



COLLECTION
PROGRAMME INTERNATIONAL
DE FORMATION
D'ÉDUCATEURS POPULAIRES

FORMATION
SOCIOPOLITIQUE ET
CULTURELLE

CULTURE INTERCULTURALITÉ ENCULTURATION



CULTURE INTERCULTURALITÉ ENCULTURATION



Xavier Albó, s.j.



fondation **s**ainte **m**arie



344.08

Alb.

Culture, Interculturalité, Enculturation

Caracas : Fédération Internationale de Foi et Joie, 2003

70p.; 21,5 x 15 cm.

ISBN: 980-313-017-X

Culture, Éducation Interculturelle, Pédagogie et Enculturation.

Collection « Programme International de Formation des Édicateurs Populaires »

Equipe éditoriale:

Antonio Pérez Esclarín

María Bethencourt

Dimension: Sociopolitique et Culturelle

Fascicule: Culture, Interculturalité, Enculturation

Auteur: Xavier Albó, S.J.

Dessin et diagramme: Nubardo Coy

Page de couverture et illustrations: William Estany Vázquez

Traduit de l'espagnol par: Maite Vaquero et Elise Fleury

Édition et distributeur: Fédération Internationale de Foi et Joie

Esquina de Luneta, edif. Centro Valores, Piso 7 Altagracia,

Caracas 1010-A Venezuela.

Téléphones : (58-212) 5645624 / 5645013 / 5632048

Fax: (58-212) 5646159

Site Internet: www.feyalegria.org

© Fédération Internationale de Foi et Joie

et Fondation Sainte Marie

Dépôt légal: If 603 2003 300 2016

ISBN: 980-313-017-X

Caracas, juillet 2003

Publication réalisée avec l'aide de:

La Fondation Sainte Marie (FSM)

Le Centre Magis

L'Agence Espagnole de la Coopération (AECI)



*« Un peuple instruit est
un peuple créateur, plein
d'initiative, c'est un peuple
adulte qui répond par lui-même
à ses besoins »*

P. José María Vélaz, S.J.



PRÉSENTATION

Le « Programme International de Formation des Éducateurs Populaires » est né de la nécessité d'apporter dans tous les pays où Foi et Joie est présente une réponse adéquate à la mobilisation d'une éducation populaire intégrale cohérente et articulée. Dans cette brève présentation, je souhaite mettre en relief trois caractéristiques fondamentales concernant l'éducateur, sa tâche et sa formation.

- Etre éducateur de Foi et Joie est un défi permanent et exige un effort continuel pour être une personne épanouie. L'éducateur devient alors un être précieux, dans la mesure où il se sent capable de s'engager et de faire des efforts pour les autres, en particulier pour les pauvres et les plus fragiles.
- L'acte d'éduquer est un acte vital de dévouement pour aider à construire et sauver des vies. Il s'agit, par son biais, de former des hommes et des femmes dignes et qui soient capables de vivre pleinement, en assumant leurs responsabilités de citoyen.
- L'éducateur se forme à travers son propre processus de création de connaissances et de solutions aux problèmes rencontrés au sein de sa pratique personnelle. Il se forme dans un acte conscient et réflexif de sa pratique.

La Collection est structurée autour des trois grands axes de la Proposition formative de Foi et Joie.

1. La formation humaine de l'éducateur. Configuration d'une nouvelle identité.
2. La formation socio-politico-culturelle. Compréhension des réalités locales et mondiales.
3. La formation pédagogique. La construction du sens de l'éducatif et du pédagogique.

Les travaux de cette Collection ont avant tout été conçus pour aider au travail méticuleux et exigeant, individuel et collectif, des éducateurs de Foi et Joie. Mais il est bien évident que nous serions enchantés par le fait que son utilisation s'étende à tous les éducateurs désireux de s'engager dans l'éducation des pauvres de leurs pays. La seule lecture de ces textes, même si je suis convaincu qu'elle sera d'un grand apport, n'est pas la voie conseillée pour extraire la richesse méthodologique et conceptuelle qu'ils renferment.

Mes meilleurs vœux à tous les éducateurs de Foi et Joie, et en particulier je leur souhaite de prendre plaisir à leur formation. Je leur souhaite que ce processus de reconstruction de soi-même et de préparation à la tâche magnifique d'éduquer nos enfants, jeunes et adultes, soit réalisé pour chacun dans la joie. Je sais que cela exigera de donner le meilleur de nous-même mais nous, éducateurs savons bien qu'en donnant la vie, nous en recevrons aussi en abondance.

Je connais de très près l'énorme travail qu'a demandé la structuration de ce programme et ce qu'a représenté, et représente encore l'élaboration des textes et des stratégies. L'effort des équipes pédagogiques de la Fédération Internationale de Foi et Joie, conjointement avec le travail des spécialistes qui ont élaboré chacun de ces thèmes, donnera lieu à une fin heureuse. Cet effort n'aurait jamais été une garantie de réussite sans le travail de direction ardu et systématique d'Antonio Pérez Esclarín y de María Bethencourt. Au nom de Foi et Joie, toute ma reconnaissance et mes remerciements chaleureux.

Que le Seigneur nous bénisse dans notre effort constant pour donner vie et tranquillité à nos peuples.

Jesús Orbegozo
Coordinateur Général
Federación Internacional Fe y Alegría.

Caracas, 15 septembre 2002



INTRODUCTION



Face à une incompréhension envers des élèves ou des parents, spontanément, l'enseignant réagit souvent ainsi : « Ils sont bêtes, ils ne comprennent pas ». Mais, nous demandons-nous si nous les comprenons ? Quand nous avons l'impression qu'ils « ne comprennent pas », est-ce parce qu'ils sont « bêtes » ou parce nous sommes différents ? Ne serait-ce pas plutôt parce que nous avons un vécu différent et parce que notre appréhension respective du monde et notre conception de la vie sont différentes ?

Parfois, les personnes titulaires d'un diplôme de nos écoles, fières et reconnaissantes de l'éducation de qualité qu'elles ont reçue, se contentent d'imiter celles des écoles privées les plus prestigieuses, en recherchant leur promotion sociale et économique. Mais elles ne parviennent pas à développer une attitude d'ouverture et de solidarité envers les autres qui n'ont pas eu accès à la même éducation et avec lesquels ils ont cependant pu partager une même culture populaire. Pouvons-nous alors dire que nous construisons un pays ?

Ces deux exemples nous rappellent que le monde complexe de la culture est une des composantes fondamentales de l'éducation.

Voici le but de cette brochure. Nous présentons dans les trois premiers chapitres un cadre général d'interprétation et, dans les deux derniers, nous nous intéressons davantage à leurs implications pédagogiques. De plus, la fin de chaque chapitre



inclut quelques exercices pratiques afin d'aider les enseignants à appliquer le contenu du chapitre à leur propre réalité et à leur expérience.

Afin d'obtenir les meilleurs résultats possibles, nous conseillons que les personnes participant aux ateliers de formation et aux cours d'application de cette brochure soient d'origines culturelles différentes, et que celles-ci soient représentées de façon la plus homogène possible. Selon les participants, les assistants décideront s'il est préférable d'effectuer les exercices pratiques à la fin de chaque chapitre, individuellement ou en groupe.

CHAPITRE 1



Concepts fondamentaux

Quand un nouvel être humain apparaît, il se crée à l'intérieur de sa mère, qui est la matrice dans laquelle il sera biologiquement formé. Sans l'appui de cette matrice biologique et psychologique, ce nouvel être humain ne pourrait pas survivre.

Une fois né, ce nouvel être n'est pas seul. Il est entouré d'une nouvelle matrice, qui n'est plus physique mais sociale et culturelle, et au sein de laquelle tant la mère que la famille la plus proche ont toujours un rôle fondamental. A partir de ce moment là, il côtoie peu à peu des cercles de plus en plus larges : le reste de sa famille, l'école, l'église, la communauté, le quartier, le village ou la ville, et cette ouverture au monde que sont les médias. Tout ceci constitue l'ensemble social et culturel dans lequel il est appelé à vivre. Il s'agit donc d'une « matrice » culturelle, qui rendra possible sa vie et son développement. Grâce à elle, le nouvel être humain ne doit pas tout réinventer depuis le début. Les personnes de son entourage et l'entourage lui-même lui offrent des pistes, des règles et des solutions pratiques pour l'immense majorité des problèmes pratiques de la vie. Rapidement, l'enfant prend appui sur la sagesse accumulée par ses proches depuis des siècles et des millénaires. Il



n'a pas besoin de découvrir le feu, l'électricité, l'informatique ou l'organisation sociale. Il apprend et intériorise progressivement ce qui est utile et ce qui est dangereux, ce qui est bon et ce qui est mauvais, ce qui peut donner sens à toute son existence. À partir de cela, lui aussi –en union avec son entourage– ajoutera sa propre expérience et sa créativité à cet immense bagage culturel.

1.1. Culture

1. Le plus généralement possible, c'est l'ensemble des caractéristiques *acquises par l'apprentissage*, contrairement à celles qui sont biologiquement héritées ; tout ce qui est appris est culturel (et non pas biologique) et non pas transmis biologiquement. Ainsi, nous pouvons donc parler du réservoir culturel humain.

La couleur de la peau, la calvitie, la pilosité relèvent du biologique. Mais si quelqu'un est chauve et qu'il met une perruque ; ou s'il a des cheveux et qu'il les teint, se les laisse pousser d'une certaine manière ou se rase, se fait des tresses ou d'autres choses, ceci relève du culturel.

2. De façon plus spécifique, on appelle culture l'ensemble des caractéristiques acquises par l'apprentissage et *partagées par un certain groupe social*.

L'essentiel n'est pas appris de manière isolée et individuelle, mais à travers une certaine population ou groupe social. Nous apprenons dans notre « matrice » culturelle, qui est aussi sociale. La culture est quelque chose de *social*, sauf dans des situations exceptionnelles et extrêmes comme celles des romans et des films qui nous présentent quelqu'un qui s'est perdu et qui a grandi sur une île déserte. Même ces chercheurs, artistes –ou y compris ces psychopathes– qui vivent et travaillent dans la solitude, ont été élevés et ont acquis leur comportement dans un certain moule culturel, qui peut être reconnu à travers leur conduite et ce qu'elle engendre.

Par conséquent, ce groupe ou ces groupes culturels qui partagent certaines caractéristiques s'identifient et sont identifiés par ces mêmes caractéristiques ; et celles-ci, à leur tour, font la différence face à d'autres groupes culturels. Par exemple, on ne reconnaît pas seulement les chinois grâce aux yeux bridés (élément biologique) mais aussi grâce à leurs tresses, leurs vêtements, leur façon de parler, leurs salutations par une révérence, leur façon de construire les toits de leur maison, etc.

Nous appartenons tous à un groupe culturel déterminé et, dans une certaine mesure à plus d'un. Nous pouvons tous nous considérer comme faisant partie d'une culture latinoaméricaine mais certains d'entre nous se différencieront par des variantes propres à la culture vénézuélienne ou des Caraïbes et d'autres à celles de l'Équateur, de l'Argentine ou du Cône Sud. Et dans chaque pays il pourra aussi y avoir des variations régionales significatives : les uns seront montagnards, d'autres habiteront au bord de la mer ; collas ou cambas ; il y aura des variations rurales ou urbaines, au sein même desquelles il y aura des différences remarquables selon le quartier : central ou périphérique, riche ou pauvre, avec un mode de vie et des coutumes bien distinctes. Il se produit la même chose avec les professions : les militaires, par le simple fait d'exercer ce type de métier, ont leurs propres caractéristiques culturelles, les commerçants les leurs, les religieuses d'autres différentes et ainsi de suite. En outre, il y aura ceux qui, ont plus ou moins de caractéristiques propres à une culture afroaméricaine et d'autres à un peuple indigène déterminé, sans cesser pour cela d'être aussi les membres de cette culture latinoaméricaine et de celle de leur propre pays.



Les trois grands secteurs de la culture

Dans n'importe quelle culture, les connaissances et les comportements appris et partagés peuvent être regroupés dans les trois grands secteurs suivants ; pour chacun d'entre eux nous ajoutons quelques pistes thématiques :

1. Technologie

(Culture matérielle, survie face à la nature)

- Maintien durable de l'environnement, selon chaque secteur écologique.
- Territoire, occupation de l'espace.
- Logement, costume.
- Production, économie.
- Alimentation et consommation.
- Santé et traitement des maladies.

2. Relations sociales

(Culture et société)

- Organisations basiques : famille, entre les familles, division interne du travail.



- Relations de genre, les générations au sein de la famille et au sein d'autres instances supérieures.
- Relations de production : division du travail, échanges, réciprocité et commerce.
- Communauté et niveaux supérieurs : organisation, autorités, assemblée.
- Politique interne : prise de décisions, les conflits et leur résolution.
- Politique face à d'autres groupes et face aux pouvoirs non indigènes locaux et nationaux.

3. Monde imaginaire

(Culture symbolique)

- Langue, mythes et histoires, l'histoire du même groupe, récits culturels.
- « Textes » ou langages plastiques (tissus, céramique...) ; sens des échanges.
- Expressions artistiques : musique, chanson et danse ; arts plastiques et visuels.
- Religion: rites, célébrations et croyances ; manière d'interpréter le monde.
- Éthique et valeurs : dans les dictons ou les proverbes ; dans les us et coutumes.
- Façons d'éduquer et transmission de la culture aux nouvelles générations.

Il faut souligner, en plus, *l'interrelation* entre les divers secteurs. Cet aspect est en général beaucoup plus développé dans les cultures indigènes que dans la culture hispanique créole ou d'origine européenne, plus encline à briser et à perdre la vision d'ensemble. Il est également indispensable de prendre en considération l'évolution dans le temps, car les cultures sont des organismes vivants (se reporter au chapitre 2).

Deux avertissements

Dans les livres et les dictionnaires, on peut trouver beaucoup d'autres définitions de la culture. Cependant, nous retrouvons les acceptions fondamentales que nous avons expliqués ici. Néanmoins, nous devons signaler deux usages assez fréquents mais inadéquats :

Premièrement : Culture *ne* signifie pas avoir d'abondantes connaissances ou agir de façon raffinée et prestigieuses. On retrouve par exemple cette utilisation quand on dit d'une personne qu'elle est inculte, en opposition à une personne cultivée. Ou lorsqu'on dit : « cette dame a de la culture et cette autre n'en a pas. Le même préjugé apparaît déjà lorsque l'on considère qu'un secteur est « civilisé » tandis que les autres sont toujours « incultes », « sauvages » ou « primitifs ».

En fait, *nous avons tous de la culture* et nous appartenons tous à une *civilisation*. Nous n'avons juste pas tous la même façon de laisser transparaître notre culture, et, à cause de la composition et des différences internes au sein de la société, certaines expressions culturelles sont considérées plus prestigieuses que d'autres. Ceux qui pensent être « au sommet » (entre guillemets) de la société ont tendance à vouloir s'approprier le concept culturel et à penser qu'ils sont les seuls détenteurs de la culture ; les différentes expressions culturelles des autres ne seraient alors pas dignes de ce nom. Nous reviendrons sur ce point au chapitre 3. Mais, pour le moment, gardons à l'esprit que cette conception de la culture est très limitée, exclusive et dangereuse.

Deuxièmement : Le terme Culture *ne* renvoie pas seulement aux aspects intellectuels, artistiques ou religieux appris. On entend fréquemment des économistes, technocrates, politiciens et même sociologues parler ainsi. L'organisation économique, sociale et politique, les avancées technologiques, etc. seraient une chose et la culture se réduirait à cette sphère symbolique. Mais, en réalité, *tous sont des domaines qui ont été appris* et, par conséquent, *culturels*. Tous sont également sujets à des visions et des styles différents selon le groupe culturel dont il s'agit. Oublier cette réalité peut nous conduire à de graves distorsions, par exemple, à des contraintes politiques ou des formes de développement étrangères à la réalité culturelle de beaucoup de secteurs populaires.

Quand, dans nos pays, on parle du « Ministère de la Culture », de la « Direction Nationale de la Culture » et que dans les médias on consacre une section spéciale aux « activités culturelles », on tombe fréquemment sur une de ces deux distorsions ou sur les deux. Tout ce qu'ils font est, sans doute, culturel. Mais, en réduisant ce qui est culturel aux seules activités les plus prestigieuses liées au cadre culturel et artistique des secteurs dominants, on discrimine beaucoup d'autres activités et expressions également culturelles.





1.2. Culture commune et cultures particulières

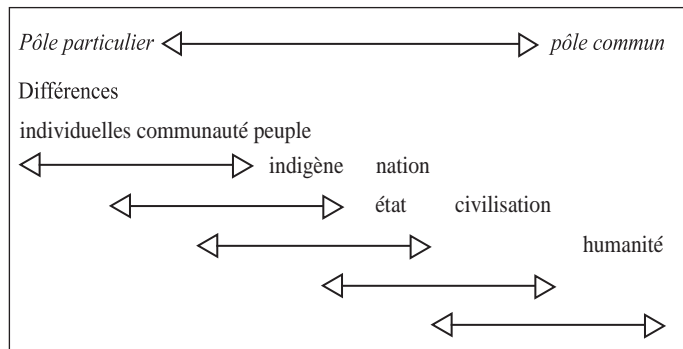
Quand l'on associe le sens (1) de culture, le plus universel, et celui plus spécifique (2), nous observons que, bien qu'appartenant à de nombreux peuples, en outre fort différents, nous partageons de nombreuses caractéristiques que l'on pourrait appeler *culture commune*. Ces caractéristiques communes sont de plus en plus importantes, au fur et à mesure que les échanges entre les divers peuples de l'univers se développent et s'intensifient. Qui se soucie aujourd'hui de savoir de quelle culture proviennent des comportements culturels tellement communs comme se servir un café ou manger des frites, prendre des notes dans un cahier ou se passionner pour un championnat de football ? Beaucoup de groupes culturels partagent ce qui est basique comme des systèmes semblables de transport et de communication, monétaires, d'écriture, une même religion, certaines langues internationales, certains valeurs et principes légaux ou commerciaux, etc.

Cependant, d'un point de vue plus restreint, il y a aussi une série de caractéristiques partagées seulement par un groupe sociale déterminé, ou par un ensemble de groupes sociaux plus locaux. Ces caractéristiques qui font la différence entre un groupe social ou un autre, sont les *cultures particulières*.

Ce qui est commun peut autant se passer sur plusieurs niveaux que ce qui est particulier, comme nous l'illustrons dans le graphique 1.

Graphique 1

Ce qui est particulier et ce qui est commun à la culture sur plusieurs niveaux



En plus de ce qui est commun, partagé et accepté par tous les membres d'une certaine communauté, les caractéristiques particulières de certains individus ou de certains groupes continueront d'exister, comme l'attitude des femmes face aux hommes, d'une famille à une autre, etc. Et plus nous avancerons dans des niveaux supérieurs, plus il se produira quelque chose de semblable. Venant d'un même pays, nous aurons l'impression de faire partie d'un même groupe culturel, grâce aux nombreuses choses que nous partageons, la monnaie ou les autorités, en passant par les problèmes, les réussites, la façon de protester ou de s'amuser, etc. Mais, en même temps, nous nous distinguerons entre régions et secteurs sociaux, par les coutumes, les intérêts et par la langue ou l'accent. Tous les latinoaméricains, alors que nous percevons nos différences nationales –qui ont même quelquefois provoqué des guerres–, sentons que nous avons beaucoup en commun, en plus de la langue. Nous ressentons ça avec d'autant plus de force quand nous rencontrons des latinoaméricains venant de différents pays dans un pays d'un autre continent, et donc de langue et culture différentes...

Ainsi, ce qui est particulier et ce qui est commun s'associent de façon dialectique à des niveaux différents, de sorte que ce qui était commun à un niveau inférieur s'avère particulier au niveau supérieur et vice versa.

D'un autre point de vue, entre les ressemblances et les différences liées au lieu de vie, on peut aussi parler de la culture de la pauvreté, des jeunes, de la violence, de la paix, agraire, militaire, urbaine, etc. Bien que les pauvres, les jeunes, les personnes violentes, etc. de chaque endroit s'expriment selon leurs diverses cultures locales, le fait d'être tous pauvres, jeunes, violents, etc. conduit aussi à développer certaines caractéristiques semblables. Qu'ils soient arabes, aymaras ou noirs de Bahía, les pauvres tendront à développer certains mécanismes comparables de survie, en associant des formes de collaboration mutuelle et d'adaptation à leur situation de carence, mais chacun d'entre eux le fera dans sa tradition arabe, aymara ou noire bahiana. Le contraste le plus significatif continue d'être celui qui existe entre les cultures d'un endroit ou d'un autre. Mais l'analyse comparative de la problématique et des attitudes des pauvres, des jeunes, des militaires, etc. nous montre –en fin de compte– qu'ils tous sont humains et que, face à des situations et à des épreuves semblables, ils développent aussi des comportements comparables.





1.3. Culture et identités

La culture particulière d'un groupe déterminé est son soutien et c'est également un des instruments les plus puissants pour la création et le développement ultérieur des différentes *identités* collectives. On se sent comme appartenant à un groupe déterminé grâce à tout ce qu'on partage avec les autres membres du groupe, et aussi grâce à tout ce qui fait la différence avec d'autres groupes sociaux. En outre, plus le groupe se consolide, plus il cherche de nouveaux éléments culturels pour renforcer cette identité spécifique.

Cette relation entre culture et identité met en relief le rôle clef de la composante culturelle dans tout le processus éducatif. Dans les brochures consacrées à la formation humaine, on accorde une grande importance au fait de se connaître soi-même –c' est-à-dire, connaître sa propre identité– comme point de départ du processus éducatif. Chacun doit savoir découvrir ses forces et faiblesses, s'accepter comme il est et, à partir de cela, se consolider. Mais, comme il ne s'agit pas d'individus isolés dans leur environnement social, ce même processus doit aussi être effectué autour du groupe partenaire culturel de référence. Chacun doit s'accepter comme appartenant à un certain groupe culturel, avec ce qui peut être positif et négatif. À partir de cela, il peut aussi jouer un rôle important dans la consolidation du groupe comme tel, base essentielle pour la croissance de celui-ci jusqu'à obtenir sa pleine participation dans la vie publique.

Selon le niveau où ces identités culturelles apparaissent, le groupe social peut recevoir des noms différents.

Le niveau le plus bas est généralement celui de *communauté*, parce qu'elle constitue l'unité sociale de base, au-delà de la famille, où la culture commune se consolide et se reproduit. Dans le cas rural, cette communauté peut avoir, à son tour plusieurs niveaux d'organisation, depuis des petites communautés comprenant seulement quelques dizaines de familles, jusqu'à des associations plus vastes, avec plusieurs instances communales et des dizaines de milliers de personnes.

Le niveau suivant est celui du groupe culturel complet ou des parties bien définies du même groupe, surtout quand leur territoire est bien délimité et que son étendue est gérable. Bien que dans la littérature on les appelle souvent *ethnies*, les intéressés préfèrent

être identifiés par leurs noms spécifiques (shuar, wayú, guaraní...), souvent différents de ceux que les autres leur donnent et qu'ils rejettent (jívaro, guajiro, chiriguano...). Et même parfois, certains groupes culturels minoritaires partagent un même territoire et développent alors une identité commune en tant que membres d'un certain *territoire multiethnique*.



Au niveau du pays et même de l'Amérique Latine ou au-delà, ces peuples peuvent reconnaître une identité commune plus grande, à laquelle ils font allusion en se servant de noms génériques moins péjoratifs comme *peuples, nationalités*, et même *des nations indigènes* ou *originaires* ou *des peuples afroaméricains*, montrant ainsi qu'ils souhaitent conserver leur particularité et la faire reconnaître dans leur pays et au-delà. Ils ont même adopté un nom alternatif à « Amérique Latine » : *Abya Yala*, qui dans la langue kuna du Panamá signifie « la terre vierge prête pour être fécondée ». Belle et provocatrice proposition pour un continent, qui n'a pas été un cadeau du géographe Americo Vespuccio et qui ne parle pas latin.

Selon l'endroit, chaque nom a ses connotations et résonances, elles doivent être reconnues et prises en compte afin d'éviter des susceptibilités. Par exemple, dans certains lieux et contextes, les termes *indien, indigène, aborigène ou noir*, peuvent même être préférés pour les manifestations de revendication, tandis que dans d'autres ils sont évités à cause de leurs connotations dédaigneuses et discriminatoires. D'autres termes comme *originaires de ou afroaméricaines/afro descendants*, sont alors préférés car ils renvoient de façon plus positive aux racines historiques et culturelles.

Les termes *nationalité* et surtout *nation* acquièrent ainsi deux sens différents : l'aspect revendicatif de ces peuples émergents et celui de *nation-état*, favorisé par les états et les gouvernements. Dans les deux cas, le terme *nation* fait allusion à une identité culturelle considérée comme fondamentale. Arriver à se constituer comme *nation*, implique de se sentir avant tout comme étant membre d'un même groupe social qui partage un ensemble de valeurs, de propositions, d'organisations, de symboles et autres caractéristiques culturelles.

Les gouvernements et les politologues affirment que la nation est le groupe social de référence au dessus de tout autre. Pour eux, il serait normal d'être seulement membre d'une nation, qui



soit en même temps un état-souverain. En d'autres termes, ils ont tendance à associer le concept de nation avec celui de nation-état ou d'*État nation, état national*. Cette identité nationale au niveau de l'État existe sans aucun doute. Nous sommes tous passionnés au niveau national quand il y a des réunions, des procès ou des compétitions internationales (c'est-à-dire, au sein même de l'État) de tout type, même si nous protestons intérieurement contre nos gouvernements et même contre notre manière d'être. Mais ce qui est remis en question aujourd'hui, c'est l'appropriation exclusive ainsi que le monopole de ce point de vue de la part de l'État. Ainsi, quand les mouvements indigènes et noirs appellent aussi leurs propres peuples *nations*, ils remettent en question cette prétention au monopole et à l'uniformisation des *états-nation*. Dans tous les cas, ils préfèrent parler d'*états plurinationaux*. Néanmoins ceux qui parlent ainsi renoncent en réalité rarement à faire en même temps partie de leur état-nation. Ce qu'ils veulent faire accepter, c'est que leur identité en tant que *nation originaire* ne doit pas être remise en question par leur appartenance simultanée à un *état-nation*. C'est-à-dire qu'ils rejettent l'idée qu'on pourrait seulement être membre d'*une* nation, au-dessus de tout autre identité.

Le cas des peuples originaires qui ont été séparés par les frontières actuelles des états modernes mérite une réflexion particulière. La liste (incomplète) du cadre 2 nous montre certaines de ces situations, quelquefois très douloureuses :

Cadre 2
Quelques peuples originaires divisés par les frontières

<i>Peuples ou nations d'origine</i>	<i>États-nations auxquels ils appartiennent</i>	<i>Conflits</i>
Maya (et groupes internes)	Mexique, Guatemala, Honduras	Guerres, exils, massacres
Miskito	Honduras, Nicaragua	Guerres et déplacements de populations
Wayu	Colombie, Vénézuéla	Conflits frontaliers

Yanomami	Brésil, Vénézuéla	Invasion et massacre
Shuar, Achuar, Aguaruna	Équateur, Pérou	Guerre, nouvelle frontière
Aymara	Pérou, Bolivie, Chili	Guerres, nouvelles frontières.
Quechua (et groupes internes)	De la Colombie à l'Argentine	Spoliation, migrations
Guarani chiriguano	Bolivie, Paraguay, Argentine	Guerre, exil, nouvelle frontière
Otros guarani (groupes internes)	Du Pérou/Brésil jusqu'à l'Argentine.	Guerre, spoliation, migration
Mapuche	Chili, Argentine	Invasions et massacres



La majorité de ces peuples se sont vus mêlés à des guerres qui leur étaient étrangères, qui les ont obligés à prendre position d'un côté ou d'un autre et qui ont été la cause de massacres, d'exils, et de la perte ou de l'invasion de leur territoire. Nous pourrions ajouter les conflits d'identité, autant des groupes indigènes que de beaucoup d'autres, à cause des migrations dues au travail, beaucoup d'entre elles illégales, vers d'autres pays dont les États-Unis et l'Europe.

Le niveau supérieur au sein de ces identités culturelles spécifiques est celui de *civilisation*, comprise comme l'identité commune d'un ensemble de groupes culturels qui partagent beaucoup de caractéristiques dans des domaines divers de la vie. Elles les différencient à leur tour des membres des autres civilisations. Insistons ici sur le fait qu'il ne s'agit pas ici de distinguer entre peuples « incultes » et peuples « civilisés ». Nous avons déjà rejeté ce genre de qualification comme constituant une erreur et un mauvais emploi du concept de culture.



De nos jours par exemple, le rapprochement interne des différents peuples d'origine islamique qui, à leur tour, se polarisent face aux peuples de la dénommée civilisation « occidentale » est passée au premier plan. Mais nous pouvons parler aussi de la civilisation chinoise, japonaise, slave, etc. Ceux qui font partie d'une même civilisation peuvent rencontrer de grandes différences internes, mais se trouver semblables face à toute autre civilisation, même si des différences internes notables les caractérisent.

L'Amérique Latine ou Abya Yala est en train de construire sa propre civilisation, entre autres avec des éléments des civilisations ancestrales (mésoaméricaine, andine, amazonienne...) et des civilisations importées: l'« occidentale » –qu'ont apporté et ont imposé les européens et maintenant aussi les États-Unis– et l'africaine qui est arrivée avec le régime esclavagiste, et quelques autres éléments d'autres civilisations.

1.4. Culture, race et racisme

Précédemment, nous avons fait allusion à des caractéristiques *culturelles*, et non raciales ou héréditaires. Néanmoins, il y a une série de croyances et d'attitudes culturelles qui font référence à ce qui est héréditaire. Par conséquent, il est nécessaire de distinguer au mieux ce qui est héréditaire de ce qui est culturel.

Le terme *Race* désigne l'ensemble de caractéristiques biologiques partagées par un certain groupe de la même espèce humaine, en opposition à ceux d'un autre groupe humain. Par exemple, la couleur de peau, le type de cheveux, les traits, etc. Ce concept a été tiré de celui qu'on utilise aussi pour classer les animaux, par exemple, les différentes races bovines avec des traits et des spécialités différentes : les unes sont meilleures pour le lait, les autres pour la viande, d'autres sont plus résistantes face aux situations difficiles, mais toutes appartiennent à la même espèce bovine et ont donc la possibilité de se reproduire ensemble.

Il est évident qu'il y a certaines différences biologiques entre les différents groupes humains, mais son importance physique est minimale par rapport à ce que nous avons tous en commun. L'UNESCO, il y a longtemps déjà, a conclu qu'il n'y avait pas de base scientifique pour affirmer qu'il y a des races humaines supérieures ou inférieures. Récemment on a pu tracer la Carte du Génome Humain qui a démontré que nous partageons tout à

99,99%, tandis que les variations individuelles représentent seulement 0,01%. Rien ne démontre que ces variations insignifiantes, de « race » soient plus significatives que celles d'un individu à un autre au sein d'une même race.

En revanche, l'ensemble de croyances et d'attitudes des différentes races sont déjà des *constructions culturelles*. Elles commencent à l'être quand l'on exagère l'importance de certains traits physiques sans prendre en compte la base biologique. Par exemple, la couleur de la peau, en attribuant des vertus ou des défauts à ceux qui sont d'une couleur ou d'une autre. On est en plein *racisme* quand, en fonction de ces croyances et de ces constructions culturelles, un groupe pense être supérieur à un autre et, par conséquent, a le droit de le dominer, de le discriminer ou même de l'éliminer.

Le cadre 3, qui établit la comparaison entre les différents comportements en ce qui concerne les domaines racial et sexuel, peut nous aider à comprendre la différence entre la base biologique et la construction culturelle :

Cadre 3

Base biologique	Sexe masculin/ féminin, Des cas ambigus	Race blanche, noire, indigène, etc...
Construction culturelle	Relations entre les genres : machisme, féminisme, unisex attitude face aux homosexuels, travestis	Relations entre les races racisme (esclavagisme, subordination, apartheid, extermination) mariages entre les races vie commune, pacifique...

Il est aussi très fréquent qu'au sein de ces constructions culturelles, on donne une explication raciale à des éléments qui sont seulement culturels. Il est naturel que, dans l'identité culturelle de la population afroaméricaine, la couleur ainsi que d'autres traits physiques aient un rôle identificateur important, avec tout l'ensemble d'expressions culturelles propres (coiffures, danses, religion...) qui en font partie. Ces éléments physiques se reconnaissent ou se mesurent cependant fréquemment avec des termes culturels. Dans





des recensements qui incluent ce type de questions, il n'est pas rare que des personnes aux traits clairement africains s'identifient aux blancs. En République Dominicaine, depuis la dictature de Trujillo, on a eu même la tendance à réserver le terme *noir* aux seuls afroaméricains provenant de Haïti, tandis que les dominicains sont seulement *indiens*.

Dans tous les pays aux racines indigènes fortes, être blanc, métis ou indien, inclut sans doute des références à des caractéristiques biologiques, mais actuellement sa propre attribution ou celle d'autrui, à chacune de ces catégories ne dépend pas tant de la couleur ou de la présence ou non de mélanges biologiques, que du groupe socioculturel auquel on a été assigné en fonction de son niveau économique et de ses habitudes culturelles. Ainsi, quand un indigène tourne déjà le dos, d'un point de vue culturel à son origine, il cesse alors de l'être et pourra même être considéré « blanc ». Il en est ainsi, par exemple, dans de vastes secteurs de la population mexicaine et péruvienne, bien que leurs traits physiques dénoncent cette origine.

1.5. Culture et société

En associant ces identités culturelles aux structures sociales et politiques de chaque pays (qui sont aussi des constructions culturelles de niveaux supérieurs), des situations qui nous aident à comprendre pourquoi toutes les cultures ne sont pas traitées de la même manière, de façon impartiale, apparaissent. Afin de mieux comprendre ce processus, voyons d'abord la relation entre *classe sociale* et cultures, pour aboutir ensuite à la situation néocoloniale de nos pays.

Classe sociale et culture

Une *classe sociale* est un groupe qui partage une même position dans la structure (ou pyramide) socio-économique. On distingue généralement les classes aisée, moyenne et pauvre. En simplifiant au maximum, la classe aisée est une minorité qui contrôle l'économie des autres. Elle est aussi pour cela appelée classe dominante ou exploitante. La classe pauvre (dominée, exploitée) est la majorité qui souffre le plus directement les conséquences des décisions prises par la classe aisée. La classe moyenne, plus polyvalente, fait dans un sens partie des deux, puisque elle est au service de la classe aisée tout en profitant aussi de la basse. Puisque l'on fait en

général plus de choses avec les membres de sa classe, on développe aussi des caractéristiques culturelles propres à sa classe. Nous pouvons parler, par conséquent, d'une culture bourgeoise, d'une culture populaire et d'une culture de la pauvreté ; ou même d'une culture bureaucratique, de commerçants, de paysans, religieuses, etc. Mais dans la plupart des nos pays cette situation se complique par les séquelles de notre histoire coloniale.

Néocolonialisme

Le développement autonome des différents peuples qui habitaient nos terres a été brusquement interrompu par la conquête et l'arrivée des espagnols, des portugais et autres peuples européens, à partir de l'année 1492. Une fois bien établis, ils ont mis en place un *régime colonial* qui divisait la société en deux grands secteurs, avec leur propre culture respective : un minoritaire mais dominant, formé par ceux qui venaient d'arriver et leurs descendants ; et les grandes majorités dominées, composées d'anciens habitants et de leurs descendants. Dans cette société double, il y a sans doute eu beaucoup d'échanges et d'influences mutuelles entre la culture hispanique créole dominante et les différentes cultures originelles et dominées. Divers groupes intermédiaires métis sont aussi apparus ainsi qu'un troisième groupe formé par les esclaves noirs amenés par les européens.

Mais le point central du système a été la domination et l'exploitation exercées par la minorité hispano-créole dans tous les domaines culturels : économique, politique, social, religieux, etc. D'un côté, les groupes colonisateurs dominants voulaient renforcer la situation de domination des autres, et c'est pourquoi il leur était utile qu'ils conservent leur propre culture d'une manière isolée et subordonnée. De l'autre, afin de renforcer leur domination, ils se montraient comme les uniques détenteurs d'une culture et d'une civilisation. La seule voie du progrès pour le reste était de perdre son identité et de devenir peu à peu comme eux. La première erreur à laquelle nous avons fait allusion précédemment et par laquelle on tend à associer « culture » et « civilisation » aux seuls groupes dominants, tire d'ici ses origines.

L'indépendance a permis d'en finir avec la dépendance politique de l'Espagne et du Portugal. Cependant, d'un point de vue interne, la structure de la société a persisté. C'est pourquoi on dit que le *colonialisme interne* est toujours présent ou qu'une société néo-coloniale persiste. En effet, les relations de domination, conséquence





de la situation antérieure de conquête et de l'état colonial antérieur se sont maintenues. De plus, outre l'héritage colonial, s'ajoute maintenant la présence et l'influence d'autres pays et intérêts économiques du vieux continent qui, sans se servir formellement de nos pays comme de leurs colonies, maintiennent également avec eux une relation de domination, à travers les élites locales.

Le néocolonialisme est vu dans beaucoup de nos pays comme l'une des entraves les plus fortes pour sa constitution comme nation unitaire. Cet héritage de sociétés coloniales au secteur dominant et oppresseur, héritier politique et culturel des groupes conquérants et colonisateurs d'un côté, et l'autre, subordonné, discriminé et opprimé par le premier, empêche que nous nous sentions tous citoyens de catégorie égale. Dans de nombreux pays –surtout au Brésil et dans les Caraïbes, où l'économie basée sur la plantation s'est développée– intervient au sein du colonialisme, la composante *afroaméricaine*. Les problèmes sont comparables à ceux des peuples originaires ou indigènes, mais avec deux différences. Tout d'abord, la discrimination dont ils souffrent repose davantage sur la composante raciale, qui rend plus difficile leur intégration lorsqu'ils sont dans un espace urbain. Ensuite, étant donné qu'ils ne sont pas originaires du continent, ils n'ont pas d'espace de référence. La terre n'est pas leur mère mais leur « marâtre », comme l'a illustré un leader du mouvement noir.

Culture et classe dans une société néocoloniale

Quand une structure de classes se superpose à une société coloniale ou néo-coloniale, les perspectives de classe et de culture se renforcent mutuellement afin de consolider le système de domination. La minorité dominante pense non seulement être « en haut » parce qu'elle a le pouvoir économique et politique, mais aussi parce qu'elle détient une culture qu'elle considère « supérieure » ou même comme étant l'unique digne de ce nom. Et les secteurs dominés se sentent non seulement en bas de l'échelle à cause de leur manque de pouvoir économique et social, mais aussi car ils sentent que leur culture est inférieure, parce qu'ils ne sont pas encore « civilisés ». Ceci a été tant répété d'une génération à une autre, que beaucoup d'entre eux finissent par le croire.

Etant donné que les indigènes et les noirs occupent une place déterminée dans la société, normalement celle de la classe la plus basse, souvent campagnarde, leur propre culture développe en plus des caractéristiques culturelles qui sont propres à leur position de

classe. Quand un noir pauvre ou un ye'kuana pauvre développe des valeurs déterminées ou agit d'une façon déterminée, il faut voir si c'est parce qu'il est afroaméricain ou ye'kuana, ou simplement parce qu'il est pauvre. Le plus probable est qu'il agira comme n'importe quel pauvre, mais il le fera selon le code afro ou ye'kuana.



Reprenons le sujet précédent : les éléments d'une culture *commune*, partagés par beaucoup de groupes culturels. Beaucoup d'éléments relativement nouveaux de cette culture potentiellement commune, sont en principe véhiculés par la culture dominante, parce qu'elle a pour le moment plus de possibilités d'échange et à plus grande échelle. Mais il faut alors savoir distinguer ce qui est effectivement une caractéristique qui identifie cette culture comme (du groupe social) dominante et ce qui est simplement une caractéristique actuelle ou potentielle de la culture commune, qui pour le moment est véhiculée par le groupe social dominant. Par exemple, certaines formes de groupement social exclusif ou de consommation somptueuse peuvent être des caractéristiques qui identifient clairement ce groupe dominant. Mais l'emploi de nouveaux moyens de communication, Internet, etc. pourrait indiquer plus clairement l'accès à de nouvelles caractéristiques d'une culture potentiellement commune.

Exercices pratiques

1. Choisir deux groupes culturels spécifiques, de préférence d'origine populaire (par exemple, afro, indigène, rural, migrant, urbain périphérique...) avec lesquels nous avons un contact suffisant. Remplir six fiches sur chacun des deux groupes. Dans chaque fiche on indiquera un trait culturel du groupe, selon le schéma suivant:

	Trait culturel de cette culture	Un trait en commun avec d'autres cultures
Domaine technologique	A	B
Domaine des relations sociales	C	D
Monde imaginaire	E	F

Ensuite, on regroupera les fiches des participants ou des différentes équipes de travail selon le même schéma sur le tableau et l'on discutera des résultats, en comparant ce



qui est spécifique et ce qui est commun à chaque groupe de travail. Analyser si les caractéristiques spécifiques signalées sont dûment prises en compte dans l'approche faite par les écoles de Foie et Joie.

Dans la perspective d'un futur travail, une recherche plus détaillée sur chacun de ces groupes culturels pourrait être menée tout au long du cours, afin d'approfondir le travail éducatif de chaque participant.

2. *Relever sur des fiches des termes, des expressions, des proverbes, des phrases et des attitudes qui montrent la discrimination entre la culture dominante et les autres cultures dominées. Rassembler et organiser les fiches sur quatre panneaux :*

a. Ce que disent/font les membres de la culture dominante envers et à propos d'eux-mêmes.

b. id. envers et à propos des cultures dominées.

c. Ce que disent/font les membres des cultures dominées envers et à propos d'eux-mêmes.

d. id. envers et à propos des membres de la culture dominante.



Changement culturel

Les cultures sont vivantes, comme les humains. Et, comme pour eux, leur continuité n'est pas statique mais *dynamique*. Bien que nous soyons toujours loyaux envers notre identité culturelle, personne d'entre nous ne vit encore sa culture comme nos grands-parents. Les seules cultures statiques sont celles qui ont disparu ou qui sont dans les musées.

Ce changement se produit de deux façons complémentaires, de plus en plus imbriquées : tout d'abord grâce à l'*évolution interne* du groupe qui acquiert progressivement de l'expérience ou qui réagit aux changements qui apparaissent dans son entourage, et ensuite grâce à l'*influence externe* par un échange permanent avec les autres groupes culturels. Dans les deux cas, les changements peuvent commencer chez des individus déterminés qui auront une influence sur les autres, et/ou par des changements plus structurels dans l'entourage (économique, social, environnemental...), qui mènent à de nouvelles adaptations et stratégies. Dans un monde où tout se mélange de plus en plus, les changements les plus significatifs viennent actuellement surtout des influences externes qui



agissent sur l'entourage. Afin de comprendre mieux ces processus, revenons-en à quelques concepts basiques, plus en rapport avec ce qui se passe chez les gens et avec les groupes culturels.

2.1. *L'enculturation/l'intégration*

La première chose qui se passe chez l'enfant, amené à faire partie d'un groupe culturel déterminé, c'est qu'il s'imprègne d'une culture, comme disent les anthropologues, ou –comme les psychologues et les pédagogues préfèrent dire –, qu'il s'intègre dans son propre groupe. C'est-à-dire qu'il absorbe toutes les connaissances et toutes les valeurs de son propre peuple, les amenant à faire partie de lui-même. Ce processus se consolidera progressivement dans les phases suivantes du cycle vital, jusqu'au mariage. Les conseils et les formalités qui précèdent le mariage, contiennent souvent beaucoup d'éléments de socialisation dans la vie publique du groupe culturel. Ce processus se fait d'abord dans la famille, puis, dans le contexte plus vaste de la communauté, du quartier et de la « matrice » culturelle dont nous avons parlé dans la première page de cette brochure.

Afin d'obtenir cette *enculturation/intégration*, chaque culture a développé ses propres mécanismes. Dans presque toutes, le rôle initial de la mère et du reste de la famille immédiate est fondamental. Mais, il peut cependant contenir des styles différents qu'il convient de comprendre. Il y a des peuples de l'Amazonie où le rôle éducatif de la maison familiale est très important dès l'enfance, comme on peut le voir également dans les kibboutz en Israël. Certains peuples permettent plus de choses que d'autres quant à ce que les enfants peuvent faire au cours de leurs premières années. Chez certains d'entre eux, les différences faites selon le sexe des enfants, en associant le garçon à son père et la fille à sa mère, sont plus rigides que chez d'autres. Mais, en général, il est toujours nécessaire et convenable d'analyser les processus d'appropriation de la culture, en différenciant ceux qui sont respectivement propres aux hommes et aux femmes.

Au fur et à mesure que les années passent, le foyer et son entourage immédiat sont le lieu principal de l'apprentissage culturel chez la majorité des filles. Elles y acquièrent aussi d'autres compétences telle que l'art complexe et prestigieux du textile. Dans le domaine urbain, le foyer peut même être le lieu d'apprentissage rapide de travaux domestiques, comme le soin apporté aux enfants

plus petits, en raison du travail à l'extérieur des parents. Dans le cas assez fréquent des magasins et des ateliers familiaux, le foyer devient aussi l'école du travail. Mais, au fur et à mesure que les enfants grandissent, ils étendent peu à peu leur espace d'action. Le rôle de la communauté ou du quartier et des secteurs d'activité de production ou de récréation où il passe une bonne partie de leur vie s'avère alors fondamental.

Pour les enfants habitant à la campagne, le travail agricole, le pâturage, les célébrations municipales, les sorties dominicales aux fêtes des villages, les parcours dans la forêt pour chasser, et même les sorties en ville et à d'autres endroits plus développés pour chercher du travail seront très importants.

Pour la majorité des filles habitant à la campagne, le complément éducatif naturel sera leur transfert en ville pour se faire embaucher dans les travaux ménagers. En ce qui concerne la majorité des jeunes, le service militaire, auquel ils accèdent parfois avant en falsifiant leurs certificats, jouera ce rôle. Autant pour les filles que pour les garçons, les deux sont les principales écoles pratiques qui leur permettent de devenir pleinement citoyens, dans une ambiance dure, pleine de machisme et de discrimination.

Pour les enfants de la périphérie urbaine, les nouveaux milieux socialisateurs, après l'enfance, peuvent être la rue, —endroit principal de divertissement et, quelque fois, de vie—, les travaux précoces comme vendeurs ambulants ou assistants dans les locaux où l'on sert à manger ou les voyages d'affaires de leur mère, collecteurs dans le transport public, réparateurs ou nettoyeurs de voitures, les jeux électroniques, et même en réseau pour acquérir de l'adresse en logique informatique... et beaucoup d'autres activités, sans oublier celles qui sont marginales comme le chapardage, la mendicité ou l'appartenance à des bandes.

La grande innovation de cette étape de la vie, c'est l'école qui fait déjà naturellement partie de la communauté et du quartier. Elle occupe les enfants en dehors du foyer à des âges de plus en plus précoces et les retient de plus en plus longtemps, sauf si le manque de moyen et les exigences liées au travail conduisent cette jeunesse à grossir les statistiques de « l'absentéisme scolaire ». Mais l'école arrive rarement à remplacer totalement les autres processus plus traditionnels et informels d'appropriation de la culture. Ce qui est regrettable c'est que les efforts pour combiner les deux manières





sont encore trop peu nombreux : la socialisation informelle reste plus liée à la culture, et l'éducation formelle quant à elle, plus liée aux intérêts et aux priorités de l'État. Elles fonctionnent trop fréquemment de façon parallèle, quand ce n'est pas de manière divergente, sans se connaître.

2.2. L'influence d'autres cultures

Là où règnent d'autres cultures locales, l'école est sans doute la première ouverture à la culture dominante et à ses valeurs. Mais elle pénètre par beaucoup d'autres voies : les liens avec les émigrés, les voyages, le commerce, les médias. Grâce à eux ou à d'autres voies, nous sommes tous exposés à d'autres cultures, soit locales soit étrangères, surtout à celles des pays développés. Dans les deux situations, l'autre culture influence celle qui est dominante, à travers les deux processus suivants:

- L'*acculturation*, qui est l'adoption de certaines caractéristiques de l'autre culture. Ce mot vient de *ad-culturation*, qui signifie l'*adhésion* à un élément provenant d'une autre culture. (Elle ne vient pas d'*a-culturation*, qui signifierait la négation de la culture, comme *a-nonyme*, signifie « sans nom »).
- Au contraire, la *déculturation* se manifeste par la perte de certaines caractéristiques de sa propre culture.

Les deux phénomènes se produisent dans n'importe quelle culture et, ils n'ont rien à voir avec l'identité culturelle. Nous ne sommes pas plus chinois après avoir adopté le papier et l'imprimerie chinoise, en oubliant les signes de fumée ou les *kipus* ; et les allemands ne sont pas moins allemands et plus andins après l'adoption des pommes de terre ; et les indigènes ne sont pas moins indigènes parce qu'ils portent des vêtements moins chers provenant des supermarchés ou parce qu'ils naviguent sur Internet.

Mais quelquefois, il arrive que la transformation soit tellement profonde qu'elle implique un changement général d'une identité culturelle à une autre, même si au quotidien certaines caractéristiques qui reflètent les origines culturelles sont rejetées. Ce processus s'appelle la *transculturation*.

Ceux qui se considèrent métis (d'un point de vue culturel), tout en rejetant une identité culturelle indigène préalable, sont déjà pas-

sés par un certain processus de transculturation. Mais s'ils adoptent ou qu'on leur donne ce nom ou un autre équivalent simplement pour dire qu'ils partagent des caractéristiques culturelles indigènes et d'autres qui ne le sont pas, il se peut qu'ils soient simplement des *indigènes ayant subi l'acculturation*.



Les personnages et les leaders indigènes connus comme Rigoberta Menchú, Luis Macas ou Víctor Hugo Cárdenas, sont sans doute passés par de forts processus d'acculturation, mais ils sont toujours fiers de leur identité kiché, quichua ou aymara. Ils n'ont pas subi la transculturation. Dans un pays et un monde où la communication et l'organisation sont de plus en plus fortes, l'adoption des caractéristiques d'une autre culture n'implique pas obligatoirement de se transformer en métis ni de changer d'identité. Mais ceci est un sujet qui mérite d'être analysé plus profondément.

2.3. Les situations intermédiaires

Notre continent est plein de catégories intermédiaires qui reçoivent des noms : *métis, misti, mishu, cholo, chota, ladino* ou *caboclo*, quand il y a des racines indigènes; *mulato, moreno, pardo* ou d'autres, quand il y a des racines africaines ; ou *zambo*, quand les deux racines se mélangent. Historiquement, la plupart de ces noms renvoyaient à des mélanges biologiques et avaient malgré tout une connotation raciale plus forte. Du temps de la Colonie, un classement sophistiqué avait même été élaboré selon les degrés de mélange d'un sang ou d'un autre. Mais actuellement, l'élément culturel est le plus important, surtout dans le cas des métis aux racines indigènes. Quelqu'un peut cesser d'être indien simplement à cause de sa transculturation, sans qu'un mélange biologique se soit produit.

D'un point de vue culturel, quand cesse-t-on d'être indigène pour devenir métis (ou un autre terme local quelconque) ? Une gamme riche de variantes locales et de différences internes entre en jeu. Il est néanmoins important de préciser ici que l'on ne devient pas métis par la quantité de traits adoptés d'une autre culture mais par la décision de changer d'identité : ne plus vouloir être indigène mais vouloir être accepté et vu comme un membre d'un groupe culturel dominant.

Mais même dans ce cas nous pouvons trouver des situations intermédiaires très variées ainsi que des changements conjoncturels.



Au Paraguay, par exemple, l'ensemble de la population se dit déjà métisse et, bien que tous ou presque parlent le guaraní, ils se différencient clairement de la minorité indigène. En Colombie, il se passe la même chose bien que la majorité de la population parle seulement espagnol et la minorité indigène soit politiquement beaucoup plus active. Il y a, en plus, un pourcentage significatif de population d'origine africaine, bien que dans les recensements, seulement une minorité se définisse ainsi. Au Mexique et au Pérou le processus de perte d'identité indigène par métissage culturel a aussi beaucoup progressé, mais il y a encore d'importants groupes indigènes. Au Guatemala et en Bolivie ils sont encore une majorité. En Équateur, les recensements indiquaient qu'il n'y avait pas presque plus d'indigènes mais ce sont les grandes rébellions indigènes qui ont marqué la vie politique de ces dernières années. Dans ces pays aux contingents indigènes significatifs, il n'est pas rare que l'identité du nouveau « métis » (culturel) soit surtout quelque chose de négatif : il ne veut pas être ce qu'il était – afin d'éviter la discrimination – et il n'est pas encore ce qu'il voudrait être. Par conséquent, il souffre d'une insécurité et de changements permanents, à cause de son envie d'arriver à être quelqu'un. D'autre part, ces attitudes individuelles peuvent changer d'une manière significative, lorsqu'il y a un changement en profondeur dans l'attitude publique du pays et dans ses institutions pour la reconnaissance des identités ayant connu jusqu'à maintenant la discrimination. C'est ce qui a commencé à se passer dans les nouvelles constitutions politiques d'un grand nombre de nos pays. Si une identité originarie commence à être acceptée publiquement, ceux qui l'ont déjà ne sentent alors plus tant la nécessité de renoncer à leur propre identité : adopter les éléments utiles d'autres cultures, oui, mais pas nécessairement aux prix de sa propre culture.

Nous devons prendre en compte tout ce monde intermédiaire si complexe, surtout quand nous parlons des populations indigènes déplacées en milieux urbains. Cependant nous devons également éviter de les identifier de façon prématurée à des métis, comme s'il s'agissait de quelque chose de totalement opposé à l'identité et à la condition indigène.

Exercices pratiques



1. *Sélectionner un groupe culturel différent du sien mais que l'on connaît suffisamment (par exemple, car on a eu des élèves appartenant à ce groupe ou parce qu'ils participent actuellement au cours) et, si possible, avec l'aide d'un adulte du même groupe, élaborer dans un tableau à deux colonnes –une pour les garçons et une autre pour les filles– les processus appropriation de la culture/intégration par lesquels tous passent dès la naissance jusqu' à l'âge adulte. Distinguer les étapes sera utile. (par exemple: quand on est bébé, quand on parle et qu'on marche, quand on va à l'école, quand on est adolescent, jeune et en âge de se marier).*

Marquer les cas où le processus est différent de celui du participant et, expliquer en quelques lignes la différence.

2. *Préparer une liste d'éléments ou de pratiques par lesquels les participants ont été « acculturés » au long de leur vie. Faire trois colonnes :*
 - *Dans la 1ère, placer les éléments que l'on considère comme faisant partie d'une culture commune.*
 - *Dans la 2ème, ceux que l'on considère comme faisant partie d'une autre culture spécifique.*
 - *Dans la 3ème, indiquer si ces adoptions ont impliqué quelque « déculturation » de ce qu'on faisait avant.*
3. *Donner des exemples de l'impact culturel (a) des émigrations, (b) des médias et (c) de la globalisation économique. Indiquer s'il s'agit de processus d'acculturation, de déculturation ou même de transculturation. Quels commentaires sont en général faits ?*





Interculturalité

Dans la plupart de nos pays et de nos villes, des personnes d'origines culturelles différentes vivent ensemble. Elles ne vivent pas dans une bulle, chacune dans leur propre groupe, mais elles établissent des relations entre elles, qui peuvent être positives ou néfastes.

L'interculturalité est toute relation entre les personnes ou les groupes sociaux de culture différente. Par extension, on peut aussi appeler interculturelles les attitudes des personnes et des groupes d'une culture face aux éléments d'une autre. Certains parlent aussi *d'interculturalité*, avec un sens plus abstrait, en comparant différents systèmes culturels, comme par exemple, la cosmogonie indigène et l'occidentale. Mais cet usage est dérivé de l'antérieur, surtout d'un point de vue éducatif.

Les relations interculturelles sont *néfastes* si elles conduisent à la destruction de celui qui est culturellement différent (comme en ex-Yugoslavie) ou, au moins, à sa diminution et à son assimilation, comme cela arrive dans nos sociétés néocoloniales. Par contre,

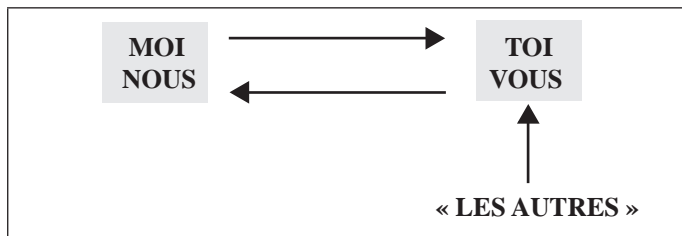


elles sont *positives* si elles nous amènent à accepter celui qui est culturellement différent et à s'enrichir mutuellement, en apprenant des uns et des autres. Le simple fait de tolérer celui qui est culturellement différent, sans véritable échange enrichissant, ne constitue pas encore une interculturalité positive.

3.1. Les deux pôles basiques : identité et altérité

Selon ces termes, l'interculturalité est un cas spécifique de relations d'*altérité* ou –comme certains préfèrent– avec autrui, c'est-à-dire, entre ceux qui sont *différents*, soit par leur culture, par leur genre, par leur appartenance politique, etc. Ces relations sont positives si les uns et les autres acceptent leurs différentes façons d'être. Dans tous les cas, tous apprennent des « autres » qui sont différents, mais sans pour autant perdre leur propre façon d'être. Tous s'enrichissent et se transforment mutuellement mais sans cesser d'être ce qu'ils sont. Pour cela, ils doivent consolider les deux pôles –celui de leur propre identité et celui de « l'autre, » différent– et assurer que des échanges constructifs se produisent entre les deux. Voir graphique 4 :

Graphique 4
Altérité dans les expressions entre personnes



Le pôle de la propre identité

La reconnaissance de son identité revient à conserver ses racines. Cela passe tout d'abord par la reconnaissance et l'acceptation de sa personnalité, du « moi », puis elle s'étend immédiatement au milieu social naturel, lorsque l'on sent que l'on fait partie d'un groupe social basique de référence, d'un « nous » partagé entre plusieurs.

Les groupes d'expansion porteurs d'identité qui conduisent à former un « nous » peuvent être nombreux : la famille, la commu-

nauté, la région ou le pays, le groupe culturel ; le genre, la classe sociale; l'école, l'équipe de travail; le parti politique. Mais au sein de ces multiples références, l'identité ainsi que ledit groupe culturel, regroupe en général beaucoup d'autres formes banales de vie en commun –la famille, la communauté, le territoire, la langue commune...– et constitue un mécanisme basique pour fortifier la structure interne personnelle et du groupe.



Il se produit la même chose au niveau du groupe qu'au niveau personnel. Tout pédagogue et psychologue sait que la première condition requise pour le développement personnel est que la personne se connaisse et s'accepte telle qu'elle est, avec tout ce qu'elle a de bon et ce qu'elle a de mauvais. Il doit se passer la même chose avec un groupe culturel de référence.

Il est particulièrement nécessaire de travailler cette auto-identification culturelle chez les membres des cultures soumises. En effet, ces cultures souffrent davantage de distorsions et de discrimination de la part des institutions et de ses membres de la culture dominante. Par conséquent, ils ont plus facilement tendance à s'auto-rejeter, conséquence du mépris qu'ils inspirent aux autres depuis tant de siècles. Valoriser ce qui est à soi, alors que d'autres le rejettent, voici le point de départ qui va rendre possible la construction d'une relation interculturelle authentique.

Le pôle de « l'autre différent »

Une fois que l'on a reconnu son identité et qu'on l'a acceptée, on peut s'ouvrir, c'est-à-dire qu'on peut adopter une attitude d'ouverture vers les autres, qui sont différents car ils sont d'une autre culture, qui peuvent même être inconnues. Cela implique, avant tout que l'on entre dans une forme de communication avec eux. Même s'ils sont toujours les « autres », ils commencent également à être perçus comme *toi*, *vous*. Si, en plus, cette relation est respectueuse et accueillante, une relation positive apparaît déjà.

On n'accepte pas quelqu'un simplement parce qu'il est « meilleur » et on ne le rejette pas non plus parce qu'il est « pire ». Par principe on l'accueille avec ouverture d'esprit bien qu'il soit différent et peut-être inconnu. À partir de cela, cette attitude d'ouverture s'étend aussi à toute manifestation qui vient d'autre culture, dès qu'elles sont différentes: certaines habitudes et coutumes, langues,



musiques, rites, institutions, articles d'échange, etc.

Les deux pôles ont besoin l'un de l'autre

Si l'un des deux pôles échoue, nous ne pouvons pas parler d'interculturalité positive. Il s'agira simplement de :

Fondamentalisme, si un groupe (ou un de ses membres) se ferme sur soi-même en considérant qu'il est le seul à valoir quelque chose. Des conflits chroniques, surgiront alors et pourront conduire à l'*ethnocide culturel*, si le groupe le plus puissant élimine ou absorbe l'autre par la force.

Aliénation, si un groupe (ou un de ses membres) est assimilé et se laisse absorber par un autre groupe plus puissant en perdant son identité.

Par contre, si les deux pôles se conservent, une nouvelle dynamique commencera à se créer. Elle enrichira les deux groupes sans conduire à la perte d'aucun des deux. Les membres d'un groupe enrichissent leurs horizons en acceptant simplement ceux des autres. À partir de cela, et alors qu'ils découvrent peu à peu les alternatives que l'autre a développé, ils peuvent relativiser et replacer dans son contexte leur réussites, tandis que ceux de l'autre groupe en font de même. La complémentarité (plus que l'opposition) entre les uns et les autres se perçoit et se vit. De part et d'autre, des appropriations de réalisations choisies surgissent.

Il faut remarquer que cette interculturalité positive n'implique pas une transculturation, c'est-à-dire, le passage de sa culture à une autre, car on la considère meilleure ou supérieure. Elle exige, à la fois, le maintien et le renforcement de son identité culturelle et l'ouverture aux différentes personnes d'autres cultures, sans perdre l'identité des uns et des autres.

Naturellement, tous ces mécanismes doivent fonctionner dans les deux sens, avec une certaine *réciprocité mutuelle* et se baser sur une certaine *symétrie* des relations afin de bien fonctionner dans le temps. Sinon, tôt ou tard, la relation se dégrade et les déviations déjà mentionnées se produisent : fondamentalisme et conflits chroniques ; aliénation et assimilation. Mais il est possible que la symétrie soit seulement obtenue après des processus longs, patients et peut-être douloureux.

3.2. *Le niveau structurel de l'interculturalité*

Afin d'obtenir tout cela, il faut travailler simultanément à des niveaux différents: interpersonnel, de groupe, et structurel.

La racine fondamentale de l'interculturalité positive se trouve certainement dans les relations entre les personnes et entre les groupes de personnes ; ce sont les deux niveaux les plus immédiats de l'interculturalité. Mais nous ne pouvons pas en rester là. On doit aussi arriver à pénétrer et à transformer les institutions et les structures qui constituent tout l'édifice social. C'est-à-dire, arriver à ce que les institutions soient structurées de telle façon qu'elles reflètent et en même temps facilitent les relations positives entre les différents groupes de personnes. Voici le niveau *structurel* de l'interculturalité. Toute l'organisation du système éducatif joue ici un rôle fondamental. Mais il faut compter aussi sur les médias, le système judiciaire, le système politique, la police, l'armée et d'autres appareils de sécurité de l'État, les églises, etc...

Finalement, on obtiendra l'épanouissement interculturel quand, à travers de ce travail simultané sur les trois niveaux, toute la société ainsi que sa façon de penser et d'agir arriveront à se transformer ; quand nous arriverons à être égaux sans cesser d'être différents : égaux en ce qui concerne notre acceptation publique et nos opportunités, mais différents en ce qui concerne nos identités personnelles et de groupe. C'est-à-dire quand nous serons tous heureux et fiers de vivre dans une société qui repose et s'organise selon ce respect de la diversité culturelle qui nous enrichit.

Le croisement avec la structure socio-économique

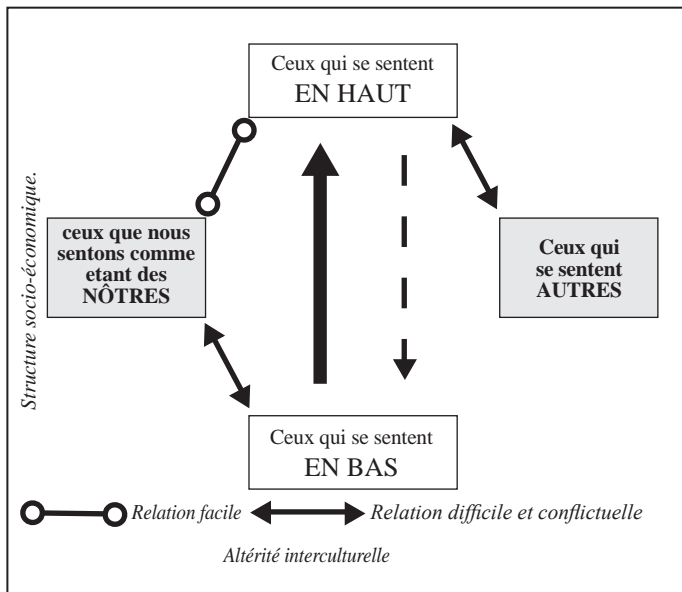
Au sein de ce niveau structurel, le point le plus complexe, mais fondamental pour renforcer l'interculturalité positive de toute la société, est celui de sa structure socio-économique. Obtenir des relations d'interculturalité positive serait plus simple si on travaillait avec des personnes de cultures différentes mais au statut et prestige social semblables ; par exemple, entre deux pays ou deux peuples indigènes semblables, en contact. Mais ce qui est commun, surtout dans des situations néocoloniales comme les nôtres, c'est que chaque groupe se trouve dans une position sociale et économique différente et l'on doit alors surmonter des blocages plus grands. Ceux qui sentent appartenir à la culture « dominante » accepteront difficilement comme étant leurs égaux ceux qu'ils considèrent





« inférieurs » et discriminent. Il leur manque l'autre pôle, celui qui est différent. À leur tour, ceux qui souffrent d'une telle discrimination (par exemple, parce qu'ils sont indigènes ou d'origine africaine), ont tendance à sous-estimer leur propre culture, à l'oublier et à adopter seulement celle de ceux qui dominent, juste pour ne pas avoir à supporter tant de discrimination. Il leur manque le pôle « nous ». On ne peut alors pas parler d'interculturalité positive ni dans un sens ni dans l'autre. Le graphique 5 explique cette situation.

Graphique 5.



Cette situation nous rappelle le toast collectif typique, où, tandis que l'on déplace les verres dans la direction indiquée, tous boivent à l'unisson : « en haut, en bas, au milieu, à l'intérieur ». Mais, en l'appliquant au « toast interculturel », l'ordre logique est autre : À l'intérieur, en haut, en bas et tous au centre. Chacune de ces directions indiquent une attitude que nous devons apprendre à développer :

- a) L'attitude à l'intérieur de la propre culture, consolide la structure interne personnelle et du groupe : l'identité propre.

Elle est la première attitude culturelle à adopter dont nous avons déjà parlé. Les autres, ceux qui sont différents, vont engendrer des accents et des attitudes différents, si nous prenons en compte la structure socio-économique et de pouvoir.



- b) L'attitude en *haut*, comme première situation sociale pour se rapprocher de l'autre, est la plus typique des groupes opprimés, au moins comme mécanisme pour échapper aux marginalisations et aux discriminations que leur font souffrir ceux qui se sentent « en-haut ». Mais cela sera seulement une attitude interculturelle positive quand elle n'impliquera pas le rejet de sa propre culture, et l'imitation docile de tout ce que font ceux d'en haut, mais une *appropriation sélective* de ces caractéristiques culturelles qui seront utiles à leur propre renforcement.
- c) L'attitude en *bas*, comme deuxième situation de pouvoir, est la plus difficile, mais à son tour la plus nécessaire pour arriver à établir des relations interculturelles d'équité dans l'ensemble de la société. Pour que cette attitude soit complètement positive, elle doit non seulement surmonter les discriminations habituelles, mais aussi l'attitude du sauveur qui rend un service car il croit détenir toutes les solutions, et accepter plutôt ce qui est différent tel qu'il est, bien qu'il soit situé socialement dans une situation défavorable.

Finalement, le résultat idéal de tout ce qui précède serait la disparition des relations se définissant comme « en haut » ou « en bas », pour s'accepter les uns les autres, comme égaux en qualité et en droits, avec leurs identités différentes. C'est pour cela que nous parlons de :

d) L'attitude idéale, *vers le milieu*. Chacun s'accepte, construit un pont qui le relie aux autres, et tous se trouvent au centre d'une société réellement pluriculturelle et interculturelle.

Mais nous ne devons pas nous tromper. L'origine de ces attitudes opposées entre ceux qui se sentent « en haut » et « en bas » est la *structure injuste de domination* économique, politique, sociale et culturelle que présente notre société depuis la Colonie, et peut-être même avant, jusqu'aux schémas actuels de globalisation excluants. Tant que cette structure inégale et injuste persistera, elle continuera



de produire ces attitudes opposées. Il faut travailler, alors, pour transformer cette structure en une autre plus équitable. Mais cela nous mène au-delà de notre sujet. Nous devons nous contenter, pour le moment de rappeler que cette tâche implique un travail soigneux interdisciplinaire pour la solide formation éthique, sociale, politique et économique des professeurs et des élèves et que cette formation doit arriver à une action interinstitutionnelle cohérente.

Exercices pratiques

- 1. Donner des exemples interinstitutionnels positifs et négatifs observés dans des différents milieux. Par exemple : dans les transports publics, au marché, dans les bureaux, à l'école, à l'église, dans les hôpitaux, dans l'administration de la justice, dans la caserne, dans le foyer avec des domestiques et les visiteurs. Analyser dans quels cas un des groupes culturels se sent « d'en-haut » ou « d'en-bas ». Indiquer dans lesquels de ces cas le fonctionnement et la structure des institutions sont impliquées. (Si l'exercice se fait en groupe, chacun d'entre eux commencera son exercice par un milieu différent).*
- 2. Choisir les cas les plus significatifs d'interculturalité négative dans l'exercice antérieur et discuter de ce qu'on pourrait faire afin d'obtenir une interculturalité positive.*
- 3. Analyser en profondeur le cas de l'école et du système éducatif en général, en prenant en compte le fait que le point faible des élèves et des parents est normalement leur manque d'assurance « vers l'intérieur » et celui des professeurs, leur attitude méprisante « vers le bas ». Quels ajustements structurels devraient être faits au sein du fonctionnement même du système ?*



Pédagogie « enculturée »

Les deux concepts les plus importants dans ce chapitre sont ceux que nous avons déjà mentionnés, l'enculturation et l'interculturalité. Dans ce chapitre nous nous concentrerons sur le premier en laissant le deuxième pour le chapitre suivant.

4.1. Partir des expériences de l'élève

L'incorporation des garçons et des filles dans le système scolaire ne doit pas signifier pour eux une rupture avec leur expérience antérieure, mais plutôt le fait qu'ils vont grandir de façon cohérente à partir de celle-ci. Autrement dit, d'un point de vue éducatif, on doit toujours partir de l'enculturation ou de l'intégration du garçon ou de la petite fille dans le milieu culturel dans lequel il est né et il a grandi. Ceci répond au critère didactique basique qui consiste à organiser et à gérer les nouvelles connaissances et habiletés à partir de celles qu'on a déjà, afin de réduire au minimum les difficultés d'apprentissage.



Il pourrait paraître peu nécessaire d'insister sur ce point, mais nous devons le faire surtout pour le cas des éducateurs qui viennent d'un autre milieu culturel et qui, par conséquent, ne connaissent pas ou sous-évaluent ce que la personne à éduquer connaît et sait déjà faire. Même ceux qui viennent du même milieu culturel, pensent quelque fois détenir une plus grande autorité et un plus grand prestige s'ils se montrent complètement différents et s'ils enseignent quelque chose de complètement nouveau.

Imaginons une communauté rurale où les enfants arrivent à l'école en parlant seulement leur langue maternelle, différente de l'officielle utilisée par les professeurs et dans les livres. Dans quelle langue faut-il alors leur enseigner à *lire et à écrire* ? Sans entrer ici dans des débats traditionnels –si nous devons partir des lettres, des syllabes, des mots ou des phrases pour une lecture qui s'appuie sur la compréhension–, il y a deux manières possibles :

- a) Seulement en espagnol, comme ce qu'on a eu l'habitude de faire. On leur enseigne alors quelque chose d'inconnu (la lecture et l'écriture) à travers un autre élément inconnu (la nouvelle langue) et les résultats sont mauvais sur les deux fronts. Ils apprennent peut-être de façon mécanique à lire et à écrire comme des automates, mais ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent ou seulement à moitié. Le problème est encore plus grave si, comme il se produit tant de fois, le professeur ne connaît même pas la langue de ses élèves et ne peut pas leur expliquer les difficultés.
- b) Dans la langue maternelle uniquement. Le résultat est beaucoup plus rapide et motivant, parce que les enfants comprennent ce qu'ils lisent et se sentent encouragés à lire de plus et plus et aussi à écrire leurs phrases et leurs idées. Évidemment, cette manière de faire requiert des professeurs qui parlent la langue de leurs élèves. C'est ce qui se passe également avec les enfants qui ne parlent qu'espagnol quand on leur apprend à lire et à écrire dans leur langue maternelle.

D'un point de vue pratique, la réalité est encore plus complexe. Les parents ont sans doute envoyé leurs enfants à l'école pour qu'ils apprennent à lire et à écrire, mais il est très probable qu'ils veuillent expressément que leurs enfants apprennent l'espagnol le plus vite possible « pour ne pas souffrir comme nous avons souffert ». Il faudra bien sûr répondre également à cette forte demande des

parents, en développant des bonnes méthodes pour l'enseignement de l'espagnol comme deuxième langue. Mais évidemment, ce que les enfants connaissent déjà est leur langue maternelle.

Si nous voulons aussi prendre en compte cette demande des parents, on peut alors d'abord enseigner aux élèves à parler espagnol par des méthodes orales et, quand ils connaissent bien cette deuxième langue, commencer à leur apprendre à lire et à écrire dans cette langue ; ou vice versa : d'abord lire et écrire dans leur propre langue maternelle et seulement ensuite leur apprendre l'espagnol oral et écrit. Dans les deux cas, l'aptitude choisie en premier sera relativement bien acquise, mais la deuxième souffrira toujours d'un retard dans l'acquisition, en dépit de tout le processus éducatif et malgré le désir des parents.

Par conséquent, il faudra trouver des raccourcis afin d'accélérer l'apprentissage des deux aptitudes, selon chaque situation locale, mais en respectant toujours le principe de départ : partir de ce que l'élève connaît déjà. Une formule très courante consiste à commencer en même temps l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle et celui de l'espagnol seulement à l'oral, en privilégiant les mots et les expressions les plus courantes et les plus nécessaires chez les enfants. Au fur et à mesure que les élèves acquièrent de l'assurance en lecture et en écriture, on ajoutera aussi la lecture et l'écriture en espagnol, en introduisant les lettres et les règles de l'alphabet ou d'orthographe dont on a besoin (Voir *Éducation interculturelle bilingue* dans le chapitre 5).

L'autre grande priorité, autant dans le système scolaire que chez les parents, est l'*arithmétique* : il faut que les enfants apprennent à compter, parce qu'ils en auront besoin dans leur vie. Voici quelque chose de très pertinent dans tous les contextes culturels. Mais la façon concrète de le faire peut revêtir des manières assez différentes selon le contexte culturel. Sinon, on risque de vouloir enseigner en même temps beaucoup de choses nouvelles, pas toujours pertinentes, et donc, peu motivantes.

Sans négliger l'importance de l'apprentissage des concepts abstraits basiques de l'arithmétique, il est convenable que leur rythme et ordre d'acquisition soient toujours en lien avec les expériences et les besoins actuels des élèves. Pour beaucoup d'enfants des zones rurales, un thème en rapport au calcul, à la mort, à la reproduction, à l'engraissement, à l'achat et à la vente du bétail dont ils s'occupent





tous les jours pourra être pertinent. En ce qui concerne leurs sœurs, il peut-être aussi très pratique de profiter de leurs aptitudes à manier le métier à tisser, ce qui implique beaucoup de calculs. Pour les enfants qui auront rapidement un petit travail en ville comme marchand ambulant, ou aider dans les transports publics, etc. quelque chose en rapport et motivant sera le maniement agile des pièces et des billets dans ce types de transactions... Et ainsi de suite.

En plus de l'écriture et des nombres, il serait pertinent de faire allusion à d'autres codes très présents et vivants dans la culture des élèves. Par exemple, la signification des tissus et de certains matériaux graphiques locaux, de la musique, du chant et de la danse, des histoires, tous avec leur symbole et leur sens. Ceci peut être, dans certains contextes culturels, le meilleur moyen pour arriver à intérioriser certains concepts et critères, par exemple, dans les sciences de la vie, dans l'éthique, etc.

Autant dans le cas de la langue que celui de l'arithmétique ou quelque autre, il ne s'agit pas encore de transmettre aux élèves un matériel *neuf* à propos de la culture de leurs ancêtres, mais de prendre en compte ce qu'ils ont déjà intégré dans la pratique quotidienne de leur culture. Certains, par exemple, s'efforcent seulement de trouver des nouveaux termes dans leur langue pour les éléments traditionnels de la grammaire ou de l'arithmétique (comme sujet, prédicat, fraction ou diviseur) ; d'autres apportent aux élèves de nouvelles données historiques sur leurs ancêtres ; d'autres introduisent des concepts « ethnomathématiques » indiqués par les recherches ethnohistoriques, mais peu présentes dans la pratique actuelle et quotidienne des enfants. Toutes ces innovations ne partiront pas de ce qu'on connaît déjà, elles ne feront qu'enrichir la culture avec des éléments nouveaux. Un tel enrichissement pourra être utile par la suite, au-delà du processus éducatif, mais il n'a rien à voir avec la méthode didactique à laquelle nous faisons ici allusion.

4.2. L'appropriation de la culture de l'élève par l'enseignant

Il y a un deuxième sens au concept d'enculturation, absolument différent de l'enculturation/intégration dont nous avons déjà parlé. Il a été employé d'abord dans le milieu des missionnaires, mais il est également important pour les enseignants et pour d'autres agents du développement qui viennent d'un autre milieu culturel. Ce deuxième sens s'utilise pour désigner le processus par lequel

une personne, formée et venant d'une autre culture, fait un effort délibéré pour s'intégrer ou se rapprocher d'une culture d'un autre peuple avec lequel il vit et travaille afin de mieux le servir.

Afin de distinguer ces deux sens, nous appellerons le premier *enculturation/intégration* [des enfants dans leur propre culture] et ce deuxième, *enculturation/insertion* [d'un adulte dans la culture du groupe qu'il veut servir].

Cette enculturation/insertion d'un adulte dans une culture différente où il travaille peut être considérée comme un cas particulier de acculturation dont nous avons parlé dans le chapitre 2. L'enseignant (missionnaire, agent de développement, etc.) acquiert effectivement, quelques ou de nombreux éléments de la culture dans laquelle il s'insère. Mais ce qui permet de l'appeler enculturation/insertion, c'est l'attitude et la motivation qui la caractérise. Dans les autres cas, l'adoption d'un trait d'une autre culture se produit normalement pour faire comme les autres (par exemple, à cause de ce que l'on voit à la télévision et des publicités), pour des raisons purement pratiques (par exemple, porter des vêtements nord-américains moins chers), ou même utilitaires (adopter les manières d'un peuple pour mieux apprendre à le connaître ou pour mieux vendre les marchandises). Par contre, quand quelqu'un s'approprie la culture ou *s'insère* réellement dans une autre réalité culturelle, il le fait pour mieux servir ceux qui sont différents. Cela implique donc une certaine solidarité.

En comparant les deux sens d'appropriation de la culture, nous trouvons une certaine ressemblance. Tout d'abord : un enfant naît dans une culture déterminée, il s'approprie de la culture ou s'y intègre jusqu'à devenir un membre part entière de leur groupe culturel. Ensuite : un enseignant ou un autre agent solidaire déjà adulte s'approprie de la culture ou s'insère dans un nouvel milieu où il veut être utile, d'une certaine façon il doit apprendre à être enfant de nouveau, afin d'agir comme il se doit dans cette nouvelle matrice culturelle.

En ce qui concerne le cas particulier des enseignants qui sont d'une autre culture, ils ont évidemment besoin de comprendre comment est-ce que cette autre culture fonctionne, et plus spécialement, comment se produisent les processus d'enculturation/intégration des élèves dans cette culture, afin d'adapter leur travail et leur façon d'agir à cette situation, dans la salle de classe et en dehors.





S'ils le font « froidement », comme le font d'autres chercheurs ou commerçants, pour mieux réussir leurs objectifs, il est probable qu'ils le feront mieux. Mais pour pouvoir dire qu'ils se sont insérés dans leur nouveau milieu, une certaine chaleur humaine et un sens du service et de l'engagement est nécessaire, d'autant plus quand il s'agit d'un processus éducatif.

Exercices pratiques

- 1. Réviser les thèmes et les exercices de quelques livres et les classer en trois catégories : (a) utiles et appropriés pour les élèves de n'importe quelle origine culturelle, (b) inappropriés à la réalité culturelle de nos pays, (c) utiles pour certains groupes mais inappropriés pour d'autres : expliquer la raison. Cet exercice peut se distribuer par secteurs d'enseignement (langue, mathématiques, sciences...) en s'assurant que chaque livre soit analysé au moins par deux groupes, pour comparer et discuter des résultats.*
- 2. Jouer des situations dans la salle de classe et en dehors où l'on montre l'enculturation/insertion, dans certains cas, et son manque d'insertion, dans d'autres. Introduire des acteurs aux rôles suivants : enseignants, élèves, parents, concierges ou d'autres services locaux pour l'école, autorités locales. Dans la discussion générale des présentations, proposer des manières pour mieux former les enseignants sur ce point.*





Pédagogie interculturelle

Dans le Chapitre 3, nous avons tracé les grandes lignes pour développer une interculturalité positive. Nous devons seulement ajouter ici quelques précisions pour les appliquer au processus pédagogique.

Réussir à adopter une attitude positive envers celui qui est différent, que cela soit dans le domaine interculturel, dans les relations entre les différents sexes, dans la démocratie plurielle ou dans d'autres domaines, ceci fait partie de la formation humaine et éthique autant chez les élèves que chez les enseignants. Cela fait partie de la construction de l'éthique personnelle, qui doit s'imprégner de toutes ces activités.

Jusqu'à maintenant, le domaine des relations de genre est celui où on a le plus avancé, d'un point de vue pédagogique pour développer cette aptitude et cette attitude éthique. En ce qui concerne celui des relations interculturelles, on a surtout travaillé le cas particulier des peuples indigènes, en s'intéressant dans un premier temps à la problématique linguistique et seulement maintenant à



la problématique culturelle. Par conséquent, nous démontrerons tout d'abord ce qui se passe dans ce domaine. Ceci constituera la base d'applications plus générales. Le point de départ est le modèle appelé Éducation Interculturelle Bilingue [EIB ou EBI].

5.1. *Éducation interculturelle bilingue*

L'EIB est le modèle éducatif employé par la langue et la culture maternelles pour commencer à développer la personnalité de celui qui reçoit l'éducation, pour la compléter ensuite par une ouverture à une langue à ou une culture différente. Jusqu'à présent, ce modèle a surtout été appliqué à ces groupes de population indigènes dont la langue et la culture maternelle sont différentes de celles du pays et auxquelles ils s'ouvrent par la suite.

Historiquement, ce concept a évolué. Au début, on parlait seulement d'*éducation bilingue*, sans faire allusion aux autres éléments culturels. Plus encore, on mettait seulement l'accent sur l'aspect didactique, dans lequel l'avantage de commencer par la langue que l'enfant connaît déjà est évident. Mais le but était l'adoption progressive de la langue dominante dans chaque pays. Pour cela, on parlait aussi d'éducation bilingue *de transition* vers un nouveau monolinguisme, mais en espagnol, portugais ou français. Cette situation a déjà été dépassée pour accepter comme but, d'abord, le bilinguisme *de maintien et développement* des deux langues, et, plus récemment, le fait de compléter l'aspect linguistique par le *culturel*, beaucoup plus étendu, ce qui permet ainsi d'atteindre l'EIB, proprement dit.

Il y a aussi une différence entre la composante linguistique et culturelle, plus vaste et dont la langue fait également partie. En ce qui concerne la première, le but est que les élèves puissent parler couramment les deux langues : la langue maternelle et la langue la plus parlée de leur pays, parce que ceci est considéré indispensable au rôle futur des élèves dans la société. Pour cela, on parle d'éducation bilingue (sans écarter la possibilité que certains d'entre eux parlent couramment trois langues ou plus). On souligne ici l'accumulation des connaissances.

Par contre, en ce qui concerne la composante culturelle, qui embrasse tous les secteurs de la théorie et de la pratique, le but immédiat n'est pas que les élèves maîtrisent complètement les deux cultures, ce qui est utile et désirable en soi, mais peut-être trop vaste.

Dès le début, on se sert, tout en les renforçant des éléments culturels que les enfants connaissent déjà, en réaffirmant ainsi leur propre identité culturelle. On encourage ensuite d'une manière positive l'ouverture au savoir, aux personnes et aux façons d'agir des cultures différentes de la leur. C'est pour cela qu'ici, au lieu d'éducation *biculturelle*, on préférera la formule « éducation *interculturelle* ». Dans cette composante on souligne l'attitude éthique de l'acceptation de l'autre qui est culturellement différent. Naturellement, si quelqu'un consent à s'ouvrir pour accepter l'autre qui est différent, il comprendra aussi sa façon d'agir, non seulement en ce qui concerne la langue, mais aussi en ce qui concerne les aspects culturels. Il deviendra donc *biculturel*. Mais ce qui est primordial et principal est qu'il adopte éthiquement une attitude d'ouverture.

Il y a aussi une autre différence. En dehors de la langue, système codifié d'une manière relativement rigide, dans beaucoup d'autres éléments culturels il y a une plus grande souplesse en ce qui concerne l'adoption et le changement sans perte d'identité culturelle, surtout s'il s'agit d'aptitudes pratiques, qui peuvent faire partie de l'héritage commun à beaucoup de peuples. Dans ces cas, plus que d'ouverture à une deuxième culture, nous devrions parler d'expansion des caractéristiques d'une culture commune.

Bien que ce modèle ait seulement été mis en place pour les peuples indigènes, une certaine forme d'EIB correspond à tout le système éducatif, ce qui permet enfin de surmonter le caractère néo-colonial de nos sociétés et d'apprendre à vivre dans la complexité cosmopolite croissante de nos villes. Nous avons tous besoin, sans exception de l'ouverture interculturelle ; et là où l'on parle plusieurs langues, un certain bilinguisme dans les langues les plus courantes d'une région (par ex., le quechua et l'espagnol dans plusieurs régions andines) serait appréciable pour ceux qui y vivent.

Malgré tout, au sein de tout cela, des situations différentes ont besoin d'approches et de stratégies distinctes. L'espace le plus différent est clairement celui des régions où il y a une majorité de population de langues et de cultures différentes. Dans ces dernières, les grandes villes où des gens aux origines multiples se côtoient, une analyse plus détaillée est nécessaire.





EIB pour les populations majoritaires de langue ou de culture autres

Cette situation est fréquente surtout dans les régions andines de Bolivie, du Pérou ou de l'Équateur, et dans les régions mayas du Guatemala et du sud-est du Mexique. En termes essentiellement linguistiques, elle est également très importante au Paraguay. D'un point de vue ethnoculturel, on la rencontre dans de nombreuses zones à forte concentration afroaméricaine des Caraïbes, sur la côte pacifique de l'Équateur, de la Colombie et du Brésil.

Là où les élèves gardent une langue maternelles différente de l'espagnol, du portugais ou du français, il faut encourager l'approche *bilingue du maintien et du développement complet* des deux langues : la *maternelle*, afin d'assurer autant l'apprentissage et le développement complet des individus que le renforcement social, culturel et politique de son groupe de référence ; et la langue *commune* espagnole, pour leur ouvrir des horizons plus vastes et leur donner un instrument complémentaire de communication avec le reste du pays et le monde.

Dans le domaine culturel, qu'ils parlent ou non leur langue, le fait d'être majoritaires leur permet de conserver en grande partie leur façon d'être, surtout grâce à l'organisation et à la vie en communauté. Néanmoins, précisément parce qu'ils sont si nombreux, au sein de leur propre groupe de nombreuses différences se manifestent. La situation n'est pas la même pour ceux qui vivent dans un contexte rural traditionnel et pour ceux qui ont émigré massivement dans un autre espace (par exemple, dans une zone colonisée ; pour ceux qui vont à l'école dans leur petite communauté rurale et pour ceux qui étudient dans un petit centre urbain.

1. Dans toutes ces situations, il est fondamental de mettre en relief l'importance et les valeurs de cette culture apprise dès l'enfance, non seulement à travers la langue (si elle est maintenue), mais aussi dans les diverses expressions présentes de la vie quotidienne. Pour cela, il est donc nécessaire que les professeurs la connaissent également et la mettent en valeur, interprètent le comportement des élèves et des parents en fonction de cette culture et qu'ils ajoutent des activités (par exemple, des concours, et des festivals) pour encourager cette mise en valeur.

2. Ensuite, il faut travailler sur l'ouverture des élèves à la culture plus locale –et probablement considérée comme ayant un statut moindre– à la culture commune, régulièrement associée au français et plus proche des secteurs dominants. En général, ce travail n'aura pas besoin d'une motivation importante, même dans les régions les plus éloignées, parce que les élèves, autant que leurs parents attendent de l'école, et souhaitent qu'elle joue ce rôle. Ceci implique également l'enseignement du français à ceux qui ne le connaissent pas, et pour cela, il faudra tout faire pour que les professeurs apprennent à l'enseigner comme *deuxième langue*. Cet aspect est souvent négligé dans les programmes actuels de l'EIB.
3. Tout ce programme est plus difficile quand les élèves se trouvent en dehors de leur milieu, par exemple *dans un centre urbain moyen* où des élèves originaires de communautés différentes se retrouvent avec ceux du centre urbain, plus contrôlé par un groupe métis, *ladino* ou blanc, qui se considère « supérieur » d'un point de vue culturel et méprise les autres, les considérant comme « inférieurs ». Plusieurs centres de Foie et Joie sont situés dans ces villages, où la tension entre les deux groupes socio culturels et de ses élèves peut être relativement forte. Alors, sans négliger l'importance de la langue maternelle, il faut prêter une attention très particulière au développement des *relations interculturelles positives* dans les deux sens.

Les professeurs doivent aussi être préparés à incarner la mise en valeur personnelle et publique de la culture indigène ou afro dans ces centres urbains et avec les deux groupes culturels. Ils doivent aider ceux qui sont de cette origine culturelle afin de renforcer leur assurance, dans le domaine personnel, public et même linguistique. Mais ils doivent aider aussi les élèves blancs, *ladino* ou créoles de ce secteur urbain dominant à surmonter leur attitude de rejet face aux premiers, attitude dont ils se sont sûrement imprégnés dès l'enfance dans leur famille et dans le milieu plus urbain où ils ont grandi. Le but pour ces derniers est aussi d'arriver à comprendre et à partager les éléments culturels de ceux qu'ils méprisaient auparavant, et même la langue, si elle est différente. C'est-à-dire, qu'ils deviennent aussi interculturel et bilingues. Dans le cas contraire, leur changement d'attitude se réduirait seulement à de belles paroles. Dans ces centres intermédiaires des régions où une autre langue et culture sont majoritaires, l'EIB doit vraiment proposer une alternative.





Dans cette situation urbaine, parfois, le plus difficile pour les élèves originaires de communautés indigènes est qu'ils n'en viennent pas à long terme à rejeter leur langue et leur culture, imitant ainsi l'attitude hautaine de ceux qui avant les méprisaient. Freire disait que l'opprimé a tendance à imiter l'opprimeur. Dans ce cas là, leur but ultime, une fois diplômé, est qu'ils dominent leur culture d'origine et la culture commune, ainsi que les deux langues, si elles sont présentes. Le risque à éviter est tout simplement que se produise une transculturation. Ce risque sera amoindri, si une réflexion est menée avec les intéressés et leur parents : quels sont les éléments les plus néfastes de la culture dominante quant à leur futur et quant à la communauté ? Quels éléments doivent-ils par contre adopter comme faisant partie d'une culture commune. Enfin, comment le curriculum local devrait-il être réajusté pour apporter des réponses à cette réflexion.

Ledit *curriculum caché* acquiert alors une importance spéciale, c'est-à-dire, l'atmosphère des relations informelles en dedans et en dehors de la salle de classe. Si au quotidien les professeurs agissent de manière déplaisante envers leurs élèves, leurs voisins et les parents, en se comportant de manière autoritaire ; s'ils mènent leur vie en dehors de la communauté, comme s'ils étaient en ville, tout en méprisant les goûts et la nourriture des gens, ce curriculum caché met une fois de plus en relief que leur façon de vivre est celle qui vaut réellement et que la locale ne vaut rien. Ce modèle pratique aura un impact beaucoup plus fort que tout ce qui peut se dire formellement dans la salle de classe en faveur d'une convivialité interculturelle.

EI[B] dans les grandes villes

Venons-en maintenant à la situation principale, celle où la concentration démographique est la plus importante ainsi que la présence des centres de Foie et Joie. C'est dans les grandes villes où l'on assiste le plus à une évolution culturelle vers un modèle global où prévaut la culture dominante du pays et du monde. Mais, en même temps, c'est aussi là où convergent de plus en plus, des personnes d'origine culturelle différentes, avec beaucoup plus d'indigènes et d'africains que l'on imagine. Les villes ne sont en aucun cas homogènes. On peut trouver des petites villes et même des pays dans une même ville, avec des secteurs qui voudraient se passer d'autres mais qui s'entremêlent en permanence. Une des caractéristiques clé des grandes villes est précisément ce caractère de plus en plus pluriel.

Par conséquent, dans les villes le thème interculturel passe aussi au premier plan, et on doit le prendre en compte depuis les perspectives complémentaires suivantes :

- La capacité à se faire des connaissances, à partir de notre identité et de nos racines, entre des personnes si nombreuses et si différentes, d'une manière positive, créative et constructive.
- L'ouverture critique aux nouvelles caractéristiques de la culture commune qu'on est en train de construire.

En ce qui concerne la première perspective, les caractéristiques culturelles propres des immigrants qui arrivent en ville subissent sans doute beaucoup de transformations. La pression urbaine, par exemple, pour obliger tout le monde à parler dans la langue officielle commune est très forte, particulièrement chez les enfants, plus exposés à l'école, à la télé ou simplement à la rue. C'est pour cela que nous parlons alors d'EI[B] avec la composante « bilingue » entre parenthèse. Une ou deux générations plus tard, ces transformations peuvent provoquer non seulement la perte de la langue et d'autres caractéristiques culturelles, mais aussi de l'identité originelle, surtout si les liens avec les espaces d'origine ont disparu.

Il y a de grandes villes, comme La Paz/El Alto, et beaucoup de capitales régionales –comme San Cristóbal au Chiapas (Mexique), Quetzaltenango/Xela au Guatemala, Riobamba en Équateur, Cusco au Pérou ou Potosí en Bolivie– qui fonctionnent aussi d'une certaine manière comme le centre culturel de leur entourage, de sorte qu'il est plus facile d'y maintenir et même d'y renforcer cette identité originelle. Dans ces villes, on peut même se poser la question de l'incorporation de la langue des alentours dans le système scolaire urbain afin d'assurer le bilinguisme.

Dans beaucoup d'autres villes, surtout les plus lointaines et étendues, les immigrants d'autres cultures ont plutôt tendance à se « faire invisibles » pour mieux survivre. Il peut en coûter une accumulation de frustrations et de complexes due au refus de l'acceptation de soi et au fait de ne pas pouvoir être ce que l'on voudrait. Mais ce mécanisme stratégique peut se compenser avec la création de réseaux internes entre compatriotes, membres de la même culture et même entre d'autres groupes culturels différents qui souffrent des processus semblables. De cette manière ils apprennent à être eux-mêmes et en même temps à partager avec les autres qui sont nombreux et très différents





Les écoles et les collèges peuvent alors jouer un rôle clé, soit pour en finir avec l'aliénation soit pour libérer sans traumatismes. Si on ne travaille pas à contre-courant, il est très probable que ceux qui arrivent dans les centres de Foie et Joie le fassent en rejetant fortement leur identité et culture originelles, car le besoin le plus ressenti est de se former le plus possible pour s'ouvrir un chemin sans obstacles dans leur nouveau milieu urbain qui les traite avec méfiance et hostilité. Ainsi, les professeurs mal renseignés pourraient penser que le mieux est de suivre ce courant sans analyse critique plus profonde. Mais ils risquent alors de reproduire, à un étage social supérieur, ce qu'ils critiquaient avant. Quelque fois, le pire ennemi du pauvre, indigène, paysan, etc. est celui qui fut pauvre, indigène ou paysan mais qui a « surmonté » avec rejet de son ancienne identité.

Mais d'un autre point de vue, les écoles sont aussi des lieux privilégiés de rencontre autant entre les enfants des migrants qu'entre leurs parents. Ainsi, si l'approche est bonne, ils peuvent énormément contribuer au développement de la double attitude d'acceptation des propres origines et de l'ouverture à l'identité différente des autres. On peut, par exemple, encourager les dynamiques et les événements qui aident à chercher des réponses créatives pour cette combinaison de l'identité, la coexistence de multiples cultures et l'ouverture à ce qui est nouveau.

En ce qui concerne la perspective d'ouverture à ce qui est nouveau, actuellement, ce qui est prioritaire, c'est la formation dans l'emploi critique des médias, spécialement la télévision, et l'accès créatif au langage et aux instruments informatiques – de l'informatique à Internet –, qui constituent en grande partie l'alphabétisation du futur.

D'autres situations

Nous pouvons trouver beaucoup d'autres situations, chacune d'entre elles a besoin d'un traitement différent. Voici quelques exemples :

En ce qui concerne le domaine linguistique, il faut analyser attentivement les différents niveaux de loyauté de la population envers leur langue, que l'on retrouve surtout chez les mères et dans leur façon de s'en servir avec leurs enfants quand ils apprennent à parler. La situation de certaines langues régionales parlés par des millions de personnes et celle des langues très locales parlés seulement

par quelques centaines de personnes n'est pas non plus la même. Cette dernière situation est fréquente au Brésil et dans d'autres zones amazoniennes où quelque fois l'intérêt pour conserver la langue provient plus des linguistes que des intéressés eux-mêmes. Mais d'autres groupes, également réduits, lui sont très fidèles, et deviennent ainsi bilingues ou trilingues. C'est par exemple le cas des Chácobo en Bolivie. Quand la langue s'est déjà perdue il est difficile de la récupérer, sauf de façon symbolique à travers l'emploi de certains mots et de certaines phrases. Elles peuvent cependant devenir un instrument important de renforcement de l'identité. Il est possible de parler plusieurs langues même au sein d'une seule communauté grâce à la situation de contact traditionnel ou comme résultat possible de la colonisation et de nouveaux établissements. Il faudra alors décider avec la communauté de l'emploi des langues et dans quelle mesure. Dans certaines zones frontalières avec le Brésil, il faudra considérer l'importance locale du portugais...



En ce qui concerne le domaine culturel, une des tâches principales en suspens est probablement une meilleure compréhension des différentes situations de l'importante population afroaméricaine, pour ne pas commettre l'erreur d'employer la même formule pour des réalités très différentes. Parmi les facteurs importants pour définir ces situations, on peut faire appel au degré de concentration ou de dispersion du groupe ethnique dans un endroit ou une région déterminés, sa stabilité ou sa mobilité géographique, sa condition rurale (comparable aux communautés indigènes) ou urbaine, le niveau social où vivent ses membres et le type de problèmes sociaux de la population. Ces facteurs sont également pertinents pour d'autres groupes. Par exemple, bien qu'étant tous des deux quichuas équatoriens, l'orgueil culturel des commerçants prospères de la région d'Otavalo contraste avec l'invisibilité de ceux qui ont dû émigrer sur la Côte, culturellement hostile, à la recherche d'un travail. Connaître la problématique locale peut aider à envisager quelques thèmes de formation. Ainsi, dans un endroit où il y a une forte mobilisation pour récupérer ou consolider la terre et le territoire, ce sujet ne peut pas être absent du curriculum...

5.2. Professeurs interculturels

Une formation spécifique des professeurs est nécessaire pour qu'ils puissent répondre à cette problématique très variée. En général on peut dire que, dans ce domaine, le minimum à exiger des professeurs et des personnes occupants des postes administratifs



exposés à ces situations est l'aptitude à se rendre compte que les situations différentes exigent des approches différentes. Il faudra donc tout planifier et prendre en compte de façon adéquate.

Quand la majorité des élèves a une culture et une langue qui sont autres, il est évident qu'ils doivent bien les connaître et les employer. Ainsi, l'idéal est que chaque centre éducatif ait une quantité nécessaire de professeurs de cette même origine culturelle. De façon seulement complémentaire, l'existence de professeurs d'une autre culture est aussi utile pour appuyer le processus d'ouverture aux autres réalités culturelles, et, plus spécialement, pour mieux enseigner leur langue comme la deuxième.

Il faut souligner l'importance de la maîtrise pratique et théorique de la *langue* des élèves. Elle constitue un élément clé et particulier de la culture, parce qu'elle concentre les principales communications interpersonnelles et, à travers l'écriture et les médias, elle facilite aussi les autres échanges sociaux plus vastes et stables dans le temps et dans l'espace. En ce qui concerne ces caractéristiques, le fait de conserver sa langue joue aussi un rôle fondamental dans le renforcement de l'identité culturelle (indigène ou autre). Tous reconnaissent que le bon emploi de la langue maternelle pour l'expression et la communication orale et écrite et, au niveau théorique, comme connaissance qui reflète leurs structures, est un élément pédagogique irremplaçable dans l'évolution de la personne et dans la communication avec les autres. Comment le professeur pourra-t-il alors appuyer ce processus s'il ne connaît pas cette langue ?

L'aptitude secondaire dans d'autres langues locales et étrangères augmente encore plus ce potentiel. Les personnes qui ne parlent qu'une langue (bien qu'internationale) ont plus de difficultés à comprendre ceux qui sont « différents ». Par contre, quand une personne connaît deux, trois langues ou davantage, elle s'ouvre à cette compréhension et elle multiplie en même temps sa capacité de communication avec des cercles toujours plus grands et plus différents. Pour cela il est déjà préférable d'avoir des professeurs qui maîtrisent la deuxième ou la troisième langue comme la leur.

La formation interculturelle des professeurs dans les périphéries urbaines a été plus négligée mais elle est également importante et, d'une certaine façon, encore plus complexe parce qu'elle exige simultanément l'attention de deux pôles sous tension : celui des racines multiples et celui de l'ouverture de tous à la nouvelle réalité

urbaine. Ce qui est plus facile alors est peut-être de se maintenir ouverts aux nouveautés caractéristiques du milieu urbain pour y orienter les élèves. Il sera plus difficile qu'ils réussissent à diriger aussi les élèves d'origines différentes vers les leurs, tout en conservant l'estime de leurs racines remises en question dans ce nouveau contexte urbain. Pour cela, l'appui d'autres professeurs de ces cultures peut être utile, ainsi que des activités complémentaires tels que les festivals culturels et que les élèves et professeurs réalisent des échanges culturels avec d'autres personnes, tout en comptant sur l'appui des familles respectives.

Naturellement, cette ouverture à l'autre qui est différent, « d'en-bas », est également nécessaire, et beaucoup plus difficile pour les professeurs et les élèves des centres consacrés exclusivement aux personnes de la classe et de la culture dominantes. En raison de leur tendance à l'élitisme, on y néglige délibérément cette dimension interculturelle. Mais d'un point de vue éthique et chrétien il est indispensable qu'ils le prennent particulièrement en compte dans leur programme.

Nous devons finalement rappeler que l'origine des attitudes opposées entre ce qui se sentent « en-haut » et « en-bas » est la structure injuste de domination et que, par conséquent, tout le système éducatif doit aussi incorporer une solide formation éthique, sociale, politique et économique des professeurs, pour que le résultat de leur travail éducatif aboutisse à des actions qui la transformeront. Mais nous laissons ce thème pour d'autres brochures.

5.3. Interculturalité et participation populaire

Parfois, on voudrait seulement élaborer l'interculturalité depuis le bureau, peut-être avec l'aide d'anthropologues et d'experts. Ils peuvent sans doute aider en apportant des idées et en proposant des approches utiles, mais ils ne peuvent pas remplacer la participation des personnes dans le processus éducatif. Personne ne connaît mieux sa culture que celui qui la vit.

Les meilleurs éducateurs ont toujours souhaité une participation maximale des parents, apparaissant comme le contrepoint indispensable de l'école. Ils doivent être une composante fondamentale de ce que l'on appelle « la communauté éducative », car l'éducation formelle à l'école et l'éducation informelle que l'enfant reçoit tout





au long du processus d'enculturation/intégration dans la famille et au sein de la communauté sont complémentaires. Sauf en des circonstances exceptionnelles, (par exemple, en temps de guerre), si un système scolaire prétend dispenser une éducation totalement en marge de la famille ou même à l'inverse de ce qui y a été appris, c'est le signe que quelque chose ne tourne pas rond.

Quand nous incluons le sujet d'interculturalité dans le processus éducatif, cette participation de la famille, de la communauté ou du quartier devient encore plus pertinente. Il est vrai qu'une certaine cohérence entre l'enculturation/intégration de l'enfant dans son entourage naturel et l'éducation qu'il reçoit dans le système éducatif formel doit être présente. Mais si la culture des professeurs est en plus différente de celle des élèves, cette participation des parents et de la communauté à laquelle ils appartiennent devient absolument indispensable. Qui pourrait savoir mieux qu'eux qu'elles sont les priorités et les besoins de leurs enfants ?

En ce qui concerne le niveau rural de la commune, le besoin d'une forte articulation entre l'école et la communauté est évident, il constitue la base de tout le processus éducatif. Mais on doit aussi chercher cette articulation dans les communautés urbaines (banlieues ou villes intermédiaires), en y privilégiant les secteurs et les groupes organisés dont l'identité sociale et culturelle est plus implantée.

Dans beaucoup d'endroits, le système scolaire lui-même a déjà prévu cette participation à travers des comités des parents et même à travers d'autres organisations communales ou de quartier. Mais pour que celles-ci, ou d'autres organismes remplissent vraiment ce rôle, il faut éviter deux écueils fréquents, provoqués parfois par les enseignants eux-mêmes :

Le premier : limiter le rôle de ces organisations à n'être que les serviteurs gratuits de l'école pour y faire des activités, des travaux et d'autres tâches définies par les professeurs. Il est possible qu'avec ce type d'organisations on obtienne une plus grande coordination entre l'école, la communauté ou le quartier, mais cela se ferait à travers une soumission de la communauté et de la famille aux professeurs. Cela n'aurait rien à voir avec un processus interculturel.

Même en allant au delà de cette soumission, un second écueil pourrait apparaître. Comme il s'agit de cultures opprimées par des siècles de discrimination, il est possible que les parents et les voisins considèrent simplement l'école comme la voie qui leur permettra de se débarrasser de leur « ignorance » et « de leur retard » et ainsi, qu'ils laissent les professeurs et l'État agir comme ils le souhaitent : « Vous avez étudié et vous êtes donc les détenteurs du savoir. Agissez comme on vous a appris pour éduquer nos enfants ». Au sein du schéma que nous avons déjà commenté dans ce module, cette attitude équivaudrait à renoncer au point le plus fondamental de toute relation interculturelle : l'estime de soi.



Par conséquent, la communauté et le quartier auront peut-être besoin d'un travail préalable pour surmonter ces deux écueils et susciter l'enthousiasme chez les parents et les meilleurs éléments du quartier ou de la communauté pour qu'ils jouent un rôle plus actif dans le processus éducatif des nouvelles générations. Il ne s'agit pas non plus de se transformer en censeurs à l'école, bien que dans des cas plus graves, ils seront peut-être amenés à jouer ce rôle. Le but est de provoquer un dialogue où convergent un dialogue entre l'école et la communauté, qui continuera tout au long du processus éducatif et qui couvrira les différentes étapes de la conception du curriculum jusqu'à l'évaluation finale, avec d'éventuelles activités en classe ou en dehors.

Dans n'importe quel contexte, ce dialogue est déjà interculturel, entre la culture « enseignante » et la culture « communale » ou « du quartier ». Mais, en plus, quand les professeurs sont d'une culture (par exemple, urbaine et créole) et les membres de la communauté d'une autre (par exemple, rurale et indigène) ce dialogue participatif est celui qui pourra le mieux assurer un rapprochement réellement interculturel de l'éducation.

Exercices pratiques

- 1. Mettre en place de ateliers internes de formation pour ébaucher une carte des situations les plus différentes où les participants devront réaliser leur futur travail. Pour cela, prendre en compte des langues différentes et/ou cultures avec leurs différents degrés de fidélité envers elles, et d'autres caractéristiques socio écono-*



miques comme le contexte rural ou urbain, les niveaux de richesse, l'émigration ou l'immigration et d'autres indiqués dans ce chapitre.

2. Selon cette carte, (a) suggérer quelles devraient être les priorités de l'éducation dans chaque cas, et (b) détecter les points les plus faibles où les professeurs devraient avoir une formation complémentaire.



BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE

(références en espagnol, certains de ces ouvrages sont disponibles en français)



- Albó, Xavier. (2001) «Políticas interculturales en la educación». En Víctor Hugo Quintanilla, ed. *Interculturalidad: Itinerarios críticos*. La Paz: Centro de Investigaciones Educativas. Instituto Normal Superior Simón Bolívar y Universidad Mayor San Andrés, pp. 13-36.
- (2002) *Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA. (4ª ed. actualizada)
- Amadio, Massimo y Luis Enrique López (1993) *Educación bilingüe intercultural en América Latina*. La Paz: CIPCA y UNICEF. (2ª ed. revisada y ampliada; 1ª ed., 1991).
- Amodio, Emanuele (1993) *Cultura*. La Paz: UNICEF. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural bilingüe, N° 1.
- (ed.) (1995) *Historias de identidades urbana*. Caracas: Tropikos.
- Arnold, Denise Y., Juan de Dios Yapita, Luis Alvarado y Ricardo López G. y Nelson Pimentel. (2000) *El rincón de las cabezas: Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: UMSA, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación e ILCA.
- Bertrand, Michel Jean (1984) *Casa, barrio, ciudad*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili S.A.
- Bonfil Batalla, G. (1989) «La Teoría del Control Cultural en el estudio de Procesos Etnicos». En: *Arinsana*, 10: 5-36. Caracas.
- CAAAP (1992) *Interculturalidad: un desafío*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.
- Cariola, C. (ed.) (1992) *Sobrevivir en la pobreza: fin de una ilusión*. Caracas: CENDES-Nueva sociedad.
- Castell, Manuel (1994) «Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional». En: Castell, Manuel et al., *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Ediciones Paidós, pp. 13-58.



- García Canclini, Néstor (1993) «Cultura y Sociedad. Homogeneización y Pluralidad Cultural. Universalismos y Particularismos». En: *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*. Año 3. N° Especial 6 y 7. Mérida, Venezuela: ULA, pp. 76-89.
- (1995) *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Ed. Grijalbo.
- (1989) *Culturas Híbridas*. México: Grijalbo.
- (1995) *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo.
- Giménez, Gilberto (1997) «Materiales para una teoría de las identidades sociales». En: *Frontera Norte*, Vol 9 # 18.
- Gingold, L. (1992): «Feos, sucios y malos. El poder de sentencia de las etiquetas sociales». En: *Nueva Sociedad*, 117: 104-119. Caracas.
- Godenzzi, Juan (ed) (1996) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- IEEPO, (ed) (1998) *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad*. Oaxaca, Huaxyácac: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (México).
- Klessing-Rempel, Ursula, coord. (1996) *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*. México: Plaza y Valdés, IZ DVV.
- López, Luis Enrique (1993) *Lengua*. La Paz: UNICEF. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural bilingüe, N° 2.
- (1996). «No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación». *Yuyayninchik* (La Paz) 3: 23-111. (Publicado también en Godenzzi, ed. 1996, pp. 23-82).
- Montaluisa, Luis (1993) *Comunidad, escuela y currículo*. La Paz: UNICEF. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural bilingüe, N° 4.
- Moya, Ruth. (ed) (1999) *Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia en América Latina*. La interculturalidad en la educación bilingüe para poblaciones indígenas de América Latina. Número especial de *Pueblos Indígenas y Educación* (Quito: Abya Yala) 45-46.
- [Simposio del 49 Congreso Internacional de Americanistas, julio 1997].

Schlesinger, Philip y Nancy Morris (1997) «Fronteras culturales: identidad y comunicación en América Latina». En: *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Vol III # 5.

Soto, Ileana (1997) «Interculturalidad en la educación básica ecuatoriana». *Pueblos Indígenas y Educación* (Quito, Abya Yala) 37/38: 69-80. (Reproducido también en Godenzi, comp., pp. 139-148).

Zemelman, Hugo (1992) «La educación en la construcción de sujetos sociales». En: *La Piragua*, # 7. Ceaal. Santiago de Chile.

Zúñiga, Madeleine y Juan Ansión (1997) *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.





Sommaire

Présentation	6
Introduction	9
CHAPITRE I :	
Concepts fondamentaux	11
1.1. Culture	12
Les grands secteurs de la culture	13
Deux avertissements	14
1.2. Culture commune et cultures particulières	16
1.3. Culture et identités	18
1.4. Culture, race et racisme	22
1.5. Culture et société	24
Classe sociale et culture	24
Néocolonialisme	25
Culture et classe dans une société néocoloniale	26
CHAPITRE 2 :	
Changement culturel	29
2.1. L'enculturation/l'intégration	30
2.2. L'influence des autres cultures	32
2.3. Les situations intermédiaires	33
CHAPITRE 3 :	
Interculturalité	37
3.1. Les deux pôles basiques: identité et altérité	38
Le pôle de la propre identité	38
Le pôle de « l'autre différent »	39
Les deux pôles ont besoin l'un de l'autre	40
3.2. Le niveau structurel de l'interculturalité	41
Le croisement avec la structure socio-économique	41



CHAPITRE 4 :	
Pédagogie "enculturée"	45
4.1. Partir des expériences de l'élève	45
4.2. L'appropriation de la culture de l'élève par l'enseignant	48
CHAPITRE 5 :	
Pédagogie interculturelle	51
5.1. Éducation interculturelle bilingue	52
EIB pour les populations majoritaires d'autre langue ou culture	54
EI[B] dans les grandes villes	56
D' autres situations	58
5.2. Professeurs interculturels	59
5.3. Interculturalité et participation de la population	61
BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE	65
SOMMAIRE	68



Face à une incompréhension envers des élèves ou des parents, spontanément, le professeur réagit souvent ainsi : « Ils sont bêtes, ils ne comprennent pas ». Mais, Nous demandons-nous si nous les comprenons ? Quand nous avons l'impression qu'ils « ne comprennent pas », est-ce parce qu'ils sont bêtes ou parce nous sommes différents ? Ne serait-ce pas plutôt parce que nous avons un vécu différent et parce que notre appréhension respective du monde et notre conception de la vie sont différentes ?

Il faut prendre en compte que la complexité du monde culturel est une des composantes fondamentales du processus éducatif.

