IRPP Art of the State IV: Northern Exposure
Montebello, Québec
October 27, 2007

L'éducation au Nunavik: Nouveaux regards sur le changement

Carole Lévesque, professeure
Institut national de la recherche scientifique
Université du Québec

Introduction

Les auteurs ou les organisations qui recourent à la notion de capital humain la définissent en général comme étant l'ensemble des connaissances, aptitudes, compétences et autres attributs qui caractérisent une personne et qui lui permettent d'accomplir les tâches reliées à son activité économique, en d'autres mots, son emploi (Coleman 1988; Schuller 2001). Parmi les principales dimensions du capital humain il y a bien sûr la scolarité et la qualification, en d'autres mots la spécialisation. D'une certaine manière, le capital humain est quelque chose d'éminemment personnel, quelque chose qui nous appartient en propre et que nous pouvons acquérir, à travers l'éducation notamment (Bouchard 2006). De manière générale, la valeur du capital humain est évaluée en termes de revenus, les revenus obtenus dans le cadre de l'exercice d'un emploi. En 2003, Statistique Canada annonçait une corrélation directe et pratiquement équivalente entre l'éducation et le revenu : plus vous avez un taux de scolarisation élevé, plus vos revenus sont élevés.

Les théories qui se sont construites autour de la notion de capital humain font en général la promotion d'une compétitivité entre les individus pour l'obtention de privilèges reliés à l'emploi, et cautionnent ainsi des systèmes de méritocratie au sein desquels les détenteurs de connaissances spécialisées occupent une place dominante; il n'y a qu'à évoquer par exemple le système des experts conseils qui offrent leurs services pour des tarifs toujours plus élevés aux entreprises, aux grandes organisations, aux gouvernements.

Mais il existe aussi d'autres approches selon lesquelles il n'est pas suffisant de parler de capital humain en termes strictement économiques ou en termes de productivité. Il faut aussi parler en même temps de capital social, c'est-à-dire de la capacité des individus à entrer en relation, d'être en interaction, à bâtir des réseaux, à les entretenir, à faire confiance aux autres dans le cadre de relations de réciprocité. Une distinction rapide entre le capital humain et le capital social met en cause l'individu d'une part (le capital humain), et le groupe d'autre part (capital social). Si le capital humain est détenu par une personne alors le capital social est détenu par un groupe. Mais les tenants du capital social estiment également qu'un capital social bien ancré est un atout pour la constitution d'un capital humain.

Dans le monde gouvernemental et dans celui des grandes organisations internationales, le capital humain et le capital social sont, depuis le début des années 2000, parmi les principaux outils théoriques de développement et de croissance économique (OCDE 1998, 2000). Ces concepts connaissent de multiples

applications et ont généré des centaines d'études et d'analyses de toutes natures. Il n'est pas surprenant que les questions autochtones soient aussi examinées et analysées en termes de capital humain et de capital social.

Par ailleurs, depuis la Commission Royale sur les Peuples autochtones, les questions autochtones sont devenues un des enjeux majeurs des politiques publiques canadiennes et, par extension, québécoises. En conséquence, on assiste depuis dix ans à une croissance exponentielle d'études statistiques, socio-économiques, socio-démographiques qui mesurent, comparent, expliquent, décortiquent les réalités autochtones (CRPA 1996; Peters et Newhouse 2003; White, Maxim et Beavon 2003, 2004). L'objectif premier de ces études est de fournir un matériau utile à la formulation de nouvelles politiques et de nouveaux programmes destinés à améliorer la qualité de vie des communautés autochtones dont les conditions souvent difficiles entravent le développement autant social qu'économique. Mais ces études contribuent-elles à une meilleure compréhension des réalités autochtones? Atteignent-elles leur objectif d'élaboration de politiques et de programmes adaptés à ces réalités? Dans la foulée, on peut aussi se demander si des concepts comme ceux de capital humain ou de capital social permettent de cerner adéquatement les réalités autochtones. Au cours des prochaines minutes, je vais vous faire part de mes propres réflexions de chercheure à ce sujet.

Une démarche de recherche qualitative

Une part importante de mes activités de recherche ces dernières années a porté sur l'éducation, la formation, la réussite scolaire, le développement social, le développement économique, ce qui m'amené à réaliser des enquêtes dans plusieurs communautés autochtones du milieu nordique et en particulier dans trois communautés inuit du Nunavik : Aupaluk, Salluit et Kuujuarapik. Nous y avons réalisé environ une centaine d'entrevues avec un échantillon diversifié de personnes : hommes et femmes, jeunes et aînés, politiciens et administrateurs, intervenants, enseignants et étudiants.

Ce genre d'études, à caractère ethnographique, qui vise à recueillir directement le point de vue des individus concernés, chez eux, dans leur communauté, est de plus en plus rare; il est plus courant de s'en tenir aux seuls constats statistiques. Mais les chiffres ne nous informent aucunement de la dynamique locale et encore moins des besoins et aspirations des individus. Pas plus d'ailleurs qu'ils ne permettent de comprendre de quelle manière une communauté envisage les défis qui la confrontent; pas plus qu'ils ne s'intéressent aux moyens dont dispose cette communauté pour assurer sa cohésion sociale et favoriser la qualité de vie de ses membres, que ce soit à travers l'éducation ou l'emploi.

Prêter attention au discours des gens, et donc opter pour une démarche qualitative, nous a permis de poser un regard renouvelé sur les pratiques communautaires et sur la nature des besoins des individus au chapitre de l'éducation ou de la formation professionnelle. Semblable manière de procéder nous a permis notamment de nous intéresser directement à la manière dont les Inuit considèrent le monde de l'éducation et son arrimage avec le monde du travail, à leur propre compréhension des défis auxquels ils sont confrontés de même qu'aux solutions qu'ils envisagent pour l'avenir de leurs communautés. De prendre en compte aussi les questions relatives aux changements en cours et aux changements anticipés avec l'implantation et la mise

en œuvre du gouvernement du Nunavik, des questions qu'ils posent eux-mêmes : Avec les problèmes que rencontrent les jeunes à l'école, comment pourrons-nous acquérir les compétences qui seront nécessaires à notre propre gouvernance ? De quelle nature seront ces compétences ? Quels nouveaux savoirs devront être acquis ? Quelles formules d'apprentissage faudrait-il privilégier ?

Résultats

À propos de l'éducation

Lorsqu'il est question d'éducation chez les Inuit du Canada, et du Québec en particulier, le portrait tracé est plutôt inquiétant. Selon les données disponibles en effet:

- le taux de scolarisation des Inuit est nettement inférieur à celui des Canadiens et des Québécois ; il est également inférieur à celui de la population des Premières Nations;

- on parle aussi de retards importants d'apprentissage que les enfants accumulent déjà au primaire et qui vont en s'accroissant au secondaire ;

- on constate l'inexpérience des professeurs, autant Inuit que non-Inuit ;

- on parle d'un roulement de personnel beaucoup plus prononcé qu'auparavant ; alors que les enseignants en provenance du Sud restaient au Nunavik en moyenne trois ans, la tendance actuelle est d'y séjourner une seule année ou moins ;

- on fait état de taux de décrochage qui avoisinent les 75%, voire 90% dans certaines communautés, ce qui conduit plusieurs analystes à constater que, toutes proportions gardées, le taux de scolarisation des Inuit est plus faible actuellement qu'il ne l'était dans les années 70.

Pourtant, les Inuit administrent et gèrent leur propre commission scolaire depuis 30 ans. Ils ont innové à plusieurs titres et on constate aujourd'hui que sans les efforts de la Commission Scolaire Kativik, la langue inuit aurait perdu une bonne part de ses locuteurs. La langue inuit est en effet devenue la langue d'enseignement dans toutes les écoles primaires du Nunavik, à tout le moins pour les premières années ; l'enseignement commence même en maternelle désormais. Elle est parlée par 98% de la population et cette réussite fait l'envie de la majorité des peuples autochtones de la planète. De plus, grâce à l'existence de la commission scolaire des cours de culture côtoient désormais les cours de science ou d'écologie à l'intérieur du curriculum. La Commission scolaire a également innové en favorisant l'entrée à l'école d'enseignants inuit. Leur présence est allée en s'accroissant depuis la fin des années 70 jusqu'au milieu des années 90. Mais depuis, le nombre d'enseignants inuit diminue.

Les difficultés que rencontrent les Inuit en matière d'éducation ne sont pas exclusives à ce peuple. Bien au contraire, dans tous les pays industrialisés le décrochage scolaire est en progression et les enseignants désertent la profession. Les acquis des vingt ou trente dernières années en matière d'éducation sont menacés un peu partout sur la planète.

Il n'est donc pas suffisant, de mon point de vue, de parler de la scolarisation des Inuit seulement en termes de faiblesse ou de déficience. En fait, le champ de l'éducation et de la formation au Nunavik recouvre une multitude de phénomènes d'importance variée, des phénomènes identifiés par les gens des communautés eux-mêmes lors de nos enquêtes. Si certains de ces phénomènes sont spécifiques au monde inuit, d'autres par contre, même s'ils prennent une couleur particulière au Nunavik, sont le propre du Québec et du Canada tout entier. En voici quelques-uns :

- Il est fréquent que les jeunes qui réussissent leurs études, qui se démarquent du groupe, soient marginalisés. La marginalisation étant toujours difficile à vivre, il est parfois plus simple de ne pas se faire remarquer.

- Les jeunes supportent mal l'éloignement nécessaire à la poursuite de leurs études secondaires ou postsecondaires. Mais un tel éloignement n'est pas que géographique. Même lorsque de jeunes inuit atteignent le collège, ils sont souvent plus âgés que les autres étudiants, ce qui crée un décalage encore plus difficile à supporter. Un décalage qui pourrait s'apparenter à celui vécu, à l'inverse, par les nouveaux enseignants en provenance du Sud qui finissent eux aussi par quitter le Nord. Mais d'un autre côté, lorsque des jeunes quittent pour des études à l'extérieur, ceux qui réussissent ne reviennent pas toujours dans la communauté.

- Les parents s'éloignent de plus en plus de l'école ; autrement dit l'école intéresse de moins en moins les parents avec les retombées que cela signifie pour les enfants. La situation était différente dans les années 70 et 80.

- La tendance observée à l'effet que le nombre d'enseignants inuit soit à la baisse est peut-être l'indication que la profession d'enseignants, choisie à plus de 90% par des femmes, est de moins en moins valorisée au Nunavik. Notons qu'une situation semblable s'observe aussi dans les écoles canadiennes et québécoises.

- L'utilité même des enseignements académiques dispensés est remise en question. En effet, disent certaines personnes, à quoi servent des enseignements en géographie si vous n'êtes plus capables de survivre sur le territoire, dans votre propre milieu. D'autres enseignements seraient plus appropriés de l'avis de nombreuses personnes, des enseignements qui favoriseraient un meilleur arrimage des savoirs modernes et des savoirs traditionnels par exemple, mais le cadre académique actuel ne permet pas d'explorer de nouvelles avenues.

- Le décrochage scolaire affecte autant les garçons que les filles au secondaire. Cependant, de plus en plus de femmes effectuent un retour aux études dans la trentaine par le biais de l'éducation des adultes, contrairement aux hommes. Avec la conséquence qu'en définitive, dans tous les secteurs à l'exception des métiers techniques, les femmes sont plus instruites que les hommes. Elles sont aussi plus nombreuses à poursuivre des études collégiales et universitaires. C'est le cas d'ailleurs de manière générale en milieu autochtone. On estime actuellement que parmi les Autochtones qui fréquentent les universités québécoises, 75% sont des femmes.

Bref, plus que jamais le milieu scolaire est un monde étranger à l'intérieur des communautés. Il n'y a pas que les parents à s'être éloignés de l'école ; c'est aussi le

cas de la communauté qui s'est éloignée de l'école et, à l'inverse, l'école, dans ses efforts pour mieux faire face aux nouveaux défis, s'est éloignée de la communauté. Pourtant sur le plan du discours, l'éducation demeure la priorité du plus grand nombre. '***L'avenir passe par l'éducation'*** : c'est le constat le plus répandu, parmi tous les groupes d'âge, chez les hommes comme chez les femmes. ***'L'éducation est notre priorité'*** : autre constat partagé par tous et toutes.

Ce ne sont-là que quelques observations. Pourtant, elles nous renseignent sur la complexité de l'univers scolaire et surtout sur les transformations en cours. Il n'est plus possible de seulement constater que la tradition scolaire des Inuit est encore trop récente, ce qui expliquerait les difficultés actuelles, et que d'ici quelques années, une ou deux générations peut-être, la situation va s'améliorer. Lorsque la seule référence pour parler du milieu scolaire est le chiffre qui indique que les Inuit sont moins instruits que les Canadiens, nous sommes très loin de la réalité.

Un tel exercice qui consiste à fournir un éclairage de l'intérieur a aussi été fait en ce qui concerne l'emploi et l'argent à la suite de nos enquêtes. Rappelons que c'est dans l'articulation de l'éducation, de l'emploi et des revenus que se construisent présentement les discours en matière de capital humain et de capital social.

À propos de l'emploi

À l'instar du monde de l'éducation, le monde des emplois, qui en principe s'inscrit dans le prolongement des études, n'est pas moins diversifié et complexe en milieu inuit. Rapidement, en voici quelques dimensions :

- Les emplois sont souvent interchangeables et peuvent passer d'une personne à l'autre au sein d'une même famille, sans que les compétences soient prises en compte; sans non plus que soient prises en compte les acquis que possèdent une personne qui a occupé un poste pendant un certain temps.

- Il existe des emplois très valorisés alors que d'autres le sont beaucoup moins, voire pas du tout. Parmi les emplois valorisés, ceux qui impliquent une interaction avec les gens sont véritablement plus valorisés que les autres.

- On observe une plus grande stabilité en emploi chez les femmes mais, en revanche, elles occupent la très grande majorité des postes à temps partiel.

- Dans les communautés étudiées, un nombre significatif d'emplois restent vacants faute de personnes détenant les compétences nécessaires à leur mise en œuvre. En fait, paradoxalement, le taux de chômage chez les Inuit est le moins élevé parmi la population autochtone à l'échelle du pays. Dans certains villages, nous a-t-on dit, c'est pratiquement le plein emploi.

- Par contre l'offre d'emploi est très peu diversifiée et elle est la même depuis de nombreuses années. Une part importante de ces emplois est directement liée au fonctionnement matériel et administratif des communautés : même lorsqu'un village compte 200 personnes il faut quand même s'assurer que les services publics et les infrastructures soient efficaces.

- Mais plus encore, le rapport au travail est singulier si bien que le fait d'occuper un emploi n'est pas toujours associé à des tâches et des fonctions précises; il

s'inscrit rarement dans un projet de carrière, dans une visée d'accomplissement personnel par exemple.

- Si le monde de l'école demeure étranger dans les communautés étudiées, il y a tout lieu de croire que le monde du travail constitue aussi un univers dont les règles, les valeurs et les normes, donc la culture et l'organisation en d'autres mots, sont imposées plutôt qu'apprises, déconnectées plutôt qu'intégrées. Et dans les faits, il n'y a pas de lien entre le monde scolaire et le monde du travail. Un jeune qui quitte l'école en Secondaire 3 peut sans problème obtenir dès le lendemain un emploi de conducteur de camion qui l'assurera d'un salaire de 40 000$ ou 50 000$.

Ainsi, l'emploi ne se résume pas à une question de manque ou à une question de chômage.

À propos de l'argent

Un troisième schème explicatif peut être élaboré à propos de l'argent. Là aussi il ne s'agit pas simplement d'un calcul de revenus, qu'ils soient plus ou moins élevés :

- De nouvelles formes de pauvreté sont en émergence dans les communautés et on constate une tendance accrue à la monétarisation des relations sociales même au sein des familles.

- L'argent procure un statut social, peu importe sa provenance qu'il s'agisse d'un emploi ou des prestations d'assurance-emploi. Les sources de revenu ne sont pas hiérarchisées comme dans notre société ou l'argent provenant du chômage n'est pas investi de la même valeur que celui qui provient d'un emploi.

- La tradition de crédit qui remonte à l'époque des comptoirs de traite perdure et prend aujourd'hui de nouvelles formes.

- La consommation et l'acquisition de biens matériels contribue à diversifier les statuts économiques des familles au sein d'une même communauté.

- Les gens font une nette distinction entre l'argent privé —par exemple le salaire que l'on reçoit à titre personnel dans le cadre d'un emploi ou les prestations d'aide sociale ou de chômage— et l'argent collectif —qui est obtenu au nom de la communauté—. Dans ce dernier cas, son usage ne saurait être que collectif souligne-t-on, c'est-à-dire destiné à des activités ou des projets à vocation communautaire ou encore destiné à la mise en place de services gratuits et accessibles à tous et à toutes.

Une certaine vision du développement

Une des principales contraintes en matière de développement social comme en matière de développement économique, de l'avis des autorités inuit et autochtones en général, tient à cette inadéquation flagrante entre les programmes et mesures élaborés et mis en œuvre et les besoins, priorités et aspirations des communautés et de leurs membres. Cette inadéquation résulte clairement d'un manque de considération pour '*notre différence*', '*nos manières de penser et de faire*', pour reprendre les termes abondamment employés par les personnes rencontrées lors de nos enquêtes.

Mais elle est aussi une conséquence de deux autres situations : d'une part une connaissance inadéquate de la vie communautaire moderne, comme si les communautés étaient passives devant les défis qui les confrontent et qu'il n'y avait pas d'aspirations et de projets ; nos enquêtes démontrent tout à fait l'inverse. D'autre part la prégnance de deux types d'idéologies qui colorent la vision et la compréhension que l'on a du développement des communautés autochtones et des communautés inuit au Québec comme au Canada.

La première, que j'appelle **l'idéologie du rattrapage**, fonde l'approche comparative en vertu de laquelle se trouvent régulièrement mis en parallèle les taux de scolarité, de diplômation, de chômage, d'activité professionnelle des Québécois et Canadiens d'une part, et ceux des Autochtones d'autre part. Pour se faire on utilise les mêmes indicateurs socio-économiques pour mesurer et évaluer les profils scolaires et professionnels des uns et des autres. Il en résulte nécessairement des comparaisons qui ne peuvent être qu'au désavantage des Inuit et qui les placent et replacent sans cesse à la remorque des Québécois et des Canadiens.

Ces comparaisons traduisent une approche du développement social et du développement économique selon laquelle les standards de référence sont ceux de la majorité; il importe en effet, que «*les peuples autochtones aient le même niveau de vie, la même qualité de vie et les mêmes chances que les autres Canadiens*». On peut interroger une telle approche du développement, même si elle apparaît tout à fait légitime et pertinente sur le plan démocratique. Elle peut en effet avoir des conséquences importantes. Non seulement marginalise-t-elle les Autochtones, les Inuit, aux yeux des Québécois et des Canadiens en faisant d'eux d'éternels retardataires, mais elle véhicule aussi l'idée que le développement ne peut aller que dans un seul sens et que le taux de scolarisation, pour ne prendre que cet exemple, ne peut être calculé que sous l'angle de la performance académique.

On peut aussi se demander si cette vision du développement, de l'avancement des sociétés ou de l'amélioration des conditions d'existence qui ne tient aucunement compte des héritages, de la culture et des modes de vie n'est pas un peu anachronique à une époque où la diversité culturelle constitue une donnée essentielle du discours occidental sur la modernité. Il ne faudrait pas penser que cette préoccupation à propos de ces comparaisons est uniquement théorique. Il existe des retombées bien réelles. Nous l'avons constaté à la fois lors de nos enquêtes récentes au Nunavik mais aussi à l'occasion d'études antérieures : beaucoup d'Inuit ont directement intégré cette logique du retard constant des Autochtones, de leur retard en tant qu'Inuit. Le fait de savoir qu'il leur faut 2 ou 3 fois plus de temps que les autres pour terminer une formation de niveau secondaire par

exemple, agit sur le comportement et les projets d'avenir, et engendre du découragement.

La seconde idéologie met en cause le **principe de l'égalité des chances**. On souhaite offrir les mêmes chances aux Autochtones, aux Inuit, qu'aux autres Canadiens. Il s'agit là aussi d'un des principes de base de la démocratie. On peut cependant s'interroger sur la nature de cette égalité des chances : d'abord, quand donc commence-t-elle cette égalité des chances : à la naissance? Pendant les études? Après l'obtention du premier diplôme universitaire? À l'occasion du premier emploi?

Quelle orientation prend cette égalité des chances lorsque d'un côté elle concerne des individus dont l'héritage passe par l'école et dont la réussite s'exprime généralement en termes de performance scolaire (il s'agit ici des Québécois et des Canadiens) et que d'un autre côté, celui des Inuit, elle s'adresse à des individus pour qui l'école est devenue un lieu d'échecs répétés? De quelle égalité des chances parle-t-on en effet lorsque dans un contexte non inuit elle concerne des individus pour qui la réussite personnelle est intimement liée à la réussite professionnelle et que dans le contexte inuit, elle s'adresse à des individus dont le statut et le prestige se construisent à partir de critères différents et empruntent d'autres voies? La référence à ce principe d'égalité des chances engendre au moins deux retombées significatives (Sen 2000, 2001, 2003).

- La première conduit à nier le fait qu'il y a des différences de départ entre les humains. Nier la différence c'est tomber dans l'illusion. Ces différences existent. Les humains ne sont pas égaux. Ils se distinguent les uns des autres ne serait-ce que par l'âge, le sexe, l'histoire, les expériences, le système immunitaire, la culture, etc.

- La deuxième retombée se traduit par l'idée que l'échec, la non-réussite est la faute de l'individu lui-même. Lorsque l'on vous donne toutes les chances de réussir et que malgré tout vous ne réussissez pas à garder un emploi ou à étudier, à qui la faute? C'est VOTRE faute, la faute des individus. Ce qui dégage le gouvernement de ses responsabilités en regard de la cohésion de la société.

Une vision du monde et du développement, basée sur l'égalité des chances serait donc en soi porteuse d'inégalité. Pourquoi? Parce qu'elle met l'accent, le seul accent bien souvent sur les niveaux d'accomplissement individuels établis à l'aide d'indicateurs qui ne trouvent pas d'ancrage dans les communautés, elle met l'accent sur les résultats mesurables de l'accomplissement : sur la comparaison entre des taux de scolarisation. Et jamais sur la liberté d'accomplir, la capacité d'accomplir selon ses propres critères et indicateurs.

Partir du principe que le développement n'est pas le résultat de la croissance économique mais bien le processus d'expansion des libertés réelles dont jouissent ou non les individus, nous oblige à reconnaître que la diversité existe, à reconnaître que les Inuit sont, autant que nous, des acteurs du développement mais qu'ils le sont à leur manière. Les réalités inuit en matière d'éducation et de développement social et économique ne sont pas du même ordre que celles qui sont à l'œuvre ailleurs au Québec ou au Canada. Il n'est pas surprenant dans ce contexte que les solutions qui peuvent convenir aux Québécois et aux Canadiens ne conviennent pas

nécessairement aux Autochtones. Il n'est pas surprenant non plus, que ce qu'on entend généralement par 'seuil d'emploi viable' ou 'taux de scolarisation' dans une communauté inuit, ne corresponde pas nécessairement à ce que cela peut signifier dans un village de l'Abitibi ou de la Côte-Nord.

En conséquence, le portrait qui est habituellement tracé des performances scolaires, du monde des emplois ou de la répartition des revenus en milieu inuit ne rend pas compte de la réalité. Non pas parce que les indicateurs sont faux ; plutôt parce qu'ils servent à poser un diagnostic sur des éléments d'information que l'on isole des dynamiques et logiques à l'oeuvre; ainsi, on perd de vue les significations et les enjeux qu'ils recèlent. Il ne faut pas pour autant en conclure que l'école ne pose pas des défis importants ou que le marché des emplois est tout à fait harmonieux à l'échelle communautaire. Mais dans cette optique, un des plus importants défis en matière d'éducation n'est pas de hausser à tout prix le taux de diplômation : il est plutôt de comprendre pourquoi l'école est aujourd'hui de plus en plus désertée : par les élèves, par les parents, par les enseignants qu'ils soient inuit ou non. Quant à l'emploi, un des plus importants défis est de comprendre la logique économique qui est à l'œuvre au sein des communautés.

Les explications à l'effet que les Inuit soient coincés entre la tradition et la modernité ne me semblent plus satisfaisantes. En fait la dualité tradition/modernité repose habituellement sur l'idée qu'à l'époque traditionnelle c'est l'esprit communautaire qui domine et que la modernité est plutôt l'espace d'expression de l'individualisme. Il n'est pas rare, par exemple, de lire chez certains auteurs que les solidarités traditionnelles se sont effritées avec la sédentarisation. Il est question notamment du partage que l'on associe volontiers à la vie traditionnelle, à une valeur traditionnelle. On passe alors sous silence que le partage n'est pas simplement une pratique, qu'il s'agissait en réalité d'un système sophistiqué de régulation sociale qui visait justement à maintenir un équilibre entre les intérêts des individus et ceux du groupe.. Il y avait donc aussi, à l'époque traditionnelle, une valeur accordée à l'individualité et non pas seulement à la collectivité.

L'agencement de l'individuel et du collectif

Revenons en terminant aux deux concepts dont j'ai parlé au début de cette conférence : le capital humain et le capital social. Comment peuvent-ils favoriser une meilleure compréhension des enjeux actuels en matière d'éducation alors qu'au départ ils sont conçus pour cerner des performances individuelles? Comment peuvent-ils constituer des outils efficaces pour l'analyse des dynamiques sociales et économiques communautaires au Nunavik ?

Dans un premier temps, il est certain que si ces concepts sont utilisés hors contexte, ils peuvent clairement servir à construire de nouvelles inégalités sociales et économiques entre le Nord et le Sud. Il faut donc les redéfinir et prendre en compte pour ce faire les valeurs et les normes en vigueur au Nunavik. Peu de chercheurs travaillent actuellement à cette redéfinition en regard des peuples autochtones, mais il y en a (notamment Mignone, Longclaws, O'Neil et Mustard 2002). Pour ma part, je crois qu'il faut réécrire ces concepts d'une part et, d'autre part, travailler en même temps à leur articulation à l'échelle des individus, à l'échelle des familles et à l'échelle de la communauté.

Ainsi, une question à formuler en regard du capital humain pourrait être la suivante : quelle est la part du familial et du communautaire dans le développement et le déploiement des capacités individuelles au Nunavik ? Dans la même perspective, en regard du capital social, ce sont les motivations individuelles qui président à l'interaction qui devraient être caractérisées et non seulement leur résultat en termes de réseau social. Les communautés inuites contemporaines prennent appui sur une multitude de réseaux sociaux. De définir le capital social uniquement en termes de réseaux est donc nettement insuffisant, et même totalement inapproprié. Par contre de s'intéresser à la manière dont les réseaux permettent le développement des personnes et de leurs capacités individuelles pourrait sans doute contribuer à mieux comprendre les dynamiques interpersonnelles. En d'autres mots, qu'il s'agisse du monde scolaire ou du monde de l'emploi, un objectif de recherche pourrait être de mieux comprendre comment s'agencent ou non, les réalisations et aspirations personnelles et les projets collectifs.

Bibliographie provisoire

BOUCHARD PAUL. 2006. «Human Capital and the Knowledge Economy», in T. Fenwick, T. Nesbit and B. Spencer (eds*): Contexts of Adult Education: Canadian Perspectives*. Toronto: Thompson Educational Publishing inc.

CLUTTERBUCK PETER. 2002. *Social Inclusion and Community Participation*. Toronto.

COLEMAN JIM. 1988. «Social Capital in the Creation of Human Capital», *American Journal of Sociology* 94 (supp.) : 95-120.

COLEMAN JIM. 1990. *Foundations of Social Theory.* Cambridge : Harvard University Press.

COMMISSION ROYALE SUR LES PEUPLES AUTOCHTONES. 1996. *Rapport de la Commission*, 5 Vols. Ottawa : Ministère des Approvisionnements.

LANDRY RÉJEAN, AMARA NABIL AND MOKTAR LAMARI. 2001. «Social Capital, Innovation and Public Policy», *ISUMA* 2(1) : 1-12.

LEVY PIERRE. 2003. «Le jeu de l'intelligence collective», *Sociétés* 79 (1) : 105-122.

MIGNONE JAVIER, LONGCLAWS JANET, O'NEIL AND CAMERON MUSTARD. 2002. «Social Capital in First Nations Communities: Concept and Measurement», in J.P. White, P. Maxim and D. Beavon (eds) : *Aboriginal Policy Research. Setting the Agenda for Change*, Vol. 2: 125-140. Toronto: Thompson Educational Publishing inc.

NEWHOUSE DAVID AND EVELYN PETERS. 2003. *Not Strangers in These Parts. Urban Aboriginal Peoples*. Ottawa : Policy Research

OCDE. 1998. *Social Capital : An International Comparison*. Paris : Organisation de Coopération et de Développement Économique.

OCDE. 2000. *Human Capital Investment : An International Comparison*. Paris : Organisation de Coopération et de Développement Économique.

SCHULLER TOM. 2001. «Complémentarité du capital humain et du capital social», *ISUMA* 2 (1) : 1-12.

SEN AMARTYA. 2000. *Repenser l'inégalité*. Paris: Seuil.

SEN AMARTYA. 2001. *Development as Freedom*. London: Oxford University Press.

Sen Amartya. 2003. *Un nouveau modèle économique: Développement, justice, liberté*. Paris : Odile Jacob

WHITE JERRY P., MAXIM PAUL S. AND DAN BEAVON. 2003. *Aboriginal Conditions. Research as a Foundation for Public Policy*. Vancouver : UBC Press.

WHITE JERRY P., MAXIM PAUL S. AND DAN BEAVON. 2004. *Aboriginal Policy Research. Setting the Agenda for Change*. Vol. I et II. Toronto: Thompson Educational Publishing inc.