

Un projet de mise en place de la visioconférence en support à la formation des enseignants inuits : enjeux et bénéfices d'une recherche-développement en milieu nordique

Implementation of Videoconferencing to Support Inuit Teacher Training: Advantages and Challenges

Glorya Pellerin, *Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*

Gisèle Maheux, *Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*

Yvonne da Silveira, *Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*

Stéphane Allaire, *Université du Québec à Chicoutimi*

Véronique Paul, *Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*

Abstract

The research presented in this article proposes new training formulas for Inuit teachers from Puvirnituq and Ivujivik in Nunavik through the experiences of videoconferencing. It is based on a hybrid of face-to-face and distance training, where collaborative work is a priority. Optimal conditions for Inuit teacher training were identified through observing the various uses of videoconferencing from 2011 to 2015 - this despite the geographic remoteness, and the biculturalism and trilingualism of Inuit teachers, which originally made the integration of this technology difficult. The preliminary results highlight advantages and limitations of such an implementation by raising issues related to biculturalism, trilingualism, technology, management and governance.

Résumé

Fondée sur une formation hybride présentielle et distancielle et privilégiant le travail collaboratif, la présente recherche propose la mise à l'essai de nouvelles formules de formation des enseignants inuits de Puvirnituq et d'Ivujivik au Nunavik à travers une expérience de visioconférence. Bien que le contexte d'éloignement géographique ainsi que le biculturalisme et le trilinguisme des enseignants inuits aient rendu difficile l'intégration pédagogique de cette technologie, l'observation pendant 4 ans (2011-2015) de différentes utilisations de la visioconférence a permis d'identifier les conditions optimales de formation des enseignants inuits. Les résultats préliminaires mettent en évidence les avantages et les limites d'une telle

implantation en faisant émerger les défis liés à la biculturalité, au trilinguisme, à la technologie, à la gestion et à la gouvernance.

Introduction

À l'heure du numérique, les nouvelles possibilités d'interconnexion apparaissent infinies et aucun domaine de recherche n'y échappe. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) font partie de la plupart des pratiques enseignantes, du préscolaire à l'université. Les moyens financiers, humains et techniques qu'exige une implantation efficace de celles-ci sont, par contre, à géométrie très variable. En région éloignée à faible densité de population, l'utilisation des TIC favorise le réseautage et s'avère un moyen de développement particulièrement pertinent pour pallier l'isolement géographique. Au Nord-du-Québec, sur le territoire du Nunavik, une mise à l'essai la visioconférence en support à la formation des enseignants inuits a été réalisée de 2011 à 2015. Nous décrivons ici le contexte particulier dans lequel s'insère ce projet de recherche-développement en contexte autochtone, nous faisons état de l'utilisation et de l'appropriation de l'outil de communication privilégié dans les écoles des communautés impliquées, et nous identifions les principaux défis auxquels les participants sont confrontés.

L'éducation au Nunavik : quelques repères

Les Inuits du Nunavik vivent dans 14 villages dispersés sur les côtes de la baie d'Hudson et de la baie d'Ungava dans le nord du territoire québécois (Annexe 1 : carte du Nunavik). Selon le ministère de la Culture et des Communications du Québec (2013), la population compte au-delà de 12 500 habitants, dont 33 % sont des jeunes de moins de 15 ans. Leur mode de vie implique la nécessaire adaptation aux particularités du milieu géographique : la rigueur du climat nordique et l'immensité du territoire (Hamelin, 2005; Létourneau, 2011).

Au Nord-du-Québec, l'avènement de l'école en tant qu'institution est très récent. Bien que « l'éducation existât au Nunavik bien avant l'arrivée des missionnaires européens en 1872 [...], les Inuits ont réussi à s'éduquer de diverses manières remarquables et pratiques. Leur éducation était basée sur leurs besoins et ce qu'il fallait apprendre pour survivre » (Kativik Regional Government et Makivik Corporation, 2010, p. 231). La scolarisation a été formellement introduite dans les communautés entre 1950 et 1960, ce qui a fait en sorte que le mode de vie est passé du nomadisme au sédentarisme (Vick-Westgate, 2002). Ainsi, en quelques décennies, les Inuits ont dû s'adapter au passage d'une fréquentation scolaire presque inexistante à celle d'un système scolaire obligatoire.

Depuis la signature de la Convention de la Baie-James et du Nord-du-Québec en 1975, il a été établi que la langue et la culture inuites occuperaient une place importante dans la scolarisation des enfants. Cette décision exprime un enjeu fondamental qui n'a pas perdu de son importance au fil du temps.

Depuis l'introduction formelle de la scolarisation, chacune des communautés dispose d'une école primaire et la plupart offrent aussi le premier et le second cycle du secondaire. L'enseignement est offert uniquement en inuktitut, langue maternelle, du préscolaire à la 2e

année du primaire. En 3^e année, les élèves sont scolarisés en inuktitut et en langue seconde, anglaise ou française, selon la décision des parents, dans une proportion de 50 % du temps de classe. Leur scolarisation se poursuit dans cette même langue seconde jusqu'à la fin du secondaire. Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) (2013), malgré l'investissement des acteurs engagés dans l'éducation au Nunavik, en 2012, seulement 22,2 % des étudiants du Nunavik auraient obtenu un diplôme de cinquième secondaire après sept années d'études, alors que pour l'ensemble du Québec, la diplomation au niveau secondaire après 7 ans se situait à 75 %. En ce qui concerne les études postsecondaires, selon les données de Statistiques Canada (2006), 21 % de la population détenaient un certificat d'une école de métiers et 8 % avaient un titre de niveau collégial ou universitaire au Nunavik. Comme il n'existe aucun établissement postsecondaire au nord du 51^e parallèle, les étudiants désirant poursuivre leur parcours scolaire sont, par conséquent, forcés de s'expatrier et de fréquenter les institutions postsecondaires du Sud.

Au Nunavik, l'enseignement de la langue inuktitute et des savoirs propres à la culture inuite exige l'intervention d'enseignants inuits dans le processus de scolarisation des élèves. À ce jour, le personnel enseignant inuit (38,5 %) assume la scolarisation des élèves de 5 à 8 ans en inuktitut et l'enseignement des cours de culture et de langue première aux niveaux primaire et secondaire. Les Inuits constituent donc une partie importante du personnel enseignant dans les écoles du Nunavik. Selon le MEERS (2013), au préscolaire et au primaire, le nombre d'enseignants inuits (47,8 %) est presque équivalent au nombre d'enseignants non inuits (52,2 %) tandis qu'au secondaire, il n'en constitue qu'un peu plus du quart (26 %).

Les enseignants inuits en poste au Nunavik sont des membres de la communauté dont les compétences sont reconnues par les responsables de l'éducation du milieu. En général, ils n'ont pas de formation initiale à l'enseignement avant leur entrée en fonction à l'école. La plupart des enseignants inuits en exercice s'initient d'abord à la pratique en assistant un enseignant titulaire. Dans le contexte de notre projet, leur formation professionnelle initiale constitue une composante importante du projet de développement de l'éducation et se déroule à temps partiel dans les communautés.

Prise en main du projet d'école communautaire

C'est donc dans ce contexte de scolarisation particulier que les communautés de Puvirnituq et d'Ivujivik ont entrepris de prendre en main la formation de leurs enseignants en tant que partie intégrante d'un projet d'école communautaire en développement (Ivujivik et Puvirnituq, 1995). C'est en 1984 qu'une collaboration a pris naissance entre l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et les communautés. Les comités d'école (IPUIT) ont alors demandé le soutien de l'UQAT à leur démarche de développement d'une éducation qui réponde aux besoins de leur milieu dans le contexte de leur projet éducatif. Les deux partenaires ont entrepris de mettre en œuvre un programme de formation universitaire des enseignants inuits en exercice.

Développement d'un programme de formation des enseignants

Le programme de formation est élaboré en association étroite avec les partenaires des communautés. La gestion est réalisée en partenariat par une équipe formée des professeurs de

l'UQAT et des partenaires des communautés (Maheux, Kenuayak, Simard et Paradis., 1996). Cinq membres inuits et quatre membres universitaires font actuellement partie du comité de cogestion. Le programme de formation, à savoir, d'une part, les activités de formation elles-mêmes et, d'autre part, leur développement et leur gestion, constitue l'objet principal des interactions entre les partenaires engagés dans le processus. Le groupe de cogestion assure la définition, la mise en œuvre et l'évaluation du plan d'action et, de ce fait, le maintien de la pertinence des actions de formation et de recherche choisies dans ce contexte particulier d'éducation interculturelle. Une caractéristique importante de ce programme est la reconnaissance de l'identité culturelle des populations auxquelles il s'adresse (Paul, Crépeau, Legeault et Maheux., 2013).

C'est donc en réponse aux besoins des milieux scolaires concernés qu'une séquence de trois certificats (UQAT, 2014) a été conçue, évaluée et modifiée au tournant des années 2000, dans une perspective de mise en relation de la théorie et de la pratique dans le développement professionnel enseignant. Cependant, de nouveaux efforts doivent constamment être déployés, se poursuivre et s'intensifier afin d'atteindre des objectifs qui répondent aux exigences de la société contemporaine englobante et qui respectent l'identité culturelle inuite (da Silveira, 2009; Maheux, 2009; Université Laval, 2012). Trente-cinq enseignants en exercice, majoritairement des femmes âgées de 35 à 68 ans, sont actuellement actifs à ces différents programmes.

Offre des cours de 1984 à aujourd'hui

Depuis 1984, les activités de formation se déroulent dans un établissement scolaire de ces communautés. Les cours en présentiel sont donnés en dyade par 1) un professeur ou un chargé de cours de l'UQAT qui se déplace au Nord et 2) un co-enseignant inuit qui assiste le professeur dans la préparation et dans le pilotage des cours, en traduisant et en explicitant les contenus en inuktitut aux étudiants qui, rappelons-le, sont des enseignants en formation. Entre 1984 et 1993, le calendrier de formation prévoyait trois séjours d'un professeur dans les communautés pour offrir, avec son co-enseignant inuit, le contenu du cours à raison de sessions de 15-20 heures. À partir de 1993, le budget alloué à l'enseignement du même contenu a été réduit aux frais encourus pour deux séjours du professeur, ce qui donne lieu à deux sessions de 23 heures par cours de trois crédits. Divers travaux pratiques de mise en application, d'observation, d'analyse, et de réflexion sont demandés aux étudiants entre deux sessions. Lors de ces semaines de formation, ils assistent au cours et réalisent des travaux, idéalement avant le départ du professeur.

Le problème et les objectifs du projet de recherche-développement

La décision de réduire le nombre de séjours dans les communautés a eu pour conséquence de générer une concentration importante du contenu et une perte du temps d'échanges et d'intégration des savoirs et des concepts souvent abstraits et complexes. Dans ce contexte de formation, « la préoccupation de l'identité inuit transcende et est inhérente à toute démarche d'apprentissage » (Maheux, 2009, p. 215), ce qui ne peut être ignoré.

Jusqu'au début de la présente décennie, outre les conversations téléphoniques et les échanges par télécopieur, aucun moyen ne permettait un suivi du cheminement des étudiants dans la réalisation de leurs tâches. Les formules pédagogiques étant limitées par la distance qui

sépare l'étudiant de son formateur, des insatisfactions naissent de part et d'autre. L'ampleur du contenu à traiter en peu de temps et le manque de possibilités d'accompagnement engendraient des incompréhensions, qui demeuraient jusqu'à la session suivante, et des retards dans la remise des travaux. Il importait donc d'améliorer le soutien offert aux étudiants et d'optimiser la qualité de la formation en innovant sa formule d'enseignement.

Bref, la qualité de la formation des enseignants suscitait des questionnements : comment intervenir afin d'améliorer cette formation dans la double perspective de la mise en rapport de la théorie et de la pratique et de l'ancrage de la formation dans le milieu de vie des enseignants et de leurs élèves? C'est ainsi que la pertinence d'une approche innovante d'accompagnement à la formation des enseignants inuits en milieu nordique, contexte biculturel et trilingue, a retenu l'attention et que la possibilité d'intégrer la visioconférence en tant que nouvel outil de communication, de développement et de recherche a été envisagée.

Le projet de mise en place de la visioconférence en support à la formation des enseignants inuits de Puvirnituk et d'Ivujivik poursuit le but d'accroître l'expertise et la présence du personnel enseignant inuit sur son territoire. Les objectifs visent notamment l'identification des conditions optimales de formation des enseignants inuits à travers une expérience pratique de mise à l'essai de la visioconférence en complément de la formation offerte en présentiel et la description d'une pratique exemplaire de formation du personnel enseignant inuit dans le Nord québécois. En proposant une expérience technopédagogique, ce projet contribue à l'ancrage de l'institution scolaire dans les dynamiques communautaires et à l'amélioration du taux de diplomation des élèves inuits (Pellerin, 2013).

Cadre de référence

Les défis du développement de l'éducation au Nunavik sont nombreux et complexes. La scolarisation des générations actuelles et futures des enfants passe par une formation d'enseignants compétents eu égard aux besoins. Les Inuits ont fait des choix éducatifs prenant en compte leur culture, leur langue et leur identité. Il est donc primordial de privilégier une approche de recherche-développement en partenariat, qui permet aux acteurs du milieu afin d'agir dans leur projet.

La formation à distance : un modèle et des conditions

Au Nunavik, les TIC sont maintenant bien présentes, tant dans les écoles que dans la plupart des foyers. Les Inuits de toutes générations ont accès aux réseaux de télécommunication. Par ailleurs, bien que l'utilisation des réseaux sociaux ou d'autres outils en ligne soit bien implantée, surtout chez les jeunes (Hot, 2010), l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques ou de développement professionnel est certainement un phénomène en émergence dans ce milieu.

Bien que techniquement, il soit envisageable de proposer des formules de formation à distance sur ce territoire, un des défis consiste à proposer un modèle qui s'harmonise avec la formation déjà existante. En effet, comme la richesse et la fertilité de l'utilisation de la technologie sont tributaires de l'approche pédagogique privilégiée, le choix d'un modèle basé sur une formation hybride à la fois présentielle et distancielle apparaît répondre aux attentes. Selon Depover, Quintin, Braun et Decamps (2004), il est primordial de proposer une démarche crédible

et des solutions à la fois techniques et pédagogiques qui tiennent la route. Pour relever le défi, les auteurs proposent une approche adéquate qui prévoit d'abord (1) de s'informer et d'analyser les besoins du public concerné, (2) de comprendre en profondeur le contexte dans lequel le dispositif doit être utilisé et (3) de mettre au point un dispositif original et respectueux du contexte interculturel. Dans la situation en cause, le dispositif de formation à distance est mis en place dans un contexte nordique, trilingue et biculturel. Le modèle systémique de l'innovation en trois phases de Depover et Strebelle (1997) est alors jugé pertinent en référence à la complexité de la situation et a servi de guide à la mise en place de la visioconférence.

Le modèle propose une démarche en trois temps : (1) l'adoption, (2) l'implantation et (3) la routinisation. Selon les auteurs, la phase de l'adoption consiste à prendre « la décision de changer quelque chose dans sa pratique par conviction personnelle ou sous une pression externe » (p. 80). La phase de l'implantation « correspond à la concrétisation sur le terrain de la volonté affirmée, lors de la phase d'adoption, de s'engager dans un processus conduisant à une modification des pratiques éducatives » (p. 81). Enfin, la phase de routinisation (ou d'installation de l'innovation) réfère « au fait que le recours aux nouvelles pratiques s'opère sur une base régulière et intégrée aux activités scolaires habituelles sans exiger pour cela un support externe de la part d'une équipe de recherche ou d'animation pédagogique » (p. 82). Le modèle de Depover et Strebelle (1997) propose donc un cadre pertinent à la représentation globale du projet et de son ancrage dans le milieu. Mais, qu'en est-il de sa réalisation?

Ely (1990) propose huit conditions facilitant l'adoption, la mise en œuvre et l'institutionnalisation des innovations technologiques en éducation. Ces conditions ont servi de cadre de référence à de nombreuses études (Ely, 1990). Elles ont été traduites et adaptées au Québec dans le cadre de l'initiative École Éloignée en Réseau (2006). Ces conditions sont : (1) l'insatisfaction relativement à la situation présente (sentiment d'inefficience ou d'inefficacité dans les approches actuelles); (2) la maîtrise de connaissances et d'habiletés (connaissance suffisante des outils liés à l'innovation mise en place); (3) la disponibilité des ressources (accès aux ressources nécessaires : financières, humaines, matérielles, technologiques); (4) la disponibilité du temps (temps nécessaire pour implanter l'innovation et pour former les utilisateurs); (5) des incitatifs (motivation des utilisateurs, démonstration de la valeur ajoutée de l'innovation); (6) la participation aux décisions (implication tant des gestionnaires que des utilisateurs dans la planification et la conception de l'innovation); (7) l'engagement des dirigeants (démonstration aux utilisateurs de l'implication des dirigeants dans la mise en œuvre de l'innovation); (8) le leadership (participation active des dirigeants dans le soutien et l'encouragement à mettre en œuvre l'innovation).

Maintien de la relation interpersonnelle de formation

Au moment des premiers échanges avec les membres des communautés au comité de cogestion, la principale inquiétude exprimée concerne le maintien des relations directes entre les formateurs et les étudiants. Cette crainte est légitime. En formation à distance, les apprenants peuvent ressentir une certaine absence malgré la présence (Dussarps, 2014) et selon Jézégou (2010), la présence socioaffective serait « une condition propice à la présence cognitive » (p. 268). Peraya (2011) soutient également que l'absence physique de l'enseignant dans l'enseignement à distance peut affecter la relation éducative. Dans le cadre de ce projet, les activités de formation proposées sont donc planifiées selon une formule hybride. En effet, une

alternance entre les rencontres en présence et les rencontres en visioconférence rassure les partenaires.

Méthodologie

Cette étude est exploratoire et se déroule en contexte autochtone. Elle consiste en une démarche de recherche-développement (Loiselle et Harvey, 2007), solidement ancrée dans le partenariat déjà établi entre les acteurs communautaires et universitaires du projet. S'inscrivant dans un paradigme de décolonisation de la recherche, tel que suggéré par Smith (1999), elle vise la création et l'appropriation de connaissances en cohérence avec le cadre culturel dans lequel elle s'inscrit. Évoluant en référence aux principes théoriques du modèle de Depover et Strebelle (1997) et aux conditions de mise en place d'une innovation d'Ely (1990, 1999), elle privilégie une approche fondée sur un principe de travail interactif et collaboratif soutenu par une volonté commune de maintenir l'efficacité des activités en réponse aux besoins de formation des enseignants inuits dans le contexte propre à leur pratique professionnelle. La démarche conduit à la mise à l'essai de nouvelles formules visant l'amélioration de la formation des enseignants inuits à travers une expérience technopédagogique.

Les partenaires institutionnels de la recherche

En plus de l'UQAT, les partenaires institutionnels de la recherche, la commission scolaire Kativik (CSK) et Tamaani [<http://www.krg.ca/fr/tamaani-services-internet-sans-fil-du-nunavik>], assurent la fonctionnalité des composantes techniques du projet. Ainsi, Tamaani, en tant que fournisseur de services Internet sans fil gère la disponibilité de la bande passante au Nunavik et la CSK fournit le matériel nécessaire et voit à s'assurer du fonctionnement des connexions de l'appareillage dans les écoles.

Les participants de la mise à l'essai de la visioconférence

La proposition de participer à une recherche-développement en partenariat a été accueillie très positivement par les membres du groupe de cogestion; ils ont accepté de s'impliquer à toutes les étapes du projet. Les membres inuits ont ensuite sollicité la participation des étudiants inuits, qui ont à leur tour accepté d'utiliser cette nouvelle technologie dans le cadre de leur formation, et de participer aux entrevues. Notre échantillon, de convenance, regroupe des étudiantes inuites ($n=7$), des professeurs intervenant dans la formation des enseignants inuits ($n=4$), une agente de recherche ($n=1$) et des membres du groupe de cogestion des programmes de formation des enseignants inuits des communautés d'Ivujivik et de Puvirnituq ($n=7$).

Collecte et traitement des données

Pendant la première année du projet, une formation des membres de l'équipe, non préalablement initiés à la recherche qualitative, a précédé la collecte des données et leur analyse. Un travail préparatoire avec l'équipe de recherche a permis de cerner les thèmes discutés lors des entrevues semi-dirigées. Le protocole d'entrevue a été élaboré de manière à recueillir de l'information sur les trois étapes de mise en place de l'innovation (Depover & Strebelle, 1997) et sur l'appréciation du dispositif tant au plan pédagogique que technique. À la troisième année du projet, au total, trois entrevues individuelles auprès des professeurs universitaires, une auprès de l'agente de recherche, sept auprès des membres du groupe de cogestion et sept auprès des

étudiants inuits ont été réalisées. Les entrevues auprès des étudiants inuits ont été effectuées en inuktitut par une étudiante inuite, préalablement formée. Aussi, trois professeurs ont pris note dans un journal de bord de leur expérience et ont remis ce matériel aux chercheurs. Une autre source de données réside dans un bilan de toutes les mises à l'essai consignées dans le rapport écrit de chacune des rencontres de cogestion (mensuelles) des programmes de formation à l'enseignement. Ces données concernent le déroulement de l'ensemble des activités réalisées avec le soutien de la visioconférence.

Une première analyse de contenu du matériel disponible est réalisée à la quatrième année du projet. Elle met en lumière les besoins exprimés par le public cible, le contexte d'utilisation du dispositif et l'appréciation qui en est faite. De surcroît, elle permet d'assurer une mise au point du dispositif respectueuse du contexte de l'étude. L'interprétation des résultats est faite à la lumière du modèle de Depover et Strebelle (1997) qui permet de contextualiser les trois moments de mise en place de l'innovation. Enfin, les conditions d'Ely (1990, 1999) orientent l'identification des enjeux liés à l'absence d'une ou plusieurs de ces conditions.

Validation préalable de la faisabilité du projet

Au printemps 2010, une première prise d'information (Depover et al., 2004) auprès des acteurs des milieux scolaires et des partenaires a permis de réaliser une analyse des besoins et des possibilités, et a contribué à s'assurer de la faisabilité technique du projet et de la volonté des partenaires de mettre à l'essai une nouvelle modalité de travail dans la formation des enseignants inuits. En accord avec la commission scolaire, le choix de mettre à profit la visioconférence a vite été privilégié compte tenu des limitations déjà évoquées du mode de formation en cours. Concernant les équipements requis, il faut mentionner qu'à la fin des années 2000, des achats de matériel de visioconférence de type Polycom ont permis à chaque école du Nunavik de disposer de l'équipement nécessaire pour réaliser ce type d'interactions. Toutefois, le signal Internet était alors insuffisant pour supporter une communication inter-écoles adéquate sur le territoire. Le matériel avait donc été rangé sur des tablettes. Au moment de réaliser les tests techniques en 2010, la situation avait évolué et le réseau Internet, alors desservi par Tamaani, permettait d'envisager une communication fluide tant au niveau de l'audio que de la vidéo.

La disponibilité de l'équipement nécessaire et l'accès à un signal Internet optimal, procurant une qualité du son et de l'image qui recrée de manière très proche un environnement de rencontre en présence, permettent de commencer les mises à l'essai. Il devient alors possible d'envisager des interactions plus fréquentes entre les deux rencontres en face à face et d'imaginer modifier le modèle de formation existant en variant la formule des rencontres, et ce, à un coût réduit. À cela s'ajoute la possibilité de supervision de stages en temps réel en raison de la mobilité de l'appareillage et de sa caméra motorisée permettant de suivre les mouvements des étudiants dans la classe.

Résultats préliminaires

Au cours des trois premières années du projet, différentes mises à l'essai de la visioconférence ont lieu, et ce, dans différents contextes. Selon le dernier rapport d'utilisation de la visioconférence, sur 81 utilisations, 49 sont réalisées avec succès, 27 connaissent des échecs de connexion et cinq ont lieu, avec retard. Afin d'assurer une réponse efficiente aux besoins de

formation des enseignants inuits et de maintenir le bon fonctionnement du dispositif, des rencontres périodiques entre les différents partenaires institutionnels et les collaboratrices des communautés sont organisées et les réajustements jugés nécessaires sont apportés.

Réunir les conditions de mise en place d'une innovation dans un contexte de formation d'enseignants inuits

Les résultats préliminaires issus d'une première analyse des données en lien avec le premier objectif du projet, soit l'identification des conditions optimales de formation des enseignants inuits, sont présentés en référence aux huit conditions d'Ely (1990, 1999) et mises en relation avec les trois étapes de la mise en place d'une innovation technologique de Depover et Strebelle (1997). Des faits et des actions exemplaires référant à chacune des conditions du processus de formation sont identifiés (Tableau 1).

Tableau 1

Faits et actions liés au processus de formation hybride illustrant les conditions d'Ely (1990,1999)

Conditions d'Ely (1990, 1999)	Faits et actions liés au processus de formation hybride
1 Insatisfaction relativement à la situation présente	Communication difficile dans un contexte d'éloignement, intensifié par une formation dispensée et reçue dans la langue seconde des étudiants et des formateurs. Observation d'une difficulté d'atteindre les objectifs de formation dans ce contexte.
2 Connaissances et habiletés	Formation d'une étudiante inuite dans chacune des écoles concernées au rôle de ressource technique en lien avec l'utilisation et le fonctionnement du dispositif. Conception et distribution d'un procédurier imagé expliquant son fonctionnement.
3 Disponibilité des ressources	Utilisation de la bande passante haute vitesse déjà disponible. Négociation et entente quant à son utilisation. Repérage du matériel de visioconférence disponible dans chacune des écoles. Entente de partenariat permettant le soutien de techniciens de l'université et de la commission scolaire. Chercheuse principale et agente de recherche en soutien. Collaborateurs inuits dans chaque école pour assurer la coordination locale.
4 Disponibilité de temps	Adaptation du rythme d'apprentissage lié aux différences inhérentes aux nouvelles modalités de communication. En présentiel, prise en compte des imprévus qui agissent sur la gestion du temps. Même pratique à distance. S'ajoutent les imprévus liés au dysfonctionnement technique. Gestion courante de l'utilisation de la visioconférence, dans le contexte nordique : réservation de la bande passante 48 heures à l'avance; en cas de problème, validation des connexions à

Conditions d'Ely (1990, 1999)	Faits et actions liés au processus de formation hybride
5 Incitatifs	<p>quatre pôles différents par des appels téléphoniques (UQAT, Tamaani, les deux écoles); gestion des difficultés de mise en relation des différents intervenants; recherche de solution; en cas d'échec, transposition de la rencontre en conférence téléphonique.</p> <p>La valeur ajoutée de l'aspect visuel générée par les rencontres en visioconférence. La possibilité de voir les interlocuteurs enrichit la relation. La possibilité de se réseauter avec les étudiants inuits de l'autre communauté.</p>
6 Participation aux décisions	<p>Dans le cadre de la mise à l'essai de la visioconférence, implication des collaborateurs inuits, des membres du comité de cogestion des programmes de formation des enseignants des écoles de Puvirnituk et d'Ivujivik et des représentants des partenaires institutionnels.</p> <p>Décisions prises en partenariat, tel qu'établi avant la mise en place du dispositif, selon les objets en jeu. Observation et analyse des données en prenant en considération le point de vue des Inuits.</p>
7 Engagement des dirigeants	<p>Monitoring constant de la part de la chercheuse principale et des membres de l'équipe de recherche. Lien étroit avec le groupe de cogestion des programmes de formation des enseignants inuits. Soutien des partenaires institutionnels : soit en assumant le coût de la bande passante haute vitesse, soit en mettant son soutien technique à la disposition du projet, selon les besoins. Contribution des directions d'école à la mise en place de l'innovation.</p>
8 Leadership	<p>Leadership de la chercheuse principale par une présence constante lors des rencontres, par des déplacements dans les communautés pour valider la technologie et pour former les participants. À la commission scolaire, leadership du directeur général des services informatiques. Leadership du directeur du fournisseur Internet dans les mises à l'essai de la visioconférence. Leadership de l'agente de recherche pour la planification et la réservation des rencontres, le soutien à la mise en place. Attitude positive face à l'ajout du dispositif de la part de tous.</p>

Pour les deux premières étapes de mise en œuvre de la visioconférence, soit les étapes de l'adoption et de l'implantation (Depover et Strebelle, 1997), la dynamique, attribuée en partie à l'équipe de recherche, permet une utilisation optimale de l'équipement, et ce, sans trop d'embûches. Par contre, au moment où les chercheurs tentent de se distancier, les huit conditions d'Ely ne semblent plus toutes réunies. En effet, tel qu'il en sera question au moment de la discussion, l'observation de la variation de l'engagement des dirigeants et du leadership des partenaires (conditions 7 et 8) semble contraindre la démarche de routinisation. Cette difficulté

pourrait s'expliquer en partie par la réalité du contexte nordique affecté par des changements rapides, des mouvements de personnel fréquents au sein des organisations, notamment à la commission scolaire, et des conditions de communication difficiles. Ainsi, il apparaît nécessaire de réunir toutes les conditions pour une mise en œuvre efficace d'un dispositif comme celui proposé, et force est de constater que l'absence d'une ou plusieurs de ces conditions interfère grandement dans sa pérennité.

Décrire une pratique exemplaire de formation du personnel enseignant inuit

Afin de rendre compte de pratiques efficaces favorisant une formation des enseignants inuits qui répond davantage aux besoins exprimés, différentes utilisations de la visioconférence ont été mises à l'essai. Parmi elles, on compte des rencontres à distance qui permettent d'offrir des parties de contenu de cours ainsi que la supervision des stages qui est assurée en partie par la visioconférence. Elle est aussi mise à profit aux fins de réunions du comité de gestion des programmes et pour permettre un réseautage d'élèves de classes des communautés. Dans chacun de ces cas, différentes formules sont observées, chacune d'elles présentant ses avantages et ses limites. La section suivante expose brièvement ces différentes variations d'utilisation de la visioconférence.

Les cours en visioconférence

Le système de visioconférence étant désormais accessible, les professeurs l'utilisent dans le cadre de leurs cours selon différentes formules. La Figure 1 présente cinq exemples de rencontres à distance qui poursuivent des intentions distinctes. Le premier exemple présente possiblement le scénario idéal et celui qui est souhaité pour une optimisation de la formule hybride en expérimentation. On y observe une exploitation optimale de la visioconférence avant, pendant et après la formation en présentiel. Le deuxième exemple propose une nouvelle possibilité de rencontre entre les étudiants, autrefois plus difficile à concrétiser dans le contexte d'éloignement des communautés. Il démontre que les étudiants voient aussi un avantage pédagogique et collaboratif à utiliser la visioconférence, puisqu'ils ont demandé eux-mêmes la possibilité de réseauter pour réaliser un travail d'équipe. Le troisième exemple illustre les possibilités d'accompagnement des étudiants ayant des besoins spécifiques, ou nécessitant un soutien particulier. Un quatrième exemple consiste en une utilisation de la visioconférence qui permette à un étudiant de poursuivre son cours dont il aurait été absent en raison de causes imprévisibles : panne d'un avion, mauvaise température, décès d'un membre de la famille. En effet, il est arrivé que la technologie permette de pallier l'absence de certains étudiants de la communauté éloignée. Enfin, un cinquième exemple, toujours à l'étude, propose une utilisation hebdomadaire de la visioconférence, au cours de laquelle le coenseignant inuit dispense le contenu de formation, soutenu à distance par le professeur universitaire (Figure 1).

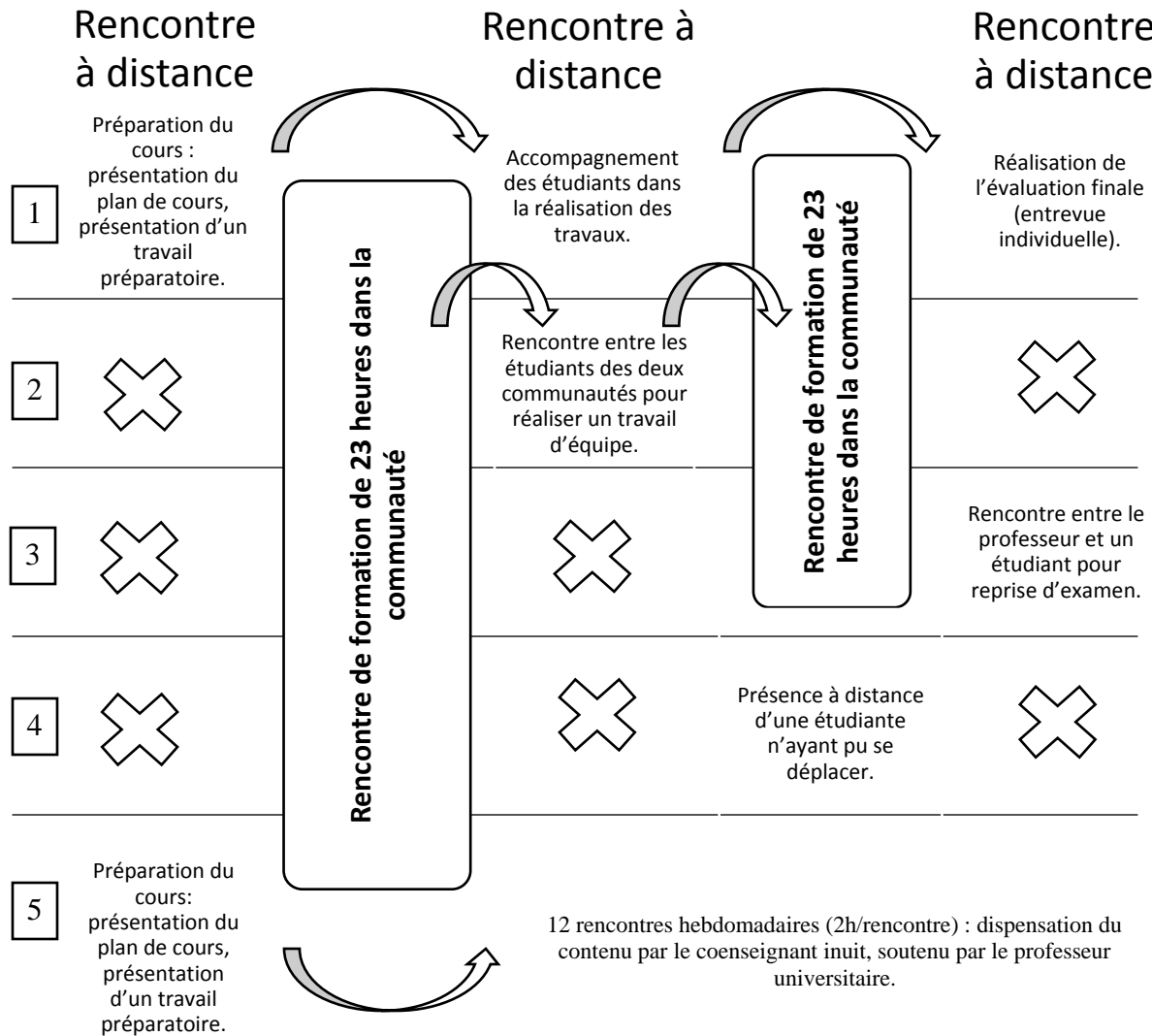


Figure 1. Exemples de formules de rencontres à distance et leurs intentions.

La supervision de stage par la visioconférence

Inspirée d'un modèle de supervision de stage à distance (Pellerin, 2010), la visioconférence est mise à profit afin d'accompagner à distance les enseignants inuits en formation grâce à la mobilité du système en place dans les écoles. Ainsi que le présente le tableau suivant, la supervision du stage est dispensée en respectant trois moments clés : une rencontre préalable, une première supervision en présentiel et des supervisions (généralement 2) à distance en visioconférence (Tableau 2).

Tableau 2

Modalités des rencontres de supervision à distance et leurs intentions

Rencontre préparatoire à distance	Première supervision en présence	Supervisions suivantes (2 ou plus) à distance
Préparation du stage : présenter le plan de cours, présenter les objectifs, accompagner le stagiaire dans la préparation des rencontres de supervision.	Observer le stagiaire dans son milieu. Établir la relation de confiance avec le stagiaire et arrimer le regard avec le coenseignant inuit.	Favoriser la réflexion sur la pratique à chaque supervision. Le superviseur est à distance et le coenseignant inuit, en présence.

Suite à la première rencontre de préparation du stage, le superviseur (aussi chercheuse principale) se rend dans les écoles des étudiants à Puvirnituq et à Ivujivik pour mener une première supervision en face à face. Les intentions qui ont motivé ce choix sont, entre autres, de développer un lien de confiance avec le stagiaire, mais aussi d'arrimer les regards avec le co-enseignant inuit qui est, dans ce contexte, le seul à pouvoir valider les compétences liées à la maîtrise des contenus. Les enseignements étant donnés exclusivement en inuktitut, la collaboration entre les deux superviseurs s'impose de facto.

Les observations et les rencontres de supervision suivantes sont, pour la plupart, assurées à distance par la visioconférence. Des limitations contextuelles rendent parfois la supervision à distance impossible : un enseignant de culture inuite pour garçons, dont les cours sont dispensés, soit à l'extérieur (enseignement de techniques pour la construction d'un igloo) ou dans un atelier adjacent (enseignement de techniques pour la construction d'outils pour traiter les peaux). La visioconférence est par ailleurs utile dans le cas d'un stage difficile qui nécessite un accompagnement personnalisé du stagiaire. Les rencontres (à distance) peuvent, en cas de besoin, être multipliées, ce qui est impensable sans la technologie compte tenu des coûts associés aux déplacements.

Des rencontres de cogestion des programmes de formation

Dès le début du projet, les rencontres de cogestion des programmes, qui ont toujours eu lieu par l'entremise de conférences téléphoniques, sont assurées par la visioconférence. Les membres des deux communautés et ceux de l'UQAT poursuivent donc la gestion des dossiers courants, à raison d'une rencontre par mois, en y ajoutant un aspect visuel non négligeable. Lors des entrevues réalisées auprès de tous les membres, il est ressorti que ce moyen de communication permettait, entre autres, une meilleure concentration de l'attention sur l'objet de discussion et en facilitait ainsi les échanges : « It seems that participants are more aware of the discussion because of the visual indications, non-verbal signs ». Il devient possible de mieux interpréter les silences qui laissaient parfois les participants perplexes en l'absence d'indices visuels. Il est possible de constater que les membres sont en réflexion, qu'ils prennent connaissance des documents, ou qu'ils sont simplement sortis du local temporairement. Bien que tous s'accordent pour dire que la technologie téléphonique fonctionnait bien, les participants sont unanimes à manifester le souhait de ne pas revenir en arrière.

Une mise en réseau des élèves inuits

Le projet a également mené à des expériences de mise en réseau d'élèves des deux communautés. Deux initiatives ont tour à tour permis à des élèves de maternelle et de 1^{re} année de développer leur communication orale en inuktitut, tantôt par la présentation à leurs pairs de chansons ou d'œuvres d'art, tantôt par des échanges permettant de mieux connaître la communauté de l'autre. Dans les deux cas, des discussions ont pu être menées, entre autres, pour identifier des liens de parenté entre les enfants et pour partager des particularités locales de chacune d'elles. Une des limites vécues dans le cadre de ces expériences de réseautage découle de problèmes techniques qui ont, à deux reprises, fait échouer les rencontres. Considérant la préparation nécessaire à ce type de réseautage, la gestion pour concrétiser l'événement et l'anxiété (positive) des élèves en attente de voir des pairs éloignés, la vision d'un écran noir qui ne collabore pas pour des raisons techniques pourrait contribuer à décourager les plus optimistes. Malgré tout, les enseignantes participantes ont persévéré et souhaitent répéter l'expérience.

Discussion des résultats

Après quatre ans de mise à l'essai, de rencontres et de réajustements, des enjeux liés à l'implantation d'une approche d'accompagnement par la visioconférence de la formation des enseignants inuits sont identifiés. Les huit conditions facilitant l'instauration d'innovations technologiques en éducation d'Ely (1990, 1999) guident l'identification de ces enjeux. Associées à ces conditions, nous en présentons ici trois catégories dont la mise en évidence s'avère essentielle dans notre contexte de formation : les enjeux liés au contexte biculturel et trilingue, ceux liés à la technologie et ceux liés à la gestion et à la gouvernance.

Les enjeux liés à la biculturalité et au trilinguisme

Deux des conditions pour réussir l'instauration d'innovations technologiques, selon Ely (1990, 1999), sont : (1) le désir d'améliorer une situation et (2) les connaissances et habiletés nécessaires à la réalisation d'un changement. Dans notre contexte, ces deux conditions se sont manifestées clairement au moment de l'adoption de l'innovation. Néanmoins, ce projet est mené dans un contexte où se côtoient l'inuktitut, l'anglais et le français et où la culture inuite et la culture universitaire doivent constamment s'harmoniser dans l'action. Le partenariat existant entre l'UQAT et les communautés de Puvirnituk et d'Ivujivik permet aux collaborateurs inuits de jouer un rôle essentiel dans le développement du projet et d'apprendre les rudiments de la recherche, la rigueur associée à une collecte de données structurée et à l'analyse de celles-ci.

Aussi, certaines situations démontrent toute l'importance que la technologie mise en place soit maîtrisée par tous les utilisateurs. Une méconnaissance du fonctionnement technique de la visioconférence par les utilisateurs conditionne les interactions. Par exemple, un étudiant souhaitant présenter un document à son professeur le positionne spontanément devant l'écran du téléviseur, et non devant la caméra, faisant en sorte que sur le moment, l'image perçue par le professeur ne correspond nullement à l'intention de l'étudiant. Une intervention est requise.

Ce projet contribue aussi à ajouter une nouvelle variable dans les relations interpersonnelles, soit celle d'une communication visuelle synchrone. En effet, lorsque le cours se déroule en présentiel, le professeur prend la parole et son co-enseignant inuit traduit au fur et à

mesure, accompagnant les étudiants dans leur appropriation et conceptualisation des savoirs en inuktitut, avec le support du professeur qui reprend et réexplique jusqu'à une compréhension des savoirs enseignés. En situation de communication à distance, les schémas communicationnels établis sont appelés à être adaptés. La distance virtuelle doit, bien que négligeable dans les faits, tout de même être prise en compte.

Certaines données recueillies justifient d'approfondir les effets de l'absence physique du professeur universitaire lors des cours à distance par rapport à l'interaction professeur-étudiant. Entre autres, nous observons que pour éclairer des incompréhensions, les étudiants se tournent parfois vers leur co-enseignant inuit, présent autour de la même table, au lieu d'interpeller directement le professeur comme ils le font souvent en présentiel. D'ailleurs, deux étudiantes l'expriment en ces termes lors d'une entrevue : « [...] for those who are not speaking English (only inuktitut), it will be hard for them [because the professor is not with them] » ; « If we work together, we could do it. [...] Yes, we usually ask one and other when we don't understand. When we do that, it is easier ». Cette observation mérite certainement une analyse plus poussée. En fait, à cette étape, des questions sont soulevées : les participants ont-ils le même niveau de confiance envers le professeur éloigné physiquement que lorsqu'il est sur place dans le milieu, et l'acquisition des connaissances acquises l'est-elle au même titre qu'en présentiel?

Les enjeux liés à la technologie

Ely (1990,1999) identifie deux autres conditions importantes dans la réussite de la mise en place d'une innovation : (3) la disponibilité des ressources et (4) la disponibilité du temps. Dans notre contexte, le bon déroulement du projet est directement tributaire des ressources qui assurent le bon fonctionnement de la technologie en place et qui exercent un contrôle externe sur son utilisation, soient la commission scolaire et le gestionnaire du réseau Internet. En ce sens, bien que les résultats obtenus démontrent que la majorité des branchements effectués au cours des quatre années du projet se sont avérés positifs, plusieurs échecs répétés au cours de la dernière année (qui s'expliquent en partie par des travaux de rénovation dans un bâtiment) ont pour conséquence d'affaiblir la confiance et la motivation de plusieurs participants.

En fait, la perte de temps inhérente à la recherche de solutions est un facteur négatif considérable dans un contexte où chaque minute est précieuse pour les participants devant travailler avec un agenda surchargé. Il nous apparaît que l'enjeu principal dans ce cas est celui de la complexité liée à la recherche de solutions lorsqu'un problème technique survient. En effet, des appels téléphoniques doivent être logés de l'UQAT à quatre endroits différents, très éloignés les uns des autres, afin de déterminer d'où provient le problème : les deux écoles (utilisateurs), la commission scolaire (gestionnaire) et le fournisseur Internet. Par la suite, toute une équipe de techniciens s'affaire à chercher des solutions rapides pour tenter de rétablir les connexions. Une perte de temps en résulte inévitablement.

Il importe aussi de considérer que comme les milieux scolaires ne sont pas munis de salles de visioconférence fixes et qu'une installation in situ est nécessaire au moment requis, un temps supplémentaire doit être prévu pour s'assurer que tout soit correctement en place et bien branché.

Ne facilitant en rien les échanges, la difficulté liée à des facteurs spatiotemporels ou aux difficultés techniques contribue à créer certaines tensions et génère une grande perte de temps pour les utilisateurs. Bref, un service dédié qui peut répondre aux demandes de soutien technique contribuerait certainement à une action de formation plus performante.

Les enjeux liés à la gestion et à la gouvernance

Enfin, Ely (1990, 1999) souligne que (5) la présence d'incitatifs doit motiver les participants à s'engager dans la mise en place de l'innovation. À ce titre, la valeur ajoutée de l'utilisation de la visioconférence est vite perçue par les participants. Reconnaisant aussi l'importance (6) d'impliquer les principaux intervenants dans les prises de décision, celle (7) d'engager les dirigeants dans la mise en œuvre et enfin, celle d'octroyer un rôle certain de (8) leadership aux gestionnaires de l'organisation participante, il nous apparaît incontournable de faire équipe avec les partenaires du milieu, soit les enseignants inuits et les directions d'école, mais également avec les dirigeants de la commission scolaire. En effet, les gestionnaires en place doivent nécessairement être impliqués de manière à mobiliser les ressources autour d'objectifs communs. Selon notre analyse, il en va non seulement de la bonne gestion du projet, de la mobilisation des ressources humaines nécessaires, mais surtout de la pérennité de l'approche développée. En ce sens, la commission scolaire permet une utilisation optimale de ses installations de visioconférence et du service technique nécessaire pour assurer les branchements adéquats. Toutefois, le fait que les ressources humaines requises soient éloignées des écoles contribue souvent à ralentir, voire même à empêcher la tenue de certaines rencontres. En ce sens, est-ce qu'un responsable de la visioconférence ayant reçu la formation appropriée et la reconnaissance institutionnelle de ce titre pourrait être identifié dans chaque centre et agir en tant que répondant local? Cette requête est d'ailleurs exprimée par un participant : « It would have been much easier if we had a technician around ». Pour ce qui est de la gestion de l'utilisation de la visioconférence, nous sommes conscients qu'il faut une procédure pour assurer un certain contrôle d'une utilisation qui nécessite des réservations et de l'assistance technique. Par contre, il ne faut pas que cette procédure alourdisse indûment le processus et compromette l'atteinte des objectifs de formation.

Conclusion

Le projet de mise en place de la visioconférence en support à la formation des enseignants inuits de Puvirnituk et d'Ivujivik vise l'identification des conditions optimales de formation des enseignants inuits à travers une expérience pratique de mise à l'essai de la visioconférence, en complément de la formation offerte en présentiel, et la description d'une pratique exemplaire de formation du personnel enseignant inuit au Nunavik. À chacune des étapes de la démarche, les collaboratrices inuites ont pu enrichir leur formation, notamment aux méthodes de recherche qualitative et ont contribué à guider l'équipe entière en vue de l'atteinte des objectifs du projet. Par son caractère développemental et collaboratif, il a été possible d'amorcer des changements dans les pratiques, qui sont aujourd'hui transférables dans différents contextes.

Les étapes de mise en place d'un modèle de formation hybride de Depover et al.. (2004), et celles de la mise en place d'une innovation de Depover et Strebelle (1997) sont réalisées. De plus, les conditions de mise en place d'une innovation d'Ely (1990, 1999) sont prises en compte.

L'analyse des données fait ressortir l'importance du respect de ces conditions à toutes les étapes du processus, notamment lors de la routinisation, de manière à assurer une pérennité de l'approche.

Au plan plus pragmatique, la mise en place de la visioconférence permet d'augmenter le nombre de rencontres autrefois tenues annuellement. Nécessairement, par une limitation des déplacements inhérents à toutes ces rencontres, il appert que l'utilisation de la technologie contribue à une réduction des coûts qui seraient normalement générés. Néanmoins, contrairement à une utilisation de la même technologie au Sud, des frais importants sont actuellement facturés à la commission scolaire pour l'utilisation d'une bande passante Internet nécessaire au bon fonctionnement de la visioconférence, ce qui constitue une limite importante à une plus large exploitation de la technologie. Il apparaît donc essentiel de s'intéresser à des moyens qui faciliteraient les initiatives dans un contexte où les enjeux liés à la technologie et à la gestion humaine et financière interfèrent dans des projets répondant aux besoins éducatifs de base d'une population.

Enfin, le projet permet de faire émerger de nouveaux besoins et de développer d'autres initiatives, notamment celle de créer une communauté de pratique de conseillers pédagogiques inuits (Projet École du Nunavik en Réseau, 2015). Outre les enseignants d'Ivujivik et de Puvirnituq, les enseignants des autres communautés du Nunavik pourraient bénéficier des retombées de ce projet de recherche-développement. Actuellement, des initiatives de formation à distance sont aussi réalisées dans d'autres communautés et ce projet constitue une opportunité majeure pour un partage des expertises entre les institutions de formation qui œuvrent au Nunavik.

Remerciements:

En 2011, l'obtention d'une subvention du programme de développement de partenariat du Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) a permis la réalisation du projet. Nous avons également bénéficié du soutien financier ou en nature de l'UQAT, de la Commission scolaire Kativik, du CEFRIO et de Tamaani.

Références bibliographiques

- da Silveira, Y. (2009). Le rapport à l'écrit d'enseignants inuit en formation. *Études Inuit Studies*, 33(1-2), 245-259. doi:10.7202/044970ar
- Depover C., Quintin J.-J., Braun A. et Decamps S. (2004). D'un modèle présentiel vers un modèle hybride. Étapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux. *Distances et savoirs*, 2(1), 39-52. doi:10.3166/ds.2.39-52
- Depover, C. et Strebelle, A. (1997). Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'introduction des TIC dans le processus éducatif. Dans L.-O. Pochon et A. Blancher, *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration* (p. 73-98). Neuchâtel, Suisse : IRDP. Repéré à <https://edutice.archives->

ouvertes.fr/file/index/docid/30359/filename/Dicom_Article97_Un_modele_site_UTE_1_.pdf

- Dussarps, C. (2014). Dimension socioaffective et abandon en formation ouverte et à distance (Thèse de doctorat). Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01108344>
- Ely, D. P. (1990). Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations. *Journal of Research on Computing in Education*, 23(2), 298-305. doi:10.1080/08886504.1990.10781963
- Ely D. P. (1999). *New perspectives on the implementation of educational technology innovations*. New York, NY: Syracuse University.
- Hamelin, L. E. (2005). La dimension nordique de la géopolitique du Québec. *Globe : Revue internationale d'études québécoises*, 8(1), 17-36. doi:10.7202/1000892ar
- Hot, A. (2010). L'appropriation communautaire des médias au Nunavut : l'exemple du site de réseaux sociaux Bebo. *Cahiers du Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones*, (5), 51-72.
- Ivujivik and Puvirnituk (1995). *The whole school project of Ivujivik and Puvirnituk Communities Assessment and Perspective*, Document interne soumis aux Comités d'école en janvier 1995.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.html>
- Kativik Regional Government et Makivik Corporation (2010). *Plan Nunavik : passé, présent, futur*. Westmount, Canada : Institut culturel Avataq. Repéré à <http://parnasimautik.com/fr/plan-nunavik-past-present-and-future/>
- Létourneau, M. (2011). Le Nord-du-Québec : une géopolitique nordique d'exception. Dans J. G. Petit, Y. B. Viger, P. Aatami et A. Iserhoff (dir.) *Les Inuit et les Cris du Nord du Québec : territoire, gouvernance, société et culture* (p. 31-39). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche-développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(1\)/loiselle.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/loiselle.pdf)
- Maheux G. (2009). La médiation des savoirs auprès des enseignants inuit en formation. *Études Inuit Studies*, 33(1-2), 209-224. doi:10.7202/044968ar
- Maheux, G., Kenuayak, A. Simard, D. et Paradis, V. (1996, mai). *Stratégie de collaboration au développement de l'école communautaire en milieu inuit : le projet des écoles de Puvirnituk et d'Ivujivik*. Communication présentée au 64^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Montréal, Canada.

- Ministère de la Culture et des Communications du Québec (MCC) (2013). *Village nordique du Nunavik*. Repéré à <http://www.mcccf.gouv.qc.ca/index.php?id=2074>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR) (2013). L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec en 2010, *Bulletin statistique de l'éducation*, (42). Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_stat42_s.pdf
- Paul, V., Crépeau, N., Legeault, L. et Maheux, G. (2013). La contribution de l'UQAT à la formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Dans G. Maheux et R. Gauthier (dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations, problématiques et pistes d'action* (p. 227-251). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Pellerin, G. (2010). *Une étude descriptive d'un modèle de supervision de stage en distanciel appuyé par les TIC lors des stages se déroulant dans les milieux scolaires éloignés de leur université* (Thèse de doctorat). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4391/pellerin_gloria_2010_these.pdf;jsessionid=0BB76CCBCF7EB63B10DAE82C2CFD4399?sequence=4
- Pellerin, G. (2013). Mise en place d'une approche de support à la formation des enseignants inuit de Puvirnituk et d'Ivujivik à l'aide des TIC. Dans G. Maheux et R. Gauthier (dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations, problématiques et pistes d'action* (p. 163-179). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Peraya, D. (2011). Un regard sur la "distance" vue de la "présence". *Distances et savoirs* 9(3), 445-452. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18355>
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London, UK : Zed Books.
- Société Makivik. (2015). *Cartes du Nunavik*. Repéré à <http://www.makivik.org/fr/nunavik-maps/>
- Statistiques Canada (2006). *Peuples autochtones du Canada en 2006 : Inuits, Métis et Premières nations, Recensement de 2006*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2008002/article/10712-fra.htm#a5>
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) (2014). *La formation des enseignants inuit*. Repéré à <http://urfdemia.uqat.ca/formation/2014/01/la-formation-des-enseignants-inuit>
- Université Laval (2012). *Mobilisés pour le Nord durable. Enjeux et priorités de recherche*. Repéré à http://www2.ulaval.ca/fileadmin/Nord_durable/Cahier_Plan_Nord_v12.pdf
- Vick-Westgate, A. (2002). *Nunavik: Inuit-controlled education in Arctic Quebec*. Calgary, Canada: University of Calgary Press.

Annexe 1 : Carte du Nunavik



Figure 2. Carte du Nunavik (Société Makivik, 2015).

Auteurs

Glorya Pellerin, Ph.D., est professeure à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Son champ d'expertise se situe principalement dans le domaine de l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC) et de la formation à distance. Elle s'intéresse également aux Premiers Peuples et aux Inuit, ainsi qu'à l'accompagnement en formation pratique. Courriel : glorya.pellerin@uqat.ca

Gisèle Maheux, Ph.D., est professeure associée en éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Elle s'intéresse à la formation professionnelle des enseignants en lien avec le curriculum et la réussite scolaire, ainsi qu'aux méthodologies de travail en partenariat dans une perspective d'éducation interculturelle. Elle est membre émérite du Centre interuniversitaire de recherches et d'études autochtones (CIÉRA, Université Laval). Courriel : gisele.maheux@uqat.ca

Yvonne da Silveira, Ph.D., est professeure retraitée de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Ses responsabilités de programmes et ses recherches ont notamment porté sur le développement scolaire en langue seconde en contexte de diglossie, la formation et la pratique enseignantes en milieu autochtone ainsi que la préservation de l'identité culturelle. Elle est membre du C.A. du FRQSC depuis 2013. Courriel : yvonne.dasilveira@uqat.ca

Stéphane Allaire, Ph.D., est professeur en pratiques éducatives à l'Université du Québec à Chicoutimi. Il est chercheur associé au CEFRIO et au CRIRES. Il a été directeur du Consortium régional de recherche en éducation et rédacteur de la Revue canadienne de l'éducation. Il est présentement doyen de la recherche et de la création. Courriel : stephane_allaire@uqac.ca

Véronique Paul est étudiante au doctorat en histoire à l'Université du Québec à Montréal et agente de recherche à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Détentrice d'un baccalauréat en histoire et d'une maîtrise en études internationales, elle participe à différents projets de recherche concernant l'éducation en milieu autochtone. Courriel : veronique.paul2@uqat.ca



Cette création est mise à disposition sous un contrat Creative Commons 3.0.