

Collection *Éducation comparée*

dirigée par Dominique Groux

La collection *Éducation comparée* est destinée aux enseignants et futurs enseignants, aux formateurs et aux parents d'élèves, aux chercheurs et décideurs. Elle veut montrer l'utilité et les bénéfices que l'on peut attendre de la démarche comparative dans le domaine éducatif et la nécessité absolue de mettre en place des échanges au niveau des écoles, des collèges, des lycées et des universités.

Déjà parus

- Dominique Groux, Louis Porcher, *Les échanges éducatifs*, 2000.
- Dominique Groux, Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation, pratiques et enjeux*, 2000.
- Azzedine Si Moussa, *Internet à l'école*, 2000.
- Louis Porcher, Violette Faro-Hanoun, *Les politiques linguistiques*, 2000.
- Soledad Perez, Olivia Strobel, *Éducation et travail : divorce ou entente cordiale ?* 2001.
- Richard Etienne, Dominique Groux (dir.), *Echanges éducatifs internationaux, difficultés et réussites*, 2002.
- Dominique Groux (dir.), *Pour une éducation à l'altérité*, 2002.
- Dominique Groux (dir.), Soledad Perez, Louis Porcher, Val D. Rust, Noritomo Tasaki, *Dictionnaire d'éducation comparée*, 2003.
- Dominique Groux, Henri Holec (dir.), *Une identité plurielle. Mélanges offerts à Louis Porcher*, 2003.
- Denis Poizat, *L'éducation non formelle*, 2003.
- Philippe Masson, *Pour une formation des enseignants à l'Europe*, 2004.
- Véronique Pugibet, *Se former à l'altérité par le voyage dès l'école*, 2005.
- Dominique Ulma (dir.), *L'Europe : objet d'enseignement ?*, 2005.
- Régis Malet, Estelle Brisard (dir.), *Modernisation de l'école et contextes culturels, Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*, 2005.
- Dominique Groux, Jürgen Helmchen, Elisabeth Flitner, (dir.) *L'école comparée. Regards croisés franco-allemands*, 2006.
- Dominique Groux, Anne Baillot (dir.), *La revue française d'éducation comparée – Raisons, comparaisons, éducations*, Langue, littérature, culture à l'épreuve de l'autre, n°1, mars 2007.
- Dominique Groux, Sylvie Roëilly (dir.), *La revue française d'éducation comparée – Raisons, comparaisons, éducations*, Les mathématiques : connaissance en partage, n°2, novembre 2007.
- Nadine Baudin, Sonia Briançon, Mathilde Mohamed (dir.), *Guide du professeur des écoles stagiaires, Regards sur les formations d'enseignants à l'étranger*, 2007.

Sous la direction de
HANHART S., GORGA A., BROYON M.-A., OGAY T.

DE LA COMPARAISON EN ÉDUCATION

Hommage à Soledad Perez

2008
L'Harmattan

Anahy Gajardo, Giovanna Carrarini, José Marin &
Pierre Dasen

Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Enjeux et défis de l'éducation
interculturelle bilingue (EIB) en
Amérique latine

Introduction

De longue date, Soledad Perez s'est intéressée aux enjeux et défis de l'éducation pour des populations minorisées, en particulier en Amérique latine. Dans cet article¹, après une brève présentation générale de la situation des autochtones en Amérique latine, avec également quelques exemples d'autres continents, nous passons en revue la question, symboliquement importante, de la définition de ces populations, et l'état actuel des conventions internationales qui devraient leur permettre une certaine autonomie dans les États-Nations qui les encerclent. Nous examinons ensuite les questions éducatives, en particulier la typologie des modèles d'éducation interculturelle et bilingue (EIB), et présentons deux exemples de programmes : le FORMABIAP (Pérou) et le PROEIB Andes (Bolivie).

Si les peuples autochtones du monde vivent dans des environnements très divers, qu'ils ont des langues et des cultures très différentes les unes des autres, ils partagent néanmoins souvent une histoire commune de domination, d'exclusion et de subordination. Sur le plan éducatif, cela s'est notamment traduit par la négation de la diversité culturelle et linguistique. Toutefois, au cours de ces dernières décennies, les systèmes d'enseignement destinés aux populations indigènes ont considérablement évolué et des programmes éducatifs essayant de prendre en compte leurs langues et cultures ont peu à peu été mis en place.

En Amérique latine, cette remise en cause des logiques d'enseignement pour les populations autochtones est un phénomène relativement récent, qui découle de plusieurs facteurs, notamment la mobilisation des indigènes eux-mêmes, depuis les années 1970, pour la reconnaissance de leurs droits, tant au niveau national qu'international. Beaucoup de leurs revendications concernent l'éducation.

¹ Nous remercions Jürg Gasché, Gustavo Gottret, François Larose et Héloïse Rougemont pour leurs remarques, commentaires et critiques (que nous n'avons probablement pas réussi à satisfaire).

Les indicateurs pédagogiques montrent qu'il y a une corrélation positive entre origine indigène, pauvreté socio-économique et échec scolaire. Dans presque tous les pays du monde, les autochtones correspondent invariablement avec les couches de la population les plus défavorisées et marginalisées socio-économiquement (Hall & Patrinos, 2005 ; Psacharopoulos & Patrinos, 1994) et avec celles où l'on observe les plus grands taux d'échec scolaire, d'abandon, et de redoublement, ainsi que les plus forts taux d'analphabétisme (Díaz-Couder, 1998 ; Hall & Patrinos, 2005 ; López & Küper, 1999 ; Perez, 2003b).

Face à ces constats, on a parfois mis en doute les capacités d'apprentissage des autochtones. Toutefois, les recherches et enquêtes effectuées démontrent que les autochtones ont les mêmes capacités et facultés que le reste de la population (Mishra, 2004), mais que leurs modes de vie et systèmes de croyances répondent à des logiques différentes et valorisent d'autres savoirs que ceux des systèmes scolaires officiels, régis, dans la plupart des cas, par une logique monoculturelle et monolingue. Par ailleurs, l'offre éducative ne couvre pas de manière homogène toutes les zones où les autochtones vivent. Ce qu'il faut questionner, c'est donc plutôt la capacité des systèmes éducatifs à répondre aux défis que représente la diversité culturelle et linguistique.

Diversité culturelle et linguistique

Les autochtones représentent environ 4% à 6% de la population mondiale, ce qui fait à peu près entre 250 et 370 millions de personnes vivant dans plus de 70 pays du monde² (Commissaire aux droits de l'homme au Conseil économique et social, 2002 ; Miller, 2004). En Amérique latine, et ce malgré la virulence des projets d'assimilation des autochtones et d'homogénéisation des Etats-Nations mis en place tout au long de cinq siècles, il subsiste aujourd'hui plus de 40 millions d'indigènes, ce qui représente environ 10 % de la population totale du sous-continent américain (Hall & Patrinos, 2005 ; López & Küper, 1999). Hormis peut-être

² Ces chiffres varient selon la définition que l'on donne à la catégorie « autochtone ».

l'Uruguay, où la population autochtone a été totalement exterminée, tous les Etats latino-américains sont, à des degrés divers, concernés par la question des autochtones. A des degrés divers aussi, tous peuvent être considérés comme des pays multilingues et multiculturels, dans la mesure où, en plus des populations autochtones, tous ces pays se sont constitués à travers des mouvements migratoires de diverses natures, plus ou moins récents, en provenance d'Europe, d'Asie, d'Afrique.

Une des expressions les plus importantes de la diversité culturelle des peuples autochtones de l'Amérique latine est celle des langues (Barnach-Calbó, 1997 ; Díaz-Couder, 1998 ; López & Küper, 1999). C'est l'un des pôles principaux à partir desquels les politiques et les programmes éducatifs pour les peuples autochtones ont été pensés et mis en place dans ce continent. Si l'on prend exclusivement en considération les langues autochtones, l'on parle aujourd'hui en Amérique latine entre 400 et 450 langues, plus un nombre considérable de dialectes (López & Küper, 1999).

Quelques exemples hors Amérique latine

La question d'une éducation appropriée pour les minorités ethniques et/ou populations autochtones n'est, de loin, pas spécifique à l'Amérique latine. Sans vouloir (ni pouvoir) couvrir dans cet article l'ensemble de la problématique au niveau mondial, nous tenons à élargir notre propos et à l'illustrer par d'autres exemples, tirés d'autres contextes. Ces exemples soulignent à la fois l'universalité de la problématique et les spécificités des traitements et des réponses proposées selon les contextes.

En Inde, par exemple, la population Adivasi (souvent dite « tribale ») représentait, selon le recensement de 1991, 68 millions de personnes ou 8% de la population (Mishra, 2004) ; dans certains des Etats de l'Union, ils sont largement majoritaires. La constitution indienne leur reconnaît non seulement des droits mais des privilèges, sous forme de discrimination positive. Mais malgré un système de quotas et un effort considérable pour ouvrir des écoles même dans des régions très éloignées, « la qualité de ces écoles n'est pas comparable à celle des zones non-tribales et

urbaines » (p.172), et il y a un fort taux de déperdition scolaire. Les problèmes liés à la sélection et à la formation des enseignants, à un curriculum standard assimilateur, au passage successif d'une langue vernaculaire à une langue véhiculaire (par exemple le hindi) et finalement une langue étrangère (l'anglais), et à l'implantation d'écoles privées qui fonctionnent pour le profit, nous donnent l'impression que, pour le moment, l'Inde n'a pas trouvé de solution miracle.

Selon Teasdale (1994, 1995 ; Teasdale & Little, 1995), les innovations sont plus prometteuses en Océanie. Déjà en 1995, Teasdale signalait un certain nombre de projets intéressants en Nouvelle Zélande et en Australie, avec une prise en charge croissante des systèmes éducatifs par les populations autochtones. En Nouvelle Zélande, il décrit un des rares exemples où une école secondaire reconceptualisée pour et par des Mahoris s'adresse également aux Pakehas. En Australie, une innovation des années 1990 a été d'instaurer une éducation « à deux voies », où les savoirs indigènes et occidentaux étaient enseignés en les séparant clairement, l'idée étant que les Aborigènes devaient connaître le système dominant pour réussir à s'y faire une place, mais pas nécessairement l'accepter et l'intérioriser, puisque ses valeurs sont en partie contradictoires avec les valeurs aborigènes. D'après Teasdale (2004), cette conception un peu schizophrène a été abandonnée en faveur d'un modèle plus syncrétique, intégrant le local et le mondial.

Teasdale (2004) relate qu'en Papouasie-Nouvelle-Guinée, qui comporte plus de 860 langues différentes pour quatre millions d'habitants, chaque communauté locale a été chargée d'identifier deux ou trois adultes prêts à être formés comme instituteurs (avec une formation à distance et un encadrement régulier, après un cours résidentiel de six semaines seulement). Cela permet d'ouvrir dans chaque communauté une école vernaculaire que les enfants fréquentent entre 5 et 8 ans, avant de passer à l'école primaire. Le curriculum est adapté localement, et les enseignants produisent eux-mêmes le matériel scolaire, en particulier des livres de lecture utilisant des histoires issues des traditions, événements et expériences locales. Ces « grands livres » existent, dans un premier

temps, à un seul exemplaire, mais certains sont repris et diffusés par la suite, avec des textes en pidgin ou en anglais que les enseignants peuvent traduire dans leur langue vernaculaire.

Reste que l'école primaire continue ensuite à utiliser le pidgin et l'anglais comme langues d'instruction, et un curriculum plus occidentalisé. Il y a donc sans doute encore une décolonisation à effectuer, qui semble être en route dans la formation des enseignants du secondaire à l'Université de Goroka (Teasdale, 2004, pp. 95-96).

L'école formelle sur le modèle occidental est tellement devenue le modèle unique dans l'ensemble du monde – Serpell parle d'« imposition hégémonique » (1993 ; Serpell & Hatano, 1997) – que presque plus personne n'ose suggérer que des alternatives sont possibles. Rares sont donc les auteurs qui remettent en question l'institution scolaire en tant que telle (mais voir Herzog, 2004). Dans un mandat gouvernemental canadien, Battiste (2002) présente en revanche une prise de position très radicale, qui insiste sur la nécessité de décoloniser l'éducation par rapport aux populations autochtones. Il n'est donc pas impossible qu'on assiste, dans les prochaines années, à une recherche de formes alternatives plus proches de l'éducation informelle (Dasen, 2000, 2004).

Au cœur du débat : des enjeux de définitions

Qui sont les « autochtones » ? Une multitude de termes sont utilisés pour nommer les groupements humains dont il est question, et ils varient selon les époques, les disciplines, les contextes nationaux et régionaux. Généralement, les autochtones ont eu à souffrir de définitions imposées de l'extérieur reflétant le regard que les sociétés non autochtones portent sur eux.

Bien que la diversité culturelle et la répartition géographique des autochtones rendent problématique l'essai d'une définition de type universel, la tendance des organisations internationales est d'essayer d'élaborer une définition qui recouvre tous les cas, sans faire allusion à l'origine nationale, ethnique ou culturelle. A l'heure actuelle, des peuples aussi différents culturellement et

éloignés géographiquement que, par exemple, les Saami de Suède et de Finlande et les Mapuches du Chili et de l'Argentine sont représentés dans les Groupes de travail pour les populations autochtones (GTPA), une instance dépendante de la Commission des droits de l'homme des Nations Unies qui se réunit à Genève depuis 1982.

La plupart des définitions approuvées au niveau des organisations internationales s'accordent sur les points suivants (BIT/OIT, 1989 ; Cobo, 1986 ; Sanders, 1999) :

1. Les autochtones sont des groupes qui se différencient culturellement du reste de la population et qui ont conservé leurs institutions sociales, économiques, culturelles et politiques propres.
2. Au niveau sémantique, les termes d'autochtones, indigènes, peuples originaires, premières nations, soulignent l'antériorité de l'occupation territoriale de ces sociétés par rapport aux populations originaires d'autres contrées, s'étant implantées plus tardivement sur les mêmes terres et issues de courants migratoires de diverses natures.
3. Les autochtones ont un lien particulier – spirituel et matériel – qui les unit à leurs terres. De plus en plus, l'on admet que c'est par rapport à la relation à la terre que les populations autochtones se distinguent des autres sociétés. Pour ces peuples, la nature a une dimension spirituelle qui dépasse la conception purement matérielle de la terre en tant que moyen de production qu'en a le monde occidental ; elle est l'habitat, le territoire, tout comme la base de l'organisation socio-politique et de l'identification socio-culturelle. Le concept occidental de propriété privée donne le droit de posséder la terre, d'en jouir et d'en disposer comme d'un bien individuel. Pour les autochtones, le rapport à la terre est collectif et sacré. La terre ne peut appartenir à quiconque au sens de possession et d'exploitation. « Terre mère », son aspect sacré implique son respect et sa préservation.

4. Les autochtones se caractérisent par une détermination à conserver, développer et transmettre aux générations futures les territoires de leurs ancêtres et leur identité ethnique, qui constituent la base de la continuité de leur existence en tant que peuple.
5. Les autochtones vivent dans un état de relation coloniale avec les Etats-Nations qui les enserrant. Ils vivent une situation de domination vis-à-vis des structures sociales et politiques du pays.
6. L'auto-identification et la reconnaissance par le groupe signifient que c'est aux individus eux-mêmes de déterminer leur appartenance à un groupe autochtone, à condition que ce dernier les identifie effectivement comme membres du groupe.

Au niveau du droit international, le débat sur la définition des autochtones met notamment en jeu les termes de « peuples » et de « minorités », qui ont des implications importantes sur le droit à l'autodétermination, un droit accordé en principe seulement aux « peuples ». Pour les autochtones, l'autodétermination est le seul droit internationalement reconnu qui leur garantirait un contrôle sur leur territoire et leur destin. Il englobe tous les aspects de la réalité indigène et donc aussi le droit de choisir un type d'éducation qui corresponde à leurs aspirations.

Perez (2003a/b), cependant, avait fait le choix d'utiliser le concept de « minorités » de préférence à celui de peuples pour parler des populations autochtones. Il semble que ce soit pour des raisons de Realpolitik, estimant que l'autodétermination ne pourra jamais être acceptée par les États nationaux. Voici ce qu'elle écrit à propos des négociations difficiles entourant la Convention 169 de l'OIT de 1989 :

« Après des négociations acharnées, il est spécifié que "l'emploi du terme peuples dans la présente convention ne peut en aucune manière être interprétée comme ayant des implications de quelque nature que ce soit quant aux droits qui peuvent s'attacher à ce terme en vertu du droit international." » (OIT, 1989, p. 2)

« Cette subtilité peut paraître anodine mais en réalité, elle est fondamentale. Le terme « peuple » appelle pour nous au contrôle économique des terres indiennes. Cependant, les Etats ont donné aux multinationales des concessions d'exploitation des ressources minières et végétales. [...] Le terme de « peuple » est lié au concept d'autodétermination des peuples ce qui signifie par exemple que les Shuars (Equateur) et les Ashuars (Pérou) pourraient revendiquer tout le territoire amazonien situé dans les deux pays et devenir ensemble un état indépendant. Pour ces deux raisons économiques, d'une part, et sociopolitique, d'autre part, nous avons préféré le concept de minorité. » (Perez, 2003b, p.213) ;

Perez (2003a, p.364 et 2003b, p.213) définit une minorité de la façon suivante :

« Une minorité est un groupe de personnes qui a des caractéristiques propres comme la langue, la culture, la religion, avec ou sans territoire et qui les modifie et les interprète dans des relations sociales interethniques afin de construire une identité propre qui lui permette de se confronter à une situation spécifique d'interactions. [...]. Dans le cadre de cette définition, les minorités doivent respecter les constitutions nationales ».

S'il est certain que de nombreux Etats redoutent les velléités sécessionnistes de la part des groupes autochtones si ces derniers étaient reconnus comme des peuples pouvant jouir du droit à l'autodétermination, il est cependant possible de relever trois différences fondamentales entre les « minorités » et les « autochtones »³ :

- L'antériorité de l'occupation territoriale n'est pas un critère fondamental pour l'identification d'un groupe minoritaire.
- La relation avec le territoire d'origine constitue l'un des fondements de l'identité autochtone.

³ Nous ne relevons pas ici la question des droits individuels, accordés aux minorités, et celle des droits collectifs, que revendiquent les populations autochtones.

- Bien qu'étant des minorités sociologiques (situation de non-domination au sein de l'Etat-Nation), les autochtones ne sont pas forcément en situation de minorité numérique.

Par ailleurs, relevons que les mouvements autochtones qui revendiquent une indépendance nationale sont plutôt minoritaires. Dans la plupart des cas, ils réclament une forme d'autonomie territoriale, politique et économique à l'intérieur d'un Etat plurinational et multiculturel.

En matière d'éducation, la convention n° 169 de l'OIT sur les peuples indigènes et tribaux (BIT/OIT, 1989) stipule notamment le droit de contrôle que les peuples autochtones ont sur les programmes et les contenus éducatifs, leur droit à créer leurs propres institutions et moyens d'éducation (art. 27), le droit à apprendre à lire et à écrire dans les langues autochtones, ainsi que l'accès à une langue de la communauté nationale (art. 28). De nos jours, 13 pays latino-américains ont ratifié cette convention ; si cela n'a pas encore signifié un changement radical et une amélioration notoire de la qualité de vie et de l'éducation des peuples autochtones, la reconnaissance de ce texte représente cependant un outil symbolique et politique de référence pour les peuples autochtones.

La Déclaration des Nations-Unies sur les droits des peuples autochtones, approuvée le 13 septembre 2007 par l'Assemblée générale des Nations-Unies à New York, franchit aujourd'hui un pas historique et considérable dans la reconnaissance du droit à l'autodétermination, en stipulant, à l'Article 3 que :

« Les peuples autochtones ont le droit à l'autodétermination. En vertu de ce droit, ils déterminent librement leur statut politique et assurent librement leur développement économique, social et culturel ».

Adoptée par une majorité de 144 voix après plus de 20 ans de négociations difficiles entre les Etats-Nations et les peuples autochtones, cette déclaration est le premier texte international entièrement consacré à la reconnaissance et à la promotion des droits individuels et collectifs des peuples autochtones dans le

monde. Elle est d'ores et déjà considérée comme le nouvel instrument international de référence pour la régulation des relations entre les Etats-nations et les peuples autochtones ; ce malgré le vote remarqué en sa défaveur des Etats-Unis, du Canada, de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande. Ces quatre pays, les seuls ayant voté contre l'approbation de la Déclaration, se sont particulièrement opposés aux points relatifs à l'intégrité territoriale des Etats, au degré d'autonomie des peuples indigènes à l'intérieur de ces derniers, à la gestion des terres, des territoires et des ressources naturelles.

En ce qui concerne le droit à l'éducation, la Déclaration réaffirme les divers points déjà contenus dans la Convention 169. En particulier, l'alinéa 1 de l'Article 14 précise que :

« Les peuples autochtones ont le droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue, conformément à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage ».

Malgré l'avancée et le grand espoir que représente pour les peuples autochtones l'approbation de cette Déclaration, précisons que ce texte n'est pas juridiquement contraignant ; cela signifie que son respect et son application dépendront de la volonté des Etats de le reconnaître et de l'intégrer dans les législations internes à chaque pays.

De l'éducation bilingue (EB) à l'éducation interculturelle bilingue (EIB)

C'est au début des années 1960 que les gouvernements latino-américains commencent à mettre en place des programmes éducatifs spécifiquement destinés aux populations autochtones. Depuis, ils ont été remodelés selon les avancées de la recherche pédagogique, selon les contextes nationaux et régionaux, les changements de politique, et l'évolution des représentations sur la diversité culturelle et linguistique (Albó, 1999 ; Baker, 1997 ; López, 2001 ; Otheguy & Otto, 1980). Toutefois, tous ces modèles

ont un point commun : quelles que soient leurs orientations pédagogiques ou politiques, ils accordent tous une place essentielle aux langues autochtones.

Education bilingue de transition

Mis en œuvre entre les années 1960 et 1970, le premier de ces modèles éducatifs avait pour but plus ou moins explicite l'assimilation des autochtones. Ce type de programme, dit d'éducation bilingue de transition, utilisait les langues indigènes dans les premières années de la scolarisation des enfants indigènes pour mieux favoriser le passage vers la langue espagnole. Les langues autochtones n'étaient utilisées que dans la mesure où elles représentaient un pont, une transition vers la langue nationale (l'espagnol ou le portugais). Dans ce sens, les contenus des curricula continuaient à être les mêmes et on ne reconnaissait pas le fait que les apprenants autochtones ont une histoire et des traditions différentes. L'inclusion partielle de la langue indigène se faisait donc depuis une perspective de domination, qui continuait à exclure la population autochtone dans ses savoirs et ses caractéristiques propres.

Durant ces années, plusieurs projets éducatifs inspirés par ce modèle ont été développés, particulièrement au Pérou, au Guatemala et en Bolivie. Ces projets étaient caractérisés par la présence décisive des églises, essentiellement évangéliques, et de la coopération internationale. Un exemple de programme éducatif de ce genre est celui de l'Institut Linguistique d'Été (ILV). Fondé dans les années 1940 aux Etats-Unis, l'ILV est une institution religieuse évangélique qui, sous une couverture académique (l'étude des langues autochtones et leur enseignement par des missionnaires linguistes) a pour but de traduire la Bible dans toutes les langues du monde, pour mieux évangéliser les populations. Le travail de cet institut en Amérique latine s'est surtout déroulé dans les régions tropicales de la forêt amazonienne. Dans plusieurs cas,

l'ILV a reçu l'appui des gouvernements qui voyaient en lui un allié pour l'assimilation des autochtones⁴.

Education bilingue de conservation

Le deuxième modèle développé en Amérique latine a été conçu au cours des années 1970-1980, dans un contexte de « réveil indien » et de revendications indigènes. Les indigènes, organisés en fédérations ou en associations, réclamaient notamment un accès plus égalitaire à l'école et dénonçaient la discrimination linguistique dont ils étaient victimes. A cet effet, ils désiraient à la fois une revalorisation des langues indigènes à l'école et un accès à la langue nationale. En effet, la maîtrise de l'espagnol ou du portugais est une condition pour s'intégrer socialement et économiquement à la société nationale, sans quoi les indigènes demeuraient en marge et n'avaient aucune possibilité de participation dans la société civile.

Dans ce modèle, l'enseignement de la lecture et de l'écriture se fait dans la langue maternelle des autochtones et l'enseignement de l'espagnol entre comme 2^{ème} langue, sans prendre le dessus.

Education bilingue et biculturelle

Le 3^{ème} modèle a été développé au cours des années 1980. Il a été élaboré dans le cadre d'une réflexion qui remarquait l'absence de la dimension culturelle dans tous les modèles pédagogiques bilingues destinés aux autochtones et visait, dans le discours pour le moins, la reconnaissance de la langue *et de la culture* des autochtones. Dans ce sens, il constitue une première tentative d'intégration de la culture autochtone dans les contenus éducatifs. Toutefois, les critiques à propos de ce modèle remarquent que les curricula qui s'en sont inspirés n'ont généralement intégré que des aspects de type superficiels relatifs à la culture matérielle des autochtones (l'habitat, la nourriture, les vêtements...), qui transmettent une image stéréotypée des cultures autochtones,

⁴ Pour une étude détaillée de ce modèle dans le contexte historique, voir Marin, 1992, 1994a/b, 2000, 2001.

considérées comme des enclaves isolées et imperméables aux changements. Certains auteurs considèrent ainsi que ce modèle suit la même logique que celui de l'éducation bilingue de transition et vise en fait le passage vers la langue et la culture dominantes.

Education interculturelle bilingue (EIB)

Finalement, le quatrième modèle – dont la mise en œuvre est encore en cours – a été élaboré dans les années 1990. Considérant les cultures autochtones dans leurs contextes d'interaction, à la fois avec les cultures nationales mais aussi à un niveau mondial, ce modèle préconise de construire une éducation enracinée dans la culture de référence des apprenants mais ouverte à l'incorporation d'éléments et contenus provenant d'autres horizons culturels. Dans ce sens, l'EIB définit la culture non plus comme une réalité figée et aux contours clairement délimités, mais plutôt comme une entité dynamique, en mouvement, et dont le sens est intimement lié aux interactions entre individus. Au niveau pédagogique, le modèle EIB insiste sur la nécessité de dépasser le plan purement linguistique et de modifier les programmes d'études en considérant les savoirs et les connaissances autochtones. Il propose donc d'opérer une modification substantielle des curricula scolaires, de façon à ce que ces derniers soient ancrés dans la réalité que vivent les apprenants. L'idée est donc de revaloriser à la fois les langues et les cultures autochtones et de créer un nouveau paradigme qui intègre à la fois les connaissances indigènes et occidentales (Gasché, 2004b). A plus long terme, l'une des ambitions du modèle EIB est d'élargir son application aux populations non-indigènes, au reste des populations nationales des pays latino-américains, de manière à ce que les cultures autochtones et leurs langues aient également une représentativité, depuis une perspective indigène, dans les curricula scolaires nationaux.

Le programme de Formation de Maîtres Bilingues et Interculturels d'Amazonie Péruvienne (FORMABIAP)

Ce programme a été fondé à Iquitos, Pérou, en 1988, par des indigènes représentant des fédérations de l'*Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana* (AIDSESP) et une équipe pluridisciplinaire du Centre de recherche anthropologique sur l'Amazonie péruvienne, composée d'experts venus de l'extérieur. L'objectif était de construire un curriculum scolaire alternatif afin d'adapter les contenus au contexte écologique, socioéconomique et culturel de la région et aux besoins des peuples indigènes. Le programme s'est constitué après des négociations avec le Ministère de l'Éducation à travers l'Institut Supérieur Pédagogique Loreto (ISPL) et l'ONG italienne *Terra Nuova* (Gasché, 1989).

Le recrutement des formateurs s'est fait selon les exigences nationales, tout en conservant une certaine autonomie de décision qui est partagée entre l'AIDSESP et l'ISPL. Les enseignants ne sont pas nécessairement indigènes et leur formation est pluridisciplinaire : pédagogie, histoire, anthropologie, linguistique, mathématiques, agronomie, beaux-arts et éducation physique. Toutefois on veille à ce que les options des enseignants engagés se situent dans une ligne d'identification et de solidarité avec les objectifs du programme.

Pour que les étudiants d'un peuple autochtone puissent accéder au programme, ce peuple doit être membre d'une fédération affiliée à l'AIDSESP. Les fédérations régionales ont quant à elles deux rôles : élire les sages ou spécialistes indigènes, un par langue et culture de chaque ethnie, et organiser le concours d'entrée pour les étudiants. Les communautés indigènes de chaque fédération choisissent leurs candidats en fonction de leurs intérêts pour leur société et pour leur langue. Elles sont informées des résultats des élèves et d'éventuels problèmes de discipline. Les étudiants s'engagent, par déclaration écrite, à travailler au terme de leur formation dans leur région et au service de leur communauté (Rougemont, 2005).

Le programme est fondé sur les principes de la revalorisation des cultures et des langues indigènes. Les points de référence pour développer cette pédagogie sont d'associer l'éducation traditionnelle à l'école occidentale en refusant un système unique d'éducation et l'opposition entre éducation « traditionnelle » et éducation « moderne ». Il ne s'agit pas de faire une simple traduction de la culture occidentale dans le cadre de l'éducation bilingue, mais tout de même de favoriser l'apprentissage du castillan comme une deuxième langue. Il s'agit d'une éducation associée à l'écologie, et à la réalité socio-économique, politique et culturelle (AIDSESP/ISPL/PFMB, 1998).

Pour les concepteurs du programme, l'approche interculturelle peut aider à un véritable dialogue entre ethnies et avec la société nationale, et peut corriger la situation actuelle de discrimination, de dépendance et de soumission, à travers « une praxis de la résistance où se concentrent les pratiques et les valeurs positives des peuples autochtones » (Gasché, 2004b, p.13). Mais il reste encore des problèmes à discuter et à résoudre, par exemple :

- Comment imaginer la collaboration d'enseignants formés à l'université occidentale avec des spécialistes indigènes en vue d'élaborer les contenus d'un programme éducatif interculturel (Gasché, 1997, 2002 et 2004a/b) ?
- Comment éviter le risque d'une imposition des contenus déjà tout faits ?
- Comment coordonner les expériences vécues en vue d'un partage des savoirs dans ce dialogue entre cultures ?
- Comment aborder le problème central de l'auto-dénigration qui imprègne les étudiants et développer des démarches pour travailler à la construction de l'estime de soi, à l'auto-acceptation, qui permette d'avancer dans la revalorisation de ce qu'ils sont, de leurs savoirs, de leurs langues (Gasché, 1997, 1999 et 2002) ?

La participation des organisations indigènes à ce programme a permis d'ouvrir le débat sur le problème relatif à la possession de leurs territoires - sans laquelle ces sociétés sont condamnées à l'extinction. Ces dernières années, les gouvernements latino-

américains ont pris conscience de cette réalité et ils ont consenti quelques concessions et reconnu certains droits. Les revendications politiques concernent aussi l'éducation et nous assistons au développement de diverses initiatives à ce sujet (Amadio, 1990 ; Amadio & López, 1993 ; Gasché, 2004a ; Godenzzi, 1996 ; López, 1990). Gasché (2004a), par exemple, utilise son expérience du FORMABIAP pour répondre à une demande des Indiens du Chiapas au Mexique, qui luttent pour conquérir le droit à leurs territoires et une certaine autonomie vis-à-vis de l'Etat mexicain (Campa Mendoza, 1999 ; Varese, 1990).

Le Programme de Formation en Education Interculturelle Bilingue pour les Pays Andins (PROEIB Andes)

Le PROEIB Andes représente une stratégie régionale de formation en éducation interculturelle bilingue (EIB) dont le siège est à l'*Universidad Mayor de San Simón* (UMSS) à Cochabamba, en Bolivie. Les premiers dix ans de son fonctionnement s'inscrivent dans le cadre d'un accord bilatéral de coopération technique entre les gouvernements bolivien (via UMSS) et allemand (via GTZ – Agence de coopération technique). Six autres pays ont adhéré par l'intermédiaire de leurs Ministères de l'Education : l'Argentine, le Chili, la Colombie, l'Equateur, le Mexique et le Pérou. Une vingtaine d'universités et d'organisations autochtones de la région y sont également associées. *La Fondation pour l'éducation en contextes de multilinguisme et de pluriculturalité* – FUNPROEIB Andes – s'annonce comme le nouveau cadre institutionnel et a déjà pris le relais en mars 2006.

Les objectifs du PROEIB Andes sont de renforcer le développement durable des initiatives d'EIB dans les pays andins. Quatre axes ont été développés. Nous ne précisons ici que celui de la formation des ressources humaines, conseillant la lecture du *Boletín Informativo* du Programme (PROEIB Andes, depuis 1997), afin d'approfondir les autres domaines d'action non mentionnés dans ce texte.

La Maestria en Education Interculturelle Bilingue est l'un des multiples processus de formation des ressources humaines mis en place par le PROEIB Andes dans la région latino-américaine, afin de :

- Fournir les pays partenaires de cadres professionnels plus compétents et mieux formés quant aux stratégies d'élaboration et d'application de politiques d'EIB ;
- Constituer un terrain d'échanges permanents entre les expériences éducatives réalisées au sein des communautés pour et avec les populations autochtones.

L'intérêt de cette double perspective de formation consiste à rapprocher la formation universitaire des besoins de l'école primaire, de façon à ce que cette dernière puisse bénéficier des résultats de recherches sur les sociétés autochtones, leurs cultures, leurs langues et leurs formes d'éducation, améliorant la qualité et l'équité de l'éducation, là où une langue indigène est parlée.

La Maestria en EIB est une formation universitaire qui s'adresse à des professionnels parlant une langue autochtone, ayant une qualification universitaire et plusieurs années d'expérience en EIB. Deux options sont proposées : la planification et la gestion de projets et de programmes d'EIB, et la formation des enseignants en EIB. Entre 1996 et 2006, 92 étudiant(e)s appartenant à plusieurs groupes natifs ont complété la formation.

Le souci de lier formation et recherche constitue l'un des enjeux de cette offre éducative universitaire. L'application pratique des approfondissements théoriques par le biais d'une recherche scientifique de fin d'études se réalise toujours dans la région d'origine des étudiants. L'interaction permanente entre les étudiants et leur peuple d'origine, en particulier les organisations de base autochtones (locales, nationales, régionales), est l'un des points-clés de la formation dispensée.

Le processus de formation est considéré en soi comme un espace de réflexion et d'action pour une éducation culturellement appropriée, construite depuis les expériences individuelles de chacun et les savoirs des collectivités d'appartenance. Le savoir

spécifique s'articule ainsi de façon permanente et concrète aux savoirs d'autres altérités culturelles et le groupe en formation expérimente au quotidien le concept d'interculturalité.

Une communauté d'apprentissages se construit donc entre les étudiants, enseignants, intervenants autochtones, leaders des organisations de base et chercheurs étrangers. L'identité et l'altérité de chacun ne s'arrêtent pas à une prise de connaissance de leurs existences, comme s'il s'agissait d'entités séparées et à garder comme telles dans des espaces imperméables. Les relations conflictuelles sont examinées dans une perspective historique, socio-politique et économique (Godenzi, 1996 ; Moya, 1998 ; Zúñiga, 1999), où les critères linguistiques, culturels et plus proprement éducatifs sont approfondis et interprétés de façon comparative, afin d'en déceler les divergences et les similitudes. Des relations inter-personnelles horizontales sont encouragées. Un esprit interdisciplinaire donne à la formation une perspective intégrale et holiste, où la récupération et la réappropriation des savoirs culturels et linguistiques niés sont préalables à l'introduction de nouvelles connaissances. La démarche est d'autant plus significative qu'elle est permise dans un espace de formation formel et officiel. L'« articulation entre savoirs » est préconisée et maintenue tout au long du cursus par une stratégie *d'apprentissage coopératif* qui, loin d'être menée dans une perspective de folklorisation culturelle, cherche le maintien d'un processus de revalorisation identitaire et de développement des relations interculturelles et inter-ethniques.

L'éducation interculturelle bilingue (EIB : défis, enjeux et paradoxes)

Les enjeux que soulèvent les programmes éducatifs se réclamant de l'EIB et les défis qu'ils représentent sont nombreux et complexes. Au niveau sociétal et politique, l'EIB est conçue comme fondement d'un projet démocratique à l'intérieur des politiques éducatives, mais imprégnant toute la société et la démocratisant dans le sens le plus large (Arratia, 1994). Godenzi (1996) cite notamment les points suivants comme étant des axes directeurs de cette approche en Amérique latine :

- l'objectif de l'approche interculturelle est de constituer des rapports équitables en termes économiques, sociaux, politiques et culturels.
- le passage à une situation d'égalité découle d'un processus de négociation sociale au cours duquel les participants arrivent à construire leur autonomie et définir leurs droits en tant que citoyens.

Cela veut dire – dans le cas des peuples autochtones – qu'ils deviennent sujets de leur propre histoire, après avoir été objets pendant des siècles de la politique d'assimilation forcée imposée par les États-Nations.

Toutefois, au-delà des visées politiques et théoriques, la mise en œuvre de l'EIB ne se fait pas sans difficultés et sans paradoxes. Parmi les réserves et critiques adressées à l'EIB, de nombreux auteurs (Gasché, 1997, 2002, 2004a ; Gottret, 2001 ; Montoya, 2001 ; Perez, 2003b, Trapnell, n.d) rappellent le fossé qui existe souvent entre les conceptions théoriques, les discours politiques et les pratiques réelles de l'EIB, ainsi que la diversité des pratiques que l'on trouve derrière le label « interculturel ». Selon Trapnell (n.d), la persistance de pratiques homogénéisantes et assimilatrices cachées sous les termes EIB rappelle la difficulté de changer de paradigmes, particulièrement lorsqu'il s'agit de modèles qui ont formé une vision de la réalité sociale pendant des siècles et qui essayaient de légitimer la domination des cultures européennes.

Dans ce sens, Gasché (2004a) se questionne notamment sur la réalisation concrète de l'EIB et sur sa dimension utopique, voire angélique. Il souligne (communication personnelle, 26/3/2006) l'écart qui existe trop souvent entre les discours intellectuels sur l'éducation interculturelle en Amérique latine et les conditions politiques et sociales concrètes, où des rapports de domination/soumission continuent à gérer les relations non-autochtones/autochtones. En adressant sa critique en particulier au PROEIB Andes, cet auteur met en garde contre le risque de former « des technocrates indiens de l'éducation, des gens de bureau, des burocrates ». Enfin, il soulève la difficile question de la mise par écrit des connaissances et savoirs indigènes. Comment inclure dans

un curriculum les savoirs de sociétés et cultures orales, « dont l'histoire, les connaissances, les techniques, les systèmes de valeurs et les aspirations ne sont écrits nulle part, sauf, dans certains cas – et alors depuis leur propre point de vue – dans les publications des anthropologues ? » (Gasché, 2004a, p.132).

Gottret (2001), un des responsables pédagogiques de l'EIB dans la réforme éducative nationale en Bolivie décidée en 1992, relève qu'en théorie, cette EIB « n'est pas réservée aux ethnies originaires, mais comprend – en principe – tous les enfants du pays (autant citoyens que paysans) » (pp.247-248). Cette vision est restée utopique. Sa conclusion principale concernant la réforme est qu'il est nécessaire « de comprendre qu'il ne s'agit plus d'élaborer un curriculum pour les peuples indigènes mais avec eux et partant d'eux » (p.245).

Montoya (2001) partage avec Gottret l'idéal d'une éducation bilingue interculturelle (EIB) étatique :

« Sans un appui gouvernemental décisif, sans un engagement des présidents de la République eux-mêmes, l'EIB est uniquement une proposition faible. Une EIB de mauvaise qualité qui ne répond pas aux attentes des parents peut conduire à la déception. Il serait vraiment triste que les parents la refusent avec l'argument fort de sa mauvaise qualité. Les peuples indigènes méritent mieux » (p.267).

L'auteur estime que la plupart des ONG n'ont pas les moyens pour développer des programmes de qualité. Cet auteur, qui milite pourtant pour une EIB au Pérou depuis les années 1990 (Montoya, 1998, 1990), se montre plutôt pessimiste. Dans son analyse de la situation péruvienne, il relève parmi les maigres cinq points positifs « un pas en avant pour apprendre l'espagnol plus facilement » (2001, p.252), ce qui ramène l'EIB à un modèle de transition. En revanche, sa liste de problèmes en comporte dix, dont plus particulièrement les suivants :

« L'hypocrisie structurelle des Etats et des gouvernements, l'opposition des classes et des groupes dominants régionaux et locaux ; l'intériorisation de la domination par les indigènes eux-

mêmes ; [...] les difficiles conditions d'existence et de travail des institutrices et des instituteurs, leur image dévaluée » (Montoya, 2001, p.252).

Les enseignants formés à l'EIB sont en effet souvent dévalorisés, ont des postes temporaires, mal payés et choisissent parfois ce travail sans vocation, faute de trouver un autre emploi, leur formation étant par ailleurs fréquemment minimale. « Plusieurs de ces instituteurs n'ont pas seulement une connaissance faible de l'espagnol mais aussi de leur propre langue indigène » (Montoya, 2001, pp.258-259). Nombreux sont ceux qui, selon les observations de Montoya, ne parlent d'ailleurs pas un quechua pur, mais y mélangent systématiquement des mots espagnols. Ce serait parce qu'« ils veulent montrer, consciemment ou inconsciemment, qu'ils ont déjà une connaissance de l'espagnol. La diglossie comme un phénomène de domination d'une langue de prestige sur les autres apparaît comme un élément décisif » (2001, pp.257-258).

Rougemont (2005), dans un mémoire de licence dédié à Soledad Perez, a mené des entretiens avec les acteurs impliqués dans le programme FORMABIAP et plus particulièrement avec les étudiants. Elle relève que l'idéologie du programme ne semble pas toujours être partagée par toutes les communautés indigènes, marquées par un dénigrement trop prolongé de leur langue et leur culture. Ainsi, certains des jeunes envoyés au FORMABIAP disent qu'ils ne parlaient pas leur langue et ne s'auto-identifiaient pas comme indigènes avant d'être « forcés » dans cette identité pour pouvoir participer au programme. Au moment où ils doivent retourner dans leur communauté (puisque la formation se fait en alternance), ils se trouvent obligés de défendre les valeurs du programme presque contre leur communauté d'origine. « Ce qui se produit à l'issue de ce bref aller-retour, qui n'aura duré qu'une année, c'est qu'ils ne se sentiront plus chez eux nulle part » (Rougemont, 2005, p.196).

Perez (2003b) relevait une série d'autres difficultés des programmes d'EIB :

- o les populations autochtones « ne sont pas toutes convaincues de l'intérêt des langues communautaires pour

leurs enfants car pour les familles, les enfants doivent apprendre le castillan pour trouver du travail » (p.223) ;

- *de nombreux ruraux migrent en ville pour trouver du travail, et sont donc exposés d'autant plus à l'homogénéisation culturelle. « Or, très souvent, l'éducation bilingue interculturelle est développée dans les zones rurales et peu dans les zones urbaines d'où une certaine marginalité de cette éducation dans les programmes publics » (p.224) ;*
- *« Pour être efficace, l'éducation bilingue indienne doit continuer dans le niveau secondaire ; or, très souvent, les matières dans le secondaire se donnent en castillan et non en langues indiennes » (p.226).*

Toutes ces critiques de la part de chercheurs en sciences de l'éducation, plus ou moins proches des programmes d'EIB, sont à prendre au sérieux si l'on ne veut pas voir l'enthousiasme pour cette innovation s'essouffler peu à peu. Une façon d'essayer de résoudre certains de ces problèmes est de se tourner vers la méthode comparative et s'informer des expériences qui se font ailleurs.

Une des préoccupations majeures de Soledad Perez, outre sa centration sur les acteurs de l'éducation (Perez, 1996 ; 2004), a été de situer les politiques éducatives dans leur contexte social et économique, en particulier celui de la mondialisation (Perez & Dasen, 1999 ; Perez, 2004). Comme élément-clé, elle a souvent relevé le complexe débat entre l'éducation publique et privée qui concerne, à des titres divers, tous les pays d'Amérique latine.

Perez et Akkari (1999, p.417) défendent l'importance d'améliorer la qualité de l'éducation publique :

« La majorité des enfants d'Amérique latine fréquentent l'école publique. Par conséquent, sur le plan pédagogique, la recherche devrait s'atteler de plus en plus à l'étude des moyens pédagogiques susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement public. [...] Si l'éducation privée est de plus en plus encouragée par l'Etat, comme pourraient le démontrer

plusieurs cas, elle reste au service des groupes sociaux favorisés. Sans de substantielles réformes de fond, l'éducation formelle sud-américaine se stabilisera autour de réseaux à deux vitesses ».

En ce qui concerne l'éducation bilingue des communautés indigènes, Perez (2003b) relève la contradiction fondamentale des programmes organisés par l'Etat national, qui n'arrive jamais à se défaire d'une logique assimilatrice :

« Nous voyons bien que l'on est en présence d'un processus de résistance culturelle où s'affrontent deux logiques : celle de l'Etat national qui recherche une homogénéisation culturelle par le haut et celle des communautés locales menacées par des siècles de génocide et d'assimilation. » (p.222).

« Ces différents acteurs (Etat et église ; élites indiennes) ont des objectifs opposés qui reposent sur des théories antagonistes. Les Etats andins qui ont intégré dans les politiques éducatives l'enseignement bilingue, ont toujours une politique d'homogénéisation culturelle dissimulée. » (p.223).

Ainsi, Perez (2003b) semblait penser que les véritables programmes d'éducation bilingue et interculturelle relèveraient presque forcément de financements privés (en particulier liés à la coopération internationale). Nous avons vu que Gottret (2001) et Montoya (2001) sont d'un avis contraire, et pensent qu'une implication sincère de l'Etat est indispensable.

L'EIB ne devrait pas se réduire à un discours de privés, mais elle devrait devenir une compétence du service public pour la société toute entière.

Conclusion

Brandão (1991) suggère deux démarches pour aborder l'analyse de l'interaction des cultures, celle de type socio-politique, centrée sur le pouvoir et celle de type symbolique, centrée sur le savoir. La première démarche considère la culture comme l'ensemble des réponses aux besoins de sa reproduction et de son organisation

sociale, en tant qu'instrument de ce pouvoir qui légitime l'ordre social existant. La culture se transforme pour se reproduire. La deuxième démarche envisage la culture comme une création solidaire autour d'un consensus, qui permet d'arriver à des accords sur la signification des codes et du sens du monde. Ces deux démarches coexistent actuellement et montrent les points-clés à prendre en compte pour la recherche et l'application pratique de l'approche interculturelle.

La décentration culturelle dans la formation des enseignants paraît une étape incontournable. Ce préalable se traduit par un refus des préjugés et un changement d'attitude ; elle évite la reproduction des schémas mentaux de catégorisation et de hiérarchisation des valeurs ; elle correspond à un effort constant de se mettre à la place de l'autre pour essayer de comprendre les points communs qui nous rassemblent en tant que membres de la seule espèce humaine.

Créer les conditions qui nous permettent de vivre ensemble, avec nos différences, devrait former un défi collectif. A partir d'une réflexion interculturelle sur les stéréotypes et les préjugés, il est possible de construire ensemble les savoirs nécessaires aux besoins présents et d'imaginer les réponses aux défis futurs. Les peuples autochtones en tant qu'ensemble de sociétés multiculturelles des différentes régions d'Amérique latine pourront trouver dans la richesse de leur diversité les matériaux nécessaires à une construction sociale démocratique respectueuse de la dignité humaine.

Les questions soulevées par le problème des peuples autochtones du continent américain peuvent éclairer aussi celles rencontrées sur d'autres continents, dont l'Europe confrontée au défi de l'intégration de ses minorités nationales ou ethniques (tziganes, etc.). Ainsi, l'éducation comparée et l'éducation interculturelle se rejoignent au niveau des buts (Perez, Groux & Ferrer, 2000). L'approche interculturelle au-delà de sa problématique éducative et psychologique, aide à mieux comprendre la nécessité du respect de la diversité, de la pluralité et de la difficile gestion de la démocratie.

Références

- AIDSESEP / ISPL / PFMB (1998). *Programa curricular diversificado de educación primaria intercultural bilingüe para los pueblos amazónicos*. Iquitos (Pérou): AIDSESEP-ISP.
- Albó, X. (1999). *Iguales aunque diferentes: Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: Centro de Investigación y Promoción del Campesinado.
- Amadio, M. (1990). Deux décennies d'éducation bilingue en Amérique latine (1970-1990). *Perspectives*, 75, 339-344.
- Amadio, M. & López, L. (Ed.). (1993). *Educación bilingüe intercultural en América Latina: guía bibliográfica*. La Paz: UNICEF-Centro de Investigación y Promoción de las Culturas Autóctonas.
- Arratia, M.-I. (1994). Una experiencia piloto en educación intercultural en la región aymara del norte de Chile. *Pueblos indígenas y educación*, 29-30, 193-212. Quito: Proyecto EBI y Ediciones Abya-Yala.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Barnach-Calbó, E. (1997). La nueva educación indígena en Iberoamérica. *Revista Ibero-americana de Educación*, 13(enero). Site web de Organización de Estados Iberoamericanos. [En ligne] <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie13a01.htm> (Page web consultée le 24 mai 2006).
- Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education. A literature review with recommendations*. Ottawa, ON: National Working Group on Education and Minister of Indian Affairs. Site web des Affaires indiennes et du Nord Canada. [En ligne] http://www.ainc-inac.gc.ca/pr/pub/kw/ikp_ikp_e.pdf (Page web consultée le 24 mai 2004).
- Brandão, C. (1991). A arca de Noé. Aportamentos sobre sentidos e diferenças a respeito da ideia de cultura. In Suess, P. (Ed.), *Culturas e evangelização* (pp. 21-40). São Paulo: Edições Loyola.

- Bureau International du Travail [BIT]. (1989). *Convention n° 169 concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants*. Genève : BIT.
- Campa Mendoza, V. (1999). *Las insurrecciones de los pueblos indios en México. La rebelión Zapatista en Chiapas*. Durango (México): Ediciones Cuellar.
- Cobo, M. (1986) *Study on the problem of discrimination against indigenous populations*. New York: Nations Unies. E/CN.4/Sub.2/1986/7.
- Commissaire aux droits de l'homme au Conseil économique et social. (2002). *Rapport (E/2002/68)*. New York : Nations Unies.
- D'Angelis, W. & Veiga (Dir.) (1997). *Letura e escritura em escolas indígenas*. Campinas: Mercado de letras.
- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. *Revista Ibero-americana de Educación, 17(mayo-agosto)*. Site web de Organización de Estados Iberoamericanos. [En ligne] <http://www.campus-oei.org/revista/rie17a01.htm> (Page web consultée le 24 mai 2006).
- Dasen, P. R. (2000). Développement humain et éducation informelle. In Dasen, P. R. & Perregaux, C. (Dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 107-123). Bruxelles: DeBoeck Université (Collection « Raisons éducatives » vol. 3).
- Dasen, P. R. (2004). Education informelle et processus d'apprentissage. In Akkari, A. & Dasen, P. R. (Dir.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 19-47). Paris: L'Harmattan.
- Gasché, J. (1989). A propos d'une nouvelle expérience d'éducation bilingue au Pérou. L'indigénisation d'un programme, sa critique de l'anthropologie. *Bulletin de la Société Suisse des Américanistes*, 53-54, 131-142.

- Gasché, J. (1997). Más allá de la cultura: lo político. Teoría y práctica en un programa de formación de maestros indígenas amazónicos del Perú. In Bertely Busquets, M. & Robles Valle, A. (Dir.), *Indígenas en las Escuelas* (pp. 219-244). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. In Pontifica Universidad Católica del Perú. Site web de RED Internacional de Estudios Interculturales. [En ligne] http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/mas_alla_cultura.pdf (Page web consultée le 25 avril 2006).
- Gasché, J. (1999). *La educación intercultural frente a lo local/étnico y lo global. Reflexiones a partir de una experiencia educativa en el ámbito de las organizaciones indígenas de la Amazonia peruana*. IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Merida, 1997. Conferencias Magistrales (pp. 193-221). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. In Pontifica Universidad Católica del Perú. Site web de RED Internacional de Estudios Interculturales. [En ligne] http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/el_frente_a_lo_local_etnico_y_lo_global.pdf (Page web consultée le 25 avril 2006).
- Gasché, J. (2002). El difícil reto de una educación indígena amazónica: alcances y abandonos. In Aclaman, E. (et al.) (Dir.), *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural* (pp. 119-158). México: Castellanos editores, AAEA, CEAAL. In Pontifica Universidad Católica del Perú. Site web de RED Internacional de Estudios Interculturales. [En ligne] http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/el_dificil_reto_de_una_educacion_indigena_amazonica.pdf (Page web consultée le 25 avril 2006).
- Gasché, J. (2004a). La motivation politique de l'éducation interculturelle indigène et ses exigences pédagogiques. Jusqu'où va l'interculturalité? In Akkari, A. & Dasen, P. R. (Dir.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 107-138). Paris: L'Harmattan.

- Miller, M. (2004). Garantir les droits des enfants autochtones. *Digest Innocenti, 11*. Florence : Centre de recherche Innocenti/Unicef. Site web de l'UNICEF. [En ligne] <http://www.unicef-icdc.org/publications/> (Page web consultée le 24 mai 2006).
- Mishra, R. C. (2004). L'éducation des enfants tribaux en Inde. In Akkari, A. & Dasen, P. R. (Dir.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 161-182). Paris: L'Harmattan.
- Montoya, R. (1998). *Multiculturalidad y política. Derechos indígenas, ciudadanos y humanos*. Lima: Sur Casa de Estudios del Socialismo.
- Montoya, R. (1990). *Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo*. Lima : Mosca Azul editores.
- Montoya, R. (2001). Limites et possibilités de l'éducation bilingue interculturelle au Pérou. In Sabatier, C. & Dasen, P. R. (Dir.), *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles* (pp. 251-268). Paris: L'Harmattan.
- Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América latina [version électronique]. *Revista Iberoamericana de Educación, 17*, 105-187. Site web de Revista Iberoamericana de Educación. [En ligne] <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie17a05.pdf> (Page web consultée le 6 mars 2005).
- Nations Unies. (2007). Résolution adoptée par l'Assemblée générale. 61/295. Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones. Document A/RES/61/295. Site web du Haut Commissariat des Nations Unies aux Droits de L'homme. [En ligne]. <http://www2.ohchr.org/french/issues/indigenous/declaration.htm> (Page web consultée en février 2008)
- Otheguy, R. & Otto, R. (1980). The myth of static maintenance in bilingual education. *Modern Language Journal, 64* (3), 350-356.
- Psacharopoulos, G. & Patrinos, H. (1994). *Indigenous people and poverty in Latin America*. Washington : The World Bank.
- Perez, S. (1996). *L'éducation rurale à petits pas. Etude comparative en Equateur*. Paris: L'Harmattan.
- Perez, S. (2003a). Minorités. In Groux, D. (dir.), Perez, S., Porcher, L., Rust, V. & Tasaki, N., *Dictionnaire d'éducation comparée* (pp. 364-365). Paris: L'Harmattan.
- Perez, S. (2003b). Minorités et Amérique andine: quelles chances pour une éducation bilingue? In Gohard-Radenkovic, A., Mujawamariya, D. & Perez, S. (Dir.), *Intégration des "minorités" et nouveaux espaces interculturels* (pp. 209-228). Bern: Lang.
- Perez, S. (2004). Femmes et éducation préscolaire non formelle en Equateur. In Akkari, A. & Dasen, P. R. (Dir.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 139-160). Paris: L'Harmattan.
- Perez, S. & Akkari, A. (1999). La recherche éducationnelle en Amérique latine. *Perspectives, 29*(3), 407-421.
- Perez, S. & Dasen, P. R. (1999). Dossier: La recherche en éducation. *Perspectives, 29*(3), 363-475.
- Perez, S., Groux, D., & Ferrer, F. (2000). Education comparée et éducation interculturelle: éléments de comparaison. In Dasen, P. R. & Perregaux, C. (Dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 85-104). Bruxelles: De Boeck Université (Collection « Raisons éducatives » vol. 3).
- PROEIB Andes. (depuis 1997). Boletín Informativo. Site web de Fundación PROEIB Andes. [En ligne] <http://cgi.proeibandes.org/boletin/index.html> (Page web consultée le 24 mai 2004).
- Rougemont, H. (2005). *Le troisième monde. Entretiens avec les étudiants d'un programme de formation bilingue et interculturelle en Amazonie péruvienne*. Université de Genève : Mémoire de licence en science de l'éducation.
- Sanders, D. (1999). Populations autochtones : problèmes de définition. *Revue électronique du Centre de ressource de Planète autochtone*. Site web des Affaires étrangères et Commerce international Canada. [En ligne] <http://www.dfait-maeci.gc.ca/aboriginalplanet/ressource/canada/documents/sanders-fr.asp> [Page web consultée le 2 novembre 2006].
- Serpell, R. (1993). *The significance of schooling. Life-journeys in an African society*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Serpell, R. & Hatano, G. (1997). Education, schooling, and literacy. In Berry, J. W., Dasen, P. R. & Saraswathi, T. S. (Dir.), *Handbook of cross-cultural psychology, second edition. Vol. 2, Basic processes and human development* (pp. 339-376). Boston: Allyn & Bacon.
- Teasdale, G. R. (1994). L'éducation et la survie des petites cultures autochtones. Développement, culture et éducation. *Annuaire international de l'éducation, XLIV*, 215-245.
- Teasdale, G. R. (1995). Education et culture : quelques mots d'introduction. *Perspectives, 96 (4)*, 645-651.
- Teasdale, G. R. (2004). Un curriculum enraciné localement: un point de vue du Sud. In Akkari, A. & Dasen, P. R. (Dir.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 85-106). Paris: L'Harmattan.
- Teasdale, G. R. & Little, A. (Ed.). (1995). Education et culture. [Numéro spéciale] *Perspectives, 96 (4)*, 645-872.
- Trapnell, L. (n.d). Comentario a la ponencia "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana, de L. E. López". In Pontificia Universidad Católica del Perú. Site web de RED Internacional de Estudios Interculturales. [En ligne] <http://www.pucp.edu.pe/eventos/intercultural/pdfs/inter20.PDF> (Page web consultée le 25 avril 2006).
- Varese, S. (1990). Défis et perspectives de l'éducation indigène au Mexique. *Perspectives, 75 (3)*, 381- 392.
- Zúñiga, M. (1999). Interculturalidad Educación Intercultural: conceptos y viabilidad en Latinoamérica. In Quilaqueo, D. (Ed.), *Educación Intercultural Bilingüe. Actas segundo seminario latinoamericano* (pp. 45-64). Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.

Sonia De Vargas, Abdeljalil Akkari & Peri Mesquida

Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, Brésil

Haute école pédagogique BEJUNE, Suisse

Université Catholique du Parana, Brésil

Éducation populaire en Amérique latine : Pratiques, concepts et perspectives