semble pleine de tension et occupe tout l'espace.

Elle exprime son affection pour son enfant par de nombreux gestes affectueux. Elle l'embrasse et lui dit qu'elle l'aime. Elle le regarde souvent et intensément. Lorsqu'il se met soudainement à gazouiller, elle dit, en inuttitut puis en anglais, qu'il essaie de parler. L'infirmière commente en ajoutant que, dans les premiers temps, les échanges de regard entre la mère et l'enfant sont très importants pour son développement affectif. Puis, le bébé est retiré de l'*amauti*. La mère enlève la couverture, *nangiq*, qui servait à l'emmitoufler. Elle indique lui donner le biberon car il refuse son sein. Sans y être invitée, elle tente d'allaiter son enfant devant l'infirmière. L'infirmière demande si elle lui donne de l'eau ou une autre boisson lorsqu'il pleure. Elle répond qu'elle le laisse pleurer quinze minutes avant de venir le chercher. Puis, « elle le laisse vivre », le recouche et il s'endort. Elle ajoute qu'autrefois, elle couchait sa fille et s'en allait, mais que maintenant elle reste auprès de son enfant. Elle ne lui laisse pas le biberon dans le lit, comme le font d'autres parents, car elle ne souhaite pas qu'il ait des infections aux oreilles. Son enfant a de l'impétigo qu'elle traite en lui administrant de l'huile de phoque. Le traitement fait effet. L'infirmière approuve et propose un médicament à appliquer en alternance avec l'huile de phoque. Lorsque l'enfant pleure, sa mère dit : « ce n'est pas grave, il a le droit ».

Le comportement du père de la consultation n°11 contraste avec celui de sa femme. Né prématurément, leur bébé d'un mois bénéficie d'un suivi particulier. La mère accompagne le bébé. Le père rejoint sa femme alors que la consultation est bien avancée. La femme a des problèmes auditifs et ne s'exprime pas avec aisance en anglais. L'infirmière pose de nombreuses questions à la mère qui répond concisément, « *yes* », oui, « *no* », non, « *sometimes* », parfois, « *I don't know* », je ne sais pas. Lorsqu'elle semble ne pas comprendre les questions et les explications de l'infirmière, elle affiche un air perplexe et reste silencieuse. Quand elle ne répond pas, l'infirmière réitère sa demande, la reformule ou

bien poursuit la consultation en abordant un autre sujet. Elle fait également usage de mimes, notamment lorsqu'elle explique à la mère la signification des termes anglais *pee*, *pipi*, et *pooh*, caca, en langage enfantin. Par ailleurs, la mère pose une seule question à l'infirmière : « *What is her weight ?* », combien pèse-t-elle ?

La mère cajole, embrasse et rapproche son visage et ses lèvres du visage de l'enfant comme pour le sentir. Elle est douce et discrète. L'infirmière demande à la mère d'allaiter son bébé. Le bébé tète bien. L'infirmière exprime sa satisfaction de constater qu'il s'alimente bien. Elle demande à la mère si le bébé s'endort en allaitant. Elle répond positivement. Puis, elle lui demande ce qu'elle fait dans ce genre de situation. Sans attendre une réponse, elle cherche à savoir si elle déshabille complètement le nourrisson. La mère répond qu'elle ne fait pas cela. Les mouvements du corps de la mère montrent qu'elle s'apprête à parler lorsque l'infirmière saisit son tour de parole pour expliquer que lorsque l'enfant a moins chaud, il se réveille. Elle lui propose de lui caresser les pieds lorsqu'elle tient l'enfant dans ses bras afin qu'il ne s'endorme pas en tétant.

Au milieu de l'entretien, le mari arrive avec leurs deux enfants en bas âge. Le père est éloquent. Il s'exprime très bien en anglais et son visage est expressif. À ce moment, la pratique de l'inuttitut vient s'ajouter à la conversation et le père devient l'interlocuteur principal de l'infirmière. Il parle en anglais, à l'exception des moments où il traduit les paroles de l'infirmière à sa femme. Par exemple, lorsqu'elle lui pose une question au sujet de son mode de contraception et de son éventuel désir d'attendre quelque temps avant d'avoir un autre enfant, le mari précise que sa femme a déjà obtenu les informations nécessaires et qu'elle a un rendez-vous cet été.

Le père est en admiration devant sa fille. Il dit qu'elle lui ressemble « à 98% » (« *She's 98% me* ») et qu'ils ont le même type de cheveux. Sans qu'aucune question ne lui soit posée à ce sujet, il indique que sa fille est parfois ballonnée et diarrhéique. Il attribue cette affection au lait maternisé de marque *Formula* qu'ils donnent au nourrisson lorsque la mère n'a pas suffisamment de lait. L'infirmière propose à la mère de tirer son lait afin que son mari puisse alimenter le bébé la nuit ou lorsqu'elle n'a plus assez de lait. Elle demande si la mère se repose, le mari répond à 45%. Il précise que maintenant qu'elle est rentrée chez

elle, elle se repose beaucoup plus. Il s'occupe des deux plus jeunes enfants le matin. Il change les couches du nourrisson. Une fois arrivés, les deux jeunes enfants offrent chacun une fleur à leur mère. Elle prend la fleur offerte par le garçon et dit qu'elle prendra celle de la petite fille plus tard. Un peu plus tard, les deux enfants ouvrent le tiroir intégré au lit d'hôpital. La mère montre la scène du doigt à son mari. Il dit : « *auka* », non, et leur demande de s'éloigner. La famille repart une fois la consultation terminée.

Sur les quatorze consultations de patients inuit, deux mères ont fait appel à l'interrogation au cours de l'échange. Une question concerne le motif du prélèvement sanguin fait à une jeune enfant (consultation n°8). L'autre question est relative au poids du bébé (consultation n°11). Habituellement, l'infirmière livre spontanément cette dernière information. Au cours de cette consultation, l'infirmière pose de nombreuses questions à la mère. Dès le départ, la locutrice indique qu'elle n'entend pas très bien et l'infirmière confirme en expliquant qu'elle a des problèmes auditifs. La mère ne prononce aucune parole sauf lorsqu'elle y est contrainte par les questions directes de l'infirmière. Notons que plusieurs infirmières m'ont indiqué poser des questions fermées aux patients inuit afin d'obtenir une réponse précise. La question de cette mère a retenu mon attention parce qu'elle n'est généralement pas posée par les parents.



Image 21 : Salle de consultation – table de pesée des nourrissons, Kuujuaq (©Ariane Benoît 2016)

À chaque consultation, l'infirmière pèse le nourrisson et indique systématiquement son poids. Ici, elle se contente de noter le poids de l'enfant sans rien dire. Il est possible que ce défaut d'information ait incité la mère à s'enquérir du poids de sa fille, particulièrement surveillée en raison de sa naissance prématurée. Ce silence inhabituel aurait poussé la mère à sortir de son propre silence. S'il m'a été signalé que la mère souffre de troubles auditifs et a un faible niveau d'anglais, elle s'exprime parfaitement dans cette langue pour demander une information importante d'une voix discrète.

Par ailleurs, il a été possible d'établir une distinction entre le comportement des parents inuit et non inuit face aux affections de leur enfant. Les deux mères non inuit ont exprimé leurs inquiétudes relatives à la santé ou à l'éventuelle douleur de leur enfant, comme le montre la description des deux consultations suivantes. La consultation n°9 concerne un jeune couple et leur premier enfant de trois mois. Le père est Franco-qubécois et la mère vient d'une province canadienne anglophone. Dans l'ensemble, la quantité de paroles prononcées par la mère et l'infirmière est identique. L'attitude de retrait du père se perçoit tant par son faible débit de parole que par la distance établie entre lui, l'infirmière et son fils. Il est fréquemment placé derrière ou aux côtés de sa femme et intervient peu dans la conversation. L'infirmière pose peu de questions à la mère.

La femme est très proche de son enfant. Leurs échanges laissent supposer qu'un lien fort est établi entre eux. Elle lui chante des comptines et joue avec lui. Rempli de tendresse, le visage de la mère est très expressif. Elle sourit au nourrisson qui sourit à son tour. Il semble être en demande de ce genre d'interaction. Pendant un court moment, sa mère dirige son regard vers un autre point. Le bébé cherche sa mère du regard et s'agite. Avant la vaccination, la mère dit : « *I might cry, I'm sorry* », je risque de pleurer, je suis désolée. Après la vaccination, elle allaite son enfant et semble soulagée. L'infirmière appelle le médecin. La mère demande le motif de cette démarche. Elle répond qu'elle souhaite procéder à une vérification des oreilles de l'enfant. Le père, relativement silencieux, voire effacé, prend part plus activement à la conversation lorsqu'il souligne la fierté qu'il éprouve à savoir que le

poids de son enfant augmente avec régularité. L'enfant est en bonne santé. Les parents repartent après la visite du médecin.

La mère franco-qubécoise de la consultation n°6 exprime clairement son inquiétude au sujet du crâne de sa fille qui est plat. La consultation a pour motif la vaccination des jumelles âgées de quatre mois. La mère vit à Kuujjuaq depuis le mois d'avril 2014. Elle a un garçon de vingt mois. Son mari travaille à Kuujjuaq et est actuellement en congé paternité. Le rendez-vous a duré environ une heure et demi. Une infirmière était présente et deux médecins sont venues au milieu du rendez-vous. Une enfant est nourrie au lait maternisé. Sa mère explique ne pas l'allaiter parce qu'elle est plus faible et que son lait n'est pas suffisamment nourrissant. En revanche, elle tire son lait qu'elle donne en biberon en alternance avec le lait maternisé. La petite fille est tonique et relativement indépendante. L'autre enfant est allaitée. Elle suce son pouce, contrairement à l'autre nourrisson, et apparaît moins tonique que sa soeur. Durant la consultation, ses contacts avec la mère sont plus fréquents. Les deux jumelles suivent du regard les objets proposés par l'infirmière.

La conversation est distincte de celles observées jusqu'à présent. Elle se déroule en français. Le débit de parole de la mère est supérieur à celui des parents inuit. De fait, le débit de parole de l'infirmière est inférieur à celui observé en présence des parents inuit. Au début de la consultation, la quantité de paroles prononcées par la mère et l'infirmière est plus ou moins identique. Puis progressivement, la mère s'exprime davantage que l'infirmière. Lorsque l'infirmière pose des questions, la mère répond en fournissant des explications détaillées et élargit les sujets de conversation. Par exemple, elle dit à l'infirmière que ses filles font leurs nuits, puis ajoute qu'elle a eu trois enfants, qu'ils ont tous trois les yeux bleus et qu'elle a réussi.

La mère sort le bébé allaité de son siège-auto portatif et le prend dans ses bras tout en conversant. L'autre bébé se trouve dans son siège-auto. La première enfant est examinée puis vaccinée. Pendant que l'enfant premièrement vaccinée se trouve dans les bras de l'infirmière, la mère sort la deuxième enfant de son siège-auto. Après la vaccination, elle la prend dans ses bras. Vers la fin de l'entretien, elle reprend la première enfant vaccinée dans ses bras tandis que l'autre enfant se trouve dans les bras de l'infirmière. La mère fournit de

nombreuses explications au sujet de leur quotidien. Elle parle de ses usages contraceptifs avant et après la grossesse, mais aussi du soutien que lui apporte son mari en congé paternité. Chacun s'occupe d'un bébé et le garçon de vingt mois est inscrit au Centre de la petite enfance. Sa belle-mère est à Kuujuaq. Deux médecins viennent examiner le crâne d'une des jumelles. L'air inquiet, la mère demande pour quelle raison la présence des médecins est requise. Dès cet instant, elle parle moins. Le médecin prescrit à la mère une ordonnance pour un examen supplémentaire en indiquant que cet acte est peut-être prématuré. Toutefois, il est judicieux de procéder à une vérification au plus vite parce qu'en grandissant le crâne du nourrisson est de moins en moins malléable.

Les observations ont montré que si les parents inuit précisent verbalement l'affection de leur enfant et sont attentifs à l'approche du vaccin, ils n'expriment ni ne laissent transparaître leurs inquiétudes. L'écart entre la quantité de paroles prononcées par les adultes inuit et non inuit peut s'expliquer par la tendance, chez les adultes non inuit, à alimenter leurs réponses en fournissant des détails supplémentaires non sollicités par l'infirmière. Ils précisent d'eux-mêmes l'état de santé de leur enfant et posent librement des questions à l'infirmière. Au contraire, la majorité des parents inuit ne détaillent pas l'état de santé de leur enfant spontanément, à l'exception du père de la consultation n° 11. Par ailleurs, au cours de la consultation des jumelles (n°6), la mobilisation intense du canal verbal donne l'effet d'une proximité entre les locuteurs. La retenue des parents inuit semble établir un espace entre les locuteurs qui se perçoit moins lorsque le débit de parole est régulier. Les voix de la mère et de l'infirmière occupent l'espace alors que les jumelles sont relativement calmes, à l'exception des cris émis après le vaccin. De façon générale, tous les parents manifestent de leur affection pour leur enfant, particulièrement envers les nourrissons par des paroles murmurées, des caresses, des regards profonds et des baisers.

III.4.2.c. L'enfant

Dans l'ensemble, les nourrissons de moins d'un an sont relativement calmes. Attentifs et observateurs, ils répondent aux stimuli des parents et de l'infirmière. Au moment du vaccin, ils émettent des cris et des pleurs dont l'intensité varie selon l'enfant. Cependant, ils sont vite consolés, particulièrement lorsqu'ils sont allaités juste après leur

vaccin. Les enfants de plus d'un an reçus en consultation sont aussi relativement calmes. Les enfants et l'infirmière communiquent principalement par la gestuelle et le regard, ainsi que l'illustre la consultation suivante.

À Kuujuaaraapik, deux femmes d'origine crie se rendent à la clinique avec une petite fille âgée de trois ans d'origine inuit (consultation n°1). En arrivant, l'enfant pleure sans effusion vocale ou mimique expressive. Sa mère explique à l'infirmière qu'elle a de la fièvre et qu'elle ne joue plus. Les trois femmes se trouvent à une distance relativement proche les unes des autres autour de l'enfant allongée sur le lit. Lorsque l'infirmière examine la petite fille, les deux femmes se mettent légèrement en retrait. L'infirmière pose de nombreuses questions à la mère au sujet de l'enfant. La mère répond aux questions. Elle a adopté la petite fille selon les procédures administratives et indique, dans ses termes, devoir la garder jusqu'à ses dix-huit ans. À partir des questions, la mère précise l'état de santé de sa fille. Elle n'a pas le nez qui coule et ne vomit pas. Sa fille souffre d'une douleur à l'oreille gauche. Parfois, les femmes rient en réaction aux questions de l'infirmière qui répond à son tour en riant. L'infirmière est très amicale et s'adresse directement à la jeune enfant qu'elle examine. La petite fille ne fournit pas de réponses verbales ou vocales mais exécute les gestes qui sont mimés, comme respirer profondément ou tirer la langue. Tout au long de la consultation, elle reste calme malgré sa douleur. Elle verse quelques larmes et est silencieuse jusque dans son attitude.

Les jeunes enfants ont tendance à ne pas répondre verbalement aux questions de l'infirmière, mais ils font usage des canaux de communication non verbaux. Les conversations entre les adultes et les enfants sont rares. Il faut compter une exception. À l'approche du vaccin, un garçon de cinq ans fréquentant le CPE indique à l'infirmière : « Tu ne vas pas me faire mal (consultation n°10). » Lorsque l'infirmière lui demande s'il a une brosse à dents, il ne répond pas. Elle pose alors les questions à son père. Quand elle donne des directives à l'enfant en vue de tester ses capacités motrices, l'enfant s'exécute seulement après que son père ait traduit les paroles de l'infirmière en inuttitut, bien que le jeune garçon comprenne l'anglais. Durant la visite, les nourrissons peuvent se trouver dans les bras de leurs parents, être allongés sur le lit ou sur le pèse-personne. Les enfants en âge de marcher sont souvent proches de leur parent. Quelques-uns occupent l'espace jeux.

III.4.2.d. Quelques perspectives analytiques

Les patients inuit sont soignés dans les établissements médicaux dont le fonctionnement et les pratiques s'appliquent à l'ensemble du Québec. Pour autant, des spécificités sont observables, notamment en ce qui concerne la relation soignant-soigné. Le personnel soignant témoigne de nombreux imprévus auxquels ils doivent répondre au quotidien. Il arrive que les parents se rendent à l'hôpital sans rendez-vous, comme ce fut le cas pour la consultation n°8. Pareillement, la mère de la consultation n°14 se rend au rendez-vous qu'elle avait auparavant annulé. Pour exprimer cette imprévisibilité, Luce Lepage, directrice du CLSC, déclare « on ne contrôle rien ».

Pour le personnel médical, la flexibilité et l'adaptation sont deux aptitudes indispensables en milieu inuit. Au mois de juin 2014, une infirmière de Kuujuaq précise que les infirmières du Nunavik ont des fonctions plus larges dans cette région que dans le sud du Canada. Pour cette raison, il est parfois difficile pour les infirmières ayant travaillé en milieu inuit de retourner dans le sud du Canada où leurs fonctions sont restreintes. Toutefois, elle indique que le quotidien au Nunavik n'est pas sans difficultés. Les infirmières franco-québécoises se trouvent éloignées de leur famille et des tensions surviennent parfois avec le personnel inuit, notamment lorsque leur charge de travail est doublée en raison de l'absentéisme (communication personnelle, juin 2014).

Comme l'infirmière le précise, certains parents prennent rendez-vous pour finalement ne pas s'y rendre. Pour le personnel soignant et les parents-accompagnateurs, les contraintes horaires ne sont pas du même ordre. À ces spécificités temporelles, il faut ajouter une différenciation dans l'usage des canaux de communication. Pour pratiquer en milieu inuit, il semble important de se fier aux informations transmises par le canal non verbal, aux circonstances de l'échange et aux messages implicites. Les observations en consultation ont montré que les parents et les jeunes enfants inuit s'expriment davantage en utilisant les canaux de communication non verbaux.

Pour les parents inuit, le silence, les déplacements dans l'espace, la mimogestualité et le regard sont des canaux de communication privilégiés tandis que l'infirmière et les parents non inuit s'appuient davantage sur le canal verbal pour interagir. Cette retenue ne

semble pas uniquement relever d'un facteur culturel. Il est possible qu'elle traduise également un malaise ou une gêne face au personnel médical qui questionne et commente des sujets relevant de l'intime ou qui pose des questions relatives aux connaissances des parents et à leur vie privée.

Certaines questions de l'infirmière pourraient mettre en péril la face du locuteur, par exemple lorsque l'infirmière demande au père de citer le nom des aliments contenant du fer (consultation n°10). Pour certaines consultations, l'existence d'un malaise se perçoit sensiblement ce qui pourrait inciter les parents à rester dans la retenue, tel que nous avons pu le voir au cours de la visite du jeune enfant souffrant de constipation. Sa mère attend le deuxième rendez-vous pour indiquer qu'elle ne connaît pas le pruneau (consultation n°12).

La consultation n°4 concerne une mère qui se rend chez l'infirmière afin de vérifier la fontanelle de son bébé et l'évolution d'une infection au niveau de la jambe. Elle montre la jambe à l'infirmière qui appelle ensuite le médecin pour avoir son avis. Au bout de quelques minutes, le médecin arrive. L'infirmière demande à la mère de lui montrer la jambe du nourrisson et lui pose quelques questions. Elle répond avec brièveté. La mère ne montre pas la jambe et reste silencieuse. Après un court instant de silence, l'une des deux femmes fait diversion et change le sujet de conversation. Il est difficile de dire quelle femme a modifié la tournure de la conversation en premier, car il semblerait que l'infirmière et le médecin se soient instinctivement accordés pour participer à ce changement. À ce moment, l'atmosphère paraît quelque peu sous tension. Le médecin vérifie la fontanelle du bébé et indique qu'il va bien. La mère repart avec son enfant.

Lors de la consultation n°16, l'infirmière accueille une mère et ses deux enfants en bas âge. La mère se rend à la clinique pour une vérification de l'état des oreilles du plus jeune enfant. Les deux enfants jouent dans le coin jeux. Le plus grand désire un jouet parmi ceux offerts par l'infirmière. Il en prend un, puis un deuxième. La mère lui demande d'arrêter. L'infirmière répond : « *one more* », un de plus. Puis la mère ajoute : « *atausiq kisiani* », seulement un.



Image 22 : Coin jeu de la salle de consultation, Kuujjuaq (© Ariane Benoît 2015)

Les questions s'enchaînent. L'infirmière demande si l'enfant parle. Elle répond : « *yes* », oui. Puis, elle cherche à connaître les mots qu'il prononce. La mère répond : « *any words* », n'importe quel mot. Elle demande si l'enfant a des livres à la maison. La mère affiche un regard perplexe. Elle tourne la tête, ouvre grands les yeux et reste silencieuse. L'infirmière lui montre un livre et indique que la lecture pourrait aider à stimuler l'enfant et à lui faire répéter les mots. La mère acquiesce. Puis l'infirmière énonce le mot « *tuktu* », caribou, à l'adresse du jeune garçon, mais il est à ce moment intéressé par un autre objet. Elle demande à la mère si elle aimerait qu'elle lui offre le livre. La mère dit non. L'infirmière demande si elle souhaite un rendez-vous avec un audiologiste. La mère ne veut pas et précise que son fils plus âgé se comportait de la même façon à son âge (c'est-à-dire qu'il ne parlait pas beaucoup). L'infirmière demande si l'enfant entend bien, elle dit oui.

La mère semble irritée par les nombreuses questions. L'infirmière dit à la mère qu'elle souhaite l'aider. Elle lui demande comment elle pourrait le faire. La mère montre du doigt les chaussures de son fils. L'infirmière lui met les chaussures et demande si elle peut faire quelque chose d'autre. La mère demande si la consultation est terminée. Elle répond oui. La mère s'en va avec ses enfants. Une fois partie, l'infirmière, quelque peu désemparée, indique que cette famille est confrontée à des difficultés liées à la consommation d'alcool et

que la mère ne veut rien entendre. Elle interprète son attitude en précisant que la mère se sent probablement coupable.

Dans le même temps que ce malaise ambiant incite l'infirmière à parler, il semble terroriser la mère dans le silence. Les propositions répétées de lui venir en aide semblent irriter la mère. Faut-il considérer le commentaire privé de l'infirmière comme un élément explicatif de la tournure de cette interaction et des positions de chaque locutrice ? Quelles informations retirent le jeune patient âgé d'un an et neuf mois et son frère âgé de trois ans de cet échange ? Le silence des adultes, y compris suite à une question, peut s'apparenter à un souci de maintien de face. Ce travail suggère la nécessité d'adopter une attitude prudente vis-à-vis des questions qui testent la capacité et la compréhension des adultes-accompagnateurs et des jeunes patients, d'autant plus qu'il est important de ménager la face positive du locuteur en interaction en milieu inuit (M. Crago, A. Eriks-Brophy, 1993c). Dans le contexte médical, tout comme dans le contexte éducatif, il apparaît essentiel de mettre au-devant des préoccupations, les notions de confiance, de respect et d'estime de soi en interaction. Selon Martha Crago, le seul fait de reconnaître que la langue et les pratiques de socialisation inuit diffèrent de celles des Canadiens anglophones et francophones pourrait éviter un grand nombre de malentendus et d'incompréhensions au cours des échanges en milieux éducatif et médical (M. Crago, 1988 : 254).

Le type de questions posées peut témoigner de certaines différences culturelles. Lors de la consultation n°15, une mère vient consulter l'infirmière pour la vaccination de son bébé qui a eu deux infections des oreilles en deux mois. Il pèse neuf kilos et est un peu fiévreux. L'infirmière pose de nombreuses questions relatives au quotidien du bébé, à son alimentation, à son rythme de sommeil, etc. La plupart des questions sont directes et fermées. La mère répond brièvement. Elle reste parfois silencieuse. Lorsqu'elle ne répond pas, l'infirmière n'insiste pas. Il arrive qu'elle réitère une fois sa demande. Si elle obtient un autre silence en guise de réponse, elle poursuit la consultation.

Les premières questions concernent l'adoption. La mère est âgée. L'infirmière demande si elle a adopté l'enfant. Elle le confirme. Puis, elle demande qui est la mère biologique. Sa fille. Elle demande si la fille vit avec eux. La mère acquiesce. L'infirmière indique que, de cette manière, elles pourront préserver leur lien. Elle demande également si

l'enfant est officiellement adopté. La mère confirme à nouveau. Elle indique à la mère qu'elle écrira dans son dossier qu'il est adopté. Au cours de la consultation, un homme arrive. L'infirmière cherche à savoir s'il s'agit du grand-père du garçon ce que la mère confirme.

L'infirmière demande à la mère si elle lui donne le biberon lorsqu'il est couché, elle répond « *I don't do that now* », je ne fais pas cela maintenant. L'infirmière la félicite et la mère ajoute « *I never did this to any of my children* », je n'ai fait cela à aucun de mes enfants. Après la vaccination, l'infirmière cherche à calmer le bébé. Elle lui donne le biberon alors qu'il est allongé. La mère dit d'une voix basse et d'un ton ferme : « *don't give him like this* », ne lui donnez pas comme cela. Elle ne semble pas avoir entendu car elle ne réagit pas et continue à lui donner le biberon. La mère ne dit rien, puis elle assoit le bébé. L'infirmière continue à alimenter le bébé de la même façon jusqu'à ce que la mère dise « *take it off* », retirez-le, d'une voix basse à la fois douce et ferme.

Le médecin arrive et pose des questions brèves et précises. L'infirmière est très présente lorsqu'elle interagit avec le bébé. La mère, malgré son attitude plus modérée, est également très présente. Elle actionne le mobile situé au-dessus du lit pour attirer l'attention du bébé. Le regard de l'enfant est attiré vers l'objet. Il bouge et paraît vigoureux. La mère lui murmure des mots. L'infirmière demande à la mère ce dont elle aurait besoin et ce qu'elle pourrait lui offrir (tétine, thermomètre, brosse à dents, dentifrice, etc). La mère indique ne pas avoir besoin de ces objets. L'infirmière répond qu'elle essaie de trouver quelque chose à lui donner.

L'analyse de cette consultation montre que le cadre institutionnel vient parfois remettre en question certains fondamentaux culturels. Dans cette situation, il s'agit du système d'adoption. L'infirmière demande à la mère adoptive si elle est la grand-mère du garçon quand bien même la femme indique dès le début de la visite être sa mère. Cet aspect incite à s'interroger sur la possibilité de concevoir l'hôpital comme un espace d'expression de la culture inuit. À ce sujet, il est possible de citer le témoignage de Maryline Mesher, sage-femme inuit, au sujet de l'accouchement d'une de ses parentes. Durant la période de travail, plusieurs membres de sa famille étaient présents dans la chambre. Ils rient et parlent

à haute voix jusqu'à l'arrivée de l'infirmière qui les plonge dans le silence. Une tante de Maryline commente ce changement d'attitude en indiquant que même en présence des Qallunaat, Occidentaux, il importe qu'ils restent des Inuit (entretien Kuujjuaq, 28 mars 2015).

Cette situation montre par ailleurs que les Inuit sont aussi éloquents et expressifs, mais que le contexte ne se prête pas toujours à ce genre de comportements. Le cadre institutionnel influence la nature des interactions. En contrepoint, il faut admettre que les questions sont utiles aux infirmières qui établissent leur diagnostic en fonction des réponses du patient ou de l'accompagnateur. Nombreuses, elles peuvent provoquer un certain malaise. La brièveté des réponses peut s'expliquer comme une réaction aux multiples paroles de l'infirmière. Le jeune garçon de cinq ans ne répond pas à l'infirmière (consultation n° 10). Cet enfant échange peu verbalement et adopte une attitude de retenue, de même que la petite fille de bientôt deux ans (consultation n°8). Cette observation peut être mise en relation avec l'idée avancée par Martha Crago au sujet de la hiérarchie conversationnelle en milieu inuit. Déjà mentionnée au cours de la thèse, elle indique que la communication entre pairs est favorisée par rapport à une communication adulte-enfant (M. Crago, A. Eriks-Brophy, 1993 : 48-49). Dans le cadre de la consultation, l'infirmière se pose d'abord en tant que partenaire communicatif direct de l'enfant. La retenue de l'enfant l'incite à inclure le parent dans l'échange (consultation n°10). Faire intervenir la fratrie au cours de la consultation pour respecter les codes interactionnels inuit et faciliter la consultation est une solution proposée (M. Crago, 1988 : 248-251), avec la possibilité de former davantage d'infirmières inuit plus disposées à adapter le déroulement de la consultation aux spécificités du milieu inuit.

Dans ce contexte, le mode de réception de la formulation de questions par les parents et les patients inuit est à considérer. Les questions de l'infirmière ont pour objectif de connaître l'état de santé du patient afin d'apporter les soins appropriés. Or, la qualité de l'échange n'est pas sans lien avec la qualité des soins apportés, et plus largement avec la santé des patients. Sarah, conseillère sociale de Kuujjuaq, indique avoir appris à aller à l'essentiel avec les patients inuit (entretien Kuujjuaq, juin 2014). En revanche, elle précise que si elle a vraiment besoin d'obtenir une information, elle pose franchement la question. Selon Ariane, sage-femme à l'hôpital de Kuujjuaq en 2014, les patientes inuit sont parfois

dans la demande d'un échange verbal, alors qu'elle parle peu. D'autres fois, elle parle davantage et obtient des réponses brèves signalant une préférence pour la retenue. Elle ajoute qu'avec certaines patientes, notamment celles dont elle a déjà suivi la grossesse, elle n'a pas besoin de poser de nombreuses questions ou de parler abondamment car une relation de confiance s'est déjà établie entre elles (entretien Kuujuaq, juin 2014).

Nous pouvons de même nous interroger sur le comportement de la mère du nourrisson de neuf mois souffrant de constipation (consultation n°5 et n°10). Pourquoi ne donne-t-elle pas de pruneaux à son fils ? Elle indique ne pas connaître le fruit. Pour quelle raison ne demande-t-elle pas l'information à l'infirmière ? Sans omettre l'existence d'une multiplicité de réponses possibles, il est avancé comme hypothèse que la méfiance, la crainte ou parfois la gêne que suscite le milieu médical est à considérer. À certains moments de l'échange, il semblerait que le poids de l'institution se perçoit à travers des pratiques pour lesquelles les Inuit ne se reconnaissent pas toujours. Ce phénomène peut constituer un obstacle à l'administration de soins appropriés qui, selon la conception inuit de la santé, nécessite une approche globale.

Si le personnel infirmier a pour objectif principal de soigner et de répondre aux besoins des patients du Nunavik, la santé ne se limite pas à la prescription de médicaments. Une approche pluridisciplinaire et large de l'enfant est nécessaire, de même qu'il est préférable de comprendre et d'être à l'écoute avant de médicaliser le jeune patient (S. Giampino, C. Vidal, 2009 : 35). Si cette perspective s'appuie sur des observations menées en France, certains parallèles pourraient être établis avec les situations observées en milieu médical inuit. Il convient toutefois de prendre également en considération le contexte socioculturel propre au Nunavik. Les résistances et la méfiance qui semblent se dégager de certaines consultations se comprennent aussi à partir des facteurs sociaux et relationnels propres au milieu. Les variations culturelles observées en interaction entraînent parfois des difficultés relationnelles exacerbées par le contexte institutionnel au sein duquel l'expression de la culture et de la langue inuit n'est pas encore suffisamment assurée, telle que l'indique Stacy Ningiuruvik, conseillère auprès des familles au CLSC de l'hôpital Tulattavik (entretien Kuujuaq, 7 avril 2015). Ces quelques pages ont mis en exergue les malaises qui entraveraient la fluidité de l'échange en consultation médicale, il faut néanmoins noter que plusieurs jeunes mères inuit ont rapporté être à l'aise en milieu

médical (entretiens Kuujjuaq, avril 2015). Par ailleurs, l'infirmière fait dans l'ensemble preuve de souplesse en interaction avec les patients inuit.

D'un point de vue strictement interactionnel, le silence peut être déroutant en interaction en milieu occidental (M. Reda, 2009 : 85-86 ; D. Laroche-Bouvy, 1984 : 34-36). En ce sens, il est possible que le silence des parents désoriente quelque peu le personnel soignant dont les paroles visent aussi à « combler un vide », pour reprendre l'expression de la sage-femme Ariane se référant aux interactions en consultation (entretien Kuujjuaq, juin 2014). Une approche contextualisée, ancrée dans le moment de l'échange et qui s'appuierait sur la connaissance des divers paramètres culturels, institutionnels et sociaux, apparaît essentiel pour affiner la qualité des relations en milieu médical inuit.

Conclusion

L'étude de la transmission du savoir-être inuit à l'intérieur des établissements institutionnels éducatif et médical a permis d'aboutir à plusieurs conclusions au sujet de l'épistémologie en milieu inuit, de la relation entre les patients et le personnel soignant et de l'accompagnement de l'enfant vers le « devenir soi » en milieu éducatif.

Avant de présenter ces trois conclusions thématiques, il est proposé d'exposer les points saillants de la première partie de la thèse. En premier lieu, il apparaît que le passage d'une vie nomade, au cours de laquelle l'enfant grandit au contact permanent de sa famille, à une vie sédentaire, développée sous l'effet de pratiques assimilationnistes, a été à l'origine de troubles sociaux qui ont partiellement dissimulé la portée et l'application effective du savoir-être inuit au quotidien. De nouveaux espaces sont apparus sous l'effet de la sédentarisation, notamment les établissements institutionnels. Malgré ces changements d'ordre structurel, certaines pratiques culturelles perdurent, telles que la circulation des enfants et l'adoption.

Face aux nombreux défis sociaux, les organismes inuit en charge de l'éducation ont dès le départ souligné l'importance d'intégrer la culture, la langue et les valeurs inuit dans les établissements éducatifs (M. Grey, J. Adams, J. Epoo, J. Padlayat, 1992; Comité national sur la scolarisation des Inuit, 2011). La complexité de cette démarche réside dans la

nécessité de conjuguer des facteurs pluriculturels qui s'expriment à travers les pratiques sociales, linguistiques et éducatives des différents acteurs du milieu. Pour autant, le programme éducatif des Centres de la petite enfance (CPE) inuit s'appuie sur les fondements théoriques de l'ensemble des CPE du Québec dont certains principes se rapprochent des préceptes éducatifs inuit, particulièrement au sujet de l'autonomie de l'enfant, de sa position d'acteur premier dans son développement et du statut de l'adulte considéré comme accompagnateur de l'enfant. Par ailleurs, si l'inuttitut est la langue unique d'instruction jusqu'à l'âge de huit ans, l'anglais et l'alternance codique sont aussi en pratique dans les CPE. Les jeunes enfants, qui sont pour la plupart capables de s'exprimer dans deux langues, sont très tôt familiarisés avec l'anglais. Des actions régionales sont mises en œuvre pour favoriser l'usage de l'inuttitut dans le même temps que l'utilité de la maîtrise de l'anglais est reconnue.

D'après un schéma similaire à l'instauration du système éducatif, les premiers soins furent apportés par les représentants des postes de commerce de la fourrure et les missionnaires avant l'introduction des institutions de santé dans les années 1950-1960. Malgré la mise en place des services médicaux et l'endigement des épidémies dévastatrices, de multiples problèmes de santé continuent d'affecter la population inuit. Au cours des dernières décennies, les besoins spécifiques au milieu arctique dans la réalisation des programmes et des enquêtes de santé ont progressivement été pris en considération.

Les milieux familial, éducatif et médical s'insèrent dans deux espaces plus larges, le village et le territoire. Dans le village, les possibilités d'interaction sont diversifiées compte tenu des lieux de socialisation, centre pour jeunes, gymnase, maison de retraite et autres lieux publics, et des personnes rencontrées, inuitophones, francophones et anglophones. Le territoire élargit encore les possibilités d'interaction. Il inclut les animaux, les esprits, les défunts, et autre entités non humaines, visibles ou invisibles. Selon la perception propre à chaque famille, le développement du jeune enfant inuit dépend également de sa relation à l'ensemble de ces êtres.

L'épistémologie en milieu inuit

La conception d'un monde où se côtoient humains et non humains correspond à la vision du monde des Inuit qui considèrent que tous les êtres vivants sont liés par une relation d'interdépendance peu importe leur apparence physique. Parce qu'ils sont des êtres animés dotés d'intentions, il importe pour les humains de soigner leurs échanges avec tout ce qui vit ou est considéré comme tel. Cette conception se comprend à l'étude de la cosmogonie inuit qui est en partie fondatrice de l'élaboration d'une épistémologie adaptée aux milieux autochtones. Cette thèse a tenté de s'appuyer sur cette vision du monde en s'efforçant de mettre en avant le point de vue des Inuit sans hésiter à souligner la diversité des opinions perçues comme des témoignages qui s'associent pour penser un sujet plutôt que comme des arguments qui s'opposent. La volonté de se rapprocher des concepts et des méthodes associés à une épistémologie en milieu autochtone s'est construite au fur et à mesure de la thèse. Cette approche reste donc à consolider. Même si cette question est traitée depuis plus de trente ans, particulièrement en Amérique du Nord, il reste encore beaucoup d'étapes à franchir avant l'émergence d'une épistémologie pleinement adaptée aux milieux autochtones (M. Thibault, 2013).

Choisir d'orienter la recherche vers l'adoption d'une vision multidimensionnelle de la personne et de son environnement est une autre approche inspirée du système de pensée inuit. La jeune personne est constituée de plusieurs composantes. Elle accède à son individualité au contact de son entourage et des éléments extérieurs. Nous avons montré que cette conception permet d'élargir le rapport enfant-adulte qui reste fondamentalement une relation entre deux êtres vivants se nourrissant d'échanges respectueux. Cette approche de la relation parent-enfant trouve des points de correspondance avec la vision du monde des Inuit.

La mise en rapport des savoirs inuit et non inuit en situation éducative conduit à penser l'anthropologie comme une discipline ouverte et accueillante. Elle invite également à penser à l'anthropologie de demain évoquée par l'anthropologue brésilien Eduardo Viveiros de Castro (2009), soit une anthropologie « créative et imaginaire ». Elle suggère de porter au rang de la réflexion trois points évoqués respectivement par Charles Coocoo, poète et chercheur indépendant amérindien de la Nation atikamekw, Martin Thibault, sociologue spécialiste des questions autochtones à l'Université de Québec, et Eduardo Viveiros de

Castro. Dans le cadre du colloque sur l'épistémologie en milieux autochtones (Université Laval, avril 2015), Charles Coocoo indique que « l'intellectualisation est une frontière de la science ». Martin Thibault montre que les méthodologies et les paradigmes autochtones, si pluriels soient-ils, partagent en commun l'idée qu' « il n'y a pas de rupture entre le monde spirituel et le monde de la connaissance (2013) ». Enfin, Eduardo Viveiros de Castro (2006), qui reprend pour le compte de l'anthropologie une citation de William Shakespeare, précise qu' « il y a plus de mondes sur la terre et dans le ciel qu'en rêve l'anthropologie ». Ces approches contribuent à la consolidation d'une épistémologie fondée sur la vision du monde autochtone. Il me semble que cette direction permettrait d'élargir la conception et la pratique de la recherche. Dans ce contexte, il s'agirait de penser l'anthropologie, et notamment l'anthropologie de l'enfance, comme une discipline profitant des vertus justement associées à l'enfance, c'est-à-dire l'exploration, la découverte et le renouvellement, cela au plus près des réalités des enfants. C'est ce que laisse entendre Betsy Annahatak (2014 : 26) lorsqu'elle nous dit que l'apprentissage au sein de sa culture inuit vise à promouvoir chez l'enfant « une faculté de pensée qui ne limite pas l'apprenant, mais qui enrichit ses manières de penser » afin qu'il interagisse « avec le monde extérieur par le questionnement et la réflexion » tout en étant plus disposé à la créativité et à l'imagination.

La relation patient-personnel soignant en consultation

Le deuxième point concluant cette thèse concerne les interactions en milieu médical. Nous avons montré que la rencontre de deux conceptions différentes de la santé a entraîné des tensions qui exercent encore une influence sur les relations interpersonnelles et la santé des populations. La présentation de la conception inuit de la santé rend compte du caractère combinatoire des facteurs responsables de la maladie, de la guérison ou de la bonne santé. Au Nunavik, Taamusi Qumaq considère que la maladie est avant tout une tension entre l'extérieur et l'intérieur et développe longuement ce point (M. Therrien, 1995). Selon des aînés du Nunavut, la santé vise à maintenir un état de bien-être général plutôt qu'à simplement guérir une affection ciblée (I. Ootoova, T. Qaapik Atagutsiak, T. Ijjangiaq, J. Pitseolak, A. Joamie, A. Joamie, M. Papatsie, 2001). L'identification de la maladie, le processus de guérison et l'état de santé général nécessitent de considérer la personne et son environnement dans leur globalité. En milieu inuit, le développement du jeune enfant peut

se concevoir à partir de cette perspective car le déploiement de ses capacités physiques et psychiques dépend de ses interactions avec l'environnement (*op.cit*). Nous avons vu que cette approche de la santé est indissociable de la notion de *silatuniq*, sagesse, dans la mesure où le maintien en bonne santé suppose l'adoption d'une attitude de respect généralisée. En ce sens, la santé est intimement liée au savoir-être inuit transmis au jeune enfant.

La santé est notamment favorisée par les liens familiaux, les paroles échangées et l'attitude de retenue qui permet de garder sous silence les moqueries et les jugements envers les personnes, les animaux, les défunts et tous les êtres visibles et invisibles acceptés dans le cercle relationnel (P. Angmaalik, 2000 : 138 ; E. Imaritttuq, 2001 : 43-44 ; A. Joamie, 2001 : 300). Puis, les connaissances relatives à la santé se construisent à travers un apprentissage pour lequel l'observation, l'imitation et l'expérimentation jouent un rôle majeur. Le/la chamane, le/la guérisseur/guérisseuse et l'accoucheuse bénéficiaient jadis de ce mode d'apprentissage qui n'a pas tout à fait disparu, notamment pour l'accoucheuse. La vision élargie de la santé s'illustre à travers la figure de la *sanajik*, sage-femme, dont la fonction est bien plus large que celle de la sage-femme exerçant dans un cadre institutionnel. Si la *sanajik* aide à l'accouchement du nouveau-né, elle revêt aussi le rôle symbolique d'accoucheuse à chaque étape majeure de la vie de l'enfant.

L'étude des relations entre le personnel soignant (infirmières et médecins) et les Inuit (patients et accompagnateurs adultes et enfants) a permis d'identifier quelques points caractéristiques des comportements interactionnels en milieu médical. Au contact des parents inuit, l'infirmière a tendance à poser davantage de questions tandis que la plupart des parents inuit s'expriment peu de façon spontanée, de même que leurs réponses aux questions de l'infirmière restent brèves. Nous avons remarqué que l'infirmière utilise la métaphore et la comparaison pour fournir diverses explications d'ordre médical et qu'elle est amenée à poser des questions aux parents inuit afin de tester leurs connaissances. Au contraire, les parents non inuit s'expriment spontanément et développent leurs réponses en fournissant maints détails additionnels. Contrairement aux familles non inuit venues consulter, les parents inuit ne laissent pas transparaître d'inquiétude ou de peine face à la douleur physique de leurs enfants. Toutefois, tous les parents manifestent leur affection

envers les nourrissons par des caresses, des baisers, des murmures affectueux, des sourires et autres gestes.

L'analyse des observations a montré que les Inuit privilégient l'usage des canaux de communication non verbaux tandis que les non Inuit s'appuient davantage sur le canal verbal pour interagir. Il a été suggéré que cette distinction relève d'un facteur culturel mais qu'elle s'explique également par le cadre d'échange institutionnel et la relation entre le personnel médical et les parents inuit. Les questions et les paroles visant à tester leurs connaissances, à s'enquérir de leur vie intime, à obtenir des détails sur le type d'adoption de l'enfant ou à les « aider », peuvent être perçues comme des actes menaçant pour la face et provoquer des tensions, même subtilement. La retenue des parents inuit ne semble pas être le simple fait d'une caractéristique culturelle. Elle peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Si l'usage de la parole est nécessaire à l'établissement du diagnostic, il convient d'ajouter que sa nature performative invite à l'utiliser de façon précautionneuse, voire curative, telle que le suggère l'anthropologue Rémi Bordes (2011 : 17). Prendre en considération les codes d'usage de la parole et du silence inuit durant les pratiques médicales apparaît essentiel, d'autant plus que les Inuit indiquent que leur langue et leur culture ne sont pas assez représentées en milieu médical. Les résultats présentés gagneraient à être étayés par un travail ethnographique de plus grande envergure qui consisterait à étendre le champ d'observation à d'autres villages du Nunavik sur une durée plus longue. Par ailleurs, il serait possible d'approfondir les recherches en étudiant les pratiques interactionnelles des différentes figures responsables de la santé (sage-femme, personnel médical, personnel du centre de guérison autochtone du village de Quaqtqaq) en milieux privés et publics afin de mesurer les effets des pratiques interactionnelles sur la qualité des échanges et le développement global de la personne.

L'accompagnement de l'enfant vers le « devenir soi »

Le dernier point concluant cette thèse se rapporte à la transmission du savoir-être en milieu éducatif. Nous avons montré que la conception inuit de l'enfant conditionne la nature des échanges. D'une part, le lien mère-enfant, dont l'importance est soulignée en Occident, se spécifie en milieu inuit compte tenu de la pratique de l'adoption et de la présence de

plusieurs figures importantes responsables de l'éducation de l'enfant, tels le défunt-éponyme et la *sanajik*, sage-femme. D'autre part, le système de parenté inclut la présence de la mère biologique et de sa famille nucléaire et élargie, et le cas échéant, de la mère adoptive et de sa famille nucléaire et élargie. Dans son accès à l'individualité, le jeune enfant n'est jamais véritablement séparé de l'autre. Son individualité est, pourrait-on dire, partagée.

Puis, les résultats de la recherche ont montré que pour favoriser l'acquisition simultanée du langage et des normes sociales, les adultes font usage de méthodes éducatives déterminées. Ils accompagnent l'enfant sans le pousser à s'exprimer verbalement ou le corriger de façon explicite. La reformulation, les questions réfléchies, la narration d'histoires et les *aqausiit*, chants personnels pleins d'émotion et d'affection, font partie des pratiques mobilisées. L'acquisition du langage marque le passage d'un stade majeur de la vie du jeune enfant car elle coïncide avec des changements importants au niveau de ses facultés motrices, psychiques et sociales.

En milieu inuit, la capacité d'action du jeune enfant se conçoit bien avant l'accès à la parole. Dès la vie intra-utérine, des interactions ont lieu entre le fœtus et l'environnement extérieur. Il s'agit d'une période clé au cours de laquelle des transformations déterminantes peuvent advenir. Parmi ces transformations figurent le choix d'un(e) défunt(e) de revenir à la vie à l'occasion d'une naissance ou encore le changement de sexe du bébé au moment de l'accouchement, dénommé *sipiniq*. Par ailleurs, bien que les capacités physiques et cognitives du fœtus soient encore peu développées, on reconnaît au fœtus des capacités supra-sensorielles au même titre que le chamane ou le guérisseur. Si ces perspectives ne sont pas partagées par l'ensemble de la population inuit, des Inuit témoignent encore de leurs souvenirs intra-utérins et de leur relation étroite avec leur éponyme.

Souvent mentionnée dans les travaux scientifiques, la transmission du nom est un aspect culturel d'importance qui ne mérite pas d'être négligé parce que cette pratique détermine en partie la nature des échanges et les modalités de transmission du *silatuniq*. En outre, l'éponyme façonne le devenir de l'enfant et les relations avec son entourage. En interaction, les marques de respect des adultes envers les jeunes enfants s'expliquent par le respect dû au défunt éponyme. La sage-femme détient également un rôle déterminant par

les paroles prononcées et les gestes effectués conférant au nouveau-né les aptitudes nécessaires pour mener une vie satisfaisante. Globalement, durant les trois premières années de sa vie, l'enfant est relativement libre de ses mouvements, de même que l'inconvenance de certains de ses comportements est peu commentée tandis que ses prouesses sont ouvertement louées.

Progressivement, les pratiques interactionnelles de l'enfant se modifient afin de se conformer aux comportements attendus à l'âge adulte. Outre les facteurs extérieurs, les facultés propres à l'enfant, et notamment le développement de son *isuma*, conscience, raison, affect, s'inscrivent dans cette dynamique de développement. Au cours d'un processus non linéaire, tracé en fonction de la singularité propre à chaque enfant, ce dernier apprend à faire preuve de retenue verbale en recueillant les informations utiles à son développement.

Il est apparu que les adultes exploitent la dimension temporelle afin de transmettre le savoir-être aux enfants en choisissant de ne pas exiger une réponse immédiate à leur requête. Pour s'adresser aux enfants, les éducatrices inuit des CPE ont tendance à faire usage de formulations indirectes, à exprimer leurs intentions à travers l'intensité vocale, à s'adresser au groupe plus qu'à un enfant en particulier et à favoriser les activités entre pairs. Le cadre institutionnel n'enlève pas à l'enfant sa qualité de personne responsable et autonome. D'après les résultats, il apparaît que la préservation de l'estime de soi l'emporte sur tout objectif de transmission d'une connaissance ou d'une compétence, telles que la marche, l'élocution ou encore la capacité à compter.

Dans les CPE, la prévalence des interactions entre pairs fait partie des facteurs communs à toutes les salles. Les activités ludiques se pratiquent entre enfants majoritairement, même si des activités avec les éducatrices sont également proposées en temps formel et informel. Les jeunes enfants âgés de six mois à dix-huit mois sont davantage en interaction avec les éducatrices dans la mesure où la satisfaction de leurs besoins physiques et affectifs nécessite plus d'échanges. Modérés, les échanges entre les éducatrices et les jeunes enfants ont principalement lieu au moment de l'exécution de tâches quotidiennes, en particulier lors de courtes périodes transitoires marquant le passage d'un temps de la journée à un autre. En ces instants, la liberté de mouvement des enfants est

moins perceptible puisque les éducatrices ont recours à des demandes verbales explicites en vue d'amener les enfants à cesser leur activité récréative pour débiter une activité collective.

Chez les tout-petits, la communication kinesthésique joue un rôle premier. La simultanéité des productions vocales et gestuelles a été observée. Dès le plus jeune âge, l'habileté des enfants à se mouvoir, à saisir des objets et à mobiliser leurs capacités physiques en diverses circonstances a été remarquée. Si la communication non verbale domine les échanges chez les tout-petits, la place du canal verbal s'élargit progressivement. À ce sujet, les résultats ont révélé que le choix du registre langagier est fonction du stade de développement de l'enfant. Avant trois ans, les éducatrices et les enfants utilisent le langage enfantin. Après trois ans, le langage courant est d'usage. Pour autant, l'usage croissant du canal verbal n'annule en rien une des caractéristiques majeures associées aux échanges entre les adultes et les enfants, la retenue. Les interjections, les interpellations par le prénom, les énoncés formulés à l'impératif et les phrases brèves sont employés avec régularité par les éducatrices pour s'adresser aux enfants quel que soit leur âge. La formulation de questions a été faiblement observée chez les éducatrices et les enfants. Les réponses verbales des enfants aux directives des adultes sont plutôt rares.

Les échanges relativement peu loquaces entre les adultes et les enfants ont été expliqués à partir de plusieurs facteurs. La hiérarchie conversationnelle à l'œuvre en milieu inuit implique une certaine retenue dans les échanges verbaux avec les enfants qui ne sont pas considérés comme des partenaires communicatifs directs (M. Crago, 1988). À ce facteur culturel, il convient d'ajouter un facteur éducatif. L'usage des canaux de communication renvoie à une méthode éducative inuit à l'œuvre depuis des générations qui valorise un apprentissage fondé sur l'observation, l'imitation et l'expérimentation. Par ailleurs, nous avons vu que ce schéma interactionnel de référence, accordant une place majeure à la communication non verbale, n'annule en rien un principe fondamental à l'interaction, à savoir l'interrelation entre les différents canaux de communication. Cette multicanalité modère l'importance de la parole, dans le même temps qu'elle met en exergue le rôle du silence en interaction.

À partir d'une série d'observations, nous avons montré que le canal vocal est employé par les éducatrices pour transmettre des informations aux enfants dont l'intensité émotionnelle se perçoit à travers la force vocalique. Cette forme d'interaction s'applique fréquemment dans les situations de tension. Les échanges verbaux se concentrent durant la pratique des tâches communes au CPE. La prise de repas, les temps réservés à l'hygiène, le rangement ou encore les sorties sont orchestrés par les éducatrices à l'aide d'énoncés formulés à l'impératif-optatif. Dans ce contexte, les phrases restent brèves et précises. Martha Crago (1988) identifie cette forme de discours à une invitation à l'action et à une possibilité de tester la compréhension de l'enfant. La présente thèse montre que la parole retenue incite aussi les enfants à observer les éléments contextuels utiles à la compréhension de la situation, de même que le minimum d'indication verbale permet au maximum d'advenir en termes d'autonomie, de prise de décision et de respect de la personne. Il s'agit là d'un lien majeur entre la volonté de guider l'enfant vers l'autonomie et les caractéristiques interactionnelles qui la traduisent. Cette pratique éducative illustrée en interaction s'accompagne d'une autre caractéristique linguistique qui a été identifiée comme un élément révélant la conception inuit de l'enfant et, plus généralement, de la personne.

Les résultats de la recherche montrent que les éducatrices sélectionnent les termes employés avec soin. Pour formuler des directives à l'impératif-optatif, elles insèrent l'affixe de politesse *-lauq*. Tandis que l'impératif a entre autres fonctions celle de donner un ordre, ce choix linguistique traduit une marque de respect envers l'enfant dans la mesure où l'affixe de politesse adoucit l'ordre donné. Par ailleurs, si l'anglais, l'inuttitut et l'alternance codique sont les trois modes de communication utilisés pour interagir dans les CPE, les codes d'usage de la parole sont relativement similaires quelle que soit la langue sélectionnée. Le silence, la communication vocale, les interjections, l'usage de l'impératif, les phrases brèves, caractéristiques d'une communication visant la non-interférence et la retenue, sont autant utilisés en anglais qu'en inuttitut. Cet ensemble de considérations amène à formuler l'hypothèse que le savoir-être inuit se transmet au CPE à travers des codes d'usage de la parole et du silence propres au milieu inuit, ceci en dépit du choix de la langue. Ce phénomène est peut-être moins évident dans les écoles primaires et secondaires où le

programme scolaire est délimité en fonction de l'acquisition de connaissances théoriques validées par un système de notation.

Nous avons constaté que dans les moments de tension et de conflits, les éducatrices ont tendance à établir une distance tout en étant attentive au déroulement de la situation. Cette distance est rapidement réduite lorsque le conflit ou la tension émotionnelle sont majeurs ou bien lorsque l'enfant fait preuve de bienveillance envers ses camarades. L'hypothèse formulée à partir de ces analyses admet que ce genre de retenue, y compris lorsque l'enfant se trouve en difficulté mineure, est une preuve d'attention des éducatrices et exprime leur volonté de guider l'enfant vers l'autonomie en le « laissant devenir sage ».

Au sujet de l'attention portée à l'autre, les résultats de la recherche montrent que cette aptitude commence à se manifester très tôt. De façon spontanée, les jeunes enfants font preuve de bienveillance en cédant leur place à un autre ou en évitant de se mettre en avant lors de jeux de compétition. Ils s'entraident au cours de tâches servant l'intérêt commun, se soutiennent affectueusement, de même que la conscience et la reconnaissance de l'autre s'affinent progressivement.

L'étude des interactions a permis de révéler que l'impératif-optatif, utilisé en faveur de l'autonomie, l'est également en faveur de l'acquisition du souci de l'autre. En demandant d'être gentil, de partager, les adultes invitent l'enfant à produire des actes en ce sens. Dans ce contexte, l'usage de l'affixe de politesse représente aussi une marque de respect. Avant d'intervenir, les éducatrices ont toutefois tendance à favoriser des instants de silence permettant aux enfants de trouver par eux-mêmes la réponse à la situation dans laquelle ils se trouvent.

Il semblerait que les situations de conflits et de tensions, ainsi que les demandes de s'excuser qui leur succèdent, sont des occasions propices au développement du souci de l'autre. Dans ce genre de situations, les éducatrices n'insistent pas sur l'acte inconvenant, mais plutôt sur l'acte bienveillant vers lequel tendre. Cela permet de guider l'enfant vers l'adoption de comportements bienveillants et de développer ses capacités de façon autonome. Les éducatrices s'appuient aussi sur les « faux-pas » de l'enfant pour leur transmettre le savoir-être inuit. Cette pratique montre que l'apprentissage par essai-erreur,

méthode éducative utilisée depuis les temps où les Inuit étaient nomades, est encore d'usage dans les CPE.

L'autonomie et le souci de l'autre se développent alors que le jeune enfant fait l'expérience de diverses émotions dont l'intensité varie selon l'enjeu situationnel. Par ailleurs, l'autonomie a été identifiée comme une aptitude indispensable à la possibilité de produire des actes bienveillants. L'autonomie pourrait alors constituer une première forme d'attention envers l'autre. La capacité à se débrouiller seul montre que l'enfant sait éviter de solliciter abusivement les autres et être utile pour le groupe. Dans ce paradigme, l'autonomie évoque bien plus que la faculté d'être indépendant. Cette aptitude signifie aussi avoir la capacité de s'excuser, de partager ou de se soucier du confort d'un autre enfant.

La capacité des jeunes enfants à passer d'un centre d'intérêt à un autre, d'un objet d'attention à un autre, d'une émotion à une autre, n'est pas uniquement le fait d'un manque de maturité. Elle peut également se percevoir comme une forme d'autonomie dans la mesure où le jeune enfant parvient rapidement à évoluer dans son environnement. Les observations faites dans les CPE ont révélé que cette attitude flexible lui permet bien souvent de se dégager seul d'une situation inconfortable, aussi longtemps que l'adulte lui offre un cadre d'interaction propice à ce genre de comportement. Les points venant en conclusion de cette recherche soulignent la complexité et l'ambivalence du processus de développement et surtout l'avantage pour l'adulte d'accueillir cette complexité et cette ambivalence. Isolés, certains événements de la vie de l'enfant peuvent sembler contradictoires tandis que combinés, ils montrent une vision irréductible de l'enfant et de sa capacité à acquérir le savoir-être inuit. La retenue des adultes en interaction favorise l'accès au *silatunig*, sagesse. Elle octroie un large espace de liberté qui permet un développement dans le respect du rythme de l'enfant. Cet espace accueille des temps de réflexion et d'analyse rendus possible par une économie de paroles. En ce sens, le silence participe pleinement au développement de l'enfant et à la transmission du savoir-être inuit.

Le caractère implicite et indirect de certaines pratiques interactionnelles ne traduit pas une incertitude des éducatrices, mais plutôt un choix de laisser les capacités de l'enfant s'exprimer librement. Cette approche a l'avantage de minimiser les tensions entre les enfants et les éducatrices susceptibles d'apparaître en situation éducative. Le jeune enfant à

qui peu est dit a tout à découvrir par la réflexion et l'analyse afin de répondre librement à l'interaction, et pas essentiellement en réaction aux directives des adultes. Guider l'enfant peut également impliquer de rester dans la retenue afin qu'il trouve par lui-même les solutions à l'enjeu de l'interaction.

Le silence peut être associé à l'insaisissable et à l'incertitude. Il laisse une place à l'imprévisibilité, tout comme l'existence, sous certains aspects, lorsqu'elle est associée à l'inconnu et à l'inattendu. Ne recevant que peu d'informations verbales, l'enfant a tout intérêt à s'appuyer sur ses propres capacités pour trouver les ressources nécessaires à la compréhension de son environnement. Pour répondre aux divers événements de son existence, il est très tôt placé dans des situations où il importe qu'il se fie à lui-même. Cette approche permettrait de développer dès le plus jeune âge un sentiment de confiance en soi étroitement relié à la confiance en la vie. Les ressources trouvées intérieurement s'articuleraient alors avec les ressources disponibles dans l'environnement extérieur.

Cette visée éducative renvoie au précepte inuit dénommé *sirnaatailiniq*, le fait de ne pas surprotéger. Modérer les interférences dans les affaires de l'enfant tend à éviter la surprotection et à le doter d'un caractère résistant, nous disent les mères inuit de différentes générations. Il est important d'insister sur le fait que la moindre intervention des adultes, notamment en situation de tension émotionnelle ou de conflit mineur, n'équivaut pas à de l'indifférence ou à un défaut de soins. Les silences des adultes, analysés dans le cadre de cette thèse, préparent au contraire les enfants aux circonstances imprévisibles de l'existence.

Par ailleurs, s'il s'agit de l'une des hypothèses principales formulées dans cette thèse, elle ne tend pas à diriger le lecteur vers une perception binaire de l'usage de la parole et du silence en situation éducative. La parole sert aussi à guider l'enfant. Il ne s'agit donc pas de nier les vertus d'un tel mode relationnel, mais de souligner que le savoir éducatif en milieu inuit montre que répondre à chaque inconfort de l'enfant peut aussi produire des effets défavorables à son développement. En milieu inuit, cette apparente distance, qui n'enlève rien à la force du lien, peut au contraire être la manifestation d'un amour profond et respectueux.

Un des derniers points concluants cette thèse concerne la mise en rapport des savoirs inuit et non inuit qui a permis d'identifier quelques dénominateurs communs relatifs à l'usage de la parole et du silence, à la conception de l'enfant et à l'existence d'un savoir propre aux enfants. Les travaux du psychologue humaniste Haim Ginott (1968) et de ses contemporaines Elen Faber et Adele Mazlish (2002 ; 2004), de même que ceux de l'ONG canadienne Parentaide Plus ayant travaillé auprès des parents inuit du Nunavik, montrent que la parole circonspecte et le silence peuvent remplacer les paroles qui sermonnent ou qui invectivent, de même qu'elle offre un temps de réflexion à l'enfant. L'enfant aurait avant tout besoin de se savoir écouté plus que d'obtenir des conseils, des commentaires arrêtés ou des jugements transmis par le canal verbal. Les paroles brèves traduisent, tout comme le soulignent les recherches en éducation inuit, le respect des parents et la volonté de préserver l'estime de soi des enfants. Le silence d'un enfant montre sa capacité à observer, à se concentrer et à être à l'écoute, de même que la conception inuit de l'éducation souligne les vertus d'une parole circonspecte et d'un silence réfléchi.

En s'intéressant à d'autres cadres de référence à propos de la parole et du silence, il apparaît que le savoir-être est fondamental en situation éducative, non seulement comme ensemble de valeurs et d'aptitudes à transmettre à l'enfant, mais aussi comme attitudes à adopter et à affiner chez l'adulte. Le savoir-être l'emporte d'une certaine manière sur l'accumulation de connaissances dans la mesure où, même en situation d'apprentissage, les paroles, les silences, les gestes, les mimiques et les déplacements dans l'espace sont les manifestations des aptitudes relationnelles des interactants. Les observations en milieu inuit ont mis en évidence les priorités des éducatrices. L'exécution d'une tâche, la mémorisation d'un fait, en un temps donné ou dans la forme établie, sont de moindre importance que la préservation de l'estime de soi de l'enfant. Le silence favorise un être ensemble plus qu'une relation hiérarchique d'éducatrice à jeune enfant. Il permet de respecter le monde de l'autre, dans le même temps qu'un nombre indéfini de capacités se consolident en silence chez l'enfant. S'autoriser à penser la transmission du savoir-être à l'aune du silence pourrait parallèlement révéler toute la valeur de la parole mesurée et réfléchie.

Enfin, la possibilité de concevoir l'existence d'un savoir propre aux enfants a été explorée. Nous avons montré que si le lien, la confiance et l'estime de soi font partie des conditions nécessaires au développement optimal de l'enfant, ces conditions sont

également indispensables à tout développement et à toute relation visant l'harmonie et le respect. Dans ce cadre de référence, la relation adulte-enfant relève d'un échange entre deux personnes situées à des stades de développement distincts. Dans cet échange, les influences sont partagées. L'enfant, de par son âge, place l'adulte devant des situations changeantes. À travers son rôle de transmetteur du savoir-être, l'adulte a la possibilité d'expérimenter son propre schème de valeurs et de grandir avec l'enfant. En ce sens, le *silatuniq* se transmet et se consolide aussi chez l'adulte au contact de l'enfant. Lorsque la bienveillance, le respect et la confiance forment les fondements des échanges entre les adulte et les enfants, les opportunités de bénéficier de cette relation sont nombreuses parce que l'adulte et l'enfant sont tous deux placés devant le défi d'être soi-même et avec l'autre en interaction.

Par ailleurs, cette thèse a tenté de montrer que renouveler sa perception de l'éducation permettrait de développer au maximum les capacités de l'enfant. Si l'adulte choisit d'élargir sa conception de l'enfant, il est possible que les capacités de l'enfant augmentent en parallèle. Toutefois, cette approche demande à ce que l'adulte ait de lui-même une perception plus fine, ou tout au moins qu'il élargisse la perception qu'il a de sa propre personne. Il aurait alors autant de possibilités que l'enfant de profiter du renouvellement des concepts et de la réactualisation régulière des pratiques éducatives favorables au développement. S'autoriser à effectuer des changements d'échelle constituerait aussi une occasion pour l'adulte de cheminer vers la connaissance de soi et de l'enfant.

Dans le but de compléter cette recherche, il pourrait être utile d'étendre le champ d'observation aux autres CPE du Nunavik. Cette démarche permettrait, d'une part d'évaluer la place des pratiques ici présentées et leurs effets sur la transmission du *silatuniq* sur une période plus longue et dans toute la région, et d'autre part d'identifier de nouveaux paramètres influant sur cette transmission. Effectuer une mise en rapport plus complète des pratiques éducatives inuit et des pratiques relevant de la psychologie humaniste pourrait profiter à ces deux approches en termes de concepts, de méthodes et d'outils pédagogiques.

En définitive, le savoir-être révélé à travers les interactions entre les enfants et les adultes s'étend à tous les êtres vivants. L'élan vital qui les anime, comme la pensée

chamanique le suppose, justifie le respect que chacun doit de manifester envers l'autre et qu'il est lui-même en droit de recevoir que ce soit dans le milieu familial, au Centre de la petite enfance, à l'hôpital, dans le village ou sur le territoire. Bien que les changements des dernières décennies aient provoqué des bouleversements sociaux majeurs, il apparaît que le *silatuniq* est encore transmis à l'enfant. En choisissant d'élargir mes intérêts scientifiques sur la question de l'intégration de la langue et de la culture inuit au domaine de la transmission du savoir-être, il a été possible de souligner que les valeurs et les aptitudes, comme le respect, la confiance, l'estime de soi, la flexibilité, l'autonomie et le souci de l'autre, constituent les bases d'un apprentissage menant vers le *silatuniq*.

Bibliographie

1. Références bibliographiques

AATAMI, Pita, 2010, « Les Inuit du Nunavik : évolutions sociales et culturelles, succès et défis », in J.-G. Petit, Y. Bonnier Viger, P. Aatami, A. Iserhoff (éds.), *Les Inuit et les Cris du Nord du Québec. Territoire, gouvernance, société et culture*, Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 417-423.

ADAMS, Donna, 2010, *Arnait Nipingit, Inuit women in Leadership and Governance*, in L. McComber, S. Partridge (eds.), vol. 1, Iqaluit : Nunavut Arctic College, pp. 59-71.

AIT-ABDALLAH, Akli, 2016, « Du Nunavik à Montréal : le blues des étudiants inuit », *Radio-Canada*, 30 septembre. Consulté le 28 février 2017 : <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/805996/jeunes-etudiants-inuits-montreal-programme-nunavik-sivunitsavut>.

ALLEN, Shanley E. M., 1994, *Acquisition of Some Mechanisms of Transitivity Alternation in Arctic Quebec Inuktitut*, thèse de doctorat, Montréal : McGill University.

Consulté en septembre 2013 :

http://digitool.library.mcgill.ca/view/action/singleViewer.do?dvs=1398489163672~121&locale=fr_FR&show_metadata=false&VIEWER_URL=/view/action/singleViewer.do?&DELIVERY_RULE_ID=6&search_terms=eriks%20brophy&adjacency=N&application=DIGITOOL-3&frameId=1&usePid1=true&usePid2=true.

ALLEN, Shanley, Fred GENESEE, Sarah FISH, Martha CRAGO, 2000, « Typological Constraints on Code-Mixing in Inuktitut-English Bilingual Adults », in M-A. Mahieu, N. Tersis (eds.), *Variations on Polysynthesis : the Eskaleut Languages, Typological Studies in Language*, Vol. 86, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, pp. 273-306.

ALVAREZ, Céline, 2016, *Les lois naturelles de l'enfant*, Paris : Éditions des Arènes.

ANNAHATAK, Betsy, Martha CRAGO, Lizzie NINGIURIVIK, 1993, « Changing Patterns of Language Socialization in Inuit Homes », *in Anthropology and Education Quaterly* 24 (3) : 205-223.

_, 2014, « *Silatuniq* : Respectful State of Being in the World », *Études/Inuit/Studies*, 38 (1-2) : 23-31.

ANNAHATAK, Betsy, Martha CRAGO, Lizzie, NINGIURIVIK, 1993, « Changing Patterns of Language Socialization in Inuit Homes », *Anthropology and Education Quaterly*, 24 (3) : 205-223.

ANCTIL, Mélanie, 2008, *Les faits saillants de l'enquête. Enquête de santé auprès des Inuit du Nunavik 2004. Qanuippitaa ? Comment allons-nous*, Québec : Institut National de Santé Publique du Québec (INSPQ) et Régie Régionale de la Santé et des Services Sociaux du Nunavik (RRSSSN).

Consulté le 8 juillet 2016 :

https://www.inspq.gc.ca/pdf/publications/775_ESIFaitsSaillants.pdf.

ANGMAALIK, Pauloosie, Saullu NAKASUK, Elisapee OOTOOVA, Hervé PANIAQ, 2000, *Entrevues avec des aînés inuit : introduction*, J. Oosten, F. Laugrand (éds.), Nunavut Arctic College, Iqaluit : Nortext.

AUPILAAARJUK, Mariano, Marie TULIMAAQ, Akisu JOAMIE, Emile IMARUITTUQ, Lucaasie NUTARAALUK, 2001, *Entrevues avec des aînés inuit : perspective sur le droit traditionnel*, J. Oosten, F. Laugrand, W. Rasing (éds.), vol. 2, Nunavut Arctic College, Iqaluit : Nortext.

AUPILAAARJUK, Mariano, Tulimaaq AUPILAAARJUK, Lucassie NUTARAALUK, Rose IQALLIJUQ, Johanasi UJARAK, Isidore IJITUUQ, Michel KUPAAQ, 2002, *Entrevues avec des aînés inuit : la cosmologie et le chamanisme inuit*, B. Saladin d'Anglure (éd.), vol. 4, Nunavut Arctic College, Iqaluit : Nortext.

AUSTIN, John, 1970, *Quand dire c'est faire*, Paris : Éditions du Seuil.

BÉGOIN, Jean, 2001, « La joie de vivre et de devenir soi », *in* C. Bergeret-Amselek (éd.), *Naître et grandir autrement*, Paris : Desclée de Brouwer, pp. 57-73.

BERNICOT, Josie, 1992, *Les actes de langage chez l'enfant*, Paris : Presses Universitaires de France.

BIRKET-SMITH, Kaj, 1929, *The Caribou Eskimos : Material and Social Life and Their Cultural Position ; Report of the Fifth Expedition of Thule, 1921-1924*, vol. 5, Copenhague : Gyldendalske Boghandel.

BOAS, Franz, 1888, *The Central Eskimo. In Sixth Annual Report of the Bureau of American Ethnology*, Washington : Government Printing Office.

Consulté le 26 février 2012 : www.wengereskimodb.uaf.edu.

_, 1907, *Second Report on the Eskimos of Baffin Land and Hudson's Bay*, New York : Bulletin of the American Museum of Natural History, 15 (2) : 371-570.

BORDES Rémi, 2011, « Soigner par la parole, perspectives anthropologiques », in R. Bordes (dir.), *Dire les maux, anthropologie de la parole dans les médecines du monde*, Paris : L'Harmattan, pp. 7-34.

BORDIN, Guy, 2003, « De l'habitat nomade à la maison moderne chez les Inuit de l'Arctique oriental canadien : appropriation d'un espace imposé », in B. Collignon et J-F. Staszak (éds.), *Espaces domestiques. Construire, habiter, représenter*, Rosny-sous-bois : Bréal Éditions, pp. 251-265.

_, 2011, *On dansait seulement la nuit, Fêtes chez les Inuit du Nord de la Terre de Baffin* Nanterre : Publications de la Société d'Ethnologie, coll. « Anthropologie de la nuit ».

BOWLBY, John, 2014 (1954), *Amour et rupture : les destins du lien affectif*, Paris : Albin Michel.

BRIGGS, J. L., 1970, *Never in Anger : Portrait of an Eskimo Family*, Cambridge Massachusetts : Harvard University Press.

_, 1983, « Le modèle traditionnel d'éducation chez les Inuit : différentes formes d'expérimentation face à l'inconnu », *Recherches amérindiennes au Québec*, 13 (1) : 13-25.

_, 1998, *Inuit Morality Play : the Emotional Education of a Three-Year-Old*, New Haven, London: Yale University Press.

_, 2000, « Emotions Have Many Faces : Inuit Lessons », *Anthropologica, Reflections on Anthropology in Canada*, 4 (2) : 157-164.

_, 2001, « Les dynamiques de l'autonomie, anciennes et nouvelles », in L.J. Dorais (éd.), *Identités inuit au troisième millénaire*, Québec : Association Inuksiutiit Katimajit, pp. 79-94.

BRIL, Blandine, Henri LEHALLE, 1998, *Le développement psychologique est-il universel ? Approches interculturelles*, Paris : Presses Universitaires de France.

BROWN, Penelope, Stephen LEVINSON, 1978, « Universals in Language Usage : Politeness Phenomena », in E. N. Goody (ed.), *Questions and politeness. Strategies in Social Interaction*, Cambridge : Cambridge University Press, pp. 56-289.

BRONFENBRENNER, Urie, 1993, « Ecological Models of Human Developments », in M. Gauvain et M. Cole (eds.), *Readings on the Development of Children*, 3 (2) : 37-43, New York : Freeman.

BRUNER, S. Jérôme, 1997 (1991), *Car la culture donne forme à l'esprit*, Chêne-Bourg - Genève : Éditions Eshel.

_, 2012 (1983), *Le développement de l'enfant : savoir dire, savoir faire*, Paris : Presses Universitaires de France.

CANCEL, Carole, 2011, *Autorité, parole et pouvoir : une approche anthropologique de l'activité néologique inuit au Nunavut*, thèse de doctorat, co-tutelle sous la direction de Michèle Therrien (Paris) et Frédéric Laugrand (Québec), Inalco et Université Laval.

CARON, Andrée, Gérard DUHAIME, André LÉVESQUE, 2015, *Le Nunavik en chiffres, version de poche*, Québec : Université Laval et Administration Régionale Kativik (Programme Nunivaat).

Consulté le 11 juillet 2016 :

<http://www.chaireconditionautochtone.fss.ulaval.ca/documents/pdf/Nunavik-en-chiffres-vf-fr.pdf>.

CAZENAVE, Michel, 1996, *La science et les figures de l'âme*, Monaco : Éditions du Rocher.

CHARAUDEAU, Patrick, Dominique MAINGUENEAU (éds.), 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Éditions du Seuil.

CHEN, Claire, 1997, *Language Use and Language Socialization in Bilingual Homes in Inuit Communities*, Master thesis, School of Communication Sciences and Disorders, McGill University. Consulté en septembre 2013: http://digitool.Library.McGill.CA:80/R/-?func=dbin-jump-full&object_id=27507&silolibrary=GEN01.

CHEVALIER, Serge, Mireille JETTÉ, 1994, « Difficultés de mesure et d'adaptation transculturelle dans l'Enquête Santé Québec auprès des Inuit du Québec nordique », *Recherches sociographiques*, 35 (3) : 575-608. Consulté le 8 septembre 2016 : <http://id.erudit.org/iderudit/056905ar>.

COLLIGNON, Béatrice, 1996, *Les Inuit : ce qu'ils savent du territoire*, Paris : L'Harmattan.

_, 2001, « Esprit des lieux et modèles culturels : la mutation des espaces domestiques en Arctique », *Annales de Géographie*, 620 : 383-404. Consulté en mars 2014 : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/geo_0003-4010_2001_num_110_620_173.

COMITÉ NATIONAL SUR LA SCOLARISATION DES INUIT, 2011, *Stratégie sur la scolarisation des Inuit, Les premiers Canadiens, Canadiens en Premiers [sic]*, Ottawa : Association Inuit Taipiriit Kanatami.

COMMISSION DE VÉRITÉ ET DE RÉCONCILIATION DU CANADA, 2015, *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir, Sommaire du rapport final de la Commission Vérité et Réconciliation du Canada*, Montréal, Kingston : McGill-Queen's University Press.

Consulté le 23 décembre 2016 :

http://www.myrobust.com/websites/trcinstitution/File/Reports/French/French_Executive_Summary_Web.pdf.

_, 2015, *Pensionnats du Canada, l'expérience inuit et nordique, Rapport final de la Commission de Vérité et de Réconciliation du Canada*, vol.2, Montréal, Kingston : McGill-Queen's University Press.

Consulté le 23 décembre 2016 :

http://www.myrobust.com/websites/trcinstitution/File/Reports/French/French_Volume_2_Inuit_Web.pdf.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, 2007, *Enquête sur les services de protection de la jeunesse dans la baie d'Ungava et la baie d'Hudson*, Québec : Direction des Enquêtes et de la Représentation Régionale. Consulté au mois de juillet 2016 : http://www.cdpedj.gc.ca/Publications/rapport_Nunavik_francais.pdf.

COSNIER, Jacques, Alain BROSSARD, 1984, « Communication non verbale : co-texte ou contexte ? », in J. Cosnier et A. Brossard (éds.), *La communication non verbale*, Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 1-29.

CRAGO BORGMANN, Martha, 1988, *Cultural Context in Communicative Interaction with Inuit Children*, Montréal : McGill University.

_, 1990, « Development of Communicative Competence in Inuit Children : Implications for Speech-Language Pathology », *Journal of Childhood Communication Disorders*, 13 (1) : 73-83.

CRAGO BORGMANN, Martha, Alice ERIKS-BROPHY, 1993a, « Culture, Conversation and the Co-construction of Interactions : Implications and Applications for Intervention », in J. Duchan, L. Hewitt, C. Reynolds, R. Sonnenmeier (eds.), *Pragmatics : From Theory to Therapy*, Englewood cliffs (NJ) : Prentice Hall, pp. 43-58.

_, 1993b, « Inuit Efforts to Maintain Face : Elements from Classroom Discourse with Inuit Children », in D. Kovarsky, M. Maxwell, J. Damico (eds.), *ASAH Monographs : Language Interactions in Clinical and Educational Settings*, 30 : 10-16.

_, 1993c, « Feeling Right : Approaches to a Family's Culture », *The Volta Review*, 95 (5) : 123-129.

CRAGO, Martha, Alice ERIKS-BROPHY, Lynn McALPIN, Diane PESCO, 1997, « Culturally Based Miscommunication in Classroom Interaction », *Language, Speech and Hearing Services in School*, 28 : 245-254.

CRAGO, Martha, Claire CHEN, Fred GENESEE, 1998, « Power and Deference: Decision Making in Inuit Homes », *Journal of Just and Caring Education*, 4(1) : 78-95.

CRAGO, Martha, Shanley ALLEN, D. Pesco, 1998, « Issues of Complexity in Inuktitut and English Child Directed Speech », in *Proceedings of the 20th Annual Stanford Child Language Research Forum*, E.V. Clark (ed.), Stanford, CA : CSLI, pp. 37-46.

CROWE, Keith J., 1992, *A History of the Original Peoples of Northern Canada*, Montreal, Kingston : McGill-Queen's University Press.

CSONKA, Yves, 2003, « Des Thuléens aux Inuit », in P. Huret (dir.), *Les Inuit de l'Arctique canadien*, Québec : CIDEF-AFI, pp. 21-34.

CYRULNIK, Boris, 2001, *L'ensorcellement du monde*, Paris : Odile Jacob.

DANON-BOILEAU, Laurent, 2010, *L'enfant qui ne disait rien*, Paris : Odile Jacob.

DARBELLAY, Frédéric, 2005, *Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse des discours. Complexité des textes, intertextualité et transtextualité*, Genève : Éditions Slatkine.

DAVID, Myriam, Geneviève APPELL, 2008, *Lóczy ou le maternage insolite*, Ramonville-Saint-Agne : Éditions Érès.

DELBE, Alain, 1995, *Le stade vocal*, Paris : L'Harmattan.

DESCOLA, Philippe, 2010, *Diversité des natures, diversité des cultures*, Montrouge : Bayard.

_, 2005, *Par-delà nature et culture*, Paris : Gallimard.

DEVEREUX, Georges, 1998, *Psychothérapie d'un Indien des Plaines*, Paris : Fayard.

_, 1996, *Ethnopsychiatrie des Indiens Mohaves*, Le Plessis-Robinson : Synthélabo.

_, 1979, *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, Paris : Gallimard.

DOLTO, Françoise, 1994, *Les étapes majeures de l'enfance*, Paris : Le Grand Livre du Mois.

_, 1995, *Tout est langage*, Paris : Gallimard.

DORAIS, Louis-Jacques, 1990, *1000 Inuit Uqausingit, 1000 Mots Inuit, 1000 Inuit Words*, Québec : Association Inuksiutiit Katimajit.

_, 1996, *Langage in Inuit Society*, Iqaluit : Nunavut Arctic College.

_, 2010, *The Language of the Inuit, Inuit Uqausingit : Syntax, Semantics and Society in the Arctic*, Montreal, Kingston : McGill-Queen's University Press.

DUFOUR, Rose, 1990a, *Femme et enfantement : sagesse dans la culture inuit*, Québec : Éditions Papyrus.

_, 1990b, « Vers un diagnostic transculturel de l'otite moyenne », *Anthropologie et sociétés*, 14 (1) : 43-64.

EKHO Naqi, Uqsuralik OTTOKIE, 2000, *Entrevues avec des aînés inuit : l'éducation des enfants*, vol. 3, J. Briggs (ed.), Nunavut Arctic College, Iqaluit : Nunavut Nortext.

FABER, Adele, Elaine MAZLISH, 2002, *Parler pour que les enfants écoutent, écouter pour que les enfants parlent*, Cap-Pelé (Nouveau-Brunswick) : Relations Plus.

_, 2004, *Parents épanouis, enfants épanouis : cultivez le bonheur dans votre famille*, Cap-Pelé (Nouveau-Brunswick) : Relations Plus.

FIENUP RIORDAN, Ann, 2011, « "So Our Voice Will Stay Alive", Quinagak Elders Point to Their Children's Future », *Les Cahiers du CIÉRA, Enfances Inuit Childhood*, 7 : 41-55.

FLETCHER, Christopher, 2011, *Premiers soins traditionnels inuit*, Westmount (Québec) : Institut Culturel Avataq.

FRANKL, E. Viktor, 2013 (1959), *Découvrir un sens à sa vie avec la logothérapie*, Montréal : Les Éditions de l'Homme.

FREEMAN AODLA, Minnie, 1978, *Life among the Qallunaat*, Edmonton : Hurtig Publishers.

FREIRE, Paolo, 1974, *Pédagogie des opprimés*, Paris : François Maspero.

FREUD, Sigmund, 1962 (1921), *Introduction à la psychanalyse*, Paris : Payot.

FURGAL, Christopher, Daniel MARTIN, Pierre GOSSELIN, 2002, « Climate Change and Health in Nunavik and Labrador : Lessons from Inuit Knowledge », in I. Krupnik et D. Jolly (eds.), *The Earth is Faster Now : Indigenous Observations of Arctic Environmental Change*, Fairbanks (Alaska) : Arctic Research Consortium of the United States, pp. 266-299.

GABORIT, Lydia, 1984, « Silences », *La parole buissonnière, Cahiers de littérature orale*, 15 : 187-193, Publications Langues'O : Paris.

GAGNON, Éric, 2006, *Les promesses du silence : essai sur la parole*, Montréal : Liber.

GARFINKEL, Harold, 2007 (1967) *Recherches en ethnométhodologie*, Paris : Presses Universitaires de France.

GIAMPINO, Sylviane, Catherine VIDAL, 2009, *Nos enfants sous haute surveillance*, Paris : Albin Michel.

GIAMPINO, Sylviane, 2013, « Introduction, une approche du bébé par le corps physique et le cœur ? », in S. Giampino (dir.), *Y a-t-il encore une petite enfance ? Le bébé à corps et à cœur*, Toulouse : Éditions Érès, coll. « 1001 BB », pp. 11-20.

GINOTT, Haim G., 1968, *Les relations entre parents et enfants : solutions nouvelles de problèmes anciens*, Tournai : Casterman.

GAUVIN, Margaret, 2011, « Inuit Parents Creating and Managing Their Daycare Centers », *Les Cahiers du CIÉRA, Enfances Inuit Childhood*, 7 : 35-39.

GOFFMAN, Erving, 1974, *Les rites d'interaction*, Paris : Éditions de Minuit.

_, 1987, *Façons de parler*, Paris : Éditions de Minuit.

GOUDOT-PERROT, Andrée, 1990, *L'homme sensoriel*, Paris : Honoré Champion.

GREY, Minnie, 2009, « 'La négociation, c'est avant tout un échange' », entretien réalisé par Caroline Hervé, *Les cahiers du CIÉRA, La négociation politique : conciliations et contradictions*, 3 : 61-66.

GREY, Minnie, Johnny ADAMS, Jobie EPOO, Josepi PADLAYAT, 1992, *Silaturnimut : le chemin de la sagesse, rapport final du groupe de travail sur l'éducation au Nunavik*, Montréal : Société Makivik.

GRICE, Paul, 1989, *Studies in the Way of Words*, Cambridge : Harvard University Press.

GROSLÉZIAT, Chantal, 2009, « Variation autour du silence », in J. Vamos et M. Rasse (éds.), *Accueillir un bébé à la crèche*, Toulouse : Éditions Érès, pp. 67-72.

GUEMPERZ, John Joseph, D. HYMES (eds.), 1989, *Direction in Sociolinguistics : the Ethnography of Communication*, Oxford, New York : B. Blackwell.

HACHÉ, Raymonde, 2009, *Jules Dion : Fifty Year Below Zero*, Québec : Anne Sigier.

HALL, Edward Twitchell, 1971 (1966), *La dimension cachée*, Paris : Éditions du Seuil.

HONIGMANN, Irma, John HONIGMANN, 1954, « Child Rearing Patterns among the Great Whale River Eskimo », *Anthropological Papers of the University of Alaska*, 2(1) : 31-49.

Consulté le 26 février 2012:

<http://www.wengereskimodb.uaf.edu/sections/Hon1954section0001.xml>

HURET, Pauline, 2003, « Quelques représentations liées à la notion de personne chez les Inuit », in P. Huret (dir.), *Les Inuit de l'Arctique canadien*, Québec : CIDEF-AFI, pp. 79-87.

ILITAQSINIQ, CONSEIL DES LITTÉRATIES DU NUNAVUT, (non daté), *Readings on Language*, Ikaluktutiak, Cambridge Bay (Nunavut) : Ilitaqsiniq-Conseil des littératies du Nunavut.
http://www.ilitaqsiniq.ca/sites/default/files/files/readings_on_language.pdf.

ILLICH, Ivan, 1971, *Deschooling Society*, Harmondsworth (Middlesex) : Penguin Education.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, 2014, *Estimation de la population des municipalités du Québec selon le groupe d'âge et le sexe, du 1^{er} juillet des années 2001 à 2013*, Québec : Direction des statistiques sociodémographiques.

IRNIQ, Lizzie, Alacie KONEAK, Alacie KUANNANACK TUKALAK, Maata TUNIQ, 2012, *Traditions relatives à l'éducation, à la grossesse et à l'accouchement au Nunavik*, F. Pernet (éd.), Westmount (Québec) : Institut Culturel Avataq.

JOLIET, Fabienne, 2010, « Le parc national Tursujuq, un paysage à partager ? », in J.-G. Petit, Y. Bonnier Viger, P. Aatami, A. Iserhoff (éds.), *Les Inuit et les Cris du Nord du Québec : territoire, gouvernance et culture*, Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 201-216.

JULIEN, Gilles, 2012, *À hauteur d'enfant*, Montréal : Éditions Libre Expression.

JUNG, Carl Gustav, 1990 (1967), *L'âme et le soi. Renaissance et individuation*, Paris : Albin Michel.

KAIL, Michèle, 2012, *L'acquisition du langage*, Paris : Presses Universitaires de France.

KAWADA, Junzō, 1998, *La voix : études d'ethno-linguistique comparative*, Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 2002, « Acte de langage indirect », in *Dictionnaire d'analyse du discours*, P. Charaudeau, D. Maingueneau (éds.), Paris : Éditions du Seuil, pp. 19-21.

_, 2002, « Adoucisseur », in *Dictionnaire d'analyse du discours*, P. Charaudeau, D. Maingueneau (éds.), Paris : Éditions du Seuil, pp. 28-30.

KONICHECKIS, Alberto, 2006, « Implication affective des professionnels », *Bébé où crèches-tu ?*, *Spirale*, 2(38) : 75-84.

KURZON, Dennis, 1998, *The discourse of silence*, Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins.

LACHAPELLE, Maryse, *La négociation d'un parcours d'intégration : expériences postsecondaires d'Inuit du Nunavik*, thèse de doctorat en anthropologie. Université Laval sous la direction de Frédéric Laugrand. Dépôt initial prévu début mars 2017.

LAHANQUE, Chantal, 2001, « Aide-moi à faire seul », in C. Bergeret-Amselek (éd.), *Naître et grandir autrement*, Paris : Desclée de Brouwer, pp. 247-260.

LALLEMAND, Suzanne, 2000, « Enfances d'ailleurs, approche anthropologique », in M. Guidetti, S. Lallemand, M.F. Morel (éds.), *Enfance d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui*, Paris : Armand Colin, pp. 9-59.

_, 2002, « Esquisse de la courte histoire de l'anthropologie de l'enfance », *Journal des africanistes*, 72 (1) : 9-18.

Consulté le 19 septembre 2014,

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/jafr_0399-0346_2002_num_72_1_1284.

LANCY, David F., 2015 (2008), *The Anthropology of Childhood: Cherubs, Chattel, Changelings*, Cambridge : Cambridge University Press.

LANTIS, Margaret, 1960, *Eskimo Childhood and Interpersonal Relationships, Nunivak Biographies and Genealogies*, Seattle : University of Washington Press.

LAROCHE-BOUVY, Danielle, 1984, « Les pauses et les silences dans l'interaction verbale », *Langage et Société*, 29 : 27-37.

LAROSE, François, Marguerite LAVALLÉE, Jean DEMERS, 1996, « Socialisation traditionnelle et éducation. L'acculturation et la représentation des rôles respectifs de la famille et de l'école en milieu inuit », in *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 3 (2) : 239-269.

LAUBJERG, Merete, Birgit PETERSSON, 2010, « Greenlandic Adoptees' Psychiatric Inpatient Contact. A Comparative Register-Based Study », *Scandinavian Journal of Public Health*, 38 : 64-70.

LAUGRAND, Frédéric, 2001, « Des humains, des ancêtres, des esprits. Ambiguïté et hétéronomie du rêve chez les aînés inuit de l'Arctique canadien », *Études/Inuit/Studies*, 25 (1-2) : 73-100.

_, 2003, « La cosmologie des Inuit », in P. Huret (dir.), *Les Inuit de l'Arctique canadien*, Québec : CIDEF-AFI, pp. 65-78.

_, 2008, « L'école de la toundra. Réflexions sur l'éducation à partir de quelques ateliers de transmission des savoirs avec des aînés et des jeunes Inuit », in F. Laugrand (dir.), *Défis de l'éducation chez les Premières Nations et les Inuit*, Québec : éditions du CIERA, pp. 77-92.

LAUGRAND, Frédéric, Jarich OOSTEN, 2009, « Transfer of Inuit qaujimajatuqangit in Inuit modern society », *Études/Inuit/Studies*, 33 (1-2) : 115-152. Consulté en novembre 2013 : <http://id.erudit.org/iderudit/044963ar>.

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

_, 2011, *La femme de la mer, Sedna dans le chamanisme et l'art inuit de l'Arctique de l'Est*, Montréal : Liber.

_, 2014, « The case of Pelagie Inuk : The Only Inuk Woman to Become a Grey Nun », in F. Laugrand (éd.), *Études/Inuit/Studies*, 38 (1-2), pp. 157-176.

LAUGRAND, Frédéric, Jarich OOSTEN, Wim RASING, 2001, « Introduction », in F. Laugrand, J. Oosten, W. Rasing (éds.), *Entrevues avec des aînés inuit : perspective sur le droit traditionnel*, vol. 2, Nunavut Arctic College, Iqaluit : Nortext.

LAUGRAND, Frédéric, Michèle Therrien, 2001, « Introduction », in M. Therrien and F. Laugrand (éds.), *Interviews d'aînés Inuit : bien-être physique et psychique*, vol. 5, Nunavut Arctic College, Iqaluit : Nortext.

LAVAL, Virginie, 2015 (2002), *Psychologie du développement. Modèles et méthodes*, Paris : Armand Colin.

LE BRETON, David, 1997, *Du silence*, Paris : Éditions Métailié.

_, 2012 (2004), *L'interactionnisme symbolique*, Paris : Presses Universitaires de France.

LECOMTE, Jacques, 2013, *Les trente notions de la psychologie*, Paris : Dunod.

LE GOFF, Philippe, 2002, « Le murmure d'un monde », *Inuit, quand la parole prend forme*, Paris, Lyon : Glénat, Muséum d'histoire naturelle de Lyon, pp. 137-139.

LeVINE, Robert A., Rebecca S., NEW, 2008, « Introduction », in R. A. LeVine, R. S. New (eds.), *Anthropology and Child Development, a Cross-Cultural Reader*, Oxford : Blackwell Publishing, pp. 1-7.

LYNGE, Aqqaq, 2012, *Des veines du cœur au sommet de la pensée*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

LYON, Georges Francis, 1824, *The Private Journal of Captain G. F. Lyon, of H.M.S. Hecla, during the Recent Voyage of Discovery under Captain Parry, 1821-1823*, London. Dernière consultation en décembre 2016 : www.wengereskimodb.uaf.edu.

MALHER Margaret, Fred PINE, Anni BERGMAN, 2010 (1975), *La naissance psychologique de l'être humain : symbiose humaine et individuation*, Paris : Payot & Rivages.

MALINOWSKY, Bronislaw, 2006 (1927), *La paternité dans la psychologie primitive*, Paris : Éditions À l'Écluse d'Aval.

MANCINI BILLSON, Janet, Kyra MANCINI, 2007, *Inuit women : Their Powerful Spirit in a Century of Change*, Lanham (Maryland US) : Rowman and Littlefield.

MASLOW, Abraham Harold, 1989, *Vers une psychologie de l'être*, Paris : Fayard.

_, 2006, *Être humain : la nature humaine et sa plénitude*, Paris : Eyrolles.

MASSENET, Jean-Pierre, 1986, *Étude phonologique d'un dialecte inuit canadien*, Québec : Association Inuksiutiit Katimajit.

MATHIASSEN, Therkel, 1928, *Material Culture of the Iglulik Eskimo. Report of the fifth Thule Expedition, 1921-1924*, 6 (1), Copenhague : Gyldendalske Boghandel.

MAUSS, Marcel, 2004 (1950), « Essai sur les variations saisonnières des sociétés Eskimos. Étude de morphologie sociale, *Société et Anthropologie*, Paris : Presses Universitaires de France.

MAUZÉ, Marie, 1997, « On Concepts of Tradition : an Introduction », in M. Mauzé (ed.), *Present is Past, Some uses of Tradition in Native Societies*, Lanham : University Press of America, pp. 1-15.

MCCOMBER, Louis, Shannon PARTRIDGE (eds.), 2010, *Arnait Nipingit, Inuit women in Leadership and Governance*, vol. 1, Iqaluit : Nunavut Arctic College.

MCGREGOR, Heather, 2010, *Inuit Education and Schools in the Eastern Arctic*, Vancouver, Toronto : UBC Press.

_, 2012, « Curriculum Change in Nunavut : Towards Inuit Qaujimajatuqangit », *McGill Journal of Education*, 47(3) : 285-302.

MEAD, Margaret, 1961 (1928), *Coming of Age in Samoa. A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization*, New York: Morrow Quill Paperbacks.

_, 2008 (1928), « The Ethnography of Childhood », in R. A. Levine, R. S. New (eds.), *Anthropology and Child Development, a Cross-Cultural Reader*, Oxford : Blackwell Publishing, pp. 19-27.

MENGET, Patrick, 1991, « Histoire de l'anthropologie », in P. Bonte et M. Izard (éds.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris : Presses Universitaires de France, pp. 328-332.

MESHER, Dorothy, 1995, *Kuujjuaq, Memories and Musings*, Duncan : Unica Publishing.

MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DES ÂÎNÉS, 2007, *Accueillir la petite enfance, le programme éducatif des services de garde à l'enfance du Québec*, Québec : Direction des Relations Publiques et des Communications. Dernière consultation le 26 décembre 2016 : https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf.

MONTSSORI, Maria, 2016, *L'enfant*, Paris : Desclée de Brouwer.

MOORE, Percy, 1966, « The Modern Medicine Man », in M. van Steensel (ed.), *People of Light and Dark*, Ottawa : Department of Indian Affairs and Northern Development, pp. 132-136.

MOREL, Marie-France, 2000, « Enfances d’hier, approche historique », in M. Guidetti, S. Lallemand, M.F. Morel (éds.), *Enfance d’ailleurs, d’hier et d’aujourd’hui*, Paris : Armand Colin, pp. 60-116.

MORIN, Edgar, 2005, *Introduction à la pensée complexe*, Paris : Éditions du Seuil.

MORO, Marie-Rose, 2011, *Psychothérapie transculturelle de l’enfant et de l’adolescent*, Paris : Dunod.

_, 2002, *Enfants d’ici venus d’ailleurs : naître et grandir en France*, Paris : La Découverte.

MUCKPAH, James, (document non daté), « I’ll tell You what I Remember of My Childhood ». *Remembered Childhood*, Westmount (Québec) : Institut Culturel Avataq.

NAPPAALUK, Mitiarjuk, 2002, *Sanaaq*, traduit de l’inuktitut par Bernard Saladin d’Anglure, Outremont (Québec) : Les Éditions Internationales Alain Stanké.

NICOLESCU, Basarab, 1996, *La transdisciplinarité. Manifeste*, Monaco : Éditions du Rocher.

NUNGAK Zebedee, Ida SAUNDERS, Moses NOVALINGA, Adamie KALINGO, 2012, *Illirajivut/The language that which we treasure/La langue que nous chérissons*, Inukjuak, Westmount (Québec) : Institut Culturel Avataq.

NUTTALL, Mark, 2005, « Arctic : definitions and boundaries », in M. Nuttall (ed.), *Encyclopedia of the Arctic*, vol. 1, New York-London : Routledge, pp. 117-121.

OCHS, Elinor, 1988, *Culture and Language Development : Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*, Cambridge : Cambridge University Press.

OGDEN, Aynslie, 2005, « Weather », in Mark Nuttall (ed.), *Encyclopedia of the Arctic*, vol. 3, New York, London : Routledge, pp. 2161-2164.

OKAKO, Leona, 2010, « Serving the Purpose of Education », in R. Barnhardt, A. O. Kawagley (eds.), *Alaska Native Education, views from Within*, Fairbanks : Alaska Native Knowledge Network, pp. 99-119.

OLOMUCKI H     , 2006, « Effets de parole autour du bébé en PMI », in S. Giampino (dir.), *   l'écoute des bébés et de ceux qui les entourent*, Ramonville-Saint-Agne :   ditions   r  s, pp. 165-176.

OOSTEN, Jarich, 1996, « Dynamique des principes socio-cosmiques de la personne » in N. Tersis, M. Therrien (  ds.), *La dynamique dans la langue et la culture inuit*, Paris :   ditions Peeters, Selafr né 361, pp. 177-195.

OOTOOVA, Ilisapi, Tipuula Qapik ATAGUTSIK, Tiri IJJANGIAQ, Jaikku PITSEOLAK, Aalasi JOAMIE, Akisu JOAMIE, Malaija PAPATSIE, 2001, *Interviews d'  n  s Inuit : bien-être physique et psychique*, vol. 5, M. Therrien and F. Laugrand (  ds.), Nunavut Arctic College, Iqaluit : Nortext.

PAREKH, Bhikhu, 2006, *Rethinking Multiculturalism : Cultural Diversity and Political Theory*, Hampshire : Palgrave Macmillan.

PATRICK, Donna, 2003, *Language, Politics, and Social Interaction in an Inuit Community*, Berlin : Mouton de Grutyer.

  , 2007, « Les langues autochtones en péril au Canada », *Dynamiques et pratiques langagières*, 31 (1) : 125-141.

PERNET, Fabien, 2014, *La construction de la personne au Nunavik : ontologie, continuité culturelle et rites de passage*, thèse de doctorat, co-tutelle sous la direction de Françoise Morin (Lyon) et Frédéric Laugrand (Laval, Québec), Université Lumiere Lyon II et Université Laval.

  , 2012, « Introduction », in F. Pernet (  d.), *Traditions relatives à l'éducation, à la grossesse et à l'accouchement au Nunavik*, Westmount (Québec) : Institut Culturel Avataq.

PERNET, Fabien, Florence DUPRÉ, 2011, « Inuguiniq : devenir une personne autonome. Un parcours anthropologique de la reconnaissance », *Les cahiers du CIÉRA, Enfances Inuit Childhood*, 7 : 57-77.

PETIT, Céline, 2003, « L'éducation et la scolarisation au Nunavik et au Nunavut : transmission et réappropriation des savoirs », in P. Huret (dir.), *Les Inuit de l'Arctique canadien*, Québec : CIDEF-AFI, pp. 207-226.

_, 2011, *Jouer pour être heureux, Pratiques ludiques et expressions du jeu chez les Inuit de la région d'Iglulik (Arctique oriental canadien), du XIXe siècle à nos jours*, thèse de doctorat, co-tutelle sous la direction de Michèle Therrien (Paris) et Frédéric Laugrand (Québec), Inalco et Université Laval.

PIAGET, Jean, 1967, *La psychologie de l'intelligence*, Paris : Armand Colin.

PIKLER, Emmi, 1979, *Se mouvoir en liberté dès le plus jeune âge*, Paris : Presses Universitaires de France.

PINHEIRO NEVES, José, 2011, « Pour comprendre les nouvelles liaisons digitales : le concept d'individuation chez Carl Jung et Gilbert Simondon », *Sociétés*, 111 (1) : 105-114.

POUGET, Daniel, 2004, *L'esprit de l'ours*, Benaix : Éditions Présence Image.

QUMAQ, Taamusi, 1988, *Sivullita Piusituqangit / Une encyclopédie de la vie traditionnelle inuit / An Encyclopedia of Inuit Traditional Life*, B. Saladin d'Anglure (éd.), Québec : Association Inuksiutiit Katimajit.

_, 1991, *Inuit uqausillaringit, un dictionnaire en inuktitut du Nunavik*, Québec : Association Inuksiutiit Katimajit.

RANDA, Vladimir, 2003, « Inuit et animaux, une histoire ancienne », in P. Huret (dir.), *Les Inuit de l'Arctique canadien*, Québec : CIDEF-AFI, pp. 103-118.

RASMUSSEN, Knud, 1929, *Intellectual Culture of the Iglulik Eskimos. Report of the Fifth Thule Expedition, 1921-1924*, 7 : 9-304, Copenhague : Nordisk Forlag. Consulté le 2 octobre 2012 : www.wengereskimodb.uaf.edu.

_, 1931, *Intellectual Culture of the Copper Eskimos*, Copenhague : Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag.

_, 1976 (1938), *Knud Rasmussen's Posthumous Notes on the Life and Doings of the East Greenlanders in Olden Times*, H. Ostermann (ed.), New York : AMS Press.

REDA, Mary M., 2009, *Between Speaking and Silence : a Study of Quiet Students*, Albany : SUNY Press.

ROGERS, Carl R., 1968 (1961), *Le développement de la personne*, Paris : Bordas.

ROGERS, Sara, 2014, « Nunavik Childcare Centers Create Jobs, Independence, School Success », *Nunatsiaq News*, 29 mai, Iqaluit : Nunavut.

ROWAN, Mary Caroline, 2011, *Exploring the Possibilities of Learning Stories as an Approach to Early Childhood Education in Nunavik*, Master thesis, Victoria (B.C.) : University of Victoria.

_, 2014, « Co-constructing Early Childhood Programs Nourished by Inuit Worldviews », in *Études/Inuit/Studies*, vol. 38 (1-2) : 73-94.

SALADIN d'ANGLURE, Bernard, 1977, « Mythe de la femme et pouvoir de l'homme chez les Inuit de l'Arctique central (Canada) », *Anthropologie et Sociétés*, 1(3) : 79-98.

_, 1998, « L'élection parentale chez les Inuit (fiction empirique ou réalité virtuelle) », in A. Fine (éd.), *Adoptions, ethnologie des parentés choisies*, Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp. 121-149.

_, 2000, « Pijariurniq : performances et rituels inuit de la première fois », *Études/Inuit/Studies*, 24(2) : 89-113.

Consulté le 22 mars 2016.

http://classiques.ugac.ca/contemporains/saladin_danglure_bernard/pijariurniq/pijariurniq.pdf.

_, 2001, « La construction de l'identité chamanique chez les Inuit du Nunavut et du Nunavik », *Études/Inuit/Studies*, 25 (1-2) : 191-215.

_, 2006, *Être et renaître inuit, homme, femme ou chamane*, Paris : Gallimard.

_, 2016, « L'enfance chez les Inuit », *L'enfance*, Université populaire du quai Branly. Conférence enregistrée au théâtre Claude Lévi-Strauss, le 16 mars 2016.

SALES de, Anne, 2007 (1992), « Le chamanisme », in P. Bonte et M. Izard (éds.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris : Presses Universitaires de France, pp. 132-134.

SAVOIE, Donat, 2009, « Le projet de création du Gouvernement régional du Nunavik : un exemple de négociation », *Les cahiers du CIÉRA, La négociation politique : conciliations et contradictions*, (3) : 49-59.

SCHERER, Klaus, 1984, « Les fonctions des signes non verbaux dans la conversation », in J. Cosnier et A. Brossard (eds.), *La communication non verbale*, Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 71-100.

SCHIEFFELIN, Bambi B., 1990, *The Give and Take of Everyday Life : Language Socialization of Kaluli Children*, Cambridge : Cambridge University Press.

SCHIEFFELIN, Bambi, Elinor OCHS (eds.), 1986, *Language Socialization Across Cultures*, Cambridge : Cambridge University Press.

SCHNEIDER, Lucien, 1985, *Ulinaisigutiit. An Inuktitut-English Dictionary of Northern Quebec, Labrador and Eastern Arctic Dialects*, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

__, 1997 (1973), *Dictionnaire des infixes de l'esquimau de l'Ungava*, Québec : Ministère des Richesses naturelles, Direction générale du Nouveau-Québec.

SEARLE, John Rogers, 1972, *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*, Paris : Hermann Éditeurs.

__, 1982, *Sens et expression. Études de théorie des actes de langage*, Paris : Les Éditions de Minuit.

SERVIER, Jean, 1986, *Méthode de l'ethnologie*, Paris : Presses Universitaires de France.

SIOUI, Georges E., 1990, *Pour une autohistoire amérindienne. Essai sur les fondements d'une morale sociale*, Québec : Presses de l'Université Laval.

SKINNER, Quentin, 2012, *La vérité et l'historien*, Paris : Éditions EHESS.

SNOW, Catherine, Akke DE BLAUW, Ghislaine VAN ROOSMALN, 2008, « Talking and Playing with Babies : Ideologies of Childrearing », in R. A. LeVine et R. S. New (eds.), *Anthropology and Child Development, a Cross-Cultural Reader*, Oxford : Blackwell Publishing, pp. 115-126.

SOLOMON, Olga, 2012, « Rethinking Baby Talk » in A. Duranti, E. Ochs, B. Schieffelin (eds.), *The Handbook of Language Socialization*, Oxford : Blackwell Publishing Limited, pp. 121-149.

SPROTT WINKLER, Julie, 2002, *Raising Young Children in an Iñupiaq Village : the Family, Cultural, and Village Environment of Rearing*, Westport, Connecticut : Bergin & Garvey.

STEVENS, Jonathan, 1983, *Projet sur la médecine traditionnelle, rapport préliminaire*, Westmount (Québec) : Institut Culturel Avataq.

STEVENSON, Lisa, 2014, *Life Beside Itself. Imagining Care in the Canadian Arctic*, Oakland : University of California Press.

SWIFT, D. Mary, 2004, *Time in Child inuktitut, a Developmental Study of an Eskimo-Aleut Language*, Berlin, New York : Mouton de Gruyter.

TAGALIK, Shirley, 2010a, *Inuit Qaujimajatuqangit : The Role of Indigenous Knowledge in Supporting Wellness in Inuit Communities in Nunavut*, Prince George : National Collaborating Center for Aboriginal Health.

_, 2010b, *Inunnguiniq : Caring for Children the Inuit Way*, Prince George : National Collaborating Center for Aboriginal Health.

TERSYS, Nicole, 1996, « Le couple statique-dynamique dans la langue du Groenland Oriental », in N. Tersis, M. Therrien (éds.), *La dynamique dans la langue et la culture inuit*, Louvain-Paris : Éditions Peeters, Selaf n° 361, pp. 75-93.

_, 2003, « La langue inuit, permanence et innovation », in P. Huret (dir.), *Les Inuit de l'Arctique canadien*, Québec : CIDEF-AFI, pp. 49-64.

TEVENY, Sylvie, 2003, « Le Nunavik et le Nunavut, itinéraire des négociations politiques », in P. Huret (dir.), *Les Inuit de l'Arctique canadien*, Québec : CIDEF-AFI, pp. 169-181.

THERRIEN, Michèle, 1986, « Représentations et pratiques liées à l'expérience de l'habitat chez les Inuit de l'Arctique oriental canadien. Approche ethnolinguistique », *Ethnologie et*

anthropogéographie arctiques, Premier dialogue franco-soviétique, Paris : CNRS, pp. 209-215.

_, 1987, *Le corps inuit*, Paris : SELAF-Peeters, coll. Arctic 1 et Presses Universitaires de Bordeaux.

_, 1989, *Ilisautiksait, cours de langue inuit*, cahier d'exercices multigraphié à l'intention des étudiants, n°1, Paris : Inalco.

_, 1995, « Corps sain, corps malade chez les Inuit : une tension entre l'intérieur et l'extérieur », entretien avec Taamusi Qumaq, *Recherches amérindiennes au Québec*, 25 (1) : 71-84.

_, 1996, « Expériences et dynamique généralisée dans la culture inuit », in N. Tersis et M. Therrien (éds.), *La dynamique dans la langue et la culture inuit*, Paris : Peeters, Selaf n° 361, pp. 23-41.

_, 2005, « Corps inuit, espace géographique et cosmologique », in M.-F. André (éd.), *Le monde polaire : mutations et transitions*, Paris : Ellipses, pp. 39-52.

_, 2008, « Tout révéler et rester discret chez les Inuit de l'Arctique canadien », *Paroles Interdites*, Karthala-Langues O' (Inalco) : Paris, pp. 251-285.

_, 2012a, « 'La parole fait de nous ce que nous sommes'. Partage des savoirs inuit. », *Mélanges offerts à Anne-Victoire Charrin, Revue Slovo de l'Asie Russe et d'ailleurs*, 39-40 (2) : pp. 235-246.

_, 2012b, *Les Inuit*, Paris : Les Belles Lettres, coll. Guide Belles Lettres des Civilisations.

THIBAULT, Martin, 2013, « Normativité sociale et normativité épistémique », *Socio*, 1 : 135-152. Mis en ligne le 15 mars 2014. Consulté le 5 avril 2017 : <http://socio.revues.org/291> ; DOI: 10.4000/socio.291.

THOMSON ATUAT, Mary, 2011, « They Know Deep Down in Their Hearts Where They Are Coming From », *Les Cahiers du CIÉRA, Enfances Inuit Childhood*, 7 : 21-24.

TOBIE, Nathan, 2015, *Nous ne sommes pas seuls au monde. Les enjeux de l'ethnopsychiatrie*, Paris : Point.

_, 2000, *Psychologie païenne : essais ethnopsychanalytiques*, Paris : Odile Jacob.

TRAVERSO, Véronique, 2011, *L'analyse des conversations*, Paris : Armand Colin.

VAIVRE-DOURET, Laurence, 2003, *La qualité de vie du nouveau-né. Corps et dynamique développementale*, Paris : Odile Jacob.

VICK-WESTGATE, Ann, 2002, *Nunavik: Inuit-Controlled Education in Arctic Quebec*, Calgary : University of Calgary Press.

VIVEIROS de CASTRO Eduardo, 2002, « *Perspectivisme et multinaturalisme dans l'Amérique indigène* », in *Erraphis*, document de travail, pp. 1-13. Consulté le 8 septembre 2016 : http://erraphis.univ-tlse2.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1317125385803.

_, 2009, *Métaphysiques cannibales*, Paris : Presses Universitaires de France.

VYGOTSKY, Lev, 1978, *Mind in Society : the Development of Higher Psychological Processes*, London : Harvard University Press.

_, 1985, *Pensée et langage*, Paris : Messidor.

_, 1998, *Théorie des émotions. Étude historico-psychologique*, Paris : L'Harmattan.

WACHOWICH, Nancy, 1999, *Saqiyuq : Stories from the Lives of Three Inuit Women*, en collaboration avec Apphia Agalakti, Rhoda Kaukjak Katsak et Sandra Pikujak Katsak, Montréal, Kingston, London : McGill-Queens's University Press.

WALLON, Henri, 2006, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris : Armand Colin.

_, 2009 (1949), *Les origines du caractère chez l'enfant, les préludes du sentiment de personnalité*, Paris : Presses Universitaires de France.

_, 2012 (2002), *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris : Armand Colin.

WEETALUKTUK, Jobie, Bryant ROBYN, 2008, *Le monde de Tivi Etok, la vie et l'art d'un aîné inuit*, (d'après le témoignage de Tivi Etok), Westmount (Québec) : Institut Culturel Avataq.

WENZEL, Georges, 1981, « Inuit Health and the Health Care System : Change and Status Quo », *Études/Inuit/Studies*, 5(1) : 7-16, Québec : Association Inuksiutiit Katimajit.

2. Sites internet

Association Québécoise des Centres de la Petite Enfance (CPE)

<http://www.aqcpe.com/a-propos/historique/>

Loi sur les services de garde éducatif à l'enfance (Province du Québec)

<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/S-4.1.1.>

Ministère de la Famille – Programme éducatif CPE

<http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/cpe-garderies/programme-educatif/Pages/index.aspx>

Réseau des Écoles Publiques Alternatives du Québec

<http://repaq.org>

https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf

Service de garde à l'enfance du Nunavik

<https://www.nunavikchildcare.ca/en/educational-program>

3. Filmographie

GREENWALD, Barry, 2009, *The experimental eskimos*, White Pine Pictures & Paunna Productions, 69 mn.

MERLHIOT, Christian, 2013, *Je reviendrai comme un enfant*, version originale en anglais et en inuktitut (sous-titré en français), Atelier d'Ivry Cinéaste. 92 mn.

<http://www.minorcinema.com/christian-merlhiot/je-reviendrai-comme-un-enfant.>

Glossaire

Note au lecteur : Les termes consignés dans ce glossaire ont été relevés dans les dictionnaires et ouvrages de référence (L. Schneider, 1985 ; T. Qumaq, 1988 ; 1991 ; L.-J. Dorais, 1990 ; 2010, M. Therrien, 2008), dans quelques ouvrages comportant un glossaire (N. Ekho, U. Ottokie, 2000 : 143-151 ; B. Saladin d'Anglure, 2006 ; M. Nappaaluk, 2002 : 287-301) et dans le cadre de l'enseignement en langue et culture inuit suivi à l'INALCO entre les années 2008 et 2013. Ils ont aussi été relevés au cours des séjours effectués dans les villages de Kuujjuarapik et de Kuujjuaq, particulièrement dans les foyers, les Centres de la petite enfance et en milieu médical. L'orthographe et le lexique peuvent différer d'une région à une autre (Nunavut/Nunavik). Toutefois, j'ai privilégié la terminologie de la langue inuit du Nunavik.

1. Termes généraux

Aanniasiurti

Infirmière

Angakkuq

Chamane homme ou femme

Anguti

Homme

Anirniq

Respiration, souffle vital

Arnaq

Femme

Atiq

Nom d'une personne

Avvaq/Avvakuluk

Moitié. Terme servant à désigner les personnes portant le même nom

Ijiraq, pl. Ijirait

Esprit d'apparence humaine qui peut se rendre invisible

Ila

Partie. Parent

Ilagiit

Famille

Illirasuttuq

Est intimidé, embarrassé

Ingit-

S'asseoir

Inua

Esprit-maître. Littéralement « son esprit-maître »

Inuk, pl. Inuit

Personne, être humain, spécifiquement désigne les personnes d'origine inuit

Inukitut/Inutittut

Langue inuit. Littéralement « à la manière de l'humain »

Inummarik

Adulte

Inuusiq

Principe vital

Isuma

Pensée, raison, affect

Isumataq

Personne avisée

Ittuq

Homme âgé

Kanngusuttuq

Est honteux, gêné

Kiuluqattaqujangittuq

Personne à qui il est demandé de ne pas répondre de manière inconvenante aux personnes âgées

Manittugaq-

Sangloter et pleurer très fort

Nalligusuk-

Éprouver de l'amour, de la compassion

Nalliniq

Amour, compassion

Ningiuq

Femme âgée

Nipaittuq

Demeure silencieux

Niviuq-

Se faire du souci pour une personne par affection, comme une mère à l'égard de son enfant malade

Pisitik

Habile, capable

Pisuktiit

Les mammifères terrestres, littéralement « ceux qui marchent »

Puijiit

Les mammifères marins qui émergent de l'eau pour respirer

Pullaq

Bulle logée dans le corps qui contient l'âme

Qaujimaniq

La connaissance

Qaumaniq

La clairvoyance du chamane, la clarté, la lumière, l'aura

Qia-
Pleurer

Qulliq
Lampe à huile en stéatite

Quviasuk-
Être heureux, être dépourvu de haine et d'envie, bien-être moral

Qusipittuq
Imiter, reproduire les gestes, la voix d'un autre (un enfant face à son aîné par exemple)

Saimmainiq
Le fait d'être consolé. Consolation

Satuutitsasiurniq
La réappropriation

Sauniq
Homonyme ; sens premier : os

Sila
L'atmosphère, le cosmos, l'extérieur ; l'intelligence, la raison

Silatujuq
Raisonné, avisé, mature, sage

Silaup inua
Le maître (l'esprit) du cosmos

Sillusimajuq
Se sentir blessé dans ses sentiments à cause de quelque chose qu'on a subi

Tarniq
Composante ombragée, âme

Timi
Corps

Tuurngaq
Esprit auxiliaire du chamane

Unganartuq

Personne aimée, généreuse qui est absente, éloignée

Unikkaaq

Une histoire d'origine récente

Unikkkaaqtuaq

Une histoire ancienne, un mythe

Unnirsiurniq

Quand un enfant ou un adulte raconte aux autres le bien qu'on lui a fait

Uumajuit

Animaux

2. Termes relatifs au domaine de la naissance et de l'enfance

Aalummi

Exclamation de tendresse à l'adresse des enfants

Amaq-

Porter sur le dos

Amauti

Vêtement féminin doté d'une largecapuche servant à porter le jeune enfant sur le dos

Ammu (langage enfantin)

Dormir

Anaana

Mère, maman

Angivallianiq

Développement. Littéralement « le fait de progressivement grandir

Angusiaq

Garçon mis au monde ou « façonné » par une sage-femme

Apaapa (langage enfantin)

Nourriture ou manger

Aqaq-

Exprimer son amour pour un enfant par des mots ou une chanson

Aqausiq

Chanson ou expression destinée à un enfant. Chaque enfant dispose de sa propre chanson créée par la mère ou un parent proche

Arnaquti(k)

Sage-femme lors de la naissance d'un enfant de sexe masculin

Arnaliaq

Fille mise au monde ou « fabriquée » par une sage-femme

Ataata

Père, papa

Ikajurti

Celle qui aide, sage-femme

Ilit-

Apprendre à partir de l'observation et de l'expérience

Illauq

Fœtus

Ilinnianiq

Éducation ou l'apprentissage qui demande un effort, indiqué par l'affixe *niaq-*, « travailler à », s'emploie en milieu scolaire

Inuliaq

Personne qui a été « fabriquée » à sa naissance qu'elle soit de sexe masculin ou féminin

Irnivik

Petit abri construit jadis pour accoucher

Inuguiniq

Personne accomplie. Littéralement, le fait de devenir une personne

Kama-

S'occuper, prendre soin de quelqu'un, notamment d'un enfant

Kipinniq

Enfant devenu orphelin et qui cesse de grandir tant le choc psychologique est fort

Kunik-

Humer, flairer, embrasser. Marque de tendresse

Najak

La sœur d'une personne de sexe masculin

Nangiq

Couverture placée dans l'amauti ou le lit du nourrisson

Nilliujuusiq

Parler affectueux avec voix forte et rauque ou douce et murmurante

Nukaq

Plus jeune frère ou sœur de même sexe que l'aîné(e)

Nutaraq

Nouveau-né

Nutaraatsaq

Voir illauq

Pairitsivik

Centre de la petite enfance

Piaraq

Jeune enfant

Piaratsalik

Femme enceinte

Piaraujausit

Langage enfantin

Piggusiqtaujuq

Instant où certaines qualités sont conférées à l'enfant par la parole

Pinnguaq-

Jouer

Pipi (langage enfantin)

Bébé

Piruaq-

Croître

Qaqajuq

La réaction d'un enfant qui se rend compte qu'il monopolise l'attention (N. Ekho, U. Ottokie, 2000 : 149). Enfant qui est joyeux, de bonne humeur (L. Schneider, 1985 : 287)

Sanaji(k)

Selon la région concernée, le terme est un générique désignant la sage-femme ou un spécifique : sage-femme donnant naissance à une fille

Sipijuq

Nouveau-né qui change de sexe juste avant ou après sa naissance

Sirnaaq-

Être (trop) protecteur

Sirnatailiniq

Attitude tendant à éviter de surprotéger

Surusiq

Enfant âgé de plus de cinq ans

Ungaa

Onomatopée. Cri plaintif du bébé

Uquq

Vernix, substance de couleur blanche couvrant le corps du bébé

Uquuqu

Terme enfantin pour désigner un mammifère marin

Uvikkaq

Un jeune

3. Valeurs et préceptes inuit

Note au lecteur : Ce document présente un ensemble de valeurs et de préceptes inuit propres aux relations entre les êtres vivants et aux aptitudes individuelles à développer. Ils sont tirés de quelques sources majeures, à savoir la liste des valeurs inuit identifiées par le gouvernement du Nunavut¹¹⁸ sous l'appellation *Inuit qaujimajatuqangit*, les savoirs inuit toujours pertinents, ainsi que la liste de quelques valeurs inuit citées dans le document relatif à la Stratégie Nationale sur la Scolarisation des Inuit du Canada (Association Inuit Taipiriit Kanatami, 2011 : 22) et la liste des valeurs identifiées par Betsy Annahatak originaire du Nunavik (2014).

Aajiiqatigiiniq

Prise de décision suite à une discussion et un consensus

Apuusingaittuuniq

Prudence face aux événements futurs. État d'esprit préparé à faire face à toute situation possible. Sagesse dans ses paroles et ses réponses, prévoyance (B. Annahatak, 2014)

Avatittinik kamatsiarniq

Respect et bon usage de notre environnement, des animaux et du territoire

Ilaliursigunnaniq

Ouverture à de nouvelles rencontres (B. Annahatak, 2014)

Ilatjugusugunnaniq

Compassion éprouvée envers les autres (B. Annahatak, 2014)

Inuuqatigiitsiarniq

Respect de l'autre et des relations interpersonnelles, attention portée aux besoins des personnes

Ippigijaratsianiq

¹¹⁸ Voir sur le site officiel du Gouvernement du Nunavut : http://www.gov.nu.ca/sites/default/files/2015-04-22-incorporating_inuit_societal_values_report.pdf.

Attention portée aux êtres et aux choses (B. Annahatak, 2014)

Isumatuq

Personne mature. État d'être respectueux à tous les niveaux (B. Annahatak, 2014)

Naalanniq

Écoute, obéissance aux règles et aux valeurs inuit transmises de génération en génération, ainsi qu'aux commandements religieux et aux règles et lois municipales, provinciales, nationales (B. Annahatak, 2014)

Nalangailisaanginiq

Attitude visant à éviter d'abaisser autrui (B. Annahatak, 2014)

Nausatsiarunnaniq

Qualité attribuée à une personne capable d'observer ce qui l'entoure (B. Annahatak, 2014)

Pijitsirniq

Capacité à répondre aux besoins de la famille, du groupe, engagement en faveur d'une cause

Pilimmaksarniq ou pijariuqsarniq

Développement des compétences à travers la pratique, l'effort et l'action

Piliriqatigiiniq, ikajuqatigiiniq

Travail collaboratif en vue du bien commun

Qanuqtuurunnaniq

Capacité à improviser avec ce qui est sous la main, à trouver des solutions, inventivité

Qaujimagasuatsianiq

Conscience en éveil (B. Annahatak, 2014)

Silatuniq

Respect envers tout ce avec quoi on interagit dans le monde, ouverture à l'autre, sagesse (B. Annahatak, 2014)

Silattutuq

Maturité, attitude de respect en toutes circonstances (B. Annahatak, 2014)

Tautuangaittuniq

Assistance immédiate à ceux qui ont besoin d'aide (B. Annahatak, 2014)

Tunnganarniq

Ouverture à l'autre, accueil spontané, bon état d'esprit

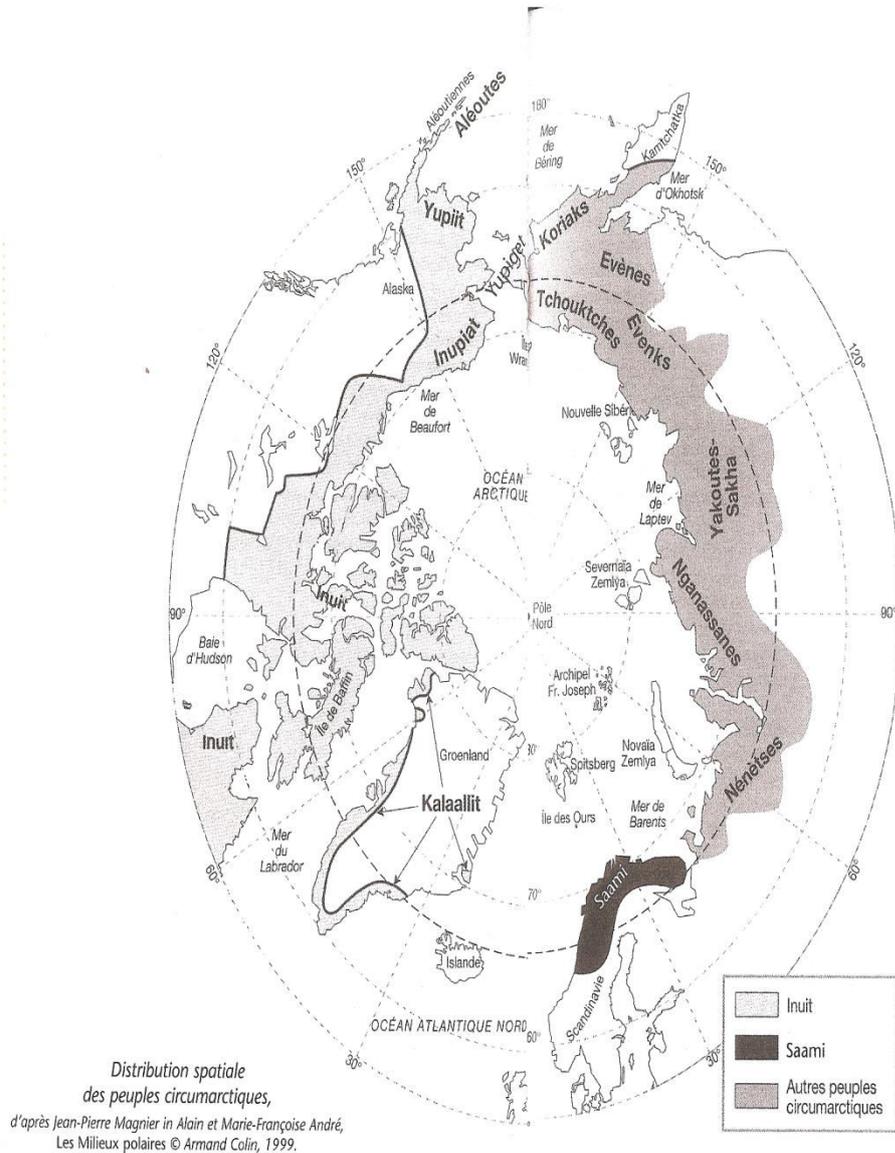
Uqajautiqattailiniq

Retenue verbale afin d'éviter les paroles blessantes aux autres (B. Annahatak, 2014)

Annexe 1. Les Centres de la Petite Enfance du Nunavik

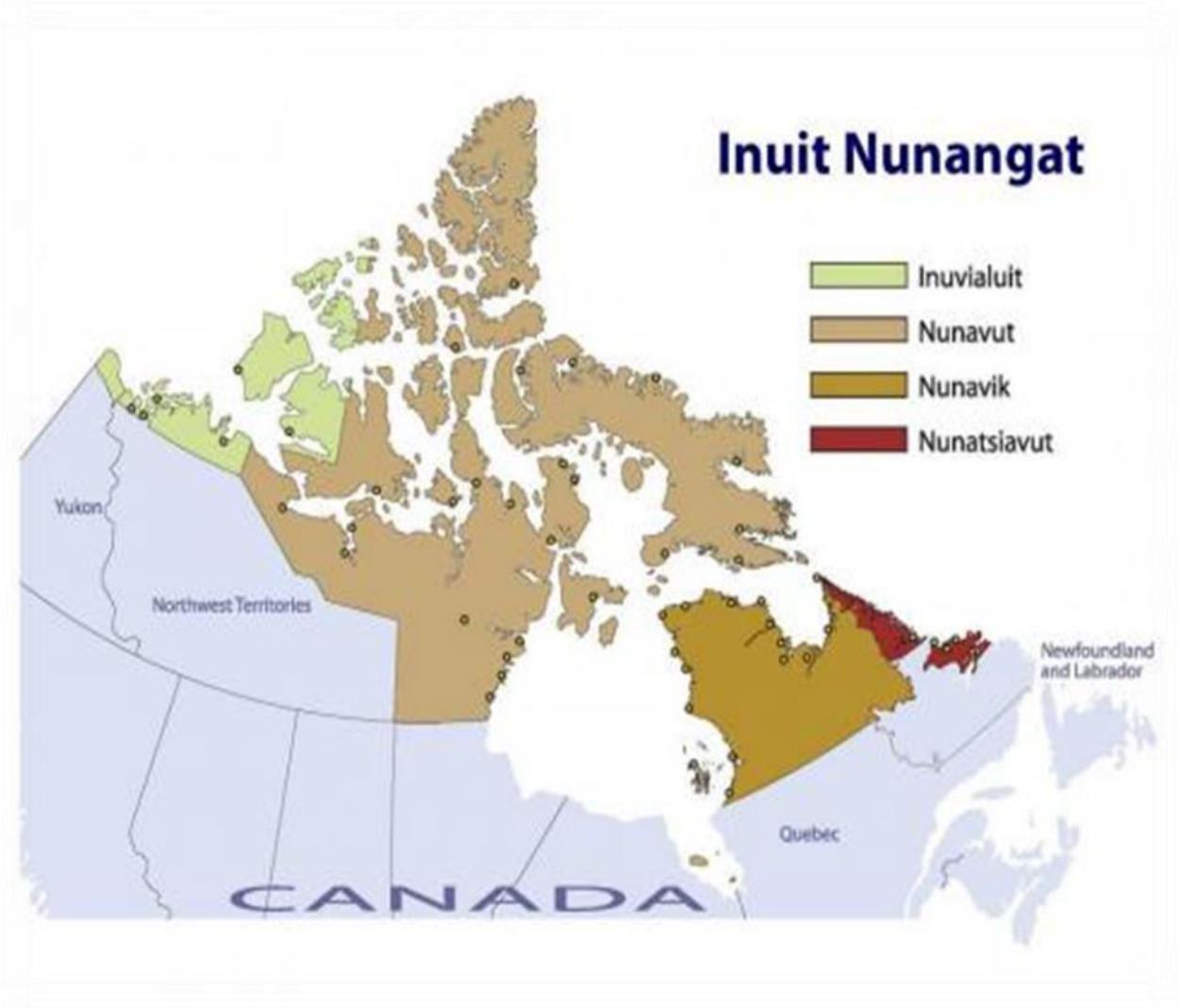
Nom du CPE	Traduction	Village
Sarliavik	Endroit où porter un bébé sur les genoux	Kuujjuaraapik
Amautik	Vêtement féminin doté d'une poche dorsale où placer le bébé	Umiujaq
Tasiurvik	Endroit où l'on tient par la main, où l'on guide	Inukjuaq (Inujjuaq)
Natturaq	Bouton situé à l'extrémité de la ceinture (<i>qasungaut</i>) du vêtement féminin	Inukjuaq (Inujjuaq)
Sarliataurvik	Endroit où l'on est porté sur les genoux	Puvirnituaq
Arqsuivik	Endroit où l'on met un enfant au lit	Puvirnituaq
Pirursaivik	Endroit où élever un enfant	Akulivik
Amaarvik	Endroit où porter un enfant sur le dos	Ivujjivik
Tasiursivik	Endroit où l'on tient par la main, où l'on guide	Salluit
Pirursiaq	Plante/fleur cultivée (non sauvage)	Salluit
Mikijuaq	Petit	Kangijsujuaq
Kamatsiavik	Endroit où l'on prend bien soin (de l'enfant)	Quaqtaq
Amaartauvik	Endroit où l'on est porté sur le dos	Kangirsuk
Sarliatiit	Ceux qui portent les enfants sur les genoux	Aupaluk
Qulliapiq	Petite lampe à huile	Tasiujaq
Iqitauvik	Endroit où l'on est cajolé	Kuujjuaq
Tumiapiit	Petites traces de pas	Kuujjuaq
Aqaivik	Endroit où l'on parle avec affection aux enfants	Kangijsualujjuaq
Saralikitaraapiit	Petits papillons	Kangijsualujjuaq

Annexe 2. Les peuples de l'Arctique circumpolaire



Source : Michèle Therrien, *Les Inuit* (2012b : 13)

Annexe 3. Carte des régions inuit du Canada



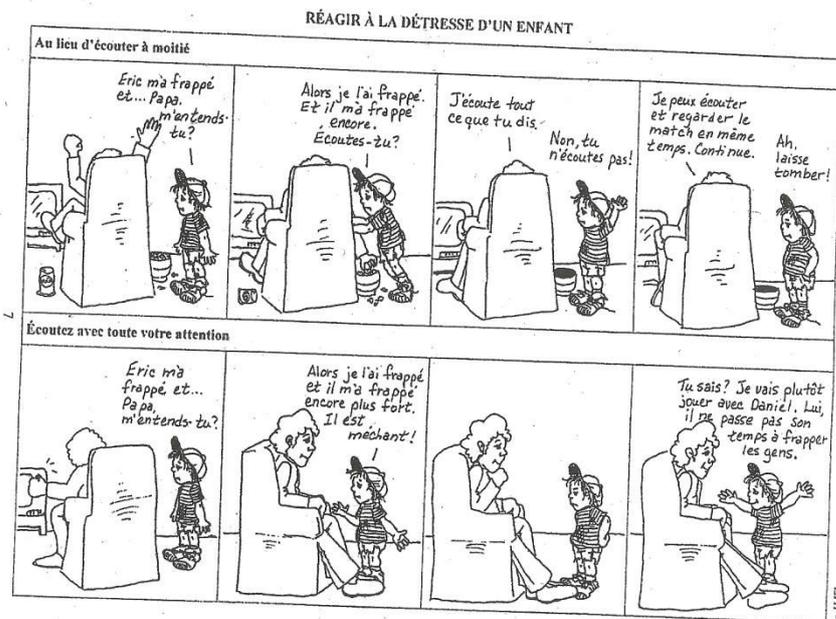
Source : <https://www.itk.ca/maps-of-inuit-nunangat/>

Annexe 4. Carte du Nunavik et ses villages



Source : <http://www.makivik.org/nunavik-maps/>

Annexe 5. Bande dessinée : réagir à la détresse d'un enfant



Annexe 6. Bande dessinée : réagir à la détresse d'un enfant (suite)

ATELIER DU 13 NOVEMBRE 2014
CHAMPIGNY (VAL DE MAURE) (4)

RÉAGIR À LA DÉTRESSE D'UN ENFANT (suite)

Au lieu de questions et de conseils

Quelqu'un a volé mon nouveau crayon rouge.

Es-tu certain de ne pas l'avoir perdu?

Oh ?

Non. Il était sur mon pupitre quand je suis allée à la toilette.

Ce n'est pas étonnant si tu laisses traîner les affaires.

Hum.

Je n'ai pas la première fois que je prends des choses. Je garde tes objets précieux dans ton pupitre. Tu n'écoutes jamais ?

Ah !

Quelqu'un a volé mon nouveau crayon rouge.

Hum... Humi... Je vois.

Oh ?

Il était sur mon pupitre quand je suis allée à la toilette.

Hum.

C'est la troisième fois que je me fais voler mon crayon.

Ah !

Je n'ai pas la première fois que je prends des choses. Je garde tes objets précieux dans ton pupitre. Tu n'écoutes jamais ?

Ah ! Fricole-moi la paix !

Je vois.

Je n'ai pas la première fois que je prends des choses. Je garde tes objets précieux dans ton pupitre. Tu n'écoutes jamais ?

Ah ! Fricole-moi la paix !

Je vois.

EHP-1

Annexe 7. Bande dessinée : faire preuve de respect pour les efforts de l'enfant

EHP-4

FAITES PREUVE DE RESPECT POUR LES EFFORTS DE L'ENFANT



Annexe 9. Familles du Nunavik

1. Des enfants jouent avec un bateau en papier (de gauche à droite : Louisa Tukkiapik, Mark Teriluk, Sarah Kulula, Paulusie Ohittuk)



Père Jules Dion O.M.I (© années 1950)

Institut Culturel Avataq / DIO-016

2. Enfants de Puvirnituk : Joshua et Rita Novalinga, fillette inconnue au milieu



Judith et Victor Pearson (©1965)

Institut Culturel Avataq / PEA-V-106

3. Sarah Baron et ses enfants



Donat Savoie (©1968)

Avataq Cultural Institute / DSA-112

4. La famille de Tivi Etok, Susie, Adamie, Sarah, Charlie, Minnie et Thomas



Donat Savoie (©1968)

Institut Culturel Avataq / DSA-157

5. Jeune femme inuit et un bébé dans l'amauti, Kuujuaq



Ariane Benoit (©2015)