

Université de Montréal

**Interculturalité et éducation : la pratique pédagogique des formateurs d'enseignants
dans le cadre de la formation initiale autochtone de l'état de Michoacán au Mexique**

Par
Vivaldo Matias Gómez

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de Philosophie Doctor (Ph. D.) en psychopédagogie**

Août 2019

© Vivaldo Matias Gomez, 2019

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée

Interculturalité et éducation : la pratique pédagogique des formateurs d'enseignants dans le
cadre de la formation initiale autochtone de l'État de Michoacán au Mexique

Présentée par :
Vivaldo Matias Gómez

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Michel Laurier
Président du Jury

Francisco A. Loiola
Directeur de recherche

Maurice Tardif
Membre de jury

César Barona
Examineur externe

Représentant du doyen de la FES
Serge J. Larivée

RÉSUMÉ

Cette recherche doctorale porte sur les pratiques des formateurs d'enseignants dans le cadre de la formation initiale autochtone de l'État de Michoacán, au Mexique. Elle entend décrire, analyser et faire comprendre comment les écoles normales indigènes, par l'entremise de leurs programmes et pratiques pédagogiques, préparent actuellement les futurs enseignants autochtones à faire face à la diversité culturelle de la population scolaire. En étudiant plus particulièrement le cas de l'École Normale Indigène de l'État de Michoacán, au Mexique, nous avons centré notre attention sur la pratique des formateurs des enseignants autochtones. Nous avons émis l'hypothèse que la pratique enseignante autochtone se réalise dans un contexte de tensions non résolues, de dilemmes et de difficultés, non seulement en raison de la formation des enseignants autochtones et des ressources méthodologiques et matérielles sur lesquelles ils s'appuient, mais aussi en raison de leur rôle d'intermédiaires culturels entre les besoins et les aspirations des communautés autochtones et les politiques officielles des programmes d'études fédéraux et étatiques. Notre recherche s'appuie sur la méthodologie qualitative ainsi que sur l'analyse de la diversité culturelle tout en tenant compte de l'approche théorique de l'interculturalité critique et décolonisatrice. Les résultats auxquels cette recherche est parvenue confirment que, même si les formateurs d'enseignants autochtones ont conscience du rôle d'intermédiaire culturel qu'on leur fait jouer, ils ne disposent pas de moyens tant théoriques que pratiques et pédagogiques pour surmonter cette mission. Les données recueillies nous ont permis de faire apparaître comment ces contradictions provoquent en eux une sorte de scission intérieure difficile à franchir entre leurs valeurs et traditions provenant de leurs communautés; comme si en étant des formateurs d'enseignants et en se pliant au rôle que l'école leur fait jouer, ils tendaient à devenir « autres », partagés entre deux cultures aux valeurs et références différentes, voire antagoniques, en trouvant pour s'en sortir dans leurs pratiques d'enseignement des stratégies pédagogiques individuelles ou des solutions empiriques et ponctuelles. Sur la base de tels constats, cette recherche s'emploie à contre-proposer, en guise d'esquisses de pistes de solutions pratiques, une nouvelle définition du formateur enseignant, c'est-à-dire d'un formateur qui soit capable de retrouver le sens profond de ce que peut être « un enseignant » dans son appréhension la plus large et la plus noble : plus qu'un technicien de la pédagogie, plus qu'un spécialiste de compétences didactiques données, plus qu'un opérateur

de prescriptions institutionnelles, il devrait d'abord et avant tout être considéré comme un « passeur de savoirs » : des savoirs théoriques et pratiques complexes; des savoirs enracinés dans le passé, mais aussi en lien avec les savoirs contemporains.

Mots clés : Diversité culturelle, interculturalité critique et décolonisatrice, pratique enseignante autochtone, formation initiale, savoirs autochtones.

ABSTRACT

This doctoral research focuses on the practices of teacher educators in the context of indigenous initial training in Michoacán State, Mexico. It aims to describe, analyse and promote understanding of how indigenous teacher training colleges, through their curricula and pedagogical practices, are currently preparing future indigenous teachers to deal with the cultural diversity of the school population. In studying the case of the Indigenous Teacher Training College in Michoacán State, Mexico, we focused our attention on the practice of indigenous teacher trainers. We have hypothesized that Aboriginal teaching practice occurs in a context of unresolved tensions, dilemmas and difficulties, not only because of the training of Aboriginal teachers and the methodological and material resources on which they rely, but also because of their role as cultural intermediaries between the needs and aspirations of Aboriginal communities and the formal policies of federal and state curricula. Our research is based on qualitative methodology as well as on the analysis of cultural diversity using the theoretical approach of critical and decolonizing interculturality. The results of this research confirm that, even though indigenous teacher educators are aware of their role as cultural intermediaries, they do not have the theoretical, practical and pedagogical means to overcome this mission. The data collected allowed us to reveal how these contradictions provoke in them a kind of inner division that is difficult to overcome between their values and traditions from their communities; as if by being teacher trainers and bending to the role that the school makes them play, they tended to become "other", to be finally shared between two cultures with different, even antagonistic values and references, finding only individual pedagogical strategies or empirical and ad hoc solutions to get by in their teaching practices. On the basis of such findings, this research seeks to counter-propose, as outlines of practical solutions, a new definition of the teacher trainer i.e. a trainer who is capable of rediscovering the profound meaning of what "a teacher" can mean in his broadest and most noble understanding: more than a pedagogical technician, more than a specialist in skills, more than an operator of institutional prescriptions, it should first and foremost be considered as a "knowledge broker": complex theoretical and practical knowledge; knowledge rooted in the past, but also in relation to contemporary knowledge.

Keywords: Cultural diversity, critical and decolonizing interculturality, indigenous teaching practice, initial training, indigenous knowledge.

Table des matières

Résumé	i
Abstract	iii
Table des matières	v
Liste des sigles	ix
Dédicace	x
Remerciements	xi
Introduction générale	1
Chapitre 1 : Problématique	6
1.1 La situation indigène au Mexique : particularités du contexte socio-historique	7
1.2 Les peuples indigènes de Michoacán : situation géographique, langue, culture et éducation.....	9
1.3 Les formateurs d’enseignants indigènes au Mexique : une perspective historique	12
1.4 L’émergence de l’interculturalité comme nouveau paradigme éducatif	22
1.5 L’approche interculturelle dans les Ecoles Normales	27
1.6 L’École Normale Indigène de Michoacán- L’ENIM : contexte, Institutionnalisation et défis pédagogiques	28
1.7 Quelques constats qui justifient le besoin d’une étude sur la pratique enseignante des maitres autochtones	35
1.8 Question générale de recherche	37
Chapitre 2 : Cadre conceptuel	39
2.1 Première partie	40
2.1.1 La diversité culturelle comme catégorie fondamentale d’analyse	40
2.1.2 Les relations ethniques et la diversité culturelle	42
2.1.3 La domination coloniale et le colonialisme interne	49
2.1.4 La diversité culturelle vis-à-vis de la formation de maitres	

indigènes au Mexique	52
2.2 Deuxième partie – Les formateurs d’enseignants	58
2.2.1 La recherche sur les formateurs d’enseignants.....	58
2.2.2 Les différentes catégories professionnelles de formateurs	62
2.2.3 Les pratiques des formateurs d’enseignants	66
2.2.4 L’identité des formateurs d’enseignants	67
2.2.5 Questions spécifiques de recherche	70
Chapitre 3 : Cadre méthodologique	72
3.1 Le paradigme méthodologique qualitatif/interprétatif	73
3.1.1 Eléments retenus du cadre théorique	75
3.1.2 Cadre d’analyse proposé	76
<i>L’analyse du programme officiel</i>	76
<i>Les pratiques pédagogiques</i>	77
<i>Les conceptions des acteurs éducatifs</i>	77
3.1.3 Orientation méthodologique	78
3.1.4 Contexte de notre recherche	79
<i>L’institution de l’ENIM</i>	79
<i>La population scolaire</i>	80
<i>Personnel enseignant</i>	81
3.1.5 Critères de participation	83
<i>Démarches de recrutement</i>	83
<i>Échantillon des participants</i>	84
3.1.6 Portrait des enseignants rencontrés	84
3.2 Méthode et instrument de collecte de données	86
3.2.1 Déroulement des entrevues semi-structurées	87
3.2.2 Journal de bord	88
3.2.3 Analyse des données	89
3.2.4 Considérations éthiques	90
3.2.5 L’enregistrement	90
Chapitre 4 : Présentation, discussion et analyse des résultats	92

4.1	Première partie- Le journal de bord	93
4.1.1	Présentation des résultats des données issues du journal de bord	93
4.1.1.1	Des observations sur le terrain	94
4.2	Deuxième partie - Analyse des données issues des entrevues	98
4.2.1	Quelle signification les formateurs donnent-ils, en termes de pratiques effectives à l'enseignement de la culture et de la langue dans un contexte indigène ?	98
4.2.2	À propos de la formation initiale du formateur d'enseignant autochtones	99
4.2.3	La conception de la pratique enseignante du formateur d'enseignants	100
4.2.4	À propos de la langue et de la culture	103
4.2.5	La pratique enseignante du formateur indigène ou le sentiment d'être scindé en deux	105
4.3	Troisième partie – L'analyse du curriculum	107
4.3.1	À propos du curriculum auquel participe le formateur d'enseignants ainsi que de sa conception avec leur langue et leur culture	107
4.3.2	À propos de la perception des contraintes en tant que formateurs d'enseignants	118
4.4	Quatrième partie – Synthèse interprétative des résultats	125
4.5	Limites de la recherche	127
	Conclusion générale	128
	Références	136
	Annexes	xii
	Annexe A : Certificat d'éthique	xiii
	Annexe B : Guide des questions d'entrevue	xiv
	Annexe C : Formulaire de consentement des participants à la recherche	xviii
	Annexe D : Proposition curriculaire des enseignants et représentants des communautés indigènes	xxi
	Annexe E : Plan d'études 97-99 pour la transformation des écoles normales	xxvi
	Annexe F : Extraits du journal officiel de la fédération (Accords n° 651 et 652) par lesquels sont établis les plans d'études pour la formation des maîtres d'éducation primaire et préscolaire interculturel bilingue (lundi 20 août 2012)	xxvii

Annexe G : Plan d'études 2012, pour la formation des maitres d'éducation primaire interculturelle bilingue	xxix
Annexe H : Plan d'études 2012, pour la formation des maitres d'éducation préscolaire interculturelle bilingue	xxx
Annexe I : Lettre des communautés autochtones au gouvernement central	xxxi

LISTE DES TABLEAUX

Tableau

1	Personnel administratif et de soutien à l'enseignement	82
2	Profil académique des formateurs d'enseignants	83
3	Profil sociodémographique des participants	85
4	Charge d'enseignement	86

LISTE DES SIGLES

ENIM :	Escuela Normal Indígena de Michoacán
FEIAL:	Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina
CONEVAL :	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
INEE :	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI :	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
CCI :	Centro Coordinador Indigenista
DGEEMI :	Dirección General de Educación Extraescolar para el Medio Indígena
DGCMPM :	Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio
DGEI :	Dirección General de Educación Indígena
ANPIBAC :	Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües Asociación Civil
CAMM:	Centro de Actualización del Magisterio en Michoacán
CIESAS :	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
UPN :	Universidad Pedagógica Nacional
LEI :	Licenciatura en Educación Indígena
LEPEPMI :	Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena
EZLN:	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
SNTE :	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SEP:	Secretaría de Educación Pública
INI :	Instituto Nacional Indigenista
EIB :	Educación Intercultural Bilingüe

DÉDICACE

Aux communautés indigènes de mon pays, qui en dépit de toutes les difficultés dans lesquelles elles se trouvent, continuent à rêver et à lutter pour que l'histoire des vaincus soit enfin prise en compte, qu'un autre monde soit possible.

À la mémoire de mes parents Tata Julian Matias et Nana Consuelo Gómez pour m'avoir procuré une éducation enracinée dans le savoir et les vertus indigènes p'urhépecha.

À Leticia, mon épouse, pour tout le soutien et l'accompagnement qu'elle m'a accordé, la patience dont elle a fait preuve durant ce long parcours de recherche et de travail.

À Leticia Isabel, à Jacqueline et à Martha, mes filles pour leur appui moral et leur sensibilité à la cause autochtone.

À mes petits-enfants, Gustavo, Zoé Ayelen, Xaron Xareni, Arlet et Angel Juriath, en espérant que ce travail de longue haleine puisse leur montrer, comme inspiration future, qu'il n'y a pas de défi qui ne soit insurmontable.

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, j'aimerais remercier mes collègues, formateurs d'enseignants de l'École Normale indigène de Michoacán, compagnons de travail qui très librement ont accepté de participer activement à cette recherche et qui partagent les mêmes aspirations et rêves d'un enseignement enraciné dans les savoirs et valeurs des communautés autochtones.

J'exprime ma gratitude, à mon directeur de thèse, Monsieur Francisco Loiola, pour avoir suivi et parrainé une recherche qui s'est étalée sur une si longue période de temps. Sans son aide et son accompagnement académique, il n'aurait pas été possible de conclure cette thèse.

Je tiens à remercier Michel Laurier, pour sa lecture minutieuse de cette thèse et ses remarques judicieuses qui m'ont beaucoup aidé à avancer.

Merci à Monsieur Maurice Tardif, pour son soutien tout au long de mon parcours académique. Merci d'avoir cru en moi et d'avoir partagé son savoir et son expérience.

Merci à Monsieur César Barona, pour sa rigueur et sa capacité de poser de bonnes questions, ses observations m'ont beaucoup encouragé à bien finir ma thèse.

Finalement, je tiens à remercier le Conseil National de la Science et de la Technologie (CONACyT) pour avoir subventionné mes études doctorales.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

« Nous ne sommes pas d'hier, mais c'est de là que nous prenons élan, direction, vocation, chemin. Nous sommes indiens, nous sommes des flèches dans l'air, étant ce que nous sommes et ce que nous fîmes, cherchant à être chemin vers l'avant. Rien ne nous gouverne, sauf ce qui a été choisi par nous. La force d'hier, le souffle actuel du vent et le destin nous disputent le chemin, mais c'est nous qui décidons. » (Sous-commandant Marcos, La marche zapatiste, 2001).

Notre intérêt pour la problématique de l'éducation autochtone¹ découle directement de notre origine et appartenance culturelle. En tant qu'enseignants de l'ethnie p'urhépecha, nous avons eu la chance pendant déjà plus de trente ans de vivre, sur le terrain, les tensions et dilemmes de l'éducation en milieu autochtone. En effet, avant, pendant et après avoir fini notre baccalauréat en Éducation indigène et Pédagogie (1993-1994), nous avons été impliqués dans des projets liés à l'éducation en milieu autochtone.

Cet engagement nous a permis en 1995 de participer au mouvement pour la création de l'École Normale Indigène de l'État de Michoacán; expérience qui nous a motivés à poursuivre par la suite notre parcours universitaire. C'est ainsi que nous nous sommes lancés dans une étude sur les politiques de formation des enseignants autochtones dans le cadre d'une maîtrise en Psychopédagogie à l'Université Laval, entre les années 1999-2001. Cette enquête s'est réalisée au Mexique, dans l'État de Michoacán et plus particulièrement dans la "Meseta P'urhépecha" et la région du Lac de Pátzcuaro, entre le premier et le vingt-trois mai 2001. Elle visait à connaître le point de vue des enseignants sur leurs besoins culturels, et cela de manière à pouvoir mieux étayer les fondements d'un programme de formation initiale des enseignants autochtones. Cette recherche nous a beaucoup aidés à prendre davantage conscience de la complexité de la problématique éducative en contexte autochtone. Voilà pourquoi nous avons voulu aller plus loin et nous employer à connaître, en regardant attentivement, ce que les maîtres autochtones mexicains font dans la réalité qui est la leur, et aussi à enquêter sur les conceptions qu'ils ont par rapport à leur activité professionnelle.

¹ Nous utiliserons dans cette thèse de manière indiscriminée le mot « autochtone » et le mot « indigène », puisque si dans les pays de l'Amérique du nord on fait plus usage du mot « autochtone », en Amérique latine et au Mexique en particulier, on utilise plus le mot « indigène ».

Notre intérêt pour cette problématique est aussi dû au fait que le contexte et la pratique des formateurs des enseignants autochtones ont été un terrain de recherche négligé, l'essentiel des travaux étant orienté vers les pratiques d'enseignement en milieu scolaire non autochtone. Il existe en effet peu de recherches en sciences de l'éducation au Mexique qui rendent compte des conditions dans lesquelles se développe la pratique enseignante indigène.

Signalons à ce propos que l'existence des Écoles Normales indigènes est un phénomène relativement récent au Mexique. La première École Normale indigène du pays a été créée à Michoacán en 1995, sous l'impulsion des communautés et maîtres autochtones. Il faut ajouter aussi que la formation des maîtres autochtones apparaît comme « le parent pauvre » de la formation des maîtres au Mexique, au sens où ce n'est que tardivement et avec des moyens très limités (au regard de ceux offerts aux Écoles Normales non indigènes) que les pouvoirs publics mexicains ont commencé à financer et appuyer leur développement; ce qui n'est pas sans conséquence quand on sait que les enseignants en milieu autochtone jouent un rôle central dans la survie de leur culture et de leur langue qui restent jusqu'à aujourd'hui menacées. Dans ce sens, il est important de pouvoir analyser très précisément le rôle que jouent les formateurs autochtones comme sujets d'« une médiation civile, culturelle et politique »² dans les processus d'appropriation et d'apprentissage scolaire menés par les peuples autochtones quand ils négocient avec l'État ou cherchent à résister à ses diktats éducatifs.

D'où l'attention que nous avons portée à leurs propres points de vue et perceptions : une façon de mener une réflexion rigoureuse des difficultés qu'ils rencontrent, des tensions qu'ils peuvent vivre et de la manière de les dépasser. Par cette attention au vécu des acteurs eux-mêmes, ainsi qu'aux pistes de solutions qu'ils imaginent depuis la volonté d'affirmer leur propre culture et bonifier leur pratique enseignante, nous croyons pouvoir ainsi contribuer à poursuivre la recherche de pistes fructueuses.

Il faut rappeler qu'il y a eu au moins déjà trois études de type universitaire menées plus particulièrement sur l'École normale indigène de Michoacán (ENIM). L'étude menée

² Expression que nous reprenons de la chercheuse universitaire mexicaine, Maria Eugenia Vargas. Voir : Vargas, M.E. (1994). *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México: CIESAS, Colección Miguel Othón de Mendizábal.

par Cruz Helena Corona Fernández (2003), concerne l'analyse différenciée des curriculums proposés, soit par les enseignants, étudiants ou communautés autochtones, soit par le gouvernement fédéral, et fait ressortir l'importance des savoirs autochtones dans la constitution d'un programme de formation des maîtres, mais aussi le poids des relations de pouvoir existant pour qu'ils soient reconnus officiellement. La deuxième, celle de Casimiro Leco et José Guadalupe Tehandon (2008)³, est un témoignage visant à mettre en évidence l'importance d'une pédagogie propre aux Autochtones. Quant à la troisième, celle de Ruth Isabel Herrera Morales (2017)⁴, elle s'attarde à l'identité des enseignants autochtones et aux ambiguïtés qui la traversent, faisant ressortir les contradictions existantes entre leurs dires et leurs pratiques ainsi que le fait qu'ils n'identifient pas toujours clairement ce qui ressort de leur identité propre d'enseignant autochtone.

Il importe de souligner que ces trois études touchent, chacune à leur manière, au sujet que nous voulons aborder, celui de la pratique des formateurs enseignants autochtones en contexte de travail, mais en n'en faisant ressortir que des aspects partiels et en ne mettant pas en évidence par le biais de quelle stratégie globale, on pourrait améliorer la pratique des formateurs d'enseignants autochtones au sein de toutes les Écoles Normales indigènes du Mexique dont la mission première consiste précisément à former des maîtres autochtones.

C'est la raison pour laquelle nous souhaitons poursuivre cette réflexion sur leur pratique professionnelle dans le cadre d'un doctorat, en approfondissant et surtout en systématisant la compréhension des difficultés qu'ils pouvaient rencontrer dans leurs pratiques quotidiennes, à travers une recherche menée patiemment sur le terrain nous permettant à la toute fin de dégager des solutions possibles pour rendre les interventions des maîtres indigènes plus opérantes.

Cette thèse est constituée de quatre chapitres. Le premier expose la problématique et vise à circonscrire notre objet d'étude par rapport à la formation des formateurs

³ Leco, C. y Tehandón, J.G. (2008). *La escuela normal indígena de Michoacán: historia, pedagogía e identidad étnica*. México: UMSNH/ININEE/ENIM.

⁴ Herrera, R. I. (2017). *La identidad del docente de educación indígena y la práctica educativa intercultural de los profesores de la ENIM*. Tesis de licenciatura no publicada). Facultad de Psicología: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

d'enseignants indigènes au Mexique ainsi que leurs pratiques pédagogiques. Le deuxième chapitre présente notre cadre conceptuel, lequel est porté par notre question générale ; il précise les modèles théoriques et les outils conceptuels privilégiés pour analyser la question générale de recherche en la reformulant en questions spécifiques. Quant au troisième chapitre, il explicite les orientations méthodologiques visant à opérationnaliser les objectifs spécifiques de la présente recherche ; nous y décrivons les procédures de collecte, de traitement et d'analyse des données empiriques. Le quatrième chapitre discute et interprète les résultats des analyses de manière à les rendre significatifs au regard des travaux scientifiques similaires et à formuler des recommandations pertinentes pour l'action. Finalement, la conclusion présente les retombées et les limites de cette recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

« (...) Cette barbarie inhérente aux biens culturels affecte également le processus par lequel ils ont été transmis de main en main. C'est pourquoi l'historien matérialiste s'écarte autant que possible de ce mouvement de transmission. Il se donne pour tâche de brosser l'histoire à rebrousse-poil» Walter Benjamin (2000), Sur le concept d'histoire (Thèse 7)

Ce premier chapitre a pour but de mieux expliciter les enjeux d'où a émergé notre préoccupation et l'approche que nous comptons privilégier pour la traiter. Il s'articulera autour des points suivants : d'abord, on met en contexte la problématique de notre recherche afin d'expliquer la situation dans laquelle les formateurs d'enseignants indigènes du Michoacán développent leur pratique pédagogique. Nous présentons de façon générale les conditions sociales et économiques dans lesquelles vit le secteur autochtone et qui ont un impact important sur l'éducation. On met en lumière les processus socio-historiques de l'éducation autochtone au cours des dernières décennies qui ont précédé à la création de l'École Normale Indigène. Enfin, nous formulons notre question de recherche en relation avec notre objet de recherche, en ce qui concerne le rôle que joue la langue et la culture autochtones dans les pratiques pédagogiques des formateurs d'enseignants autochtones.

1.1 La situation indigène au Mexique : particularités du contexte sociohistorique.

La situation des formateurs d'enseignants en milieu autochtone mexicain est très particulière. C'est pour cette raison qu'au cours des dernières années, la formation des enseignants autochtones au Mexique est devenue un domaine qui attire de plus en plus l'attention, car on y constate une tension constante entre le système éducatif mexicain et les organisations indigènes qui proposent - chacun à leur manière- des stratégies de formation pour les peuples indigènes, mais à des fins différentes (Bermúdez y Orozco, 2013; Diego y Hernández, 2018; Red FEIAL, 2019). Pour mieux comprendre cette situation, il faut d'abord tenir compte du contexte sociohistorique avec ses composantes, toujours d'actualité. A fin d'y parvenir, nous nous proposons ici de rappeler quelques-unes des dimensions les plus significatives de la condition autochtone au Mexique ainsi que les caractéristiques historiques principales du système d'enseignement et de formation des maîtres autochtones,

et cela plus particulièrement dans la région P'urhépecha de l'État de Michoacán, lieu de notre recherche.

Selon les données du recensement réalisé par l'Institut National de Statistique et de Géographie, le Mexique comptait en 2015, 119 530 753 habitants parmi lesquelles les personnes qui s'étaient auto-identifiées comme étant autochtones représentaient 21,5 % de la population nationale (soit 25 694 928 d'habitants). C'est-à-dire qu'un peu plus d'un cinquième des Mexicains se considéraient comme autochtones par leur culture, leur histoire et leurs traditions. Les Indigènes sont regroupés en environ 68 peuples autochtones, ce qui témoigne d'une grande diversité culturelle, linguistique et ethnique. Tout au long de l'histoire, les autochtones ont majoritairement appartenu aux secteurs sociaux les plus marginalisés. Comme le rappellent Calvo et Donnadieu (1992), « leur position sociale dans la société mexicaine apparaît à la fois comme l'effet et la cause d'un continuel affrontement avec un monde doté de significations différentes des siennes : le monde occidental, le monde de la « civilisation », le monde moderne »⁵. Et l'éducation bien évidemment n'échappe pas à cette réalité conflictuelle.

Aussi, afin de mieux comprendre la réalité éducative autochtone du Mexique, il est nécessaire de la saisir comme le résultat de longs et complexes processus historiques où les mots « conquêtes, ethnocides, exclusion systématique » seraient les maîtres mots. Cette situation, qui a commencé avec la conquête européenne et qui s'est perpétuée sous différentes formes jusqu'au XXI^e siècle, trouve son origine dans les inégalités et les mécanismes de domination économique, politique, sociale et culturelle auxquels n'ont cessé d'être soumis les peuples autochtones. Ces inégalités et mécanismes de domination se traduisent aujourd'hui concrètement par la situation de pauvreté dans laquelle vivent 8,3 millions d'Autochtones, dont 3,2 millions se trouvent dans une situation de pauvreté extrême (Conseil National d'Évaluation de la Politique de Développement Social (CONEVAL, 2018).

On le comprend aisément : les conditions de marginalité dans lesquelles se trouvent les peuples autochtones du Mexique affectent de manière directe le champ de l'éducation, à

⁵ Toutes les citations et en-têtes de cette thèse qui proviennent des ouvrages en espagnol sont de traduction libre, effectuée par l'auteur.

tel point d'ailleurs que les indices de réussite scolaire dans ces populations sont parmi les plus bas du pays. En effet, selon l'Institut National d'Évaluation éducative (INEE, 2017), la population autochtone âgée de 25 à 64 ans possède des niveaux de scolarité inférieurs à ceux du reste de la population de la même tranche d'âge: 21,8 % de la population autochtone âgée de 25 à 64 ans n'a pas achevé ses études primaires alors que pour le reste de la population ce pourcentage ne monte qu'à 9,4 %; 24,1 % n'ont que leur enseignement primaire complété alors que ce pourcentage est de 19 % pour le reste de la population; 23 % des autochtones âgés de 15 ans et plus sont analphabètes, alors que seulement 4,2% du reste de la population est dans cette condition. En ce qui concerne la scolarisation moyenne de la population âgée de 15 ans et plus, elle n'est que de 5,7 années de scolarité dans ce secteur vulnérable, contre 9,4 années de scolarité pour le reste de la population.

Au sujet des enseignants autochtones, les données de l'Institut National d'Évaluation Éducative (INEE, 2015), pour la période scolaire 2013-2014 montrent que le Mexique compte 54 487 enseignants autochtones qui travaillent auprès de 1 242 105 enfants indigènes au niveau de la maternelle, du primaire et du secondaire dans 19 758 écoles. Dans cette population enseignante, on note une grande hétérogénéité de profils formatifs.

1.2 Les peuples indigènes de Michoacán: situation géographique, langue, culture et éducation.

L'État de Michoacán est situé dans la partie centre-ouest de la République mexicaine, sur la côte méridionale de l'océan pacifique. Son nom provient d'un mot de la langue indigène *Nahuatl* qui signifie *lieu des pêcheurs*. Il a une superficie de 58 599 km qui représente environ 3 pour cent de la surface totale de la République mexicaine. Cet État compte environ 228 km de côte sur le littoral du Pacifique. Il est bordé à l'est par l'État de Mexico et l'État de Guerrero ; au nord, par les États de Querétaro, Guanajuato et une partie de Jalisco; à l'ouest, par les États de Colima et Jalisco, et au sud, par l'État de Guerrero. Sa capitale est Morelia. Il est divisé en 113 municipalités.

Selon le recensement de l'année 2010, l'État de Michoacán compte 4 351 037 habitants, parmi lesquels on compte 136 608 individus parlant une langue autochtone, ce qui représenterait 3,5 % de la population totale de l'État (INEGI, 2010). Ce pourcentage représente la population totale formée par quatre peuples indigènes qui habitent dans trois

zones de l'État : les Nahuas, sur la côte du Pacifique, les Mazahuas et les Hñahñus aux limites de l'État de Mexico puis les p'urhépechas établis dans la partie centrale de l'État représentant près de 85% de la population totale autochtone. Ces peuples autochtones sont distribués dans 31 municipalités et comprennent autour de 209 communautés (selon le Centre de recherche, des études supérieures en anthropologie sociale (CIESAS, 1997). Il est important de souligner que chaque peuple présente des caractéristiques très spécifiques, résultat de processus historiques particuliers.

Un des éléments distinctifs de l'identité de ces peuples autochtones est leur langue. Celle-ci a été toutefois fortement influencée, au cours des dernières années, par la présence de la langue espagnole, ce qui a provoqué la diminution partielle ou même totale de son usage en milieu communautaire autochtone. C'est pour cela que la situation linguistique des quatre peuples est très diversifiée. On peut identifier au moins trois grandes catégories de communautés en ce qui concerne l'importance de l'utilisation de la langue indigène. Il existe tout d'abord un premier groupe de communautés où la langue autochtone est encore très vivante, car elle fait partie des interactions quotidiennes dans la famille, la communauté, etc. C'est la situation qu'on trouve seulement chez les p'urhépechas.

Il existe ensuite un deuxième groupe de communautés où la langue indigène est de plus en plus remplacée par l'espagnol. Dans ces communautés, la langue autochtone est utilisée exclusivement par les personnes les plus âgées ou dans certaines cérémonies religieuses. C'est la situation qui se présente dans les quatre peuples indigènes (y compris certaines communautés p'urhépechas).

Finalement, il existe un troisième groupe qui comporte des communautés où la langue autochtone a presque disparu et où c'est l'espagnol qui prédomine un peu partout; phénomène plus évident chez les Mazahuas, Hñahñus et Nahuas. Il semble évident qu'à l'intérieur de ces trois peuples autochtones, le phénomène de la perte linguistique a été fortement influencé par l'éducation scolarisée, comme nous le verrons plus loin.

Chaque peuple indigène présente des caractéristiques culturelles qui lui sont propres et qui le distinguent des autres. Leurs manifestations culturelles s'expriment à travers la cosmovision naturaliste du monde et de la vie, la langue, la façon de s'habiller, les coutumes, les festivités religieuses, etc. Chez ces peuples, on retrouve une importante expression artistique qui se reflète dans la musique, les danses, l'élaboration d'objets de

céramique, la sculpture du bois, etc. Il nous semble important de souligner que toutes les manifestations culturelles indigènes expriment des valeurs symboliques très profondes qui ne peuvent pas être expliquées de manière superficielle ou purement folklorique. Ceci s'explique par le fait que les pratiques culturelles autochtones trouvent leurs origines dans des systèmes cosmogoniques et d'organisations sociales extrêmement complexes. Lorsque l'on comprend la culture sous cet angle, celle-ci tient compte des aspects matériels ainsi que des processus intangibles que véhicule l'éducation donnée par la communauté et qui permet de former des sujets avec les principes et valeurs de la collectivité à laquelle ils appartiennent.

Pour ce qui est de l'éducation, on peut en identifier deux types chez tous les peuples indigènes : l'éducation formelle, offerte par le biais des institutions éducatives comme l'école traditionnelle (non fondée sur la diversité culturelle); et l'éducation informelle, acquise et développée dans la famille et dans la communauté. Souvent, les pratiques éducatives du point de vue de l'éducation informelle (enseignement et apprentissage indigène mené selon les traditions) vont à l'encontre du système d'éducation formelle, puisque celui-ci ignore les valeurs propres aux autochtones. En effet, les valeurs de la famille et de la communauté ainsi que la conscience du travail collectif et la convivialité sociale telle que pensée dans la cosmovision autochtone, sont peu ou presque pas développées à l'intérieur de l'éducation formelle.

En ce qui concerne le nombre des enseignants autochtones de l'État de Michoacán, selon le ministère de l'Éducation au Michoacán (2016), on peut dire que 2 143 maîtres bilingues y travaillent, appartenant aux quatre peuples autochtones de l'État (P'urhépecha, Mazahua, Nahuatl et Hñahñu). Il s'agit d'un corps professoral bilingue qui couvre les services éducatifs offerts aux différents niveaux (initial, préscolaire, primaire et secondaire) ainsi que les services de soutien à l'éducation autochtone (huit programmes spécifiques, dont la radio, la défense des droits autochtones, les pensions-écoles autochtones, etc.). Ces enseignants sont repartis en 563 écoles qui accueillent 42 126 élèves.

1.3 Les formateurs d'enseignants indigènes au Mexique : une perspective historique

Avant d'aborder la thématique proprement dite des formateurs d'enseignants indigènes au Mexique et plus particulièrement dans l'État de Michoacán, il est souhaitable de

contextualiser la problématique des projets éducatifs et des droits collectifs des peuples indigènes dans le contexte mexicain.

En ce sens, il y aurait intérêt à bien situer le contexte historique des politiques d'assimilation menées par le gouvernement mexicain depuis le début du XX siècle. En effet, au début de l'année 1910, avec l'approbation de la « loi d'instruction rudimentaire », le gouvernement fédéral mexicain met officiellement en place une politique indigéniste « d'incorporation », dont les objectifs étaient de construire un pays culturellement homogène sur le modèle de la société occidentale. Cela signifiait faire disparaître les différences par rapport aux coutumes, valeurs, langues, traditions, et les systèmes d'organisation et de travail des peuples indigènes. Cette politique visait à ce que l'Indigène cesse de parler sa langue et qu'il utilise uniquement l'espagnol. À travers l'école, la méthode directe était appliquée comme outil pédagogique pour favoriser le processus « d'hispanisation⁶ » (Brice, 1986). En somme, il s'agissait d'imposer de manière compulsive la langue espagnole ainsi que la vision occidentale qui l'accompagnait.

Après la révolution mexicaine, en 1921 et grâce à la création du Ministère de l'Éducation publique, le gouvernement, par le biais du premier secrétaire d'éducation José Vasconcelos⁷, a entrepris une croisade éducative basée sur l'idéologie de « l'unité nationale ». Il s'agissait pour lui de promouvoir le principe de démocratisation de l'éducation fondé sur l'égalité des opportunités éducatives offertes à toutes les personnes, mais au prix d'une homogénéisation éducative du pays et au détriment de la diversité linguistique, culturelle et ethnique.

Afin d'atteindre cet objectif, le gouvernement a créé plusieurs institutions éducatives qui avaient comme but l'intégration de la population indigène à la société nationale par le biais de l'hispanisation et l'acculturation.

Dans ce processus de réunification linguistique et culturelle, les enseignants et l'école publique ont joué un rôle fondamental. En effet, l'éducation publique a été l'instrument qui a

⁶Lorsque nous utilisons le terme « hispanisation », nous entendons par là le processus par lequel la langue « castillane » est devenue la langue que l'on devait parler.

⁷Le projet éducatif de José Vasconcelos voulait s'attaquer au problème de l'alphabétisation de la population (après la révolution, 90% de la population ne savait pas lire ni écrire), mais à travers la vision d'un métissage culturel conduisant à ce qu'il appelle « la race cosmique ».

permis l'assimilation des groupes indigènes à la vie nationale en poursuivant leur hispanisation et en leur inculquant une culture nationale, une sorte de patrimoine métissé qui, non seulement a incarné ce qu'il en était du pouvoir en place, mais a représenté également ce qui devait être considéré comme « socialement supérieur » et sur lequel se basait la nationalité mexicaine.

C'est ce qui explique qu'à cette époque le gouvernement a décidé de centraliser l'enseignement afin d'unifier les systèmes d'instruction publique dans tous les États sans prendre vraiment en compte la diversité culturelle et linguistique des peuples autochtones du pays comme en témoignent les programmes qui à partir de ce moment ont été unifiés ainsi que les manuels qui ont suivi un seul modèle pour tout le pays. Dans ce cadre, il faut noter, comme l'indique la professeure en sciences de l'éducation Cécile Fraval, l'importance clef de la formation des enseignants : « (...) c'est la formation des enseignants qui constitue la mesure la plus décisive de l'État dans sa tentative d'unification de l'enseignement. Comme le système d'enseignement doit permettre l'homogénéité culturelle et linguistique ainsi que le développement économique, la formation de ces agents doit être homogène. Les instruments sont uniformisés : programmes, plans d'études et manuels. Leur préparation comme leurs tâches scolaires ont joué un rôle fondamental dans l'application du projet intégrationniste de l'État ». (Fraval, 2001).

Outre les instruments déjà mentionnés, le gouvernement a décidé en même temps de mettre en place différents projets éducatifs destinés plus particulièrement aux populations rurales et indigènes. On pense à ce propos aux écoles normales rurales créées en 1922, aux missions culturelles initiées en 1923, à la maison de l'étudiant indigène dans le district fédéral installée en 1926 et aux écoles rurales paysannes. À ce sujet, il nous semble important de nous attarder sur le projet éducatif de « l'École rurale mexicaine », encouragé par le professeur Rafael Ramírez en 1934. L'approche pédagogique de ce projet reflétait exactement le caractère de la politique éducative proposée par le gouvernement, notamment en ce qui concerne le rôle de l'école et particulièrement le rôle des enseignants qui travaillaient dans les communautés indigènes. À preuve, cette recommandation faite aux enseignants par Rafael Ramírez (1976, p.54) :

Il faut que tu saches que les Indigènes nous appellent êtres doués de raison, non seulement parce que nous parlons l'espagnol, mais aussi parce que nous nous

habillons, nous apprenons autrement et nous vivons autrement. Alors, je crois que ton rôle en tant qu'enseignant d'une communauté purement indigène va au-delà du simple fait d'hispaniser les indigènes, pour les transformer en êtres doués de raison.

Les enseignants étaient de préférence d'origine métisse et les enseignants qui parlaient une langue indigène, ils étaient envoyés dans une région différente de la leur. L'enseignant en milieu rural ne devait jamais apprendre ni utiliser la langue indigène, car son rôle principal était de devenir un agent de changement, c'est-à-dire, d'apporter la vision occidentale et moderne aux communautés indigènes.

Une fois encore les paroles de Rafael Ramirez sont éloquentes :

Mais si, afin de leur donner notre science et notre savoir, tu leur parles dans leur langue, on perdra la foi en toi, parce que c'est toi qui risque d'être assimilé. (Op. Cit. p.60)

Néanmoins ce modèle éducatif, s'il n'a pas eu les résultats attendus en ce qui concerne l'hispanisation des indigènes, a réussi à légitimer l'école comme l'institution porteuse de savoirs « vrais », au détriment d'autres formes de savoirs, par exemple l'éducation communautaire indigène.

Un peu plus tard, en 1935, sous la présidence de Lázaro Cárdenas, les Centres d'intégration sociale (CIS) ou pensionnats indigènes ont été créés. Ceux-ci étaient des écoles-auberges où les étudiants suivaient leurs études primaires et recevaient des services d'hébergement et d'alimentation gratuits. Outre ces services, les étudiants indigènes étaient formés à divers métiers (activités et coutumes) très éloignés de ceux de leur culture et communauté d'origine. Les étudiants y demeuraient pendant de longues périodes de temps, éloignés de leurs familles et communautés, ce qui s'est traduit par une perte d'identité culturelle. Certains d'entre eux ont été amenés, au cours des années 60 et alors que le gouvernement lançait un programme d'éducation bilingue, à devenir des promoteurs d'hispanisation ou des enseignants bilingues.

Dans les années 30, pendant la présidence de Cárdenas (1934-1940), la réforme du troisième article de la Constitution a été un événement important qui a marqué l'histoire de l'éducation publique au Mexique. En effet, cette réforme avait pour but de donner une

dimension de type socialiste à l'éducation publique tout en rapprochant l'école des organisations populaires, de la lutte sociale et de la production ainsi qu'en confiant à l'école les fonctions de promotion et diffusion de ces politiques éducatives gouvernementales.

Afin de promouvoir cette démarche de type socialiste (Guevara y De Leonardo, 1990), l'enseignant devenait la pierre angulaire de l'action éducative. En ce sens, le profil des enseignants devait répondre aux idéaux éducatifs : il ne transmettait plus d'abord des connaissances, mais jouait un rôle social de premier plan en devenant une sorte d'agitateur ou de conseiller social, un participant actif dans la vie de la communauté. Il ne devait négliger aucun aspect de l'éducation et former l'enfant aux différents aspects de la vie (économique, intellectuel, éthique, physique, esthétique, civil et social) pour que ce dernier puisse participer le mieux possible à l'ensemble de la vie de la communauté.

En résumé, cette expérience éducative propre au Mexique a été marquée par le rôle accordé à l'école; une école vue comme agence de développement et dans laquelle l'enseignant est perçu d'abord comme agent de changement. Il faut souligner que même si les idéaux socialistes qui sont à la base de cette approche de l'éducation ont trouvé des opposants au sein de l'Église et des secteurs conservateurs de la société, le projet a été mis en place et a connu un certain succès. Soulignons aussi que, même si cette approche pédagogique partait de bons principes et s'appuyait sur des valeurs humaines dignes d'intérêt, l'enseignant a quand même joué, en ce qui concerne les communautés autochtones, un rôle d'agent d'acculturation et d'hispanisation non négligeable au niveau culturel et linguistique.

C'est vers la fin des années trente que le concept « d'incorporation » – jusqu'alors utilisé pour justifier les politiques d'assimilation – commence à être mis de côté et que l'on adopte à sa place le concept « d'intégration ». La nuance peut paraître minime, mais avec le concept « d'intégration », on considère que l'éducation doit dorénavant être offerte de manière bilingue, c'est-à-dire en utilisant la langue indigène, et cela pour favoriser, c'est l'objectif toujours recherché : l'hispanisation, mais par le biais d'une autre approche, plus graduelle et indirecte, pensée comme plus efficace en termes d'intégration, tout en étant partie prenante de ce mouvement de reconnaissance culturelle des peuples autochtones symbolisés entre autres choses par les œuvres du peintre et muraliste Diego Rivera. Comme

dit le proverbe mexicain: « Para que la cuña apriete, ha de ser del mismo palo »⁸.

Deux événements importants ont influencé ce changement : le premier Congrès indigéniste interaméricain de Patzcuaro (Michoacán, Mexique) au cours de l'année 1940, et la réunion de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) en 1951. Lors de ces deux événements, on a proposé l'intégration des minorités ethniques tout en respectant leurs cultures et langues maternelles. Il nous semble important d'insister sur le fait qu'à partir de ces années-là, cette politique de hispanisation menée par le gouvernement et visant à l'intégration des autochtones à la société nationale va surtout se faire en s'appuyant sur la formation des maîtres; ce qui s'est avéré pour le gouvernement un choix stratégiquement fort efficace (Dietz, 1999).

En 1948, l'Institut National Indigéniste a été créé par décret présidentiel et des Centres coordonnateurs indigénistes (CCI) ont été mis en place dans différentes régions indigènes du pays. Ces institutions avaient comme objectif de promouvoir quatre domaines de formation : la salubrité, l'agriculture, la construction de routes et l'éducation. Entre 1951 et 1964, les centres coordonnateurs indigénistes étaient chargés de recruter et former – et cela est important pour notre recherche – les premiers « promoteurs enseignants » dont le principal rôle était de hispaniser les indigènes. Cette expérience s'est approfondie plus tard, en 1964, quand ce programme a été formellement institué.

Signalons à ce propos la création en 1964 du Système national des maîtres et promoteurs culturels bilingues. Le but de ce projet institutionnel était de promouvoir une éducation autochtone en s'appuyant sur des éléments et valeurs culturelles indigènes. En réalité, il s'agissait d'une politique éducative officielle, ayant pour but de promouvoir, comme nous l'avons déjà expliqué, l'hispanisation.

Pour atteindre cet objectif, des jeunes autochtones ont été mobilisés pour travailler comme enseignants et en même temps servir comme « agents de médiation » entre les politiques éducatives que le gouvernement voulait imposer et les aspirations culturelles des communautés indigènes. Comme l'explique Dietz (2000), « la politique indigéniste officielle a besoin de ce groupe, pour le former dans “la culture occidentale” urbaine et ensuite

⁸Litteralement : « Pour que la cale serre bien, elle doit être fait du même bois »

l'employer comme "agent d'acculturation" dans les régions indigènes ». Ce constat vient d'ailleurs appuyer les propos de Diaz (1998) qui affirme que les politiques indigénistes dans le contexte latino-américain se caractérisent par des programmes conçus pour résoudre les problèmes autochtones (santé, éducation, accès à la propriété foncière, etc.) sans la participation de ceux-ci.

Il est important de signaler ici, que les services d'éducation formelle indigène s'établissent dans l'État de Michoacán, non pas en 1964 comme dans le reste du Mexique, mais en 1965, lorsque 120 jeunes enseignants ont été embauchés dans un contexte idéologique d'intégration et d'assimilation, en utilisant un modèle bilingue de type transitoire dont le but unique était l'hispanisation accélérée des enfants indigènes. En fait, afin d'accélérer la transition vers la culture et la langue dominante espagnole, les langues maternelles autochtones ont été utilisées, en particulier au niveau de l'alphabétisation des enfants.

Les jeunes qui voulaient être embauchés en tant que promoteurs⁹ ou enseignants bilingues devaient remplir certaines conditions : être originaires d'une communauté indigène de la région où ils seraient censés travailler; avoir entre 16 et 30 ans; maîtriser l'espagnol, la langue indigène de la région et ses variantes dialectales ainsi qu'avoir terminé les études au niveau secondaire (9 ans de scolarité) ou même seulement au niveau primaire (6 ans de scolarité) lorsqu'il n'y avait pas d'autres candidats.

Outre ces conditions, les candidats devaient réussir un examen de connaissance de la langue autochtone. Une fois ces exigences surmontées et si la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) le considérait comme candidat acceptable, le jeune était engagé soit comme promoteur, soit comme enseignant bilingue. Il nous semble important de souligner ici que même si un des critères pour le recrutement des jeunes était la connaissance de la langue indigène de la région et de ses variantes dialectales, ce critère n'était pas vraiment pris en compte, étant donné que plusieurs des aspirants connaissaient seulement quelques mots ou ne parlaient pas du tout leur langue indigène. Toutefois, ils

⁹ En fait l'appellation « promoteur » renvoyait à l'idée que ce dernier pouvait avoir seulement terminé son primaire, alors que l'appellation « enseignant » ou « maître » renvoyait à l'idée d'avoir terminé son secondaire; des différences de salaire légitimaient le tout.

étaient embauchés. Ce qui a eu évidemment un impact direct sur leur performance comme enseignants dans les écoles indigènes qui avaient comme principal but de développer une éducation bilingue (indigène/espagnol) (Fraval, 2001).

Le fait d'être embauché en tant que promoteur ou enseignant bilingue dépendait du niveau d'études des jeunes. Ainsi, ceux et celles qui avaient un niveau d'études primaires travaillaient comme des agents culturels et ceux et celles qui avaient des études secondaires étaient déjà considérés comme enseignants. Quant aux premiers, leur rôle principal était de promouvoir l'hispanisation orale et l'alphabétisation en langue maternelle auprès des enfants de 6 ans (année préparatoire), tandis que les deuxièmes s'occupaient de la première et deuxième année du primaire, toujours dans le but de continuer l'hispanisation et favoriser l'apprentissage de l'espagnol au cours du cycle primaire. (Vargas, 1994). En résumé, il s'agissait de la première approche d'éducation bilingue et biculturelle financée par le gouvernement mexicain visant à se servir de ses propres agents autochtones pour acheminer dans les communautés l'idéologie de la société dominante. Comme le signale Maria Eugenia Vargas :

Dans le contexte de la relation État mexicain-population indigène et plus spécifiquement dans la relation système éducatif-enseignants indigènes bilingues, ce processus signifie changer l'indigène, « le domestiquer » grâce à la préparation ou « l'adéquation » de ceux qui vont éduquer leurs pairs en âge scolaire, en faveur des intérêts des groupes dominants de la société. En ce sens, les institutions que l'enseignant indigène bilingue fréquente dans sa formation professionnelle peuvent être considérées comme des agences intermédiaires entre les intérêts de l'État (et en conséquence des classes et groupes dominants de la société) et ceux de la population indigène. (Vargas, Op. Cit.)

Depuis cette époque et jusqu'à aujourd'hui, la formation en enseignement autochtone comporte un cours d'introduction qui s'étale sur une période d'une semaine à trois mois. Pendant cette période, le futur enseignant reçoit les connaissances de base pour exercer son métier dans un contexte autochtone. Soulignons que ce cours - appelé Cours intensif préparatoire à l'enseignement en milieu autochtone - est donné chaque année dans le but d'engager les jeunes autochtones qui deviendront des enseignants en milieu indigène.

À l'heure actuelle, ce cours continue toujours à être offert dans toutes les régions

autochtones du pays, sauf dans les États où des écoles normales indigènes se sont installées¹⁰. Il faut insister sur ce fait, car contrairement aux maîtres autochtones, les maîtres non autochtones reçoivent une formation de quatre ans après la fin du préuniversitaire. En effet, les enseignants non autochtones sont généralement formés dans les écoles normales pendant quatre années, après les études de second cycle de secondaire. Après avoir fini cette formation pédagogique (formation initiale), ils obtiennent un diplôme et sont recrutés pour exercer leur métier d'enseignant.

La fin des années 60 marque le début de la formation des enseignants autochtones dans plusieurs institutions gouvernementales. C'est l'Institut fédéral de formation des maîtres¹¹ qui avait la responsabilité de former des agents de promotion culturelle de niveau secondaire, mais aussi des maîtres bilingues formés pour obtenir un niveau équivalent à celui des maîtres issus de l'école normale (Vargas, 1994).

Dans l'État de Michoacán, cela a pris la forme de différentes appellations qui ont évolué au fil des ans, expression des difficultés rencontrées pour assurer une formation autochtone spécifique. Ainsi en 1975, à la demande de la Direction générale de l'éducation extrascolaire en milieu indigène (DGEEMI), elle-même responsable de l'éducation autochtone au Mexique, un centre de formation, dit Centre de formation technique n° 6, a été créé. L'objectif de ce centre était de former au niveau du secondaire et du baccalauréat, des agents culturels et des maîtres bilingues nahuas et p'urhépechas. Les programmes étaient les mêmes que ceux des Écoles normales en général, mais adaptées aux besoins du milieu autochtone. Ce centre a fermé ses portes en 1978, à cause de l'absence d'un programme spécifique et de l'impossibilité de pouvoir obtenir une reconnaissance formelle.

Depuis 1971, l'Institut fédéral de formation des maîtres est devenu la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) (Direction générale de formation et d'amélioration professionnelles des maîtres). C'est elle qui, depuis 1978, a exclusivement la charge de la formation des enseignants autochtones pour qu'ils

¹⁰ À Michoacán, depuis l'année 2003, les nouveaux enseignants autochtones doivent être diplômés de l'École Normale Indigène, ce qui implique une formation scolaire de 4 ans.

¹¹ « El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) » (Institut fédéral de formation des maîtres), est devenu en 1971 la « Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM) » [Direction générale de perfectionnement professionnel des maîtres].

obtiennent des diplômes de niveau collégial.

Au cours de cette même année, la DGEEMI est devenu la Direction générale de l'éducation indigène (DGEI) qui met en place le fameux modèle d'éducation indigène « bilingue et biculturelle ». Il y a ici – il faut le noter - un véritable tournant, au moins au niveau du discours officiel. Et cela n'est pas un hasard dans la mesure où au même moment des enseignants autochtones organisés dans l'Alliance nationale des professionnels indigènes bilingues, association civile (ANPIBAC), se sont mobilisés de manière massive à l'échelle du pays pour demander une éducation plus adaptée à leur condition et besoin éducatif.

Finalement, l'institution formatrice (DGCMPM) va devenir en 1993, El Centro de Actualización del Magisterio en Michoacán (CAMM) [le Centre d'actualisation des Maîtres de l'État de Michoacán] et va s'occuper de former les enseignants, au niveau du baccalauréat.

Certains maîtres autochtones p'urhépéchas ont aussi suivi des cours dans les écoles normales supérieures du pays (notamment dans les villes de Mexico, Zamora et Morelia et dans les États de Tamaulipas et de Nayarit). Ces écoles normales supérieures s'occupent de former des enseignants spécialisés au niveau primaire, mais qui, grâce à cette formation, pourront par la suite travailler au niveau secondaire, sans cependant s'occuper de la question autochtone.

Ainsi dans toutes ces institutions, les maîtres autochtones sont formés selon les mêmes plans et programmes que le reste des maîtres non autochtones. Le curriculum ne présente que quelques cours de culture indigène autochtone et la langue formelle d'apprentissage est l'espagnol. La culture autochtone, la langue et l'histoire des peuples autochtones ne font pas partie du processus de formation, même si l'on parle d'une éducation basée sur une approche bilingue et biculturelle.

À la fin des années 70, le gouvernement a mis sur pied quelques nouvelles initiatives. En 1979, un projet pilote dénommé « Programa de Formación Profesional en Etnolingüística» [Programme de formation professionnelle en ethnolinguistique] a été mis en place au niveau national par l'entremise du Centro de Investigaciones Sociales del

Instituto Nacional de Antropología e Historia [Centre de Recherches sociales de l'Institut National d'Anthropologie et d'Histoire] (aujourd'hui CIESAS).

Ce projet (auquel ont participé des maîtres autochtones de plusieurs groupes ethniques du pays, y compris des maîtres P'urhépechas) se proposait de mettre sur pied un modèle de formation professionnelle des maîtres autochtones en ethnoлингistique, selon des caractéristiques spécifiques. L'objectif de ce programme était la formation professionnelle en ethnoлингistique qui consistait à planifier, réaliser et évaluer divers programmes de développement ethnique et linguistique sur la base d'une interrelation directe avec les communautés autochtones. Le plan d'études comprenait 39 cours échelonnés sur 9 trimestres. Pourtant, seulement deux générations d'étudiants (dont 6 étudiants P'urhépechas) ont connu ce projet qui n'a pas eu de suite. Bien que ce programme fût pensé pour tenir compte des caractéristiques d'un enseignement bilingue, la majorité des élèves qui en sont sortis ont peu contribué au développement et à la promotion de la culture et de la langue de leurs groupes ethniques. Cela s'explique notamment parce que plusieurs d'entre eux en sont venus à occuper des fonctions très éloignées de celles pour lesquelles ils avaient été formés.

Au début des années 80, le gouvernement central mexicain a commencé à favoriser la création de nouveaux programmes de baccalauréat voués à la formation des enseignants dans une optique plus favorable aux besoins des peuples autochtones. En effet, depuis 1982, la formation des maîtres autochtones est à la charge de l'Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Cette université, créée en 1978, est la plus grande institution formatrice de maîtres au Mexique. Son but est de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation et de devenir une institution d'excellence dans la formation de maîtres. Au début, une de ses fonctions principales était d'assurer, par le biais d'un baccalauréat, la mise à niveau des enseignants en service au préscolaire et au primaire. Cette université compte 76 sièges régionaux et 208 sous-centres qui sont installés dans toutes les États du pays où il y a des populations indigènes. (Santillan, 2004).

Dans ce contexte, deux programmes ont été mis en place : la Licence (niveau baccalauréat) en Éducation indigène (LEI) en 1982 et la Licence en Éducation préscolaire et en Éducation primaire indigène (LEPEPMI-90), huit ans plus tard (1990). D'autres programmes ont été mis sur pied pour mettre à niveau des enseignants qui n'avaient que des

études primaires et secondaires. Cependant, les statistiques montrent qu'il y a encore une bonne proportion des enseignants autochtones en exercice qui restent encore avec des niveaux d'études collégiales.

La Licence en Éducation indigène (LEI) a été implantée au siège central de l'UPN-Ajusco (Mexico D.F.). Il s'agissait d'un programme de formation dont le but était de favoriser la formation de personnel spécialisé en pédagogie bilingue et biculturelle pour répondre aux besoins éducatifs des groupes autochtones du pays. Il faut signaler que ce programme a été proposé seulement dans la ville de Mexico et qu'il est ouvert à tous les enseignants indigènes qui appartiennent aux différents peuples autochtones du Mexique. Les enseignants qui s'y forment reçoivent une permission spéciale (congé de perfectionnement) de leurs gouvernements provinciaux pour faire des études pendant une période de quatre ans à la ville de Mexico. De plus, ils sont censés obtenir de bons résultats tout au long de leur cheminement académique pour avoir le droit de continuer leurs études.

La Licence en Éducation préscolaire et Éducation Primaire Indigène (LEPEPMI), deviennent un programme national de formation continue des enseignants en service. En effet, depuis 1990, la Licence en Éducation préscolaire et Éducation Primaire Indigène sont offertes dans 23 États du Mexique où il y a des populations autochtones. Ces deux programmes (LEI et LEPEPMI) restent, au niveau national, les seules possibilités de formation offertes au corps enseignant autochtone.

1.4 L'émergence de l'interculturalité comme nouveau paradigme éducatif

À partir de cette époque, si on reste attentif au discours officiel, on peut constater un changement de ton. L'accent sur « l'interculturalité » et sur la reconnaissance de la « diversité culturelle » devient plus présent. En effet le LEPEPMI s'était donné comme but « de former des professionnels de l'enseignement d'un niveau académique de baccalauréat et capable d'élaborer des propositions pédagogiques cohérentes avec la situation des peuples autochtones, impliquant un processus de transformation de sa pratique enseignante et une reconnaissance de la diversité culturelle, linguistique et ethnique » (UPN, Programme de 1990, p. 10).

À partir de 1996, les institutions responsables de l'éducation indigène au Mexique ont adopté le discours « interculturel », qui a remplacé l'ancienne approche bilingue et

biculturelle au niveau de la formation des enseignants et qui prétend prendre mieux en compte le phénomène de la diversité culturelle. En effet, l'approche « interculturelle » prend son essor au Mexique et en Amérique latine au début des années 90 et a entraîné de forts débats théoriques, politiques, académiques et pédagogiques. Bien que cette approche trouve ses origines au début de la décennie des années 70 grâce aux mouvements indigènes de décolonisation et libération nationale, c'est dans la dernière décennie du XXe siècle qu'elle prend son essor et devient une option méthodologique, politique et éducative permettant de travailler dans le cadre de la diversité culturelle (Pérez, &Paré, 2009, p.179).

À travers ce concept d'interculturalité, il s'agit en fait d'aborder de manière plus générale les rapports entre différentes cultures ou langues (et pas simplement, par exemple, entre l'espagnol et une langue autochtone ou une culture et une autre culture), et de le faire en promouvant l'idée d'un dialogue entre partenaires égaux et en aspirant au respect et à l'enrichissement mutuel. Ce qui conduit à des applications directes en termes d'éducation. Ainsi, à ce propos on a pu parler de l'interculturalité en ces termes : « Le point de vue interculturel présuppose une éducation dont les racines se trouvent dans l'environnement immédiat des étudiants et qui incorporent des éléments et des contenus d'horizons culturels divers dans le but d'enrichir le processus de formation » (Casillas y Santini, 2006, p.36) On le voit cependant avec ces premiers points de repère, le concept d'interculturalité est loin d'être univoque et a donné lieu, en fonction du contexte historique et géographique dans lequel il était utilisé, à de multiples interprétations et mises en perspectives.

Selon Catherine Walsh (2009) l'on pourrait les regrouper cependant à travers 3 grandes conceptions nettement différenciées et qui continuent à être discutées jusqu'à aujourd'hui : l'une « relationnelle » envisageant l'interculturalité comme un rapport culturel entre personnes, pratiques, savoirs, valeurs et traditions; l'autre « fonctionnelle » envisageant l'interculturalité comme la reconnaissance de la différence culturelle dans le cadre d'une structure sociale établie; et la troisième dite « critique », envisageant la diversité culturelle à travers la matrice d'un pouvoir colonial.

À ce sujet, il faut évoquer le fait qu'à partir de 1994, cette approche de l'interculturalité acquiert un statut particulier, avec l'irruption de l'Armée Zapatiste de

Libération nationale (EZLN par les sigles espagnols)¹² sur la scène politique du pays. Cet événement a en effet ouvert un débat théorique, académique, politique et social intense par rapport aux droits collectifs des peuples indigènes dans le cadre d'un État multiculturel. Et sur le plan de l'éducation, le mouvement zapatiste a suscité un vif intérêt chez les peuples indigènes, comme en témoigne la participation très active d'enseignants et professionnels indigènes qui, en assumant des postes de responsabilité pour leurs groupes ethniques, promeuvent la mise en place de projets éducatifs, linguistiques et culturels propres, ou bien réadaptent les projets éducatifs officiels aux particularités indigènes, en se servant du modèle ou des expérimentations zapatistes et en cherchant à les reproduire en fonction du contexte qui est le leur.

Même si la situation latino-américaine est bien différente, il peut être intéressant à propos de l'interculturalité de se référer aux cas européen et nord-américain. En effet dans le cas de l'Europe et nord-Amérique, certains auteurs comme (Barabas, 2014, Castillo y Guido 2015), affirment que « l'interculturalité » trouve ses origines dans le contexte des migrations qui se sont intensifiées dans les années 70 et que cette approche a pris son essor depuis lors. L'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP, 2007) signalait qu'en Europe « l'éducation interculturelle est devenue une priorité pour les institutions éducatives dans les années 1990 et 2000. Les approches interculturelles dans la formation scolaire se présentent à la fois comme un enjeu pour les « minorités », les migrants ou plus généralement l'ensemble des élèves, et comme un défi pour les autorités éducatives chargées de les promouvoir » (Meunier, 2007).

Du côté anglo-saxon, les approches interculturelles connaissent un important essor dans les années 80 et répondent à une critique du multiculturalisme et de ses politiques qui resteraient limitées à une « reconnaissance formelle de la diversité ». L'interculturalité est donc adoptée en tant que : « l'interaction culturelle conçue comme un fait éducatif à part entière, oblige à penser les relations dans le cadre d'un projet éducatif et social. » (Junta de Andalucía, 2001, p. 10).

¹² L'Armée Zapatiste de Libération Nationale est un mouvement social composé principalement d'organisations indigènes. Elle a vu le jour le 1er janvier 1994 dans l'état mexicain du Chiapas, son objectif principal est l'obtention de droits collectifs historiquement refusés aux peuples autochtones.

D'une manière générale, l'interculturalité dans les pays anglo-saxons et européens acquiert un statut de légitimité et vise principalement à soutenir des politiques d'intégration des migrants et les minorités ethniques en difficulté. Et dans un contexte éducatif, l'interculturalité devient un cadre de référence pour le cheminement scolaire des élèves immigrants et des minorités ethniques défavorisées.

Par contre, en Amérique latine, l'approche interculturelle prend des formes particulières, vu les conditions sociohistoriques et culturelles propres à cette région, et doit donc pouvoir être théorisée et comprise en fonction des conditions particulières qui sont les siennes (López, 2009). En effet, en Amérique latine nous trouvons des États pluriethniques (plurinationaux) où la diversité culturelle trouve ses origines dans des peuples et cultures millénaires qui ont fondé des civilisations complexes (Yampara, 2008).

C'est à cause de ce fait qu'en Amérique latine, l'approche interculturelle institutionnelle (officielle) n'a pas encore été totalement acceptée par les organisations sociales indigènes en tant qu'une option réelle leur permettant d'affronter les complexes défis posés par la manière de traiter de la diversité culturelle. Et cela, même si au début des années 90 cette approche a été intégrée aux politiques éducatives de la région latino-américaine. Ainsi, alors que pour les pays anglo-saxons et européens l'interculturalité s'avère une option éducative légitime ou un point d'arrivée, pour l'Amérique latine, c'est un point de référence pour un débat qui vient juste de commencer (Castro y García, 2016).

Plus précisément dans le domaine éducatif, le paradigme de l'interculturalité en Amérique latine naît comme une réponse à l'épuisement des politiques éducatives d'assimilation et d'intégration offertes à la population indigène dans la région pendant la deuxième moitié du XXe siècle (Muñoz, 2103). Plusieurs facteurs d'ordre politique et académique ont motivé ces changements et l'adoption d'une nouvelle approche qui prétend être différente en ce qui concerne le vaste et complexe domaine de la diversité culturelle et de l'éducation indigène. Sánchez (2012) identifie au moins quatre facteurs d'ordre politique qui favorisent cette approche : « (1) L'émergence de mouvements sociaux indigènes qui revendiquaient leurs droits, notamment celui d'une éducation propre; (2) la reconnaissance des droits des indigènes dans les constitutions locales; (3) le débat et l'effervescence qui s'en est suivi au plan international quant à la revendication des droits collectifs des peuples

indigènes encadrés dans les traités internationaux : (4) et finalement la présence de plus en plus accrue d'une pensée critique indépendante du modèle de l'assimilation culturelle hégémonique ».

C'est à cause de ces facteurs politiques que l'approche de l'interculturalité a suscité de forts débats et a été la cible de critiques importantes surtout de la part des mouvements sociaux indigènes qui affirment que l'« interculturalité en tant que politique éducative ne peut pas être dissociée des mouvements sociaux qui l'ont rendu possible » (Pérez y Paré, 2009b, p.171). Outre cet aspect, ils mettent de l'avant le fait que « l'interculturalité est une politique néolibérale qui, dans l'analyse et dans la pratique, néglige le plan structurel (les problèmes d'inégalité, l'asymétrie et l'exclusion), qui cache le conflit et favorise la subordination entre systèmes de connaissances hégémoniques et subalternes, qui encourage une hybridation culturelle qui favorise le rejet de sa propre culture, et finalement qui a comme objectif l'intégration au monde moderne et globalisé » (Pérez y Paré, 2009c, p. 174).

C'est d'ailleurs, en y ajoutant les nuances nécessaires, ce que résume Catherine Walsh : « À partir des années 90, l'interculturalité s'est transformée en un thème à la mode. Elle est présente dans les politiques publiques et dans les réformes éducatives et constitutionnelles, tant au niveau institutionnel national qu'international. Bien que l'on puisse démontrer que cette attention est un effet et un résultat des luttes des mouvements sociopolitiques ancestraux et de ses demandes de reconnaissance, de droit et de transformation sociale, elle peut être vue aussi, en même temps, depuis une autre perspective, comme celle qui lie les projets globaux du pouvoir, du capital et du marché » (Walsh, 2009, p. 1-2).

En somme, l'interculturalité comme option éducative est encore un champ en construction où la discussion et la réflexion académique, sociale et politique sont présentes, un champ de discussion où les acteurs sociaux doivent être pris en compte afin de définir les buts, les contenus et les approches de l'éducation.

1.5 L'approche interculturelle dans les Écoles Normales

Il faut préciser qu'au Mexique, les écoles normales sont les institutions qui s'occupent de la formation initiale de maîtres¹³. En 1997 cependant, le modèle de formation initiale des maîtres a été amené à connaître des changements importants. En plus de la perspective de la « formation pour un enseignement réflexif » et celle de la « professionnalisation de l'enseignement », on y a ajouté l'approche par « compétences » prônée par les pays du Nord (Moreno, 2013).

À la fin des années 90, dans le cadre de la création de programmes de maîtrise et de doctorat en éducation, les options de la diversité socioculturelle et interculturelle vont aussi être implantées dans les États d'Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Chihuahua, Michoacán et la Ciudad de Mexico. Il s'agit de propositions « curriculaires » qui mettent de l'avant le principe de la diversité culturelle dans la formation professionnelle des enseignants indigènes et non indigènes (Santillan, 2004).

Dans le cas des écoles normales indigènes, l'approche de l'interculturalité et du bilinguisme est intégrée dans les réformes de 1997 dans le but de dépasser le vieux modèle bilingue. Cette nouvelle réforme établit que :

L'approche interculturelle cherche à contribuer à la modification des manières d'aborder et de travailler la diversité culturelle des écoles. Elle cherche aussi à l'amélioration des relations entre les sujets et au renforcement des plans et programmes d'études, de l'organisation de l'enseignement, des activités didactiques dans les salles de cours et de la gestion institutionnelle. En même temps, cette approche encourage les processus pédagogiques participatifs, dynamiques et interdisciplinaires qui aident à relier la réalité socioculturelle et linguistique des étudiants avec l'école et celle-ci avec la communauté. (Secretaría de Educación Pública, 2004, p. 11).

Néanmoins comme nous l'avons souligné, en 1996, les établissements de formation des maîtres indigènes tels que l'Université Pédagogique Nationale et les écoles normales indigènes se sont rattachés à ce mouvement officiel sans que cela se traduise forcément par

¹³Rappelons-le, la durée des études est de quatre ans et la fin de leurs études, les nouveaux enseignants obtiennent un emploi.

des changements profonds dans les plans et programmes d'étude. Cette même année, dans le réseau des écoles normales, il y a eu des propositions de programmes de baccalauréat conçus pour la formation des maîtres autochtones, à forte composante interculturelle et bilingue. Du côté des Écoles Normales Indigènes avec l'approche interculturelle et bilingue, jusqu'à présent, seulement vingt écoles ont été créées et sont en activité dans quinze États de la République mexicaine; ce qui représente moins de 2 % des écoles normales du pays où le modèle éducatif interculturel a été mis en pratique (Baronet, 2010). Ce qui veut dire que dans les faits la réalité est bien éloignée du discours.

En 2001, le gouvernement fédéral a instauré la Coordination générale de l'Éducation interculturelle et bilingue, dont la fonction principale est d'encourager et de guider, en matière d'énonciation, d'implantation et d'évaluation, les programmes novateurs en éducation interculturelle bilingue pour développer des modèles curriculaires qui prennent en compte non seulement la diversité culturelle, mais aussi la formation du personnel enseignant (technique et administratif), le déploiement des langues indigènes, la production dans chaque État de matériel éducatif en langues indigènes et la réalisation de recherches en éducation. Cette instance, avec la collaboration de la Direction générale d'Éducation indigène, a élaboré le modèle de formation initiale des maîtres indigènes, à composante interculturelle et bilingue, utilisé dans les écoles normales indigènes. Ce modèle est entré en vigueur en 2004-2005 à l'École Normale Indigène de l'État de Michoacán.

En effet, pendant la période 2004-2005, est mise en place la « licence d'éducation primaire orientée vers l'approche interculturelle bilingue » correspondant au plan d'études de 1997. Selon le discours officiel, ce nouveau modèle de formation, à ancrage interculturel et bilingue, est envisagé comme un programme de formation et de développement professionnel des maîtres, ayant pour objectif le développement des compétences nécessaires pour la réussite de l'équité éducative.

1.6 L'École Normale Indigène de Michoacán - L'ENIM : contexte, institutionnalisation et défis pédagogiques

L'origine de l'École Normale indigène de Michoacán (ENIM) s'inscrit dans le cadre de deux importants événements sociaux : la mobilisation collective et organisée du corps enseignant qui se fait reconnaître comme une force sociale qui compte dans l'État du

Michoacán à partir de 1989, et l'irruption du mouvement indigène zapatiste qui secoue le pays en janvier 1994. Les deux mouvements ont eu une importante influence dans la création de l'ENIM.

En effet, cette année-là, suite à un processus de démocratisation du syndicat, le corps enseignant de l'État de Michoacán a pu mieux se faire entendre et revendiquer avec plus de force ses droits fondamentaux : droit au travail du personnel éducatif et bien sûr, droit de mettre en place ses propres projets éducatifs. Durant les moments les plus importants de cette lutte, le professorat indigène a joué un rôle de premier plan. Grâce à leur participation et implication, les professeurs indigènes ont réussi à obtenir la reconnaissance de leurs collègues et devenir un secteur reconnu du système éducatif de l'État de Michoacán.

Au début des années 90, les professeurs autochtones ont même obtenu des postes importants à l'intérieur du ministère de l'Éducation (notamment celui de directeur de l'éducation indigène de l'État de Michoacán), devenant le seul secteur éducatif qui peut nommer de manière démocratique (choisie par les enseignants de base en assemblée générale) la direction qui le représente devant les instances éducatives officielles.

Ce qui s'est obtenu au niveau des instances éducatives le sera bientôt au niveau proprement syndical. En 1994, année où la reconnaissance du corps enseignant démocratique de la Section XVIII du Syndicat national des travailleurs de l'éducation (SNTE) est officialisée, le corps enseignant indigène réussit à obtenir sa propre représentation à l'intérieur de la structure syndicale de la Section XVIII.

Dans ce contexte d'avancées sociales, en 1995, le syndicat des enseignants propose la création de huit Écoles Normales dans différentes régions de l'État¹⁴. Avec la création de ces institutions, le syndicat prétendait répondre à la forte demande de professeurs qui se ressentait un peu partout dans l'État et améliorer le rôle des Écoles Normales déjà existantes. C'est dans ce contexte --sur l'initiative du Secteur IX d'Éducation indigène, appartenant à la Section XVIII du SNTE—que l'École Normale Indigène de Michoacán a été créée. Il s'agit

¹⁴ Les huit Écoles Normales se sont établies dans les villes suivantes : Huetamo, Zitacuaro, Maravatio, Nueva Italia, Puruándiro, Zacapu y Paracho. (L'École Normale Indigène était intégrée à cette dernière.)

de la seule école normale ayant pu voir le jour à ce moment-là. Les sept autres virent le jour dans les années suivantes.

La mobilisation syndicale du corps enseignant de Michoacán n'a cependant pas été le seul événement ayant permis la création de l'ENIM. Il est intéressant de noter que cette école est née aussi dans le contexte du soulèvement du mouvement Zapatiste de Libération nationale (EZLN) au Mexique. Or comme nous l'avons mentionné précédemment, ce mouvement a suscité la participation très active d'enseignants et de professionnels ainsi que d'organisations sociales indigènes qui ont poussé à une réflexion approfondie sur la nécessaire réappropriation de projets existants ainsi que sur la constitution de nouveaux projets éducatifs, linguistiques et culturels alternatifs à ceux proposés par le gouvernement, capables de prendre en compte les particularités indigènes.

La création de l'ENIM a ainsi été le symbole d'une affirmation collective autochtone nouvelle, l'occasion d'un processus d'identification très fort. Un processus qui a débuté dans la décennie des années soixante-dix et s'est intensifié dans les années 1990, en faisant naître pour les Autochtones de l'État de Michoacán de nouveaux espaces de négociation politique et par conséquent la possibilité d'obtenir une plus ample reconnaissance de leurs droits collectifs, y compris en termes d'éducation culturelle et linguistique.

Le mouvement pour la création de l'ENIM a été mené d'abord et avant tout par les maîtres, parents et élèves autochtones de l'État qui se sont collectivement mobilisés pour cela en 1995. Ils avaient deux objectifs fondamentaux : la création d'une institution spécifique dont le mandat serait de former les futurs enseignants autochtones pour travailler en milieu indigène dans l'État de Michoacán et la mise en marche d'un modèle de formation initiale à partir des spécificités culturelles et linguistiques des peuples et communautés indigènes.

L'offre éducative conçue par les enseignants indigènes visait ainsi fondamentalement à récupérer des approches qui intégreraient la langue et la culture indigènes comme axes transversaux pour développer les savoirs, l'histoire et la cosmovision des peuples indigènes. Cette proposition initiale, toutefois, a été rejetée par les Ministères de l'Éducation, tant au niveau de l'État que du fédéral.

En soulignant des inconsistances au niveau pédagogique et le manque de cohérence méthodologique dans la proposition curriculaire, les autorités gouvernementales centrales et étatiques ont refusé de reconnaître formellement cette institution qui n'a été reconnue officiellement qu'en 2003 (SEP, 2003). La véritable raison de cet imbroglio résidait dans l'affrontement entre deux visions pédagogiques distinctes, voire deux modèles éducatifs opposés concernant la façon de concevoir la formation initiale des enseignants indigènes : d'un côté l'approche officielle (incluant l'approche par compétences); et de l'autre, une perspective alternative émergeant des aspirations fortement enracinées des peuples indigènes (Corona, 2017).

Il importe de mentionner que la perspective mise de l'avant par les peuples indigènes en mouvement visait la construction d'un modèle alternatif avec la participation des agents éducatifs (parents, enseignants, élèves, spécialistes, etc.) en fonction de leurs besoins éducatifs propres, enracinés dans le contexte social et historique qu'ils peuvent connaître. Ce modèle s'appuyait sur des savoirs ancestraux et communautaires, tout en mettant l'accent surtout sur les élèves comme des sujets sociaux et des constructeurs actifs de connaissances. Le projet éducatif initial des enseignants p'urhépéchas de Michoacán se proposait à adopter:

La conception d'une pédagogie avec des contenus et des méthodologies différentes : une pédagogie non pour les indigènes, mais venant des indigènes, car on sait qu'historiquement l'action éducative se donne dans le cadre d'une situation coloniale où existe une culture dominante qui justifie et maintient cette situation. Les enseignants, malgré la générosité de quelques-uns, sont dans le système et ne sont pas en mesure de concevoir une pédagogie capable de surmonter les structures d'oppression. Cette tâche revient, dans notre cas, fondamentalement aux Autochtones, aux nouveaux enseignants indigènes, à ceux et celles qui sont en communication constante avec leurs communautés, sur la base d'une analyse critique provenant des apports scientifiques et de la philosophie fondée sur la cosmovision indigène (ENIM, 2000, p. 44).

Cette approche a bien entendu des conséquences pédagogiques importantes qui ne peuvent passer inaperçues. En effet, selon le document proposé par l'ENIM,

la pédagogie (que nous privilégions) doit trouver ses origines autant dans notre passé que dans notre présent, parce que c'est seulement en reprenant cette réflexion portant sur le passé que nous pourrions trouver des chemins pour sortir aujourd'hui de la situation coloniale: c'est seulement de cette manière que nous trouverons les techniques pédagogiques grâce auxquelles nous

apprendrons à écrire notre histoire, en tant qu'auteurs et témoins de l'histoire (ENIM, 2000, p.45).

Entendons-nous bien : ce débat entre deux conceptions opposées du projet pédagogique pensé pour l'ENIM, l'une provenant des maîtres, étudiants et communautés autochtones, et l'autre des autorités institutionnelles (fédérales et étatiques), ne veut pas dire que se sont opposés de manière caricaturale ou grossière les valeurs de la modernité et les valeurs de la tradition. Autrement dit, les partisans de l'enseignement des langues autochtones d'un côté et les partisans de l'approche par compétences de l'autre côté (les adeptes de savoirs passés et les adeptes de savoirs modernes et scientifiques). En fait, ce débat révélait l'existence de préoccupations fortement différenciées et de défis pédagogiques de taille : alors que d'un côté on voulait être pris en compte, participer activement, en tant que porteurs de savoirs et de valeurs culturelles, aux grandes orientations pédagogiques d'une institution pour laquelle on s'était mobilisé depuis des années; de l'autre côté on cherchait à imposer, sans offrir aucune discussion de fond, un modèle homogénéisant qui n'en restait pas moins ambigu tant qu'il essayait de combiner les vertus (nouvellement découvertes) de l'interculturalité et notamment celles de l'approche par compétences.

Par exemple, depuis cette vision institutionnelle, il n'y avait pas de place pour valoriser et approfondir les questions suivantes : comment enseigne-t-on et apprend-on le savoir-faire traditionnel dans une communauté indigène? Comment apprennent les enfants indigènes ? Comment développer des savoirs pratiques dans le cadre de la convivialité socioculturelle d'une communauté, comment renforcer ceux qui existent déjà, sans pour autant négliger les savoirs contemporains ? Comment donner le goût et les moyens aux enseignants de s'engager auprès de leur communauté ainsi que de réaffirmer leur identité comme indigène et comme enseignant ?

Il n'y a pas non plus, dans les plans d'études qui étaient destinés aux formateurs ou enseignants autochtones, des cours qui aideraient les enseignants à développer des stratégies valorisant et revitalisant leur culture et leur langue, y compris au sein des pédagogies qu'ils mettaient eux-mêmes en œuvre.

Mais revenons à l'histoire de l'ENIM.

En novembre 1995, L'ENIM débute dans ses fonctions comme annexe de l'École Normale de Paracho, sans l'appui des autorités, c'est-à-dire, sans une personnalité institutionnelle propre. Aussi bien les professeurs que les étudiants étaient régis par la direction administrative d'une autre école, celle de l'École Normale de Paracho, et devaient partager les locaux avec des étudiants et enseignants non indigènes; ce qui n'a pas manqué de créer des tensions entre les deux groupes.

Cependant, en 1998, lassés de ces difficultés, les enseignants et les étudiants indigènes décident de se séparer de l'École Normale de Paracho et quittent le bâtiment qu'ils occupaient et partageaient avec des non-autochtones. Et cela, parce que les enseignants comme les étudiants voulaient un environnement institutionnel qui leur soit propre et corresponde aux particularités de leur formation. Pendant quelques mois, enseignants et étudiants ont ainsi développé leurs activités dans un autre bâtiment de la ville même de Paracho jusqu'à ce qu'ils puissent déménager dans la municipalité de Cherán où ils ont été accueillis pendant une période scolaire de 10 mois dans une école privée. Finalement, la municipalité de Cherán a offert tout son appui pour que la Normale indigène de Michoacán s'établisse chez elle, en offrant le terrain sur lequel a été construit le bâtiment de l'école, et en faisant de ce dernier son siège actuel.

Au début (en novembre 1995), l'École Normale Indigène a commencé à fonctionner avec quatre professeurs qui avaient à leur charge un groupe de seulement 20 étudiants. Ces étudiants ont suivi d'abord un cours propédeutique qui s'est étalé jusqu'à la fin de janvier 1996 et par la suite, ils ont commencé le premier semestre en février et l'ont fini en juillet de cette même année. Toutefois, ce semestre de travail et d'études n'a pas été reconnu, en raison de prétextes techniques, par le gouvernement, ce qui fait que ces étudiants ont été obligés de faire une année de plus pour obtenir leur diplôme.

En 2000, le gouvernement de Michoacán a refusé aux premiers diplômés des sept écoles normales de l'État leur embauche comme professeurs, ce qui a forcé les sept Écoles Normales non indigènes à suspendre leurs activités et disparaître totalement de la scène éducative, et cela jusqu'à aujourd'hui.

L'unique École Normale qui a réussi à se maintenir en activité a été l'ENIM. Dans son cas particulier, ce qui a été refusé par le gouvernement, c'est le type de curriculum proposé collectivement par les enseignants, les étudiants et les communautés indigènes : le gouvernement n'a pas voulu en reconnaître la validité. Et cela, même si les premiers diplômés de cette institution – grâce à des mobilisations syndicales importantes – ont été embauchés comme enseignants permanents. Il faut ajouter que le nombre d'étudiants a augmenté pendant les cycles scolaires suivants. Jusqu'à aujourd'hui, dix-neuf cohortes de nouveaux professeurs d'éducation préscolaire et primaire ont terminé leurs études à l'ENIM et ont été tous embauchés, obtenant leurs permanences après avoir fini leurs formations.

Depuis le début de leur travail en tant qu'enseignants, les formateurs de l'ENIM ont été obligés de se baser sur les programmes de formation qui s'appliquaient dans toutes les Écoles Normales du pays, avec de légères adaptations au contexte indigène. Parallèlement, ils ont commencé à travailler sur un modèle de formation propre, intégrant des contenus, systèmes d'apprentissage et d'enseignement spécifiques pour répondre à la diversité culturelle des étudiants en formation.

Il est important de signaler que cette proposition (dont nous avons parlé plus haut), élaborée par les premiers formateurs indigènes, les étudiants et les communautés, a été rejetée à sept reprises par les instances officielles du ministère de l'Éducation, sous prétexte que le curriculum proposé ne correspondait pas aux politiques d'élaboration des curriculums officiels. (Corona, 2017, p. 242-243).

Entre 1997 et 1999, a été mise en place une réforme du programme d'enseignement de la formation initiale des maîtres des écoles normales du Mexique. Cette nouvelle approche, qui s'inscrit dans le « Programme pour la transformation et le renforcement académique des Écoles normales », prétend former un professeur doté de compétences professionnelles pour l'enseignement, favorisant l'apprentissage disciplinaire et pédagogique, avec un fort accent mis sur la didactique (Sandoval, 2003). Actuellement ce modèle, avec quelques modifications effectuées en 2012, s'applique dans toutes les Écoles Normales du pays et s'appuie sur l'approche par compétences.

Dans le cadre de cette nouvelle réforme et comme condition préalable à la reconnaissance officielle de l'ENIM, le gouvernement a imposé à cette dernière en 2003 un

plan d'études particulier (« Plan d'études 1997, Adéquation 2003 »). En fait, il s'agissait du même plan d'études que celui de 1997, mais avec quelques cours additionnels de culture et de langue indigène.

C'est ainsi qu'en août 2003, après huit ans de négociations entre les communautés indigènes et le gouvernement central, grâce à un décret de création officielle, l'ENIM obtient sa reconnaissance formelle, mais à la condition d'accepter le modèle de formation officielle qui est appliqué dans toutes les écoles normales du pays, tout s'étant négocié dans un contexte de tensions et conflits. Autrement dit, même si les communautés indigènes et les enseignants de l'ENIM demandaient la reconnaissance de leur modèle éducatif construit sur la base d'une optique ethnique, le système éducatif central a imposé son modèle de formation par compétences, malgré son discours interculturel. Comme le rappelle le chercheur Baronet (2012, Op. Cit.) : « les curriculums propres élaborés régionalement et collégialement ont été abandonnés pour adopter la licence en éducation primaire interculturelle bilingue en 2004-2005 ».

1.7 Quelques constats qui justifient le besoin d'une étude sur la pratique enseignante des maîtres autochtones

Au fil de ce bref parcours historique que nous avons pris la peine d'esquisser dans ce premier chapitre dédié à la problématisation de notre recherche doctorale, nous avons essayé de mettre en lumière comment il est impossible de comprendre la réalité de l'enseignement autochtone, sans la resituer dans des rapports sociopolitiques fondamentalement asymétriques qui se sont constitués au fil d'une longue histoire et qui perdurent jusqu'à aujourd'hui.

C'est pourquoi il nous a semblé important de faire en tout premier lieu apercevoir les particularités historiques de notre objet de recherche. Sans la prise en compte de ce contexte historique général et des conditions particulières qu'il génère, il nous paraît difficile de faire comprendre le rôle que peuvent jouer les formateurs d'enseignants indigènes ainsi que les obstacles qu'ils peuvent rencontrer dans leur pratique quotidienne. Il faut aussi souligner que la formation des maîtres indigènes du Mexique comporte d'importants défis théoriques vu qu'elle est un champ complexe et multifactoriel où s'enchevêtrent les uns avec les autres des facteurs d'ordre social, politique, économique et culturel.

Il n'en demeure pas moins qu'on pourrait se demander si c'est une bonne chose de développer un enseignement spécifique aux Autochtones du Mexique, sous forme d'écoles normales indigènes. Dans cette optique, il semble donc qu'il existe un conflit très clair entre le modèle officiel de formation interculturelle et bilingue et les initiatives éducatives ethniques prises au niveau local ou régional¹⁵. Cinq constats émergent de notre recension et nous permettent de préciser l'orientation de la présente recherche.

Notre premier constat est lié au fait que malgré la création de quelques écoles normales indigènes, la non-participation des acteurs indigènes dans la conception, le développement et l'évaluation des programmes de formation initiale s'avère, comme l'indiquent Salinas et Aviles (2003, p. 183), un grand défi; défi que l'on retrouve bien, comme nous l'avons montré, dans le cas de l'école normale indigène de Michoacán.

En effet, bien qu'il existe quelques programmes de formation continue dans laquelle des enseignants indigènes sont engagés comme des formateurs d'enseignants (c'est le cas du programme de la Licence en Éducation préscolaire et Éducation primaire pour le milieu indigène LEPEPMI-90, et le Programme pour abaisser le Retard éducatif au niveau de l'Éducation initiale et de Base (PAREIB), force est de constater que ces programmes sont passablement éloignés de la problématique éducative indigène. Et pour cause : dans l'État de Michoacán au Mexique, avant l'année 1995, il n'y avait pas de programmes et/ou d'institutions spécifiques pour former des enseignants indigènes. C'est pour cette raison que des communautés et des professeurs indigènes ont commencé à faire la demande de dispositifs de formation propres à leur contexte de diversité culturelle.

Le deuxième constat découle du premier. Dans l'École Normale Indigène de Michoacán - la première école vouée à la formation d'enseignants pour le milieu indigène - la majorité des formateurs sont des Autochtones. Cependant, ils n'ont jamais reçu de formation spécifique. Ils sont devenus des formateurs sur le tas. Leur recrutement a été fait en prenant en considération leur expérience enseignante en milieu indigène. Autrement dit, il

¹⁵ Bien que quelques programmes de formation au niveau de la maîtrise et ou du doctorat abordant la thématique de l'interculturalité existent, on ne retrouve pas dans l'État de Michoacán de programmes spécifiques de formation des formateurs de maîtres indigènes qui abordent dans toute sa profondeur la problématique de la diversité culturelle, comme un moyen de réflexion et/ou de formation alternatif.

fallait juste appartenir à une communauté indigène, parler une langue autochtone et disposer d'une expérience enseignante (ou même seulement de l'expérience d'avoir été étudiant) pour pouvoir devenir un formateur d'enseignants.

Le troisième constat lié au rôle même du formateur d'enseignants autochtones. Nos lectures suggèrent qu'il existe une tension entre deux conceptions : considérer le formateur d'enseignants autochtones comme un professionnel outillé avec des compétences techniques en réduisant sa fonction à l'acquisition de quelques recettes pédagogiques ou didactiques et, d'un autre côté, le voir comme un sujet social impliqué dans un contexte historique et politique donné, sans oublier leurs savoirs ancestraux.

Notre quatrième constat indique qu'il existe en effet peu de recherches qui rendent compte des conditions dans lesquelles se développe la pratique enseignante indigène au Mexique.

Finalement, notre cinquième constat renvoie à la problématique de l'interculturalité en éducation dans un contexte de formation initiale autochtone : il y a encore bien du chemin à faire avant que les principes de la diversité culturelle et de l'interculturalité soient reconnus et appliqués, avec toutes les conséquences que cela implique, auprès des peuples et communautés autochtones de l'État de Michoacán.

À la lumière de ces constats, nous posons la question générale de notre recherche.

1.8 Question générale de la recherche

C'est en prenant en compte d'un tel contexte que nous avons travaillé sur l'hypothèse que la pratique enseignante autochtone se réalise d'une part, dans un cadre de tensions non résolues, des dilemmes et des difficultés provenant surtout de la formation initiale que les formateurs autochtones ont reçu et d'autre part, dans un cadre des ressources méthodologiques et matérielles sur lesquelles ils s'appuient pour interagir dans des contextes ayant des caractéristiques culturelles et linguistiques spécifiques.

Compte tenu des constats dégagés ci-dessus, notre recherche entend décrire et analyser le rôle de la culture et de la langue dans les pratiques de formation à l'enseignement dans les écoles normales indigènes, et cela dans un contexte de diversité culturelle. Cette

étude s'attarde ainsi sur la pratique enseignante autochtone du point de sa tâche, en tenant compte de ses ressources et de ses contraintes (Baronet, 2010, Niniz, 2015, Ledezma, 2018) les principales contingences (les problèmes pratiques rencontrés au jour le jour) auxquelles fait face le formateur de maîtres indigènes dans sa pratique pédagogique. **Autrement dit, comment les écoles normales indigènes, par l'entremise de leurs programmes et pratiques pédagogiques, préparent-elles actuellement les futurs enseignants à mieux répondre aux besoins de la population scolaire dans les écoles en milieu autochtone ?**

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

La prise en compte des particularités historiques de l'enseignement indigène dans l'État de Michoacán décrites dans le chapitre I, nous a conduits à mieux comprendre l'histoire récente ainsi que les défis des formateurs indigènes de l'État de Michoacán au Mexique.

Dans le même sens, la mise en forme de notre problématique, explicitée dans le chapitre I, nous a permis aussi de mieux identifier notre objet d'étude et de formuler une question générale de recherche.

La perspective de notre recherche est essentiellement analytique et explicative. Ainsi, notre cadre conceptuel impose une perspective particulière dans l'analyse et pour bien l'explicitier, ce chapitre est divisé en deux parties. Ainsi, dans la première nous exposons la notion de diversité culturelle comme catégorie fondamentale d'analyse. Dans la partie suivante, nous présentons une discussion sur la recherche sur les formateurs d'enseignants pour faire émerger notre angle d'approche à partir duquel nous allons aborder notre objet de recherche et mener notre enquête sur le terrain.

Il importe de rappeler que nous cherchons à analyser les caractéristiques de certaines pratiques pédagogiques dans un contexte de formation des enseignants autochtones. Nous voulons donc comprendre comment les écoles normales indigènes préparent les futurs enseignants à faire face à un contexte éducatif marqué par la diversité culturelle ainsi qu'à répondre aux besoins d'apprentissage des élèves en milieu indigène.

2.1. Première partie

2.1.1. La diversité culturelle comme catégorie fondamentale d'analyse

Au cours des dernières années, le thème de la diversité culturelle a donné lieu à plusieurs discussions et débats théoriques touchant aux connaissances et aux pratiques enseignantes dans les sociétés où les populations autochtones sont importantes. En Amérique du Nord et en Europe, ce champ est aussi en émergence puisque les pays qui s'y trouvent doivent répondre aux nouveaux scénarios multiculturels qui se sont forgés dans le sillage de phénomènes migratoires récents. (Clifton, 2009; Mateos y Dietz, 2014; Nivon, 2014).

Au Mexique et en Amérique Latine, la question de la diversité culturelle fait également partie des préoccupations de la recherche (Di Claudio, Llanos y Ospina, 2016; Reygadas, 2014), par contre, elle fait souvent référence à une perspective historique et sociopolitique particulière voulant que les acteurs sociaux puissent jouer un rôle fondamental dans les transformations en cours des modèles éducatifs; non seulement d'ailleurs les étudiants ou les professeurs, mais aussi les membres de la société civile (Castillo y Guido 2015; Dietz, 2009). Et cela d'autant plus que, depuis les années quatre-vingt-dix, d'importants mouvements de luttes menés par les Autochtones ont pu ouvrir de nouveaux espaces de négociations politiques avec les États nationaux, notamment autour des questions du droit à une éducation culturelle et linguistique pertinente (Baronet, 2015).

En fait, ce que nous allons chercher à faire ici, c'est de mettre en relief quelques-unes des positions théoriques et conceptuelles qui s'articulent autour des relations entre l'éducation, la diversité culturelle et les peuples autochtones ainsi qu'autour des enjeux de la formation de formateurs d'enseignants dans les pays où il existe des communautés indigènes importantes comme au Mexique.

Nous voulons par là souligner les principaux enjeux soulevés par réalité de la « diversité culturelle » qui, à notre avis, interpelle directement la façon dont on peut réfléchir sur la formation des formateurs d'enseignants autochtones dans l'État de Michoacán.

Pour commencer, il est tout d'abord nécessaire de signaler que, malgré leurs indéniables richesses conceptuelles, les modèles descriptifs et explicatifs d'origine nord-américaine ne sont pas nécessairement transposables ni assimilables directement aux réalités latino-américaines (Tubino, 2004).

Dans le contexte qui nous intéresse ici - soit les enjeux de la diversité culturelle vis-à-vis de la formation des maîtres autochtones - nous sommes d'avis qu'il est primordial de faire un retour minutieux sur la littérature actuelle traitant ce sujet.

Si nous n'avons pas l'intention de présenter ici l'état complet des connaissances scientifiques à ce propos, par contre nous souhaitons souligner de manière synthétique, les principaux débats théoriques qui ont eu lieu durant les quinze dernières années concernant les processus éducatifs et la scolarisation des peuples autochtones, en particulier au

Mexique. En somme, nous présenterons ici une réflexion globale nous permettant de peu à peu faire émerger notre cadre conceptuel d'analyse critique.

2.1.2. Les relations ethniques et la diversité culturelle

Dans les dernières décennies du XX^e siècle, le thème de la diversité culturelle apparaît comme une catégorie d'analyse théorique, aussi bien dans les débats académiques qu'au travers de différents conflits sociaux. Contrairement à certaines tendances globalisantes liées à la mondialisation contemporaine et prétendant à l'uniformité sociale, politique et culturelle, la nécessité d'une reconnaissance de la diversité des groupes autochtones, ethniques ou culturels, s'est avérée essentielle. A tel point qu'elle a fait naître des discussions qui en sont venues à affecter les buts, les connaissances et les pratiques éducatives et sociales en contextes plurilingues et multiculturels (Schmelkes, 2004).

Il existe divers facteurs qui expliquent ce phénomène. Entre autres, il faut souligner que le contexte géopolitique caractérisé par l'augmentation des inégalités économiques entre les pays du Nord et les pays du sud a généré d'importants flux migratoires vers les pays du Nord, structurant de nouvelles sociétés multiculturelles et multiethniques ayant elles-mêmes besoin de nouvelles solutions éducatives. (Mc Andrew, 2000).

La reconnaissance de la diversité culturelle est même devenue, dans certains pays, une fierté nationale (Schmelkes, 2004, p. 9). Ailleurs, elle est apparue à la fois comme un indicateur et un facteur explicatif des inégalités, ou encore comme le point de départ de mobilisations sociopolitiques, identitaires et culturelles générant une situation de « renouveau ethnique » (ethnic revival) ayant pris diverses formes (Smith, 1981); allant de la revendication autonomiste ou sécessionniste auprès des différentes minorités nationales (Rothchild, 1981) à la reconnaissance de l'illégitimité des modèles assimilateurs traditionnels au profit d'une valorisation grandissante du pluralisme (Taylor, 1992).

En éducation, les questions portant sur la diversité culturelle ont vite créé la controverse, car elles entrecroisent des éléments de caractère axiologique et sociopolitique, c'est-à-dire des choix sous-jacents éthiques et politiques. C'est la raison pour laquelle il nous apparaît très important de nous arrêter ici sur ce qu'il en est de la diversité culturelle du point de vue de l'éducation.

On le sait, la thématique de la diversité culturelle a été étudiée depuis différentes perspectives, écoles de pensée et idéologies oscillant toujours entre une appréciation plus ou moins mitigée de celle-ci jusqu'à sa valorisation comme recours positif d'un point de vue éducatif et social (Aguado, 2003)¹⁶.

En fait pendant très longtemps, l'étude de l'identité ethnique et des différences culturelles a été marquée par le paradigme de « l'essentialisme culturel ». Ce paradigme expliquait la situation de tel ou tel groupe ethnique principalement en s'appuyant sur le facteur des « différences culturelles » (Van Den Berghe, 1967). Ainsi les retards économiques, sociaux et éducatifs chez les peuples autochtones étaient attribués, d'abord et avant tout, à des traits culturels. D'où le problème que ces derniers pouvaient représenter: les différences culturelles n'étaient pas présentées comme un avantage, mais plutôt comme un problème à résoudre.

Cette approche culturaliste a reçu de fortes critiques de la part de différentes disciplines, en particulier de la sociologie et l'anthropologie qui ont signalé le caractère non historique et inamovible de cette approche (Barth, 1969, Guillaumin, 1997, Roosen, 1989). On a dénoncé aussi le fait que la philosophie politique sous-jacente à cette approche, minimise les travers antidémocratiques et a peu de préoccupation pour les valeurs du pluralisme culturel. (Kymlicka, 1995; Touraine, 1994, 1997).

En opposition directe avec cette dernière, la perspective « constructiviste » a pris beaucoup d'ampleur au cours des trente dernières années. Elle aborde, quant à elle, l'identité ethnique et la diversité culturelle comme des phénomènes dynamiques tant au niveau individuel que collectif. À ce propos, Mc Andrew (2000) soutient qu'il est possible d'identifier trois tendances au sein du constructivisme à propos des relations interethniques :

La première tendance considère « l'ethnicité » comme le « produit de la frontière externe » (Zylberberg, 1994; Freitag, 1981; Bernier et Elbaz, 1978). Selon cette tendance, les identités ethniques doivent être analysées en fonction des inégalités sociales et

¹⁶ Teresa Aguado identifie neuf paradigmes à partir desquels peuvent être considérées les différences culturelles en éducation : l'ethnique et l'ethnoculturel, les relations humaines et l'identité culturelle positive, le paradigme linguistique, l'éducation multiculturelle, l'éducation anti-raciale, la privation culturelle, le génétique, le radical et l'assimilation.

économiques, mettant en évidence des systèmes de contrôle collectif exercés par le groupe dominant sur le maintien des frontières ethniques.

La seconde tendance voit dans « l'ethnicité » un « produit et (une) prérogative de l'individu ». Cette tendance a été fortement influencée par l'interactionnisme social (Berger et Luckman, 1967), ce courant donnant une place importante à l'identité individuelle face aux déterminations sociales.

La troisième tendance quant à elle appréhende « l'ethnicité comme triple produit de la frontière externe, interne et de la médiation par le sujet ». C'est une perspective qui reflète de manière plus dense la complexité des relations ethniques, reconnaissant les inégalités et l'exclusion présentes dans une société qui en même temps est pourtant pluraliste et respecte l'autonomie des individus. (Page, 1996; McAndrew, 2000).

Nous nous sommes identifiés à la troisième tendance qui nous semble particulièrement pertinente pour notre étude. C'est la raison pour laquelle nous reprenons l'approche d'Aguado (2003, p. 4) qui considère les différences culturelles comme des constructions dynamiques, produits des interrelations sociales et non comme des entités figées, statiques, prédéterminées ou inhérentes aux individus ou aux groupes.

Dans le domaine de l'éducation, il est important de ne pas perdre de vue que certaines pratiques éducatives favorisent, accentuent et légitiment les inégalités sociales envers les apprenants, notamment en ne reconnaissant pas et n'en valorisant pas les différences culturelles qu'ils peuvent incarner.

En ce sens, le concept de culture sera abordé dans ce travail de manière totalisante et comme une entité dynamique en construction et réactualisation permanente, et non seulement comme un outil conceptuel qui caractériserait les systèmes de production matérielle et symbolique des groupes humains. Comme le souligne Bonfil (1991), il s'agit d'aller au-delà d'un cadre théorique qui analyserait seulement la culture en elle-même. Ce qui nous intéresse, en effet, c'est d'expliquer les inégalités et les conflits pouvant exister entre différents systèmes culturels. En ce sens, il s'agit plutôt de faire apercevoir comment une culture dominante peut-être l'expression et le produit de conflits et d'inégalités. Et comment l'hégémonie d'une culture sur une autre empêche-t-elle de reconnaître l'existence d'une diversité culturelle où pourrait s'exprimer une grande variété de cultures, les unes et les autres avec leurs propres histoires concrètes, leurs groupes porteurs et leur droit de

décider de leur avenir.

Dans le contexte d'inégalités qu'elles connaissent, les cultures autochtones sont bien souvent réduites à leur dimension folklorique. Par exemple, on développera un intérêt pour les danses ou les visites à des centres cérémoniels autochtones sur le mode de la curiosité touristique ou marchande, mais en occultant tout le contenu historique et symbolique qu'elles représentent. L'art autochtone a le plus souvent été ainsi transformé en artisanat et évalué comme n'importe quelle autre marchandise. Dans cette perspective, seules les cultures considérées comme universelles (de type occidental) seraient porteuses des éléments et des facultés qu'on reconnaîtrait à la culture, avec un grand C.

Même chez les théoriciens faisant référence au concept de domination, on retrouve une tradition qui a tendance à oublier la dimension culturelle. Ainsi, comme l'indique Díaz (1998, p. 25), certains en viendront à penser que : « les traits culturels des ethnies ou au moins certains d'entre eux méritent d'être conservés, mais sans que l'organisation communale soit maintenue puisqu'elle est vue comme un signe de retard et d'anachronisme dans la société moderne ». Sur la base de cette logique, les expressions culturelles et les formes d'organisation autochtone sont dévalorisées parce qu'elles sont considérées comme choses du passé et opposées au « développement moderne ». En ce sens, les langues seront traitées comme de simples dialectes et subordonnées à la langue officielle, l'espagnol. Ainsi, dans cette manière de voir les choses, les éléments culturels (la langue, les vêtements, les manières de manger, les fêtes, la production artistique et artisanale, etc.) sont appréciés de façon très superficielle et sans relation aucune avec ce qui peut définir une société en profondeur.

Nous adoptons quant à nous une conception anthropologique de la culture qui, comme le signale Bonfil (1991, Op. Cit.), la considère comme un processus social complexe et dynamique, déterminé en grande partie par le contexte et les relations qu'établissent les membres d'un groupe social autour de la production de ses biens matériels et symboliques.

Dans cette même perspective anthropologique, Gertz, (2006) va encore plus loin et met au centre des débats anthropologiques une conception symbolique de la culture. Car pour l'auteur, la dimension symbolique de la culture est un élément clef pour comprendre le sens et les significations que les sujets donnent à leurs pratiques culturelles quotidiennes :

« La culture est l'ensemble des signifiants incorporés à des formes symboliques – parmi lesquelles on trouve les actions, les énoncés et objets significatifs de divers types – en vertu desquels les individus communiquent entre eux et partagent leurs expériences, conceptions et croyances. »

La conception symbolique de Gertz et l'interprétation qu'il en fait comme approche méthodologique, sont des éléments fondamentaux pour l'étude et la compréhension des dimensions non matérielles ou intangibles et qui se traduisent en actions, symboles et signes composant les tissus complexes de la trame culturelle.

Le symbolisme, en tant que trait distinctif de l'être humain, est très présent dans les mythes et les rituels qui gouvernent la vie individuelle et collective des peuples originaires dont les formateurs d'enseignants sont partie intégrante. De plus, comme le soutient Martine Pretceille (2010, p. 15), la culture en tant que production suggère toujours une lecture complexe notamment au niveau des silences, des implicites, des non-dits, des « pudeurs » et des retenues. Et comme toute lecture, comme toute démarche de compréhension, il s'agit d'opérer à son égard une opération de décryptage « textuelle et intertextuelle ». Elle ajoute que « la lecture des signes culturels suppose des opérations complexes et non pas un simple décodage de signes préconstitués, car les signes eux-mêmes sont des textes et non pas des unités simples ».

De son côté, Thompson (2006, p. 203) défend une « conception structurelle » de la culture qui en plus de reconnaître le caractère symbolique proposé par Gertz, ajoute que les phénomènes culturels sont toujours insérés dans ce qu'il appelle « des contextes sociaux structurés ».

D'après lui, les formes symboliques de la culture sont des constructions sociales inscrites dans des contextes et processus sociohistoriques à travers lesquels ils sont produits, transmis et reçus. Il considère ainsi que « l'analyse culturelle est l'étude des formes symboliques – autrement dit des actions, des objets et des expressions significatives de divers types en rapport avec les contextes et les processus historiquement spécifiés et socialement structurés dans lesquels sont produits – transmis et reçus de telles formes symboliques. »

Thompson met aussi en évidence que les phénomènes culturels sont influencés par des relations asymétriques de pouvoir ainsi que par des formes d'iniquité touchant à l'accès aux ressources ainsi qu'aux mécanismes institutionnels de production, transmission et réception des formes symboliques.

En somme, Thompson soutient que pour interpréter la part symbolique des phénomènes culturels, il est nécessaire de mener l'analyse en fonction de processus structurés socialement.

Dans cette perspective, la culture est vue non seulement comme une série de traditions, mais comme un processus dynamique qui permet l'adaptation à de nouvelles conditions historiques. Elle est vue aussi comme le moyen de réactualiser son histoire (l'histoire de son groupe social), de se la réapproprier. C'est ce que nous dit à sa manière Artunduaga : « L'identité des groupes ethniques est une recreation de leur identité depuis une structure particulière de symboles qui leur appartient et qui est différente des symboles des autres cultures. » (Artunduaga, 1997, p. 3).

De cette manière, la culture est vue non seulement comme la production de biens matériels, mais aussi de biens symboliques, c'est à dire de valeurs (par exemple des relations de solidarité dans le travail collectif), de visions du monde (rapport à la nature, etc.) et de conceptions de l'être humain, etc. Elle a donc de multiples facettes et pas simplement en termes matériels (alimentation, logement, vêtement), mais aussi en termes d'expressions symboliques (langues, valeurs, visions du monde, etc.).

Le concept de culture, tel que nous l'avons développé ci-dessus, nous amène donc nécessairement à nous intéresser aussi à la langue. Car cette dernière y joue un rôle central. Puisque sans langue, il n'y a pas de culture. En ce sens, il faut bien voir que la langue a des fonctions beaucoup plus complexes que la simple émission et articulation de sons. Elle est non seulement un outil de communication, mais aussi, et en même temps un instrument de construction sociale de la réalité.

Il faut ne pas l'oublier : comme nous le dit dans ses mots Santuc (1987, p. 137), « par la parole, l'homme s'approprie le monde, lui donne forme et sens». La langue est donc un système d'organisation de la pensée en interaction avec le milieu. Aussi constitue-t-elle un

des éléments-clés de l'identité culturelle d'un peuple. Le peuple qui perd sa langue perd une grande partie de ses référents historiques et culturels. L'être humain ne se fait pas seulement à travers le travail, mais aussi à travers sa langue. Il n'y a pas de véritable humain sans ces deux dimensions.

Dans le cadre d'inégalités et de conflits entre systèmes culturels ainsi que nous en avons parlé précédemment, c'est à travers la lunette de l'idée de modernisation que l'on va avoir tendance à juger des langues autochtones et à les considérer comme des moyens de communication rudimentaires et donc inutiles. À l'inverse, on considérera l'espagnol comme le moyen de transmission des connaissances officielles et valorisées (avec aujourd'hui de plus en plus l'anglais!). Cela est vrai aussi bien sûr dans l'État de Michoacán.

Même si au niveau du discours officiel, on reconnaît l'importance de développer des langues autochtones, dans la pratique on ne développe pas vraiment le « plurilinguisme ». Et quand au niveau de l'éducation, bien qu'il existe du matériel écrit en langue autochtone (livres, manuels, etc.), il manque une méthodologie appropriée pour qu'on puisse véritablement s'en servir. Tout comme il manque aussi de programmes de formation et d'actualisation des enseignants pour qu'ils puissent maîtriser et développer des méthodes bilingues dans l'enseignement. C'est ainsi que l'école est devenue un des principaux instruments institutionnels ayant poussé au remplacement des langues autochtones par la langue espagnole.

De cette manière, on peut bien voir comment les conflits et les inégalités qui s'expriment à un niveau culturel se reflètent de façon directe dans les modèles éducatifs imposés par le pouvoir central sur la base d'une vision monoculturelle et assimilationniste.

Et c'est ce qu'à sa manière Bonfil a cherché à expliquer. Selon lui, la véritable portée de toutes ces inégalités ne peut être comprise que si on fait référence au concept de domination coloniale, c'est-à-dire à la façon dont des relations de pouvoir asymétriques s'établissent entre colonisateurs et peuples colonisés.

2.1.3. La domination coloniale et le colonialisme interne

Il faut le rappeler : la production et le maintien de frontières ethniques a toujours été le fait d'une politique d'État coloniale, d'une politique de domination coloniale (Garzón, 2013; Zárate, 2014). Cette domination coloniale peut être définie comme l'ensemble de relations asymétriques et inégales qui se sont établies au fil de l'histoire entre les secteurs autochtones et les groupes non autochtones au pouvoir, ce qui crée un statut indigène pour signaler l'autre, le différend, en un mot, l'autochtone, spécialement dans le cas de la réalité mexicaine (Bonfil, 1982; Quijano, 2005). Il en résulte, sur la base d'une approche ethnique, une institutionnalisation de la place sociale occupée par des groupes minoritaires à des fins de domination coloniale.

En effet, un des traits communs qui caractérise une bonne partie des peuples autochtones du monde est celui de se trouver en situation de domination. Ce système de domination vise à organiser le pouvoir effectif de la puissance colonisatrice sur les territoires conquis et par conséquent, sur les colonisés qui y vivent. Ce système trouve donc son origine dans l'installation et la perpétuation d'inégalités marquées, en privilégiant comme méthode, l'exploitation économique, l'assimilation ou l'ethnocide culturel plus ou moins progressif des peuples autochtones (Bonfil, 1982; Maunier, 1949).

Said (1993) lie même le colonialisme à l'impérialisme, soutenant que « le vocabulaire classique de la culture impériale du XIXe siècle est rempli de mots et de concepts comme « inférieurs » ou « races », « peuples subordonnés », « dépendance », « expansion », « autorité ». Cet esprit colonial se caractérise par ce que Said appelle la « culture impérialiste ». Suivant cette idée, Vickers (2002) note que l'esprit colonial se manifeste dans les rapports humains et aboutit à des comportements polarisés découlant de positions de supériorité/infériorité. Les actes d'oppression sont souvent inconscients, involontaires et se transmettent de génération en génération.

Cette domination coloniale a pris la forme, surtout à partir du XIXe siècle dans plusieurs pays, de ce que González (1969) a appelé « le colonialisme interne ». Car le colonialisme est un phénomène qui non seulement peut se produire dans le cadre de rapports inégaux qu'entretiennent entre elles des nations différentes, mais peut aussi exister à l'intérieur d'une même nation, dans la mesure où l'on peut y retrouver une hétérogénéité

ethnique au sein de laquelle s'entremêle la présence de classes dominantes.

Dans le Mexique d'aujourd'hui (comme ailleurs en Amérique latine) ce colonialisme interne s'exprime sous des traits particuliers dont González nous rappelle certains éléments clefs (Op.cit., p. 108) : « dans les zones de choc, dans les régions où cohabitent Indiens et « Ladino »¹⁷, on retrouve les préjugés, la discrimination, l'exploitation de type colonial, les formes dictatoriales et la stigmatisation raciale et culturelle des populations dominantes et des populations dominées».

Dans cette perspective de domination coloniale et de colonialisme interne (dans ses dimensions économiques, politiques et culturelles), les différentes cultures indigènes se trouvent dans une position de subordination face à une culture dominante et majoritaire qui exerce son hégémonie sur toutes les autres. Dans le cadre de la domination coloniale, les relations entre cette culture dominante et toutes les autres tendent à être conflictuelles étant donné que la culture dominante cherche à imposer par tous les moyens ses propres modèles culturels aux cultures considérées comme étant minoritaires.

Cependant, ces dernières ne restent pas forcément passives. Au contraire, elles affrontent la domination, en adoptant différentes formes de résistance, parfois même de véritables « cultures de la résistance ». C'est ainsi que les relations qui s'établissent avec la culture dominante sont vécues le plus souvent sur le mode de la tension et de la confrontation permanente, en particulier si les États nationaux qui comptent des populations autochtones importantes adoptent des politiques culturelles niant fondamentalement toute forme de diversité culturelle, ethnique et linguistique.

En ce sens, la domination ne s'exprime pas seulement à un niveau matériel ou économique, mais également sur un plan culturel et symbolique. Au fond du discours de la domination coloniale, il y a toujours la conviction qu'il n'existe seulement qu'une seule histoire, celle des colonisateurs, et que celle des colonisés n'existe qu'au titre d'une culture inférieure. La domination coloniale prend donc forme autant à travers l'exploitation du

¹⁷ Selon Wikipedia « Ladino » est, en Amérique centrale, et tout particulièrement dans le Chiapas et au Guatemala, le nom donné péjorativement aux personnes d'ascendance indigène, le plus souvent métisses, et de culture « hispanisée », c'est-à-dire dont la langue maternelle est l'espagnol et qui ont un mode de vie fortement occidentalisé, par opposition aux indigènes qui parlent une langue indigène et pratiquent les traditions et le mode de vie de leur culture indigène d'origine.

travail qu'à travers l'aliénation culturelle.

Les effets de cette domination coloniale amènent les secteurs autochtones à vivre ce que l'on pourrait appeler le « racisme structurel » et à se trouver toujours dans les derniers rangs, lorsqu'on fait appel aux indicateurs sociaux pour les caractériser (Castellanos, 2000; Stavenhagen, 2014; Velazco, 2016). Ainsi, on trouve en général chez eux, les indices de pauvreté les plus élevés avec la série de problèmes chroniques qu'ils entraînent : mortalité infantile élevée, malnutrition, analphabétisme, alcoolisme, manque d'accès aux services publics (écoles, hôpitaux, électricité, eau potable), manque de travail, inégalités salariales, etc.

Dans le domaine de l'éducation, les communautés autochtones se sont vu imposer des modèles éducatifs discriminatoires, acculturants et homogénéisants niant la diversité culturelle et linguistique. Comme le souligne Altbach (1997, p. 32) : « L'héritage colonial continu a donné forme à des politiques éducatives. Le colonialisme a supplanté l'éducation précoloniale (...), a imposé de nouveaux langages dans les écoles et le processus politique, et dessiné de nouveaux curriculums pour les écoles. »

Durant le processus d'assimilation forcé dont nous avons parlé au chapitre I, l'éducation menée à travers l'école a joué un rôle important dans la mesure où elle a occupé une position stratégique, participant à sa manière à la gestion des diverses tensions qui ont caractérisé les rapports entre les peuples autochtones et les États-nations. En effet, la fonction de l'école va plus loin que celle de la seule reproduction culturelle de la structure dominante. Elle se caractérise aussi comme un lieu où se définissent et se reproduisent des relations de pouvoirs. (Maldonado, 2002).

Il reste que ces processus de domination n'ont pas toujours été vécus de manière passive et verticale, car tout au long de l'ère coloniale, les secteurs autochtones ont résisté activement et sont intervenus de différentes manières dans les mouvements sociaux qui se sont exprimés à cette époque. Ces mouvements de résistance ont pu ainsi prendre la forme de manifestations apparemment pacifiques mettant de l'avant des revendications d'ordre culturel, social et éducatif, ou bien s'exprimer à travers des soulèvements armés exigeant le respect des droits collectifs des peuples autochtones dans le cadre d'un État multiculturel (Montemayor, 1999). Dans ce sens, les mouvements indigènes sont des expressions

collectives, porteuses de messages culturels (Melucci, 1999) qui exigent leur intégration à la société moderne à partir d'une reconnaissance de leur culture (Küper, 1997).

2.1.4. La diversité culturelle vis-à-vis de la formation de maîtres indigènes au Mexique

Bien que le « multiculturalisme » soit le cadre d'analyse prédominant lorsque l'on s'intéresse aux relations ethniques dans les pays anglo-saxons (Forquin, 2000; Nieto 2002 ; Lorcerie, 2003), ailleurs, notamment dans les pays nordiques et européens, c'est plutôt la notion « d'interculturalité » qui a été tout d'abord mise en lumière, connaissant cependant peut-être un certain déclin aujourd'hui. C'est le cas du Québec où l'on parle de plus en plus d'une éducation antiraciste, dans une société civile pluraliste (Potvin et McAndrew, 2010) et où plus récemment on a mis l'accent sur une approche antiraciste de l'éducation (Potvin et Benny, 2013; Potvin, 2014).

Plus encore, dans un texte bilan *Les enjeux de la formation initiale et continue des décideurs et des intervenants, La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises* que signent Marie Mc Andrew, Corina Borri-Anadon, Julie Larochelle-Audet et Maryse Potvin, (2013, p. 82) on insiste sur les particularités de cette nouvelle orientation impulsée depuis le ministère de l'éducation lui-même : « Ainsi, plusieurs éléments, principalement liés à l'éducation interculturelle, mais qui relèvent également d'autres approches telles l'éducation aux droits de la personne, l'éducation à la citoyenneté ou l'éducation antiraciste, trouvent écho dans les compétences privilégiées dans le référentiel du ministère qui sert de cadre aux universités dans l'élaboration de leurs programmes de formation des futurs enseignants (ministère de l'Éducation du Québec, 2001) ».

Au Mexique et en Amérique latine, les débats théoriques actuels sur l'ethnicité et la diversité culturelle tendent à adopter la notion d'interculturalité comme une grille de lecture privilégiée. Cette catégorie est en effet utilisée pour tenter d'aller au-delà des visions essentialistes et assimilationnistes des différences culturelles et combler les manques conceptuels du multiculturalisme. Il est intéressant de noter à ce propos que le

multiculturalisme est une approche anglo-saxonne, qui ne reflète pas suffisamment la dynamique et les transformations sociales et culturelles en devenir, car il se limite à décrire la coexistence de différents groupes culturels dans un contexte donné (Aguado, 2003, p.13).

Dans le cas de l'Amérique latine et du Mexique, comme nous l'avons souligné précédemment, l'interculturalité se veut une réponse aux échecs de l'éducation bilingue biculturelle, qui a été mise en œuvre dans la région, au cours des dernières décennies, notamment dans le champ de la formation des enseignants autochtones. En effet, comme nous l'avons déjà évoqué dans le premier chapitre, l'éducation bilingue biculturelle a adopté une vision de type intégrationniste, privilégiant la subordination de la culture et de la langue indigènes à la culture et langue dominante.

C'est en tenant compte de tous ces éléments que nous allons décrire quelques-uns des principaux paradigmes éducatifs qui ont marqué l'histoire du Mexique et ont mené à l'adoption de l'interculturalité; manière de mieux rendre compte des différentes étapes à travers lesquelles est passée la formation initiale des maîtres indigènes. Bien que notre étude soit axée sur les formateurs d'enseignants, nous croyons, comme l'avance Snoeckx (2002) que, pour comprendre les conceptions et les représentations que les formateurs d'enseignants ont de leurs fonctions, il est nécessaire de revenir aux modèles de formation initiale auxquels ils ont été exposés, ou par lesquels ils ont été influencés à la manière d'un inéluctable héritage historique, bien souvent « inconscient ». C'est pour cette raison que nous nous appuyerons sur la typologie particulièrement éclairante développée par Muñoz (2001b) à propos notamment de la « bidirectionnalité de la gestion éducative ».

En effet, selon Muñoz (2001b, p. 14-15), on peut identifier au Mexique trois paradigmes éducationnels liés à ce que l'on peut entendre par « diversité » culturelle, et qui ont été mis en place grâce aux politiques éducatives indigénistes.

Le premier paradigme (1) conçoit la diversité comme étant relié à un problème d'éducation et de développement, un peu comme dans le cas de « l'essentialisme culturel » cité par Van Den Berghe (1967) et dont nous avons parlé précédemment. Ce paradigme renvoie ainsi à un modèle d'éducation bilingue au sein duquel la culture et la langue indigènes sont considérées comme des obstacles empêchant l'incorporation des peuples autochtones à la société nationale. La diversité prend donc sens à travers une perspective

intégrationniste d'origine anthropologique qui a été adoptée au Mexique à partir des années 1930 et qui a gagné en force au fil des décennies suivantes; son but premier étant d'intégrer les peuples autochtones à la société nationale, tout en « respectant leurs valeurs et leur dignité en tant qu'hommes » (Aguirre, 1975).

Un évènement marquant de cette époque a été la tenue du Congrès indigéniste interaméricain (Congreso Interamericano Indigenista) à Pátzcuaro, État de Michoacán, Mexique, en 1940, où ont été tracées les lignes directrices de cette politique intégrationniste. L'Institut National indigéniste (INI) a été la figure de proue des institutions créées pour asseoir ce processus. La pratique intégrationniste reposait sur la mise en œuvre des projets de développement communautaire qui comprenaient la construction de centres de santé et d'écoles (Ruiz, 2002). Plus précisément, sur le plan éducatif, pour renforcer cette intégration, on assignait aux communautés indigènes des maîtres qui étaient des métisses urbaines et qui appliquaient le modèle éducatif national. Au début des années 1950, un programme d'hispanisation a été aménagé dans lequel participèrent quelques maîtres indigènes, embauchés par l'INI. Leur fonction principale était d'élaborer, traduire et utiliser les premiers livres de lecture en langues indigènes afin de faciliter la transition culturelle et donc l'hispanisation. Ce fut la première pierre de ce qui, quelques années plus tard, a été dénommé l'institutionnalisation des maîtres indigènes.

Le deuxième paradigme (2) vis-à-vis de la notion de diversité qui a été utilisé et a eu une influence importante sur des générations d'étudiants et d'enseignants est celui qui, toujours selon Muñoz (Op. cit.), voit la diversité comme une *ressource*. Il est caractérisé par le modèle éducatif bilingue et biculturel qui fut la norme au Mexique à partir de l'année 1964 jusqu'au début des années 1990.

Ce paradigme correspond à une étape marquée par des processus d'embauche et de formation de maîtres indigènes bilingues, issus des communautés indigènes et « porteuses » de leurs langues et cultures. Ces maîtres étaient chargés de mener à bien l'éducation de leurs communautés, et ils se sont vus décernés le titre d'*intermédiaires culturels*. (Pineda, 1993 ; Vargas, 1994; Ramos, 1996). On le voit ici, les maîtres indigènes se retrouvent – dans ce paradigme – écartelés entre deux rôles: agir comme agents d'acculturation ou bien comme « revitalisateurs » des langues et cultures indigènes.

En effet, selon les théories du bilinguisme et du biculturalisme, l'approche bilingue et biculturelle envisage, de manière égale et équilibrée, l'enseignement des deux langues (langue indigène-espagnol), tout en donnant la priorité à la première, visant ainsi à promouvoir les valeurs et la culture indigènes en parallèle avec la culture nationale et universelle (SEP-DGEI, 1986).

Les maîtres indigènes étaient recrutés et désignés comme les responsables de la mise en pratique de cette approche, et cela à travers un programme mis en place par la Direction générale d'Éducation indigène (DGEI) qui répondait à l'objectif d'offrir un contenu bilingue et biculturel¹⁸.

Il reste le troisième paradigme (3) qui, toujours comme le montre Muñoz, a conçu « la diversité » comme *un droit*. Ce paradigme d'une diversité pensée comme « un droit », peut être mis en relation avec le concept de *citoyenneté ethnique* qui fait référence à l'exigence de maintenir une identité culturelle et une organisation sociale différenciée à l'intérieur d'un État, devant non seulement reconnaître, mais aussi protéger et légiférer sur ces différences (De la Peña, 1999).

En ce sens, on entend la citoyenneté ethnique comme un processus dans lequel les populations linguistiquement et culturellement diverses traduisent, par l'intermédiaire de l'exercice de la négociation, un processus *d'appropriation scolaire*. Dans cette perspective, les modèles éducatifs officiels sont appropriés comme une façon d'exercer l'interculturalité (Bertely y González, 2003).

À travers ce troisième paradigme, la politique indigéniste a subi une transition notable, en passant d'une « approche corporative » (définie par le dispositif scolaire et les maîtres), à une « approche civile », définie comme un processus historique d'appropriation

¹⁸ En fait, le plan d'études était le même que celui en vigueur dans toutes les écoles normales du pays (PLAN-75), auquel il avait été rajouté quatre matières « dites » différenciées pour lui donner une couleur bilingue et biculturelle. Les quatre cours « dits » différenciés étaient : Procuración légal, Linguistique, Développement communautaire et Anthropologie. La durée de temps des études a été adaptée à trois ans pour les maîtres ruraux en exercice (indigènes et métis) tandis que dans les écoles normales l'application du même programme prenait quatre ans. Officiellement, les maîtres autochtones formés selon cette approche auraient dû pouvoir développer l'éducation bilingue et biculturelle dans les communautés indigènes (Calvo et Donnadieu, 1992). En fait, ce modèle a amené à faire de l'enseignant, comme l'indiquent Calvo et Donnadieu, « un transmetteur des connaissances de base de l'éducation nationale, un technicien dans le maniement des livres de texte gratuit, un connaisseur de la langue indigène et un gestionnaire de services matériels dans les Communautés » (Calvo et Donnadieu, p. 172).

scolaire et culturelle exercée par des acteurs indigènes occupant des responsabilités politiques, économiques et culturelles dans leur communauté. Et cela, à travers ce que l'on pourrait appeler une *interculturalité vécue*.

Ce paradigme est relié au modèle de l'Éducation interculturelle bilingue (EIB) qui a eu cours à partir de la moitié des années quatre-vingt-dix et qui par la suite a été transformé, notamment sous le coup de l'irruption de demandes grandissantes sociales, politiques et culturelles de la société civile indigène (Moya, 1991).

La perspective interculturelle bilingue qui ressort de ce paradigme met ainsi en évidence l'importance de répondre aux exigences éducatives des Indigènes et de se réappropriier - en tenant compte des aspirations issues des bases mêmes des communautés - les concepts d'identité et de diversité culturelle, notamment utilisés comme fondements d'une réorientation intégrale de l'éducation indigène.

En fait, il s'agit d'une politique gouvernementale qui essaie de répondre aux demandes des peuples indigènes. Pour ce faire, le gouvernement propose une série de programmes et de politiques institutionnelles englobant l'administration de l'éducation et des réformes curriculaires, en reconnaissent les droits linguistiques, culturels et juridiques des peuples autochtones de la région (Moya, 1997; Abraham, 1992; Comboni et Juárez, 2000; Jung, 1992).

Si l'interculturalité est conçue dans le cadre de l'éducation bilingue, au sens large et dans sa signification plurielle, toutes ces définitions ont un dénominateur commun : elles balisent le chemin qui mène à une restructuration éducative, fondée sur l'affirmation identitaire et le respect de la diversité culturelle.

L'EIB peut donc être vue, dans une optique sociopolitique critique, comme un moyen de rééquilibrer la répartition de pouvoir entre les cultures, indigène et occidentale, en légitimant les contributions indigènes à la connaissance elle-même (Godenzzi, 1994). Elle permet aussi de dénoncer l'oppression et l'exploitation sociale (Moya, 1992) et elle facilite l'interaction et le dialogue, d'égal à égal, entre des personnes d'horizons culturels différents (Klesing-Rempel, 1999).

D'un point de vue sociopédagogique, l'interculturalité selon Sepúlveda (1996), est appelée à incorporer des connaissances locales aux connaissances disciplinaires et scolaires, empêchant ainsi un transfert mécanique des contenus culturels, qui camoufle souvent l'existence de relations asymétriques entre les deux cultures. À l'instar de Diaz (2000), l'interculturalité prend en compte ainsi les trois dimensions de la diversité (sociale, linguistique et culturelle), favorisant ainsi l'identification des sujets à leur propre culture, tout en développant leur capacité à se repérer dans d'autres contextes culturels (Jung, 1992). L'interculturalité fait ainsi des langues indigènes la clef de voute d'une éducation interculturelle bilingue (López, 1998).

Néanmoins définie seulement ainsi, la question de l'éducation interculturelle bilingue relève du domaine idéologique, car elle n'est qu'une liste de propositions généreuses, d'idéaux à atteindre, de discours officiels qui ne se sont pas encore concrétisés en véritables propositions éducatives. Certains lui reprochent même sa propension à chercher des solutions aux dissymétries éducatives et culturelles dans le seul cadre de l'école, alors qu'il est maintenant reconnu que les problèmes scolaires ne peuvent être isolés de leur contexte social, économique et politique (Arroyo, 2016). De la même manière, même si l'État mexicain, au niveau du discours, a implanté une approche interculturelle et bilingue par rapport à l'éducation indigène, dans la pratique il y a toujours des difficultés à reconnaître les droits et les initiatives éducatives proprement autochtones (comme dans le cas du curriculum de l'ENIM). Cependant, l'interculturalité a eu comme conséquence positive de susciter des débats théoriques et de stimuler des négociations entre les organismes officiels et les acteurs indigènes pour que soient définies les modalités éducatives dont ces derniers ont besoin (Muñoz, 2001b, Op.cit.).

À cet égard, l'éducation interculturelle se présente comme une réponse aux exigences de nouveaux acteurs et agents collectifs qui dans les institutions d'enseignement autochtones préparent des projets éducatifs ethniques et culturels nouveaux et tentent par la négociation, de se réappropriier au nom de l'interculturalité dans le domaine scolaire, des modèles éducatifs officiels.

Ce mouvement de réappropriation de l'interculturalité, à partir des aspirations de la base des communautés et en confrontation avec les directives officielles, nous l'appellerons ici « l'interculturalité critique » ou « interculturalité conflictuelle ».

Nous rejoignons ainsi les thèses de Bertely (2013) qui, dans l'ouvrage *Multiculturalismo y educación*, fait une différence entre « l'interculturalité harmonique » et « l'interculturalité conflictuelle », mettant en évidence que la première s'appuie sur une vision pensée depuis le haut vers le bas de la société, alors que la seconde ressort d'une vision pensée depuis le bas vers le haut de la société.

À l'heure actuelle au Mexique, et en particulier dans l'État de Michoacán, c'est ce troisième paradigme qui est devenu dominant, en sachant cependant qu'il l'est devenu sans la dimension critique que nous venons de mettre en évidence et qui aujourd'hui reste l'enjeu décisif. Nous émettons l'hypothèse, qui nous semble important ici de souligner, qu'une véritable interculturalité ne pourra voir le jour que si elle accepte de prendre en compte les aspirations actuelles des différents mouvements sociaux autochtones. Ceux-ci ont insisté sans repos depuis deux décennies sur la nécessité de rendre les peuples autochtones les acteurs premiers de leur propre émancipation. Et c'est à partir des caractéristiques de cette manière de penser l'interculturalité, que nous chercherons dans notre étude à mieux connaître des différents paradigmes qui ont influencé et continuent à influencer l'éducation indigène ainsi que la formation des enseignants autochtones, en s'attardant sur principales contingences (les problèmes pratiques rencontrés au jour le jour) auxquelles fait face le formateur de maîtres indigènes dans sa pratique pédagogique.

2.2. Deuxième partie- Les formateurs d'enseignants

2.2.1 La recherche sur les formateurs d'enseignants

L'étude de la formation des enseignants est un sujet qui au cours des dernières années a beaucoup attiré l'attention des chercheurs et spécialistes, notamment en suscitant d'importants débats théoriques, recherches empiriques et études exploratoires. En effet, en revisitant la littérature scientifique dans le domaine de l'éducation, on constate facilement que, depuis quelques décennies (avec des différences temporelles selon les pays envisagés), le sujet de « la formation des enseignants » est bien à l'ordre du jour. Et cela, pas seulement en Amérique latine.

Au Québec, par exemple, la recherche sur « la formation à l'enseignement » prend au Québec son véritable essor au cours des années 1990, à la suite de rapports critiques et de

débats sur la pratique enseignante qui ont conduit à promouvoir une véritable réforme vouée à la professionnalisation du métier d'enseignant (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001), comme le soulignent Vanhulle et Lenoir (2005), c'est un mouvement très vaste qui se vérifie dans de nombreux pays occidentaux comme aux États-Unis et en France (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998; Tardif et Gauthier, 1999).

Mais si des études sur les modèles et pratiques concernant la formation initiale et continue des enseignants ont conduit à beaucoup de recherches et publications scientifiques, néanmoins le domaine plus précis des « formateurs d'enseignants » a été peu analysé (Chaix et Baillauques, 2002), et moins encore si l'on pense au domaine des formateurs d'enseignants en contexte de diversité culturelle.

À ce propos, il faut bien préciser ce qu'est un « formateur d'enseignants », car sous le vocable de « formateurs » peuvent être rassemblées bien des catégories professionnelles. Certes, dans la formule que nous utilisons, il s'agit dans tous les cas d'enseignants, mais de statuts très divers. Ainsi nous trouvons des universitaires, des enseignants de métier (primaire et secondaire) dont les lieux et les conditions d'exercice étaient et sont encore extrêmement différents et qui obligent à des approches différenciées en termes de recherches et d'analyses.

D'après Lallez (1982), quand on parle de formateurs d'enseignants, on évoque une catégorie de professionnels qui, à temps plein ou à temps partiel, par leur fonction même ou par une partie de celle-ci, se consacrent à la formation d'autres enseignants. Selon Chaix et Baillauques (2002), c'est pour cela que l'étude des formateurs d'enseignants s'inscrit dans le domaine de la formation des adultes. Toutefois, l'univers des formateurs comme catégorie professionnelle n'est pas facile à cerner. Même le titre de formateur reste encore ambigu (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002). Dans le contexte de la formation professionnelle, par exemple, on y trouve une grande hétérogénéité de spécialistes de différentes disciplines.

En fait, la thématique des formateurs d'enseignants est restée aujourd'hui une problématique incontournable dans le domaine de l'éducation et, comme le constatait Perrenoud (1998, p. 2) dans les années 1980, l'hétérogénéité que cette thématique sous-entend empêche que puisse être donnée une seule et univoque définition à cette profession.

Qu'il suffise à ce propos de rappeler les commentaires sans équivoque de Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996, p.) :

[...] tant sont diverses les trajectoires, les expériences accumulées, les raisons pour lesquelles on devient ou on reste formateur, les projets, les conceptions de la formation ou encore les compétences qu'ils ont ou voudraient avoir. À cette diversité s'ajoute celle des situations, des tâches, des statuts, des emplois, des rattachements institutionnels et disciplinaires, des publics et des demandes auxquels les formateurs en exercice sont confrontés. La formation initiale et la formation continue posent en outre des problèmes différents.

Ces trois auteurs d'ailleurs n'hésitaient pas à questionner l'existence même de « formateurs d'enseignants » :

peut-on envisager de « former des enseignants professionnels » si les formateurs d'enseignants ne sont pas engagés eux-mêmes dans un processus de professionnalisation ? (Paquet, Altet, et al, 2002).

Sur la base d'analyses de cas en formation initiale et en formation continue en Belgique, au Canada, en France et en Suisse, ces auteurs ont fait le point sur la professionnalisation des formateurs d'enseignants, sur leurs compétences et leurs identités et sur la division du travail dans ce monde composite en mutation. En fait, ils ont fait une analyse du processus de professionnalisation en cours, de manière à pouvoir faire le partage entre idéologie et réalité. À la fin, les auteurs proposaient des dispositifs de formation et des pistes de réflexion pour former des formateurs professionnels, « accompagnateurs » des enseignants dans leur développement professionnel. Leur livre « *Formateur d'enseignants : Quelle professionnalisation ?* » (Op. Cit.), est devenu une référence incontournable quand il s'agit de réfléchir sur les formateurs d'enseignants. Il a servi de base à des articles de différentes natures : recherche empirique, études exploratoires, réflexions menant à la construction d'objets ou à la conceptualisation, à des analyses d'actions ou des projets. En ce qui concerne notre projet, ce livre, bien qu'il soit écrit en fonction d'un contexte européen et nord-américain dans les années 90, nous a permis de mieux apercevoir la grande diversité des typologies possibles de formateurs, et par conséquent l'importance de prendre en compte la spécificité du contexte latino-américain et indigène de notre recherche.

Au Québec, plusieurs recherches se sont intéressées aux différents acteurs de la formation pratique des futurs enseignants, stagiaires, enseignant associé, superviseur universitaire (voir entre autres, Carbonneau et Héту, 1993; Desrosiers, Gervais, et Nolin, 2000; Atkinson, 1998; Beauchesne, 2000; Boisvert, 1987; Dupuy-Walker et Nault, 1994; Gervais, 1999; Gosselin, 2001, Héту et Riopel, 2002). De son côté, Lepage (2004), dans sa recherche doctorale sur les éléments du cadre de référence adopté par les enseignants associés lors des activités reliées à l'accompagnement et à l'évaluation d'un stagiaire en difficulté ou en échec, montre, entre autres, le peu de place laissé au superviseur universitaire dans sa fonction de médiateur ou de conseiller. Pour sa part, Correa (2004), dans une étude descriptive et exploratoire, présente un portrait de la mobilisation des ressources et des stratégies qui sont mises en place par le superviseur de stage dans son intervention auprès du stagiaire.

Le chercheur mexicain Figueroa (2004) quant à lui insiste plutôt sur l'expérimentation et l'évaluation d'un modèle de formation continue. Inspiré d'un paradigme de formation de type « bottom up », ce modèle alternatif propose un perfectionnement qui part de la pratique des enseignants et qui tourne autour de la quête de solution à un problème didactique commun. Dans sa recherche-intervention, Figueroa devient lui-même un formateur d'enseignant dans la mesure où son étude aboutit à la création d'un dispositif de formation continue en contexte de travail.

À la lumière de ces exemples, nous pouvons dire que la diversité des formateurs est accompagnée aussi par la diversité des regards portés sur la recherche et la façon de faire de la recherche sur les formateurs d'enseignants.

Les contextes de formation, leurs fonctions et objectifs, l'hétérogénéité des publics en formation comme celle des attentes institutionnelles importantes (textes ministériels sur les référentiels de compétences professionnelles et les missions des professeurs, des enseignants), l'évolution constante du système éducatif (du point de vue des attentes de la société comme du point de vue des obligations et des missions des enseignants) : tous ces éléments poussent à interroger les dispositifs de formation et renvoient à des modèles de construction de l'expertise professionnelle qu'il faut et qu'il faudra sans cesse questionner et repréciser, en particulier à travers notre propre recherche.

2.2.2. Les différentes catégories professionnelles de formateurs

Avant de décrire et commenter d'un point de vue critique les différentes typologies utilisées à propos des catégories de formateurs en lien avec leur identité professionnelle, nous croyons important de nous arrêter sur un point important. La problématique du formateur d'enseignant a été abordée, notamment dans le cadre de la professionnalisation de l'enseignement, à partir d'un paradigme qui a donné lieu à un grand mouvement international de redéfinition du rôle des enseignants. Selon ce paradigme, il s'agissait de former un professionnel de l'enseignement en promouvant le développement de savoirs et habiletés acquis à partir de l'analyse réfléchie de la pratique enseignante (Paquay, et Wagner, 1996 ; Perrenoud, 1993). Cette approche soutient qu'il faut passer du « maître exécutant » des techniques données à un « professionnel autonome » et responsable de ses actes à travers une pratique réfléchie (Altet, 1997).

Cette conception accorde une importance particulière à l'analyse des pratiques à travers un processus réflexif de ce qui se fait dans le contexte réel du travail. Il s'agit d'un modèle de formation centrée sur la professionnalisation et l'appropriation de compétences professionnelles (Altet, 1997, p.13). Basée sur une épistémologie de la pratique, cette approche soutient que pour disposer de véritables connaissances quant à la formation à l'enseignement, il faut les faire reposer sur l'expérience professionnelle. Il s'agit ainsi de surmonter les vieux modèles de formation jugés trop théoriques où le savoir pratique a été subordonné hiérarchiquement au savoir théorique (Dubet, 1994). On veut dorénavant que le maître ne soit plus un consommateur passif des savoirs d'enseignants experts, mais qu'il soit capable de construire pour lui-même et par lui-même ses propres savoirs et compétences professionnelles en situation.

Il s'agit d'une approche qui nous semble très féconde, dans la mesure où elle aborde la discussion menée au niveau international et développée dans le contexte américain par Shulman (1987) et dans le contexte francophone par Yves Chevallard (1985), à partir d'une combinaison féconde entre des connaissances dites scientifiques et des savoirs nourris de la pratique. C'est d'ailleurs ce que nous avons cherché à faire dans notre recherche, en nous appuyant toujours sur la pratique enseignante indigène telle qu'elle se donne aux enseignants eux-mêmes, en cherchant à prendre en compte d'abord et avant tout des

habiletés pédagogiques qui s'enracine dans des données culturelles situées et parfois, oubliés.

Un peu partout en Amérique du Nord et en Europe, plusieurs réformes du système de formation des enseignants s'inspirent directement de ce nouveau paradigme de la professionnalisation de l'enseignement. C'est le cas du contexte québécois, où les dernières réformes des programmes de formation initiale des enseignants proposent que la formation universitaire des futurs enseignants mette l'accent sur les compétences professionnelles (ministère de l'Éducation du Québec, 1992, 2001).

Aux États-Unis, le rapport du groupe Holmes (1986) est apparu comme le fer de lance des réformes de la formation des maîtres axées sur la professionnalisation de l'enseignement (Tardif, *et. al*, 1998). En France, ce paradigme apparaît au début des années quatre-vingt-dix, avec la création des Instituts universitaires de formation de maîtres (IUFM) qui proposent la formation « des professionnels de l'enseignement et de l'apprentissage » capables de s'approprier des compétences nécessaires à l'acte d'enseigner (Altet, 1996). C'est le même cas en Suisse et en Belgique francophone où différentes expériences en cours montraient la nécessité d'une articulation entre la recherche, les formateurs et les praticiens (Bourdoncle, 1993 ; Perrenoud, 1994).

Au Mexique, ces changements se sont effectués à la fin des années 1980 et début des années 2000 avec la mise en route des réformes des programmes de formation initiale des maîtres dans les Écoles Normales. Ce nouveau modèle de formation initiale des maîtres propose l'adoption de l'approche par compétences professionnelles (Secrétariat de l'Éducation publique, 2000). Un peu plus tard, on retrouve dans la même veine, lorsqu'on s'intéresse à l'état de la connaissance en sciences de l'éducation, l'emphase mise sur trois grandes tendances à développer : 1) la professionnalisation de l'enseignement; 2) la formation pour un enseignement réfléchi; 3) la formation par compétences. Avec cependant une priorité donnée à l'approche par compétences. (Moreno, 2013).

Or, partout, cette tendance à la professionnalisation exige une formation professionnelle qui puisse trouver son ancrage dans la pratique même ; il s'agit en somme de rapprocher la théorie universitaire de la pratique professionnelle. Dans ce contexte, les formateurs et notamment les formateurs de terrain sont interpellés de façon particulière.

C'est la raison pour laquelle plusieurs programmes de partenariat entre l'université et le milieu scolaire seront mis sur pied, programmes dans lesquels le rôle des formateurs d'enseignants devient fondamental (Lieberman, 1986).

Il reste cependant, comme nous l'avons déjà souligné, un problème de taille : celui de définir précisément ce qu'est un formateur.

Comme l'ont bien noté Altet *et al.* (2002, p. 8-10), « dans le contexte même de la formation de maîtres, la dénomination des formateurs ne peut pas être généralisée parce que celle-ci varie d'un contexte à un autre, en fonction des systèmes éducatifs, de la culture et des enjeux de la formation ».

Il faut aussi considérer, au niveau même de cette appellation, le poids des institutions formatrices d'enseignants. En effet, le titre même de formateur est ambigu et, au-delà de la diversité des dénominations utilisées, il en existe d'autres pour cette fonction : par exemple, méthodologue, chargé de cours, psychopédagogue, didacticien, etc. Bref, pour toute comparaison rigoureuse entre différents pays, il faut effectuer de véritables traductions en recherchant des équivalences approximatives. Au Mexique, par exemple, on parlera plutôt de « formadores » ou de « maestros » ou encore d'« asesores » (Martínez, 2015; Lozano, 2016; Santiago y Nájera, 2014)

Chaix et Baillauques (2002) observent qu'au Québec, par exemple, les formateurs d'enseignants sont nommés maîtres de stage, maîtres associés et superviseurs de stages. En France, il y a des maîtres formateurs, professeurs accompagnateurs, tuteurs et conseillers pédagogiques. En Belgique, ils sont des psychopédagogues ou didacticiens universitaires, etc. En France, le Conseil de l'Éducation et de la Formation a publié l'Avis numéro 83 (Conseil du 21 novembre 2003) où les « formateurs d'enseignants » sont considérés comme étant l'ensemble des intervenants dans les formations initiales¹⁹. »

Altet *et al.* (2002) quant à elle nous propose une typologie des formateurs autour de

¹⁹Dans cet Avis, le Conseil précise que les formateurs d'enseignants sont : a) les « psychopédagogues » chargés de la formation pédagogique, psychopédagogique, méthodologique, etc. b) les « didacticiens » spécialistes de l'enseignement d'une discipline et de sa didactique; c) les enseignants des cours généraux; d) les « maîtres de formation pratique » issus du terrain des pratiques et engagés dans les départements pédagogiques des hautes écoles pour co-animer les Ateliers de formation pratique; e) les « maîtres de stage » qui accueillent des étudiants en stage dans leurs classes.

trois profils, à dominantes bien distinctes qui, selon notre compréhension, est adaptable à n'importe quel type de contexte (pays, institution, etc.) et de modalité de formation (initiale ou continue) : 1) les formateurs disciplinaires; 2) les formateurs accompagnateurs; 3) les formateurs praticiens réfléchis, professionnels de la formation.

Les formateurs disciplinaires, à dominante disciplinaire, mettent en jeu leur expérience professionnelle dans la transmission des savoirs d'une certaine discipline ainsi que la didactique de cette discipline. Ce sont des formateurs centrés sur le perfectionnement des enseignants dans une discipline donnée (formation disciplinaire). Les formateurs accompagnateurs, considérés comme professionnels de l'apprentissage (maîtres-compagnons) pour ceux et celles qui œuvrent en formation continue, ont pour rôle principal d'adapter les pratiques pédagogiques en fonction des besoins d'apprentissage des apprenants. Ils font un suivi du parcours des enseignants. Les formateurs praticiens réfléchis (professionnels de la formation), selon Altet, correspondent au groupe de formateurs le plus homogène et le plus solide des trois. Ceux-ci cherchent à mettre en pratique un vrai métier d'enseignant réflexif dans le cadre de la professionnalisation de leur fonction de formateur d'enseignants.

Comme l'explique Altet et, al (2002), « ce troisième groupe de formateurs “plus professionnalisés” utilise les savoirs professionnels spécifiques, rationnels, construits sur la base de recherches (en sciences de l'éducation, en sociologie des organisations, du travail, en « ingénierie » de la formation), ou provenant de leur pratique d'enseignant ou de formateur d'adultes ». Ce type de formateurs dispose d'une formation disciplinaire, transversale et mixte, et en même temps s'occupe de la gestion des apprentissages des élèves, toujours dans une perspective de changement et d'adaptation des pratiques enseignantes. Leur rôle d'enseignant ne se réduit pas à la salle de classe, au contraire il agit dans l'établissement et même à l'extérieur.

Soulignons finalement que les profils des formateurs d'enseignants sont très hétérogènes. Aussi, nous ne pouvons pas parler à leur propos d'un profil ou d'une tâche unique. Au contraire, on doit pouvoir identifier plusieurs profils possibles, pensés en fonction de la diversité des activités pratiques qu'ils développent. Et dans notre cas, cela est particulièrement évident, surtout si l'on prend en compte la dimension culturelle.

2.2.3. Les pratiques des formateurs d'enseignants

Trois grandes catégories ont été repérées par Perrenoud (2002) pour tenter de classer la diversité des pratiques des formateurs d'enseignants : 1) une première catégorie dotée d'une forte culture disciplinaire; 2) une seconde catégorie provenant d'une tradition de recherche universitaire en sciences humaines, dans des didactiques professionnelles ou en formation des adultes; 3) une troisième catégorie issue exclusivement de la pratique, sans aucune formation théorique spécifique acquise comme formateur.

Selon cet auteur, la spécialisation des savoirs ainsi que les pratiques de formation ont entraîné une sorte de division du travail qui se reflète principalement dans la différenciation entre la formation initiale et la formation continue; selon Perrenoud (2002), cette division apparaît très clairement entre les formateurs qui n'ont pas eu d'expérience dans l'enseignement et ceux qui enseignent encore à des élèves. Elle apparaît aussi entre des formateurs universitaires et des formateurs de terrain (formation initiale), entre ceux qui font de la recherche et ceux qui transmettent ces connaissances, entre les spécialistes (disciplinaires) et ceux qui travaillent sur des connaissances générales (transversales et mixtes), entre les mêmes spécialistes des différents domaines (disciplinaires, transversaux, mixtes), etc.

Bref, cette division met bien en évidence la coexistence de deux types de formateurs : des formateurs théoriques, qui généralement sont éloignés de la pratique, et des formateurs praticiens, qui privilégient le travail sur le terrain. Ainsi, il existe des formateurs pratiques au niveau primaire, secondaire et universitaire (en France et au Québec), des didacticiens ou psychopédagogues universitaires (en Belgique), des didacticiens théoriques ou pratiques (en Suisse).

Dans ces pays, la majorité des formateurs a été recrutée en fonction de son expérience enseignante. De la même manière, le profil et les pratiques des formateurs sont bien différents quand il s'agit de la formation initiale ou bien de la formation continue. Encore

une fois il faut souligner que les cultures ainsi que les pratiques des formateurs elles-mêmes varient d'un pays à un autre ou encore d'une institution à une autre²⁰.

2.2.4. L'identité des formateurs d'enseignants

L'identité professionnelle de l'enseignant en général a été étudiée par les chercheurs sous différents angles. En partant de l'idée que l'identité est une notion complexe qui présente le double statut constitutif de la personne, qui est à la fois individu et être social, elle est définie comme « l'image que l'enseignant élabore de son travail, de ses responsabilités de ses rapports aux apprenants et aux collègues, ainsi que de son appartenance au groupe et à l'institution sociale » (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau, Chevrier, 2000, p. 72).

Selon Lessard (1986), l'identité professionnelle implique des dimensions personnelles et des dimensions sociales et culturelles. D'un autre côté, Gauthier et Martineau (2000) soulignent qu'il faut parler plutôt de la construction de l'identité collective des enseignants, où les savoirs occupent une place privilégiée. Bref, l'identité professionnelle comporte une dynamique complexe mettant en jeu l'interaction de facteurs sociologiques, psychologiques et historiques (Bouchard et Chevrier, 2000). Mais faut-il considérer les formateurs de formation initiale comme des enseignants ou comme des formateurs? C'est un vrai dilemme. Au fond de ce dilemme se joue la relation qui existe entre la connaissance scientifique et la connaissance pratique. En effet, comme l'avance Chaix et Baillauquès (2002, p.22), « l'identité des enseignants formateurs d'enseignants met en question le rapport entre les connaissances scientifiques et connaissances des praticiens, ainsi que des modes de reconnaissance respectifs attachés à chacun de ces types de connaissances ». Ces mêmes auteurs reconnaissent que les questions de la connaissance pratique et de la connaissance scientifique ne sont pas traitées sur le plan épistémologique ni sur le plan de la

²⁰La Faculté de Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal, par exemple, est un lieu par excellence des formateurs d'enseignants. Par le biais du programme de formation à l'enseignement, les formateurs d'enseignants sont présents, notamment dans le processus d'accompagnement aux stagiaires. Selon Héту et Riopel (2002), on retrouve en fait quatre types d'intervenants dans la formation des maîtres à la Faculté de Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal : des didacticiens, des psychopédagogues et des andragogues, des spécialistes des sciences de l'éducation et des formateurs associés. Dans ce processus, entrent en jeu au moins trois types de formateurs : 1) les formateurs universitaires des enseignants; 2) les superviseurs de stages; 3) et les enseignants associés.

reconnaissance sociale, ce qui devient un problème pour la définition de l'identité des formateurs d'enseignants.

En plus, comment considérer l'activité du formateur ? Comme une profession ou comme une fonction de formation ? Les réponses à ces questions dépendent, dans une grande mesure, de la conception que les formateurs eux-mêmes ont de l'enseignement et de la formation ainsi que de leurs pratiques. Sur ce plan, Gervais (2002) nous propose une hypothèse de travail très intéressante que nous allons tenter de nous réapproprier en ce qui concerne notre recherche sur les formateurs autochtones dans l'État de Michoacán au Mexique.

Partant de l'hypothèse selon laquelle l'identité d'un formateur d'enseignant se construit à la frontière de deux institutions, les milieux scolaires et institutionnels, Gervais (2002, p.237) se demande si « la consolidation de son identité d'enseignant n'est pas une étape essentielle dans le processus d'élaboration d'une identité de formateur d'enseignant ». Comme l'explique Chaix et Baillauguès (2002, p. 30), Gervais « met l'accent sur l'engagement dont cette nouvelle fonction de formation est l'occasion : la formation à la relève et, donc, dans la construction d'un processus de professionnalisation dans le cadre d'une démarche réflexive principalement collective ».

Il met ainsi en évidence comment l'identité professionnelle des formateurs a ses racines dans l'identité première qu'ils se sont formés comme enseignants et qui est renforcé par leur statut de formateur (Gervais, 2002)²¹.

C'est cette dernière idée que nous voudrions reprendre à notre compte et élargir dans le cas de notre recherche. En effet, ce qui nous paraît important dans le contexte historique et culturel qui est celui de notre étude à l'école normale indigène de Michoacán, c'est le fait que le formateur d'enseignants puisse retrouver le sens profond de ce que peut être « un enseignant » dans son appréhension la plus large et la plus noble. Plus qu'un technicien de la pédagogie, plus qu'un spécialiste de compétences didactiques données, plus qu'un opérateur

²¹ À ce propos, Altet (2002) identifie trois groupes distincts de formateurs, selon leur identité professionnelle : les formateurs disciplinaires, les formateurs transversaux et les formateurs mixtes. Les formateurs disciplinaires sont centrés sur l'enseignement d'une certaine discipline ainsi comme la didactique de cette discipline (formations disciplinaires); les formateurs transversaux, pour leur part, s'occupent de thèmes interdisciplinaires ou transversaux, et les formateurs mixtes, développent les deux types de formation à la fois.

de prescriptions institutionnelles, il devrait d'abord et avant tout être considéré comme un « passeur de savoirs²² » : des savoirs théoriques et pratiques complexes; des savoirs enracinés dans le passé, mais aussi en lien avec les savoirs contemporains; des savoirs qui prennent en compte non seulement la nécessité de répondre aux besoins du marché du travail, mais aussi de développer toutes les capacités d'un être humain intégral enraciné dans une culture donnée; des savoirs théoriques et pratiques qui sont les siens, mais aussi qui se construisent collectivement avec la communauté à laquelle il appartient.

Dans cette perspective, la double dimension de l'enseignant indigène joue un rôle important, passeur, non seulement de savoirs ancestraux et des valeurs familiales et communautaires dont il a hérité à travers son éducation première, mais aussi des savoirs professionnels venant de l'extérieur de sa communauté et qu'il a acquis en tant qu'enseignant dans le système d'éducation officielle.

En ce sens, ce « passeur de savoirs » ne peut pas ignorer ses origines, sa langue maternelle autochtone, son passé, son identité culturelle²³, tout comme la communauté à laquelle il appartient. Et les savoirs qu'il transmettra comme la façon de les transmettre ne pourront pas être pensés sans cette perspective d'ensemble.

Dans cette perspective, nous pensons que nous pourrions nous réapproprier - pour une bonne part - de la typologie proposée par Margaret Altet (2002, p. 64) et que nous avons décrite plus haut. En effet, la définition que nous venons de donner au formateur d'enseignants, nous paraît s'approcher passablement de la 3e catégorie mise de l'avant par Altet (Op. Cit.), notamment lorsqu'elle insiste sur la dimension réflexive du processus d'intervention pédagogique. Avec une nuance cependant : celle de pouvoir combiner les

²² Le terme de passeur fait d'abord référence à une métaphore, évoquant l'image de ce batelier qui traverse ses passagers d'une rive à l'autre (en espagnol, on pourrait faire référence au *barcero* ou encore au mot *enlace*), et qui renvoie à l'idée d'établir des liens entre éléments qui paraissent a priori séparés ou fragmentés. L'enseignant passeur, c'est celui qui rassemble ce qui est séparé, défait, démembré.

²³ Voir à ce propos le travail de Casimiro, Leco Tomas, José Guadalupe ThenadonChapina (2008). *La Escuela Normal Indígena de Michoacán: historia, pedagogía e identidad étnica*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Ces derniers insistent sur l'idée que « pour maintenir la culture vivante en termes d'éducation, les enseignants qui travaillent dans les communautés indigènes doivent être les premiers convaincus de leur identité culturelle et de la valeur que celle-ci possède » Voir à ce propos leur présentation donnée dans le cadre du 11 ième Congrès national de recherche éducative : « *La identidad del docente de educación indígena y la practica educativa intercultural de los profesores de la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM)* ».

domaines disciplinaires et transversaux ainsi que de pouvoir jouer en même temps le rôle de formateur-accompagnateur.

À titre de rappel, « Les formateurs praticiens réfléchis (professionnels de la formation) », selon Altet, correspondent au groupe de formateurs le plus homogène et le plus solide des trois. Ceux-ci cherchent à mettre en pratique un vrai métier d'enseignant réflexif dans le cadre de la professionnalisation de leur fonction de formateur d'enseignants. Comme l'explique l'auteure, « ce troisième groupe de formateurs “plus professionnalisés” utilise les savoirs professionnels spécifiques, rationnels, construits sur la base de recherches (en sciences de l'éducation, en sociologie des organisations, du travail, en « ingénierie » de la formation), ou provenant de leur pratique d'enseignant ou de formateur d'adultes ». Ce type de formateurs dispose d'une formation disciplinaire, transversale et mixte, et en même temps s'occupe de la gestion des apprentissages des élèves, toujours dans une perspective de changement et d'adaptation des pratiques enseignantes. Leur rôle d'enseignant ne se réduit pas à la salle de classe, au contraire il agit dans l'établissement et même à l'extérieur. ».

Il faut cependant ajouter une autre nuance importante : l'enseignant « passeur » n'est pas cet agent « intermédiaire culturel » dont parle Maria Eugenia Vargas (Vargas, 1994) quand celle-ci met en relief le rôle d'intermédiaire que joue l'enseignant entre les politiques éducationnelles officielles et les besoins éducatifs et culturels des communautés autochtones, pris qu'il est entre deux séries d'exigences opposées. Alors que l'enseignant vu comme « intermédiaire culturel » se trouve tiraillé par des exigences opposées le poussant souvent à jouer le rôle de courroie de transmission des politiques gouvernementales, l'enseignant « passeur » affronte ouvertement ce dilemme en réaffirmant son identité communautaire et en se donnant ainsi les moyens d'être un véritable passeur de savoirs qui peuvent se combiner les uns avec les autres (Vargas, 1994).

2.2.5. Questions spécifiques de recherche

Notre cadre conceptuel permet ainsi de préciser la question générale formulée à la fin de la problématique que nous rappelons ici : notre recherche entend décrire et analyser le rôle de la culture et de la langue dans les pratiques de formation à l'enseignement dans les écoles normales indigènes, et cela dans un contexte de diversité culturelle. Dans la mesure où une grande partie de notre recherche porte sur le rapport entre le savoir pratique des

formateurs indigènes et les réalités socioculturelles de la population autochtone, il nous apparaît pertinent d'aborder, toujours au regard de la culture et de la langue autochtone, les pratiques mêmes de « formation de l'enseignant ». Et cela, à travers les deux questions suivantes :

- Quelle signification les formateurs donnent-ils, en termes de pratiques effectives, à l'enseignement de la culture et de la langue dans un contexte indigène ? ;
- De quelle manière résolvent-ils les difficultés et tensions nées de cet enseignement, et de quelle manière pourraient-ils parvenir à les dépasser ?

CHAPITRE 3

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans le premier chapitre traitant de la problématique de notre recherche, nous avons mis en évidence la situation des formateurs d'enseignants en milieu autochtone de l'État de Michoacán au Mexique ainsi que les défis qui y sont inexorablement associés. Nous avons pu ainsi faire apparaître une question générale autour de laquelle se centrerait notre recherche : décrire et analyser comment les écoles normales indigènes, par l'entremise de leurs programmes et pratiques pédagogiques, préparent actuellement les futurs enseignants à mieux répondre aux besoins de la population scolaire dans les écoles en milieux autochtones.

Dans le second chapitre, nous avons développé l'analyse conceptuelle de ce qu'on appelle la diversité culturelle quand elle touche à la question de la formation des enseignants en milieu indigène. Et dans le sillage de la mise en lumière des « effets asymétriques de pouvoir » jouant sur la diversité culturelle et générés par les logiques du colonialisme interne, nous avons pu faire ressortir toute l'importance de la notion « d'interculturalité critique », nous permettant ainsi de mieux définir l'angle d'approche que nous privilégierons pour aborder notre objet de recherche.

Dans ce troisième chapitre, nous aurons pour objectif de présenter les grandes orientations méthodologiques qui seront les nôtres ainsi que les processus de collectes et d'analyse de données que nous avons utilisés.

3.1 Le paradigme méthodologique qualitatif/interprétatif

Dans cette recherche touchant à l'étude des pratiques pédagogiques des enseignants autochtones, nous avons privilégié l'approche de type qualitatif. Notre étude s'inscrit ainsi dans un paradigme plutôt interprétatif, dit aussi compréhensif. C'est la raison pour laquelle nous assumons les présupposés de Savoie-Zajc (2011, p.128) qui considère la recherche qualitative dans ses dimensions interprétatives comme : « (...) forme de recherche qui exprime des positions ontologiques (relatives à la vision de la réalité) et épistémologiques (associées aux conditions de savoirs) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche. » Il ne s'agit pas de généraliser un savoir, mais bien de fournir des hypothèses de travail et des applications pratiques à partir des résultats obtenus (Savoie-Zajc, 2004).

C'est d'ailleurs ce qui fait dire à Érikson (1986), que les approches qualitatives sont toujours interprétatives du fait que « la “famille” des approches ainsi désignées partage un intérêt central pour la signification donnée par les acteurs aux actions dans lesquelles ils sont engagés. Cette signification est le produit d'un processus d'interprétation qui joue un rôle clé dans la vie sociale ».

L'approche qualitative que nous avons adoptée dans notre recherche avait comme but de nous aider à mieux interpréter le sens ou les significations que les formateurs d'enseignants donnent à leurs pratiques pédagogiques; notre intention étant d'aller au-delà des données statistiques et de connaître directement le point de vue des acteurs, de ceux et celles qui ont à se confronter et à résoudre les problèmes éducatifs rencontrés dans le cas de la formation des enseignants indigènes.

À ce sujet, il faut rappeler que la perspective qualitative implique, entre autres choses, de considérer les enseignants, les pratiques éducatives et le contexte dans lequel elles s'inscrivent comme « un tout articulé ». C'est d'ailleurs ce qui explique que les participants à cette recherche sont considérés non comme des « objets d'étude », mais comme des sujets participants. C'est ce qui explique aussi que seront pris en compte leur « historicité » ainsi que le contexte social, économique et culturel dans lequel ils s'inscrivent. De ce fait, il y aurait de l'intérêt à se centrer également sur l'étude du programme officiel de l'École Normale Indigène de l'État de Michoacán, le contexte de notre recherche.

Pour ce qui touche à la thématique de l'éducation indigène - et c'est le cas de notre recherche - les approches qualitatives deviennent des instruments incontournables puisque les pratiques des enseignants sont « imbibées » de culture, dotées d'une forte charge symbolique, et ne peuvent pas être seulement abordées à travers des approches quantitativement mesurables.

Or, étant donné que les comportements humains sont influencés de façon significative par le milieu dans lequel ils se manifestent (Boutin, 2008; Karsenti & Savoie-Zajc, 2004; Paillé & Mucchielli, 2006; Paillé, 2009b)), ce type de recherche propose une interprétation d'un phénomène bien enraciné dans un contexte donné. Notre investigation porte sur le rapport entre le savoir pratique des formateurs indigènes et les réalités socioculturelles de la population autochtone. Il s'agit plus précisément de décrire et analyser comment les écoles

normales indigènes, par l'entremise de leurs programmes et pratiques pédagogiques, préparent actuellement les futurs enseignants à mieux répondre aux besoins de la population scolaire dans les écoles en milieux autochtones.

3.1.1 Éléments retenus du cadre théorique

À la suite de la définition de notre cadre conceptuel, certains éléments théoriques ont été jugés plus pertinents afin de guider la façon de traiter les questions qui motivent cette recherche. Tout d'abord, et pour déjà éclairer la démarche théorique qui sera la nôtre, nous nous situons dans l'espace de recherche et de questionnements ouvert par l'approche de « l'interculturalité critique » de Catherine Walsh (2009) que nous avons déjà évoquée précédemment. Il s'agit en fait d'une forme d'interculturalité qui se fonde sur la reconnaissance de l'existence d'une structure de domination coloniale et raciale requérant la transformation des structures institutionnelles et des relations sociales existantes, de manière à être capable non seulement d'« être, de penser, de connaître, d'apprendre, de sentir et de vivre de manière différente », mais aussi de générer de nouveaux espaces de dialogue et de négociation. Plus encore, l'interculturalité « critique » et de « la décolonisation » est, selon Walsh (2009, p. 15) :

projets, processus et luttes politiques, sociales, épistémiques et éthiques qui s'entrelacent conceptuellement et pédagogiquement, donnant naissance à une force (une initiative, un agencement éthico-moral) qui questionne, bouleverse, secoue, ré-arme et construit. Cette force (cette initiative, cet agencement moral et leurs pratiques respectives) jette ainsi les bases de ce que nous appelons une « pédagogie décolonisatrice » (...) Depuis cette posture, l'interculturalité se comprend comme un instrument, comme un processus et un projet qui se construit depuis le bas —et comme une demande de la subalternité— en opposition aux logiques de la fonctionnalité, qui s'exerce depuis le haut.

Un formateur intervient toujours à partir de ses référents culturels qui, comme la langue, sont essentiels à sa fonction même. Aussi, comme nous l'avons signalé au deuxième chapitre (cadre conceptuel), il nous faudra considérer la « diversité culturelle » pensée dans le cadre de « l'interculturalité critique ou conflictuelle » comme catégorie d'analyse fondamentale. Nous aurons aussi à nous arrêter sur le programme adopté, les pratiques pédagogiques et les conceptions des principaux acteurs engagés dans le programme de

l'École Normale Indigène de l'État de Michoacán, le contexte de notre recherche qui sera décrit plus loin dans le cadre de ce chapitre.

3.1.2 Cadre d'analyse proposé

- *L'analyse du programme officiel*

Selon Gauthier et al. (1993), et compte tenu du contexte québécois et nord-américain qui est le leur, la planification du curriculum est le résultat de délibérations sur ce qu'il est souhaitable de réaliser dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage précis à l'intérieur de limites de temps et d'espace. L'intérêt de cette approche de Gauthier réside dans le fait qu'elle permet de concevoir le programme officiel comme le résultat d'une entreprise de délibération entre des acteurs, en tenant compte du contexte et de ses contraintes. Ce qui fait que la planification d'un programme n'est plus vue comme une activité linéaire, technique ou scientifique, mais idéologique, stratégique et politique.

En conséquence, les décisions prises et ayant conduit au programme finalement planifié ne sont jamais des décisions idéales, mais bien des compromis nés du rapport de force entre les décideurs et les contraintes contextuelles souvent incontournables auxquelles ils ont dû faire face. La planification du programme est vue ainsi dans une perspective globale (systémique) faisant que le programme est plus qu'une simple liste de contenus ; il comporte également plusieurs éléments: des buts, des contenus, des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage, des modalités d'évaluation, etc.

Cet angle nous amène à considérer que, dans le cas des programmes de la formation initiale des maîtres indigènes définis avec une approche interculturelle et bilingue, les problèmes idéologiques, stratégiques et politiques sont particulièrement décisifs. Si décisifs qu'ils touchent directement aux contenus eux-mêmes ainsi qu'aux approches pédagogiques privilégiées et à la question de la participation ou non-participation des acteurs indigènes dans la conception, le développement et l'évaluation de ces programmes (Salinas & Avilés, Op. Cit., p.183).

Ces constatations nous conduisent à travailler sur l'hypothèse qu'il serait nécessaire de développer une politique éducative interculturelle capable de définir de nouvelles relations entre les peuples indigènes et l'État. Et cela, de manière à ce que les liens entre

communautés autochtones et école soient beaucoup plus étroits et que soit remis en cause le principe d'une élaboration centralisée – depuis le haut – des curriculums. Cependant, en ce qui concerne notre recherche, il faut pouvoir encore aller plus loin, ne pas nous contenter des programmes scolaires, mais prendre en compte l'entièreté des pratiques pédagogiques elles-mêmes ainsi que leurs conceptions.

- *Les pratiques pédagogiques*

Limiter l'étude du programme à ses éléments internes et formels semble insatisfaisant, dans la mesure où un programme se réalise à travers un système de pratiques plurielles et diversifiées, qu'elles soient ou non officielles. Ainsi, nous assumons les éléments de repérage qu'offre Altet (2003) à propos de la pratique enseignante. Plus précisément, la pratique enseignante se présente comme une « activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts, des normes, celle d'un groupe professionnel, traduisant les savoirs, les procédés, et les compétences – en actes – d'une personne en situation professionnelle » (p. 38). Ce sont les situations appartenant au quotidien de l'enseignant, telles que les pratiques de préparation de ses cours, les pratiques d'évaluation, les pratiques de travail en équipe avec ses collègues et les pratiques de communication avec les parents (Altet, 2003, p. 36).

- *Les conceptions des acteurs éducatifs*

Pour cette recherche, de nature qualitative et interprétative, nous nous intéressons aux conceptions des acteurs éducatifs, et principalement à celles des formateurs autochtones. Nous pensons qu'il est nécessaire en effet de prendre en compte avec beaucoup d'attention « les conceptions des acteurs » impliqués, et plus particulièrement le point de vue des formateurs d'enseignants engagés dans la mise en pratique de l'activité curriculaire. À ce sujet, nous définirons, à travers une première approximation, la « conception » (des acteurs) comme un ensemble de propositions plus ou moins cohérentes à propos de telle ou telle expérience, ou à propos de la façon de se comporter dans telle ou telle situation, pour atteindre tel ou tel objectif en référence à tel ou tel principe. La « conception » constitue donc un cadre de référence qui permet à la personne d'inférer (déduire et induire) des modes d'action (Saussez, 1998).

Nous adoptons ici la perspective privilégiée par Loiola (2001). En effet, dans un contexte d'enseignement le terme « conception » renvoie à l'expérience directe de l'enseignement telle qu'elle est perçue, expérimentée et rapportée par les enseignants formateurs. Autrement dit, ces conceptions agissent comme des cadres ou des schèmes de référence qui permettent aux enseignants autochtones de comprendre, d'orienter et de justifier leurs actions pédagogiques en tant que formateurs de futurs enseignants. Ces conceptions ne sont pas seulement les idées personnelles des enseignants, des croyances « privées » ou des « représentations psychologiques strictement subjectives ». Elles sont surtout le produit de transactions, de négociations, d'ajustements entre les éléments structurants du contexte de socialisation dans lequel est offerte la formation pédagogique qu'ils reçoivent, et leurs propres croyances, idées et représentations.

Nous estimons qu'il est possible d'utiliser ce concept en tant que complément à l'étude du programme. Autrement dit, nous pouvons considérer ces conceptions comme des postulats regroupant les différentes manières dont les personnes engagées dans le curriculum voient le monde et qui servent de fondement au processus de réalisation de ce programme. Ces postulats s'enracinent dans des théories - explicites ou implicites - adoptées par les planificateurs, les éducateurs du milieu et les étudiants-maîtres jouant un rôle dans le processus enseignement/apprentissage. Ces postulats peuvent s'ancrer aussi dans les savoirs quotidiens, le bon sens, la culture ; ils expriment alors des représentations de la nature de la connaissance, de la société, de l'individu, de l'apprentissage, de la culture, etc.

3.1.3. Orientation méthodologique

Puisque nous cherchons à comprendre les obstacles auxquels fait face le formateur d'enseignants indigènes dans sa pratique pédagogique et de quelle manière résout-il les tensions que ceux-ci impliquent, ceci nous a invités à faire beaucoup d'attention à la pratique "in situ" des enseignants placés dans des environnements scolaires autochtones. Nous considérons le sujet, l'activité et le contexte comme un tout, et qui s'enracine dans un point de vue socioconstructiviste centré sur le développement des connaissances en situation (Lave, 1991). En ce sens, notre recherche s'intéresse davantage à la pratique sur le terrain prise comme un tout, tout en s'appuyant sur diverses données complémentaires (analyse documentaire, entretiens avec les acteurs, des observations sur le terrain). En effet, un travail

de terrain s'avère nécessaire pour saisir le rapport entre le savoir pratique des formateurs indigènes et les réalités socioculturelles de la population autochtone et de cette manière décrire et analyser ce que ces personnes font et pensent.

Pour ce qui touche à la thématique de l'éducation indigène - et c'est le cas de notre recherche - les approches qualitatives deviennent des instruments incontournables puisque les pratiques des enseignants sont « imbibées » de culture, dotées d'une forte charge symbolique, et ne peuvent pas être seulement abordées à travers des approches quantitativement mesurables.

3.1.4 Le contexte de la recherche

- *L'institution de l'ENIM*

Notre recherche s'est réalisée à l'École Normale Indigène de Michoacán (ENIM). L'ENIM est une institution publique qui dépend administrativement du Département de l'Éducation Normale du Centre d'actualisation des maîtres dans l'État de Michoacán (CAMM), lui-même dépendant du Sous-secrétariat de l'éducation moyenne et supérieure du Secrétariat de l'Éducation de l'État de Michoacán. Cette école a été fondée -comme nous l'avons vu plus haut- en 1995²⁴.

L'ENIM est une institution de formation initiale d'enseignants indigènes qui offre deux licences : la licence en éducation préscolaire et la licence en éducation primaire, les deux avec une approche interculturelle et bilingue. La période d'études comprend quatre années de formation au terme desquelles les étudiants reçoivent un diplôme qui les reconnaît comme enseignants aptes à développer leurs fonctions éducatives dans les communautés autochtones.

L'ENIM est située dans une communauté rurale P'urhépecha de l'État de Michoacán au Mexique et elle a développé des programmes de formation initiale d'enseignants en éducation préscolaire et primaire avec une approche interculturelle bilingue. Il ne faut pas

²⁴ Il s'agit d'une institution publique avec reconnaissance et registres officiels à partir de l'année 2003. Le code officiel de ce centre de travail est : 16ENB0001X. L'ENIM est situé au kilomètre 24,5 de la route de Carapan-Uruapan, dans la communauté P'urhépecha de Cherán. Elle appartient à la municipalité de Cherán, dans l'État de Michoacán. Le terrain sur lequel a été construit l'édifice qui abrite l'école a été donné par la communauté. La superficie totale qu'occupe l'école est délimitée par des grillages continus.

non plus oublier que cette institution forme des enseignants des quatre ethnies autochtones de l'État de Michoacán : Mazahuas, Hñahñus, Nahuas y P'urhépechas. La dernière raison qui nous a poussés vers ce choix, fut la bonne disposition des enseignants à notre égard, eux qui malgré leur énorme charge de travail, ont accepté de manière désintéressée de collaborer à notre recherche.

Au niveau de l'infrastructure elle-même, L'ENIM dispose de lieux adéquats pour l'enseignement, tout comme d'espaces propres aux activités sportives. Elle possède 16 salles de classes, dont un total de 12 sert comme salles d'enseignement. Les quatre autres servent à des fonctions diverses : dans l'une de ces 4 salles de classe est installée la bibliothèque, dans une autre un entrepôt, et les deux dernières ont été aménagés en salle d'examens ou de « diplomation ». Il existe aussi des espaces administratifs qui sont divisés en cinq bureaux différents ainsi qu'une grande salle à usages multiples. Les salles de classes sont vastes, bien ventilées et éclairées; quinze d'entre elles possèdent un équipement multimédia et un tableau électronique, même si les enseignants n'utilisent pas cette technologie. Toute l'infrastructure est bâtie en « dur », constituée de béton ou de ciment.

L'école dispose aussi de 2 terrains de sport, un de basket-ball, l'autre de football. Il existe aussi une salle à manger avec 4 tables de bois. Cette cantine est administrée par un conseil étudiant. Et c'est dans ce lieu qu'on peut consommer aliments et café et que les étudiants et les enseignants se retrouvent lors des périodes de repos. Il convient de noter que les salles de classes construites « en dur », ne l'ont été qu'en 2005, 2 ans après que l'ENIM ait reçu sa reconnaissance officielle. Pendant la période où l'ENIM ne disposait pas encore de reconnaissance officielle, l'école fonctionnait avec des salles de classe construites en bois grâce à la coopération et au travail volontaire des enseignants, étudiants et parents. Ces salles de classes en bois se trouvent toujours sur le site de l'école et continuent à servir à divers usages ponctuels.

- *La population scolaire*

Au cours du cycle scolaire 2016-2017, la population scolaire totale était de 403 étudiants, parmi lesquels 119 suivaient les cours de licence en éducation primaire interculturelle bilingue, pendant que 274 autres suivaient les cours de la licence en éducation préscolaire interculturelle bilingue.

70 % de l'ensemble des étudiants qui suivent les cours pour la licence préscolaire sont des femmes, la totalité des étudiants proviennent de familles indigènes, aux faibles ressources économiques et dont l'entrée à l'École Normale représente l'occasion d'obtenir un emploi sûr et bien rémunéré.

Nombre d'entre eux voyagent tous les jours depuis leur communauté d'origine jusqu'à l'ENIM pour suivre leurs cours. D'autres logent dans la communauté même de Cherán²⁵. Plusieurs étudiants sont mariés et en même temps qu'ils suivent leurs études, doivent assumer leur responsabilité familiale. Ces derniers se trouvent d'ailleurs confrontés à de nombreuses difficultés pour passer leurs cours et leur présence à l'ENIM dépend bien souvent de la bonne disposition et de l'appui que peuvent leur offrir enseignants et direction.

Une pratique propre aux cultures indigènes de Michoacán est le fait que les parents accompagnent leurs enfants durant cette étape de formation. Même si les étudiants sont déjà des adultes (souvent mariés) et suivent des cours d'éducation supérieure, ils restent sous la responsabilité de leurs parents dont ils dépendent moralement et économiquement. Il est très courant de voir des parents rester très attentifs à ce que font leurs enfants durant ces quatre ans d'études, interrogeant fréquemment les enseignants et la direction sur le travail scolaire de leurs enfants, et autorisant les formateurs d'enseignants à prendre les mesures coercitives nécessaires au cas où ces derniers ne travailleraient pas comme il se devrait.

- *Personnel enseignant*

Au cours de la période scolaire 2013-2014, l'ENIM comptait dans son personnel, un total de 38 travailleurs dont des enseignants, du personnel administratif et de soutien à l'enseignement. Plus précisément, on compte trois directeurs ou sous-directeurs, 23 enseignants en activité, deux concierges qui parfois remplissent la fonction de chauffeurs, huit secrétaires, une comptable et un bibliothécaire. Tous ces travailleurs disposent d'un poste permanent, sur la base de différentes catégories salariales. Il faut toutefois rappeler que pendant la période de notre recherche, les formateurs d'enseignants autochtones ne recevaient pas les mêmes salaires que les formateurs d'enseignants allochtones, même s'ils

²⁵ Cherán est une communauté p'urhépecha et c'est l'unique municipalité indigène des 113 qui existent dans l'État de Michoacán.

faisaient exactement le même travail ou disposaient du même niveau d'études (environ entre 1/3 et 1/4 de moins qu'eux)²⁶.

Le tableau ci-dessous met bien en évidence les caractéristiques des travailleurs de l'ENIM.

Tableau 1 : Personnel administratif et de soutien à l'enseignement

Ressources humaines			
	Hommes	Femmes	Total
Directeurs	3	0	3
Enseignants	16	7	23
Employés de soutien	5	7	12
TOTAL	24	14	38

Tous les formateurs d'enseignants sont d'origine indigène. Sur un total de 26 (dont 17 sont des hommes et 8 des femmes), 25 appartiennent à l'ethnie p'urhépecha, et un à l'ethnie náhuatl. Il n'y a cependant pas d'enseignants provenant des ethnies mazahua ou hñahñu, ce qui fait que ces ethnies se trouvent désavantagées au niveau de l'étude de leurs langues maternelles. La nécessité de compter avec des enseignants provenant de ces peuples a été une des demandes permanentes des étudiants, mais jusqu'à présent (au moment où nous écrivons cette thèse) sans effet.

²⁶ Il faut préciser que depuis le moment de notre enquête (février-mars 2015), quelques-uns de ces formateurs ont pu finalement accéder au statut de formateurs d'enseignants reconnu par le Département des écoles normales et CAMM, mais avec la catégorie salariale la plus basse et sans pour autant que cela leur permette de rejoindre le niveau de leurs collègues non-autochtones. Il ne faut pas oublier non plus que ce n'est qu'en 2015 qu'ils ont obtenu ce statut, alors que l'école a été créée en 1995 et reconnue officiellement en 2003.

Le tableau ci-dessous rend compte du profil académique des formateurs d'enseignants :

Tableau 2: Profil académique des formateurs d'enseignants

Profil académique des enseignants (Période 2013/2014)			
Niveau académique	Hommes	Femmes	Total
Licence (en processus)		2	2
Licence (terminée)	11	2	13
Maîtrise (en processus)	6	2	8
Maîtrise (terminée)	2	1	3
TOTAL	19	7	26

3.1.5. Critères de participation

Pour répondre à nos questions de recherche, nous nous sommes engagés à rencontrer des enseignant(e)s exerçant le métier dans un contexte propre aux cultures indigènes de Michoacán. Tout d'abord nous avons pris en compte le fait que la problématique de notre recherche touchait à l'étude des pratiques pédagogiques des formateurs d'enseignants en contexte de diversité culturelle. Ensuite, nous savions que les formateurs d'enseignants et les étudiants qui vont dans l'ENIM sont d'origine autochtone, avec différents niveaux de maîtrise des langues autochtones.

- *Démarches de recrutement*

Le devis de ce projet a été approuvé par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal le 27 février 2007 (voir annexe A). Ainsi, des démarches d'approbation ont été entamées auprès la direction de l'ENIM avec l'objectif d'obtenir une autorisation officielle pour ce faire. Lors d'une réunion académique convoquée à ce sujet par la direction et devant le personnel enseignant, on a pu faire une présentation détaillée des objectifs de la recherche comme des outils méthodologiques et des

résultats attendus. À cette occasion nous avons aussi présenté les critères de participation : des enseignants donnant des cours en lien avec la langue et la culture; des enseignants donnant des cours disciplinaires et de pédagogie; des enseignants impliqués dans le milieu; des enseignants dotés d'une expérience d'enseignement importante en milieu indigène; des enseignants vivant dans leurs communautés indigènes; des enseignants porteurs des savoirs ancestraux de leurs communautés; des enseignants participant aux activités communautaires de leur groupe d'appartenance.

- *Échantillon des participants*

Quatre enseignants ont accepté de manière volontaire de participer à notre recherche. Le fait que nous ayons privilégié une collaboration sur le mode « spontanée et volontaire » correspond très précisément à nos objectifs de recherche, parce que ce critère aide à l'expression plus profonde et plus libre des points de vue exprimés, ce qui était d'abord l'objectif recherché. Notre échantillon (4 enseignants : 3 hommes et une femme) sur un total de 23 enseignants en activité n'est pas « probabiliste », mais « typique ». L'échantillonnage typique, c'est un prélèvement par une sélection des éléments considérés comme des modèles et exemplaires de la population de recherche, comme l'explique Lamarana (2008) : « L'échantillonnage typique c'est la constitution d'un échantillon de la population de recherche par la sélection d'éléments exemplaires de celle-ci. Dans l'échantillonnage typique, tous les éléments choisis pour faire partie de l'échantillon sont des modèles de la population à l'étude ». Les enseignants volontaires ont été contactés directement et de façon personnelle par le chercheur, et ce, afin d'assurer une participation libre et volontaire de leur part. Une invitation à participer au projet (voir annexe C) leur a été transmise.

3.1.6. Portrait des enseignants rencontrés

Il est important ici de rappeler que le processus pour devenir formateur d'enseignants à l'ENIM s'effectue à travers une convocation officielle qui s'adresse à tout le corps des enseignants en éducation de base indigène (préscolaire, primaire et secondaire). Il suffit que les aspirants aient un poste permanent et démontrent une disposition à travailler au niveau de l'éducation supérieure pour qu'ils puissent être admis comme futurs formateurs d'enseignants ; aucune exigence concernant le fait d'avoir déjà une expérience comme

formateur ou formatrice. On leur demande seulement de maîtriser la langue autochtone et de disposer d'une licence. C'est la raison pour laquelle tous les enseignants de l'ENIM ont d'abord été enseignants d'éducation de base, avant de devenir « formateurs d'enseignants ». Et cela, sans avoir une formation pédagogique préalable pour travailler à un niveau d'éducation supérieure.

Tel que présenté dans le tableau 3 plus bas, trois des participants parlent une langue indigène alors qu'un ne la maîtrise pas. Deux des enseignants ont conclu leurs cours de licence pendant que le troisième disposait d'une maîtrise et que le quatrième était en train de la passer.

Tableau 3 : Profil sociodémographique des participants

Sexe	Femmes (F)	1
	Hommes (H)	3
Années d'expérience	Plus de 10 ans	4
Formation	Maîtrise	2
	Baccalauréat	2
Origine ethnique	P'urhépecha	4

La charge d'enseignement attribuée aux 4 enseignants interviewés est présentée dans le tableau suivant :

Tableau 4 : Charge d'enseignement

Interviewé No 1 (E1)	1.- Séminaire de thèmes sélectionnés. 2.- Histoire de la pédagogie et de l'éducation. 3.- Bases philosophiques de l'éducation au Mexique
Interviewé No 2 (E2)	1.- Pensée quantitative, forme, espace et mesure. 2.- Pratiques sociales du langage au niveau primaire 3.-Théorie pédagogique au préscolaire, Introduction aux sciences naturelles
Interviewé No. 3 (E3)	1.- Didactique des mathématiques en éducation primaire et préscolaire. 2.- Observation et analyse de la pratique éducative. 3.- Observation et analyse de la pratique scolaire.
Interviewé No. 4 (E4)	1.- Observation et analyse de la pratique éducative. 2.- Observation et analyse de la pratique éducative 3.- Observation et analyse de la pratique scolaire 4.- Stratégies du travail enseignant. 5.- Travail enseignant et innovation. 6.- Projets d'attention socio-éducative.

3.2. Méthode et instrument de collecte des données

Nous présentons dans ce qui suit, notre démarche sur le terrain. Notre recherche s'est appuyé sur 3 modes de collectes de données empiriques : (1) les entrevues semi-dirigées (2) l'observation sur le terrain qui a été enregistrée dans un journal de bord et, (3) l'application d'un questionnaire écrit aux 4 personnes interviewées.

3.2.1 Déroulement des entretiens semi-structurés

Selon Boutin, 2008, p.25 l'entrevue peut être définie comme «un mode de collecte de données qui repose sur l'interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise et ce, pour mieux comprendre un phénomène d'intérêt pour les personnes concernées (Boutin, 2008, p.269). Comme le souligne Savoie-Zajc, (2004), dans une entrevue, la chercheuse ou le chercheur entre en contact avec un sujet de façon à avoir accès à son expérience et tenter de comprendre ses perspectives par rapport aux questions étudiées (Savoie-Zajc, 2004, p. 134). Selon Van der Maren (1996, p. 89), les paroles des acteurs sont « obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les [acteurs], données dont le format dépend tant de l'un que des autres ».

En ce qui concerne la réalisation des entretiens semi-dirigés (semi-structurés) dans le cadre de notre recherche, nous avons préparé un schéma d'entrevue basé sur les thèmes pertinents à la recherche, tels que ceux identifiés dans le cadre théorique (Savoie-Zajc, 2004). Selon Pinson et Sala Pala (2007), on distingue l'entretien structuré (ou encore dirigé), l'entretien semi-structuré (semi-dirigé) et l'entretien non structuré (non dirigé). L'entretien semi-dirigé est beaucoup plus souvent utilisée que les entretiens ethnographiques²⁷ et non directifs. Selon Paillé (1991 : 4), « l'entrevue semi-directive signifie que le chercheur prépare son entrevue quoique de manière non fermée, qu'il propose un ordre des interrogations et guide la conversation, sans toutefois l'imposer ». C'est la raison pour laquelle durant les échanges que nous avons eus avec les participants à l'ENIM, nous avons toujours pris soin de ne pas empêcher la libre expression de chacun, faisant tout le contraire pour que les interlocuteurs puissent s'exprimer sans aucun gêne²⁸.

Nous avons mené ces entretiens avec quatre formateurs d'enseignants, de manière à

²⁷ Même si l'entretien ethnographique a une part de semi-directivité, les deux auteurs le considèrent comme un type d'entretien à part, à distinguer de l'entretien directif, semi-directif classique ou non directif à cause de sa posture méthodologique (Pinson et Sala Pala, 2007, p. 555)

²⁸ Il faut indiquer ici que les entretiens se sont effectués dans la langue espagnole, même si pour 3 d'entre eux, leur langue maternelle était le purépecha. Et cela sans qu'il y ait de discussion –ou de critique– à ce propos.

leur permettre d'élaborer librement leurs pensées sur leurs propres conceptions de l'éducation, leurs pratiques pédagogiques et la diversité culturelle. Tous les entretiens ont été enregistrés avec la permission des enseignants et ont eu, en moyenne, une durée de 60 minutes, certains étant plus courts (45 min).

Ces entretiens nous ont permis ainsi de clarifier et de préciser les différents types de visions éducatives dont ils sont porteurs. Nous avons étudié également le matériel pédagogique (ouvrages et manuels de référence des professeurs, notes de cours, etc.) utilisé ou conçu par les professeurs, nous permettant au passage d'enrichir et de contextualiser les affirmations de chacune des personnes interviewées.

Toutes les entrevues ont été enregistrées, puis transcrites sous forme de verbatim. La transcription s'est faite en respectant toujours l'originalité du langage tel qu'il a été utilisé par les personnes interrogées. Au total, la transcription a pris 95 pages en format Word, arial 12, à interligne et demie.

Les diverses données utilisées (observations : journal de bord); analyse documentaire; entretiens avec les acteurs éducatifs (formateurs) et application de questionnaire) ont été en fait complémentaires et nous ont permis une validation de notre recherche grâce à la triangulation des données provenant de sources différentes (Miles et Huberman, 1991).

3.2.2 Journal de bord

Selon Savoie-Zajc (2009a), le journal de bord est un document dans lequel le chercheur note tout au long de sa démarche une variété d'informations telles que ses impressions, ses sentiments, ses réflexions et la qualité des rapports avec les personnes impliquées dans les milieux visités. Toujours selon Savoie-Zajc (2004) les notes de terrain peuvent avoir différentes finalités : 1) garder le chercheur actif sur le plan de la réflexion au fil du processus de recherche; 2) lui fournir un espace pour exprimer ses interrogations ou ses prises de conscience; et 3) consigner les informations jugées importantes.

Dans le cadre de notre recherche, les notes de terrain ont été fort utiles lors de l'analyse des propos recueillis, mais aussi nous ont permis de rester au plus près possible du sens véritable de la pensée des enseignants rencontrés. Bien que nous n'ayons pas fait une description exhaustive des milieux visités, le fait d'y être allés et d'y avoir passé du temps

sur le terrain, notre journal de bord nous a permis de bien saisir l'ambiance et la dynamique de l'organisation, des impressions qui ont contribué à mettre nos données en contexte lors de leur interprétation.

En fournissant une description étoffée du contexte dans lequel la recherche s'est déroulée et des caractéristiques de l'échantillon, notre journal de bord est un moyen d'ajouter de la rigueur méthodologique. Bref, les notes prises sur le terrain contribuent à la vérification du critère de fidélité de la recherche (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1996).

3.2.3 Analyse des données

Pour finir la description de nos orientations méthodologiques, nous présentons maintenant la méthode d'analyse thématique privilégiée pour le traitement et l'analyse des données inspirée de Paillé et Mucchielli (2008). Nous avons bien compris que le chercheur doit avoir une idée claire de ce qu'il cherche en lien avec la problématique, les objectifs de recherche et le cadre conceptuel choisi. Ainsi, le travail d'interprétation des données vise à une analyse rigoureuse et une recherche de signification tenant compte des multiples facettes de l'expérience vécue tout en exigeant une sensibilité théorique. Plus précisément, notre travail de traitement et d'analyse des données s'est effectué comme suit. Nous avons d'abord réalisé une première lecture des 4 entretiens et les autres documents (journal de bord, documents en lien avec le curriculum)

Pour concrétiser notre travail d'analyse nous avons élaboré, en nous appuyant sur le logiciel QDA-Miner, 7 sous catégories de thématiques à partir desquelles nous avons rédigé des analyses de questions nous permettant non seulement d'approfondir et catégoriser le point de vue des personnes interrogées, mais aussi et à travers les réponses qui ont été données, d'élaborer peu à peu un processus de théorisation en lien avec nos questions de recherche.

Puis, en mettant en relation les différentes données mises en lumière par notre recherche, nous avons peu à peu établi des liens entre les différentes catégories en les hiérarchisant et les organisant selon un cadre théorique et conceptuel mettant en évidence leur cohérence.

C'est ce qui nous a amenés à définir les 7 catégories suivantes : 1) Le parcours de vie du formateur d'enseignant; 2) La conception de la pratique enseignante du formateur d'enseignants; 3) La langue et de la culture; 4) La pratique enseignante du formateur; 5) Le

type de curriculum (programme d'études) auquel participe le formateur d'enseignants; 6) la conception de la langue et de la culture que les formateurs d'enseignants peuvent avoir dans leur enseignement; 7) La perception qu'ils ont des contraintes qu'ils peuvent vivre comme formateurs d'enseignants. Et c'est sur la base de ces 7 catégories (explicitées parfois par des sous-catégories), que nous ferons l'analyse progressive des données que nous avons pu récolter au cours de notre recherche. À ce niveau cependant nous mènerons l'analyse de manière combinée en utilisant tout à la fois les données recueillies à travers les entrevues, à travers le journal de bord et les documents écrits. Et cela de manière à nous permettre de constituer plus facilement une analyse générale des données que nous avons trouvés.

Afin de pouvoir nous concentrer sur le dialogue, observer le langage corporel des participants et recueillir les données avec précision, nous nous sommes appuyés, durant l'entrevue, sur une enregistreuse digitale, après bien sûr en avoir demandé l'autorisation aux participants.

3.2.4. Considérations éthiques

Dès les premiers contacts que le chercheur a eus avec l'ENIM, il a pris soin de se comporter comme il se doit en la matière, en maintenant une relation de respect avec les enseignants, les techniciens et les administrateurs de cette institution. Cette attitude a aidé à formaliser des liens de confiance avec les enseignants participant à la recherche. Ce qui fait qu'une fois qu'a été envoyé le certificat d'éthique de la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, il a été facile d'obtenir le consentement préalable, libre et informé de chacun des participants. Une fois qu'on leur a fait connaître les considérations éthiques nécessaires, voulant notamment que le chercheur préserve l'anonymat des participants en usant de noms fictifs pour le traitement des données, ils ont signé pour donner leur consentement officiel.

Prenant en compte l'approche qualitative qui est la nôtre et son caractère exploratoire, on a décidé de travailler sur 4 longues entrevues menées auprès de 4 enseignants qui ont accepté de manière volontaire de participer à notre recherche.

3.2.5 L'enregistrement

Afin de pouvoir nous concentrer sur le dialogue, observer le langage corporel des participants et recueillir les données avec précision, nous nous sommes appuyés, durant l'entrevue, sur une enregistreuse digitale, après bien sûr en avoir demandé l'autorisation aux participants.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION, DISCUSSION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans le présent chapitre, nous présentons et analysons ensemble nos résultats de recherche. Rappelons que notre recherche entend décrire et analyser le rôle de la culture et de la langue dans les pratiques de formation à l'enseignement dans les écoles normales indigènes, et cela dans un contexte de diversité culturelle. Mentionnons également que dans la mesure où une grande partie de notre recherche porte sur le rapport entre le savoir pratique des formateurs indigènes et les réalités socioculturelles de la population autochtone, nous avons formulé deux questions spécifiques : quelle signification les formateurs donnent-ils, en termes de pratiques effectives, à l'enseignement de la culture et de la langue dans un contexte indigène ? De quelle manière résolvent-ils les difficultés et tensions nées de cet enseignement, et de quelle manière pourraient-ils parvenir à les dépasser ?

Les démarches d'analyses des données tirées des entrevues et des documents ont généré plusieurs résultats. La première partie rapporte l'essentiel des résultats des notes de terrain (Journal de bord). La deuxième partie présente les résultats des données d'entrevues. La troisième aborde l'étude du curriculum auquel participe le formateur d'enseignants ainsi que de sa conception en lien avec leur langue et leur culture. Une synthèse interprétative des résultats fait l'objet de la troisième partie en suivant la trame des deux questions spécifiques de la recherche.

4.1 Première partie. Le journal de bord.

4.1.1 Présentation des résultats des données issues du journal de bord.

La grande majorité des enseignants qui travaillent à l'ENIM en tant que formateurs sont d'origine p'urhépecha : ils parlent la langue indigène et ont de l'expérience comme enseignants en éducation préscolaire et primaire indigène. La plupart d'entre eux ont une licence obtenue dans les programmes du LEI (Licence en éducation indigène) et de la LEPEPMI (Licence en éducation primaire, préscolaire en milieu indigène)²⁹ de l'UPN. Mais certains enseignants ont réalisé des études de maîtrise en éducation interculturelle.

²⁹La LEPEPMI est une licence qu'offre l'Université Pédagogique Nationale dans 20 États du pays, là où il y a de population autochtone. Elle s'adresse aux enseignants autochtones qui travaillent dans des communautés indigènes. La période d'études est de quatre ans, répartis en huit semestres en scolarisation partielle.

Globalement, les principales fonctions des formateurs qui travaillent à l'École Normale Indigène sont les suivantes : développer des cours théoriques (disciplinaires, transversaux et mixtes) ainsi que coordonner et superviser des pratiques d'enseignement au niveau pédagogique.

L'organisation interne de l'institution correspond en général au système des écoles normales. Il y a un directeur, un sous-directeur académique et un sous-directeur administratif. Chaque programme de licence dispose d'un responsable de l'enseignement, tout comme les domaines de la recherche et de la diffusion culturelle ont leurs propres responsables. Il existe aussi le domaine des langues intégrées qui se trouve à la charge d'une équipe d'enseignants parlant p'urhépecha et d'un enseignant d'origine náhuatl.

4.1.1.1 Des observations sur le terrain

Une des étapes de notre travail destiné à répondre aux objectifs de notre recherche a été l'observation que nous avons pu mener sur le terrain, là où se côtoient les pratiques pédagogiques des uns et des autres. Toujours munis de notre journal de bord, nous sommes allés observer le fonctionnement de l'École Normale Indigène au quotidien. En fait, cette démarche a été une activité très importante de notre recherche, de sorte que nous nous sommes attardés à observer les formateurs dans leurs contextes réels de pratique. Il s'agissait surtout de pouvoir à cette occasion analyser comment était ou non utilisée la langue et les éléments de la culture autochtone.

Pour la réalisation de cette tâche « descriptive-compréhensive », notre journal de bord a été un instrument très important, complémentaire aux données proprement documentaires que nous avons compilées par ailleurs³⁰.

Les activités d'enseignement se déroulent du lundi au vendredi. L'horaire de travail est plutôt de type « matinal », s'étalant de 8 h à 15 h 10. Chaque période d'enseignement dure 50 minutes, avec une pause d'une demi-heure entre 10 h 30 et 11 h durant laquelle en

³⁰ Dans cette recherche, les notes de terrain furent fort utiles lors de notre recherche sur le terrain : une description exhaustive des milieux visités; des propos recueillis afin de rester le plus près possible du sens véritable de la pensée des personnes rencontrées. La retranscription de ces enregistrements a donné un verbatim de 10 mille mots, soit 30 pages de texte en double interligne. Le corpus ainsi constitué a été imprimé et reste à la disposition des membres du jury.

général les enseignants et les étudiants vont prendre leur déjeuner à la cafétéria de l'école.

Ces observations ont eu lieu pendant les mois de février et mars 2015 pour compléter et actualiser les données. À chaque fois, il y a eu, de la part des enseignants, techniciens et administrateurs, un traitement très cordial accordé au chercheur que je suis. Sur la base de nos observations, nous pouvons systématiser la « routine » suivante :

Horaire d'arrivée à l'école : les activités scolaires commencent à 8 heures du matin, heure à laquelle arrivent les enseignants comme les étudiants. À quelques exceptions près, la majorité des étudiants sont ponctuels.

L'entrée dans les classes : les étudiants arrivent directement dans leurs salles de classes. De leur côté, les professeurs, avant de rejoindre leurs salles de classes passent par la direction pour signer le registre d'entrée. Les enseignants et les autres employés se saluent les uns les autres, pendant que certains enseignants et étudiants discutent entre eux avant d'entrer en salle de classe. Généralement le cours se donne en espagnol, et c'est seulement en de rares occasions que les enseignants parlant P'urhépecha se permettant quelques blagues rapides dans leur langue maternelle.

Quant aux étudiants, s'ils sont de la même communauté ou région, ils communiquent entre eux en P'urhépecha, mais dès qu'ils entrent dans la salle de classe et se trouvent en rapport avec leur enseignant ils utilisent l'espagnol. Ce qui veut dire qu'une fois qu'ils sont dans la salle de classe, tous les échanges qu'ils ont se passent en espagnol et c'est seulement lorsqu'il y a des cours de langues qu'on utilise la ou les langues indigènes, en n'oubliant pas le fait que les étudiants d'origine Nahua, Mazahua et Hñahñu – même s'ils sont une minorité – ne font presque jamais usage de leurs langues maternelles vu qu'ils ne les maîtrisent que très peu étant donné le fait que ces langues connaissent un processus de déplacement au profit de l'espagnol.

Les activités d'enseignement: généralement les activités d'enseignement proprement dites commencent à 8 h 15. En rentrant dans la classe, le professeur salue ses étudiants, puis il fait l'appel. Cette activité se réalise de manière quotidienne et est, selon les dires des professeurs eux-mêmes, très importante puisque les absences et les retards sont des facteurs négatifs qui influent sur leur évaluation. En fonction des activités ayant eu lieu la période

précédente, le professeur demande aux étudiants s'ils ont fait leurs devoirs à ce propos. Dans certains groupes, on peut observer que les enseignants demandent à leurs étudiants, soit sur le mode individuel, soit en équipe, d'exposer devant le groupe-classe les tâches qu'ils ont effectuées à la maison. Quand ce n'est pas le cas, les professeurs commencent le cours avec le thème indiqué par les programmes d'études et commencent à expliquer de manière générale l'objectif du cours. Comme nous l'avons déjà indiqué, la communication se fait – à l'exception des cours de langues – en espagnol et sans que soit utilisé, sinon en de rares occasions, du matériel écrit en langue indigène. On a pu observer cependant que dans certains cours de la licence d'éducation préscolaire, la dynamique a été toute autre. Les formatrices du préscolaire organisent différentes activités au contenu ludique au cours desquelles les futures éducatrices jouent le rôle de « petites filles », de façon à leur permettre de présenter devant le groupe, comme exercice didactique et pédagogique, une série d'activités de divertissement et de jeux dans leur langue maternelle.

Les activités réalisées quotidiennement : tous les lundis se réalise une « cérémonie civique » afin de rendre hommage aux drapeaux mexicains et P'urhépecha. Le premier lundi de chaque mois, les étudiants doivent même porter leurs vêtements traditionnels indigènes pendant la cérémonie civique. Et cela, parce que - selon les dires de certains enseignants - on poursuit l'objectif de faire ressortir l'identité indigène des futurs enseignants. Un autre fait intéressant à noter et qui a attiré notre attention en tant que chercheur est que les étudiants d'origine Nahuatl, Mazahua et Hñahñu, ont appris, puis entonné l'hymne national mexicain en langue P'urhépecha, et non dans leurs propres langues maternelles, montrant ainsi la force que possède l'ethnie P'urhépecha pour être majoritaire à l'ENIM, mais en même temps le vide dans la prise en compte des autres langues autochtones. Quoi qu'il en soit, le fait de pouvoir chanter l'hymne national mexicain en langue P'urhépecha apparaît comme quelque chose de tout à fait révélateur des ambiguïtés du type de processus de revitalisation de cette langue à l'ENIM. En effet, on donne ici une place plus importante au P'urhépecha, mais en fonction d'un objectif assimilateur, celui d'intérioriser les valeurs de la nation mexicaine.

D'autres activités à souligner : d'autres activités qui se réalisent chaque semestre et qui s'articulent avec le contenu des cours ce sont les « pratiques de terrain » ou « stages sur

le terrain » dans les écoles d'éducation préscolaire et primaire indigènes. D'une durée de trois semaines, les enseignants responsables organisent avec leurs étudiants le programme qu'ils suivront pendant leurs stages dans les écoles indigènes des régions autochtones. Les enseignants s'organisent pour accompagner les étudiants dans leurs travaux. On a pu cependant observer que lors de ces périodes de programmation, il n'y avait pas beaucoup de coordination entre enseignants et étudiants à propos des programmes de cours que les étudiants devront donner. On pouvait même noter une tension et les désaccords étaient palpables entre les enseignants chargés d'organiser ces activités académiques et leurs étudiants. On retrouvait d'ailleurs - selon les dires d'une des enseignantes - cette atmosphère difficile chaque fois que ce genre d'événements est organisé.

Activités complémentaires et heures de repos: tous les jours à l'heure de la pause (de 10 h 30 à 11 h.), enseignants et étudiants se retrouvent dans la petite cafétéria pour prendre leur déjeuner. La cafétéria est un espace improvisé fait tout en bois, comprenant un petit comptoir de métal et quelques tables et bancs en bois. Généralement on y vend du café des « quesadillas », des « tacos », des « tortas » (sandwichs), quelques plats principaux, fruits, boissons gazeuses et jus de fruits. Il n'y a pas de lieu réservé pour les enseignants qui bien souvent consomment les mêmes aliments et s'assoient à la même table que les étudiants. Ce lieu est un espace d'interaction entre les enseignants, les étudiants et les employés qui s'occupent de la cafétéria. Pendant le déjeuner, s'entament des conversations informelles entre étudiants et enseignants; on discute, fait des blagues ou transmet des informations, soit sur les activités scolaires en cours, soit sur les derniers événements qui sont arrivés dans les communautés ou dans la région et que l'on peut considérer comme importants. Il faut signaler ici que les activités que nous venons de décrire ici n'arrivent pas nécessairement tous les jours de la même manière, ni avec la même fréquence. Elles ne sont pas moins révélatrices de ce qu'il en est du quotidien des formateurs d'enseignants et du contexte dans lequel ils travaillent.

4.2 Deuxième partie –Analyse des données issues des entrevues.

4.2.1 Quelle signification les formateurs donnent-ils, en termes de pratiques effectives à l'enseignement de la culture et de la langue dans un contexte indigène ?

Comme nous l'avons annoncé dans le premier chapitre dédié à la problématique de cette recherche, nous avons comme objectif de parvenir à mieux comprendre la nature ainsi que les caractéristiques des obstacles qui se dressent devant les formateurs d'enseignants autochtones pour réaliser leur tâche. Nous nous sommes arrêtés au cas de l'École Normale Indigène de Michoacán au Mexique, en espérant pouvoir mieux comprendre la réalité quotidienne vécue par des formateurs d'enseignants en contexte indigène.

Nous avons émis l'hypothèse que la pratique enseignante autochtone se réalise dans un cadre de tensions et de dilemmes, provenant surtout de la formation initiale que les formateurs autochtones ont reçue, mais aussi des ressources méthodologiques et matérielles sur lesquelles ils s'appuient pour interagir dans des contextes ayant des caractéristiques culturelles et linguistiques spécifiques.

Avant d'avancer dans l'exploration de cette question spécifique, rappelons que les enseignants qui ont participé de manière volontaire à notre projet de recherche, proviennent d'écoles rurales indigènes de l'État de Michoacán, en sachant que deux d'entre eux ont réalisé leur formation initiale en enseignement à l'école normale de Tiripetío (où ils n'ont reçu aucune formation spécifiquement indigène). Quant aux deux autres, l'un a reçu sa formation à l'UPN à travers le programme LEPPMI-90 (où il a reçu une formation en partie préoccupée par la dimension indigène), l'autre a reçu sa formation, dont notamment une formation disciplinaire, dans une École normale supérieure (mais loin de toute formation spécifique indigène). Ce groupe est constitué de trois hommes et une femme, âgés respectivement de 45 à 55 ans³¹.

³¹ Notons que tous les participants ont été invités à choisir un pseudonyme afin de préserver la confidentialité entourant leur identité.

4.2.2 À propos de la formation initiale du formateur d'enseignants autochtones

D'emblée ce que l'on peut noter c'est que la formation initiale ainsi que l'ensemble du parcours scolaire du formateur d'enseignants, tout comme d'ailleurs son propre parcours de vie, ont une influence déterminante, non seulement sur la vision qu'il a de l'enseignement, mais aussi sur sa pratique effective.

À ce propos, on ne peut pas constater combien les conditions économiques et sociales précaires des communautés autochtones rurales desquelles ils provenaient ont influencé directement leur parcours scolaire :

Il est très difficile dans nos contextes de pouvoir aller à l'université, étant donné les conditions économiques, j'ai pu entrer à l'université grâce à un cours d'initiation à l'enseignement. (E3).

Et cela, non seulement parce que très souvent l'accès à un poste d'enseignant est une manière privilégiée de pouvoir obtenir un emploi régulier et rémunéré, mais aussi parce que leur parcours scolaire est resté restreint aux seuls cadres institutionnels de formation disponible aux Autochtones dans la région de Michoacán.

J'ai aussi décidé de me joindre à la profession enseignante parce que la question économique est parfois un peu difficile dans nos familles, et à l'époque, nous étions un grand nombre d'enfants dans ma famille. (E4).

Les formateurs d'enseignants que nous avons rencontrés semblaient conscients que leur parcours scolaire, peu marqué par un enseignement autochtone spécifique, les a beaucoup influencés dans la manière de penser à leur propre formation,

Eh bien, je pense que oui, je pense que ce que j'y ai acquis va être utile pour que je puisse mieux accomplir mes tâches professionnelles, étant donné que les éléments qui y sont traités sont orientés vers l'attention de la diversité culturelle et linguistique, et ils ont aussi l'intention de nous conduire à une vie digne, une vie interculturelle, c'est pourquoi je pense que cela pourrait être utile, car je vais le partager ou le développer avec mes propres élèves. (E1).

En ce sens, les ressources pédagogiques notamment sont très valorisées,

Oui, je crois que les outils ont été bien appropriés bien que l'activisme politique y joue aussi un rôle important (manifestations sociales). Mais oui, nous mettons plus l'accent sur le plan pédagogique et quelquefois les outils pédagogiques et l'activisme politique étaient en équilibre dans notre processus de formation. (E2).

À ce propos, comme le souligne (E4), la formation qu'ils ont reçue a été plutôt positive - y compris à travers sa dimension indigène et interculturelle - même si pour une autre part, comme nous avons pu le constater dans notre journal de bord, cela ne paraît pas avoir eu d'effets importants sur leur pratique d'enseignement actuelle, notamment en termes d'utilisation de la langue autochtone et de programmes avec contenus culturels indigènes spécifiques (nous reviendrons d'ailleurs sur cette idée au moment de l'analyse proprement dite des curriculum).

Mes respects à l'Université Pédagogique, Unité 162-Zamora, parce qu'elle dispose d'un personnel formé, les programmes d'études sont très conformes à ce que font les enseignants dans les écoles et les communautés indigènes, en particulier le plan LEPEPEPMI-90 qui reconnaît les caractéristiques culturelles, ethniques et linguistiques des peuples et approfondit également la question de la pédagogie visant à prendre soin des enfants présentant ces caractéristiques.

4.2.3 La conception de la pratique enseignante du formateur d'enseignants

Ce que nous venons d'avancer dans l'analyse du parcours de vie du formateur d'enseignants et de sa formation initiale semble se retrouver dans un sens au niveau de la pratique enseignante elle-même. Ainsi les enseignants interrogés vont-ils osciller entre des approches prenant appui sur les pratiques indigènes traditionnelles (l'éducation familiale) et des approches plus techniques.

Pour (E1), il lui apparaissait clair que l'enseignant doit faire de sa classe l'extension de sa maison :

Je peux dire que la pratique de l'enseignement autochtone est celle qui se fait en fonction de la pensée de l'enfant dans son contexte, et avec sa langue, c'est le meilleur travail qu'un enseignant puisse faire dans sa pratique d'enseignement autochtone, car l'enfant considère l'enseignant comme son second père ou sa seconde mère, En fait, il les appelle même souvent père/mère, preuve que c'est comme ça que ça se passe, alors si l'enseignant vient le voir, en faisant de la classe une extension de sa maison, de la maison de l'enfant, à ce moment-là il fait un travail d'enseignant autochtone, car il s'occupe de l'enfant, il emmène sa maison à l'école.

La question de la pratique enseignante a été abordée aussi par (E2) qui semblait avoir conscience de l'importance de la maîtrise des ressources pédagogiques :

Pour moi une bonne pratique d'enseignement, en tant qu'enseignant de l'école normale indigène, consisterait à avoir d'abord tous les éléments traitant d'un cours, la bibliographie, les ressources pédagogiques de soutien et bien d'autres pour après les mettre en pratique ou les travailler avec les jeunes.

Ceci ne veut pas dire non plus qu'ils ne disposent pas de connaissances avancées en termes de théories ou courants pédagogiques. Tout au contraire, mais ce qu'ils nous en disent, nous fait penser comme nous allons le voir ci-dessous, qu'ils ne parviennent pas toujours à en tirer les conséquences pédagogiques concernant leur propre pratique d'enseignants ainsi que la théorisation plus approfondie qu'ils pourraient en faire. En d'autres termes, ils préfèrent relativiser l'importance de la théorie, n'importe laquelle, en se réfugiant dans une sorte d'indétermination générale, ce qui en termes pratiques se traduit par l'adhésion à une théorie donnée, mais à partir d'un point de vue surtout individuel et subjectif.

En ce sens, (E1) abonde dans un sens plutôt relativiste. En fait, selon son expérience,

[...] parce que je ne peux pas vraiment faire beaucoup de différence entre une théorie qui est bonne, une autre qui ne l'est pas. Par exemple, le behaviorisme ou la méthode comportementale, qui est très naturellement dit être démodé, et soudain pour mettre en évidence un nouveau, le cognitivisme par exemple ; diaboliser un auteur comme Skinner pour louer un autre, par exemple, Ausbel. Je le vois plutôt comme des modes qui viennent aux écoles (....) Je le vois ainsi, et pour cette raison je crois que c'est plutôt une question de temps, je ne trouve pas, qu'il y a une meilleure méthode qu'une autre, c'est seulement une question de celui qui l'applique.

À ce propos, (E2) a partagé ses réflexions sur la façon dont il côtoie dans le cadre de ses activités d'enseignement les courants pédagogiques,

[...]je pense que tous (les nouveaux courants pédagogiques) sont corrects, peut-être parce que j'ai reçu la théorie constructiviste dans ma formation, et je ne suis pas dans une perspective de comportementalisme, bien que je vois que les garçons qui arrivent ici, arrivent avec une formation comportementaliste, et cela se reflète dans le fait que si le professeur ne leur explique pas les sujets, ils ne progressent pas par eux-mêmes.

Le rapport avec les courants pédagogiques a été aussi un objet de réflexion important pour (E4) pour qui le courant humaniste est à la base de sa pratique pédagogique.

Il s'agit aussi d'utiliser la communication et le lien avec les élèves et c'est ce que je pratique ici dans l'école normale. Je me place dans le courant humaniste de l'éducation, je me place ici dans la formation des enseignants; je dis aux collègues, même s'ils veulent me juger, mais je ne trouve aucun autre courant théorique qui me permette de fonder mon action et ma tâche dans la formation des jeunes ici à l'école normale; je ne trouve aucun sens dans le constructivisme, et dans l'autre courant, qui est de stimuler-répondre. Par contre, ici nous voyons que certains enseignants pratiquent encore le behaviorisme, et que pour moi, à ce niveau, il ne faut pas appliquer, ni même penser, alors je vois, et je lis les courants et je dis, je sais que je ne vais pas m'en servir. Je me place plutôt dans le courant humaniste, et quand je commence avec un nouveau groupe, je dis aux jeunes : je me place dans ce courant pédagogique, et je n'aime pas qu'on me demande la permission à chaque fois que vous devez aller aux toilettes, ou à chaque fois que vous devez aller chez le directeur, car vous êtes déjà adultes. (...)

Ces manières de se situer vis-à-vis de la théorie peuvent être interprétées comme étant le signe d'un type de formation que ces enseignants autochtones ont reçue et qui les conduit à expérimenter une sorte de synthèse entre l'acquisition d'une formation abstraite et théorique et la possibilité de se l'approprier et de la reprendre pour soi en fonction du contexte culturel.

D'autant plus qu'il faut ne jamais oublier de situer ces perspectives dans le contexte de ces enseignants, celui d'un enseignement qui peine à trouver sa place, qui est toujours marqué par des tendances assimilationnistes et que les autorités académiques mexicaines tendent toujours à considérer comme un enseignement de « seconde zone ».

À ce sujet, il suffit de penser - à ce qui revient souvent dans les dires des personnes que nous avons interrogées sous forme d'une douleur intérieure et d'une frustration constante - et qui a trait à leur condition salariale. Dans ses propos en lien avec cette problématique (E2) souligne,

[...] nous sommes affectés par le salaire, parce que dans l'éducation de base il y a plusieurs programmes par lesquels nous pouvons être récompensés; cependant, ici à l'école normale, parce que nous stagnons, n'y a plus de reclassification ou de compensation des salaires.

Pour sa part, (E4) suggère que le mépris et la condescendance s'enracinent dans les politiques éducatives,

Nous avons l'inconvénient d'avoir subi le changement d'échelle salariale, c'est-à-dire que nous avons été retirés de la catégorie du salaire de l'éducation de base et nous avons été affectés à celle qui correspond aux écoles normales. Cependant, à ce niveau de l'enseignement supérieur, nous recevons les catégories salariales les plus basses par rapport aux enseignants qui font le même travail dans les autres écoles normales non autochtones (...)

Ici, il est possible d'identifier des facteurs systémiques et en particulier la logique d'un colonialisme interne (telle comme nous l'avons défini dans le chapitre deux - cadre conceptuel). Et cela malgré le fait que ces institutions endossent officiellement le discours de l'interculturalité.

4.2.4. À propos de la langue et de la culture

La compréhension de la notion de langue et de la culture chez nos interviewés était une source importante de questionnements. Les enseignants interrogés semblent avoir de la difficulté à expliciter clairement ce que la diversité culturelle implique; non pas en elle-même ou abstraitement, mais en ce qui concerne le type d'enseignement qu'ils donnent ou leur propre pratique pédagogique.

En fait, on voit bien ici que la conception dont ils sont porteurs renvoie à l'un des trois paradigmes éducationnels mis en lumière par Hector Muñoz Cruz (2001b) et dont nous avons déjà parlé dans le deuxième chapitre (cadre conceptuel) : le paradigme de la diversité culturelle, une diversité culturelle vue d'abord comme une ressource permettant finalement de mieux transmettre un enseignement homogénéisant. Ce qui amène l'enseignant, souligne Muñoz (2001b), à être écartelé entre un rôle « d'agents d'acculturation » et un rôle « de revitalisateurs des langues et des cultures indigènes ».

Dans les faits, comment ces enseignants comprennent-ils la langue et la culture en lien avec leur pratique ? Pour (E4), même si les futurs enseignants indigènes ont déjà appris leurs langues à la maison, dans leurs communautés, le rôle de l'ENIM reste central pour le maintien de la langue et de la culture :

Même si ces jeunes viennent des communautés autochtones, qu'ils ont appris la langue dans leurs familles, dans leurs communautés, on doit mettre l'accent sur la question de l'étude de la langue et de la culture, c'est-à-dire, qu'il doit y avoir cette présence et ce développement des langues et cultures dans l'institution (...)

Comme l'explique (E1), les enseignants devraient impliquer les étudiants dans des activités ou des contenus en lien avec leurs lieux d'origine,

Je pense que les enseignants devrions faire participer les élèves à des activités ou à des contenus qui proviennent de leur lieu d'origine, par exemple de la région côtière ou de la partie orientale de l'État, de la région du lac de Pátzcuaro, du canyon des onze villages, de chaque endroit. Maintenant on ne le fait pas et je pense que ce serait une meilleure méthode pédagogique si nous relierions les jeunes aux éléments (coutumes, savoirs, pratiques culturelles, rituels, etc.) de leurs lieux d'origine.

Finalement, ce que nous retenons du portrait que font les enseignants autochtones à propos de leur propre rôle en tant qu'enseignants c'est une préoccupation avec l'équilibre entre les politiques éducationnelles officielles et les besoins et aspirations des communautés autochtones. Pour (E1)

Le temps est venu pour moi, en comprenant la dimension de l'éducation et l'importance d'être un enseignant pour les jeunes qui vont éduquer les enfants des communautés autochtones, de reconnaître que, dans une certaine mesure, nous avons été ce fabuleux pont pour l'application des politiques éducatives dans le milieu autochtone. Mais je maintiens que derrière toute cette expérience de vivre ensemble, de savoir, d'analyser la situation, je crois que s'il arrive un moment où l'on se révèle devant ce rôle que nous avons à jouer dans ces moments, et je dis bien que nous ne devrions pas seulement être des intermédiaires, nous ne devrions pas être des outils du même système (de gouvernement). Et je dis que nous devrions briser ce rôle, mais qu'il ne s'agit pas seulement de le dire, de bonne volonté. Mais c'est un processus dont nous faisons partie, et je fais cette affirmation, parce qu'il y a eu des moments où nous avons analysé dans les salles de classe, avec les jeunes, quel genre d'enseignants nous voulons être et nous avons analysé les politiques éducatives qui sont immergées dans les programmes éducatifs, c'est-à-dire, nous avons analysé, et je dis que c'est un processus qui va arriver un moment, où nous devons nous définir et dire que nous voulons être enseignants ici, nous voulons être des enseignants qui répondent et favorisent vraiment les besoins éducatifs des communautés autochtones.

4.2.5 La pratique enseignante du formateur indigène ou le sentiment d'être scindé en deux

La participante et les participants à cette recherche ce sont des « formateurs d'enseignants » dans un contexte autochtone. Leurs pratiques renvoient avant tout aux actions qu'ils font lorsqu'ils sont en présence des élèves dans leurs classes. Toutefois, d'autres pratiques appartiennent aussi à leur quotidien : les pratiques de préparation de ses cours, les pratiques d'évaluation, les pratiques de travail en équipe avec ses collègues et les pratiques de communications avec les parents (Altet, 2003, p. 36). Elles renvoient à des actions habituelles, c'est-à-dire, diverses situations professionnelles qui se présentent comme des situations routinières, toujours susceptibles d'être traversées par des contraintes, des dilemmes, des difficultés ou des problèmes éthiques.

Dans les faits, comment ces professionnels décrivent-ils cette pratique et à quoi ressemble-t-elle? Chose certaine, chacune des personnes interrogées va d'une manière ou d'une autre insister à ce propos sur « le choc » qu'elle a pu vivre, lorsqu'elle s'est retrouvée en position de « formateurs d'enseignants » dans un contexte autochtone.

Pour (E2)

Nous avons besoin de quelqu'un pour nous expliquer comment travailler avec les jeunes et les adultes, parce que si dans l'enseignement primaire nous voyons que remplir un formulaire pose problème, cette activité n'est pas comparée à ce qui se fait à l'école normale. Ici le travail est à temps plein et il faut mettre à disposition toute ma disponibilité et toutes mes capacités professionnelles.

(E3):

Le fait d'avoir changé de niveau, d'éducation préscolaire et de venir travailler à l'école normale était un changement très radical, très important, et cela impliquait beaucoup pour moi. J'ai dû revoir même ma façon de m'habiller, par exemple. Vous pensez peut-être que la question est mineure, mais je me souviens que dans l'éducation préscolaire, comment j'allais travailler avec mon jeans, ma veste, car c'étaient les conditions nécessaires pour travailler, être toujours disponible à jouer avec les enfants. Or, je suis aussi venu ici avec la même tenue, et tout à coup je constate qu'ici, à l'école normale, c'est différent la façon de s'habiller, de donner un cours, de communiquer avec des jeunes. Ce sont des gens déjà âgés de 18, 25 ans. Puis quand ils posent des questions par rapport au cinéma, au théâtre, par rapport aux livres... je me demande alors dans quel monde je vis. Je ne sais pas tout cela, et ça me force à redoubler mes efforts pour lire, pour aller voir, pour étudier... (...)

(E4):

(...) Je travaillais avec des élèves du primaire. Alors, par la suite, je suis allé travailler aux études normales ou supérieures; c'est un autre genre d'environnement. C'est traiter avec d'autres types de gens qui sont déjà matures; c'est avoir une attitude différente envers eux, c'est être un peu plus poli, je ne dis pas qu'avec les enfants on ne peut être poli, mais avec ces derniers il faut crier un peu plus, il est nécessaire d'indiquer à chaque fois un peu plus aux enfants, aux petits, ce qu'ils doivent faire. D'autre part, aux adultes si au début du semestre on leur dit, c'est de cette façon que nous allons travailler, avec ces caractéristiques...je travaille comme ça, ou j'aimerais que vous travailliez comme ça. Bref, au début il faut clarifier, la façon d'évaluer, la façon de nous conduire dans la classe. (...)

On le voit bien à travers les motivations personnelles que chaque personne évoque quand elle a décidé de devenir un formateur d'enseignants. Celles-ci - comme le montrent les extraits d'entrevues choisies - sont toujours reliées à sa condition d'autochtone, à ses conditions d'existence matérielle ou encore aux liens très concrets, familiaux, de proximité qu'elle entretient avec l'univers autochtone dont elle est d'une manière ou d'une autre, partie prenante.

Ces motivations personnelles peuvent expliquer les difficultés rencontrées par les formateurs d'enseignants, car ils sont d'abord des membres de la communauté, en lien avec elle, parfois même des « comuneros »,³² et c'est sur cette base qu'ils ont été amenés, d'une manière ou d'une autre, à entrer à l'école normale.

C'est là leur force, leur motivation de fond. Mais quand ils y entrent, ils y entrent sans parvenir à faire entrer leur communauté avec eux, ou plus précisément sans parvenir à faire entrer avec eux les savoirs et les pratiques de leur communauté qui pourraient avoir une portée éducative ou pédagogique, car la formation qu'ils ont en général reçue jusqu'alors, tout au moins une grande partie de celle-ci est une formation formelle (théorique et abstraite) qui vient de l'extérieur de leur communauté, formatée à travers, en dernière

³² Le terme « comunero » fait référence à une personne qui s'identifie avec sa communauté d'origine, et participe et partage les mêmes droits et obligations propres au système de vie communautaire. Son statut social est défini selon sa participation dans la communauté et le partage des mêmes codes cultures tangibles et intangibles du collectif.

analyse, les valeurs des élites mexicaines, et qui se trouve d'une manière ou d'une autre en porte-à-faux, en opposition même, avec l'univers culturel dont ils proviennent.

C'est ce qui va les amener à vivre une double identité, les conduisant bien souvent à expérimenter une sorte de scission intérieure entre les valeurs, modes d'être spontanés, traditions provenant de leurs communautés, et les savoirs appris peu à peu dans les institutions éducatives publiques à travers lesquelles ils sont passés. Comme si en étant des formateurs d'enseignants et en se pliant au rôle que l'école leur fait jouer, ils tendaient à devenir « autres ».

D'où bien souvent la dispersion possible de leurs savoirs, la dimension abstraite et détachée (de leurs conditions de vie réelle) des connaissances dont ils peuvent faire état, ainsi que le sentiment d'impuissance qu'ils peuvent ressentir, provenant de cette impression de se sentir « scindé en deux », partagé finalement entre deux cultures aux valeurs et références antagoniques, et ne trouvant pour s'en sortir dans leurs pratiques d'enseignement que des stratégies pédagogiques individuelles ou des solutions empiriques et ponctuelles. Se trouvant ainsi bien souvent écartelés entre deux rôles totalement opposés l'un à l'autre : celui d'un côté d'« agent d'acculturation », et de l'autre de « revitalisateurs » des langues et cultures indigènes.

4.3 Troisième partie – L'analyse du curriculum

4.3.1 À propos du curriculum auquel participe le formateur d'enseignants ainsi que de sa conception en lien avec leur langue et leur culture

Ce que nous avons mis à jour à propos des thématiques précédentes va pouvoir bien s'illustrer en abordant la question du curriculum et celle de l'importance accordée à la langue ainsi qu'à la culture. En effet, le regard spontané que les formateurs d'enseignants interviewés peuvent avoir sur les curriculums et plus généralement sur les programmes offerts par l'institution dans laquelle ils travaillent, reste très général et parfois sans une réflexion critique approfondie.

Actuellement à l'ENIM deux types de licence sont offertes : la licence en éducation préscolaire indigène interculturelle et bilingue; la licence en éducation primaire indigène interculturelle et bilingue.

En fait, bien des données documentaires nous renseignent sur les éléments et la structure du programme adopté par l'École Normale Indigène. Dans ces documents nous avons trouvé les énoncés des politiques, les programmes, les manuels de cours, les plans de cours, les notes de cours. Et nous avons mené cette étude sur la base d'une grille d'analyse de contenu possédant les caractéristiques suivantes :

- 1-Elle est descriptive, car elle ne vise pas à juger la valeur du programme, mais à en faire ressortir diverses composantes.
- 2- Elle est centrée sur l'étude du programme considéré comme document écrit.
- 3- Elle est globale, car elle vise à examiner différentes facettes du programme.
- 4- Elle cherche à voir non seulement les éléments habituels du programme (but, contenu, activités d'apprentissage, etc.), mais aussi le programme au niveau de ses fondements, c'est-à-dire de ses énoncés sur l'homme, sur la société, sur l'apprentissage, etc.
- 5- Enfin, elle enregistre aussi la structure curriculaire : nombre de cours, durée des cours, cheminements dans le programme, etc.

Cependant pour mener à bien l'analyse du curriculum tel qu'il se donne actuellement à l'ENIM et comprendre sa logique interne, il faut en faire aussi l'étude à partir de deux moments bien définis dans le temps dont nous avons déjà parlé précédemment³³.

Le premier moment correspond à la création de l'ENIM, menée à l'initiative des enseignants et communautés indigènes, avec l'appui du syndicat démocratique de la section XVIII du SNTE. Cette première phase –qui s'étend de 1995 à 2003-- revêt de l'importance parce que c'est à ce moment-là que s'est constituée une proposition de curriculums dotés de contenus ethnoculturels; une proposition née des besoins et demandes éducatives des peuples, communautés, enseignants et étudiants indigènes. Cette initiative fut cependant refusée en diverses occasions avant d'être catégoriquement rejetée par les autorités éducatives tant étatiques que fédérales.

³³ En fait, ces deux moments sont déterminants dans la mesure où ils vont influencer la rédaction de curriculums fort différenciés. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes permis dans cette partie méthodologique d'ouvrir une parenthèse sur l'orientation précise du plan d'études actuel (réforme 2012) et sur ses rapports avec les finalités de l'ENIM.

Le deuxième moment prend forme en 2003 à partir de la reconnaissance officielle de l'ENIM par les autorités de la Secrétariat de l'Éducation publique (SEP), mais sur la base d'un décret de création et l'adoption préalable par l'école du plan des études prescrit et destiné aux institutions chargées de la formation initiale des enseignants dans toutes les écoles normales.

Au niveau de notre recherche, il faut pouvoir bien distinguer ces deux moments et en mesurer toute la portée, car au-delà des faits historiques eux-mêmes, ce dont il s'agit ici c'est de l'existence conflictuelle de deux perspectives pédagogiques radicalement différentes l'une de l'autre. Alors que d'un côté, on cherche à récupérer le sens profond et les attentes offertes par une éducation qui incorpore en elle, l'histoire, la cosmovision, la culture, les langues et pédagogies indigènes, de l'autre on se contente d'imposer un curriculum formel dicté par les instances éducatives centrales du Mexique.

En ce sens, on ne peut qu'arriver à cette conclusion : les programmes d'études des deux licences offertes à l'ENIM en éducation préscolaire et primaire interculturelle et bilingue, s'inscrivent bel et bien dans le cadre des dernières réformes éducatives ayant touché les écoles normales en 1997/1999 et portant d'ailleurs au passage la marque de l'approche par compétences.

À ce propos, il est bon de rappeler que nous sommes allés mener cette enquête pour une deuxième fois à l'ENIM au début de l'année 2015, quand les formateurs d'enseignants se trouvaient en processus d'adaptation concernant une nouvelle réforme éducative dans les écoles normales indigènes, cherchant à aller plus loin que celle de 1997/1999 qui avait touché le secteur primaire et préscolaire et qu'on avait commencé à appliquer en 2012. Il faut ajouter que cette nouvelle réforme s'inscrit dans le cadre de la réforme intégrale de l'éducation de base, touchant six profils formatives : profil psychopédagogique; profil de préparation à l'enseignement et à l'apprentissage; profil de langues et de cultures des peuples originaires; profil de la langue additionnelle et des technologies de l'information et de la communication; profil de la pratique professionnelle et profil de cours optionnels.

Mais que peut-on dire de cette réforme de 2012 ?

A première vue et de manière très générale, elle pourrait paraître représenter une avancée dans la mesure où elle prône le respect de la diversité culturelle dans le cadre de l'interculturalité ainsi que le renforcement de l'enseignement bilingue et interculturel; ce qui pourrait être considéré comme une avancée d'un point de vue autochtone.

Mais de manière concrète, ainsi que nous avons pu le vérifier lors de notre analyse des curriculums et des documents écrits afférents, cela se traduit par le fait que sur les 56 cours donnés pendant les huit semestres de la formation (en moyenne sept à huit cours par semestre), il y a seulement en tout sept cours de langues et de cultures (cours d'apprentissages et de connaissances de la langue, de la culture et de l'interculturalité).

En ce qui concerne l'orientation précise du plan des études³⁴, on peut dire qu'il y a trois grands axes: l'un centré sur l'apprentissage (notamment à travers la pédagogie du projet), l'autre sur les compétences, et le troisième renvoyant à l'idée de flexibilité curriculaire, académique et administrative. Les deux choses vraiment nouvelles sont celles de l'apprentissage par projet et de la flexibilité. Mais ce que l'on peut d'ores et déjà noter c'est qu'il s'agit de mesures pédagogiques ou administratives de « type technique », ne touchant pas à la question du contenu (de ce qui est enseigné) en tant que tel, et notamment à la question de la culture et de la langue pensées comme éléments transversaux devant façonner toute la formation. Ce qui fait que ces éléments nouveaux, s'ils peuvent apparaître formellement intéressants (la formation par projet possède de nombreuses vertus en soi!) ne tiennent pas compte du contexte culturel spécifique dans lequel ils sont introduits. Ils ne sont donc pas nécessairement « culturellement pertinents ». Ainsi, l'apprentissage par projet – comme on l'a vu dans bien d'autres recherches – nécessite d'abord des professeurs qui soient préalablement formés à cet égard (ce qui n'est pas souvent le cas dans le contexte indigène), et ne donne vraiment de bons résultats que si les élèves possèdent au préalable certaines habiletés déjà acquises (les outils minimums nécessaires à pouvoir mener des

³⁴ Voir p. 58 du document : *Acuerdo numero 651 por el que se establece el plan de estudios para la formación de Maestros de Educación primaria intercultural bilingüe*; decretado en el diario oficial de la federación (lunes 20 de agosto de 2012).

apprentissages sous le principe de l'autonomie), ce qui n'est pas souvent le cas dans le contexte qui nous occupe.

En ce qui concerne cette fois-ci la flexibilité, on pourrait faire ici le même type de raisonnement. Car si le principe abstrait de la flexibilité est fort intéressant, encore faut-il qu'il puisse être mis en pratique « dans les faits », la flexibilité pouvant très bien être interprétée comme « être flexible » vis-à-vis de l'état de choses actuelles, en amenant les enseignants à faire, dans un tel contexte, ce qu'ils peuvent en termes individuels et compte tenu des outils pédagogiques dont il dispose.

Quant à la question de l'approche par compétences, ce qui semble poser un problème dans le contexte indigène, ce ne sont pas les compétences en elles-mêmes, c'est d'abord et avant tout – au-delà de toutes les justifications parfois très légitimes qu'on retrouve dans le document – le fait que, par l'accent délibéré que l'approche par compétences met sur la perspective de « mieux mesurer pour mieux évaluer », elle tend à tout fragmenter et séparer en termes « d'opérations mesurables ». Réduisant dès lors l'évaluation d'un apprentissage ou d'un enseignement à ce qui peut se mesurer « utilitaire ment », « pratiquement » et « avec efficacité immédiate », mettant ainsi de côté toute approche holistique d'un enseignement pensé dans le temps comme transmission réactualisée – à travers la relation vivante avec un enseignant en relation humaine avec ses élèves ou étudiants – de savoirs complexes pensés en lien avec la communauté culturelle à laquelle il appartient³⁵.

D'autant plus qu'avec les réformes de 2011-2012, le programme venait de changer, leur causant au passage bien des inquiétudes et difficultés personnelles, mais sans qu'ils puissent saisir clairement toutes les dimensions problématiques qui pourraient surgir lorsqu'on les analyse d'un point de vue autochtone³⁶.

³⁵ Voir à ce propos l'article de Rafael Mendoza Castillo, *La escuela no es una empresa*, Journal, Cambio de Michoacán, lunes 5 avril 2019, qui fait ressortir les limites de l'approche par compétence.

³⁶ Cette réforme dont on a déjà parlé précédemment, combine en effet l'idée d'un renforcement de l'enseignement bilingue et interculturel (ce qui pourrait être une avancée, vu d'un point de vue indigène), mais le fait en utilisant l'approche par compétences (qui tend à favoriser une approche fragmentée et technicienne, minimisant dans les faits la dimension culturelle qui emporte toujours avec elle un point de vue globalisant).

(E1) :

En ce moment, ce serait le changement des programmes d'études que nous sommes en train de vivre, même si le mot est peut-être un peu insuffisant, mais je pense que oui nous sommes en train de vivre et aussi de souffrir, c'est aussi un autre terme, peut-être très osé que j'utilise. Nous traversons ce processus de transition du programme que nous avons depuis 97 et 99, au programme 2011-2012, et ce changement a de quoi attirer l'attention, car nous nous retrouvons soudainement à revoir le matériel de soutien, la leçon qui correspond à chaque matière, ce qui est le plus approprié pour une unité ou une famille de connaissances que nous développons, et nous constatons que les périodes de pratique professionnelle ou les périodes d'observation en classe, ne sont pas les mêmes que dans les plans précédents. Alors, nous nous retrouvons soudain à essayer une autre chose, et cela nous rend un peu confus.

Mais malgré toutes ces difficultés, leur jugement sur le curriculum de l'école ou les programmes de culture ou de langues, reste globalement très général, souvent très proche – au-delà de quelques critiques ponctuelles – des postulats du programme lui-même, tendant même dans certains cas à les avaliser.

(E2) :

Je dirais que nous, nous donnons la deuxième place à l'enseignement de la langue indigène; nous donnons la priorité à ce qui vient dans le programme officiel, d'abord le programme au niveau national, en espagnol, Il est conçu pour eux (hispanophones), et nous donnons parfois la deuxième place à la langue et à la culture indigène. Je dirais que même moins de la moitié car on a juste trois cours (sur 56) qui sont liés à la culture et ces quelques disciplines sont adaptées aux cultures p'urhépecha, nahua, mazahua et otomí.

(E1) :

Le domaine de la formation linguistique et culturelle occupe environ 20 % du curriculum. Dans la matrice curriculaire même on peut voir quel pourcentage couvre l'attention portée à cet item.

(E1) :

Je pense que l'étude de la langue indigène est un très bon enseignement complémentaire. Je dis complémentaire parce que l'école normale n'est pas faite pour apprendre à lire, à écrire ou à parler les langues indigènes, mais c'est plutôt un espace de formation où l'on développe ces capacités ou ces connaissances que les jeunes apportent déjà, ou devraient apporter et qu'ils peuvent ensuite appliquer aux enfants indigènes. Mais nous avons des problèmes avec des jeunes qui ne dominent pas une langue indigène et dans ces cas, parfois, nous proposons un petit atelier où les garçons apprennent un peu de grammaire, un peu de connaissance des langues, comment fonctionne une langue autochtone particulière. Cependant, je crois que cet enseignement supplémentaire nous distrait un peu du programme officiel, mais je pense qu'il

est important d'enseigner et d'utiliser les langues autochtones dans l'école régulière, car de cette façon les futurs enseignants auront les outils pour travailler avec les enfants à l'école primaire ou préscolaire [...]

Au-delà du fait que la dernière personne interrogée n'a pas une vision claire de la façon de traiter la langue à l'école normale, on peut dire quand même que certains des formateurs d'enseignants sont préoccupés par les limites et contraintes qu'imposent ces curriculums et tentent à leur manière, mais à partir d'une démarche personnelle ou individuelle, d'adapter leurs cours, en faisant ce qu'ils appellent dans leur langage de la « médiation curriculaire ».

(E3):

Eh bien, dans les cours qui sont déjà destinés au traitement de la langue et de la culture indigènes, là, ça va bien, mais ici la question c'est par exemple comment on travaille dans d'autres axes curriculaires qui n'abordent pas ces sujets explicitement. Mais comme enseignants, nous savons déjà ce que nous devons faire, c'est-à-dire, l'adéquation, la médiation curriculaire. C'est vrai qu'ici la vision et la formation que chaque enseignant a joué un rôle important, car il y a des enseignants qui se collent au programme officiel qui ne prend pas en compte les langues et les cultures indigènes et c'est avec cette orientation qu'ils travaillent (...)

Toutes ces réactions nous montrent bien la façon dont les curriculums d'enseignement sont abordés (selon les personnes interrogées), l'importance de la diversité culturelle et aussi mettent bien en évidence comment celle-ci n'est pas spontanément abordée par les formateurs d'enseignants comme une dimension transversale touchant à l'ensemble de la formation, mais plutôt comme un domaine à part s'ajoutant au reste.

Il n'en demeure pas moins qu'on retrouve bien dans tous ces dires, comme nous l'avions indiqué dans la partie historique, que le formateur d'enseignants se trouve dans une situation où il a peu de prise sur l'orientation générale du type d'enseignement qu'il peut donner, puisqu'il applique un curriculum à l'élaboration duquel il n'a pas participé, puisqu'il doit se plier à des prescriptions dictées par des autorités non autochtones, puisque le type de matériel qu'il utilise est principalement présenté en langue espagnole et puisque la langue et la culture indigène n'occupent pas, dans les programmes de formation, la position transversale qu'elles devraient occuper.

On s'en aperçoit encore plus lorsqu'il leur avait été demandé, en 2006-2007, ce qu'ils pensaient du programme de formation (97-99) qu'ils appliquaient sans avoir pu participer à sa conception.

(E1) :

Eh bien, c'est aussi simple qu'une imposition, parce que je vous l'ai dit, que les programmes éducatifs doivent venir d'un besoin réel. Alors si un programme étranger est imposé parce qu'il ne répond pas aux besoins des communautés autochtones, c'est plus qu'évident et je crois que tous les enseignants de l'éducation autochtone ont un grand défi, celui de fournir une éducation pour transformer les communautés.

En d'autres termes, les propositions doivent venir des communautés elles-mêmes. Par exemple, l'approche interculturelle bilingue est imposée de l'extérieur, d'en haut, et le fond de cette approche devrait être revu parce que finalement elle ne provient pas d'ici, d'en bas.

(E2):

Nous avons ici les programmes d'étude, mais à certains moments je dois sortir du contenu de ces programmes parce qu'ils ne répondent pas aux besoins des élèves. Par exemple, nulle part, dans aucun programme, à aucun semestre, on traite de l'étude de la lecto-écriture en langue autochtone; par contre, ici nous la reprenons, même si elle n'est pas prévue dans les programmes d'études. Alors peut-être que nous ne sommes plus ici de très bons intermédiaires de ce que la partie officielle nous demande. Même si les programmes officiels indiquent les contenus qui doivent être enseignés, nous, parfois, nous en sortons un peu, parce que nous voyons que sont tout autre les besoins éducatifs qui s'expriment dans nos communautés, chez les élèves. Je pars davantage des besoins exprimés par nos communautés autochtones parce que c'est de là que nous venons, nous sommes de là, nous savons exactement ce dont elles ont besoin.

(E3) :

Je dis donc que le modèle éducatif de l'école normale est un obstacle, car il serait souhaitable que le gouvernement central puisse donner la possibilité à toutes les communautés d'organiser leurs propres programmes et niveaux d'étude, comme le prévoit par exemple l'accord 169, reconnaissant que les communautés ou les régions ethniques doivent pouvoir adopter leurs propres modes d'éducation et c'est ce qui nous manquerait.

(E4) :

Oui, nous étions donc simplement complices, parce que nous savions très bien que les programmes d'études n'étaient pas adaptés aux exigences des communautés autochtones, mais nous les appliquions à 100% et nous ne faisons rien pour les cultures et les langues autochtones. Nous perdions même la langue, ou la culture autochtone, en d'autres termes, nous n'enseignons que dans une

culture unique qui est la culture dominante. Mais actuellement et grâce à l'UPN, j'ai réalisé que j'étais complice mais beaucoup de collègues enseignants continuent encore cette pratique d'enseignement. Nous en tant qu'enseignants ou professeurs dans les communautés n'accomplissons pas notre rôle, alors, si nous arrivons à prendre conscience qu'il faut valoriser et enrichir notre culture autochtone, ce serait magnifique, mais cela ne se passe pas comme ça.

Ces extraits d'entrevue montrent particulièrement qu'ils identifient très bien que les programmes ne correspondent pas à leurs attentes ni à celles des communautés. Ils identifient aussi qu'il s'agit d'une vision provenant de politiques gouvernementales. Mais ils n'arrivent pas à faire le lien entre un discours dénonciateur général et la possibilité de mettre en place de nouvelles pratiques pédagogiques allant dans le sens de leurs aspirations, acceptant de facto une sorte de statu quo inconfortable, étant donné que les tentatives précédentes de faire valoir leur point de vue à ce propos ont échoué (voir à ce propos les tentatives faites à l'ENIM à sept reprises entre 1995 et 2003).

La question se pose alors : comment parvenir à ce que le formateur d'enseignants ne soit pas vu « comme un intermédiaire culturel », en somme, comme seulement un professionnel qu'il faut outiller de compétences techniques (de quelques recettes pédagogico-didactiques appropriées), mais au contraire, un sujet social impliqué dans un contexte historique et politique donné qui le façonne en même temps? Ce qui implique par voie de conséquence de pouvoir donner une place importante à la langue et à la culture dans le curriculum que le formateur d'enseignants devrait pouvoir mettre en œuvre.

C'est d'ailleurs la conclusion à laquelle sont arrivées deux des enseignants que nous avons interrogés :

(E3) :

Je crois donc qu'ici un enseignant autochtone doit d'abord avoir une identité bien définie, en ce qui concerne le sentiment d'appartenance, il doit pouvoir se reconnaître soi-même et dire : ce sont là mes origines, je suis autochtone. Et ensuite il y a la préparation, le profil, le savoir, car les bonnes intentions ne suffisent pas pour changer. Il est clair pour moi que l'enseignant doit d'abord être très sûr de sa propre identité, de son peuple, de sa culture, puis après il doit avoir une préparation, un profil grâce auxquels il puisse répondre aux exigences d'enseignement et d'apprentissage des élèves autochtones (...)

(E4):

Je crois que l'enseignant ne doit pas se tenir loin de la question sociale, de la question culturelle et de la question communautaire; l'enseignant doit être intégré à sa communauté, je veux dire l'enseignant autochtone, car peut-être l'enseignant d'éducation en général n'aura pas cette vision, mais dans mon cas (...) bien que je sois ici à l'école normale, cela ne signifie pas que je suis étranger à la communauté. Tout au contraire (...) je m'intègre au travail social et communautaire parce que le soutien aux communautés fait partie de l'enseignement autochtone et je suis conscient que je ne laisserai jamais les peuples, mes communautés. Je considère également que la partie académique, l'enseignement, doit être liée au soutien de nos communautés, à la satisfaction de leurs besoins (...)

Il est vrai que cela n'est pas toujours simple à mettre en œuvre. On peut s'en apercevoir à propos du fait qu'à l'ENIM il y a des étudiants provenant de quatre ethnies différentes, parlant quatre langues différentes, quadruplant en quelque sorte tous les problèmes qu'il peut y avoir à propos de l'utilisation pédagogique et didactique des langues autochtones.

(E1):

Je crois qu'il y a une perte progressive d'identité chez les jeunes, même chez les enseignants. Je pense que l'école normale devrait sensibiliser les jeunes à l'étude des langues et des cultures indigènes; un premier pas devrait être cela : la sensibilisation, l'autoreconnaissance, l'identité et en second plan, promouvoir l'usage de la langue autochtone dans l'espace scolaire, c'est-à-dire, l'enseignement de la langue devrait être traité de manière plus systématique dans les programmes scolaires, soutenus par l'éducation à la diversité, c'est-à-dire la reconnaissance de l'existence de l'autre. Je considère aussi que dans l'éducation de base la communication doit être dans la langue maternelle des enfants et dans le cas des communautés où ils ne parlent plus la langue autochtone, elle doit être enseignée comme une deuxième langue.

(E2) :

C'est très intéressant parce que les apprenants manquent parfois de connaissance identitaire, comme si parfois ils acceptaient leur identité et se sentaient même importants : oui, je suis P'urhépecha et il y a juste mon ethnie qui existe dans la classe. Ils ne tiennent pas compte du fait qu'il y a des étudiants d'autres ethnies : mazahua, hñahñu et náhuatl et quand un jeune commence à parler le p'urhépecha, un autre parle náhuatl et un autre hñahñu, alors, chacun parle dans sa langue. Cela présente plusieurs avantages : cela permet aux étudiants de comprendre, ce qu'est la pluri-culturalité, cela aide aussi les locuteurs des autres langues (náhuatl, mazahua, hñahñu), à vivre avec tout le monde comme nous les P'urhépechas, cela les aide à mieux comprendre le pluriculturalisme et donc l'interculturalité et finalement ces interactions permettent aux jeunes de

renforcer leur identité. C'est vraiment nécessaire, parce que quand on commence avec l'étude de la langue p'urhépecha, les étudiants eux-mêmes sont surpris et ils se demandent, comment c'est possible qu'en tant que locuteur de p'urhépecha je ne m'en rends pas compte de ces caractéristiques, de la grammaire, de la manière d'écrire, ce qui motive les jeunes locuteurs des autres langues à étudier leurs langues.

(E3):

J'ai rassemblé des jeunes de tous les groupes ethniques pour leur recommander de mettre l'emphase sur l'alphabet de leurs langues, sur le drapeau représentatif de leurs groupes ethniques, parce qu'ici dans l'école normale on ne rend les honneurs qu'au drapeau p'urhépecha. Nous avons donc fait de la diffusion culturelle : les étudiants, je leur suggère de former des groupes dans leur région d'origine afin qu'ils dessinent leur drapeau avec ses images et symboles; qu'ils traduisent l'hymne national mexicain en nahuatl, mazahua et hñahñu et qu'ils le chantent tous les huit jours parce que dans l'école normale l'hymne national n'a été traduit qu'en langue p'urhépecha. J'ai aussi observé que les étudiants p'urhépecha marginalisaient les jeunes des autres groupes ethniques, et cela m'a conduit à les interroger en leur disant si on ne veut pas être marginalisé, alors on ne marginalise pas les autres.

(E4):

Nous comprenons le concept de bilinguisme comme le fait d'avoir une bonne maîtrise des deux langues (autochtone et espagnol), tant oralement que par écrit, c'est pourquoi je tiens à préciser que nous n' offrons pas à 100 % un enseignement bilingue. En effet, il n'y a pas de collègues enseignants qui sont chargés de s'occuper des jeunes dans les autres langues (Mazahua, Nahuatl et Hñahñu). En plus, aujourd'hui il y a beaucoup de mots dans les langues indigènes, qui ne sont plus utilisés, et c'est ce que nous essayons de sauver de l'oubli maintenant. C'est pourquoi je n'affirme pas que nous appliquons le bilinguisme à 100 %, parce que ce serait un mensonge, mais nous le couvrons, au mieux à 80 ou 85 %.

On le voit, au-delà des difficultés qui sont abondamment mises en évidence quant à la complexité pédagogique d'affronter la gestion de quatre langues différentes et de ne pas le faire sur la base de la discrimination, apparaît toujours en pointillé une conception très réduite de la langue, pensée seulement comme enseignement pratique de quelques mots clés détachés les uns des autres, et non pas comme un enseignement systématique voyant la langue non seulement comme un moyen de communication, mais aussi comme une manière originale d'appréhender le monde. Ce genre de préoccupation nous ramène bien évidemment à la définition que nous avons pu donner, dans la partie historique, du formateur d'enseignants et qui nous servira d'ailleurs au moment de la conclusion.

Plus qu'un technicien de la pédagogie, plus qu'un spécialiste de compétences didactiques données, plus qu'un opérateur de prescriptions institutionnelles, il devrait d'abord et avant tout être considéré comme un « passeur de savoirs » : des savoirs théoriques et pratiques complexes; des savoirs enracinés dans le passé, mais aussi en lien avec les savoirs contemporains; des savoirs qui prennent en compte non seulement la nécessité de répondre aux besoins du marché du travail, mais aussi de développer toutes les capacités d'un être humain intégral enraciné dans une culture donnée; des savoirs théoriques et pratiques qui sont plus que les siens, ceux qui se construisent collectivement avec la communauté à laquelle il appartient.

Sur cette base-là, on voit déjà bien dans quelle perspective pourraient être apportées des mesures correctives. En effet, la prise en compte véritable (sur un mode transversal) de la culture et de la langue dans la formation à l'enseignement autochtone implique finalement deux axes de préoccupations qui devraient se combiner étroitement l'un à l'autre. Un axe qui tente de faire la critique, sur la perspective autochtone, des interventions menées par les autorités éducatives allochtones et marquées par les logiques du colonialisme interne; mais aussi un axe qui tente de réfléchir à la façon dont les formateurs d'enseignants autochtones pourraient d'ores et déjà participer à un travail collectif de transformation et de réactualisation des éléments culturels dont ils voudraient aujourd'hui être activement les passeurs et transmetteurs.

4.3.2 À propos de la perception des contraintes en tant que formateurs d'enseignants

L'analyse de la perception des contraintes vécues par les formateurs d'enseignants a ceci d'intéressant qu'elle nous permettra en même temps de conclure cette analyse en faisant apercevoir la façon dont les personnes interrogées les ont traduites sous forme de défis à relever.

Au niveau de la perception proprement dite des contraintes, il faut dire d'emblée que nous retrouvons très présent, comme nous l'avions déjà indiqué au tout début de cette analyse, le poids des conditions d'existence matérielle qui étant donné leur précarité, rendent souvent difficile le travail même du formateur d'enseignants (en particulier quand il s'agit d'une femme), ne serait-ce que pour se rendre à son lieu d'enseignement ou pour combiner

les multiples tâches qui lui reviennent :

(E3) :

Ma première difficulté a été de me déplacer parce que ma communauté d'origine est très éloignée de l'école normale, il me faut une heure et vingt minutes pour arriver ici, et encore c'est parce que j'ai une voiture, parce qu'il y a bien longtemps, quand j'ai commencé mon travail ici dans l'école normale, je venais avec mes deux enfants en transport public. Maintenant, je retourne dans ma communauté tous les jours parce que la voiture me permet de me déplacer plus facilement. C'était l'une des premières difficultés parmi tant d'autres. Une autre difficulté c'est la famille.

Mais ce n'est pas la seule difficulté majeure qui a été repérée. Outre bien évidemment la question des changements de programme dont nous avons parlé précédemment ainsi que celle du saut difficile à effectuer lorsqu'un formateur venant d'une école primaire arrive à l'ENIM, il y en a une autre qui revient sous de multiples formes. C'est celle de la difficulté du travail académique collégial, notamment suite à la lourdeur de la tâche (déjà très diversifiée en termes académiques et administratifs) des formateurs d'enseignants obligés de s'occuper d'un grand nombre d'étudiants (ils peuvent donner des cours jusqu'à quatre groupes différents).

(E4) :

Le premier aspect que j'ai trouvé a été le manque de collaboration entre les collègues, je n'ai pas trouvé de difficultés en termes de gestion de classe, parce que j'avais déjà une expérience de travail avec des adultes (...). Quand j'ai commencé ici, je n'avais pas de difficultés avec les groupes d'étudiants, ça a été plutôt la question du manque de camaraderie et de collaboration entre collègues et je crois que jusqu'à présent j'ai toujours cette difficulté. Par exemple, pour nous intégrer dans les écoles, pour analyser les difficultés que les groupes ont, pour réviser et définir ensemble les problèmes, ici chacun de nous se trouve à résoudre les questions selon son opinion, selon sa propre initiative.

Cette difficulté concernant la peine à travailler collectivement peut être mise d'ailleurs en relation avec le fait que les formateurs notent souvent qu'il leur manque quand ils arrivent à l'ENIM une formation adéquate, notamment pour travailler avec des jeunes adultes.

(E1):

J'ai plutôt ressenti le besoin de me préparer davantage, parce qu'il faut avoir plus d'outils, plus de connaissances aussi sur les sujets de l'éducation touchant aux élèves de l'école normale. En fait, c'est la raison pour laquelle j'ai dû faire une préparation majeure, j'ai fini une maîtrise, peut-être ne l'aurais-je pas fait si j'en étais resté à mon niveau précédent (éducation de base) (...)

(E2) :

Sur le plan professionnel, je dois être plus sérieux quant à mon travail et surtout me documenter davantage : maintenant je lis, je consulte tout ce qui touche à la pédagogie, à l'enseignement.

Il y a aussi une contrainte non négligeable qui renvoie aux caractéristiques propres de l'ENIM et qui a à voir avec le fait que le p'urhépecha comme langue autochtone domine largement, ne laissant guère de place aux trois autres langues parlées dans l'État de Michoacán.

(E4):

Lorsque nous fréquentons l'enseignement primaire ou préscolaire autochtone, nous divisons les groupes de cette façon : deux groupes de P'urhépechas parce qu'ils sont majoritaires et un seul groupe composé des Mazahuas, Nahuas et des Hñahñus. Comme tous les professeurs parlent le p'urhépecha, dans les classes de Nahuas, Mazahuas et Hñahñus, nous parlons exclusivement en espagnol, et dans les classes avec les élèves p'urhépecha, nous utilisons la langue p'urhépecha comme moyen de communication. Le traitement des langues est un peu difficile parce que les groupes sont hétérogènes : il y a des locuteurs de quatre langues, et moi en tant que professeur de P'urhépecha je dois parler en P'urhépecha, et après faire la traduction en espagnol. Il faut aussi ajouter que les jeunes parlent parfois leur langue autochtone en classe et de cette manière nous encourageons la connaissance de la langue et son usage.

Cette préoccupation est aussi évidente tout au long du questionnaire que nous avons passé et qui en termes de recommandations insiste sur cette difficulté.

(E3) :

Développer des processus d'enseignement-apprentissage dans un cadre de respect et de tolérance de la diversité, reconnaître et renforcer l'identité culturelle et linguistique. [...] La capacité d'adapter les contenus en fonction des connaissances ethniques, ainsi que de la vision du monde propre aux étudiants. Il reste enfin une contrainte tout à fait propre au contexte sociopolitique mexicain que l'on ne peut pas cacher. D'autant plus qu'elle fait

écho aux relations asymétriques de pouvoir que continuent à vivre les peuples autochtones du Mexique. Il s'agit du fait que bien souvent les étudiants inscrits à l'ENIM se trouvent mobilisés dans des activités syndicales ou politiques (visant à améliorer la condition étudiante ou enseignante) qui finissent par prendre le dessus sur les activités académiques ou pédagogiques et vis-à-vis desquelles les formateurs d'enseignants n'ont pas grand-chose à dire.

(E1) :

Je peux citer un exemple de ce qui se passe ici tout le temps : les jeunes sont politiquement organisés dans une fédération d'étudiants au niveau national, puis, soudain, un membre du conseil des étudiants arrive, pour leur demander quelque chose ou ils reçoivent un message pour une réunion ou pour faire une activité, et ils quittent immédiatement les activités scolaires sans demander la permission de partir, et même si ça se passe en plein pendant un cours, ça ne les inquiète pas, et les enseignants n'ont pas d'autre choix que de les laisser sortir.

Il ne faudrait pas non plus oublier la contrainte des programmes éducationnels eux-mêmes auxquels ils se heurtent chaque jour et qui représentent une tension de plus dans l'enseignement quotidien des formateurs d'enseignant et dont ils ont clairement conscience.

(E3):

Je dois d'abord me situer vis-à-vis de ce qui, probablement est arrivé à chacun d'entre nous : le fait qu'on ait nié notre culture, parce que quand je parlais la langue, on me disait tu es sauvage. Mais nous, nous marchions, marchions et nous nous préparions. Et moi dans un des poèmes que j'ai écrits, je dis, « enfant p'urhépecha, étudie pour que nous ne tombions pas dans l'agonie, pour que notre culture ne tombe pas dans l'agonie ». Puis peu à peu, je me suis dit que je devais me préparer à aider les gens, à aider mon peuple, pour que mon peuple ne soit pas discriminé, comme je l'étais peut-être, quand on m'appelait un sauvage, et surtout « indio pata rajada »³⁷ ... En tant qu'intermédiaires culturels, nous suivons peut-être un programme officiel en espagnol, beaucoup d'entre nous s'enthousiasment et nous travaillons bel et bien sur les contenus officiels, mais quand nous y réfléchissons, nous pensons que oui, il est nécessaire de prendre en compte aussi les aspects culturels de notre peuple. Nous ne pouvons pas laisser de côté notre identité, c'est-à-dire d'où nous venons, où nous allons et ce que nous devons faire. L'objectif final serait que le jeune ou l'enfant qui fréquente une école primaire autochtone, puisse fréquenter une école secondaire autochtone et un lycée autochtone et se retrouver dans une

³⁷ Littéralement: indigènes ayant les pieds secs et craquelés dû au fait de ne pas utiliser de chaussures. Lorsque l'on parle des indigènes cette expression entraîne un sens péjoratif et discriminatoire très fort dont les mots primitif, sauvage, abruti, fainéant sont des synonymes.

université autochtone ou à l'école normale indigène. Ceci serait la seule façon de voir le fruit de notre travail, d'une manière ou d'une autre nous devons nous préparer, pour qu'ils ne nous humilient pas, pour qu'ils ne continuent pas à nous marginaliser.

(E4):

Maintenant je ne me considère plus un intermédiaire culturel comme avant, parce qu'on est en train de l'analyser, parce que moi-même, j'étais complice du gouvernement et du système politique quant au fait de négliger des cultures indigènes. Nous savions bien que les programmes n'étaient pas adaptés au contexte des communautés indigènes et nous ne faisons rien pour donner aux enfants une éducation significative et pertinente à leurs langues et leurs cultures.

Quoi qu'il en soit, comme en témoignent les personnes que nous avons interrogées, ces contraintes ne sont pas vécues seulement sur le mode passif. Elles ont donné lieu à des tentatives de solutions, à des propositions, dont certaines, parce qu'elles touchent à la question du travail académique collégial nous paraissent particulièrement intéressantes. D'autant plus qu'elles correspondent tout à fait au deuxième axe des mesures correctives dont nous avons parlé précédemment.

(E1) :

Oui, je crois que, bien qu'il y ait une tentative de prendre en compte les groupes indigènes qui existent dans le pays et dans l'État, il est nécessaire que l'enseignant lui-même s'implique, que l'enseignant de la communauté, les enseignants de chaque ethnie, le locuteur d'une langue soient plus impliqués dans la conception et l'élaboration des matériels et dans le choix des bibliographies. Je crois que cela est nécessaire, car si nous regardons la Constitution elle-même, oui elle le considère, le deuxième article de la Constitution le mentionne. Le Mexique est un pays composé d'une pluralité d'ethnies, il est fait de cette pluralité, il la reconnaît et, bien sûr, il donne quelques recommandations, par exemple, pour que la diversité culturelle puisse être abordée comme telle, mais lorsque les programmes arrivent comme une instruction à l'enseignant et que l'enseignant ne participe pas à leur élaboration, il le fera bien sûr, car il doit le faire s'il est un enseignant intéressé par son travail et sa communauté. Mais s'il est un enseignant qui ne s'intéresse pas vraiment aux élèves, tout simplement, il ne va pas le faire.

(E2) :

J'ai toujours pensé qu'on devrait inviter des enseignants, avec une vision indigène pour ajouter du contenu, de la matière dans les programmes d'études. Il est nécessaire d'inviter des enseignants avec une vision large qui puissent aider à l'élaboration des programmes d'études, à la façon dont nous voulons que les élèves soient, au type de société nous voulons, car nous, enseignants avons une grande responsabilité pédagogique qui commence dans les écoles.

Notre analyse s'est employée à faire ressortir nombre des obstacles qui se dressent devant les formateurs d'enseignants travaillant à l'ENIM. Et cela, non pas pour faire montre d'une approche négativiste (ou encore pessimiste) systématique, mais plutôt pour mettre en lumière comment les obstacles que rencontrent les formateurs d'enseignants dans leur travail, possèdent une dimension « systémique » ou encore « structurelle » qui forcément oblige à penser à des solutions ou mesures correctives qui aient elles aussi une dimension systémique ou encore globale.

C'est la raison pour laquelle nous insistons tant sur les deux axes d'intervention corrective sur lesquelles il serait souhaitable de travailler : l'axe de la critique des interventions menées par les autorités éducatives allochtones, et l'axe de la transformation et la de réactualisation collective des éléments culturels dont les formateurs enseignants pourraient aujourd'hui être activement les passeurs et transmetteurs. Et cela ne peut se penser que de manière collective, y compris en intégrant à ce travail la participation des membres des communautés.

N'est-ce pas ce qu'évoquent de manière très forte et chacune à leur façon, trois des personnes que nous avons interrogées lorsqu'il leur a été demandé de définir ce que pourrait être une école de formateurs d'enseignants tenant vraiment compte de la perspective indigène :

(EI) :

Des ateliers devraient être conçus pour l'élaboration de matériels didactiques et il devrait y avoir des espaces pour l'étude ou la connaissance des langues et coutumes autochtones; un espace qui favoriserait un contact plus direct avec les groupes ethniques, à travers un département d'enseignement ou une institution quelconque, où les groupes ethniques et les communautés pourraient les sentir comme faisant partie d'eux et développer ou présenter leurs propres propositions éducatives. Je crois que ces éléments pourraient être les caractéristiques d'une école normale aux contenus autochtones.

(E2):

Tout d'abord, les valeurs (...) et de là y ajouter quelques activités positives que chacun de nous, enseignants, apportons d'une communauté indigène (...) L'école devrait avoir la particularité d'être exigeante dans la formation, dans l'accomplissement de certaines normes, certaines normes comme celles d'une école formatrice, et de travailler ces normes (...) avec les valeurs (...). C'est-à-dire les valeurs que nos ancêtres avaient et pratiquaient, ou celles des aînés dans les communautés, parce que les jeunes qui étudient à l'école normale ne font pas toujours la différence entre les valeurs ancestrales des cultures indigènes et le monde moderne, ils globalisent tout et se sentent globalisés même dans leur propre communauté autochtone (...).

(E4) :

Tout d'abord, l'école normale devrait avoir son propre programme spécifique conçu par les enseignants indigènes eux-mêmes, nous savons que cela ne se produira pas en raison de la question politique et de la question du système éducatif mexicain. Pour que l'école soit vraiment autochtone, les enseignants devraient travailler et intégrer d'autres spécialistes autochtones : des intervenants des stations de radio communautaires autochtones, des médecins traditionnels, des agriculteurs, des paysans. Les programmes d'études eux-mêmes devraient s'occuper de ce type d'activités et de connaissances et fournir des espaces à cette fin, par exemple, inviter un paysan indigène à donner une conférence sur le maïs, sur ce que le maïs représente pour les cultures indigènes. Bref, faire émaner du programme, du curriculum lui-même, l'interaction avec la société indigène, pour moi ce serait l'essentiel.

Les analyses de ces deux types de données fournissent des réponses aux deux questions spécifiques de notre recherche, à savoir :

- Quelle signification les formateurs donnent-ils, en termes de pratiques effectives, à l'enseignement de la culture et de la langue dans un contexte indigène ? ;
- De quelle manière résolvent-ils les difficultés et tensions nées de cet enseignement, et de quelle manière pourraient-ils parvenir à les dépasser ?

La partie suivante mettra en conversation ces résultats avec une synthèse interprétative.

4.4 Quatrième partie : synthèse interprétative des résultats

Les résultats de nos analyses suggèrent que dans l'état actuel des choses, la pratique du formateur d'enseignants indigènes dans l'école normale de Michoacán pourrait se caractériser par les traits suivants : 1) Il applique un curriculum dont il n'a aucunement participé à l'élaboration, que ce soit d'une manière directe ou indirecte; 2) toutes les règles auxquelles il doit se plier sont le résultat de prescriptions dictées par des autorités administratives et éducatives non autochtones; 3) tous les types de matériel utilisés (manuels, textes, articles, vidéos, etc.) font principalement usage de la langue espagnole; 4) la langue et la culture indigène restent marginales et ne servent pas de base aux échanges entre le formateur et ses étudiants.

Or, une des conditions principales pour être accepté comme étudiant à l'ENIM, réside dans le fait de savoir bien parler la langue indigène. On suppose même que pendant leur formation les étudiants vont développer une connaissance plus systématique de la langue autochtone pour s'en servir comme outil pédagogique dans l'enseignement de la lecture et l'écriture de la langue autochtone auprès de leurs élèves. Toutefois, dans la pratique quotidienne des formateurs d'enseignants, l'utilisation de la langue indigène reste très faible. En effet, les cours se donnent en espagnol, les matériels didactiques, comme nous l'avons déjà mentionné, sont écrits en espagnol, tous les travaux académiques demandés sont faits en espagnol, et même la langue de communication utilisée pour les relations interpersonnelles entre les formateurs et les étudiants reste l'espagnol.

Nous touchons d'ailleurs ici à une contradiction de fond qu'il nous faudra comprendre au fil de cette analyse : celle de se trouver en termes de « sentir » et de « compréhension générale » très en faveur de la diversité culturelle ou des vertus de l'interculturalité, y compris en termes d'enseignement, mais sans parvenir pour autant à traduire globalement ces préoccupations dans la pratique et sans d'ailleurs avoir une conscience aigüe de la présence de ces contradictions.

En effet, nous avons constaté que les formateurs indigènes ont très peu d'outils pour identifier les problèmes d'apprentissage auxquels ils font face. Nous avons vu que la pratique de ces enseignants formateurs a été orientée au début à partir des mêmes critères prescriptifs qui s'appliquent dans les écoles normales non indigènes. On met ainsi en

pratique les mêmes plans et programmes d'étude qui avaient été élaborés par les instances éducatives centrales de manière à être appliqués dans toutes les écoles normales du pays. Cela signifie que les contenus curriculaires, les matériels didactiques et les approches pédagogiques qui s'appliquent à l'école normale indigène essaie de répondre tout autant aux besoins de formation d'enseignants non indigènes. Ils rencontrent certaines difficultés par rapport l'enseignement de la lecture et de l'écriture bilingue ou au niveau de l'enseignement des mathématiques.

La gestion de classe, par exemple, ainsi que les systèmes d'évaluation dans les processus d'enseignement et d'apprentissage sont effectués en suivant des objectifs et des calendriers officiels. Les matériels de soutien (les livres, manuels de lectures, etc.) sont écrits en espagnol et présentent très peu de relation avec les langues et cultures indigènes. Nous avons constaté également que dans la pratique enseignante, la langue de communication est l'espagnol, bien qu'il y ait de petites insertions de l'utilisation de langues indigènes dans quelques activités enseignantes. Les curriculums, dans les deux licences (en éducation préscolaire interculturelle et bilingue et en éducation primaire interculturelle et bilingue), comportent 54 et 58 cours, respectivement, dont seulement sept cours d'apprentissage de la langue, de la culture indigène et sur l'interculturalité (12% environ).

Nous retrouvons ici un des constats fait par Hirsch (1988) concernant ce qui peut apparaître comme un étrange paradoxe renvoyant à la nécessité « d'alphabétiser culturellement les enseignants ». Car c'est bien ce que nos observations nous ont montré : en dépit de tout, les savoirs et connaissances culturels existant dans les communautés autochtones ne se retrouvent qu'en partie dans les pratiques d'enseignement des formateurs d'enseignants. Pourtant tout nous montre qu'elles existent.

En ce sens, nous nous préoccupons de la place que les enseignants accordent à la cosmovision autochtone et à ses valeurs éthiques, de leurs représentations et perceptions des valeurs et enjeux liés à la pratique enseignante indigène dans le cadre des tensions et conflits qui existent entre les peuples autochtones et l'État mexicain. Nous n'oublierons pas que les programmes de formation actuels des maitres indigènes ne sont pas suffisamment sensibles aux différences et/ou barrières culturelles qui se reflètent sur le terrain, c'est-à-dire dans l'espace scolaire autochtone.

Il reste donc à organiser ces savoirs et connaissances, à leur trouver en termes éducatifs une transposition programmatique ainsi qu'à les élaborer conceptuellement, de manière à pouvoir les faire apparaître et reconnaître, et ainsi à se les approprier, au sens profond de les « rendre propres à soi », en se donnant les moyens de les actualiser en fonction des défis posés par la situation vécue ici et maintenant.

4.5 Limites de la recherche

Notre étude sur les pratiques pédagogiques des formateurs d'enseignants dans le cadre de la formation initiale autochtone comporte toutefois sa part des limites. Au-delà même du biais de désirabilité sociale, dont les effets problématiques ont été pris en compte dans notre analyse, le fait d'avoir adopté un échantillon de nature « typique » (4 enseignants : 3 hommes et une femme) sur un total de 23 enseignants, nous a contraints, pour pouvoir traiter les données, à opérer des regroupements de catégories, il est donc recommandé de les interpréter avec prudence.

Enfin, notre recherche a subi l'effet de l'absence de l'équité de genre, c'est-à-dire qu'il aurait été très important d'incorporer la participation des femmes dans la même proportion que les hommes, et cela d'autant plus quand on sait la place effective que les femmes occupent dans l'enseignement. Cela nous aurait amené à mieux prendre en compte les points de vue des enseignantes indigènes dans le cadre de leurs propres contraintes (femme indigène, femme travailleuse et femme mère de famille), mais aussi en fonction des leurs aspirations spécifiques.

CONCLUSION GÉNÉRALE

« L'exigence et l'exercice d'une éducation fondée sur les manières de vivre propres se sont consolidés, non seulement comme un élément des mouvements ethno-politiques contemporains, mais aussi comme mouvement politico-pédagogique qui reconnaît l'émergence des « épistémés » indigènes pour construire et donner sens à l'éducation et à ses formes de vie. » (Medina y cols, 2011 : 172)

Nous voilà arrivés au terme de notre travail de recherche.

Après avoir défini à grands traits notre problématique (concernant les obstacles rencontrés par les formateurs d'enseignants autochtones) puis mis en place d'indispensables repères historiques, nous avons pris le temps d'installer un cadre théorique permettant de mettre en évidence ce qu'il en est de la diversité culturelle quand elle touche à la question de la formation des enseignants en milieu indigène et quand elle est pensée à travers les effets d'asymétrie du pouvoir ainsi que les logiques du colonialisme interne.

Puis, nous avons mis en marche le travail sur le terrain que nous nous étions proposé de faire auprès des formateurs d'enseignants de l'ENIM. Il s'agit d'une approche méthodologique de type « qualitatif » particulièrement bien adaptée à notre objet de recherche. En effet, nous avons travaillé dans le but d'obtenir un maximum de rigueur, notamment en diversifiant nos données (entrevues longues, questionnaires, journal de bord, documents écrits) et nous permettant, non seulement de vérifier notre hypothèse de travail, mais encore de faire apparaître de nouvelles dimensions jusqu'à présent peu éclairées.

Nous étions en effet partis de l'hypothèse qui proposait que dans le contexte d'une diversité culturelle assumée, le rôle du formateur d'enseignants indigènes ne peut pas être conçu sur la base d'un curriculum imposé de l'extérieur par les gouvernements fédéral ou étatique mexicains, mais doit à l'inverse être pensé sur le mode conflictuel (celui de l'interculturalité critique), à travers un vaste processus collectif d'émancipation des dimensions historiques.

Or, tout ce que notre analyse a pu faire apparaître, à partir des données recueillies sur le terrain, tend à valider cette première hypothèse, et plus encore à l'éclairer avec plus de force grâce à de nouvelles dimensions qu'elle a pu faire apparaître.

En effet, notre enquête terrain a pu bien faire ressortir comment la précarité des conditions de vie matérielle et culturelle des populations autochtones de l'État de Michoacán ainsi que les asymétries de pouvoir et le racisme structurel auxquels elles sont confrontées déterminent en profondeur le regard que les formateurs autochtones peuvent avoir de leur travail. Notamment en faisant naître au sein de leurs conceptions des contradictions de fond entre ce qu'il en est de leurs aspirations comme enseignants indigènes et ce à quoi la réalité de leur pratique enseignante (déterminée par des curriculums imposés de l'extérieur) les condamne bien souvent. Contradictions qui se traduisent par le fait qu'ils se trouvent à avoir beaucoup de peine à combiner dans leur travail « sentir autochtone » et conceptualisation critique débouchant sur des pratiques d'enseignements renouvelées. Et par le fait qu'ils finissent par faire usage de savoirs et connaissances abstraites et théoriques, mais sans pouvoir les reprendre pour eux dans le contexte culturel qui est le leur ainsi que de les utiliser réellement dans leur pratique enseignante sur la base des défis qu'ils rencontrent au quotidien. Car ce n'est pas la bonne volonté qui manque, mais des moyens et des outils pertinents et adaptés à leur situation concrète.

Plus fondamentalement encore, les données recueillies nous ont permis de faire apparaître avec beaucoup de force, comment ces contradictions provoquent en eux une sorte de scission intérieure difficile à assumer entre les valeurs, modes d'être spontanés, traditions provenant de leurs communautés, et les savoirs appris peu à peu dans les institutions éducatives publiques à travers lesquelles ils sont passés. Comme si en étant des formateurs d'enseignants et en se pliant au rôle que l'école leur fait jouer, ils tendaient à devenir « autres », à être partagés finalement entre deux cultures aux valeurs et références différentes, voire antagoniques, en ne trouvant pour s'en sortir dans leurs pratiques d'enseignement que des stratégies pédagogiques individuelles ou des solutions empiriques et ponctuelles.

C'est ce dernier constat que nous voudrions reprendre à notre compte et élargir dans le cas de notre recherche. En effet, ce qui nous paraît important dans le contexte historique et

culturel qui est celui de notre étude à l'école normale indigène de Michoacán, c'est le fait que le formateur d'enseignants puisse retrouver le sens profond de ce que peut être « un enseignant » dans son appréhension la plus large et la plus noble. Plus qu'un technicien de la pédagogie, plus qu'un spécialiste de compétences didactiques données, plus qu'un opérateur de prescriptions institutionnelles, il devrait d'abord et avant tout être considéré comme un « passeur de savoirs³⁸ » : des savoirs théoriques et pratiques complexes; des savoirs enracinés dans le passé, mais aussi en lien avec les savoirs contemporains; des savoirs qui prennent en compte non seulement la nécessité de répondre aux besoins du marché du travail, mais aussi de développer toutes les capacités d'un être humain intégral enraciné dans une culture donnée; des savoirs théoriques et pratiques qui sont plus que les siens, ceux qui se construisent collectivement avec la communauté à laquelle il appartient.

C'est la raison pour laquelle nous avons esquissé des propositions qui s'articulent autour de deux grands axes. Chacun touche à une dimension systémique des obstacles que les formateurs d'enseignants peuvent rencontrer dans leur enseignement. D'un côté ainsi, il y a la remise en cause critique (et donc la déconstruction théorique), pédagogique, éducative et culturelle des interventions menées en termes d'impositions curriculaires et de programmes par les autorités éducatives allochtones fédérales comme d'État. Et de l'autre, il y a le travail constructif de transformation, d'appropriation et de réactualisation collectives des éléments culturels indigènes auquel les formateurs enseignants devraient pouvoir s'atteler collectivement. Et cela, à partir de l'approche de « l'interculturalité critique », c'est-à-dire d'une interculturalité qui sait qu'elle doit tenir compte pour s'enraciner dans la réalité, des contextes d'asymétrie de pouvoir et des mécanismes du colonialisme interne à partir desquels seulement elle prend sens.

Nous rejoignons ainsi d'ailleurs les derniers attendus de notre hypothèse de travail qui insiste tout à la fois sur l'idée d'une « conflictualité nécessaire » qu'il faut apprendre à assumer, et celle d'un processus d'émancipation collectif; un processus qui ne réduit pas le formateur d'enseignants à sa seule dimension d'expert technique en enseignement

³⁸ Le terme de passeur fait d'abord référence à une métaphore, évoquant l'image de ce batelier qui traverse ses passagers d'une rive à l'autre (en espagnol, on pourrait faire référence au *barcero* ou encore au mot *enlace*), et qui renvoie à l'idée d'établir des liens entre éléments qui paraissent a priori séparés ou fragmentés. L'enseignant passeur, c'est celui qui rassemble ce qui est séparé, défait, démembré.

autochtone, mais le voit comme un enseignant issu d'une culture particulière encore oubliée et bafouée, mais relié pourtant à sa communauté et à son peuple comme à un fil vivant et dont la fonction essentielle ne peut se comprendre que dans ce patient travail de réactualisation d'une culture marginalisée. Faisant ainsi du formateur d'enseignants, bien plus qu'un expert en pratiques pédagogiques autochtones, mais un véritable « passeur de savoirs » aux dimensions universelles. Et cela, en aidant à ce que les valeurs autochtones du passé puissent s'actualiser, se réconceptualiser au présent, mais pas d'abord et principalement à partir de l'univers culturel de la société dominante, mais à partir des aspirations des communautés autochtones auxquelles il appartient.

De manière plus concrète et détaillée, cela impliquerait –en termes de propositions correctives rapidement applicables- de penser par exemple à améliorer les conditions salariales des formateurs d'enseignants, en leur assurant pour le moins l'équité avec leurs collègues allochtones. Cela impliquerait aussi de bâtir de nouveaux curriculums et programmes de formation, mais élaborés par les formateurs d'enseignants indigènes eux-mêmes et pensés à travers le souci constant de faire de la culture et de la langue indigène une dimension transversale de toute approche formative et éducative (en partant pour cela de la proposition d'un curriculum pensé par les premiers formateurs d'enseignants de l'ENIM³⁹). Cela impliquerait, de manière encore plus concrète et en rapport avec la situation même de l'ENIM, de résoudre le problème de l'inégalité de traitement entre les différentes langues autochtones parlées dans l'État de Michoacán en accordant un traitement plus équitable à toutes les langues et en incorporant des professeurs parlant les trois autres langues, comme d'ailleurs les interviewés l'ont suggéré. Cela impliquerait aussi que soit accordé plus de temps - tant en termes de cours donnés que de préparation à cet exercice - aux stages destinés aux étudiants appelés à devenir de futurs enseignants. Cela impliquerait encore de générer des espaces de recherche libre et fondée sur l'approche collaborative permettant de favoriser de manière participative, les innovations dans le domaine de la formation des enseignants. Cela impliquerait enfin de trouver des modalités permettant un

³⁹ Voir à ce propos la « Propuesta curricular de los maestros indígenas », 2000, ENIM. Nous pensons, en effet, qu'en particulier les dernières propositions faites dans ce cadre par ce groupe d'enseignant pourraient être une base de départ très utile pour élaborer ces nouveaux curriculums. En tenant compte notamment des appréciations faites par Cruz Helena Corona dans sa thèse de maîtrise (2003).

travail de réflexion beaucoup plus collectif à propos des problèmes pédagogiques et didactiques.

En fait, il s'agit pour les formateurs d'enseignants, de s'investir dans un patient et systématique processus collectif de « réactualisation culturelle »; un processus qui implique de reprendre à son compte et de faire vivre les données culturelles du passé, mais point pour se contenter sur un mode nostalgique de vouloir les garder telles quelles et de retourner ainsi régressivement vers le passé, pour au contraire investir dans le présent et tous les défis dont il est tissé, les richesses culturelles oubliées et enfouies de l'histoire passé, en tentant ainsi de le transformer de part en part⁴⁰.

Nous reprenons ici à notre compte les conceptions du philosophe et critique littéraire Walter Benjamin vis-à-vis de l'histoire et de la façon dont on devrait pouvoir la concevoir. Tout en insistant, en termes de temporalité, sur le moment décisif du « présent » (où l'histoire peut toujours suivre un cours nouveau), il va montrer comment le « passé » a été le plus souvent occulté par l'histoire imposée des « vainqueurs », transformant au passage en « champ de ruines » les aspirations et valeurs des « vaincus »; mais permettant du coup que ces dernières puissent être réappropriées et réactualisées par ceux et celles qui au temps présent aspireraient à les faire revivre en se reconnaissant de leur filiation.

En partageant la même perspective, le célèbre essayiste uruguayen Eduardo Galeano, au cours des débats qui en 1992 ont eu lieu sur le cinquième centenaire (de la conquête des Amériques par les Européens), appelait à « la célébration des vaincus et non des vainqueurs » et à la sauvegarde des plus anciennes traditions du continent comme la vie communautaire. Parce que c'est « dans nos plus anciennes sources » que l'Amérique peut puiser ses forces vivantes les plus jeunes : « Le passé nous parle de choses qui intéressent à l'avenir ».⁴¹

⁴⁰ Voir Walter Benjamin, *Sur le concept d'histoire*, in *Œuvres III*, Paris, Gallimard, 2000 (p. 427 à 443).. Voir à ce propos la fameuse thèse 9 « (...) C'est à cela que doit ressembler l'ange de l'histoire. Son visage est tourné vers le passé. Là où nous apparaît qu'une chaîne d'événements, il ne voit, lui, qu'une seule et unique catastrophe, qui sans cesse amoncelle ruines sur ruines et les précipite à ses pieds. Il voudrait bien s'attarder, réveiller les morts et rassembler ce qui a été démembré. Mais du paradis souffle une tempête qui s'est prise dans ses ailes, si violemment que l'ange ne peut plus les refermer. Cette tempête le pousse irrésistiblement vers l'avenir auquel il tourne le dos, tandis que le monceau de ruines devant lui s'élève jusqu'au ciel. Cette tempête est ce que nous appelons le progrès. » (p. 434).

⁴¹ Cité par Michael Löwy, in *La révolution est le frein d'urgence, Essais sur Walter Benjamin*, Paris, Éditions de l'Éclat,

Il n'en reste pas moins qu'au-delà de la réappropriation de cette conception de l'histoire si féconde, au-delà de l'appareillage conceptuel et méthodologique critique que ce travail de recherche a pu mobiliser, au-delà des résultats auxquels il a pu arriver et des propositions correctives qu'il a esquissées en conclusion, cette recherche recèle à sa manière plusieurs limites.

La première étant que par la dimension systémique de son approche, elle a eu tendance à centrer son attention sur des propositions ou des conclusions d'ordre principal qui, au-delà même de leur valeur en termes d'orientation globale, par leur nature même, appellent à ouvrir de nouveaux champs de recherche. Ainsi, il n'a pas été analysé dans ce travail la question de genre, question pourtant très importante lorsque l'on sait par exemple que 70 % de l'ensemble des étudiants qui suivent les cours pour la licence préscolaire dans l'État de Michoacán sont des femmes. Par ailleurs, les aléas de notre propre recherche comme sa durée dans le temps, ne nous ont pas permis de tirer autant profit que nous aurions pu de toutes les données empiriques que nous avons récoltées sur le terrain. D'autant plus que nous avons commencé par travailler à l'aide de la démarche collaborative qui comporte trois étapes bien différenciées et définies (co-situation, coparticipation et co-construction) dont nous n'avons pas pu achever le troisième moment. De manière plus spécifique, il n'a pas non plus été évoqué la question des stages que les étudiants en formation doivent faire pendant leur parcours scolaire; stages qui posent, par la manière improvisée dont ils sont organisés, de nombreux problèmes pratiques. Plus encore, il resterait à expliquer de manière beaucoup plus détaillée ou développée comment les formateurs d'enseignants pourraient justement parvenir à mener ce travail de réactualisation collectif éducatif si nécessaire de la culture indigène.

Même si l'on peut ici faire référence, comme nous l'avons évoqué à plusieurs reprises, aux possibilités concrètes, pour mener ce travail de réactualisation et d'affirmation culturelle, de faire appel aux savoirs toujours vivants des « sages » ou des « anciens » présents dans les communautés, ou encore aux connaissances de la santé traditionnelle, aux savoirs agricoles et artisanaux existants, aux richesses mêmes de la langue et de la musique,

il n'en demeure pas moins qu'il y a là un formidable travail collectif de réactualisation et d'affirmation culturelle à approfondir, particulièrement en termes éducatifs et de curriculums alternatifs. Un travail qui devrait pouvoir prendre notamment la forme d'une « conceptualisation » des connaissances, savoirs et pratiques indigènes⁴², permettant ainsi de les traduire en nouveaux curriculums alternatifs.

Mais n'est-ce pas là le propre de toute recherche : tenter d'ouvrir de nouvelles voies, en testant des hypothèses fécondes et en cherchant à les vérifier pas à pas?

Puisse cette recherche donner le goût à d'autres enseignants ou chercheurs indigènes de poursuivre cet effort si vital de réappropriation éducative et culturelle.

⁴² Par exemple, tout le rapport qu'ont pu entretenir dans le passé les peuples autochtones latino-américains avec la nature, à travers ce qu'ils appelaient la « Pacha Mama », pourrait être aujourd'hui, repris, réactualisé, conceptualisé en entrant en dialogue avec certaines préoccupations écologiques critiques et alternatives contemporaines très actuelles.

RÉFÉRENCES

- Abraham, M. (1992). *Lenguas, cultura e identidad. El proyecto EBI (1985-1990)*. Ecuador: Abya-Yala.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. España: Mc Graw Hill.
- Aguirre, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SepSetentas.
- Aguirre, G. (1975). Un postulado de política indigenista. En *Obra polémica*. México: SEP-INAH.
- Altbach, P. G. (1977). Servitude of the Mind ?. *Education, dependency and Neocolonialism*. Teacher College Record, 79(2), p. 187-204.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlieret Ph. Perrenoud (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 27-40). Bruxelles : De Boeck Université.
- Altet, M. (1997). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Cahiers du CREN. Nantes : CRDP des pays de la Loire.
- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, Ph. (2002). *Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation?*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación-Educación Bilingüe Intercultural*. 13, 26-36.
- Arroyo, A. (2016) Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces* (p. 47-66). Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Atkinson, T. (1998). La formation initiale des enseignants dans l'école. Une exploration de la contribution distincte d'enseignants du milieu scolaire et de professeurs d'université dans le cadre de partenariats. Dans D. Raymond et Y Lenoir (dir). *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (p. 155-174). Bruxelles: De BoeckUniversité.
- Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. En *Configurações*. Mis en ligne le 25 marzo 2015, et consulté le 19 abril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/configuracoes/2219> ; DOI : 10.4000/configuracoes.2219
- Baronet, B. (2010). De cara al currículo nacional. Las Escuelas Normales Indígenas en las políticas de formación docente en México. En Saúl V. y Aleksandra J. (coordinadores). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN.

- Baronet, B. (2015). La construcción de la demanda educativa en los pueblos originarios del sureste mexicano. En *Revista colombiana de educación* (no. 69, ISSN 0120-3916, Ejemplar dedicado a: Educación e interculturalidad en América Latina. Retos y perspectivas, p. 47-73). Bogotá, Colombia.
- Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries*. Boston: little, Brown and Co.
- Beauchesne, A. (2000). Tirer parti de l'évaluation, mais mater le dispositif et le message : perspectives de stagiaires sur l'évaluation sommative des compétences. Dans Claude L. et Colette G. (dir.), *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres : une compétence à développer* (p. 239-262). Actes du sixième colloque de l'association québécoise universitaire en formation des maîtres. Université de Montréal, 13-14 novembre 1998.
- Berger, P. et Luckman, T. (1967). *The Social Constuction of Reality*. Hardmondsworth: Allen Lane, Pergamon Press.
- Bermúdez, F. M. y Orozco, E. (2013). La formación del magisterio indígena y su evaluación. una discusión necesaria en el marco de la reforma educativa 2013. En *Anuario. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica* (p. 135-158).. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Bernier, B. et Elbaz, M. (1978). Présentation. *Revue Anthropologie et sociétés*, 2, 1, p.1-14.
- Bertely, M. (1997). *Escolarización como atributo de etnicidad en indígenas migrantes de la Villa de Hidalgo Yalalag, Oaxaca*. Ponencia presentada en Guadalajara, Jalisco, México, 17-19 abril.
- Bertely, M. y González, E. (2003). Etnicidad en la escuela. En *Educación, derechos sociales y equidad* (p. 57-83). México: COMIE.
- Bertely, M. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (p. 41-79). México: Colección Estados del Conocimiento, ANUIES, COMIE.
- Boisvert, S. (1987). *Devrait-on donner une formation aux maîtres-associés des stages des programmes de formation des maîtres ? Comparaison de la situation actuelle et de la situation anticipée*. (Mémoire de maîtrise inédite). Université du Québec à Montréal.
- Bonfil, G. (1982). El concepto de indio en América. En *Educación, Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, .viii (39), 189-203.
- Bonfil, G. (1991). *Pensar nuestra cultura*. México: Alianza Editorial.
- Bouchard, Y. et Chevrier, J. (2000). Portrait méthodologique d'un échantillon nord-américain de recherches sur la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant, en formation initiale. Dans C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant formateur: la construction de l'identité professionnelle* (p.139-160). Montréal : Éditions L'Harmattan.

- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines, 2 : les limites d'un mythe. Dans *Revue Française de pédagogie*, octobre-décembre, 105, 83-119.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Brice, S. (1986). *La Política del Lenguaje en México: de la Colonia a la nación*. México: Instituto Nacional Indigenista, Colección de Antropología Social.
- Calvo, B. y Donnadieu, L. (1992). *Una educación ¿Indígena Bilingüe Bicultural ?*. México: CIESAS, Colección Miguel Othon de Mendizabal.
- Carbonneau, M. (1993). Modèle de formation y professionnalisation de l'enseignement: analyses critiques de tendances nord-américaines. Dans *Revue des sciences de l'éducation*, xix (1), 33-57.
- Carbonneau, M. et Héту, J.C. (1993). La formation de maîtres du préscolaire et du primaire en écoles associées. Dans Bordeleau, L.G. et al. (dir.), *Libérer la recherche en éducation* (Tome 2-Travaux de recherche, p. 347-357). Actes du 2^o congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada : Vanier, Notario: CRORP.
- Casillas, L. y Santini, L. (2006). *Universidad intercultural, modelo educativo*. México: SEP-CGIEB.
- Castellanos, A. (2000). Antropología y racismo. *Desacatos, Revista de Ciencias Sociales*, (no. 4, p. 53-7). CIESAS.
- Castillo, E. y Guido, S.P. (2015). La interculturalidad: ¿ principio o fin de la utopía ?. En *Revista colombiana de educación* (No. 69. ISSN 0120-3916 Ejemplar dedicado a: Educación e interculturalidad en América Latina. Retos y perspectivas, p. 17-43). Bogotá, Colombia.
- Castro, M. U. y García, L. F. (2016). Rutas para aproximarnos a la disputa por la interculturalidad desde la educación superior y los jóvenes indígenas en América Latina. En *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces* (p. 7-28). Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Chaix, M.L. et Baillauqués, S. (2002). Introduction. Dans S. Baillauqués, M. Lavoie, M.L. Chaix et J.C. Héту (dir.). *L'identité chez les formateurs d'enseignants. Échanges franco-québécois* (p. 15-34). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Chevallard Y. (1985a). *La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné, La Pensée sauvage, Grenoble* (126 p.). Deuxième édition augmentée 1996.
- Ciesas. (1997). Perfiles indígenas de México. Repéré à <http://www.ciesasistmo.edu.mx/ciesasweb/diagnosticoestatal.html>
- Clifton R. A. (2009). Teaching indigenous Populations. In *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. (vol. 21, Chapitre 59, p. 907-918).

- Comboni, S. y Juárez, J.M. (2000). Educación, cultura y derechos indígenas: el caso de la reforma educativa boliviana. En *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*,.xxx, (1), 113-134.
- Comboni, S. y Juárez, J.M. (2003). Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano. En Bertely, M. (coord.). *Educación, derechos sociales y equidad* (p. 39-56). México: COMIE.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo social. (CONEVAL) (2018). *Población Indígena con carencias en todos sus derechos sociales*. (Comunicado de prensa No. 8. Ciudad de México, 9 de agosto). Repéré à <https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadoprensa/documents/comunicado-Dia-Pueblos-Indigenas.pdf>
- Corona, C.E. (2003). *Formación de profesores desde la diferencia étnica: Experiencia de educación alternativa en la Escuela Normal Indígena de Michoacán*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Corona, C. E. (2017). La escuela Normal Indígena de Michoacán. Historia de un proyecto educativo interrumpido. En Muñoz, H. (dir). *Interculturalizaciones. Transiciones, mediaciones y conflictos en lenguas, comunidades y educación escolar* (p. 221-250). México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa.
- Correa, E. (2004). *Exploration des ressources du superviseur de stage lors d'entretiens post-observation en classe* (Thèse de doctorat inédit). Université de Montréal.
- De la Peña, G. (1999). Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada. En *Desacatos, Revista de Antropología Social*, no. 1, 13-27.
- Desgagne, S. (1997). La position du chercheur en recherche collaborative: illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. Dans *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, vol.18, 12-16
- Desrosiers, P., Gervais, C. et Nolin, C. (2000). *Portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement. Au primaire et au secondaire au Québec*. Québec: CRIFPE.
- Díaz, C. (2000). Diversidad sociocultural y educación en México (p. 105-147). En J.M. Juárez y S. Comboni (coords.). *Globalización, educación y cultura, un reto para América Latina*. México : UAM-Xochimilco.
- Díaz, H. (1998.). *La rebelión zapatista y la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Di Claudio, M. V., Llanos, D. y Ospina, M. C. (dir.). (2016). *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Diego, A. y Hernández, S. E. (2018). Los diálogos interculturales en la formación de docentes indígenas en Argentina y México. Un reto pendiente. En *Diálogos interculturales latinoamericanos. Hacia una educación superior intercultural* (p.107-127). Colombia: Editorial Bonaventuriana, Universidad de San Buenaventura.

- Dietz, G. (1999). *Indigenismo y educación diferencial en México, balance de medio siglo de políticas educativas en la región Purépecha* (article, janvier 1999, p. 48-49). Repéré à <https://www.researchgate.net/publication/237101975>
- Dietz, G. (2000). Entre Estado-Nación y Comunidad indígena: la identidad del magisterio bilingüe purhépecha en México. En *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 11, No. 2, julio-diciembre.
- Dietz, G. (2009). Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación superior en México. En *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, (3 (2), p.55-75). Repéré à <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art4.pdf>.
- Dion, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée. Dans *Recherches qualitatives. L'analyse qualitative des données*. 28 (1), 76-105.
- Dirección de Educación Indígena en Michoacán. (2014). *Carpeta de información básica de educación indígena*. México: Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dupuy-Walker, L. et Nault, T. (1994). *Développement de programmes de formation à la fonction d'enseignant associé*. Rapport d'un projet du FODAR de l'Université du Québec.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M.C. Wittrock *Handbook of research on teaching* (p. 119-161). New York: Macmillan.
- Escuela Normal Indígena de Michoacán.(ENIM): (2000). *Propuesta curricular de los maestros indígenas (Documento 1)*. Documento no publicado. Cherán, Michoacán.
- Figuroa, L. (2004). *Démarche alternative de formation continue des enseignants et enseignantes du primaire en contexte de travail au Mexique*. (Thèse de doctorat). Université Laval.
- Forquin, J. C. (2000). L'école et la question du multiculturalisme : approches françaises, américaines et britanniques. Dans *L'école : l'état des savoirs*. (p.151-161). Paris : Éd. La Découverte.
- Fortin, R. (2000). *Comprendre la complexité, Introduction à la méthode d'Edgar Morin*. Paris\Québec : L'Harmattan/Pul.
- Fraval, C. (2001). *Les Enseignants et promoteurs culturels indigènes : des agents qui répondent au système d'éducation bilingue mexicain ?*. Francia : IEP.
- Freitag, M. (1981). Théorie marxiste et réalité nationale. Dans *Pluriel*, no 26, p. 3-38.
- Garzón, P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad. Sobre la colonización epistemológica occidental. *Andamios, Revista de Investigación Social* (vol. 10, no. 22, p. 305-331). México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Repéré à <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62828837015>

- Gauthier, C. et Martineau, S. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. Dans C. Gohier, et C. Alin (dir.). *Enseignant formateur : La construction de l'identité professionnelle* (p. 85-110). Québec : Éditions L'Harmattan.
- Gauthier, C., Tardif, M. et Belzile, C. (1993). *Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours* (Série études et documents, vol. 13). Québec: Université Laval.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa editorial.
- Gervais, C. (1999). Le stage d'enseignement. Représentations des principaux acteurs. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 121-136.
- Gervais, F. (1994). *Médiation entre théorie et pratique en formation professionnelle à l'enseignement: représentations d'intervenants*. (Thèse de doctorat inédit). Université Laval.
- Godenzzi, J. (1994). Hacia una educación intercultural en el sur andino peruano : actividades y proyecciones del Centro Bartolomé de las Casas. En Hugo Torres, V. (dir.) *Interculturalidad y educación bilingüe. Encuentros y desafíos* (p.157-173). Quito : COMUNIDEC/Fundación Interamericana.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2000). La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant : pour un modèle favorisant l'interaction plurielle. Dans Abou, A. et Giletti, M.J. (dir.). *Enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation* (p.115-135). Paris : INRP.
- González, P. (1969). *La démocratie au Mexique*. Paris : Éditions Anthropos.
- Gosselin, M. (2001). *Les conceptions du rôle d'enseignants associés lors d'une supervision de stage au secondaire* (Thèse de doctorat inédit). Université du Québec à Montréal.
- Guevara, G. y De Leonardo, P. (1990). *Introducción a la teoría de la educación*. México: Editorial Trillas.
- Guillaumin, C. (1977). Race et nature: systèmes de marques, idées de groupe naturel et rapports sociaux. Dans *Pluriel*, no. 11, p.39-55.
- Guillemette, F., et Luckerhoff J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). Dans *Recherches qualitatives. Approches inductives II* (volume 28, no. 2). Association pour la recherche qualitative.
- Herrera, R. I. (2017). *La identidad del docente de educación indígena y la práctica educativa intercultural de los profesores de la ENIM*. Tesis de licenciatura no publicada). Facultad de Psicología: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Héту, J.C., et Riopel, M.C. (2002). Parcours identitaires d'enseignantes formatrices du préscolaire et du primaire et leur rapport à la formation. Dans S. Baillauquès, M. Lavoie, M.L. Chaix et J.C. Héту (dir.). *L'identité chez les formateurs d'enseignants. Échanges franco-québécois* (p. 101-141). Paris: Editions L'Harmattan.

- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers: A Report of the Holmes Group*. Michigan: The Holmes Group, Inc. East Lansing, MI.
- Huberman, M. (1993). Enseignement et professionnalisme: des liens toujours aussi fragiles. Dans *Revue des Sciences de l'Éducation*, xix (1), 77-85.
- INEE-UNICEF.(2017). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. México: autor.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2010). Estadísticas demográficas, cuaderno no. 11, Aguascalientes, México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015) Encuesta intercensal, Principales resultados. Repéré à www.inegi.org.mx
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *Breve panorama educativo de la población indígena. Día internacional de los pueblos indígenas*. México: autor
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- Institut National de Recherche Pédagogique. (2007). *Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale*. Les dossiers de la veille. Lyon, France. Repéré à <http://www.inrp.fr/vst>
- Instituto Nacional Indigenista(1965b). *Juchari Uandkuecha-nuestra cartilla tarasca*, (Acción Indigenista, 146). México: INI
- Jiménez, M. (1985). *Huáncito: organización y práctica política* (Serie Antropología Social, 70). México: INI
- Jung, I. (1992). *Conflicto cultural y educación. El proyecto de educación bilingüe. Punúm*, Perú-Ecuador :Abya-Yala.
- Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia. (2001). *Programa para la atención del alumnado inmigrante en la Comunidad autónoma andaluza*. Andalucía, España: Signatura Ediciones, S.L.
- Kartsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Université de Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Klesing-Rempel, U. (1999). Perspectivas de la interculturalidad y de la sociedad multicultural en América Latina (p. 157-170). En R. Martínez y J. Ortiz (coords.). *Educación, Cultura y Liberación. Una perspectiva desde América Latina*. México: UAM-Xochimilco.
- Küper, W. (1997). La educación bilingüe intercultural, los procesos de reforma de los sistemas educativos en los países andinos. En *Pueblos Indígenas y Educación* (no. 37-38, julio-diciembre p. 3-16). Quito: Abya-Yala.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship. A Liberal History of Minority Right*. Oxford: ClarendonPress.

- Lallez, R. (1982). *La formation des formateurs d'enseignants*. Paris: UNESCO.
- Lamarana, A. (2008). *Participation des populations au développement local: cas de la commune rurale de Koumban, préfecture de Kankan*. (Master 1- Sociologie 2008). Guinée: Université Julius N'yéré de Kankan.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants—Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: PUF.
- Lave, J. (1991a). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe. Dans *Sociologie et sociétés*, 23 (1), 145-162.
- Ledesma J. A. (2018). Escuela Normal Mexicana como contexto de resistencia. En *Revista de Educación y Ciencias Sociales*. (Año xxvii. n° 54) Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Leco, C. y Tehandón, J.G. (2008). *La escuela normal indígena de Michoacán: historia, pedagogía e identidad étnica*. México: UMSNH/ININEE/ENIM.
- Lepage, M. (2004). *Cadre de référence d'enseignants associés révélés lors de l'accompagnement et de l'évaluation de stagiaires en difficulté ou en échec* (Thèse de doctorat inédit). Université de Montréal.
- Lessard, C. (1986). La profession enseignante : multiplicités des identités professionnelles et culture commune. En *Repères*, 8, 135-189.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative: fondements et pratiques*. (2e éd.). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43 (5), 29-32.
- Loiola, F. A. (2001). *Les conceptions éducatives des nouveaux professeurs d'université dans un contexte particulier de socialisation formelle à l'enseignement* (Thèse de Doctorat inédite). Université Laval.
- López, L. E. (1998). La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. En *Revista Iberoamericana de Educación* (no.17, mayo-agosto 51-89). Madrid: OEI.
- López, L. E. (dir.). (2009). *Interculturalidad, educación y política en América latina: perspectivas desde el sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal*. La Paz, Bolivia: Plural editores.
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique : Éducation et intégration*. Paris: Institute National de Recherche Pédagogique.
- Löwy, M. (2019). *La révolution est le frein d'urgence, Essais sur Walter Benjamin*. Paris: Éditions de l'Éclat, (p.145).

- Lozano, I. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. En *Revista actualidades investigativas en educación* (vol. 16, 1, p. 1-25). Repéré à <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22671>
- Maldonado, B. (2002). *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: CONACULTA-INAH.
- Martínez, R. (2015). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles Educativos* | vol. xxxiii, número especial, 2011 | IISUE-UNAM.
- Marx, K. (2002). *Le 18 brumaire de L. Bonaparte*, Paris : Folio histoire (no. 108), Gallimard.
- Mateos, L. S. (Compiladora) (2009). *Los estudios interculturales en Veracruz : perspectivas regionales en contextos globales*. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana Intercultural.
- Mateos, L. S. y Dietz, G. (2014). Resignificaciones locales de los discursos transnacionales de educación superior intercultural en Veracruz. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. xix, no. 60, p. 45-71 (ISSN: 14056666).
- Maunier, R. (1949). Sociologie coloniale. Dans *Revue d'histoire des colonies* (tome 36, no. 126, deuxième trimestre). Paris: Domat-Montchrestien.
- Mc Andrew, M. (2000). *Relations ethniques, pluralisme et égalité : le rol de l'éducation*. Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Québec : Les presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Borri-Annadon, C., Larochelle-Audet, J. et Potvin, M. (2013). La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises. Un premier bilan (p. 79-98). Dans *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat*. Québec, Canadá : Presses de l'Université du Québec.
- Medina, A. (1980), La educación bilingüe y bicultural: un comentario. En *Indigenismo y lingüística: documentos del foro "La política del lenguaje en México"* (p. 41-46). México: UNAM-IIA.
- Mendoza, C. (2019). La escuela no es una empresa. *Periódico Cambio de Michoacán*, lunes 15 de abril. Repéré à <http://www.cambiodemichoacan.com.mx/columna-nc52366>
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: COLMEX.
- Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation, étude comparative internationale*. Lyon, Grance: Institut Nationale de la Recherche Pédagogique.
- Miles, M. et Huberman, A. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. (Traduit de l'anglais par De Backer C. et Lamongie V.). Bruxelles : De BoeckUniversité.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations: les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Montemayor, C. (1999). *Chiapas: la rebelión indígena de México*. México: Ed. Joaquín Mortiz.
- Moreno, T. (2013). Tendencias de Formación. En P. Ducoing y B. Fortoul (coordinación General). *Proceso de formación* (vol. 1, 2002-2011, p. 107-152). México: ANUIES, COMIE.
- Moya, R. (1991). Un decenio de educación bilingüe y participación indígena: Ecuador (p.7-30). En *Pueblos indígenas y Educación*. Ecuador: Abya-Yala.
- Moya, R. (1992). Interculturalidad y educación bilingüe. En *Pueblos indígenas y educación* (año vi, no. 22, mayo-junio, 23-40). Ecuador: Abya-Yala.
- Moya, R. (1997). Perspectivas de la educación bilingüe intercultural en Guatemala (p. 81-111). En *Pueblos indígenas y educación*. Ecuador: Abya-Yala.
- Muñoz, H. (2001b). Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México. En *Taller sobre perspectivas de las políticas educativas y lingüísticas en los contextos interculturales de México* (4 y 5 de octubre). México: UNESCO.
- Muñoz, H. (2013). *Educación intercultural: ética y estética de cambios necesarios*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Nahmad, S. (1980). La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México. En *Indigenismo y lingüística: documentos del foro "La política del lenguaje en México"* (p. 11-34). México: UNAM-IIA.
- Nieto, S. (2002). *Language, Culture, and Teaching Critical Perspectives for a New Century*. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey: Publishers, Mahwan.
- Niniz, D. (2015). *La Normal Indígena de Michoacán. Su diseño curricular*. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Morelia, México: Editorial IUCED.
- Nivon, E. (2014). Las políticas culturales en América Latina en el contexto de la diversidad. En *Diversidad cultural, desarrollo y cohesión*. (p. 50-75). Perú: Ministerio de la Cultura.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2004). *Atraer, formar y retener profesorado de calidad*. Reporte sobre la situación de México.
- Pagé, M. (1996). Citoyenneté et pluralisme des valeurs. Dans F. Gagnon, M. Mc Andrew et M. Pagé (dir.) *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (p. 165-188). Montréal : Éditions l'Harmattan,.
- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication présentée au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. Dans *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2006). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (2e éd.). Paris: Armand Colin.
- Paillé, P. (2009b). Pertinence de la recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 181-182). Paris: Armand Colin.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., et Perrenoud, Ph. (dir), (1996). *Former des enseignants. Quelles stratégies? Quelles compétences?*. Bruxelles : De BoeckUniversité.
- Paquay, L. et Wagner, M.C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 153-179). Bruxelles : De BoeckUniversité.
- Pérez, M. L., y Paré, L. (2009). Los límites del discurso intercultural: cuestionamientos desde el post-indigenismo y de la sustentabilidad. En L. S. Mateos (compiladora). *Los estudios interculturales en Veracruz : perspectivas regionales en contextos globales* (p. 167-190). Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana Intercultural.
- Perrenoud, Ph. (1993). La formation au métier d'enseignant: complexité professionnelle, et démarche clinique. Dans *Compétences et formation des enseignants* (p. 3-36). Actes du Colloque de la AQUFOM. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initiale des enseignants. Dans M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir). *Formation des maitres en contextes sociaux* (p. 71-86). Paris: PUF.
- Perrenoud, Ph. (2002). La division du travail entre formateurs d'enseignants: enjeux émergents. Dans M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* (p. 221-245). Bruxelles : De Boeck Université.
- Pineda, L.O. (1993). *Caciques culturales. El caso de los maestros bilingües de los Altos de Chiapas*. México: Altres Costa-Amic.
- Pinson, G., et Sala Pala V. (2007). Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique?. Dans *Revue française de science politique* (no. 5, vol. 57, p. 555-597).
- Potvin, M et Benny, (2013). *L'éducation aux droits de l'enfant dans le contexte scolaire québécois*, Rapport pour UNICEF-Canada. Montréal: Université du Québec à Montréal et UNICEF Canada.

- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive: fondements et perspectives. Dans *éducation et sociétés* (1, no. 33, p. 185-202). Repéré à <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2014-1-page-185.htm>
- Potvin, M., Mc Andrew, M. et Kanouté, F. (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et prospectives*. Rapport de recherche. Université de Montréal.
- Potvin, M. et McAndrew, M. (2010). L'éducation à l'égalité et à l'antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal. Dans Thesée G., Carignan N. et Carr P. (dir). *Les faces cachées de l'interculturel* (p. 163-185). Paris: L'Harmattan.
- Preteuille, M. A. (2010). La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. Dans *Recherche en Education. Education et formation interculturelles. Regards critiques* (no. 9-novembre). France: Université de Nantes.
- Quijano, A. (2005). El "movimiento indígena", la democracia y las cuestiones pendientes en América Latina. En *Democracia, límites y perspectivas*. Revista latinoamericana (10, p. 1-23).
- Ramírez, R. (1976). *La escuela rural mexicana*. México: SepSetentas.
- Ramos, J.L. (1996). *Educación y etnicidad : procesos de identificación socioétnica en los maestros bilingües mixtecos*, (tesis de maestría en Antropología Social). Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Red de Formadores de Educación Intercultural para América Latina. (FEIAL). (2019). *Declaratoria*. Precongreso "Formación y Docencia en Educación Intercultural en México". Cuernavaca, Morelos, 3 y 4 de mayo.
- Reygadas, L. (2014). Equidad intercultural. En *Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social* (p. 16-33). Perú: Ministerio de la Cultura.
- Roosens, E.E. (1989). *Creating Ethnicity. The process of ethnogenesis*. Newbury park: Sage Publications.
- Rothchild, J. (1981). *Ethnopolitics*. Columbia University.
- Ruiz, A. (2002). Multiculturalidad y la educación multicultural o intercultural. En *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México: UAM, UABJO.
- Said, E. (1993). *Culture and imperialism*. New York : Vintage Books.
- Salinas, G.V. y Avilés, V. (2003). Formación de docentes en y para la diversidad. En Bertely, M. (coord.). *Educación, derechos sociales y equidad* (p. 165-238). México: COMIE.
- Sánchez, M. (2012). *Forjando saberes desde las diferencias. Reflexiones acerca de la educación intercultural en América Latina*. Guatemala: Editorial Cara Parens, Universidad Rafael Landívar.

- Sandoval, E. (2003). Otras experiencias en la gestión. Las escuelas normales.
- Santiago, R., y Nájera, J. O. (2014). Retos de la educación continua en la formación de formadores en México. En *Atenas, Revista científico pedagógica*. (vol. 4, 28, p. 23-34, octubre - diciembre) ISSN: 1682-2749.
- Santillan, M. (2004). Avances y retos de la educación superior indígena en México, Universidad Pedagógica Nacional. En *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del segundo encuentro regional*. México: IESALC, SEP, CGEIB.
- Santuc, V. (1987). Etapas y Dinámicas de evaluación. En S. Martínez, y H. Walker, (dir). *El umbral de lo legítimo (evaluación de la acción cultural)* (p.129-173). Santiago: CIDE.
- Saussez, F. (1998). *Vers un cadre pour l'étude des déterminants des conceptions des enseignants de l'enseignement supérieur à propos de l'acte d'enseigner*. (Mémoire préparatoire au doctorat en sciences de l'éducation). Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (dir). *La recherche en éducation: étapes et approches* (p.123-150). Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural : un campo en proceso de consolidación. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (vol. ix. no. 20, p. 9-13). México: COMIE.
- Secretaría de Educación del Estado de Michoacán (2016). *Estadística de educación básica del procesos de inicio de cursos 2016-2017*. Morelia, Michoacán, México: Coordinación General de Planeación y Evaluación Educativa.
- Secretaría de Educación Pública. (1986). *Bases Generales de la Educación Indígena*. México: DGEI.
- Secretaría de Educación Pública. (2003). Oficio DGN/279/03M. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Normatividad. 2 de junio. México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Fundamentos y estructura curricular*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Fundamentos y estructura curricular*. En Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales. México.
- Sepulveda, G. (1996). Interculturalidad y construcción del conocimiento. En J. Godenzzi (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia* (p. 93-104). Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos, Bartolomé de las Casas.

- Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review, 57,1.
- Smith, A. (1981). *The Ethnic Revival*. Cambridge: University Press.
- Snoeckx, M. (2002). Formateurs d'enseignants, une identité encore balbutiante. Dans M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* (p. 221-245). Bruxelles : De BoeckUniversité.
- Stavenhagen, R. (2014). Racismo e identidades en el mundo actual. En *Interdisciplina, Revista del centro de investigaciones interdisciplinarias en ciencia y humanidades* (vol. 2, no. 4, p. 229-234). UNAM.
- Strauss, A.L., et Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg, Suisse : AcademicPress Fribourg.
- Strug, D. L. (1975). *An Evaluation of a Program of Applied Anthropology in Michoacán, Mexico*. (Ph.D. thesis). New York, NY: Columbia University.
- Tardif, M. et Gauthier, C. (Dir.) (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (Dir.) (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: PUF.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and « The politics of recognition »*. Princeton (N.J.): Princeton University Press.
- Thompson, John B. (2006). *Ideología y cultura moderna. Teoría Crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Touraine, A. (1994). *Qu'est-ce que la démocratie ?*. Paris : Fayard.
- Touraine, A. (1997). *Pour vivre ensemble, égaux et différents*. Paris : Fayard.
- Tubino, F. 2004. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Red Internacional de Estudios Interculturales. Universidad Católica de Chile. Repéré à http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf.
- Universidad Pedagógica Nacional. (1990). Plan de Estudios (LEPEPMI-90), *Licenciatura en Educación Preescolar. Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena*. México, D. F.
- Van Den Berghe, P. (1967). *Race and racism: A comparative Study*. New-York: John Wiley and sons.
- Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles; De Boeck Université.

- Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (2005). *L'État de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Québec: Faculté d'Éducation. Université de Sherbrooke.
- Vargas, M.E. (1994). *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México: CIESAS, Col. Miguel Othón de Mendizábal.
- Vasconcelos, J. (1976). *La raza cósmica: misión de la raza iberoamericana*. México: Aguilar.
- Velasco, S. (2016). Educación y racismo en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* (no. 226, p. 379-408). Universidad Nacional Autónoma de México: Nueva Época.
- Vickers, P. (2002). The colonial mind in Post-secondary Education, *in Mc-Guill journal Education*, vol. 37, no. 2, p.241-254.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ponencia presentada en el Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural", organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.
- Walter, B. (2000). Sur le concept d'histoire. Dans *Oeuvres III* (p. 427-443). Paris: Gallimard.
- Walter, M. & Arturo, E. (2010). *Globalization and the decolonial option*. Routledge, 2 Park Square, Milton park, Abingdon, Oxon, OX14 4RN, (ouvrage numérisé) ISBN: 13 :978-0-415-54971-4, London and New York
- Yampara, S. (2008). *Interculturalidad ¿encubrimiento o descubrimiento de las matrices civilizatorio culturales?*. Conferencia presentada en el Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural realizado en la Casa Central de la Universidad de Chile los días 10 y 11 de abril, 2008.
- Zárate, A. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. En *Tabula Rasa*. (no 20, enero-junio, 91-107). Bogotá, Colombia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Zylberberg, J. (1994). Le nationalisme québécois. De la ethnoreligion a la religionétatique . Dans *la pensée et les hommes*, vol. 27, p. 93-98.

ANNEXES

A - Certificat d'éthique



COMITÉ PLURIFACULTAIRE D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE (CPÉR)

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

« La pratique de formateurs d'enseignants dans le cadre de la formation initiale autochtone de l'État de Michoacan au Mexique: Une recherche collaborative »

soumis par : *Vivaldo Matias Gomez, étudiant au doctorat, département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation*

Le Comité a conclu que le projet respecte les normes de déontologie énoncées à la « Politique sur la recherche avec les êtres humains » de l'Université de Montréal.

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui devra en évaluer l'impact au chapitre de l'éthique afin de déterminer si une nouvelle demande de certificat d'éthique est nécessaire.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CPÉR.

François Bowen, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

27 février 2007
Date d'émission

B - Guide des questions d'entrevue

Questionnaire-guide concernant la pratique pédagogique des formateurs de maîtres indigènes à l'École Normale Indigène de Michoacán

Partie 1- Le déroulement de la carrière

a) L'entrée dans l'enseignement

En quelle année, et quelles ont été les circonstances qui vous ont motivé pour choisir d'entrer dans l'enseignement?

Quand vous avez commencé à travailler, quelle a été la stratégie que vous avez utilisée pour entrer dans l'enseignement? Quels gestes avez-vous posés pour entrer, est-ce que quelqu'un vous a aidé à obtenir ce poste?

b) L'étape de formation initiale

Quel est le profil de votre formation actuelle?

Par quels niveaux scolaires êtes vous passés?

Où avez-vous obtenu votre formation en enseignement?

Comment évaluez-vous votre formation, la formation a été adéquate, inadéquate, vous a-t-on apporté les instruments théoriques, pédagogiques et didactiques nécessaires pour réaliser le travail que vous effectuez maintenant?

c) L'entrée à l'École Normale Indigène

Quelles sont les autres expériences que vous pourriez partager avec nous et qui concernent le moment où vous avez commencé votre travail éducatif: quelque fait, quelque difficulté en particulier qu'il serait intéressant de commenter?

Si vous avez rencontré quelques difficultés, comment les avez-vous résolues?

Quelles sont les motivations qui vous ont amené à travailler à l'École Normale Indigène?

En rapport à votre entrée à l'École Normale Indigène, quel type de difficultés avez-vous rencontré?

Comment avez-vous résolu ces difficultés, quelle stratégie avez-vous utilisée?

Y-a-t-il eu un changement significatif dans votre travail que vous aimeriez mentionner? Par exemple : tout changement d'école, d'ambiance, de niveau, de discipline ou de groupe ainsi que les circonstances dans lesquels il s'est donné, et s'il y a eu quelque chose de particulier qui a attiré votre attention.

En termes professionnels et salariaux, est-ce que le changement de niveau éducatif, vous a paru important, c'est-à-dire le fait de passer de maître d'éducation de base indigène à formateurs de maîtres dans la Normale Indigène?

d) Le développement actuel de la carrière (la pratique enseignante)

Pourriez-vous décrire une journée typique de votre travail quotidien : que faites-vous, à quelle heure commence et se termine votre journée de travail?

Pouvez-vous mentionner quelque fait notable, positif ou négatif, en rapport à votre travail, par exemple : une expérience pédagogique importante menée avec les étudiants, un conflit avec la direction de l'école ou avec vos collègues ou des difficultés particulières avec les étudiants?

Quelle opinion avez-vous de nouvelles méthodologies, de nouveaux courants théoriques, de nouveaux courants pédagogiques comme le constructivisme, le socioconstructivisme, la pédagogie critique?

Comment appliquez-vous ces nouvelles théories à la formation des maîtres indigènes?

En rapport à votre travail actuel, comment envisagez-vous le futur, en tant que formateur de maîtres indigènes?

De manière générale, comment appréciez-vous le déroulement de votre carrière? Y avez-vous trouvé plus de satisfactions, plus d'insatisfactions depuis le moment où vous avez commencé jusqu'à la période actuelle?

Pour vous, qu'est-ce que ça veut dire une bonne pratique enseignante?

Partie 2- Sur les grands thèmes structurants de l'identité du professeur

Vous considérez-vous comme un maître ou comme un formateur?

Quelles sont les matières qui se donnent ou se sont données ici à la Normale Indigène?

De quel domaine de savoir vous vous sentez le plus proche?

Vous considérez-vous comme un spécialiste dans votre discipline?

Quelle est votre opinion à propos de ce qu'est une compétence, de ce que sont les matières ou les disciplines que vous enseignez comme formateur de maîtres indigènes?

Pouvez-vous identifier certains manques ou difficultés en rapport avec les outils théorico-méthodologiques que vous utilisez dans votre travail, pouvez-vous indiquer quels sont ces manques?

Partie 3- La pratique enseignante indigène et la diversité culturelle

Que pensez-vous de l'enseignement des langues et des cultures indigènes dans les cours de formation des futurs maîtres indigènes?

Quelle est la place qu'occupent les langues, les cultures et les savoirs indigènes dans les programmes et cours de formation enseignante à l'École Normale Indigène?

Quelles sont les difficultés que vous percevez lorsqu'il s'agit d'intégrer les cultures et langues indigènes dans les programmes, les cours et dans votre pratique enseignante?

Comment résolvez-vous les défis reliés à ces difficultés?

Quelles caractéristiques doit revêtir une bonne pratique enseignante dans un contexte de diversité culturelle?

Selon vous, quels contenus devraient être pris en compte dans les programmes de formation enseignante pour répondre aux problèmes complexes que vous affrontez dans votre pratique enseignante?

Dans un contexte de diversité culturelle, quelles seraient les caractéristiques d'un travail d'expert du maître indigène?

Quelles devraient être les caractéristiques principales d'une école qui forme des maîtres indigènes?

Que pensez-vous des programmes de formation qu'on applique à la Normale Indigène et qui ont été planifiés par les instances éducatives centrales?

C - Formulaire de consentement des participants à la recherche



Formulaire de consentement

Titre de la recherche: Interculturalité et éducation : La pratique pédagogique des formateurs d'enseignants dans le cadre de la formation initiale autochtone de l'état de Michoacán au Mexique.

Chercheur: Vivaldo Matias

Directeur de recherche: Docteur Francisco Loiola. Professeur agrégé au Département de psychopédagogie et d'andragogie. Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

A) Renseignement aux participants

Objectifs de la recherche: Identifier les multiples tensions et la complexité des problèmes auxquels fait face l'enseignant indigène dans sa pratique professionnelle et de quelle manière il utilise les ressources disponibles pour résoudre ces tensions ainsi que pour évaluer les résultats de sa pratique.

1. La participation à la recherche: la participation à la recherche est volontaire. Elle consiste à répondre à un questionnaire et à participer à une interview. Pendant cette rencontre, nous vous invitons à développer un processus de réflexion au moyen d'une série de questions ouvertes afin d'entamer une discussion. Cela vous permettra progressivement de représenter et de reconnaître votre activité de l'enseignement et d'identifier vos conceptions d'enseignement et d'apprentissage.

2. Confidentialité: le renseignement que nous recevons à travers le questionnaire et l'interview sera traité de façon discrète et confidentielle. Aucun renseignement que divulgue votre identité ne sera communiqué ou publié sans votre consentement spécifique. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule le chercheur à cet effet aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruit 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

3. Avantages et inconvénients: La participation à la recherche est une opportunité pour réfléchir à l'activité d'enseignement que les professeurs font tous les jours dans leur contexte de travail (Escuela Normal Indígena de Michoacán), et en même temps, cela contribue à améliorer sa pratique pédagogique et à élargir la recherche dans ce domaine.

4. **Participation volontaire et droit de retrait :** Vue que la participation a ce processus de recherche est entièrement volontaire, vous pouvez refuser de prendre part ou vous pouvez décider d'arrêter à n'importe quel moment. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.
5. **Compensation:** La participation à la recherche ne représente aucune compensation financière.
6. **Diffusion des résultats:** Lorsque la recherche aura été terminée, nous enverrons un rapport écrit avec les conclusions générales aux participants.

B) Le consentement :

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer à tout moment sans donner de raison et sans encourir aucune responsabilité ni conséquence.

Fait à Cherán (État de Michoacán-Mexique) le

Signature

Prénom :

Nom:

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Fait à Cherán (État de Michoacán-Mexique) le

Signature du chercheur

Prénom : Vivaldo

Nom : Matias

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Vivaldo Matias, candidat au doctorat et chercheur, [REDACTED]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

**D- Proposition curriculaire des enseignants et de représentants des
communautés indigène**

SECRETARIA DE EDUCACION EN EL ESTADO
SUBSECRETARIA DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR Y
SUPERIOR
DIRECCION DE FORMACION DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE NORMALES, UPN Y CMM
ESCUELA NORMAL INDIGENA

PROPUESTA CURRICULAR
(DOCUMENTO I)

ELABORADO POR:
ESCUELA NORMAL INDIGENA
DIRECCION DE EDUCACION INDIGENA
SECCION XVIII DEL SNTE

CHERAN, MICH, JULIO 6 DEL 2000

VI. ESTRUCTURA CURRICULAR

1. PROPÓSITOS DE LA NORMAL Y DE LAS LICENCIATURAS

A) PROPÓSITOS DE LA NORMAL

1. Constituirse en espacio de formación inicial para los maestros del estado de Michoacán;
2. Hacer realidad los derechos y demandas de los pueblos indígenas, en relación a un modelo educativo propio, con características, necesidades y realidades socioculturales;
3. Consolidar la educación básica y normal indígenas e intercultural en Michoacán;
4. Consolidar y sistematizar la formación permanente, actualización y capacitación del magisterio bilingüe;
5. Impulsar el espacio de atención a la investigación educativa en el medio indígena, a partir de los procesos de formación; y,
6. Posibilitar la innovación pedagógica en educación indígena, proporcionando una formación inicial sólida y de calidad.

B) PROPÓSITOS DE LAS LICENCIATURAS

1. Formar profesionales con un enfoque intercultural bilingüe para ejercer la docencia en la educación preescolar y primaria indígenas;
2. Proporcionar una formación inicial integral que considere competencias en lo personal, profesional y sociocultural, basándose en los avances científicos y tecnológicos con relación a la cultura indígena y las perspectivas del futuro;
3. Garantizar, a través de la formación inicial del maestro, que la educación que se ofrezca a los niños indígenas sea intercultural bilingüe y satisfaga con calidad, equidad y pertinencia sus necesidades educativas y básicas;
4. Proporcionar una formación inicial al maestro, que garantice el desarrollo de competencias intelectuales, disciplinarias, didácticas, de identidad étnica y profesional; y,
5. Que la formación que se le proporcione al normalista sea congruente con la realidad indígena.

2. PERFILES DE EGRESO E INGRESO

A) PERFIL DEL EGRESADO

1. PERSONAL

- Tiene el compromiso social suficiente con su pueblo mazahua, ñahñu, náhuatl, o p'urhépecha;
- Posee una conciencia democrática, crítica y transformadora, tanto como generador como usuario de ella;
- Posee una formación profesional, con una orientación humanista, sustentada en su cultura ciencia y tecnología, tanto como universales como indígena;
- Se interesa por una constante superación personal y profesional, con el propósito de una actualización permanente;
- Expresa sus ideas con claridad, sencillez y correcta en forma escrita y oral, en español y en lengua indígena;
- Posee una alta capacidad de comprensión de material escrito en lengua indígena y en español; tiene el hábito de la lectura;
- Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores humanos como el respeto, dignidad, justicia, libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad y democracia;
- Consolida su identidad étnica y nacional;
- Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial los que afectan a las comunidades indígenas.

2. PROFESIONAL

- Ejerce la docencia en (preescolar) y/o primaria indígenas, propiciando la participación activa, reflexiva, propositiva, directa y dinámica en los alumnos;

- Tiene una profunda convicción étnica y nacional mediante la valoración, preservación y enriquecimiento de la cultura y los valores que fortalezcan la identidad;
- Aplica en el ejercicio de la docencia, la investigación y la experimentación para llegar a las innovaciones pedagógicas;
- Promueve la conservación y el fortalecimiento de la salud física y mental de los estudiantes, como elementos básicos de su ejercicio profesional;
- Cuenta con los conocimientos teórico-metodológicos, para ejercer con dominio pleno sus funciones pedagógicas;
- Responde a los intereses y necesidades del niño indígena, considerando la realidad de éste;
- Conoce y adecúa los propósitos, los contenidos y los enfoques nacionales que se establecen para la enseñanza intercultural-bilingüe;
- Establece una correspondencia adecuada entre la naturaleza y el grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de los alumnos;
- Sabe diseñar, organizar y poner en práctica, estrategias y actividades didácticas adecuadas a los grados y condiciones de desarrollo de los alumnos, así como las características sociales y culturales de los pueblos indígenas y su entorno familiar;
- Reconoce las diferencias individuales de los educandos, como factores que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos;
- Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica;
- Tiene la información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular la de la educación intercultural bilingüe, asume y promueve el carácter nacional, democrático y laico de la educación pública;
- Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones como indígenas y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional;

- Fortalece la identidad y ética profesionales, propias del *ser maestro*.

3. SOCIOCULTURAL.

- Tiene arraigo en la comunidad, y es promotor social al ejercer su profesión con honradez y responsabilidad;
- Posee una identidad étnica y nacional, para poder comprender los procesos sociales en que se encuentran las diferentes sociedades del mundo; pero principalmente para el fortalecimiento de su identidad étnica;
- Tiene compromiso social suficiente con sus raíces étnicas, de los pueblos mazahua, ñahñu, nahuatl, o p'urhepecha, según corresponda el caso;
- Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de familia de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando;
- Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja;
- Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas, por lo que promueve y participa en nuevas formas de gestión escolar;
- Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger le medio ambiente;
- Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, como un componente importante de la interculturalidad y acepta que dicha característica estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo;

E- Plan d'études 97-99 avec l'approche Interculturelle Bilingue

Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe
Mapa Curricular

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre	Horas/ Créditos	
Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano	La Educación en el Desarrollo Histórico de México I	La Educación y su Desarrollo de México II	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación III	Trabajo Docente I	Trabajo Docente II	24/42.0	
Problemas y Políticas de la Educación Básica	Matemáticas y su Enseñanza I	Matemáticas y su Enseñanza II	Ciencias Naturales y su Enseñanza I	Ciencias Naturales y su Enseñanza II	Planificación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje			6/10.5	
Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria	Español y su Enseñanza I	Español y su Enseñanza II	Geografía y su Enseñanza I	Geografía y su Enseñanza II	Gestión Escolar			4/7.0	
Desarrollo Infantil I	Español y su Enseñanza I	Español y su Enseñanza II	Historia y su Enseñanza I	Historia y su Enseñanza II	Educación Artística III			2/3.5	
Estrategias para el Estudio y la Comunicación I	Desarrollo Infantil II	Necesidades Educativas Especiales	Educación Física II	Educación Física III	Formación Ética y Cívica Primaria II			4/7.0	
	Estrategias para el Estudio y la Comunicación II	Educación Física I	Asignatura Regional I	Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I	Asignatura Regional II			6/10.5	
Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe	Taller de Desarrollo Lingüístico I	Taller de Desarrollo Lingüístico II	Taller de Desarrollo Lingüístico III	Procesos Bilingües en la Escuela Primaria	Taller de Diseño de Propuestas Didácticas para Contextos de Diversidad Cultural y Lingüística	Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I	Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas II	8/14.0	
Escuela y Contexto Social	Iniciación al Trabajo Escolar	Observación y Práctica Docente I	Observación y Práctica Docente II	Observación y Práctica Docente III	Observación y Práctica Docente IV			8/14.0	
Horas/Semana	38	38	38	34	38	32	32	32	
A	Actividades principalmente escolarizadas							32	
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar							32	
C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo							32	
								Campos de Formación	
								Formación común de maestros para Educación Primaria.	
								Formación específica para la atención atencional a la diversidad cultural, lingüística y étnica.	

F - Extraits du journal officiel de la fédération (accord no. 651 et 652) par lesquels sont établis les plans d'étude pour la formation de maîtres d'éducation primaire et préscolaire interculturel bilingüe (lundi 20 août 2012).

Que la Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión, lo que hace necesario llevar a cabo la Reforma Curricular de la Educación Normal con el objeto de formar docentes que respondan a las necesidades del modelo pedagógico que establece que el centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, y

Que en virtud de lo anterior, he tenido a bien expedir el siguiente:

ACUERDO NUMERO 651 POR EL QUE SE ESTABLECE EL PLAN DE ESTUDIOS PARA LA FORMACION DE MAESTROS DE EDUCACION PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE

ARTICULO 1.- La formación de maestros de educación primaria interculturel bilingüe se deberá realizar con base en el plan de estudios que a continuación se establece:

PLAN DE ESTUDIOS PARA LA FORMACION DE MAESTROS DE EDUCACION PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE

I. ANTECEDENTES: LA REFORMA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN NORMAL

La formación de los maestros de educación básica debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo. Ante los retos que ésta supone, el sistema educativo nacional ha puesto en marcha desde la primera década de este siglo un conjunto de medidas para hacer de la educación, en sus diversos tipos y modalidades, una de las piezas clave para atenderlos con mayores niveles de eficacia y eficiencia.

Las Escuelas Normales, como ha quedado asentado a lo largo de su historia, han cumplido con la tarea trascendental de formar a los docentes de la educación básica de nuestro país. Las políticas y acciones emprendidas para mejorar la calidad de la educación buscan favorecer su transformación, para convertirlas en espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y de democracia institucional, de manera que los futuros maestros de educación básica logren la formación necesaria para desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva.

II. FUNDAMENTACIÓN

La interculturalidad en la Reforma Curricular

Con las Licenciaturas en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe se espera que los futuros profesores desarrollen y adquieran las competencias necesarias para atender la diversidad sociocultural de los alumnos de educación básica y, en particular, la diversidad cultural, lingüística y étnica que caracteriza las aulas de México.

Que la Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión, lo que hace necesario llevar a cabo la Reforma Curricular de la Educación Normal con el objeto de formar docentes que respondan a las necesidades del modelo pedagógico que establece que el centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, y

Que en virtud de lo anterior, he tenido a bien expedir el siguiente:

ACUERDO NUMERO 651 POR EL QUE SE ESTABLECE EL PLAN DE ESTUDIOS PARA LA FORMACION DE MAESTROS DE EDUCACION PREESCOLAR INTERCULTURAL BILINGÜE

ARTICULO 1.- La formación de maestros de educación preescolar intercultural bilingüe se deberá realizar con base en el plan de estudios que a continuación se establece:

PLAN DE ESTUDIOS PARA LA FORMACION DE MAESTROS DE EDUCACION PREESCOLAR INTERCULTURAL BILINGÜE

I. ANTECEDENTES: LA REFORMA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN NORMAL

La formación de los maestros de educación básica debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo. Ante los retos que ésta supone, el sistema educativo nacional ha puesto en marcha desde la primera década de este siglo un conjunto de medidas para hacer de la educación, en sus diversos tipos y modalidades, una de las piezas clave para atenderlos con mayores niveles de eficacia y eficiencia.

Las Escuelas Normales, como ha quedado asentado a lo largo de su historia, han cumplido con la tarea trascendental de formar a los docentes de la educación básica de nuestro país. Las políticas y acciones emprendidas para mejorar la calidad de la educación buscan favorecer su transformación, para convertirlas en espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y de democracia institucional, de manera que los futuros maestros de educación básica logren la formación necesaria para desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva.

II. FUNDAMENTACIÓN

La interculturalidad en la Reforma Curricular

Con las Licenciaturas en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe se espera que los futuros profesores desarrollen y adquieran las competencias necesarias para atender la diversidad sociocultural de los alumnos de educación básica y, en particular, la diversidad cultural, lingüística y étnica que caracteriza las aulas de México.

G- Plan d'études 2012, pour la formation de maîtres d'éducation primaire interculturelle bilingue

1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y gestión educativa 4/4.5	Trabajo de titulación 4/3.6
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5		Diagnóstico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5	Práctica profesional 20/6.4
Historia de la educación en México 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	Desarrollo del pensamiento y lenguaje en la infancia 6/6.75	Desarrollo de competencias lingüísticas 6/6.75	Literatura infantil y creación literaria 6/6.75	El niño como sujeto social 4/4.5	Formación ciudadana 4/4.5	
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	Forma, espacio y medida 6/6.75	Procesamiento de información estadística 6/6.75	Educación física 4/4.5	Educación artística (música, expresión corporal y danza) 4/4.5	Educación artística (artes visuales y teatro) 4/4.5	Educación geográfica 4/4.5	
Pensamiento cuantitativo 6/6.75	Exploración del medio natural en el preescolar 6/6.75	Acercamiento a las ciencias naturales en el preescolar 6/6.75	Educación histórica en el aula 4/4.5	Educación histórica en diversos contextos 4/4.5			
Desarrollo físico y salud 6/6.75	Las TIC en la educación 4/4.5	La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5	Inglés A1 4/4.5	Inglés A2 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	
Diversidad cultural y lingüística en México e interculturalidad 4/4.5	Procesos interculturales y bilingües en educación 4/4.5	Las lenguas originarias como objeto de estudio I 4/4.5	Las lenguas originarias como objeto de estudio II 4/4.5	Las lenguas originarias y su intervención pedagógica 4/4.5	Investigación educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias 4/4.5	Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales 4/4.5	
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente e innovación 6/6.75	Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75	Práctica profesional 6/6.75	
38 hrs.	40 hrs.	40 hrs.	36 hrs.	32 hrs.	30 hrs.	30 hrs.	24 hrs.
						270 horas	287 créditos

H - Plan d'étude, 2012 pour la formation des maîtres d'éducation préscolaire interculturelle bilingüe

Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y gestión educativa 4/4.5	Trabajo de titulación 4/3.6
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5		Diagnóstico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5	
Historia de la educación en México 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	Desarrollo del pensamiento y lenguaje en la infancia 6/6.75	Desarrollo de competencias lingüísticas 6/6.75	Literatura infantil y creación literaria 6/6.75	El niño como sujeto social 4/4.5	Formación ciudadana 4/4.5	
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	Forma espacio y medida 6/6.75	Procesamiento de información estadística 6/6.75	Educación física 4/4.5	Educación artística (música, expresión corporal y danza) 4/4.5	Educación artística (artes visuales y teatro) 4/4.5	Educación geográfica 4/4.5	
Pensamiento cuantitativo 6/6.75	Exploración del medio natural en el preescolar 6/6.75	Acercamiento a las ciencias naturales en el preescolar 6/6.75	Educación histórica en el aula 4/4.5	Educación histórica en diversos contextos 4/4.5			Práctica profesional
Desarrollo físico y salud 6/6.75	Las TIC en la educación 4/4.5	La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5	Inglés A 1 4/4.5	Inglés A 2 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	20/6.4
Diversidad cultural y lingüística en México e interculturalidad 4/4.5	Procesos interculturales y bilingües en educación 4/4.5	Las lenguas originarias como objeto de estudio I 4/4.5	Las lenguas originarias como objeto de estudio II 4/4.5	Las lenguas originarias y su intervención pedagógica 4/4.5	Investigación educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias 4/4.5	Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales 4/4.5	
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente e innovación 6/6.75	Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75	Práctica profesional 6/6.75	
38 hrs.	40 hrs.	40hrs.	36 hrs.	32 hrs.	30 hrs.	30hrs.	24 hrs.
270 hrs / 287 créditos							

Psicopedagógico	Preparación para la enseñanza y el aprendizaje	Lengua adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación
Práctica profesional	Optativos	Lenguas y culturas de los pueblos originarios

I – Lettre des communautés autochtones au gouvernement central

ESCUELA NORMAL INDÍGENA

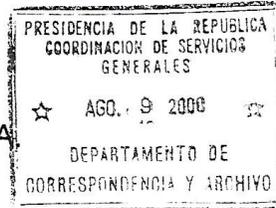
CHERÁN, MICHOACÁN.

OFICIO N°: 109/99-2000.

ASUNTO: *SE REMITE PROPUESTA CURRICULAR*

Cherán, Mich.; julio 25 de 2000.

C. LIC.
MIGUEL LIMÓN ROJAS,
SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA
MÉXICO, D. F.
P R E S E N T E.



Los Pueblos Indios P'URHEPECHA, MAZAHUA, ÑAHÑÚ Y NAHUA del estado de Michoacán, por conducto de la Dirección de Educación Indígena y de la Coordinación de la Escuela Normal Indígena, establecida en Cherán, Mich., queremos exponerle lo siguiente:

Desde hace cuatro años, nuestra Escuela Normal Indígena, ha estado solicitando su Reconocimiento Oficial, pero lejos que se nos autorice su registro, las instancias educativas que usted preside, indirectamente, evaden su responsabilidad; nos han solicitado ya, en dos ocasiones propuestas curriculares que, a nuestro juicio, cubrían los requisitos y ésta, la que hoy le remitimos es la tercera, por lo que sentimos que es una irresponsabilidad de parte de sus subalternos. Lo anterior nos preocupa por el número de alumnos con que contamos (228 más los otros 100 de nuevo ingreso) y más preocupante es que, en este año egresan 54 alumnos que tienen que integrarse al campo educativo, porque así requieren las escuelas bilingües de Michoacán.

Por otra parte, su administración y la anterior, han creado dos tecnológicos (Zamora y Uruapan, y está por crearse una institución educativa de tipo superior en Cherán) y argumentan que los jóvenes indígenas serán atendidos en estos planteles, que no dudamos asistirán algunos estudiantes. Esto no resuelve nuestras aspiraciones, porque su formación y campo de trabajo serán diferentes, por tanto, no beneficiará culturalmente, a las comunidades indígenas, como esperamos de la Normal Indígena.

ESCUELA NORMAL INDÍGENA

CHERAN, MICHOACÁN.

Señor Secretario, usted en su discurso ha dicho que está atendiendo a los indígenas del país ¿Por qué violenta entonces los mandatos de los artículos 3º y 4º de nuestra Constitución Federal? ¿Por qué no entiende lo que significa para nosotros una educación indígena, una educación intercultural bilingüe, que nos va a beneficiar a nosotros? ¿Por qué niega lo que está escrito en la Ley Estatal de Educación, concretamente en los artículos 79 y 80? ¿Dónde va adquirir los licenciados en Educación Indígena, si no hay instituciones que los formen como tales? Señor, no entendemos su política con nosotros.

Con todo lo anterior, creemos que nos asiste el derecho, por eso, hoy EXIGIMOS EL RECONOCIMIENTO OFICIAL DE NUESTRA ESCUELA NORMAL INDÍGENA, porque sabemos que sólo con esta institución alcanzaremos, algunas de las tantas aspiraciones y usted, como representante y ejecutor de la política educativa en nuestro país, que nos ha llevado a la miseria inhumana, podrá adelantarnos una parte de la deuda histórica que se tiene con los pueblos indios de Michoacán. Asimismo comunicamos a usted que NUESTRAS COMUNIDADES NO ACEPTAREMOS MÁS A JÓVENES BACHILLERES CON CURSOS DE INDUCCIÓN, porque no es esa la calidad educativa que merecemos, TAN SOLO EIGIMOS QUE LOS ALUMNOS EGRESADOS DE NUESTRA NORMAL SEAN QUIENES OCUPEN ESOS ESPACIOS.

Esperando sean sensibles las instancias involucradas y principalmente usted, estaremos atentos a su respuesta.

ATENTAMENTE

PROFR. HUMBERTO PASCUAL SEBASTIÁN PROFR. ABUNDIO MARCOS PRADO
DIRECTOR DE EDUCACION INDIGENA. COORDINADOR DE LA NORMAL.

c.c.p. El Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, Sección XVIII. Morelia, Mich.
c.c.p. La Secretaría de Educación en el Estado.-Morelia, Mich.
c.c.p. La Dirección General de Educación Indígena.- México, D.F.
c.c.p. El H. Congreso del Estado.- Morelia, Mich.
c.c.p. El Gobernador del Estado.- Morelia, Mich.

2

DOMICILIO: Km. 24.5 CARRETERA CARAPAN-URUAPAN

TEL. (351)3-01-82 CHERAN, MICH.