Document généré le 13 août 2025 12:04

Cahiers de la recherche en éducation

Socialisation traditionnelle et éducation – L'acculturation et la représentation des rôles respectifs de la famille et de l'école en milieu inuit

François Larose, Marguerite Lavallée et Jean Demers

Volume 3, numéro 2, 1996

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1017445ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1017445ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)
2371-4999 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Larose, F., Lavallée, M. & Demers, J. (1996). Socialisation traditionnelle et éducation – L'acculturation et la représentation des rôles respectifs de la famille et de l'école en milieu inuit. *Cahiers de la recherche en éducation*, *3*(2), 239–269. https://doi.org/10.7202/1017445ar

Résumé de l'article

La société inuite, à l'image de l'ensemble des sociétés autochtones canadiennes, a subi de profonds bouleversements depuis un demi-siècle. Les effets de l'acculturation à la société dominante, euro-canadienne, se sont avérés sous bien des égards catastrophiques. Dans cet article, les auteurs tentent d'identifier certaines composantes caractéristiques des représentations sociales des femmes inuites de trois générations au regard des rôles respectifs de la famille et de l'école en tant que lieux principaux de socialisation. Ils constatent un clivage important entre les personnes socialisées au sein de la société semi-nomade traditionnelle et celles qui l'ont été au sein des villages sédentarisés par rapport aux pratiques de socialisation ainsi qu'à la responsabilité familiale dans la direction et la gestion des pratiques d'enculturation.

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1996

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Cahiers de la recherche en éducation, vol. 3, n° 2, 1996, p. 239 à 269

Socialisation traditionnelle et éducation – L'acculturation et la représentation des rôles respectifs de la famille et de l'école en milieu inuit

François **Larose**, Université de Sherbrooke
Marguerite **Lavallée** et Jean **Demers**, Université Laval

Résumé – La société inuite, à l'image de l'ensemble des sociétés autochtones canadiennes, a subi de profonds bouleversements depuis un demi-siècle. Les effets de l'acculturation à la société dominante, euro-canadienne, se sont avérés sous bien des égards catastrophiques. Dans cet article, les auteurs tentent d'identifier certaines composantes caractéristiques des représentations sociales des femmes inuites de trois générations au regard des rôles respectifs de la famille et de l'école en tant que lieux principaux de socialisation. Ils constatent un clivage important entre les personnes socialisées au sein de la société semi-nomade traditionnelle et celles qui l'ont été au sein des villages sédentarisés par rapport aux pratiques de socialisation ainsi qu'à la responsabilité familiale dans la direction et la gestion des pratiques d'enculturation.

Introduction

Cet article présente les résultats d'un second traitement, de type lexicométrique, effectué sur une base de données constituée d'entretiens semi-dirigés

réalisés auprès de vingt-trois femmes autochtones du village d'Igloolik à l'est des Territoires du Nord-Ouest[1]. L'échantillon a été divisé en trois cohortes de femmes représentant trois générations. La première cohorte est composée de femmes de cinquante ans et plus, ayant été socialisées dans le cadre d'une société semi-nomade dont l'économie était fondée sur la chasse, la pêche et le piégeage. La seconde cohorte est formée de femmes de trente-cinq à quarante-neuf ans qui ont vécu la transition du semi-nomadisme à la sédentarité, d'une économie traditionnelle à une économie essentiellement fondée sur les services et sur la dépendance par rapport au soutien de l'État (sécurité du revenu). La troisième cohorte était composée de femmes de dix-neuf à trente-quatre ans, nées et socialisées dans le cadre d'une société sédentaire.

Lavallée et Joly (1991) ont procédé à un premier traitement exploratoire des *verbatims* recueillis auprès d'une partie de l'échantillon formé de femmes[2] qui ont été socialisées selon des modes identitaires masculins de la naissance à la puberté, puis qui ont dû adopter des comportements sociaux propres aux rôles féminins après la puberté. Les autrices se sont penchées plus particulièrement sur les impacts du processus d'acculturation[3] sur l'identité sociale de ces femmes. Elles ont constaté que les femmes plus âgées s'identifiaient aux pratiques sociales traditionnelles. Les femmes de la génération de transition s'identifiaient de façon variable, éclatée, à une intégration de caractéristiques propres à la société dominante ainsi que de caractéristiques propres à la société traditionnelle. Les jeunes femmes, enfin, cherchent à redéfinir les valeurs et les pratiques sociales qui pourraient caractériser une société autochtone inuite reconstruite, intégrée, dans laquelle elles pourraient s'inscrire.

Dans le cadre de cet article, nous tentons de vérifier quelles sont les représentations que partagent les femmes de trois générations composant notre échantillon, au regard des rôles respectifs de la famille et de l'école dans le processus de socialisation des enfants inuits. Nous avons aussi tenté de vérifier l'existence de différences entre générations ou entre individus socialisés selon des approches différentes (travesties et non travesties) par rapport à des pratiques de socialisation préscolaire, par rapport aussi à des problèmes de violence au sein des familles

1. La recherche originale a été rendue possible grâce à une subvention du CRSH (410 881 036) et du Centre d'études nordiques de l'Université Laval.

2. Dans la suite de ce texte, nous identifierons ces femmes en tant que travesties.

3. Acculturation : processus d'emprunt de traits psychologiques, de comportements sociaux, d'habiletés spécifiques qui se produit lorsque des individus appartenant à une société entrent en contact avec une autre société ou doivent s'intégrer à une autre structure sociale.

ainsi qu'aux solutions qu'on peut y apporter, par rapport enfin à la consommation de drogue et d'alcool. Pour ce faire, nous avons procédé à un second traitement fondé sur l'analyse statistique des données textuelles recueillies auprès de femmes des trois générations, socialisées en tant que travesties ou non.

1. La société inuite traditionnelle, la socialisation et l'acculturation

Les Inuits[4] forment une entité ethnolinguistique relativement homogène peuplant la zone arctique. Leur aire de répartition longe le cercle polaire, d'ouest en est, depuis le Kamtchaka et les îles Aléoutiennes jusqu'au Groenland (Stager et McSkimming, 1984). Au Canada, les Inuits se répartissent de part et d'autre de la mer de Beaufort, de la Baie d'Hudson et du nord de la Baie de James (Ungava) ainsi que du détroit du Labrador. Jusqu'à la fin des années cinquante, la société inuite canadienne se définissait en tant que société de chasseurs-pêcheurs-piégeurs semi-nomades. La socialisation des enfants était fondée sur une approche non directive de la part des adultes, ceux-ci valorisant des modes d'apprentissage variés, définis selon l'objet d'apprentissage, mais où l'approche exploratoire, par essai-erreur ou par modelage (observation), était dominante (Briggs, 1983, 1970; Freeman, 1978).

Les contraintes d'un mode de vie axé sur la subsistance et sur la complémentarité des rôles sociaux chez les membres d'une unité de production (famille élargie) amenèrent les Inuits de l'Arctique à développer une façon originale de gérer les aléas de la natalité et de la morbidité infantile. Selon que la proportion d'enfants de chaque sexe nés au sein de l'unité de production était équilibrée ou non, les Inuits socialisaient une partie des filles ou des garçons en fonction des caractéristiques vestimentaires et comportementales propres à l'autre sexe. Les enfants «travestis» s'identifiaient donc en tant qu'individus du sexe opposé et apprenaient les habiletés propres à la réalisation des tâches qui caractérisaient ce sexe (garçons : grande chasse, piégeage et chasse aux mammifères marins; filles : soutien logistique au camp de base, cuisine, petite chasse et pêche de subsistance, préparation des peaux des cervidés ainsi que des animaux marins à fourrure). Cette pratique, courante chez l'ensemble des Inuits, correspondait à la fois à des fondements idéologiques ou religieux ainsi qu'à des impératifs d'ordre socioéconomiques.

4. Les Inuit sont des autochtones plus connus dans l'imaginaire européen sous l'étiquette d'Esquimaux.

Elle a été observée et documentée tant chez les Inuits du Nord canadien que chez ceux qui occupaient la zone arctique québécoise (Saladin D'Anglure, 1986, 1984).

À partir de la fin des années cinquante, le gouvernement canadien a développé une politique de sédentarisation systématique des habitants de la zone arctique. L'application des clauses de scolarisation obligatoire prévues dans la cadre de la *Loi sur les Indiens* (SRC, 1970) a eu un effet radical sur la transformation de la base économique de la société inuite ainsi que des conséquences directes sur le maintien des pratiques sociales traditionnelles puis sur la santé mentale de ces populations. Ce processus de sédentarisation a entraîné, entre autres, un éclatement rapide du caractère unitaire des pratiques d'enculturation des enfants.

La scolarisation obligatoire des Inuits dans le réseau des pensionnats fédéraux de 1950 à 1975 et le dénigrement systématique des valeurs et coutumes ancestrales qui s'y pratiquaient ont eu un effet désastreux sur le développement de l'estime de soi chez ceux qui devinrent les parents et les adultes peuplant actuellement les réserves ou les villages du Nord canadien (Pepper et Henry, 1991). La scolarisation obligatoire a aussi eu, chez ces personnes, un effet direct sur le développement et l'acquisition des compétences parentales. Elle a eu, enfin, un effet direct sur la possibilité de maintenir les modèles de socialisation précoce au sein des réseaux familiaux étendus qui formaient à la fois la caractéristique principale et le contexte de transmission des habiletés cognitives, langagières, motrices et sociales propres aux communautés autochtones (Ing, 1991).

Le sentiment de désœuvrement qu'a créé la situation de chômage chronique caractérisant les établissements autochtones (Gouvernement du Canada, 1994) ainsi que les effets à long terme des pratiques de dénigrement des valeurs et des coutumes des autochtones vécues dans le cadre des pensionnats fédéraux ont favorisé le développement de dynamiques psychopathologiques endémiques dans l'ensemble des milieux autochtones (Bull, 1991; Cariboo Tribal Council, 1991). Les dynamiques de violence familiale, d'alcoolisme chronique, de toxicomanie et de suicide qui caractérisent de façon récurrente l'environnement des réserves (Larose, 1996a, 1989; MacMillan, MacMillan, Offord et Dingle, 1996; Lester, 1984) ont été amplifiées par le stress qu'engendrent les mauvaises conditions socioéconomiques prévalantes, notamment sur le plan du logement (Larose, 1993a, 1993b).

Depuis les années quatre-vingt, le développement d'une politique d'autonomie gouvernementale instaurée par la négociation de la *Convention de la Baie de James* et, plus particulièrement, le nouveau cadre de relation interethnique que représente la politique fédérale sur les revendications territoriales ont permis à plusieurs communautés inuites d'avoir accès à une relative autonomie gouvernementale. Cette situation prévaut, tant pour les Inuits des Territoires du Nord-Ouest (accord permettant la création d'une zone sous juridiction autonome des Inuits de l'est des Territoires) que pour ceux du Québec (autonomie gouvernementale partielle accordée sur les territoires concernés par la *Convention de la Baie de James*, cogestion entre la province de Québec et les autorités inuites par rapport à l'éducation, à la santé et aux services sociaux, etc.).

Dans ce contexte, l'identification des facteurs communs ou celle des différences entre les représentations de diverses réalités sociales au sein des communautés inuites prend toute son importance. En effet, depuis plus de vingt ans les organismes autochtones (amérindiens et inuits) canadiens revendiquent le droit au développement de services de garde et à l'adaptation des pratiques ainsi qu'à celle des services d'enseignement offerts à leurs ressortissants (Native National Council of Canada, 1990; Assemblée des premières nations, 1989; Dene nation, Metis Association of the Northwest Territories and Native Women's Association of the Northwest Territories, 1988; GTMGE, 1989). Ces revendications se fondent sur des besoins spécifiques de deux ordres : des besoins compensatoires et des besoins d'ordre socioculturels.

1.1 Les besoins compensatoires

La majorité des réserves et des établissements autochtones des zones subarctique et arctique canadienne vivent dans une situation d'explosion démographique à l'intérieur d'un environnement social où le taux de chômage est endémique et où les conditions de logement sont inadéquates. Les maternités précoces augmentent les probabilités d'apparition de problèmes d'encadrement et de stimulation précoce des petits enfants. Le stress vécu par les jeunes parents qui doivent cohabiter avec plusieurs autres cellules familiales, à l'intérieur de logements exigus et souvent insalubres, augmente les probabilités de négligence de leur part et, par conséquent, les probabilités de maladies enfantines récurrentes qu'elles soient directement liées au mauvais état des milieux de vie (maladies infectieuses) ou aux carences alimentaires (MacMillan *et al.*, 1996). Ces maladies,

et au premier plan les otites moyennes et perforées ainsi que les déficits alimentaires vécus par certains enfants, augmentent les probabilités de développement de psychopathologies ainsi que de problèmes d'adaptation sociale et scolaire chez les enfants, les adolescents ou les adultes (Thomson, 1994; Baxter, Stubbing, Goodbody et Terraza, 1992).

Durant les premières décennies qui suivent la sédentarisation d'une population, les jeunes parents autochtones trouvent souvent une solution compensatoire à leur manque de préparation devant les responsabilités qu'entraîne la naissance d'un premier enfant en confiant ce dernier aux grands-parents (Larose, 1993a, 1992). Cette solution de transition se révèle rapidement peu fonctionnelle. D'une part, certains anciens vivent aussi l'effet du choc culturel que suppose la transition du mode de vie traditionnel à la dépendance socioéconomique et à l'oisiveté forcée qui accompagnent généralement la sédentarisation. D'autre part, le nombre de grands-parents disponibles s'avère rapidement insuffisant pour répondre à la demande de placements informels qu'exige l'expansion démographique.

1.2 Les besoins socioculturels : le rétablissement d'une continuité

Au Canada comme au Québec, un des fondements du discours portant sur l'accès à l'autonomie politique ainsi qu'à l'autogestion des nations autochtones se trouve être le constat d'éclatement social et culturel des communautés que la scolarisation obligatoire et la sédentarisation ont entraîné (Larose, 1992; Barman, Hébert et McCaskill, 1987). Dans les sociétés autochtones traditionnelles, tant amérindiennes qu'inuites, chaque individu ainsi que chaque sous-groupe avait un rôle, une responsabilité et une contribution à apporter à la socialisation des enfants. Depuis les années cinquante, la dévalorisation des compétences ou des savoirs dont la maîtrise était traditionnellement identifiée à une catégorie sociale (savoirs technoprofessionnels liés à la production en forêt, compétences linguistiques en langues vernaculaires) ainsi que la disparition du caractère contraignant ou unitaire de certains comportements sociaux liés notamment à l'étiquette interactionnelle[5] ont créé une situation de rupture de la communication entre générations ou entre sexes. Cette situation de rupture amenuise la capacité des commu-

5. Étiquette interactionelle: traduction de l'expression utilisée par Darnell (1979), *interactional etiquette*. Cette expression intègre et décrit l'ensemble des comportements normatifs, verbaux et non verbaux, socialement acceptés au sein d'une communauté, qui gèrent l'établissement et la rupture de la communication entre individus. Le concept d'étiquette interactionelle intègre notamment les comportements et les conduites associés à la notion de politesse.

nautés à faire face aux multiples problèmes sociaux et économiques rencontrés et renforce la dépendance des autochtones vis-à-vis des programmes et des structures palliatives mises en place par l'État (aide sociale, services sociaux, etc.).

La question du rétablissement de la continuité pose la question des pratiques de socialisation en milieux autochtones. Dans le contexte de l'économie des fourrures, tant chez les Amérindiens que chez les Inuits, le processus de socialisation se déroulait dans un *continuum*. La maîtrise des compétences linguistiques était directement reliée à celle des compétences technoprofessionnelles ainsi qu'à l'intégration des structures comportementales (Briggs, 1983). Le fait de considérer le rétablissement de liens entre les individus et les groupes au sein des communautés autochtones dans une perspective de restructuration du *continuum* de socialisation permet de comprendre le point de vue critique de certains auteurs par rapport à l'importance relative des limites de probabilités de succès qu'offrirait une simple modification des structures scolaires pour répondre aux problèmes de la jeunesse autochtone (Ryan, 1990, 1989). Notre recherche, en identifiant les représentations sociales de l'importance relative du rôle de l'école et de la famille vis-à-vis de la socialisation et de la gestion d'apprentissages socialement valorisés chez des femmes inuites de diverses générations, permet de situer ou de relativiser les attentes. Ces attentes sont dues à la probabilité que la prise de contrôle politique de leurs structures, par les communautés, participe à la réponse de leurs besoins.

2. Brève présentation de la théorie des représentations sociales

L'analyse des schèmes cognitifs et des conduites partagées par un groupe spécifique d'individus en relation avec leur environnement social peut être considéré comme formant l'objet de l'étude des représentations sociales. Moscovici (1984) définit les représentations sociales comme un ensemble de concepts et d'attitudes qui tirent leur origine des interactions quotidiennes entre individus qui partagent un même environnement social, économique, physique, professionnel, etc. Le but de toute représentation est de rendre familier ce qui ne l'est pas, l'inusité, l'étrange. Les interactions entre les individus qui se fondent sur l'utilisation des représentations sociales unifient ces dernières et accroissent leur caractère opérationnel. Les représentations sociales, en tant qu'opérateurs cognitifs, permettent à l'individu de disposer d'un ensemble d'attitudes et de comportements valorisés par son groupe d'appartenance, qui lui permettront, à leur tour, de réagir de façon efficace lorsqu'il sera exposé à une situation nouvelle, inusitée (Guimelli, 1994).

Une première fonction essentielle des représentations sociales consiste donc à doter de moyens adéquats l'individu qui intègre un nouvel environnement ou qui s'intègre à un nouveau groupe de référence, par rapport à la réalité vécue par le groupe. Une seconde fonction des représentations sociales, c'est de permettre à un individu de réagir par rapport à des modifications significatives de son environnement, en créant ou en s'appropriant un discours justificatif qui puisse assurer le maintien ou, au contraire, la modification de ses attitudes ou de ses conduites au regard des changements anticipés ou vécus soit comme une forme d'agression, soit comme une source de mieux-être. Cette seconde finalité des représentations sociales correspond à ce qu'Abric (1994a, 1994b) et Flament (1994a) identifient comme les fonctions d'orientation de la représentation, lesquelles guident les comportements et les pratiques des individus, ainsi que les fonctions justificatives qui permettent de justifier *a posteriori* leurs prises de position et leurs comportements.

On considère généralement que les représentations sociales sont composées de deux structures complémentaires : le noyau central et les structures périphériques. Le noyau central est formé d'éléments cognitifs structurés, stables, qui sont partagés par un groupe de référence (par exemple, les personnes âgées d'une communauté) par rapport à un objet particulier (par exemple, la division des rôles sexués). Si les membres d'un groupe partagent un certain nombre d'opinions générales relatives à ce que contient, par exemple, les compétences que les individus, appartenant à un sexe, doivent maîtriser, les conditions et les critères d'actualisation de ces opinions en termes de comportements concrets peuvent varier d'une personne à l'autre. Les facteurs qui causeront cette variation pourront être plus ou moins liés à l'expérience directe des individus vis-à-vis de leurs pratiques antérieures ou, encore, aux apprentissages réalisés par modelage ou, si l'on préfère, par observation de tiers (observation des conduites et des expériences de pairs ou d'adultes signifiants) et, enfin, par l'exposition aux discours d'autres individus qui sont affectivement importants.

C'est à partir de ces facteurs que les sujets contextualiseront les composantes des opinions générales susmentionnées au regard de leurs propres pratiques sociales. La théorie des représentations sociales considère donc que ce sont les structures périphériques qui contrôlent le passage de la cognition à l'opérationalisation ou, si l'on préfère, à l'actualisation d'un ensemble de concepts partagés par le groupe dans une pratique ou dans un ensemble de comportements individuels (Flament, 1994b). Dans le cadre du modèle que nous privilégions, nous pouvons

considérer que le noyau central d'une représentation sociale est constitué d'éléments structuraux cognitifs alors que les structures périphériques sont composées, à tout le moins partiellement, d'éléments structuraux propres à la structure de personnalité partagés par des individus (Larose, 1996b; Larose et Lenoir, 1995; Moliner, 1995).

2.1 Représentations, systèmes normatifs et processus acculturatifs

Plusieurs recherches récentes traitent du rôle des représentations sociales dans l'élaboration et le maintien des systèmes normatifs propres à des groupes d'individus (Hewstone, 1994; Canter et Monteiro, 1993; Siegal, 1993; Wertsch, 1993). Certains auteurs font état de processus de modification des composantes du noyau central ainsi que des structures périphériques des représentations sociales chez des membres de communautés culturelles tant en situation de migration que chez des groupes ethnoculturels minoritaires, lorsqu'ils se trouvent en situation de marginalisation sociale et économique (Ghosh, Kumar et Tripathi, 1992). La composition des éléments discursifs décrivant les caractéristiques du groupe d'appartenance subit un effet de stéréotypie alors que les normes de référence comportementales, permettant l'identification au groupe, évoluent vers un système de catégories d'exclusion (De Ridder, Schruijer et Tripathi, 1992).

En bref, au fil des générations, on voit se développer non plus un système de références normatives fondées sur l'identification de traits et de caractéristiques propres à l'entité d'origine, mais plutôt un système d'identification par exclusion. Pour mentionner un exemple concret, les jeunes autochtones algonquins de la réserve du Lac Simon ne se définissent plus par rapport à une série de caractéristiques psychologiques, sociales, linguistiques et comportementales qui leur sont propres, mais plutôt en fonction des caractéristiques et de conduites qu'ils identifient aux Blancs et qu'ils ridiculisent (Larose, 1991b).

L'évolution des structures des représentations sociales affecte les relations entre les générations. Les différences de systèmes normatifs partagés par les diverses catégories d'individus engendrent à leur tour une accentuation des divisions ou des dissensions au sein d'une même communauté. Les processus d'acculturation entre ethnies ou entre sociétés, lorsqu'ils correspondent à des systèmes de relations inégales, tendent à générer ou à renforcer la coexistence de systèmes normatifs relativement exclusifs ou incompatibles. Ainsi, dans une étude portant

sur un échantillon de 698 autochtones provenant des trois principales bandes montagnaises québécoises (Larose, 1996c), nous identifions une tendance au développement d'attitudes opposées chez les plus jeunes et chez les anciens. Les sujets les plus âgés de l'échantillon favorisent généralement la séparation des sociétés euro-canadiennes et autochtones, mais ressentent moins les effets du stress psychologique lié à l'acculturation que les plus jeunes qui, pour leur part, valorisent plutôt l'intégration ou l'assimilation. Les sujets âgés, et plus particulièrement ceux qui ont été socialisés en tant que chasseurs (60 ans et plus) ont une plus grande capacité de raisonnement nuancé, donc utilisent moins de structures à caractère dichotomique que les sujets les plus jeunes et, généralement, les plus scolarisés de l'échantillon (14-24 ans).

Plusieurs phénomènes liés au contact ou à l'acculturation sont sources de stress et de conflits entre diverses catégories d'une même population. Ainsi, chez les Mohawks de Kahnawake, la représentation du mode de gestion sociale partagée par une partie des jeunes ainsi que par des gens d'âge moyen, représentation conforme aux modes de gestion des sociétés civiles non-autochtones, s'est longtemps opposée à celle des anciens fondée sur un système non électoral, celui de la maison longue[6] où le pouvoir se fonde sur le sexe, sur l'âge et sur l'expérience. Les plus jeunes, soumis à un stress d'acculturation intense et en quête d'identité, ont rejeté ces deux systèmes de gestion des affaires publiques et ont adhéré à un système mythologique fondé sur une représentation idéalisée du rôle du jeune mâle dans la défense de l'intégrité territoriale et de la cohésion sociale Mohawk, celui de la société des guerriers. L'affrontement des trois systèmes de représentations sociales et des structures normatives qui leur sont propres a amené, au début des années quatre-vingt-dix, la destruction de toute cohésion sociale au sein de deux des trois bandes Mohawks du Québec (Kanetasake, Kahnawake) et l'apparition d'un état d'anomie sociale qui prévaut encore.

3. Méthodologie

Pour notre article, nous avons sélectionné, à partir du corpus disponible de vingt-trois séries d'entretiens semi-structurés, un sous-corpus incluant les *verbatims* de dix-huit femmes provenant des trois cohortes. Le sous-échantillon traité est donc composé des discours des individus suivants :

6. Dans le système de la maison longue (*long house*), le pouvoir politique appartient aux femmes âgées. La société des guerriers (*warriors society*) fonctionne sur une base de pouvoir déterminée à la fois par rites initiatiques et en fonction des états de service. C'est un organisme dont le fonctionnement est typiquement paramilitaire.

- quatre femmes âgées de plus de cinquante ans socialisées en tant que travesties;
- six femmes âgées de trente à quarante-neuf ans dont trois travesties;
- huit femmes âgées de dix-neuf à trente ans dont trois travesties.

La première cohorte ne comporte que des femmes socialisées en tant que travesties. En fait, dans l'échantillon de départ, l'ensemble des sujets avait vécu des pratiques de travestisme. Les *verbatims* retenus l'ont été à partir des critères suivants :

- importance quantitative du texte (durée du discours, stabilité relative des informations);
- caractère exhaustif du traitement thématique (présence d'éléments se rapportant à l'ensemble des rubriques);

Les *verbatims* ont été analysés une première fois, de façon partielle, d'après la fréquence d'occurrence de l'ensemble des termes formant le corpus. Pour ce faire, nous avons utilisé un logiciel lexicométrique spécialisé, LEXICO 1[7] (Lebart et Salem, 1994). Ce logiciel génère d'emblée un fichier de classement de l'ensemble des unités lexicales par ordre alphabétique et qui indique la fréquence d'occurrence de chaque forme (mot). Après analyse du contenu du fichier, nous avons procédé à la division du corpus en quatre parties thématiques regroupant les énoncés de l'ensemble des sujets en fonction des thèmes suivants :

a) pratiques sociales et pratiques familiales durant l'enfance et l'adolescence;
b) pratiques sociales et pratiques familiales durant l'âge adulte;
c) vécu et représentations de la violence et de l'abus d'alcool et de drogues;
d) différences entre garçons et filles.

Nous avons ensuite procédé à une série de recherches lexicales basées sur l'identification de concepts clés qui déterminent les discours des sujets par rapport à un thème particulier. Mentionnons par exemple, l'importance des pratiques ludiques dans la socialisation familiale traditionnelle ou actuelle et l'importance relative accordée aux apprentissages scolaires ou familiaux par rapport à la modification des conduites d'abus d'alcool et de drogues. Enfin, nous avons procédé

7. Le logiciel LEXICO 1 (0.6) nous a été aimablement donné par son auteur, le professeur André Salem de l'ENS Fontenay Saint-Cloud.

à l'analyse factorielle des correspondances multiples (ACM) des éléments discursifs des divers sujets par rapport à chacun des thèmes précédemment mentionnés afin de pouvoir vérifier l'existence de similitudes des éléments de représentations sociales selon la variable «génération» ou selon la variable «travestisme».

Le choix de l'approche statistique n'est pas innocent. La majorité des techniques d'analyse de contenu se fondent sur l'inférence que les mots sont des indices à valeur stable, qu'ils ont une certaine communauté de sens chez des sujets appartenant à une même catégorie sociale et que leur fréquence relative d'apparition dans le discours des individus forme un indice fiable de l'importance du concept qu'ils reflètent. Un second postulat connu sous le nom de «Loi de Zipf» (Yule, 1944; Zipf, 1935) veut que les individus utilisent le langage selon des règles d'économie qui font en sorte qu'un corpus de termes relativement restreint soit utilisé de façon stable et à haute fréquence chez des individus appartenant à une même catégorie afin d'exprimer des opinions à plus ou moins forte valence affective.

La majorité des techniques lexicométriques[8] se fondent sur le traitement des fréquences d'apparition des mots. Or le discours des individus est contextualisé. Ainsi, un même terme ou une même série de termes peut avoir un sens différent selon le contexte dans lequel se situe le discours (Larose, 1991a). Par exemple, le terme «stories» en anglais peut renvoyer à la présence d'étages ou d'histoires. Seul le contexte de référence du discours nous éclairera par rapport à la pertinence d'utiliser ce terme en tant qu'indice d'une référence à un contexte spatial (bâtiment) ou discursif (histoires).

Le logiciel LEXICO 1 permet de traiter chaque indice textuel (chaque mot) en fonction de son contexte notamment en générant un tableau de fréquences non seulement des occurrences de mots, mais aussi de segments de phrases répétés par un même sujet ou au travers du discours de plusieurs sujets. L'analyse factorielle des correspondances à laquelle nous avons procédé se fonde sur la concurrence des segments répétés dans le discours de nos sujets. La pertinence de l'analyse des correspondances multiples, lorsque les données traitées sont des indices textuels, a été démontrée par Lebart (1994) et Lebart et Salem (1994). L'utilité de ces techniques dans le cadre de l'identification des structures des représentations sociales, a été amplement démontrée par la recherche scientifique récente dans le domaine (Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1992).

8. Lexicométrie : analyse statistique des données textuelles.

4. Résultats

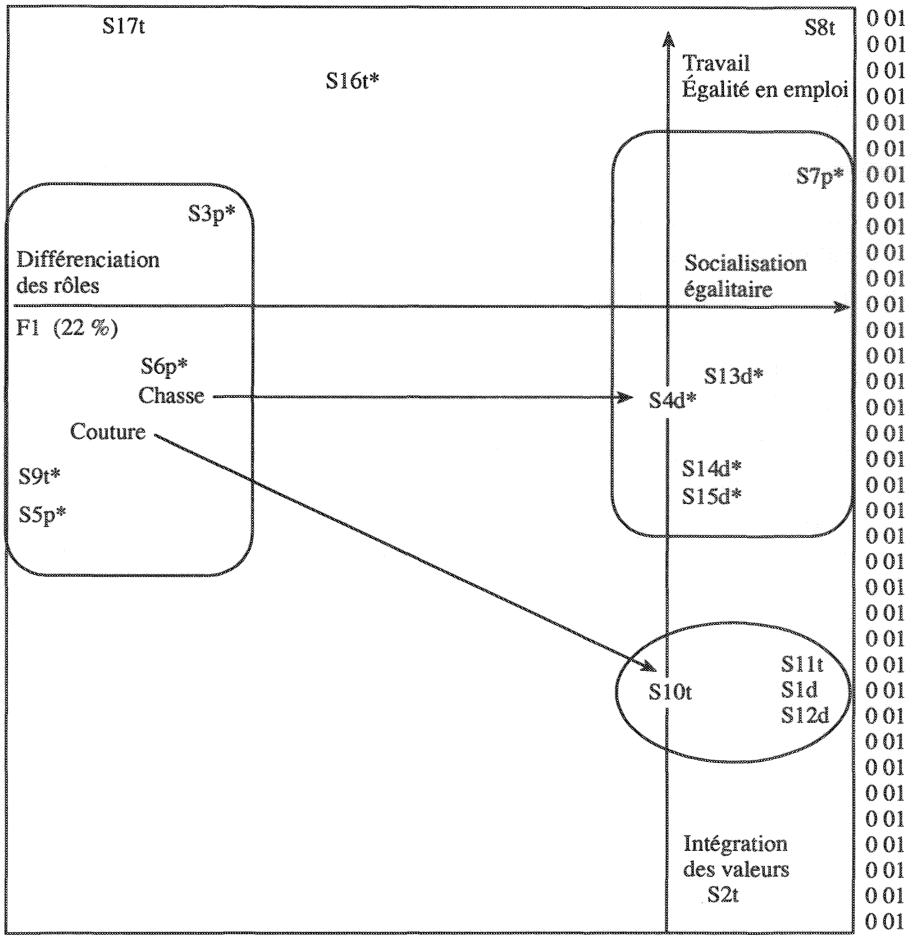
Dans le cadre de cette recherche, nous désirions vérifier l'existence d'effets de groupe entre femmes de diverses générations et entre femmes socialisées selon des modes identitaires distincts par rapport aux variables suivantes :

a) importance de la différenciation des rôles sexués sur le plan de la socialisation des enfants;
b) importance relative du rôle de l'école ou de la famille par rapport à la socialisation des enfants;
c) importance relative accordée à l'autoapprentissage ou aux apprentissages formels (scolaires) dans l'éducation des jeunes inuits;
d) centralité des apprentissages linguistiques ou technoïnstrumentaux dans le maintien de la cohérence culturelle et sociale inuite;
e) importance relative des apprentissages réalisés dans la famille ou à l'école dans la prévention des comportements violents et des comportements d'abus d'alcool et de drogues.

Les cinq variables retenues ont été croisées avec une variable dichotomique «valorisation de la modernité ou de la tradition». Nous obtenons donc cinq tableaux factoriels ayant chacun une des variables susmentionnées en tant qu'axe horizontal (F1) et la dichotomie modernité/tradition en tant qu'axe vertical (F2).

4.1 Différenciation des sexes par rapport à la socialisation

Un bref coup d'œil à la figure 1 permet de constater que les femmes de la première cohorte, qui ont été socialisées en tant que travesties dans le cadre d'une société semi-nomade, privilégient une répartition marquée des rôles sexués dans l'éducation des enfants. Elles le font, cependant, de façon distincte dans la mesure où elles s'appuient sur l'importance de l'apprentissage des tâches qui se réalisent dans l'environnement traditionnel, par exemple par rapport à la chasse et au piégeage. Le discours des femmes âgées intègre à la fois des références à la modernité (caractéristiques particulières à l'environnement actuel dans lequel les enfants sont socialisés) et des références aux valeurs de coopération et d'entraide qui caractérisent, selon elles, le mode de socialisation traditionnel, ce qu'illustre la répartition relativement serrée de la position des sujets de cette cohorte de part et d'autre de l'axe horizontal.



Légende : S = sujet; P = première cohorte; D = deuxième cohorte; T = troisième cohorte
* = sujet socialisé en tant que travesti
Facteur 1 (centration différenciation des rôles sociaux sexués / socialisation égalitaire)
Facteur 2 (centration tradition / modernité)

Figure 1 – AFC de l'importance de la différenciation des rôles sexués sur le plan de la socialisation des enfants inuits

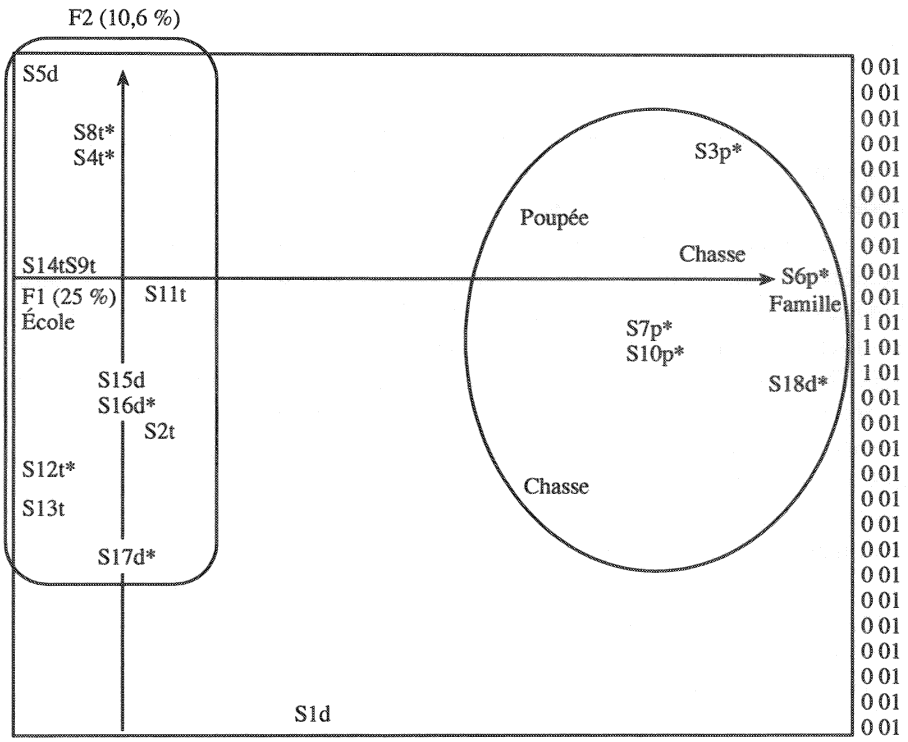
Le discours des femmes ayant vécu le processus de transition et d'acculturation de la façon la plus brutale (deuxième cohorte) ainsi que celui de celles qui sont nées et qui ont été élevées dans l'environnement des villages sédentarisés (troisième cohorte) sont axés sur une socialisation égalitaire (peu de différence dans la façon d'éduquer garçons et filles, tant sur le plan de l'habillement que sur

celui des habiletés qui doivent être acquises par les enfants). L'égalité des chances devant l'accès à la formation professionnelle et à l'emploi caractérise leurs discours.

On constate un net regroupement des femmes travesties de la seconde cohorte, ayant vécu le processus d'acculturation à droite de l'axe vertical (F2) et sous l'axe horizontal (F1), ce qui indique une tendance de ces femmes, non seulement à privilégier des pratiques de socialisation égalitaires mais aussi à privilégier une intégration des valeurs traditionnelles inuites et des valeurs modernes. Les autres femmes de la seconde et de la troisième cohorte qui n'ont majoritairement pas été socialisées en tant que travesties partagent l'option d'une socialisation axée sur la modernité, mais se réfèrent majoritairement d'une façon plus radicale et systématique, à un système de valeurs différencié qui serait le propre de la société inuite en opposition aux valeurs des euro-canadiens. Pour ces femmes, l'intégration des valeurs inuites dans le processus de socialisation scolaire et extrascolaire se centre sur la réinsertion des concepts d'entraide et de respect au centre de l'interaction entre l'adulte et l'enfant. L'intégration des valeurs traditionnelles passe aussi par une modification des rapports de gestion des apprentissages et une minimisation du rôle de direction des adultes par rapport à l'apprentissage de l'enfant. Cela étant, le discours des femmes de la deuxième et de la troisième cohortes rejoint le discours officiel des organismes scolaires inuits (Inuuqatigiit, 1996).

4.2 Différenciation des rôles de la famille et de l'école par rapport à la socialisation

Si nous nous penchons maintenant sur la figure 2 qui porte sur le rôle privilégié de la famille ou de l'école en tant que lieu principal de socialisation et d'enculturation de l'enfant, on constate encore une fois une différence marquée entre les opinions exprimées par les personnes âgées d'une part et celles des femmes de dix-neuf à quarante-neuf ans scolarisées, nées ou socialisées dans un environnement sédentaire, d'autre part. Les femmes de la première cohorte privilégient très nettement la famille en tant que lieu privilégié de la socialisation de l'enfant. Les valeurs qui doivent y être transmises intègrent à la fois des contenus se référant à la modernité et des contenus se référant à la tradition. Le rôle de la socialisation familiale est axé sur la transmission des compétences que ces personnes identifient à la société traditionnelle inuite (compétences de production en forêt) ainsi qu'à l'apprentissage des fonctions féminines liées à la maternité (soins aux enfants illustrés par l'importance des jeux de rôle avec des poupées).



Légende : S = sujet; P = première cohorte; D = deuxième cohorte; T = troisième cohorte
* = sujet socialisé en tant que travesti
Facteur 1 (centration socialisation déléguée à l'école / prise en charge par la famille)
Facteur 2 (centration tradition / modernité)

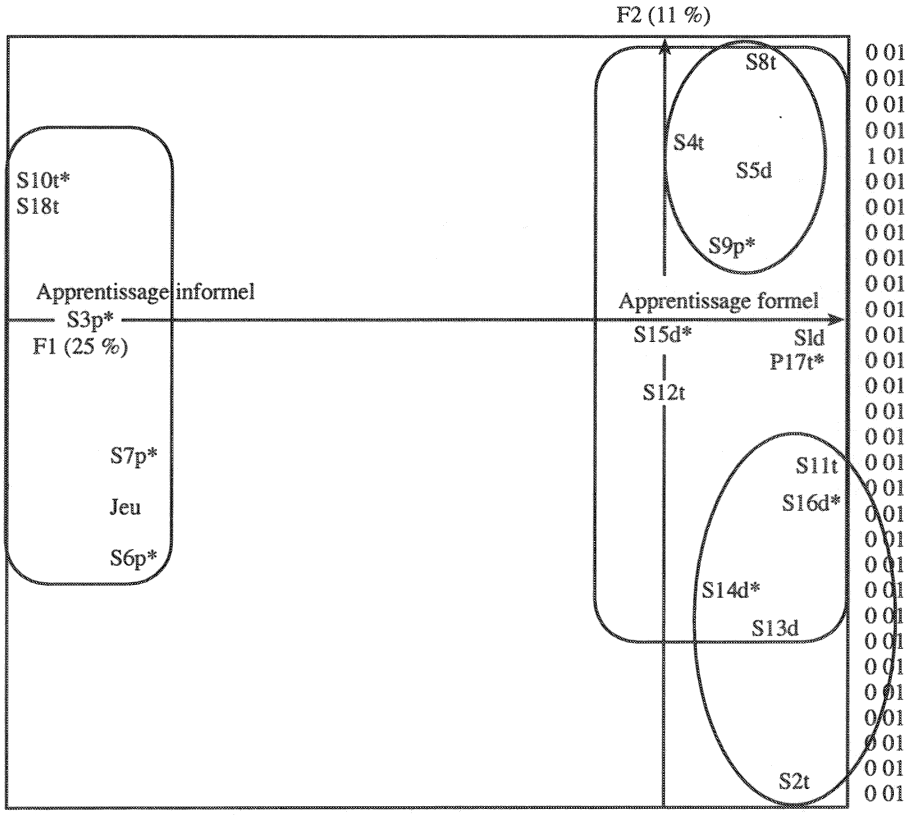
Figure 2 – AFC de l'importance relative du rôle de l'école ou de la famille par rapport à la socialisation des enfants inuits

La majorité des femmes des deuxième et troisième cohortes identifient l'école en tant que lieu de socialisation principal de l'enfant. Elles privilégient majoritairement l'intégration des valeurs traditionnelles ainsi qu'une sensibilisation aux pratiques et aux techniques propres à la chasse, au piégeage et au curriculum scolaire. On ne constate pas de différence entre femmes socialisées en tant que travesties et femmes non travesties en ce qui a trait aux finalités de la socialisation scolaire. On constate enfin une plus grande centration des femmes de la troisième génération (nées et élevées dans l'environnement actuel du village) sur un rôle de préparation à l'insertion sociale et économique des enfants dans la société moderne.

4.3 Importance accordée à l'autoapprentissage ou aux apprentissages formels (scolaires) dans l'éducation des jeunes inuits

La figure 3 permet de constater une certaine centration des femmes de la première cohorte (femmes de cinquante ans et plus) vers la valorisation des approches traditionnelles en matière de gestion des apprentissages. Ces modes d'apprentissage étaient centrés sur l'autoapprentissage (apprentissage par essai-erreur et par observation) et le jeu, notamment le jeu de rôles, y était privilégié (Briggs, 1983, 1970). Cette approche caractérisait autant les autochtones de la zone subarctique canadienne que les Inuits (Larose, 1988a; 1988b). Le discours des personnes âgées ne comporte que peu de références aux contenus généralement identifiés à l'univers scolaire (matières et compétences disciplinaires). On constate un lien constant entre le mode d'apprentissage valorisé (autoapprentissage et jeu) et l'objet d'apprentissage valorisé par les membres de la première cohorte : les habiletés (savoirs instrumentaux) sur le plan des activités de chasse, de piégeage et de transformation des prises ainsi que de l'acquisition des compétences liées à la maternité.

Les femmes de la seconde et de la troisième cohorte centrent nettement plus leurs discours sur l'importance des apprentissages formels que les enfants doivent réaliser en milieu scolaire. La majorité d'entre elles identifient l'importance de mieux intégrer les contenus et les approches traditionnels au vécu ainsi qu'à l'environnement scolaire, notamment sur le plan de la gestion des apprentissages (participation des enfants, exploration, caractère ludique des situations d'apprentissage). Néanmoins, sur le plan des contenus d'apprentissage, ce qui relève de la tradition se trouve relégué au plan du bagage culturel que l'enfant devrait posséder. En fait, les contenus d'apprentissage qui sont systématiquement identifiés à la culture ou à l'héritage inuit sont des contenus d'ordre linguistique. La présence de l'héritage inuit à l'intérieur du curriculum préscolaire ou primaire se réduit donc à l'intégration de l'enseignement de la langue (inuktitut en tant que matière académique), l'enseignement de certaines matières en inuktitut et l'intégration systématique de contes, de légendes et de récits au titre de matériel didactique.



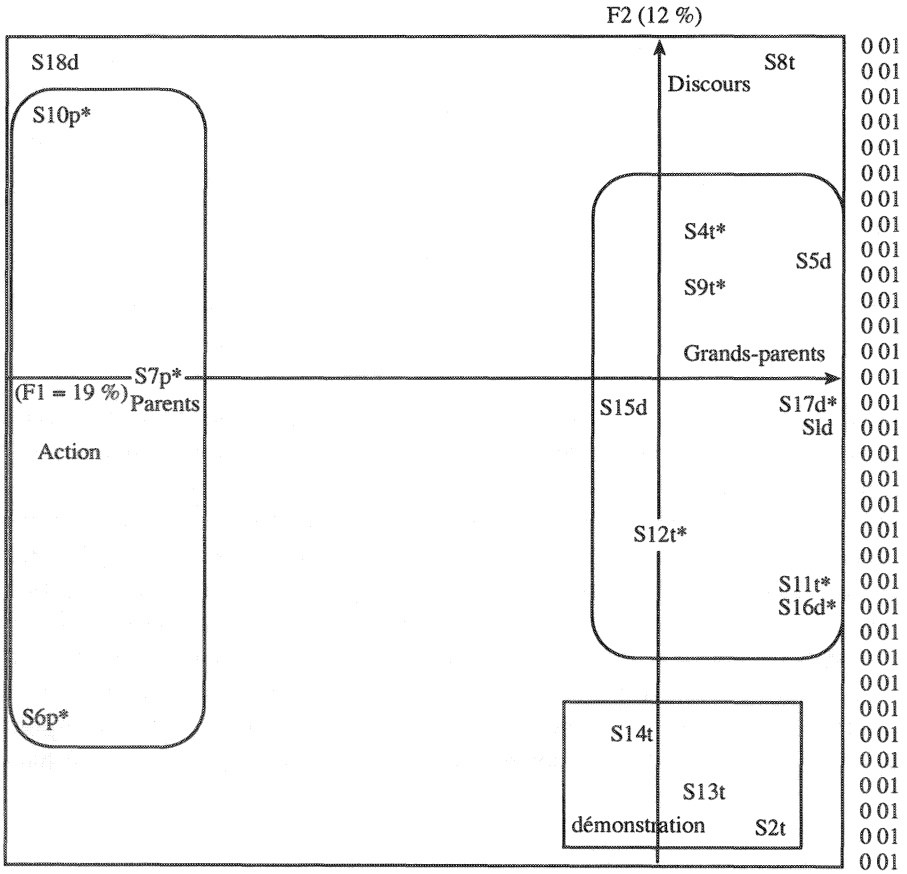
Légende : S = sujet; P = première cohorte; D = deuxième cohorte; T = troisième cohorte
* = sujet socialisé en tant que travesti
F1 = axe centration sur les modes d'apprentissage traditionnels en contexte informel / centration des apprentissages de type scolaire
F2 = axe tradition / modernité

Figure 3 – AFC de l'importance relative accordée à l'autoapprentissage ou aux apprentissages formels (scolaires) dans l'éducation des jeunes inuits

4.4 Centralité des apprentissages linguistiques ou technoïnstrumentaux dans le maintien de la cohérence culturelle et sociale inuite

Ce qui précède se trouve confirmé par la consultation du prochain plan factoriel qui, lui, se fonde sur l'analyse des éléments discursifs des sujets en ce qu'ils traitent du fondement des apprentissages que doivent réaliser les enfants afin d'assurer une continuité culturelle. Comme le lecteur pourra le constater en consultant la figure 4, les femmes de la première cohorte identifient la pratique des acti-

vités traditionnelles (chasse, préparation des peaux, etc.) en tant que condition minimale à la transmission des savoirs ainsi que des valeurs inuites. La réalisation de ces activités au sein de l'unité familiale est à la fois garante de l'acquisition des compétences techno-instrumentales identifiées à la culture inuite ainsi que de l'apprentissage des compétences linguistiques et des valeurs qui y sont associées. La famille est donc confirmée en tant que lieu principal de socialisation de l'enfant, le parent étant le vecteur principal des apprentissages culturellement pertinents.



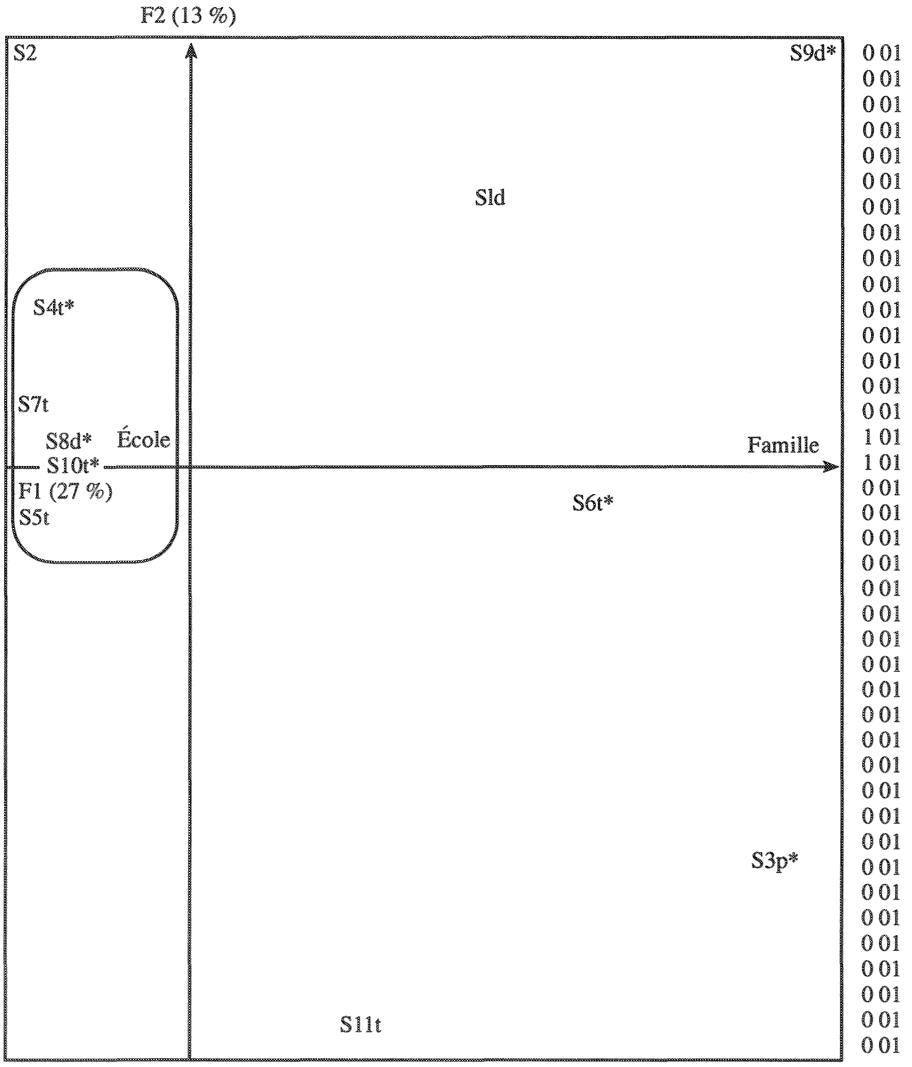
Légende : S = sujet; P = première cohorte; D = deuxième cohorte; T = troisième cohorte
* = sujet socialisé en tant que travesti
Facteur 1 (centration sur l'apprentissage de contenus technoïnstrumentaux, les parents sont les vecteur / apprentissages linguistiques, les grands-parents sont les vecteurs)
Facteur 2 (centration tradition / modernité)

Figure 4 – AFC de l'importance des apprentissages linguistiques ou technoïnstrumentaux dans le maintien de la cohérence culturelle et sociale inuite

Pour les femmes de la seconde ainsi que de la troisième cohorte (générations nées et socialisées dans un environnement sédentaire), la cohésion culturelle est essentiellement garantie par la réalisation d'apprentissages linguistiques (maîtrise de l'inuktitut) de la part des enfants. Ces derniers doivent aussi avoir été exposés à la réalisation d'activités traditionnelles, donc ils doivent avoir une représentation cognitive des compétences technoïnstrumentales auxquelles ces dernières font appel. Néanmoins, l'exposition directe ou indirecte aux performances des adultes suffit à garantir la connaissance des contenus d'apprentissage technoïnstrumentaux valorisés. La cohésion sociale inuite peut être garantie à la fois par l'intégration des compétences linguistiques et technoïnstrumentales traditionnelles au curriculum scolaire et par l'exposition des enfants à ces savoirs à l'intérieur de l'environnement domestique. Le principal vecteur de l'exposition des enfants à des connaissances qui garantissent une certaine cohérence culturelle et sociale chez les Inuits devient alors les grands-parents ou, si l'on préfère les personnes âgées.

4.5 Importance du rôle de la famille ou de l'école dans la prévention des comportements violents et de l'abus d'alcool et de drogues

En terminant, examinons la figure 5. Nous constatons que seuls les discours de onze des dix-huit sujets ont été retenus. Il s'agit d'une représentante de la première cohorte (personnes âgées), de trois membres de la seconde cohorte (génération ayant vécu la transition) et, enfin, de sept participantes de la troisième cohorte (génération née et élevée dans le village). La raison en est simple, le discours des sept sujets manquants portait essentiellement sur le constat d'une situation actuelle de violence familiale trop fréquente et de consommation abusive d'alcool et de stupéfiants au sein des communautés inuites. En plus du constat, on ne trouvait aucune trace de prise de position en ce qui concerne ce qui devrait être fait pour contrer ces phénomènes et, surtout, de qui ou de quelle institution relève la responsabilité de modifier cette situation déplorée par l'ensemble des sujets de l'échantillon.



Légende : S = sujet; P = première cohorte; D = deuxième cohorte; T = troisième cohorte
* = sujet socialisé en tant que travesti
Facteur 1 (centration valorisation du rôle de la famille ou de l'école dans la lutte contre la violence et l'abus d'alcool et de drogues)
Facteur 2 (centration tradition / modernité)

Figure 5 – AFC de l'importance relative des apprentissages réalisés dans la famille ou à l'école dans la prévention des comportements violents et de l'abus d'alcool et de drogues

La majeure partie des femmes de la troisième cohorte, qui forment d'ailleurs le seul sous-échantillon qui traite de façon homogène de la lutte contre la violence et les abus d'alcool ou de stupéfiants, délègue essentiellement cette fonction à la socialisation scolaire. Toutes les femmes de la troisième cohorte décrivent un vécu d'alcoolique ou de toxicomanie et la majorité d'entre elles décrivent des situations où elles ont été victimes de violence ou d'abus sexuels alors qu'elles étaient enfants ou adolescentes. Le sujet appartenant à la première cohorte ainsi que deux des trois membres de la seconde cohorte dont le discours comporte suffisamment d'indices portant sur ce thème se réfèrent essentiellement à l'opposition des conduites traditionnelles et des conduites actuelles au sein des milieux familiaux. Ces femmes prônent essentiellement un retour aux pratiques de socialisation traditionnelles et, donc, une modification des environnements familiaux en tant que milieu de vie comme solution à des problèmes qui sont associés à la sédentarisation ainsi qu'à la modernité.

5. Discussion

D'une manière générale, on constate une nette différenciation des positions des personnes âgées (première cohorte) par rapport à celles des membres des deux autres cohortes en ce qui a trait aux trois premières variables. Les femmes inuites âgées, nées et socialisées au sein de la société traditionnelle, favorisent une socialisation de l'enfant basée sur l'identification de rôles sexués différenciés. De même, elles valorisent les approches traditionnelles en matière de gestion des apprentissages ainsi que la centration sur les valeurs et sur les compétences (habiletés) ciblées par l'éducation des enfants telle qu'elle s'effectuait au sein d'une société semi-nomade. Enfin, elles identifient la famille comme lieu principal de socialisation surtout en tant que lieu principal de transmission des savoirs et des valeurs propres à la société inuite.

Les femmes de la seconde et de la troisième cohorte, nées dans le village ou ayant été socialisées durant la période de transition vers la sédentarité, prônent une éducation enfantine orientée vers l'égalité des chances et l'égalité des possibilités d'accès à l'emploi. Elles accordent peu d'importance à la distinction vestimentaire ainsi qu'à la différenciation des pratiques ludiques réalisées avec les enfants des deux sexes. Ces femmes identifient l'école en tant que lieu principal de socialisation de l'enfant et valorisent principalement les apprentissages de type scolaire. Néanmoins, la majorité des femmes des deuxième et troisième cohortes

identifient l'intégration des valeurs, des coutumes et des savoirs traditionnels autochtones en tant qu'élément important de la socialisation scolaire. On assisterait donc à un transfert de la fonction unificatrice des pratiques de socialisation de la famille vers l'école.

Ce constat n'est guère étonnant, même si l'objet principal des entretiens semi-structurés réalisés à Igloolik en 1988-1989 ne portait pas sur l'identification des représentations sociales de la scolarité, mais bien plutôt sur l'impact des pratiques de travestissement et sur les structures identitaires des femmes inuites. En effet, les femmes inuites d'Igloolik, tout comme celles des autres communautés de l'Arctique canadien, ont vécu une situation dans laquelle la scolarisation a été identifiée comme un pôle majeur de l'acculturation ainsi que comme un processus d'éclatement des structures socioéconomiques et culturelles traditionnelles. Elles constatent que la sédentarisation et la scolarisation ont correspondu, chronologiquement, à l'émergence de pratiques sociales et de comportements privés (violence familiale, alcoolisme et toxicomanie) qui marquent l'éclatement des structures familiales et qui transforment ces dernières en lieux où se vit l'essentiel des situations stressantes pour l'enfant.

Par ailleurs, ces mêmes femmes et, plus particulièrement, celles qui font partie des seconde et troisième cohortes, vivent une situation où la réponse aux problèmes sociaux provient généralement de l'extérieur de la communauté (services de santé et services sociaux) et où cette réponse passe par l'utilisation de ressources dont les rôles ont été définis de façon externe (praticiens sociaux, psychologues, médecins, etc.). De toute évidence, les habiletés et les savoirs traditionnellement partagés par les membres de la communauté ainsi que les ressources humaines, traditionnellement utilisées, tels les chamans, n'ont pas permis de répondre aux besoins créés par la transformation brutale des structures de la société inuite. C'est d'ailleurs ce qu'indique l'état de la littérature scientifique portant sur les psychopathologies affectant les adolescents et les adultes en milieux inuits (Dufour, 1994; Kirmayer, Corin, Carriveau et Fletcher, 1993). Le renvoi à l'école de la responsabilité de réinsertion sociale des traditions et l'identification de l'école en tant que lieu de compensation des effets que des conduites inappropriées des adultes peuvent avoir sur les enfants à la maison constituent des solutions logiques dans le contexte de dépendance économique et sociale qui caractérise les villages autochtones actuels.

L'analyse des *verbatims* et, plus particulièrement, les résultats présentés aux figures 3 et 4 soulèvent un questionnement particulier au regard de la possibilité de rétablir une certaine continuité par rapport aux pratiques de socialisation en milieu inuit. Le discours des femmes des deuxième et troisième cohortes valorise les apprentissages scolaires ainsi que la transmission des savoirs ancestraux essentiellement sur la base de l'exposition à des contenus verbaux (par exemple, contes et légendes traditionnels) ou sur l'observation épisodique de situations de réalisation des tâches reliées à l'économie des fourrures. Ce discours correspond assez fidèlement à l'intégration scolaire des contenus culturels autochtones telle qu'elle s'est faite tant dans le cadre de l'amérindianisation des *curricula* dans les commissions scolaires créées à la suite de la *Convention de la Baie de James* (commissions scolaires Crie et Kativik) que dans celui des divers organismes scolaires autonomes créés dans la majorité des réserves du Québec depuis 1985. Il correspond aussi à la limite de l'aménagement des *curricula* à l'ordre préscolaire et primaire, tel qu'il s'effectue actuellement au sein de l'ensemble des écoles contrôlées par des populations autochtones au Canada (Eriks-Brophy et Crago, 1993; Barman *et al.*, 1987).

Conclusion

Nos résultats confirment, en partie, les conclusions par lesquelles Lavallée et Joly (1991) terminaient leur article. Elles constataient que les femmes plus âgées, déjà adultes lorsque les changements se sont opérés, sont réticentes aux transformations engendrées par l'arrivée des euro-canadiens et trouvent leur identité dans le modèle traditionnel. Les femmes d'âge moyen, introduites malgré elles dans la société blanche par la scolarisation, sont celles qui ont le plus eu à transiger avec le choc de la rencontre des deux cultures et qui ont dû recréer un équilibre personnel pour intégrer ces deux réalités. Quant aux plus jeunes, en pleine crise d'identité elles tendent à s'engager dans un mouvement global de redéfinition de l'identité inuite. Cette redéfinition, chez les Inuits comme chez d'autres populations autochtones canadiennes et québécoises (Berry, Wintrob, Sindell et Mawhinney, 1982; Kurtness, 1991) intègre deux caractéristiques simultanées. D'une part, il y a reconnaissance du fait qu'il soit possible de s'emparer d'un certain nombre de productions de la société dominante (connaissances scientifiques, réalisations technologiques, éléments de culture matérielle) et, d'autre part, il y a redécouverte des valeurs et des comportements sociaux de la société autochtone traditionnelle.

Par ailleurs, notre recherche permet de répondre partiellement à une des questions que posaient Lavallée et Joly (1991). Nous ne pouvons affirmer ou même suggérer l'existence d'effets particuliers, imputables aux pratiques de travestisme, à partir de la structure de nos résultats. Néanmoins on constate une moins grande tendance à la dispersion des femmes de la seconde cohorte qui ont été socialisées en tant que travesties autour de l'axe centration (modernité/tradition) par rapport à l'importance de la différenciation des rôles sexués dans la socialisation de l'enfant. Ceci nous amène à suggérer que des études plus poussées soient réalisées auprès d'échantillons similaires afin de préciser les conséquences distinctes de telles pratiques par rapport à deux dimensions distinctes de la réalité psychologique : l'image de soi et la représentation des réalités sociales.

Notre recherche tend à confirmer l'importance de distinguer les éléments constituant le noyau central (éléments discursifs généraux) et les structures périphériques d'une représentation (indices à caractère prescriptif ou normatif présents dans le discours). Ainsi, s'il semble qu'il y ait une certaine unité dans le discours des sujets de notre échantillon quant à l'importance de réinsérer les valeurs ancestrales ainsi que de la langue vernaculaire à l'intérieur du curriculum des écoles inuites, il existe de sérieuses divergences entre les sujets des diverses générations quant à la possibilité d'y intégrer l'apprentissage des compétences technoprofessionnelles. Chez les personnes âgées, la maîtrise de la langue implique l'apprentissage et la maîtrise des compétences techno-professionnelles. Chez les sujets plus jeunes, les deux types de compétences sont dissociés. Les personnes âgées considèrent que c'est aux parents d'enseigner ou de créer les situations favorisant l'apprentissage des compétences technoprofessionnelles liées aux activités de chasse, de pêche, de piégeage et de transformation des ressources identifiées aux savoirs traditionnels. Pour leur part, les plus jeunes considèrent que ce sont les personnes âgées qui sont les vecteurs de la culture et, notamment, de l'enseignement de la langue.

Ce sont les individus de la génération intermédiaire qui sont actuellement aux postes de commande de la société inuite et de son appareil scolaire. Ce sont aussi ces personnes qui déterminent les adaptations qui doivent être apportées au curriculum afin que l'école autochtone réponde aux besoins d'une société en profonde restructuration. Dans ce sens, l'importance accordée par les sujets les plus jeunes (deuxième et troisième cohortes) vis-à-vis de la place privilégiée que doit occuper l'école dans la socialisation de l'enfant inuit et l'accent mis sur la nécessaire intégration des pratiques de socialisation et des modes d'apprentissage tradition-

nellement privilégiés à l'univers scolaire militent en fonction d'un réaménagement important des programmes et des pratiques pédagogiques appliquées dans les écoles desservant ces populations. On peut se demander jusqu'à quel point la centration des personnes âgées sur l'importance des pratiques de socialisation familiale et le peu d'importance qu'elles accordent à l'univers scolaire sur le plan d'une transmission efficace des savoirs sociaux traditionnels pourra rendre cette intégration possible. En tant que principales dépositaires des compétences technoprofessionnelles, linguistiques et idéologiques (valeurs) propres à l'univers traditionnel, elles ont un rôle stratégique à jouer dans la transformation des programmes et des pratiques d'enseignement et d'organisation des situations d'apprentissage. Encore faudra-t-il qu'elles acceptent d'identifier l'école comme composante essentielle, ou à tout le moins utile, de la société inuite.

Références

ABRIC, J.-C. (1994a).
Méthodologie de recueil des représentations sociales. *In* J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 59-82). Paris : Presses universitaires de France.

ABRIC, J.-C. (1994b).
L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. *In* C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 73-84). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS (1989).
National inquiry in First Nations child care. Ottawa : Assemblée des premières nations.

BARMAN, J., HÉBERT, Y. et MCCASKILL, D. (1987).
Indian education in Canada (Vol. 2 – *The challenge*). Vancouver : University of British Columbia Press.

BAXTER, J. D., STUBBING, P., GOODBODY, L. et TERRAZA, O. (1992).
The light at the end of the tunnel associated with the high prevalence of chronic otitis media among Inuit elementary school children in the eastern Canadian Arctic is now visible. *Arctic Medical Research, 51*, 29-31.

BERRY, J. W., WINTROB, R., SINDELL, P. S. et MAWHINNEY, T. A. (1982).
Psychological adaptation to culture change among the James Bay Cree. *Naturaliste canadien, 109*, 965-975.

BRIGGS, J. L. (1970).
Never in anger. Cambridge [MA] : Harvard University Press.

BRIGGS, J. L. (1983).
Le modèle traditionnel d'éducation chez les Inuit : différentes formes d'expérimentation face à l'inconnu. *Recherches amérindiennes au Québec, 13*(1), 13-25.

BULL, L. R. (1991).
Indian residential schooling : The native perspective. *Canadian Journal of Native Education, 18*(3), 1-64.

CANTER, D. V. et MONTEIRO, C. (1993).
The lattice of polemic social representations : A comparison of the social representations of occupations in favelas, public housing, and middle-class neighbourghoods of Brazil. *In* G. M. Breakwell et D. V. Canter (dir.), *Empirical approaches to social representations* (p. 223-245). Oxford : Oxford University Press.

CARIBOO TRIBAL COUNCIL (1991).
Faith misplaced : Lasting effects of abuse in a First nations community. *Canadian Journal of Native Education, 18*(2), 161-198.

DARNELL, R. (1979).
Reflections on Cree interactional etiquette : Educational implications. *Sociolinguistic Working Papers, 57* (ERIC : ED74037).

DENE NATION, METIS ASSOCIATION OF THE NORTHWEST TERRITORIES et NATIVE WOMEN'S ASSOCIATION OF THE NORTHWEST TERRITORIES (1988).
Dene/Metis Child care study. Yellowknife [AL] : Metis Association of the Northwest Territories.

DE RIDDER, R., SCHRUIJER, S. G. L. et TRIPATHI, R. C. (1992).
Norm violations as a precipitating factor of negative intergroup relations. *In* R. De Ridder et R. C. Tripathi (dir.), *Norm violation and intergroup relations* (p. 3-37). Oxford : Clarendon Press.

DOISE, W., CLÉMENCE, A. et LORENZI-CIOLDI, F. (1992).
Représentations sociales et analyse de données. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

DUFOUR, R. (1994).
Research approaches in the meaning of suicide among teenage Inuit. *Santé mentale au Québec, 19*(2), 145-162.

ERIKS-BROPHY, A. et CRAGO, M. B. (1993).
Inuit efforts to maintain face : Elements from classroom discourse with Inuit children. *ASHA Monographs, 30*, 10-60.

FLAMENT, C. (1994a).
Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. *In* J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 37-58). Paris : Presses universitaires de France.

FLAMENT, C. (1994b).
Aspects périphériques des représentations sociales. *In* C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 85-118). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

FREEMAN, M. A. (1978).
Life among the Qallunat. Edmonton : Hurtig Press.

GHOSH, E. S. K., KUMAR, R. et TRIPATHI, R. C. (1992).
The communal cauldron : Relations between Hindus et Muslims in India and their reactions to norm violations. *In* R. De Ridder et R. C. Tripathi (dir.), *Norm violations and intergroup relations* (p. 70-89). Oxford : Oxford University Press.

GOUVERNEMENT DU CANADA (1994).
Les autochtones au Canada. Ottawa : Approvisionnement et Services Canada.

GUIMELLI, C. (1994).
Les représentations sociales. *In* C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 11-24). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

GTMGE (1989).
Rapport du groupe de travail du Manitoba sur la garde d'enfants. Winnipeg : Ministère de la Santé et du Bien-être social du Manitoba.

HEWSTONE, M. (1994).
Revision and change of stereotypic beliefs : In search of the elusive subtyping model. *In* W. Stroebe et M. Hewstone (dir.), *European review of social psychology* (Volume 5, p. 69-110). New York [NY] : Wiley and Sons.

ING, N. R. (1991).
The effects of residential schools on native child-rearing practices. *Canadian Journal of Native Education, 18*(3), 65-118.

INUUQATIGIIT (1996).
Inuit curriculum (Keewatin NWT) : Baffin, Keewatin, Kitikmeot and Beaufort-Delta schools network. Accessible à l'adresse URL suivante : http: //www.learnnet.nt.ca/ Inuuqatigiit/ TitleoPage.html

KIRMAYER, L. J., CORIN, E., CARRIVEAU, A. et FLETCHER, C. (1993).
Culture and mental illness among the Inuit of Nunavik. *Santé mentale au Québec, 18*(1), 53-70.

KURTNESS, J. (1991).
Trois phases-clé dans l'acculturation des Montagnais du Québec. *In* M. Lavallée, F. Ouellet et F. Larose (dir.), *Identité, culture et changement social* (p. 72-81). Paris : L'Harmattan.

LAROSE, F. (1988a).
Recherche sur la valeur pédagogique des jeux traditionnels algonquins. Ottawa/Lac Simon : Conseil de l'éducation du Lac Simon et Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada.

LAROSE, F. (1988b).
Le jeu traditionnel algonquin dans une société semi-nomade. *Enfance, 41*(3-4), 25-44.

LAROSE, F. (1989).
L'environnement des réserves indiennes est-il pathogène? Réflexions sur le suicide en milieu amérindien québécois. *Revue québécoise de psychologie, 10*(1), 31-44.

LAROSE, F. (1991a).
La psychométrie en milieux «ethniques» québécois : méthodologies et réalités. *In* M. Lavallée, F. Ouellet et F. Larose (dir.), *Identité, culture et changement social* (p. 380-393). Paris : L'Harmattan.

LAROSE, F. (1991b).
La situation pédagogique des enfants fréquentant l'école Amik-Wiche : état actuel et implications d'une prise en charge. Saint-Lambert : Psymétrica enr.

LAROSE, F. (1992).
La situation de la jeunesse autochtone au Québec. *In* C. Bouchard (dir.), *Recueil des études commandées par le Groupe de travail sur les jeunes* (p. 731-771). Québec : Ministère de la Santé et de Services sociaux.

LAROSE, F. (1993a).
Rapport final du processus d'évaluation des services éducatifs offerts à Betsiamites, incluant le dossier pédagogique de la clientèle et son profil psychosocial (1990-1992). Sherbrooke/ Betsiamites : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke/ Conseil de bande de Betsiamites.

LAROSE, F. (1993b).
Culture ou environnement? Les variables environnementales et la désertion scolaire chez l'adolescent amérindien québécois. *Enfance, 46*(3), 20-41.

LAROSE, F. (1996a).
Les dimensions psychosociales de l'échec scolaire des jeunes autochtones. Le rôle de l'environnement des réserves. Communication présentée dans le cadre du colloque «Les relations de voisinage entre autochtones et allochtones» au 64e congrès de l'ACFAS, Université McGill, Montréal.

LAROSE, F. (1996b).
Stratégies d'identification des composantes des représentations sociales ainsi que des structures psychologiques sous-jacentes fondées sur l'analyse statistique du discours. Sherbrooke : LARIDD, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

LAROSE, F. (1996c).
Enquête sur les habitudes de vie et de consommation des populations montagnaises de Shefferville, de Betsiamites et de Pointe-Bleue ainsi que de la population allochtone de Shefferville et de Saint-Prime (Lac-Saint-Jean). Betsiamites : Conseil tribal Mamuitun.

LAROSE, F. et LENOIR, Y. (1995).
L'interdisciplinarité didactique au primaire : étude de l'évolution des représentations et des pratiques chez des titulaires du premier cycle du primaire dans le cadre d'une recherche-action-formation. Sherbrooke : Rapports de recherche du LARIDD, nº 2, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

LAVALLÉE, M. et JOLY, E. (1991).
Changements culturels et identité chez les femmes Inuit. *In* M. Lavallée, F. Ouellet et F. Larose (dir.), *Identité, culture et changement social* (p. 63-71). Paris : L'Harmattan.

LEBART, L. (1994).
Complementary use of correspondence analysis and cluster analysis. *In* M. Greenacre et J. Blasius (dir.), *Correspondence analysis in the social sciences* (p. 162-178). New York [NY] : Academic Press.

LEBART, L. et SALEM, A. (1994).
Statistique textuelle. Paris : Dunod.

LESTER, D. (1995).
The association between the quality of life and suicide and homicide rates. *Journal of Social Psychology, 124*, 247-248.

MACMILLAN, H. L., MACMILLAN IDEM, A. B., OFFORD, D. R. et DINGLE, J. L. (1996).
Aboriginal health. *Canadian Medical Association Journal, 155*, 1569-1578.

MOLINER, P. (1995).
A two-dimensional model of social representations. *European Journal of Social Psychology, 25*(1), 27-40.

MOSCOVICI, S. (1984).
Psychologie sociale. Paris : Presses universitaires de France.

NATIVE NATIONAL COUNCIL OF CANADA (1990).
Native child care : The circle of care. Ottawa : Native National Council of Canada/Santé et Bien-être Canada.

PEPPER, F. C. et HENRY, S. (1991).
An Indian perspective on self-esteem. *Canadian Journal of Native Education, 18*(2), 145-160.

RYAN, J. J. (1989).
Disciplining the Innut : Normalization, characterization and schooling. *Curriculum Inquiry, 19*(4), 379-403.

RYAN, J. J. (1990).
Change, control, and research methodology in Native education : A response to Folds. *Curriculum Inquiry, 20*(4), 439-449.

SALADIN D'ANGLURE, B. (1984).
Inuit of Québec. *In* D. Damas (dir.), *Handbook of North American indians* (Vol. 5 – *Arctic*, p. 476-507). Washington [DC] : Smithsonian Institution.

SALADIN D'ANGLURE, B. (1986).
Du fœtus au chamane : la construction d'un troisième sexe. *Études/Inuit/Studies, 10*(1-2), 25-113.

SIEGAL, M. (1993).
A clash of conversational worlds : Interpreting cognitive development through communication. *In* L. B. Resnick, J. M. Levine et S. D. Teasley (dir.), *Perspectives on socially shared cognition* (p. 23-40). Washington [DC] : American Psychological Association.

SRC (1970).
Loi sur les Indiens. Ottawa : Ministère des Approvisionnements et Services Canada (Statuts refondus du Canada).

STAGER, J. K. et MCSKIMMING, R. J. (1984).
Physical environment. *In* D. Damas (dir.), *Handbook of North American indians* (Vol. 5 – *Arctic*, p. 27-35). Washington [DC] : Smithsonian Institution.

THOMSON, M. (1994).
Otitis media : How are First Nations children affected? *Canadian Family Physician, 40*, 1943-1950.

WERTSCH, J. V. (1993).
A sociocultural approach to socially shared cognition. *In* L. B. Resnick, J. M. Levine et S. D. Teasley (dir.), *Perspectives on socially shared cognition* (p. 85-100). Washington [DC] : American Psychological Association.

YULE, G. U. (1944).
The statistical study of literary vocabulary. Cambridge : Cambridge University Press (réimpression, 1968 chez Archon Books).

ZIPF, G. K. (1935).
The psychobiology of language : An introduction to dynamic philology. Boston [MN] : Houghton-Mifflin.

Abstract –Like Native Canadian societies in general, Inuit society has undergone profound disruption over the past half-century. In many respects, the effects of acculturation to the dominant, Euro-Canadian society have proven catastrophic. In this article, the authors try to identify certain typical components of the social representations of three generations of Inuit women as regards the respective roles of family and the school as principal locuses of socialization. They identify a significant cleavage between people socialized within the traditional semi-nomadic society and

those socialized within settled villages. These differences relate to socialization practices as well as family responsibility in the guidance and management of enculturation practices.

Resumen – La sociedad Inuit, a imagen de las sociedades autóctonas canadienses, ha sufrido profundos cambios desde hace medio siglo. Los efectos de la aculturización hacia la sociedad dominante, la eurocanadiense, han sido considerados catastróficos. En este artículo, los autores tratan de identificar ciertos componentes característicos de las representaciones sociales de las mujeres Inuit de tres generaciones, examinando los roles respectivos de la familia y de la escuela como los principales lugares de socialización. Los autores constatan una separación importante entre las personas socializadas en el seno de la sociedad semi nómada tradicional y las que lo han sido en el seno de aldeas sedentarias en relación a las prácticas de socialización, asi como la responsabilidad familiar en la dirección y la gestión de prácticas de culturización.

Zusammenfassung – Wie alle einheimischen Gesellschaften Kanadas hat auch die Inuit-Gesellschaft seit einem halben Jahrhundert tiefgreifende Veränderungen durchgemacht. Die Annäherung an die dominierende – euro-kanadische – Gesellschaft hat viele katastrophale Auswirkungen. In dem vorliegenden Artikel versuchen die Verfasser, gewisse charakteristische Bestandteile der sozialen Repräsentationen der Inuit-Frauen von drei Generationen herauszuarbeiten, und zwar im Hinblick auf die jeweilige Rolle der Familie und der Schule als Hauptorte der Sozialisierung. Hinsichtlich der Sozialisierungspraktiken und der Frage, inwiefern die Familie die kulturelle Einverleibung leitet und verwaltet, stellen die Verfasser fest, dass ein großer Unterschied besteht zwischen Individuen, bei denen die Sozialisierung innerhalb der halb-nomadenhaften Gesellschaft stattgefunden hat, und solchen, bei denen während ihrer Sozialisierung die Gesellschaft bereits sesshaft geworden war.