

*Aprender a habitar el mundo:  
Hacia nuevas articulaciones culturales*

Nicolas Beauclair, Élise Couture-Grondin y Daniel Giraldo (eds.)



**TINKUY**

**BOLETÍN DE  
INVESTIGACIÓN Y DEBATE**

**N° 16 – Julio 2011**

© 2011, Section d'Études hispaniques  
Département de littératures et de langues modernes  
Faculté des arts et des sciences  
Université de Montréal

**ISSN 1913-0481**

# **L'éducation interculturelle bilingue au Mexique : Fondements et enjeux actuels**

Ariane Boyer Roy  
*Université de Montréal*

---

**Introduction. Les fondements de l'éducation interculturelle bilingue. Les applications concrètes de l'éducation interculturelle bilingue. L'école primaire Esperanza de Cuernavaca. Conclusion.**

---

## **Resumen**

Este artículo consiste en una revisión de la literatura sobre la educación intercultural bilingüe en México, que cuenta con una población considerable de grupos indígenas. Una primera parte tratará de los fundamentos teóricos de este tipo de educación, presentando un marco conceptual con las bases, objetivos y antecedentes de ésta, así como las principales críticas que se le han hecho por parte de los investigadores con respecto al tema. Una segunda parte se centrará a la aplicación de la educación intercultural bilingüe en las escuelas, proyectando las opiniones de los investigadores y de la población indígena concernida en esta enseñanza. Finalmente, una singular atención será dedicada al análisis de la interculturalidad en una escuela intercultural bilingüe en un contexto urbano.

## **Résumé**

Le présent article consiste en une revue de la littérature portant sur l'éducation interculturelle bilingue au Mexique, qui compte parmi sa population une proportion considérable d'autochtones. Une première partie se penchera sur les fondements théoriques de ce type d'éducation, en présentant sa définition et ses objectifs, ses antécédents, ainsi que les principales critiques émises par les chercheurs à l'égard de ce concept. Une seconde partie s'intéressera à la façon dont est appliquée l'éducation interculturelle bilingue dans les écoles, en s'attardant aux opinions qu'en ont les chercheurs et les populations autochtones visées par cet enseignement. Finalement, une attention particulière sera portée à l'analyse de l'interculturalité dans une école interculturelle bilingue en milieu urbain.

## **1. Introduction**

À l'instar de plusieurs pays d'Amérique latine, le Mexique compte parmi sa population une grande diversité ethnique en raison de la présence de nombreux groupes autochtones. En effet, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas estime que plus de 12,5 millions d'autochtones habitaient le Mexique en 2005 (CDI 2009). Selon les estimations, cette population serait répartie en plus de 91 langues et

dialectes (INEGI 2009). Cette diversité ethnique a amené le pays à adopter au fil des ans plusieurs politiques destinées à gérer les différences culturelles, notamment en matière d'éducation. Divers programmes d'éducation interculturelle bilingue ont été ainsi créés, tant aux niveaux préscolaire que primaire et secondaire.

Le présent article consistera en une revue de la littérature portant sur l'éducation interculturelle bilingue au Mexique. Il s'attardera d'abord au concept même d'éducation interculturelle, afin d'en cerner la définition et les objectifs, de même que la philosophie. Ensuite, il se penchera sur l'historique de ce type d'éducation, puis sur l'opinion qu'en ont les spécialistes et les groupes autochtones. Finalement, un parallèle sera établi avec une école primaire interculturelle bilingue de Cuernavaca, dans l'État de Morelos.

Cependant, l'étude de l'éducation interculturelle au Mexique pose un problème considérable quant à la nature des informations qui se retrouvent dans la littérature. En effet, plusieurs auteurs sont partie prenante de différents projets éducatifs et posent sur l'éducation interculturelle un regard teinté par une prise de position personnelle. Certains propos laissent donc parfois paraître un fort appui aux politiques actuelles (Schmelkes 2006; Hernández López 1983) ou, au contraire, une critique prononcée quant aux réalisations en la matière (Varese 1990; Coronado Suzán 1992). Il conviendra donc de distinguer les descriptions et interprétations des auteurs de leurs prises de position personnelles, afin de ne pas biaiser l'analyse qui en sera faite.

## **2. Les fondements de l'éducation interculturelle bilingue**

### **2.1. Définition et objectifs**

Au Mexique, le domaine de l'éducation relève de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Cette institution gouvernementale, fondée en 1921, a pour mission fondamentale d'assurer l'accessibilité à une éducation de qualité pour tous les Mexicains (SEP 2010). Depuis sa création, plusieurs programmes indépendants destinés exclusivement à l'éducation autochtone ont été mis sur pied, de même que différentes institutions relevant de la SEP, notamment la Dirección General de la Educación Indígena et la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Toutes partagent sensiblement le même objectif, soit de favoriser l'adaptation des programmes scolaires aux spécificités culturelles des communautés autochtones tout en promouvant la reconnaissance de la diversité culturelle.

Ainsi, au fil des décennies, la SEP et ses institutions affiliées ont développé le concept d'éducation interculturelle bilingue, qui sous-tend les différentes actions entreprises en matière d'éducation destinée aux groupes autochtones du pays. L'objectif de l'éducation interculturelle bilingue est ainsi défini :

El objetivo central de esta educación es favorecer el desarrollo del niño indígena a partir de su contexto cultural y de acuerdo con los requerimientos históricos de su grupo social y del país, permitiendo al educando que desarrolle su conciencia crítica y su creatividad intelectual, y favoreciendo los procesos de recuperación y desarrollo de las culturas y lenguas. (Coronado Suzán 1992 : 59)

La SEP affirme aussi que l'éducation interculturelle bilingue a pour finalité de valoriser l'identité autochtone des élèves et « d'éviter sa destruction et substitution culturelle » (Coronado Suzán 1992 : 59). Or, ces énoncés posent certains problèmes selon les spécialistes. D'une part, les rapports de la SEP ne font pas mention de consultations auprès des communautés autochtones visées par les politiques éducatives. Il y a donc lieu de se questionner à savoir si les objectifs énoncés correspondent réellement aux attentes des autochtones concernés. D'autre part, cette position officielle ne concorde pas avec les objectifs implicites que certains auteurs décèlent à travers les différentes politiques liées à l'éducation interculturelle. Plusieurs affirment que le but réel de ces politiques en est un de *castillanisation* des peuples autochtones (Coronado Suzán 1992 : 55; Hernández López 1983 : 116), afin de faire disparaître l'importante diversité linguistique encore perçue comme un problème par l'État (Muñoz Cruz 1999 : 47).

D'ailleurs, ce point de vue gouvernemental à l'égard de l'éducation interculturelle bilingue découle des différents modes de gestion de la diversité culturelle et linguistique qui se sont succédés au fil de l'histoire. Ceux-ci, empreints des considérations idéologiques de chaque époque, ont laissé des traces qui influencent encore aujourd'hui les mesures adoptées dans le dossier de l'éducation interculturelle.

## 2.2. Historique

L'existence de services éducatifs destinés aux autochtones n'est pas nouvelle : l'origine de l'éducation interculturelle telle qu'elle est connue aujourd'hui remonte aux premiers contacts établis entre les autochtones et les Espagnols, lors de la conquête du Mexique en 1519.

Dès leur arrivée, les Espagnols ont mis en place une première forme d'institution scolaire destinée uniquement aux autochtones. Cette nouvelle institution, qui rompait avec le système communautaire de transmission des connaissances et des valeurs qui prévalait alors (Hernández López 1983 : 115), consistait en des collèges pour les autochtones nobles, qui y apprenaient les fondements de la religion catholique de même que l'écriture en espagnol, en nahuatl et en latin. Ce sont d'ailleurs ces étudiants autochtones qui ont pu écrire les premiers textes portant sur « la vie quotidienne, la culture et la pensée de leur peuple » (Acevedo Conde 1986 : 14). Dès lors, les objectifs centraux poursuivis par ces collèges étaient la castillanisation et ultimement l'assimilation de ces étudiants autochtones : on cherchait à les obliger à parler espagnol, au point d'en oublier leur langue maternelle (Hernández López 1983 : 116). Le monolinguisme des jeunes, qui parlaient uniquement une langue autochtone vernaculaire, était d'ailleurs perçu comme un problème auquel les Espagnols souhaitent remédier. Les enseignants recherchaient alors les techniques les plus efficaces pour castillaniser les autochtones le plus rapidement possible (Coronado Suzán 1992 : 62).

Parallèlement, il se développa à la même époque des hospitaes-pueblos : ces lieux, où étaient utilisés à la fois les langues vernaculaires et l'espagnol, permettaient aux Frères responsables d'organiser la vie des autochtones en leur enseignant des métiers qui leur étaient jusqu'alors inconnus. Encore une fois, la langue d'usage dans ces lieux demeurait l'espagnol, que les autochtones se voyaient contraints d'apprendre pour pouvoir communiquer avec les Frères. Ces derniers ne parlaient effectivement pas les langues

vernaculaires et ne pouvaient compter sur aucun véritable dictionnaire ou matériel pédagogique (Acevedo Conde 1986 : 14).

Après avoir concentré leurs actions sur la castillanisation des peuples sédentaires du centre du Mexique, les représentants de l'Église catholique se sont attardés, aux 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles, sur le cas des autochtones nomades, notamment dans le nord du pays. Les missions des Jésuites et des Franciscains prirent de l'expansion et un bon nombre de communautés autochtones se virent enseigner les rudiments de l'agriculture et de l'artisanat. Le mode de vie actuel de certains groupes autochtones de cette région reflète d'ailleurs encore les techniques enseignées par les missionnaires (Steckbauer 1995 : 445; Acevedo Conde 1986 : 15). L'éducation relevant alors de l'Église, l'objectif principal de castillanisation des autochtones était accompagné d'un désir d'évangélisation.

Le 19<sup>e</sup> siècle permit aux acteurs religieux de poursuivre leur entreprise de castillanisation et d'évangélisation. L'indépendance du Mexique en 1821 modifia certes les acteurs de la vie politique nationale, mais il ne s'en ressentit aucun effet dans les méthodes utilisées pour l'éducation des autochtones.

C'est au 20<sup>e</sup> siècle que des changements d'envergure survinrent quant aux politiques adoptées à l'égard de l'éducation des autochtones. Durant les décennies qui suivirent la Révolution de 1910, plusieurs gouvernements se succédèrent, se donnant entre autres objectifs la construction d'une nation unifiée basée sur une seule identité dite métisse. Cette proposition suggérait implicitement la disparition du fait autochtone par l'assimilation culturelle, ce qui mena à l'adoption de politiques gouvernementales visant à « "mexicaniser l'Indien", c'est-à-dire le faire disparaître comme élément distinct de la société postrévolutionnaire » (Beaucage 1996 : 3). Il en découla un renforcement de l'idéologie favorisant la castillanisation directe des autochtones au moyen de l'éducation. Les activités relevant du domaine de l'éducation furent alors prises en charge par le gouvernement, qui adopta une nouvelle orientation laïque avec la création de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. Les enjeux relatifs aux cultures autochtones et à la lutte contre l'analphabétisme devinrent officiellement des priorités nationales en matière d'éducation (Acevedo Conde 1986 : 19).

Néanmoins, les politiques éducatives de la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle ne reflétèrent aucunement cette prétendue sensibilité à l'égard des cultures autochtones. En raison de l'aspiration à une nation unifiée, la SEP ne traita pas les autochtones différemment du reste de la population en ce qui a trait à l'éducation : la norme était d'appliquer les mêmes règles à tous, peu importe leurs particularités culturelles (Acevedo Conde 1986 : 20).

De plus, le réseau des écoles primaires était jusqu'alors peu développé à l'extérieur des grands centres urbains. Étant donné que les autochtones vivaient majoritairement en milieu rural, la SEP procéda à l'ouverture d'un nombre croissant d'écoles rurales leur étant destinées (Acevedo Conde 1986 : 22). Jusque dans les années 1940, le problème le plus criant résidait souvent dans l'absence de qualification des enseignants : la plupart d'entre eux étaient des non-autochtones qui appartenaient aux classes économiques les plus favorisées dans leur région respective (Lartigue 1989 : 132). Cela créa notamment des frictions entre les autorités et certaines communautés, alors que les autochtones

réclamaient un enseignement donné par des professeurs autochtones bilingues et connaisseurs de leurs particularités culturelles (Lartigue 1989 : 137).

Les autorités, constatant l'échec des politiques éducatives visant l'assimilation des peuples autochtones, adoptèrent, de 1940 à 1960, une nouvelle stratégie. Ils poursuivaient dorénavant un objectif d'intégration des autochtones, en facilitant leur insertion dans la société nationale sans nécessairement chercher à faire disparaître radicalement leurs coutumes et leur langue. En effet, le Mexique, qui se trouvait à cette époque en pleine période de modernisation et de développement, attribuait le maintien de la pauvreté à la présence des peuples autochtones, jugés rétrogrades du fait qu'ils ne prenaient pas part aux relations sociales dites modernes et basées sur le principe des libertés individuelles. L'intégration sociale des autochtones visait donc à modifier à tout le moins leur image publique, afin de la rendre conforme à l'idéal de la société nationale mexicaine (Díaz-Couder 1991 : 179).

Par conséquent, la SEP abandonna, en 1963, les méthodes de castillanisation « directes et compulsives », afin de laisser place à une vision moins fermée de l'éducation (Hernández López 1983 : 117). Jusqu'alors qualifiés d'éducation autochtone ou d'éducation bilingue, les programmes destinés à l'intégration des autochtones furent remplacés par ce qui sera appelé l'éducation bilingue et biculturelle (Steckbauer 1995). Ce changement au niveau de la terminologie ne se concrétisa pas immédiatement en une meilleure considération des cultures d'origine des élèves autochtones, mais une nouvelle orientation des politiques éducatives vers un respect accru des cultures autochtones était dorénavant possible.

Au cours des décennies suivantes, on assista d'ailleurs à plusieurs actions et prises de position en faveur d'une interculturalité dans le domaine de l'éducation, tant de la part des autorités que des milieux d'enseignement. En effet, en 1977, l'État mexicain reconnut le caractère multilingue et multiculturel du pays : cela mena à l'abandon des politiques d'intégration au profit de politiques participatives incluant les autochtones concernés dans la prise de différentes décisions (Díaz-Couder 1991 : 181-182).

Plus tard, une série de mesures et de lois reconnaissant différents droits linguistiques aux autochtones concrétisèrent les derniers changements idéologiques survenus au sein de l'État. La première mesure adoptée en 1992 consista en une réforme de la Constitution : l'article 4 affirmait dès lors le caractère multiculturel et plurilingue du pays (Schmelkes 2003 : 1). En 1997, la SEP modifia le nom donné à l'éducation bilingue et biculturelle, en la qualifiant dorénavant d'éducation interculturelle bilingue, terme qui est encore aujourd'hui utilisé (Schmelkes 2003 : 1). Ce changement marquait non seulement la reconnaissance de la diversité culturelle tant par les autochtones que par les non-autochtones, mais reléguait aussi la castillanisation au second plan (Muñoz Cruz 1999 : 40). Cela constitua un revirement idéologique important, marquant une nouvelle stratégie des autorités visant un rapprochement avec les peuples autochtones.

En 2003, le gouvernement a adopté la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, qui reconnaît aux élèves le droit de recevoir jusqu'à la fin de leurs études secondaires une éducation dans leur langue maternelle (Schmelkes 2003 : 1). Cela mena à l'ajout de l'article 7 dans la Ley General de Educación de 1993 : « Promover

mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. [...] Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español » (Schmelkes 2006: 121). Ainsi, l'accès à une éducation interculturelle et la reconnaissance des langues autochtones constituent dorénavant des droits officiellement reconnus par les autorités mexicaines.

### **2.3. Critiques du concept d'éducation interculturelle et de sa philosophie**

L'éducation interculturelle, en plus d'être explicitement mentionnée dans les politiques gouvernementales, se retrouve au centre des préoccupations de plusieurs chercheurs dans les domaines des sciences sociales, des lettres et de l'éducation. Plutôt que de faire l'apologie de ce mode d'enseignement destiné aux groupes autochtones, plusieurs chercheurs formulent de sérieuses critiques à son égard. Celles-ci concernent la conception même qu'ont les autorités de ce concept, qui se retrouve à la base de l'élaboration des programmes éducatifs.

La principale critique concerne le fait que l'interculturalité en éducation est présente uniquement sur papier, mais qu'elle ne se concrétise toujours pas dans la réalité. En effet, malgré la place plus grande accordée aux langues et cultures autochtones à l'école, certains soutiennent que l'éducation interculturelle demeure un projet politique qui favorise encore le rôle de l'espagnol et l'enseignement de la culture nationale auprès des élèves autochtones (Reinke 2004 : 486). Dans un tel contexte, les politiques d'interculturalité, plutôt que d'encourager un échange entre les cultures, mettent toujours l'emphase sur l'intégration des autochtones au système de pensée dominant par la valorisation de l'espagnol, en omettant d'intégrer à ses programmes les nombreuses spécificités culturelles et régionales. D'ailleurs, afin de permettre l'extension de l'éducation interculturelle à un plus grand nombre d'élèves, la Dirección General de Educación Indígena propose en premier lieu la conception et la diffusion d'un plus grand nombre de livres scolaires rédigés dans diverses langues autochtones (Díaz-Couder 1991 : 182). Dans cette perspective, l'éducation interculturelle ne s'intéresse pas aux fondements culturels des différents groupes ethniques en présence dans le but de favoriser une meilleure connaissance mutuelle. Au contraire, elle agit simplement de manière superficielle en offrant une meilleure visibilité des langues vernaculaires sans s'attarder aux fondements culturels, poursuivant ainsi des objectifs politiques dissimulés : « las diversas orientaciones curriculares reflejan la voluntad política de influir en el futuro de la sociedad y la identidad indígenas » (Muñoz Cruz 1999 : 41).

Parallèlement, plusieurs auteurs critiquent l'étendue de l'éducation interculturelle à travers la société mexicaine. Encore aujourd'hui, les écoles interculturelles bilingues sont principalement situées en milieu rural, là où se retrouvent les plus fortes concentrations autochtones. Or, l'interculturalité implique, par définition, un échange entre différents groupes culturels. L'interculturalité est-elle vraiment envisageable dans les milieux relativement homogènes sur le plan ethnique, où les élèves ont peu de contacts avec les non-autochtones? Une véritable interculturalité est-elle possible lorsque l'éducation interculturelle est destinée uniquement aux autochtones? À cet effet, plusieurs auteurs se questionnent quant à l'unilatéralité des mesures interculturelles adoptées en matière

d'éducation. Alors que le droit des autochtones d'être éduqués dans leur langue maternelle est officiellement reconnu, certains auteurs estiment que les non-autochtones sont écartés à tort des programmes d'éducation interculturelle et que celle-ci devrait être appliquée à l'ensemble de la société (Molina Ludy 2003 : 79; Schmelkes 2006).

En ce sens, cette forme d'éducation qualifiée d'interculturelle ne porte pas un nom adéquat. Elle constitue plutôt une éducation multiculturelle, c'est-à-dire qui enseigne l'existence du multiculturalisme observé dans la population, et non une éducation interculturelle qui favorise le rapprochement bidirectionnel de plusieurs cultures. L'interculturalité, dans ce contexte, est une « aspiration », et non un état actuellement observable dans le système scolaire mexicain (Schmelkes 2006 : 122). Il serait donc plus juste de parler d'éducation pour l'interculturalité plutôt que d'éducation interculturelle, tant et aussi longtemps que ce dernier concept ne sera pas appliqué à l'ensemble de la population (Schmelkes 2006 : 123).

De plus, il convient de se questionner sur ce qu'entendent les autorités par la notion de bilinguisme dans le cadre de l'éducation interculturelle bilingue. Le bilinguisme est en effet une notion discutable dans le cas présent, étant donné que le niveau de connaissances linguistiques suffisantes pour qu'un locuteur soit jugé bilingue n'est précisé dans aucun document. La composante bilingue des programmes d'éducation interculturelle vise-t-elle à former des locuteurs autochtones capables de s'exprimer parfaitement en espagnol, ou plutôt des locuteurs capables de communiquer des idées simples dans cette langue? On note ici une lacune dans l'utilisation même de la notion de bilinguisme, qui n'indique pas les compétences que l'on cherche à développer chez les autochtones initialement monolingues.

Bref, le concept actuel d'éducation interculturelle bilingue est loin de faire l'unanimité parmi les chercheurs et mériterait d'être défini avec plus de précision. Cela permettrait non seulement une clarification des objectifs sociaux et linguistiques qu'il poursuit, mais aussi une application à tous les élèves mexicains, peu importe leur appartenance ethnique.

### **3. Les applications concrètes de l'éducation interculturelle bilingue**

#### **3.1. Les spécialistes et la recherche scientifique**

En plus de s'intéresser à la philosophie qui sous-tend l'éducation interculturelle bilingue telle que conçue par l'État, les spécialistes se sont penchés sur les façons dont elle est appliquée à travers le système scolaire national. À nouveau, de nombreuses critiques ont été formulées, cette fois-ci à l'encontre de ses modalités d'application.

Une première critique se rapporte aux difficultés éprouvées par les autochtones quant à l'écriture de leur langue maternelle. En effet, en dépit de l'alphabétisation des jeunes dans les langues vernaculaires, celles-ci demeurent encore aujourd'hui des langues utilisées principalement à l'oral (Díaz-Couder 1991 : 180). L'écriture et la lecture ne demeurent donc que des compétences confinées à l'espace scolaire, puisqu'il n'existe aucune ressource écrite permettant aux jeunes de mettre en pratique les notions apprises une fois les heures de classe terminées (Muñoz Cruz 1999 : 58). Ainsi, les techniques écrites d'enseignement de la langue maternelle, qui supposent que l'écriture constitue la



meilleure façon d'assurer la continuité et la transmission des langues, font fi des traditions orales qui ont perduré depuis la Conquête et qui ont néanmoins assuré la vitalité des langues vernaculaires (Coronado Suzán 1992 : 67). Ce sont d'ailleurs ces traditions orales qui créent un problème fréquemment observé dans les écoles bilingues : l'absence d'orthographe standardisée amène les écoles à développer leur propre orthographe parfois différente de celle retrouvée dans les manuels scolaires distribués par la SEP, créant une confusion auprès des élèves (Steckbauer 1995 : 449).

La question du matériel didactique fait d'ailleurs l'objet d'autres critiques formulées par les chercheurs. Selon eux, les textes rédigés dans les langues vernaculaires ne constituent pas du nouveau matériel, mais sont plutôt de simples traductions de livres écrits initialement en espagnol pour des hispanophones (Coronado Suzán 1992 : 63). À la lumière de l'hypothèse Sapir-Whorf, selon laquelle la langue et la pensée s'influencent mutuellement et sont toutes deux l'expression d'un même système de représentation du monde, il s'en dégage que les simples traductions à partir de l'espagnol ne tiennent pas nécessairement compte de l'univers mental et culturel dans lequel ont grandi les élèves. Quant à leur contenu, les manuels scolaires représentent les autochtones d'une manière qui s'avère peu fidèle à la réalité : les livres ont tendance à perpétuer une image statique de ces peuples qui semblent sans histoire et existant en marge de la société nationale (Molina Ludy 2003 : 85). De plus, bien que les manuels scolaires promeuvent maintenant le respect de la différence culturelle, ils ne font aucune mention de la construction historique de la relation entre autochtones et non-autochtones (Molina Ludy 2003 : 87). Il en résulte donc une certaine inefficacité des programmes d'éducation interculturelle bilingue, vu l'absence d'une réelle interculturalité : comme mentionné précédemment, les élèves sont mis en contact avec le multiculturalisme sans toutefois être engagés dans une relation interculturelle.

Ces problèmes observés au niveau du matériel pédagogique peuvent être attribuables à différents facteurs, notamment au fait que les autochtones ne soient pas consultés dans l'élaboration des programmes éducatifs. En effet, même s'ils occupent les postes d'enseignants, les autochtones sont généralement écartés des « prises de décision concernant les objectifs, les méthodes, le contenu, l'organisation et la gestion de l'éducation destinée à la population indigène » (Varese 1990 : 386). Les décideurs sont donc des gestionnaires non autochtones qui ne connaissent pas la réalité vécue par les enseignants dans les milieux scolaires et qui, par conséquent, décident des orientations du système scolaire sans s'assurer qu'elles soient bénéfiques pour la qualité de l'enseignement. L'absence de membres issus des communautés autochtones dans la gestion du système éducatif fait donc en sorte que le fossé qui s'est creusé entre les décisions prises et les besoins réels demeure présent.

L'un des points de vue des gestionnaires est particulièrement dénoncé. Malgré les programmes d'études en éducation autochtone offerts par la Universidad Pedagógica Nacional, les professeurs des écoles rurales ne reçoivent pas tous une formation les préparant à exercer leur métier. Or, la connaissance préalable de la langue autochtone utilisée en classe ne garantit pas que le professeur saura intuitivement transmettre adéquatement son enseignement (Coronado Suzán 1992 : 62-63). Ainsi, une meilleure reconnaissance du travail des enseignants autochtones, qui ne se bornerait pas à la

maîtrise d'une langue vernaculaire et à sa transmission, permettrait d'offrir aux élèves un enseignement de meilleure qualité. Cela permettrait aussi d'accentuer la vocation interculturelle de l'éducation interculturelle bilingue plutôt que de la confiner à la seule sphère linguistique.

À travers les différents cas présentés, on remarque que les chercheurs s'avèrent unanimes quant à l'application des programmes d'éducation interculturelle bilingue. Celle-ci comporte selon eux des lacunes importantes qui empêchent les élèves autochtones de bénéficier d'une éducation adaptée à leurs besoins et freinent l'établissement d'une interculturalité durable avec le reste de la population. L'identification de ces faiblesses illustre qu'il reste encore beaucoup de chemin à parcourir avant de parvenir à une éducation interculturelle qui est parfaitement adaptée aux cultures autochtones et à leurs particularités en matière de transmission des connaissances scolaires et linguistiques.

### **3.2. L'expérience des peuples autochtones**

Du côté des autochtones, l'application du concept d'éducation interculturelle bilingue ne fait pas non plus l'unanimité, mais les opinions sont néanmoins plus nuancées que celles émises par les spécialistes.

Chez les autochtones, plusieurs perçoivent l'éducation interculturelle bilingue d'un bon œil. En effet, les familles des milieux ruraux, subvenant à leurs besoins grâce à l'agriculture ou à l'artisanat, vivent souvent dans une situation économique précaire. Dans un tel contexte, plusieurs parents se réjouissent du fait que leurs enfants apprennent l'espagnol à l'école, puisqu'ils pourront par la suite les aider en servant d'interprètes dans le cadre de leurs activités commerciales (Steckbauer 1995 : 450). D'autres familles, appuyant aussi les programmes d'éducation interculturelle bilingue, espèrent que leurs enfants, une fois bilingues, auront l'opportunité de migrer en ville, où ils trouveront un emploi qui rapporte davantage que ceux disponibles en milieu rural (Steckbauer 1995 : 450; Coronado Suzán 1992 : 64). Enfin, d'autres parents nourrissent l'espoir de voir leurs enfants devenir à leur tour professeurs, une option professionnelle qui n'était pas envisageable du temps de leur jeunesse (Lartigue 1989 : 139; Steckbauer 1995 : 450).

De plus, alors que « l'appartenance à un groupe autochtone est encore généralement vue comme un stigmate » (Beaucage 1996 : 12), l'enseignement de l'espagnol et la mise en contact avec la culture nationale dominante sont perçus favorablement par certains parents. Ceux-ci voient alors dans l'accès à une éducation interculturelle bilingue l'occasion de s'émanciper sur le plan ethnique. Un parent affirme d'ailleurs que ses enfants vont à l'école interculturelle bilingue « para que no esté como indio » (Lartigue 1989 : 139; Steckbauer 1995 : 450). Certains parents perçoivent donc l'école comme étant un outil leur permettant d'améliorer leur situation sociale marginale.

On note ainsi que l'attrait pour l'enseignement interculturel bilingue en milieu rural repose sur l'éventail des possibilités professionnelles et sociales disponibles (Steckbauer 1995 : 449). C'est la raison pour laquelle la connaissance de l'espagnol est fortement valorisée en milieu rural, au point où certains parents n'approuvent pas l'enseignement des langues vernaculaires à l'école. Selon eux, cet enseignement représente une perte de

temps étant donné que les enfants parlent déjà cette langue; ils considèrent plutôt l'école comme un lieu privilégié servant essentiellement à apprendre l'espagnol (Coronado Suzán 1992 : 65).

D'autres opinions, cette fois défavorables à l'éducation interculturelle bilingue, circulent aussi au sein des communautés autochtones. À Santa María Tlahuitoltepec, les autochtones dénoncent la création d'une élite intellectuelle à l'intérieur même de la communauté, alors qu'ils jugent que l'éducation devrait plutôt y être intégrée pour offrir les mêmes possibilités à tous (Muñoz Cruz 1999 : 55). La communauté n'a d'ailleurs jamais inclus l'éducation interculturelle bilingue dans la culture autochtone locale en raison du symbole que représente l'école, qui demeure un concept urbain et occidental (Chiodi 1992 : 147). La communauté voit alors l'école, qui possède un statut de corps extérieur à la culture autochtone locale, comme étant un instrument visant spécifiquement son assimilation dans le système culturel national (Chiodi 1992 : 155).

Les mêmes oppositions semblent être répandues à travers une grande partie des communautés autochtones du Mexique, alors que les intellectuels issus de communautés autochtones dénoncent l'éducation interculturelle bilingue comme une façon déguisée de mieux insérer les jeunes autochtones dans le système de pensée national. Ils rejettent notamment l'idéologie assimilatrice qu'ils perçoivent encore dans les méthodes pédagogiques ainsi que dans le discours tenu par l'école à l'égard des peuples autochtones (Varese 1990 : 385), et réclament plutôt une « adequate bilingual indigenous education, devoid of the ideology of the state » (Reinke 2004 : 190).

Ainsi, en dépit de ces dernières opinions similaires à celles défendues par les chercheurs, on note tout de même que certaines familles sont favorables à l'éducation interculturelle bilingue. Or, ces données ne doivent pas être considérées comme étant représentatives de l'ensemble des peuples autochtones du Mexique, étant donné que ces recherches ont été menées exclusivement dans les milieux ruraux, où l'école interculturelle bilingue est parfois la seule qui soit accessible aux communautés. De plus, les conditions de vie et les relations interethniques avec les non-autochtones y sont fort différentes de celles que l'on retrouve dans les centres urbains, d'où l'intérêt de se pencher spécifiquement sur le milieu urbain pour discerner ses particularités.

#### **4. L'école primaire Esperanza de Cuernavaca: L'éducation interculturelle en milieu urbain**

La ville de Cuernavaca, capitale de l'État de Morelos, abrite depuis quelques années une école offrant une éducation interculturelle bilingue aux jeunes du préscolaire et du primaire, qui résident dans un même quartier. Les premiers mouvements migratoires de ces autochtones principalement nahuas, en provenance de l'État de Guerrero, ont débuté dans les années 1980. En 2005, la Dirección General de Educación Indígena et la Universidad Pedagógica Nacional de Morelos se sont penchées sur ces regroupements résidentiels autochtones. Leur objectif était de développer un projet scolaire qui permettrait aux jeunes issus de cette communauté d'être éduqués dans leur langue, évitant les problèmes d'apprentissage qu'ils éprouvaient généralement dans les autres écoles. En

2006, à la demande des membres de la communauté, l'école primaire Esperanza de Cuernavaca a ainsi été mise sur pied, devenant la première institution urbaine d'éducation interculturelle bilingue de l'État de Morelos (Turrent Rodríguez et Zaldívar Rivas 2009 : 1-2).

À la lumière des textes consultés précédemment, l'école Esperanza de Cuernavaca présente des particularités qui s'avèrent des plus intéressantes en ce qui a trait à la philosophie et aux applications de l'éducation interculturelle bilingue. En effet, parmi la trentaine d'enfants inscrits durant l'année scolaire 2008-2009, seule la moitié était d'origine autochtone, les autres élèves étant des résidents non autochtones du quartier à risque de se retrouver dans la rue. Ils suivaient tous le même programme éducatif régulier donné à la fois en espagnol et en nahuatl, ainsi que des ateliers de lecture et d'écriture dans chacune des deux langues (Turrent Rodríguez et Zaldívar Rivas 2009 : 17-18). De plus, la communauté entière est mise à contribution dans ce projet éducatif : les recommandations des parents regroupés en une association sont considérées dans la prise de certaines décisions, et des cours et formations portant sur les thèmes de leur choix leur sont offerts après les heures de classe. Le dialogue entre la communauté et l'école est ainsi constamment présent, ce qui permet à cette dernière d'élaborer des projets qui remplissent les attentes de ses bénéficiaires.

Cela laisse penser que l'interculturalité est dans cette situation plus qu'une simple « aspiration » (Schmelkes 2006 : 122). L'école Esperanza de Cuernavaca présente effectivement les attributs d'un enseignement qui tient compte à la fois des caractéristiques de la société nationale et des particularités des groupes autochtones, tout en favorisant un rapprochement entre les autochtones et les non-autochtones cohabitant dans un même quartier. Ce constat pourrait être attribuable d'une part à une plus grande diversité ethnique en milieu urbain qu'en milieu rural, où s'est déroulée la quasi-totalité des études portant sur l'éducation interculturelle, et d'autre part à l'approche globale et inclusive adoptée par les instigateurs de ce projet éducatif.

Cependant, l'intensification des mouvements migratoires autochtones constituant un phénomène relativement récent, très peu d'études ont été menées sur l'éducation interculturelle bilingue en milieu urbain. Il en découle qu'aucune réflexion n'a été approfondie quant au statut des écoles interculturelles dans ces communautés et à la perception qu'en ont ses membres. Cette absence de données empêche la comparaison entre les écoles urbaines et rurales, mais mène à une réflexion intéressante quant aux lacunes observées par les spécialistes en milieu rural.

En effet, les écoles interculturelles rurales sont critiquées du fait qu'elles adoptent des techniques pédagogiques et du matériel scolaire culturellement inadaptés, mais aussi qu'elles ne constituent qu'une transposition du modèle scolaire urbain national et qu'elles s'avèrent par conséquent incompatibles avec les cultures autochtones (Chiodi 1992 : 148). Or, en considérant que le projet de l'école Esperanza de Cuernavaca constitue bel et bien une véritable éducation interculturelle bilingue, il y a lieu de se questionner sur les facteurs menant au succès ou à l'échec de tels projets éducatifs. Le succès de cette école est-il simplement attribuable à son modèle urbain compatible avec le mode de vie des autochtones résidant en ville, ou aussi à des techniques d'enseignement adaptées aux

cultures autochtones? Considérant l'absence de livres scolaires adaptés à l'enseignement interculturel bilingue, qui représente un problème tant dans les communautés rurales qu'à Cuernavaca, cela nous renverrait plutôt à l'institution scolaire comme telle qui, en milieu rural, pourrait effectivement ne pas concorder avec les modes de vie et de pensée locaux.

Ainsi, il serait intéressant de s'attarder aux conditions nécessaires à la réalisation d'une réelle éducation interculturelle, de même que de se pencher sur les perceptions locales à l'égard de l'institution scolaire. Qu'est-ce qui motive les parents à inscrire leurs enfants dans une école interculturelle bilingue en milieu urbain, alors qu'ils ont aussi accès à des écoles dites régulières? Quelle valeur accordent-ils à chacune des langues utilisées dans l'enseignement? Comment évoluent les relations entre autochtones et non-autochtones dans un tel contexte? Des réponses à ces questions pourraient éclairer les forces et faiblesses de l'éducation interculturelle en milieu urbain, ainsi que mieux comprendre les attentes des autochtones.

## 5. Conclusion

Le Mexique, à l'instar de nombreux autres pays d'Amérique latine, comporte une population autochtone suffisamment importante pour qu'elle ne puisse être occultée sur le plan national. Les multiples gouvernements qui se sont succédés au courant de l'histoire ont dû composer avec une diversité ethnique, culturelle et linguistique qui a posé plusieurs défis, notamment en matière d'éducation de base. Ainsi, après de vaines tentatives d'assimilation des peuples autochtones par le biais d'une éducation favorisant la castillanisation, les autorités ont progressivement adapté leur modèle éducatif pour en arriver aujourd'hui à l'éducation interculturelle bilingue.

À travers les descriptions et analyses précédentes, il s'avère qu'un décalage important sépare la philosophie et les objectifs officiels de l'éducation interculturelle bilingue de la perception qu'en ont autant les spécialistes que les autochtones eux-mêmes. Alors que la SEP présente l'éducation interculturelle comme étant une voie privilégiée vers la reconnaissance des cultures autochtones et vers le dialogue interculturel, les principaux concernés dénoncent l'idéologie assimilatrice qui sous-tend encore aujourd'hui les programmes d'éducation interculturelle. Les spécialistes, qui reconnaissent la nécessité d'une véritable interculturalité dans les milieux scolaires du Mexique, abondent aussi en ce sens. Quant aux communautés autochtones, elles sont divisées sur cette question. Alors que certaines adoptent le point de vue précédemment expliqué, d'autres approuvent les écoles interculturelles puisqu'elles leur permettent d'espérer une mobilité sociale et économique ascendante.

Dans un tel contexte, il y a lieu de se questionner sur le modèle actuel qui prévaut en matière d'éducation interculturelle bilingue. Quelles sont la validité et la légitimité d'un tel système scolaire alors qu'il ne satisfait ni les spécialistes, ni les communautés visées? Comment améliorer ce modèle éducatif pour qu'il reflète mieux les réalités du terrain et qu'il réponde aux besoins spécifiques des autochtones? Quelles modifications devraient être apportées aux politiques éducatives? Et surtout, comment l'État pourrait-il gagner la

confiance des autochtones qui a notamment été minée par des tentatives explicites d'assimilation par le biais même de l'éducation?

Le concept d'éducation interculturelle bilingue gagnerait donc à être redéfini avec plus de clarté, tandis que ses modalités d'application pourraient être revues à la lumière des attentes des autochtones. Ces questions s'avèrent d'autant plus importantes que le profil des communautés autochtones se trouve en pleine transformation en raison des migrations accrues vers les milieux urbains. La reformulation du cadre de référence de l'éducation interculturelle bilingue et de ses objectifs permettra à ce secteur d'activités de mieux considérer la réalité du pays, tout en s'adaptant aux changements sociaux qui modifient le visage des communautés autochtones et, par conséquent, leurs besoins.

## Bibliographie

Acevedo Conde, María Luisa. 1986. « La educación indígena en el cardenismo. », María Luisa Acevedo Conde et Margarita Nolasco Armas (eds.), *Educación indígena*. México : Departamento de Etnología y Antropología Social (Instituto Nacional de Antropología e Historia). 11-40.

Beaucage, Pierre. 1996. « Au-delà des champs de maïs : migrations et nouveaux visages de l'amérindianité au Mexique. » *Recherches amérindiennes du Québec* 26.1 : 3-16.

CDI. 2009. « Indicadores socioeconómicos 2005. » México : Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Disponible en ligne : <[http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com\\_content&task=view&id=217](http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=217)>, consulté le 4 décembre 2009.

Chiodi, Francesco. 1992. « Educación, identidad y cambio cultural en la comunidad de Tlahuitoltepec Mixe, México. », José E. Juncosa (ed.), *Educación indígena : transmisión de valores, bilingüismo e interculturalismo hoy*. Quito : ABYA-YALA. 143-180

Coronado Suzán, Gabriela. 1992. « Educación bilingüe en México : propósitos y realidades. » *International Journal of the Sociology of Language* 96 : 53-70.

Díaz-Couder, Ernesto. 1991. « Lengua y sociedad en el medio indígena de México. », Arturo Argueta et Arturo Warman (eds.), *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*. México : Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades (UNAM). 143-192.

Hernández López, Ramón. 1983. « Reflexiones en torno al sistema de educación indígena bilingüe y bicultural. », Nemesio J. Rodríguez et al. (eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina : una guía para la educación bilingüe intercultural*. México : Unesco. 115-130.

INEGI. 2009. « Indicadores seleccionados sobre la población hablante de lengua indígena, 1950 a 2005. » México : Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Disponible en ligne : <<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mlen01&s=est&c=3325>>, consulté le 4 décembre 2010.

- Lartigue, François. 1989. « École et pouvoir dans les collectivités paysannes de la région de Chicontepec (Mexique). » *Études rurales* 113-114 : 131-140.
- Molina Ludy, Virginia. 2003. « La educación intercultural en México. » *América indígena* 59.3 : 79-90.
- Muñoz Cruz, Héctor. 1999. « Política pública y educación indígena escolarizada en México. » *Cadernos Cedes* 49 : 39-61.
- Reinke, Leanne. 2004. « Globalisation and local indigenous education in Mexico. » *International review of education* 50.5-6 : 483-496.
- Schmelkes, Sylvia. 2006. « La interculturalidad en la educación básica. » *Revista PRELAC (Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe)* 4 : 120-127.
- Schmelkes, Sylvia. 2003. « La política de la educación bilingüe intercultural en México. » Conférence présentée au *Seminario Internacional "Educación en la Diversidad: Experiencias y Desafíos desde la Educación Intercultural Bilingüe"*. México : Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO de Buenos Aires et Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México, 10-11 juin 2003.
- SEP. 2010. « Nuestra institución. » México : Secretaría de Educación Pública. Disponible en ligne : <[http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1\\_nuestra\\_institucion](http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_nuestra_institucion)>, consulté le 9 avril 2010.
- Steckbauer, Sonja M. 1995. « Educación bilingüe y bicultural en México: el caso de los Huicholes. » *Amerindia* 19-20 : 443-453.
- Turrent Rodríguez, María del Carmen et Carlos Zaldívar Rivas. 2009. *La escuela "Esperanza de Cuernavaca" : niños y niñas de las barrancas*. Cuernavaca : Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Morelos).
- Varese, Stefano. 1990. « Défis et perspectives de l'éducation indigène au Mexique. » *Perspectives - Unesco* 20.75 : 381-392.