



**HAL**  
open science

# (Se) former aux métiers du développement en région Totonaque, Mexique

Anayansi González Rodríguez

► **To cite this version:**

Anayansi González Rodríguez. (Se) former aux métiers du développement en région Totonaque, Mexique. Sociologie. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I, 2021. Français. NNT : 2021PA01H055 . tel-03675238

**HAL Id: tel-03675238**

**<https://theses.hal.science/tel-03675238>**

Submitted on 23 May 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITÉ PARIS I PANTHÉON SORBONNE**  
**Institut d'Études du Développement de la Sorbonne (IEDES)**

École Doctorale de Géographie de Paris – UMR : Développement et Sociétés

THÈSE  
pour l'obtention du grade de  
Docteur en Sociologie

Présentée et soutenue publiquement le 13 décembre 2021 par

**Anayansi GONZÁLEZ RODRÍGUEZ**

**(Se) former aux métiers du développement en région  
Totonaque, Mexique**

**Sous la direction de Mme. Roser Cussó**

Professeure de Sociologie, Université Paris 1 Panthéon Sorbonne

**et la co-direction de M. Gunther Dietz**

Chercheur en Anthropologie, Universidad Veracruzana

**Membres du Jury**

**Mme. CUSSÓ Roser**, Professeure en Sociologie, IEDES, Université Paris 1 Panthéon Sorbonne

**M. DIETZ Gunther**, Chercheur en Anthropologie, IIE, Universidad Veracruzana

**M. FRANDJI Daniel**, Sociologue, Professeur en Sciences de l'éducation, ISPEF, Université Lumière Lyon 2

**M. GÉRARD Etienne**, Directeur de recherche de l'IRD, CEPED, Université de Paris

**Mme. LADRÓN DE GUEVARA Sara**, Chercheuse émérite, Universidad Veracruzana

**M. LEBON Francis**, Sociologue, Professeur en Sciences de l'éducation, CERLIS, Université de Paris



Développement et Sociétés

IEDES, UMR 201 - Développement et Sociétés (Paris 1 et IRD)

Jardin d'Agronomie Tropicale de Paris,

45 bis, avenue de la Belle Gabrielle

94736 Nogent-sur-Marne

Tél. : 33 (0)1 43 94 72 92

Mél: [umr.developpement-societes@univ-paris1.fr](mailto:umr.developpement-societes@univ-paris1.fr) (relations institutionnelles)

et [devsoc@univ-paris1.fr](mailto:devsoc@univ-paris1.fr) (fonctionnement interne)

## Résumé

Le monde du « développement » est continuellement tenu en mouvement par une multitude d'acteurs qui à différents niveaux conçoivent, planifient et mettent en œuvre tout type d'opérations visant à produire des changements dans des milieux sociaux spécifiques. Encore peu de recherches ont eu comme objectif d'étudier en profondeur les processus par lesquels ces acteurs « se forment » et « sont formés » pour exercer leur rôle professionnel. Cette thèse propose donc d'explorer les processus de socialisation aux « métiers du développement de terrain » en s'intéressant tout particulièrement à la formation d'« intermédiaires locaux du développement » au sein d'une institution d'enseignement supérieur située dans la région Totonaque de l'État de Veracruz au Mexique.

Les processus de socialisation au sein de cette institution éducative se trouvent traversés : par une tendance mondiale d'adoption des logiques marchandes et entrepreneuriales qui mettent en avant la responsabilité des individus dans leur propre développement et poussent vers la professionnalisation des acteurs locaux ; par des dynamiques nationales qui, dans le cadre des politiques multiculturalistes, promeuvent des programmes de formation des professionnels d'origine autochtone, permettant de normaliser et orienter leurs pratiques vers le « développement avec identité » ; mais surtout par les logiques des enseignants et étudiants, principales parties prenantes des processus d'enseignement-apprentissage construits quotidiennement, qui proposent d'autres manières de pratiquer le développement sous le signe de l'« interculturalité » et du « *buen vivir* ».

Au croisement de la sociologie de la formation et de la socio-anthropologie du développement, cette thèse propose une analyse à différents niveaux cherchant à comprendre la manière dont ces dynamiques nationales et internationales s'articulent et rentrent en tension avec les logiques des acteurs régionaux et locaux. À partir d'une enquête ethnographique de neuf mois, menée en 2016, nous nous intéressons particulièrement aux stratégies adoptées pour initier les étudiants au rôle de « gestionnaire interculturel » au sein de l'*Universidad Veracruzana Intercultural* campus Totonacapan, et au parcours vécu par les étudiants vers la découverte de ce rôle. En montrant les décalages entre les différents projets (institutionnels et intra-institutionnels) de formation, cette thèse rend compte de l'ensemble des rhétoriques, procédures et catégories standardisées constitutives des cadres normatifs conditionnant les pratiques des acteurs éducatifs et du développement étudiés. Ce faisant, la thèse met en avant également les stratégies déployées par certains de ces acteurs pour élargir leurs marges de manœuvre et se démarquer des injonctions imposées.

**Mots-clés :** métiers du développement ; socialisation professionnelle ; intermédiaires locaux du développement ; professionnels paysans et autochtones ; enseignement supérieur interculturel ; universidades interculturales ; développement avec identité ; *Buen Vivir* ; Totonacapan ; Veracruz ; Mexique.



## Abstract

The world of “development” is continuously kept in motion by a multitude of actors who at different levels conceive, plan and implement all types of operations aimed at producing changes in specific social environments. Few research studies have yet taken on the task of studying the processes by which these actors “train themselves” and “are trained” to exercise their professional role. This thesis proposes to explore the processes of socialization in “field development professions” with a particular focus on the training of “local development intermediaries” within a higher education institution located in the Totonac region in the state of Veracruz, Mexico.

The socialization processes within this educational institution are marked: by a worldwide tendency to adopt market and entrepreneurial logics which put forward the responsibility of individuals in their own development and push towards the professionalization of local actors; by national dynamics which, within the framework of multiculturalist policies, promote training programs for professionals of indigenous origin, allowing to standardize and orient their practices towards a “development with identity”; but above all by the logics of teachers and students, the main parties in the teaching-learning processes constructed on a daily basis, who propose other ways of practicing development under the sign of “interculturality” and “*buen vivir*”.

At the crossroads of the sociology of training and the socio-anthropology of development, this research proposes an analysis at different levels that seeks to understand the way in which these national and international dynamics are articulated and put pressure on the logics of regional and local actors. Based on a nine-month ethnographic research carried out in 2016, we take special interest in the strategies adopted to initiate students into the role of “intercultural manager” within the *Universidad Veracruzana Intercultural* campus Totonacapan and in the journey lived by the students towards the discovery of this role. By showing the discrepancies between different training programs (institutional and intra-institutional), this thesis highlights all the rhetoric, procedures and standardized categories constituting the normative frameworks that condition the practices of studied educational and development actors. In doing so, the thesis also underlines the strategies deployed by some of these actors to widen their room for maneuver and set themselves apart from the imposed injunctions.

**Key-words:** development professions; professional socialization; local development intermediaries; peasant and indigenous professionals; intercultural higher education; intercultural universities; development with identity; *Buen Vivir*; Totonacapan; Veracruz; Mexico.

## Remerciements

*Para Iván y Valen*

Cette thèse a pu être réalisée en grande partie grâce au soutien du *CONACYT* à travers le programme de bourses éducatives dont j'ai bénéficié entre 2015-2019, qui m'a permis de conduire convenablement mes études de doctorat.

Mes remerciements s'adressent d'abord à toute la communauté universitaire de l'*UVI Totonacapan*. Merci de m'avoir ouvert les portes de cet espace construit chaque jour avec beaucoup de dévouement, d'engagement et d'affection. Merci pour votre accueil sincère. Toute mon admiration pour le travail réalisé, tant au sein de l'université que sur le terrain. Je remercie spécialement Sara Itzel Arcos Barreiro qui, malgré la distance et après toutes ces années, m'a toujours aidée à garder un lien avec l'*UVI-Totonacapan*.

J'exprime aussi toute ma gratitude aux enseignants et aux étudiants qui à travers leurs récits ont partagé avec moi des passages de leur vie, leurs expériences, leurs réflexions et leurs rêves. En vous écoutant vous m'avez appris à regarder et imaginer le monde autrement, grand merci !

Je tiens à remercier également à tous les membres de l'*Universidad Veracruzana Intercultural*, en particulier Mario Constantino Toto de m'avoir fait découvrir l'*UVI* et Shantal Meseguer et Verónica Moreno, dont le soutien a été déterminant pour la réalisation de ce travail de recherche. Merci aussi à l'équipe de l'*UVI Grandes Montañas* de m'avoir permis de partager mon projet de recherche avec eux et d'avoir partagé avec moi leur temps et leurs réflexions.

Je souhaite aussi remercier ma directrice et mon co-directeur de thèse, Roser Cussó et Gunther Dietz, pour leurs remarques, leur bienveillance, leur accompagnement et leur soutien tout au long de ces années, ainsi que pour leur infinie patience et compréhension. Madame Cussó, merci beaucoup de m'avoir donné l'opportunité de penser et construire cette recherche en toute liberté. Gunther, merci beaucoup pour ta disponibilité, pour tes remarques toujours très pertinentes, constructives et judicieuses et pour ton regard éclairé.

Je remercie également l'ensemble des membres du jury qui m'ont fait l'honneur de bien vouloir étudier mon travail : Sara Ladrón de Guevara et Étienne Gérard pour avoir accepté d'être rapporteurs de cette thèse ; Daniel Frandji et Francis Lebon pour avoir accepté de l'examiner.

Je remercie l'équipe de l'*IEDES* et de l'*UMR Développement et Sociétés* pour leur aide dans toutes les démarches administratives et pour l'organisation de différentes activités de formation. Je tiens à remercier spécialement Tania Angeloff de m'avoir « adoptée » durant les premières années au sein de son groupe de doctorantes et pour toutes les activités

qu'elle a promues pour nourrir nos réflexions. Merci Tania pour tous tes encouragements. Merci également aux doctorant.e.s de l'IEDES avec qui j'ai eu l'occasion d'échanger des réflexions et de partager des rires et des angoisses.

Mes remerciements s'adressent également à toutes les personnes qui m'ont aidée, soutenue et encouragée de toutes les manières possibles pour que cette thèse voit enfin le jour.

Grand merci à Frédérique Matagrín pour tout le temps et le travail qu'elle a consacré à la relecture et à la correction du manuscrit. Merci à elle et à Bruno Pin de m'avoir accordé un cadre idéal pour achever la rédaction de ma thèse et de m'avoir beaucoup encouragé dans le processus, sans leur soutien je n'aurais pas pu finir.

Je remercie infiniment ma famille, mes ami.e.s et mes proches en France et au Mexique, leur présence, leur patience, leurs encouragements et leur soutien ont été inestimables pendant toutes ces années. Grand merci spécialement à Joseph et à Gabriel, à *mis comadritos* et à *mi ahijado*, à *mis sobrinos*, à *mi carnal*, à Marie Claire, à Lili, à Monyca, à Oscarito et à *mis maestros y hermanos de camino*. Toute ma reconnaissance, ma gratitude et mon amour à mes parents qui m'écoutent, m'accompagnent, me soutiennent et m'encouragent toujours inconditionnellement dans toutes mes aventures et mésaventures. *Ma, Pa, ¡ gracias por todo siempre !* Toute ma gratitude et mon amour aussi à mon compagnon de vie et de route qui, avec beaucoup de patience, de tendresse, de solidarité et d'amour, m'a accompagnée et encouragée pour que j'arrive jusqu'au bout. *¡ Gracias infinitas, Cari !*

## Table des matières

<b>Résumé.....</b>	<b>2</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>3</b>
<b>Remerciements .....</b>	<b>4</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>6</b>
<b>Introduction : étudier les formations interculturelles aux métiers du développement.....</b>	<b>11</b>
<b>Chapitre 1. La socialisation professionnelle des intermédiaires locaux du développement : une approche théorique, analytique et méthodologique centrée sur l'acteur .....</b>	<b>33</b>
<b>A. L'enquête ethnographique : une approche méthodologique pour saisir la complexité des processus de socialisation aux métiers du développement .....</b>	<b>46</b>
a. L'UVI et l'UVI-T comme milieux d'interconnaissance.....	47
b. De l'« ethnographie réflexive » à l'« ethnographie doublement réflexive » : positionnement, risques et engagements.....	49
i. <i>Enquêter sur, pour et avec les acteurs : sur l'engagement et le positionnement et la légitimité du chercheur.....</i>	<i>52</i>
ii. <i>De la production à l'interprétation des données : une oscillation méthodologique entre emic et etic .....</i>	<i>66</i>
iii. <i>De la restitution à la lecture critique collaborative des résultats de recherche.....</i>	<i>69</i>
<b>B. La formation professionnelle comme processus de socialisation à double voie : « être formé » et « se former » au rôle professionnel .....</b>	<b>71</b>
a. La « culture professionnelle » comme système des « catégories de pensée ».....	75
b. « Être formé » ou la socialisation comme processus d'incorporation d'une culture professionnelle productrice d'« habitus ».....	84
c. « Se former » ou la socialisation professionnelle comme processus de découverte et construction de soi.....	88

**C. De la production des rhétoriques structurantes à l'adoption du rôle professionnel : une grille d'analyse des processus de socialisation aux métiers du développement dans le domaine de l'enseignement supérieur interculturel au Mexique ..... 93**

- a. La « pensée d'État » au cœur de la problématisation des programmes d'« éducation interculturelle » et du « développement » ..... 95
- b. Institutionnalisation des rhétoriques structurantes et normalisation des pratiques éducatives et du développement ..... 98
- c. Adoption et resignification intra-institutionnelle des rhétoriques structurantes dans les processus de socialisation professionnelle ..... 101
- d. Découverte et adoption du rôle professionnel : représentations, dilemmes et pratiques des futurs intermédiaires du développement ..... 103

**Chapitre 2. Transformations dans la pensée d'État sur l'« altérité autochtone » : politiques d'identité, d'éducation et du développement en direction des peuples autochtones au Mexique ..... 105**

**A. L'État mexicain face à la diversité ethnique et culturelle : de l'assimilation à la reconnaissance ..... 107**

- a. L'« altérité autochtone » dans le projet de « nation métisse » ..... 108
- b. Politique indigéniste, acculturation et modernisation des « Indiens » ..... 115
- c. La critique à l'indigénisme et les alternatives aux politiques développementistes ..... 126
- d. Réémergence ethnique, lutte pour l'autonomie et reconnaissance des droits culturels ..... 133

**B. Redéploiement de l'État mexicain et « gestion de la diversité culturelle » dans l'époque du « multiculturalisme néolibéral » ..... 141**

- a. Du « gouvernement des pauvres » au « gouvernement des autres » ..... 141
- b. « Développement avec identité » et « interculturalité » : les mots d'ordre du multiculturalisme néolibéral ..... 146
- c. Néo-indigénisme, ethno-développementisme et formation d'intermédiaires interculturels ..... 151

**Chapitre 3. L'institutionnalisation de l'Enseignement supérieur interculturel (ESI) et du programme d'*Universidades Interculturales* ..... 160**

**A. L'institutionnalisation du champ de l'ESI : vers la reconnaissance du droit à une « éducation propre » ou l'instrumentalisation des demandes d'autonomie éducative ? ..... 161**

<b>B. Le programme d'Universidades Interculturales (UI) et la mise en œuvre d'un cadre normatif pour les acteurs éducatifs .....</b>	<b>168</b>
a. Une nouvelle institution d'enseignement supérieur pour répondre aux demandes éducatives des peuples autochtones ? .....	170
b. Le pari de l'interculturalité pour lutter contre l'exclusion éducative et la ségrégation des jeunes autochtones a-t-il été gagné ? .....	179
c. Diversification de l'offre éducative ou sectorialisation des intermédiaires interculturels dans le domaine du développement ? .....	186

#### **Chapitre 4. « Former » au rôle d'intermédiaire interculturel : les processus de socialisation professionnelle à la confluence des acteurs éducatifs .....**

**190**

<b>A. Socialisation par « le haut » des intermédiaires interculturels et normalisation des pratiques du développement : les contours programmatiques de la rhétorique officielle .....</b>	<b>191</b>
a. L'approche interculturelle préconisée par la CGEIB .....	192
b. Le « développement avec identité » comme fil rouge de la formation universitaire des intermédiaires interculturels .....	195
c. La triade enseignement-recherche- <i>vinculación con la comunidad</i> comme catalyseur des activités de formation et des pratiques de développement .....	199
<b>B. Adaptation et resignification des rhétoriques structurantes au sein de l'UVI et de l'UVI-T .....</b>	<b>204</b>
a. <i>L'Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)</i> , une institution <i>sui generis</i> dans le champ de l'enseignement supérieur interculturel .....	205
b. Ancrer l'université dans les communautés pour décloisonner le savoir .....	211
i. <i>Définition des régions interculturelles et des lieux d'implantation des campus</i> .....	212
ii. <i>L'implication des acteurs locaux dans le processus d'implantation de l'UVI dans les régions interculturelles</i> .....	215
iii. <i>L'implantation d'une université interculturelle dans le Totonacapan Veracruzano</i> .....	219
iv. <i>Création d'alliances et collaborations avec des acteurs locaux au sein du Totonacapan Veracruzano</i> .....	231
c. Un modèle éducatif conçu « en haut » teinté des revendications venues « d'en bas » .....	235
i. <i>L'approche interculturelle préconisée par l'UVI</i> .....	236
ii. <i>Le modèle éducatif de l'UVI face aux processus d'institutionnalisation et au cadre normatif de l'UVI</i> .....	242
iii. <i>De l'« investigación vinculada » à la « ruta metodológica »</i> .....	251
iv. <i>Innovation éducative et les pièges de l'académisation</i> .....	258
v. <i>« Développement avec identité » ou « Buen Vivir » ou « Vida Buena », quel fil rouge pour la LGID au sein de l'UVI-T ?</i> .....	264

**Chapitre 5. Profil sociologique des étudiants inscrits à la *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo* de la UVI-T .....269**

<b>A. Caractéristiques générales, circonstances et conditions d'accès à l'UVI-T.....</b>	<b>270</b>
a. L'UVI-T comme dernier ressort.....	270
b. Première génération à accéder à l'enseignement supérieur : difficultés, soutien et attentes familiales.....	271
c. Une présence importante de jeunes femmes inscrites .....	275
d. L'UVI-T par choix .....	278
e. Un lien entre le niveau socio-économique des familles et la sectorialisation des étudiants dans les métiers du développement.....	282
<b>B. Langue et apparence ethnique (Partie 1) : les blessures de l'indigénisme .....</b>	<b>283</b>
a. Discrimination à la maison, mépris et refus des origines ethniques.....	284
b. Discrimination au sein de la société et rupture avec la langue et la culture Totonaque.....	290
c. Discrimination à l'école, désinformation, moqueries et reniement de soi .....	293
<b>C. Langue et apparence ethnique (Partie 2) : remise en perspective et resignification identitaire .....</b>	<b>296</b>
a. Acceptation et revendication de l'identité totonaque .....	296
b. Éveil d'une conscience ethnique et réappropriation de l'identité totonaque.....	302
c. Questionnement et redéfinition des identités ethniques.....	308

**Chapitre 6. « Se former » au rôle de gestionnaire interculturel : récits et expériences d'un parcours d'initiation professionnel .....315**

<b>A. Exploration et émerveillement : de l'enthousiasme initial à l'« amour du maillot » ..</b>	<b>315</b>
a. Vivre l'école autrement.....	316
b. La fascination pour la richesse culturelle des communautés locales : (re)découverte, (re)valorisation et risques d'essentialisation de l'« autochtonie ».....	321
c. Le gestionnaire interculturel, un professionnel du développement « hors pair » .....	326

<b>B. Critique et désenchantement : le contrecoup face au vécu quotidien.....</b>	<b>332</b>
a. Connaître les marges de manœuvre du gestionnaire interculturel : prise de conscience des réalités communautaires et des limites du modèle d' <i>investigación vinculada</i> .....	332
i. <i>Travailler dans sa communauté ou ailleurs : un choix stratégique ou une stratégie imposée ?</i>	333
ii. <i>Se faire accepter par la communauté</i> .....	339
iii. <i>Le diagnostic participatif et le défi de la représentativité</i> .....	343
iv. <i>Identification des problématiques et (in)visibilisation des rapports sociaux de domination</i>	352
v. <i>Le défi de la participation : affronter les dynamiques, les signes d'indifférence et les luttes de pouvoir dans les communautés locales</i> .....	363
b. Le modèle académique face à la réalité du terrain : incompatibilités et ambiguïtés dans les discours institutionnels et des enseignants.....	374
c. Le gestionnaire interculturel, un spécialiste de l'animation interculturelle.....	382
<b>C. Engagement et responsabilité : le bilan des apprentissages et des expériences ..</b>	<b>385</b>
a. Médier entre savoirs et pouvoirs « hégémoniques » et « subalternes » : tensions et stratégies de négociation.....	386
b. L'ouverture des champs du possible : se projeter ensemble et rétribuer à la communauté .....	389
c. Le gestionnaire interculturel, un médiateur engagé et polyvalent.....	394
<b>Ouverture en guise de conclusion. Les « limites-marges de manœuvre » comme prisme d'analyse des processus de socialisation aux métiers du développement.</b>	<b>399</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>409</b>
<b>Glossaire des sigles et acronymes .....</b>	<b>426</b>



## **Introduction : étudier les formations interculturelles aux métiers du développement**

### *Le « développement » par les acteurs*

Le monde du « développement » est continuellement tenu en mouvement par une multitude d'acteurs qu'à différents niveaux conçoivent, planifient et mettent en œuvre tout type d'opérations visant à produire des changements dans des milieux sociaux perçus comme « moins avancés ». Les intentions et les objectifs de telles opérations sont divers. Les discours qui les animent selon les époques sont le résultat d'une histoire particulière – celle de « l'invention du tiers-monde » (Escobar, 1995) et d'une « croyance occidentale » (Rist, 1996) – qui n'a pas cessé de produire des réponses conçues pour « améliorer » les conditions de vie des populations le plus défavorisées, ni de susciter des réactions adverses face aux stratégies employées à cette fin. Les contextes d'asymétrie géopolitique, d'exploitation, de domination sociale et de dégradation environnementale dans lesquels se déroulent les processus du « développement » enflamment les débats et provoquent des interrogations sur sa pertinence comme « paradigme fédérateur », sur les alternatives visant sa possible « réinvention », sur l'inévitabilité de son obsolescence et sur la fin même de son existence.

Toujours est-il qu'au-delà des débats autour de sa « réinvention » ou sa « disparition », le « développement » existe encore bel et bien, qu'on le souhaite ou pas, si ce n'est que par la simple présence de ce que Jean Pierre Olivier de Sardan (1995 :7) appelle une « configuration développementiste ». C'est-à-dire, qu'il existe parce qu'il y a un ensemble complexe et largement cosmopolite d'institutions et d'acteurs qui « se donnent le développement comme objet ou comme but » et « mobilisent ou gèrent à cet effet des ressources matérielles et symboliques considérables » (*idem.*). Compte tenu de ce constat, Olivier de Sardan (1995 :7; 2001 :731), propose de définir le « développement » dans une perspective fondamentalement méthodologique, comme l'ensemble d'actions de tous ordres qui se réclament de lui – de près ou de loin, dans la diversité de leurs acceptions, significations et pratiques – et qui sont entreprises par le biais d'institutions ou d'acteurs cherchant à produire un changement dans un milieu social spécifique à partir de l'introduction de ressources et/ou techniques et/ou savoirs.

Cette acception purement descriptive, comme le souligne Olivier de Sardan (1995 :7-8), n'implique pas de faire abstraction de tout positionnement moral ou politique sur les diverses idéologies, rhétoriques et pratiques du développement, mais propose de minimiser les présupposés idéologiques et les catégories préfabriquées afin de mieux pouvoir saisir, décrire et comprendre les pratiques et les représentations liées aux actions de développement et aux réactions qu'elles suscitent. Or, le fait de définir l'existence même du développement en fonction de la présence d'une configuration développementiste implique toutefois de s'intéresser différemment aux acteurs sociaux

qui le font vivre. L'expérience montre que les attitudes, les pratiques et les discours tenus, par les acteurs, ne coïncident pas toujours avec ce qui est attendu et prescrit d'un point de vue normatif par les institutions. Ces décalages créent des dérives à tous les niveaux, puisque les différents acteurs qui ont fait du développement leur métier – fonctionnaires nationaux et internationaux, expert·e·s, chargé·e·s de mission, responsables et membres d'ONGs, chercheurs·ses, chef·fe·s de projet, technicien·ne·s, agents de terrain, etc.<sup>1</sup> – s'approprient diversement les discours idéologiques de toutes natures (propres ou empruntés), mettent en œuvre des stratégies variées afin de se saisir des situations qu'ils rencontrent, gèrent des multiples contraintes et opèrent des choix en fonction de différents types d'intérêts.

Depuis les années 1980, on retrouve dans la littérature anglophone et francophone l'articulation d'une perspective de recherche empirique s'intéressant à l'étude des processus et phénomènes de « développement » d'un point de vue « centré sur l'acteur » (Long, 1994, 2001) et se démarquant des approches plus structurelles, dites « macro », des phénomènes du développement. Dans cette veine, la « socio-anthropologie du développement » (Olivier de Sardan, 1995) – fusionnant les traditions anthropologique et sociologique de terrain – se focalise en particulier sur l'analyse des interactions entre acteurs sociaux dans le cadre d'une opération de développement donnée, ainsi que sur la manière dont ces acteurs y répondent, compte tenu des contextes et changements structuraux qui les entourent. Dans une perspective diachronique, le courant de la « socio-anthropologie du développement », tel qu'envisagé par Olivier de Sardan, propose d'étudier « les contraintes respectives auxquelles [les différents acteurs impliqués] sont soumis », « les stratégies que les acteurs déploient à l'intérieur de leurs marges de manœuvre » et « les représentations des sens mobilisés par les groupes en interaction » (1995 :6).

### *S'intéresser aux processus de formation des acteurs du développement*

Les différents travaux réalisés au sein de ce courant, portent un intérêt particulier sur la compréhension des « logiques » qui animent les pratiques « réelles » de ces acteurs<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Afin de faciliter la lecture – et la rédaction également pour moi en tant qu'étudiante étrangère –, l'écriture inclusive ne sera pas adoptée pour l'ensemble de la thèse. Nous demandons au lecteur de garder en tête que les groupes de personnes évoqués dans cette thèse sont composés par des hommes et des femmes, sauf précision spécifique. Lorsque nous aborderons le cas spécifique des étudiant.e.s et des enseignant.e.s de l'UVI-T, des pourcentages seront donnés pour faciliter au lecteur la représentation mentale des personnes enquêtées.

<sup>2</sup> Parmi ces travaux, nous trouvons par exemple, Boiral P., Lantéri, J.F., et Olivier de Sardan, J.P. (dirs.) (1985) *Paysans, experts et chercheurs en Afrique noire. Sciences sociales et développement rural*, Paris : Karthala ; Arce, A. et Long, N. (1987) The Dynamics of Knowledge Interfaces between Mexican Agricultural Bureaucrats and Peasants: A Case from Jalisco, *Boletín de Estudios Latinoamericanos y del Caribe. CEDLA* 43, December: 5–30 ; Bierschenk, T. (1988) Development projects as arena of negotiation of strategic groups. A case study

Néanmoins, encore peu de recherches se sont données la tâche d'étudier les processus par lesquels ces acteurs deviennent des opérateurs du développement et encore moins nombreuses sont les études qui se sont intéressées à l'analyse des processus de formation aux métiers du développement<sup>3</sup>. Pourtant, l'étude des processus de socialisation aux métiers du développement semble fondamentale à l'analyse des interactions entre acteurs dans les opérations de développement. Elle permettrait de comprendre davantage la manière dont ces acteurs construisent du sens et se représentent le(s) rôle(s) professionnel(s) qu'ils sont amenés à jouer et, par conséquent, la manière dont ils exercent leur métier et *in fine* leurs priorités une fois sur leurs terrains et actions. Comme dans tout autre domaine professionnel, l'exercice du développement implique un certain nombre de savoirs, savoir-faire, savoir-parler et savoir-être qui ne s'improvisent pas. L'apprentissage de ces compétences fait des processus de socialisation aux métiers du développement, soit dans le milieu du travail ou au sein d'une institution éducative, un objet fort intéressant méritant d'être davantage étudié.

Cette thèse propose donc d'explorer les processus de socialisation aux « métiers du développement » en s'intéressant tout particulièrement à la formation d'« intermédiaires locaux du développement » au sein d'une institution d'enseignement supérieur située dans la région Totonaque de l'État de Veracruz au Mexique.

Le terme de « métier » est privilégié ici face à celui de « profession » de nature plus polysémique (Dubar, Tripier et Boussard, 2015 :9-14), pour faire référence, au sens large, à un ensemble d'activités semblables qui font un corps désigné et se désignant par le même nom (12). L'expression « métiers du développement » permet de recouvrir un spectre large d'activités rémunérées, effectuées par un ensemble des personnes qui, malgré leurs différences en termes de discipline, niveau d'études, parcours professionnel ou milieu d'intervention, vivent tous en quelque sorte de ce qui est défini comme développement, notion qui « vit » aussi des personnes qui s'en réfèrent. Néanmoins, étant

---

from Benin, *Sociologia Ruralis*, n° 38, 146-60; Long, N. (ed.) (1989). *Encounters at the Interface: A Perspective on Social Discontinuities in Rural Development*. Wageningen: Wageningen Agricultural University; Long, N. (2001) *Development sociology. Actor perspectives*. London : Routledge ; Giovalucchi, F. et Olivier de Sardan, J. (2009). Planification, gestion et politique dans l'aide au développement : le cadre logique, outil et miroir des développeurs. *Revue Tiers Monde*, 198(2), 383-406 ; Ridde, V. (2011). Politiques publiques de santé, logiques d'acteurs et ordre négocié au Burkina Faso. *Cahiers d'études africaines*, 201(1), 115-143.

<sup>3</sup> Parmi ce nombre réduit des travaux nous retrouvons, notamment, Bierschenk, T. Chaveau, J.P. et Olivier de Sardan, J.P. (dir) (2000). *Courtiers en développement, Les villages africains en quête des projets*. Paris : APAD-Karthala ; Le Naëlou, A. et Freyss, J. (dir.) (2004). ONG : les pièges de la professionnalisation, *Revue Tiers-Monde*, 45, n°180. ; Dezalay, Y. (2004). Les courtiers de l'international : Héritiers cosmopolites, mercenaires de l'impérialisme et missionnaires de l'universel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 151-152(1), 4-35 ; Le Naëlou, A. (2013). Parcours de jeunes diplômés dans le champ du développement : « miroirs » d'un secteur qui change. *Sociologies pratiques*, 27(2), 43-57.

consciente de la grande diversité des « groupes professionnels »<sup>4</sup> que cette catégorie peut regrouper – fonctionnaires, experts, techniciens, agents, courtiers... du développement –, il était nécessaire de circonscrire l'analyse des processus de formation. Soit en s'intéressant à un groupe professionnel particulier, clairement identifiable dans le domaine du développement, soit à un rôle professionnel partagé par différents métiers (du développement ou autres) opérant sur le terrain.

Un métier, nous rappelle Everett C. Hughes (1996 :72), « n'est pas seulement un faisceau de tâches, mais aussi un rôle social » tenu par des individus dans un milieu professionnel donné. Ce qui me conduit à considérer que l'activité effectuée par chaque groupe professionnel serait intrinsèquement liée, au moins dans son essence, à un rôle professionnel principal. Prenons l'exemple de deux groupes professionnels étudiés par Olivier de Sardan (1995 :153-165) pour en illustrer. Les « agents de développement de terrain » – conseillers agricoles, promoteurs de santé, agents d'alphabétisation, encadreurs, vulgarisateurs, etc. – « qui constituent l'interface incontournable entre un "projet" et ses "destinataires" », jouent le rôle principal d'intermédiaires entre institutions de développement et communautés locales (154). Toutefois, rapidement on s'aperçoit que ce groupe professionnel n'est pas le seul à exercer ce rôle. Les « courtiers locaux du développement », par exemple, qui drainent des ressources relevant de l'aide au développement vers des villages jouent également le rôle d'intermédiaire entre les populations locales et les structures extérieures d'appui et de financement (160). Ce qui fait qu'en dépit des différences qui pourraient exister entre ces deux groupes professionnels, les gens qui s'y consacrent ont dû s'initier, surtout et avant tout, au rôle d'intermédiaire pour pouvoir les exercer dans certains contextes. Réfléchir en termes de rôle, permet donc de centrer l'analyse des processus de socialisation professionnelle sur ce qui fait l'essence des métiers de développement de terrain, l'apprentissage des arts de la médiation.

En raison du rôle stratégique que les intermédiaires jouent au sein des sociétés – que ce soit dans le domaine économique, social, politique et/ou culturel – depuis la première moitié du siècle dernier, ils ont été l'objet des travaux qui cherchent à définir leurs caractéristiques et à comprendre les positions qu'ils occupent. Dans un premier temps, au sein de l'anthropologie politique, divers auteurs se sont intéressés à l'étude des individus, désignés comme des « intermédiaires ou *brokers* politiques » (Wolf, 1956) qui, se

---

<sup>4</sup> L'expression de « groupes professionnels », telle que définie par Didier Demazière et Charles Gadéa (2009:20), désigne « des ensembles de travailleurs exerçant une activité ayant le même nom, et par conséquent dotés d'une visibilité sociale, bénéficiant d'une identification et d'une reconnaissance, occupant une place différenciée dans la division sociale du travail, et caractérisés par une légitimité symbolique ».

positionnant à la jonction entre deux configurations sociales et/ou culturelles divergentes, étaient capables d'assurer un certain contrôle politique au niveau local<sup>5</sup>.

Puis, dans la continuation de ces travaux, la problématique de l'intermédiation va être transposée du domaine proprement politique au domaine du développement (Bierschenk *et al.*, 2000 :15). Différents auteurs vont commencer à s'intéresser au rôle joué par certains individus qui, se situant à l'« interface » entre les communautés locales et les institutions de développement et/ou les structures de financement, garantissaient la réalisation et la mise en œuvre adéquate des projets de développement<sup>6</sup>. Ce recentrage sur le domaine du développement n'a pas impliqué un désintéressement pour la question politique. Bien au contraire, l'attention portée sur des nouvelles formes d'intermédiation amène, non seulement, à s'interroger sur les modalités d'insertion des intermédiaires du développement dans les arènes politiques locales. Mais aussi à s'intéresser à la manière dont l'acquisition d'une maîtrise suffisante des arts de la médiation et des mécanismes du développement peut être employée pour entrer dans le jeu politique local.

Cette maîtrise, nous l'avons dit, demande l'apprentissage d'un certain type de compétences qui, dans certains cas, ne résulte pas forcément d'une acquisition de compétences programmée. Différents articles publiés dans l'ouvrage collectif « *Courtiers en développement* » dirigé par Thomas Bierschenk, Jean-Pierre Chauveau et Jean-Pierre Olivier de Sardan (2000)<sup>7</sup>, montrent que souvent l'apprentissage du rôle d'intermédiaire se fait « sur le tas » et de manière informelle, au moyen de l'immersion directe des opérateurs de développement dans le terrain ou bien, grâce aux stages courts de

---

<sup>5</sup> Pour une revue détaillée de la littérature anglophone et francophone sur les « intermédiaires, courtiers ou *brokers* politiques », voir Bierschenk, T., Chauveau, J.P., Olivier de Sardan, J.P. (2000) « Les courtiers entre développement et État » dans T. Bierschenk et al. *Courtiers en développement. Les villages africains en quête de projets*, Paris : APAD-Karthala. Dans la littérature latino-américaine, les travaux d'Eric R. Wolf ont été fondateurs. Pour mieux comprendre le sens qu'il accorde à la notion de « *broker* politique » voir notamment, Wolf. E.R. (1956). Aspects of group relations in a complex society : Mexico, *American Anthropologist*, New Series, 58 (6):1065-1078 ; -- (1966). « Kinship, Friendship and Patron-client Relations in Complex Societies » dans M. Banton (éd.), *The Social Anthropology of Complex Societies*, Londres : Tavistock pp.1-22.

<sup>6</sup> Parmi ces travaux, nous trouvons par exemple, Arce, A. et Long, N. (1987) « The Dynamics of Knowledge Interfaces between Mexican Agricultural Bureaucrats and Peasants: A Case from Jalisco », *Boletín de Estudios Latinoamericanos y del Caribe. CEDLA* 43, December: 5–30; Olivier de Sardan, J.P. et Paquot, E. (Dir.) (1991) *D'un savoir à l'autre. Les agents de développement comme médiateurs*. France : GRET/Ministère de la Coopération et du Développement ; Long, N. et Villarreal, M (1993) « Exploring development interfaces: from the transfer of knowledge to the transformation of meaning » dans F.J. Schuurman, *Beyond the Impasse: New Directions in Development Theory*, London: Zed Books; Olivier de Sardan, J.P. et Bierschenk, T. (1993) Les courtiers locaux du développement », *Bulletin de l'APAD*, 5.

<sup>7</sup> Cet ouvrage consacré à l'étude du rôle des courtiers locaux du développement dans différents pays africains constitue l'un des premiers à s'être intéressé à l'analyse des trajectoires et processus de « production » des intermédiaires du développement.

formation proposés par leurs employeurs<sup>8</sup>. Sans doute, dans plusieurs contextes, cela continue à être bien le cas. Cependant, la croissante complexification des dynamiques locales, la spécialisation et diversification des domaines d'intervention, la généralisation de logiques techniques et instrumentales érigées en modèles d'action, la normalisation des procédures et des règles de gestion et de management, et l'exigence d'efficacité des projets de développement mis en œuvre<sup>9</sup>, ont également conduit à la création de cursus académiques au niveau de l'enseignement supérieur qui cherchent à former des intermédiaires compétents, réactifs, engagés et capables de répondre aux exigences d'un milieu en constante évolution. Ces dynamiques de professionnalisation s'imbriquent avec une tendance mondiale d'adoption des logiques marchandes et entrepreneuriales qui mettent en avant la responsabilité des individus dans leur propre développement et poussent vers la professionnalisation des acteurs locaux. Or, l'institutionnalisation des formations aux métiers du développement de terrain se déroule, à proprement parler, au sein des frontières nationales et répond aux dynamiques régionales et locales. Ce qui nous oblige à situer les processus de professionnalisation des intermédiaires locaux du développement dans des contextes précis.

Dans le contexte mexicain, nous constatons depuis le début des années 2000 l'apparition de différents programmes de formation initiale aux métiers du développement de terrain qui se donnent pour but la professionnalisation de jeunes d'origine paysanne et autochtone afin de faciliter la prise en charge du développement économique, social et culturel de certaines régions par des acteurs locaux, en supposé contraste avec une démarche « du haut vers le bas ». Bien que l'apparition de ce type de programmes de formation se trouve effectivement en ligne avec la professionnalisation du domaine du développement et la promotion d'un modèle qui encourage la participation des acteurs locaux, elle s'inscrit avant tout dans la continuité d'une stratégie de socialisation d'intermédiaires culturels et politiques, préconisée par l'État mexicain pendant la plupart du XXe siècle. Les enjeux associés aux processus de formation aux métiers du

---

<sup>8</sup> Voir notamment, Tidjani Alou, M. « Courtiers malgré eux. Trajectoires de reconversion dans l'association Timidria au Niger » ; Edja, H. « Médiateurs traditionnels à l'école du courtage en développement. Un exemple autour des projets du service allemand de développement (DED) à Kalalé au Nord-Bénin » ; Kossi, A. « Dynamique associative, courtage en développement et stratégies d'insertion. L'association des ressortissants d'Enouli-Kodzo-Am au Togo » dans T. Bierschenk *et al.* (dir) (2000) *Courtiers en développement, Les villages africains en quête des projets*. Paris : APAD-Karthala

<sup>9</sup> Les différents travaux présentés dans le colloque « Les acteurs de l'aide internationale : vers quels savoirs, engagements et compétences ? » organisé par l'Université Bordeaux Montaigne – IATU/STC, l'UMR Les Afriques dans le monde (LAM) et la chaire Unesco « Formation de professionnel/-les de développement durable », l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, IEDES/UMR Développement et sociétés PI-IRD, la chaire Unesco « Défis partagés pour le développement : savoir, comprendre, agir » et le Gret du 11 au 12 septembre 2017, attestent des changements dans les domaines du développement et de l'aide internationale, ainsi que de leurs effets sur les processus de professionnalisation des acteurs locaux. Voir *Les acteurs de l'aide internationale : vers quels savoirs, engagements et compétences ?* Actes du colloque international et synthèse des ateliers, 11 et 12 septembre 2017, Éditions du GRET.

développement de terrain ayant lieu dans le contexte mexicain actuel, sont donc indissociables de cette stratégie de longue haleine, qui a contribué à l'émergence de différents types d'intermédiaires selon les époques.

*La professionnalisation des intermédiaires locaux du développement d'origine autochtone dans le contexte mexicain*

Il est important de noter qu'en 2015, le sondage intercensitaire effectué par l'*Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática* (INEGI) avait révélé que, parmi les 119,5 millions d'habitants, 21,5 % s'auto-identifiait comme appartenant à l'un des 68 peuples autochtones présents dans le territoire mexicain et que 6,5 % de la population, âgée de 3 ans ou plus, parlait une langue autochtone<sup>10</sup>. Le recensement de 2010 avait été le premier à prendre en compte le critère d'auto-identification autochtone, mais cela n'a pas duré longtemps puisque le recensement réalisé en 2020 l'a supprimé et repris uniquement le critère linguistique pour comptabiliser ces populations<sup>11</sup>. Parmi les 126 millions d'habitants recensés en 2020, 6,1 % de la population, âgée de 3 ans ou plus, parle au moins une des 68 langues autochtones reconnues officiellement<sup>12</sup>.

Le sujet de la quantification des populations autochtones par l'État mexicain est évidemment très complexe et mérite une analyse approfondie. Nous pouvons toutefois souligner, premièrement, que la manière de quantifier la population autochtone se trouve en lien avec le type de politique identitaire préconisé par l'État en fonction des époques. Et deuxièmement que, pendant une grande partie du XXe siècle, le critère linguistique avait été jugé prioritaire puisque la politique identitaire de l'État visait notamment l'incorporation des populations autochtones à la culture hégémonique dite « métisse » et l'un des principaux marqueurs d'une telle « acculturation » était l'abandon de la langue autochtone par la langue espagnole. Le recours au critère linguistique pour quantifier les populations autochtones, avait des implications, non seulement en termes de formulation des politiques publiques, mais aussi d'évaluation de l'action de l'État. Il suffit de regarder la diminution dans le temps du nombre de personnes parlant des langues autochtones pour montrer à quel point les politiques mises en œuvre par l'État mexicain ont eu des effets importants sur la diversité linguistique du pays. En 1930, par exemple, le recensement montrait que parmi les 14 millions d'habitants, 16 % de la population âgée de 5 ans ou plus parlait une langue autochtone<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> Encuesta intercensal 2015. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>

<sup>11</sup> Dans le recensement 2020, le critère d'auto-identification a quand même continué à être employé pour quantifier les populations afro-mexicaines.

<sup>12</sup> Censo de Población y Vivienda 2020. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Documentacion>

<sup>13</sup> Quinto Censo de Población 1930. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1930/#Tabulados>

La présentation de ces chiffres nous sert de préambule pour parler de l'émergence des intermédiaires locaux dans le contexte mexicain puisque, depuis les années 1940, la création de programmes de formation professionnelle adressés aux jeunes paysans et autochtones a été un des éléments clé des politiques « assimilationnistes » et « intégrationnistes » – appelées communément « indigénistes » – conçues pour « acculturer » et « moderniser » les populations « indiennes ». Formés en tant que promoteurs culturels et maîtres bilingues, ces jeunes étaient censés accélérer la castillanisation et l'intégration culturelle de leurs propres groupes. Puis, au fur et à mesure que la stratégie d'intégration a adopté une dimension économique, ces mêmes jeunes ont commencé à être initiés dans d'autres domaines : en tant que promoteurs agricoles ou promoteurs du développement, ils se situaient entre les communautés locales et les différentes instances officielles afin de faciliter la mise en œuvre des projets de modernisation imposés par l'État.

Agissant comme « agents d'acculturation » et/ou « agents de développement », les jeunes paysans et autochtones rejoignaient souvent la structure corporatiste et clientéliste sur laquelle reposait l'hégémonie du parti d'État alors au pouvoir et assumaient le rôle d'intermédiaires politiques acheminant et encadrant la contestation sociale et facilitant le contrôle local d'un pays culturellement, socialement et politiquement divisé<sup>14</sup>. Pourtant, ces autochtones scolarisés et bilingues, désormais proches de la culture hégémonique nationale qui leur avait été imposée, représentaient en même temps les intérêts des communautés locales face à l'État et sont également devenus des leaders au sein de celles-ci. Ce double rôle, adopté souvent de manière un peu contradictoire et ambiguë, a conduit certains d'entre eux à repenser leur rapport à leurs propres groupes et à leurs cultures et à construire une conscience ethnique qui a pris peu à peu la forme d'un discours de résistance culturelle<sup>15</sup>. D'une manière assez paradoxale, la formation des professionnels autochtones a permis donc la configuration d'une élite intellectuelle qui a construit un discours critique remettant en question la politique intégrationniste de l'État.

---

<sup>14</sup> Divers travaux rendent compte du rôle d'intermédiation politique adopté par ses agents d'acculturation et du développement. Voir, par exemple, Iwanska, A. (1977). *The thruth of others*. Massachusetts : Schenkman Publishing Company ; Friedrich, P. (1986). *The princes of Naranja*. Austin : University of Texas Press ; Martínez Buenabad, E. (2000) *Agentes de la modernidad: Profesionalización y la representación de identidad étnica y comunal en San Pedro Zacán, Michoacán* (Thèse de master). COLMICH; Pineda, L.O. (2004). « Maestros bilingües, burocracia y poder político en los Altos de Chiapas » dans Viqueira, J.P. et Ruz, M.H. (eds.) *Chiapas: los rumbos de otra historia*. México : CIESAS; Uzeta, J. 2011. Mediaciones agraristas en dos municipios guanajuatenses: Atarjea y Xichú. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, XXXII (125):53-86.

<sup>15</sup> Les travaux de Vargas (1994) et Ramos (1996) témoignent des ambiguïtés et contradictions dans l'adoption du rôle d'intermédiaire politique chez certains jeunes autochtones. Voir Vargas, M.E. (1994). *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1983)*. México : CIESAS; Ramos, J.L. (1996). *Educación y etnicidad: procesos de identificación socio-étnica en los maestros bilingües mixtecos* (Thèse de master). ENAH.



Depuis les années 1970, le discours mobilisé par cette « *intelligentzia* ethnique » (Gutiérrez Chong, 2012 :31) a mis l'accent sur la nécessité de la participation des autochtones dans l'élaboration des politiques les concernant et sur l'importance d'une revitalisation de l'identité autochtone à l'égard des générations futures par le biais d'une « éducation bilingue et biculturelle » (EBB). En lien avec ces nouvelles demandes et du fait de la collaboration avec des académiques et des chercheurs qui partageaient la critique aux politiques indigénistes, des nouvelles formations initiales et continues en enseignement bilingue et en ethnolinguistique ont été créées au sein des établissements d'enseignement supérieur situés dans les grandes villes<sup>16</sup>. À la fin de leurs études, un bon nombre de professionnels diplômés de ces institutions a intégré la bureaucratie de l'État à différents niveaux et véhiculé la critique à la politique indigéniste au sein des institutions publiques.

Nous constatons donc l'apparition d'un nouveau type d'intermédiaire se différenciant des intermédiaires culturels qui, en quelque sorte, acceptaient et adhéraient, par obligation ou par conviction, au discours intégrationniste de l'indigénisme et qui véhiculaient par leurs pratiques un certain mépris des langues et cultures autochtones. Les nouveaux « intermédiaires ethniques » (De la Peña, 2005) ont fait de leurs cultures et de leurs appartenances ethniques des éléments de résistance et ont réorienté leurs revendications culturelles, sociales et politiques, ainsi que leurs stratégies de médiation, en faveur de la reconnaissance d'une « citoyenneté ethnique » (De la Peña, 1995)<sup>17</sup>. Certains d'entre eux ont contribué à la création et/ou rejoint des organisations autochtones qui défendaient l'existence légitime d'un sujet collectif social et politique défini sur la base de caractéristiques culturelles distinctes et capable de posséder des droits. Les activités d'intermédiation politique qui avaient permis aux acteurs autochtones de s'assurer un certain pouvoir local et un quota d'influence vis-à-vis de l'État, était désormais mis au profit de ces organisations.

Cela a amené l'État à modifier certains aspects de la politique d'intégration des populations autochtones. Depuis la fin des années 1970 la politique indigéniste a ainsi muté vers un « indigénisme de participation » qui prônait le respect des « identités

---

<sup>16</sup> Les travaux de Mutsuo, (2000) et Czarny, (2010) reprennent des expériences des jeunes formés dans des institutions créées à cette époque. Voir Mutsuo, N. (2000). *Una comparación de dos experiencias etnolingüísticas y educativas de egresados otomíes y mixtecos* (Thèse de master). México : CIESAS; Czarny, G. (2010). Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: Relatos de experiencias en educación superior. *Revista ISEES* No7:39-59.

<sup>17</sup> Le concept de « citoyenneté ethnique » formulé par Guillermo de la Peña (1995) combine la notion de citoyenneté universelle associée à l'égalité des droits devant la loi pour tous les citoyens, et celle de l'ethnicité en tant qu'expression identitaire spécifique pouvant être utilisée pour revendiquer des droits différenciés, pour mettre en lumière la revendication des peuples autochtones de maintenir une identité culturelle et une organisation sociétale différenciée au sein d'un État qui a l'obligation de reconnaître, protéger et sanctionner juridiquement ces différences.

ethniques » et le droit des communautés autochtones d'autogérer leur développement ou d'y participer de manière significative. Dans la pratique, la participation des autochtones faisait souvent partie d'un rituel de légitimation qui avait peu d'impact réel, car l'État gardait le contrôle de l'offre institutionnelle. Mais cette ouverture a donné lieu à l'émergence de diverses organisations non-étatiques qui se sont investies dans le milieu rural et ont produit plusieurs expériences de développement autogéré fondées sur la méthode de l'« *investigación-acción participativa* (IAP) » (Rahman et Fals Borda, 1989) et sur l'éducation populaire (Freire, 1970, 1973)<sup>18</sup>. Les intermédiaires ethniques ont joué un rôle essentiel dans la mise en œuvre de ces initiatives, leur systématisation et leur réplication dans différentes communautés autochtones.

Dans les années 1980, des fortes crises économiques ont touché le Mexique, ainsi que plusieurs pays d'Amérique latine. Pour y faire face, un programme d'ajustement structurel a été mis en place et un processus d'ouverture économique et commerciale, de déréglementation et décentralisation étatique et de privatisation des entreprises publiques a été lancé. Cela a impliqué l'affaiblissement du système de protection sociale que l'État a essayé de contrebalancer en encourageant la participation des ONG et des associations de tout type dans différents domaines. L'essor des ONG a coïncidé avec un processus d'émancipation du système corporatiste et clientéliste de l'État de la part d'une partie des intellectuels et professionnels autochtones dont certains ont réorienté leurs connaissances stratégiques et capacités d'intermédiation vers des formes d'organisation indépendantes (Dietz, 1999b :49). Malgré la divergence d'intérêts entre les mouvements autochtones et la grande majorité d'ONG dont les actions étaient fortement façonnées et contraintes par les cahiers des charges des bailleurs de fonds nationaux et internationaux, l'on voit apparaître dans les deux dernières décennies la création des espaces et/ou des projets collaboratifs qui cherchent à promouvoir le respect des cultures et des langues autochtones, à renforcer la capacité d'autogestion et la participation des peuples dans les processus de développement et/ou dans la défense du libre exercice de leurs droits individuels et collectifs<sup>19</sup>. Plusieurs professionnels et intellectuels autochtones, entre autres, ont participé à la création ou rejoint ces organisations afin de faire avancer l'agenda politique des mouvements autochtones tout en promouvant une plus grande autonomie vis-à-vis de l'appareil d'État<sup>20</sup>. En tant qu'« intermédiaires civiles » (Bertely et

---

<sup>18</sup> Les travaux recueillis dans Garibay et Séguier (2012) rendent compte de différentes expériences inspirées de ces méthodes. Voir Garibay, F. et Séguier, M. (Coords.) (2012) *Pedagogía y prácticas emancipadoras. Actualidades de Paulo Freire*. México: IPN, UNESCO, UADY, Secretaría de Educación de Yucatán.

<sup>19</sup> Medina Melgarejo (2003) présente le travail de certaines ONG qui travaillent de façon collaborative avec des organisations autochtones. Voir Medina Melgarejo, P. (2003). "ONG y redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos de tensión" dans M. Bertely (coord.). *Educación, derechos sociales y equidad*. Mexico : COMIE.

<sup>20</sup> Divers travaux rendent compte des trajectoires des jeunes autochtones qui combinent leur rôle d'intermédiation ethnique avec leur participation dans des ONG. Voir, notamment, González Caqueo, J.M. (2000). *Líderes profesionistas y organizaciones étnicas-sociales. Rastros y rostros en la construcción de la p'urhepecheidad en*

Apodaca, 2003 :66), ces acteurs combinent les rôles de leadership au sein des ONG avec ses activités d'intermédiation ethnique au sein de leurs communautés ou des organisations autochtones.

Suite au désengagement progressif de l'État sur l'ensemble des aspects de la protection sociale, le pacte corporatiste et clientéliste créé auparavant par les élites gouvernantes avec différents secteurs de la société qui acheminaient et encadraient la contestation sociale, avait commencé à s'effriter et peinait de plus en plus à contenir les différents mouvements sociaux qui poussaient vers la démocratisation du pays. Depuis les années 80, le mouvement autochtone avait accru sa présence aux niveaux local, régional et national. Malgré la grande diversité d'organisations autochtones regroupées par celui-ci, au début des années 90, notamment dans le cadre du Ve Centenaire de l'arrivée des Espagnols sur le territoire, leurs revendications se sont articulées à celles d'autres mouvements autochtones au niveau continental. Elles ont réussi à mettre en évidence la domination exercée à l'encontre des peuples originaires depuis la conquête, la perpétuité des injustices sociales et la nécessité de changer le cours de l'histoire. La montée en puissance de ces mouvements – dont l'une des manifestations plus symboliques est le soulèvement de l'*Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN) en 1994 – et l'internationalisation des droits des populations autochtones – notamment au sein de l'Organisation Internationale du Travail (OIT) avec l'adoption en 1989 de la Convention (n° 169) relative aux peuples indigènes et tribaux –, ont conduit l'État mexicain à effectuer une série de réformes constitutionnelles entre 1992 et 2001 dans lesquels sont reconnus, pour la première fois dans l'histoire du pays, la nature pluriculturelle et multilingue de la nation et certains droits collectifs accordés aux peuples autochtones.

Le modèle intégrateur et monoculturel qui avait prévalu jusqu'alors au Mexique, ainsi que dans d'autres pays d'Amérique latine, a commencé à être remplacé peu à peu par un paradigme « multiculturaliste » qui prône la reconnaissance de la diversité culturelle et la revalorisation des langues et cultures autochtones. Dans le domaine de l'éducation, à partir des années 2000, ce tournant a été institutionnalisé officiellement avec l'implémentation d'une politique d'« éducation interculturelle et bilingue » (EIB) qui cherche à améliorer l'accès des enfants et jeunes autochtones à tous les niveaux d'enseignement par le biais d'une éducation culturellement et linguistiquement appropriée. Au niveau de l'enseignement supérieur, où l'accès des jeunes autochtones était le plus bas, les politiques d'EIB se sont centrées sur deux volets. D'un côté, au sein

---

Paracho (Thèse de Master) CIESAS; De la Peña, G. (2005). *Los nuevos intermediarios étnicos, el movimiento indígena y la sociedad civil: dos estudios de caso en el occidente mexicano*. México : IIHS-UV; Moreno, B. (2017). *De políticas etnocidas a trayectorias de investigadores indígenas mexicanos*. México: Universidad de Guadalajara.

des « universités conventionnelles »<sup>21</sup>, on retrouve la mise en place de programmes de formation des enseignants d'origine autochtone en lien avec le modèle officiel d'éducation interculturelle et bilingue. De même, il y a l'ouverture de programmes d'inclusion des étudiants et étudiantes autochtones et afro-descendants qui faciliteraient leur accès, lutteraient contre leur décrochage scolaire et favoriseraient l'achèvement de leurs études à travers des mécanismes de soutien scolaire et psychosocial ou bien d'autres mesures de « discrimination positive » sous la forme des « quotas » et des bourses éducatives. De l'autre côté, on retrouve le « fer-de-lance » de la politique d'enseignement supérieur interculturel, le projet des *Universidades Interculturales* (UI), conçu pour augmenter prioritairement l'accueil des jeunes autochtones à l'enseignement supérieur, mais pas exclusivement puisqu'elles reçoivent également des populations provenant des communautés rurales, semi-urbaines et urbaines qui ne s'auto-identifient pas comme autochtones, mais qui résident à proximité des lieux où ces institutions se sont implantées. Ceci fait que les « universités interculturelles » créées par l'État ne se revendiquent pas comme des « universités autochtones »<sup>22</sup>.

L'une des particularités des UI officielles est que leur offre éducative est articulée autour d'une même mission : « la formation de professionnels engagés dans le développement économique, social et culturel des peuples autochtones du pays » (Casillas et Santini, 2009:149), dans des domaines aussi variés que l'art et le patrimoine culturel, la communication interculturelle, le tourisme alternatif, la gestion interculturelle pour le développement, la santé et l'infirmerie interculturelle, la psychologie sociale communautaire, les systèmes de production agro-écologiques, la foresterie communautaire, l'innovation technologique et le développement durable, entre autres et à partir de différents cursus académiques, les jeunes sont formés, à la fois, pour consolider des initiatives de développement avec les membres des communautés locales et pour contribuer à la récupération et la revitalisation des savoirs traditionnels et des langues et cultures autochtones (153).

À la différence des intermédiaires socialisés pendant la période indigéniste auxquels on reproche souvent le fait d'avoir été complices dans la démarche assimilationniste et modernisatrice imposée par l'État mexicain, ce nouveau type d'intermédiaire du développement est présenté comme un professionnel qui, en raison de ses origines et du

---

<sup>21</sup> Daniel Mato (2008) emploie le terme « conventionnelles » pour faire allusion aux institutions éducatives qui n'ont pas été créés spécifiquement pour répondre - totalement ou partiellement - aux propositions ou aux demandes des peuples autochtones ou afro-descendants.

<sup>22</sup> Par souci de clarté, en plus de les différencier des établissements d'enseignement supérieur « conventionnels », Mato (2008) distingue les universités « interculturelles » des universités « autochtones ». Les premières créées par des agences gouvernementales et / ou des acteurs intergouvernementaux ou non gouvernementaux pour répondre en particulier, mais pas exclusivement, aux demandes ou propositions des peuples autochtones et afro-descendants. Les secondes créées et gérées par les organisations autochtones elles-mêmes et / ou leurs référents.

fait d'avoir été formé sous une « approche interculturelle », serait plus sensible aux réalités des communautés locales et à l'écoute de leurs besoins « réels ». Sur la base de la reconnaissance et la revalorisation des langues et cultures autochtones, l'« intermédiaire interculturel » serait capable de promouvoir un « dialogue » entre « savoirs traditionnels » et « connaissances scientifiques » au profit d'un développement orienté vers le respect des besoins, valeurs et traditions des communautés locales. Nous allons adopter le terme « intermédiaire interculturel » pour distinguer ce nouveau type d'acteur des intermédiaires évoqués précédemment. Mais, tout comme Bierschenk et Olivier de Sardan (2000) lorsqu'ils éclaircissent l'emploi qu'ils font du concept de courtier, je tiens également à préciser que le terme d'intermédiaire interculturel « ne renvoie pas ni à un statut réel, ni à une position institutionnelle officielle ou officieuse, ni à une notion émiqque qui mobiliserait des représentations conscientes chez les intéressés » (24).

Bien souvent, l'émergence de ces nouveaux profils et rôles professionnels, ainsi que l'apparition des institutions et programmes de formation issus de la politique d'éducation interculturelle et bilingue (EIB) sont présentés comme marquant la fin des politiques éducatives indigénistes. Non seulement au Mexique, mais dans différents pays d'Amérique latine, le tournant multiculturaliste dans les politiques publiques est mis en avant comme la preuve manifeste d'une reconfiguration dans les relations entre l'État et les peuples autochtones et afro-descendants. Toutefois, pour certains auteurs, les réformes constitutionnelles effectuées dans différents pays de la région depuis les années 1990<sup>23</sup> et la mise en œuvre des politiques de la reconnaissance, feraient plutôt partie d'une nouvelle stratégie qui permettrait aux États latino-américains de retrouver un certain contrôle sur les populations paysannes et autochtones dans un contexte marqué par la mondialisation et l'exploitation accrue des ressources agricoles, minières ou autres, souvent placées dans des zones « autochtones ». La socialisation d'« intermédiaires du développement » serait un des éléments centraux de cette nouvelle stratégie de gestion de la diversité culturelle.

### *Multiculturalisme, interculturalité et gestion de la diversité culturelle en Amérique Latine*

Le terme « multiculturalisme », de nature polysémique, sera employé ici dans le sens accordé par David Dumoulin et Christian Gros (2012:14) pour désigner « l'action publique

---

<sup>23</sup> La ratification de la Convention (n° 169) par sept autres pays d'Amérique latine – Bolivie (1991), Colombie (1991), Costa Rica (1993), Paraguay (1993), Pérou (1994), Guatemala (1996) et Équateur (1998) – et la reconnaissance au niveau constitutionnel de la diversité culturelle par quatorze États latino-américains, ont amené à repenser la manière d'aborder la diversité culturelle et à réorienter les politiques à destination des populations autochtones dans tout le continent. Cependant, il convient de mentionner que les changements introduits dans les différentes constitutions n'ont pas eu la même portée, ni ont été appliqués de la même manière dans tous les pays.

qui vise à transformer "l'imbrication entre injustice sociale et disqualification culturelle" au sein d'une société ». La définition proposée par ces auteurs permet de distinguer le multiculturalisme de la composition multiculturelle des sociétés contemporaines, ainsi que de discussions, souvent à caractère normatif, sur la possibilité et la valeur de la coexistence multiculturelle (14). Par ailleurs, elle permet d'étudier le multiculturalisme et les politiques qui en découlent au-delà de la mobilisation ou revendication du terme lui-même. Pour Dumoulin et Gros, malgré la stigmatisation du terme, en Amérique latine les politiques qui en découlent sont bel et bien présentes à travers des modalités de reconnaissance d'une diversité culturelle encore plus approfondie (22). Dans ce sens, pour eux, il est possible de parler d'un modèle multiculturaliste latino-américain, car même s'il a été influencé par les projets de gestion de la diversité observés aux États-Unis et en Europe (Encadré 1), il suit une trajectoire particulière liée à l'histoire propre de la région (23).

**Encadré 1. Le « multiculturalisme », aux origines du terme**

Le « multiculturalisme » est un terme polysémique dont l'utilisation affiche des forts décalages, tant chronologiques que sémantiques, entre pays. Dumoulin et Gros (2012), situent l'apparition du terme au Canada, au début des années 1970, époque dans laquelle l'État cherchait à « (re)qualifier son traitement de la diversité culturelle et faire de son ouverture aux migrants un symbole fort » (17). Le terme était donc mobilisé par l'État canadien pour rendre visible la présence de différentes cultures sur son territoire et pour faire de cette appartenance culturelle multiple le noyau de l'identité nationale. Aux États-Unis, le terme a été repris dans la même décennie, par différents groupes qui contestaient les essentialismes réductionnistes à l'origine de politiques d'intégration des immigrés du type « *melting-pot* » mises en place depuis le début du XXe siècle. Le terme *melting-pot*, emprunté au titre d'une pièce d'Israël Zangwill (1908), était employé pour évoquer de manière métaphorique l'intégration des immigrants de toutes provenances et de toutes conditions sociales, dans une masse homogène qui constituerait la base de l'identité nationale (Abdallah-Pretceille, 2017 :26). Dans ce contexte, le terme « multiculturalisme », tel que défini par Dietz (2012 :19), désignait « un ensemble hétérogène de mouvements, associations, communautés et – ultérieurement – institutions qui convergent dans la revendication de la valeur de la "différence" ethnique ou culturelle, ainsi que dans la lutte pour la pluralisation des sociétés qui hébergent ces communautés et mouvements ».

Dans les années 1980, une certaine reconnaissance des différences culturelles par l'État nord-américain a été acquise et les revendications de mouvements multiculturalistes ont été institutionnalisés sous la forme des politiques d'*affirmative action* visant à lutter contre les pratiques discriminatoires et la reproduction des inégalités à base culturelle (Dumoulin et Gros, 2012 :18). Dans le cadre de la lutte pour les droits civiques des afro-américains, les stratégies de traitement préférentiel dans l'accès et la distribution de certains biens, ressources ou services, ont commencé à être formulées, non seulement en termes de différences « culturelles » et « ethniques », mais aussi « raciales ». Au cours des années 1980, le multiculturalisme nord-américain, en tant que modèle de « gestion de la différence » s'est largement répandu dans différents pays anglo-saxons, mais non sans avoir fait l'objet des diverses critiques associées aux risques d'essentialisation identitaire. Afin d'accéder aux quotas

de pouvoir spécifiques, les mouvements multiculturalistes ont dû mettre l'accent sur la reconnaissance des différences de chaque groupe. Du fait que l'identité groupale prédomine sur les identités individuelles, la diversité au sein du groupe est souvent négligée au profit de l'appartenance à celui-ci. Ce qui a conduit souvent à « réessentialiser » des différences « raciales », « ethniques » et « culturelles » initialement construites, tout en faisant revivre une notion statique de « culture » (Dietz, 2012 :41-42).

En Europe, le terme de « multiculturalisme » a été adopté dans les années 1980 pour faire allusion aux groupes issus de l'immigration extra-européenne qui devaient s'intégrer dans des États-nations tendant vers l'unification territoriale, linguistique et culturelle. En tant que modèle de gestion de la différence, le multiculturalisme a été mobilisé dans plusieurs pays européens en vue d'« assurer l'intégration » de ces minorités dans les sociétés nationales (Kastoryano, 2005 :27). Toutefois, même si les pays européens se rapprochent dans leur discours, tous ne lui accordent pas la même définition ni emploient la même terminologie (29). En France, par exemple, en raison d'une tradition étatique et juridique fortement enracinée dans la philosophie des Lumières et le principe d'universalité, le terme multiculturalisme et le modèle anglo-saxon de gestion de la différence n'ont pas été considérés comme l'alternative la plus viable (Abdallah-Preteille, 2017 :45). Du fait que le modèle républicain français ne reconnaît pas l'existence des individus abstraits pouvant appartenir à une communauté autre que celle de l'État-nation, l'identité est construite autour de l'égalité des individus sans prendre en considération leur appartenance culturelle. Comme alternative au multiculturalisme anglo-saxon, un modèle d'« orientation interculturelle » a été développé afin de mettre l'accent sur les relations entre groupes culturellement diverses, d'affirmer explicitement la réalité d'un dialogue, sans porter atteinte au principe d'universalité (INRP, 2007 :6).

En Europe, les conséquences controversées d'une « ouverture » vers des politiques qui privilégient la culture et les identités en valorisant les différences dans la recherche de l'égalité, ont produit des réactions différentes en fonction des modèles nationaux de chacun des États (Kastoryano, 2005 :29-30). Puis, les débats autour du multiculturalisme se voient réactivés dans le cadre de l'émergence d'une communauté politique européenne. Depuis les années 90, au sein du Conseil de l'Europe, l'emploi du terme multiculturalisme était préconisé notamment dans le cadre de la défense des droits humains et contre l'intolérance et le racisme, mais aussi pour interroger la capacité des États-nations à répondre aux exigences socioculturelles de l'Europe actuelle. Les projets plus récents menés au sein du Conseil de l'Europe vont être entrepris dans le but de favoriser la participation pleine des citoyens de toutes les origines dans une société démocratique multiculturelle.

Depuis les années 2000, face à la montée de la xénophobie en Europe et aux États-Unis, l'emploi du terme multiculturalisme perd en légitimité et la notion de différence commence à être substituée graduellement par celle de diversité culturelle. Néanmoins, comme le rappellent Dumoulin et Gros (2012:21), les critiques qui considèrent le multiculturalisme comme dépassé, « n'empêchent en rien la continuité des dispositifs institutionnels qui s'en sont réclamés ». Au sein des organisations internationales, les politiques de « bonne gouvernance » à inspiration multiculturaliste sont encore amplement mobilisées comme des instruments de traitement ou gestion de la diversité culturelle. Et elles sont mises en œuvre un peu partout dans le monde dans le but de favoriser la participation pleine des groupes divers dans des sociétés démocratiques multiculturelles et notamment dans le cadre du développement durable.

En raison du passé colonial partagé par les pays latinoaméricains et de la pérennisation de catégories coloniales par les élites gouvernantes après les indépendances, l'« indien » continue d'être pensé comme une « altérité » requérant des actions différenciées de la part des États. Un premier trait caractéristique du multiculturalisme latino-américain est donc le fait que, dans la même lignée des politiques intégrationnistes, les politiques multiculturalistes de gestion de la diversité continuent à être adressées prioritairement aux populations autochtones et, dans certains pays, aussi aux populations afro-descendantes, sans prendre en compte d'autres groupes, comme ceux issus de l'immigration. Un deuxième élément est que les politiques mises en place par les États latino-américains reposent, avant tout, sur une reconnaissance symbolique et juridique des « identités ethniques » et de leurs droits collectifs dans un contexte national (Dumoulin et Gros, 2012 :23-24). Ce qui fait que, même si ces politiques s'appuient sur des mesures d'*affirmative action* afin de lutter contre les discriminations sociales persistantes – notamment dans les domaines de l'éducation, de la santé, de l'accès aux aides sociales ou à certains emplois –, celles-ci ne se trouvent pas au centre de la stratégie de gestion de la diversité des États latino-américains. Finalement, un dernier trait caractéristique du multiculturalisme latinoaméricain, concerne la mise en avant d'une approche dite « interculturelle » afin d'éviter les risques d'essentialisation des identités groupales et le fort biais culturaliste associé au modèle multiculturaliste anglo-saxon. Mais, tout en se différenciant également du modèle interculturel français qui met l'accent sur des interactions entre groupes divers comme un fait intrinsèque des sociétés modernes, sans forcément reconnaître les identités groupales comme des sujets politiques vis-à-vis de l'État. L'approche adoptée par la plupart des États latino-américains préconise la reconnaissance des « identités ethniques », tout en créant des mécanismes de gestion de la diversité culturelle qui préservent les modèles nationaux préétablis.

Il convient de préciser, comme le rappelle Dietz (2017 :193-194) que le terme « interculturalité » est souvent utilisé à la place de celui d'« interculturalisme » qui, d'un point de vue normatif, insisterait sur la nécessité de transformer la nature des relations entre groupes ethniquement et culturellement divers. L'« interculturalité » pour sa part pourrait être définie comme l'ensemble des « relations entre différentes constellations majorité-minorité qui structurent une société donnée non seulement en termes de culture, mais également d'appartenance ethnique, langue, dénomination religieuse et/ou nationalité » (*idem*). Néanmoins, du fait que dans une perspective plus analytique, la notion d'interculturalité amenée à interroger les asymétries en termes de pouvoir politique et socio-économique parmi les groupes ; ainsi qu'à questionner les mécanismes socio-historiques générateurs de différences, d'exclusion et de discrimination, il y a une tendance à associer ce terme à une dimension prescriptive.

Depuis le milieu des années 1990, l'interculturalité est devenue en peu de temps le mot d'ordre du multiculturalisme latinoaméricain. Dans l'esprit de cette reconnaissance symbolique et juridique, la mise en œuvre d'une approche interculturelle est présentée



dans les dispositifs de l'action publique, comme un moyen de favoriser la valorisation des langues et cultures autochtones soient valorisés et de garantir la prise en compte dans tous les domaines des spécificités culturelles des peuples soient. On observera depuis de manière progressive une « interculturalisation » des programmes, projets, ateliers, formations, consacrés aux peuples autochtones qui chercheront à faire dialoguer les « traditions autochtones » et la « modernité occidentale ». Pourtant, vu que ces dispositifs ne sont pas adressés à l'ensemble de la population, il semblerait, encore une fois, que dans cette cohabitation interculturelle seules les populations autochtones et afro-descendantes seraient contraintes à devoir accueillir la « modernité » au sein de leurs « traditions » et pas *vice versa*. Ce constat ne nie pas le fait que l'accès à la modernité puisse faire partie des demandes des certains mouvements autochtones, mais cherche à mettre plutôt en évidence qu'une asymétrie de pouvoir est toujours présente dans la construction des relations dites interculturelle. Il s'avèrerait encore, reprenant les mots de Guillaume Boccara (2011 :202), que dans la logique interculturelle située au cœur du multiculturalisme latino-américain, « le porteur de la culture dominante n'est pas un problème. Et c'est bien cela le problème ».

L'absence de dispositifs promouvant une redéfinition des conditions de coexistence pour l'ensemble de la société, amène différents auteurs à se demander si l'« interculturalité », telle que mobilisée dans le cadre des politiques multiculturalistes, ne ferait pas partie d'un nouveau mécanisme de « gestion de la diversité culturelle » (Boccara, 2011); à s'interroger s'il ne s'agirait pas d'une nouvelle manière de gouverner qui chercherait, à travers la reconnaissance partielle de droits et l'octroi de certaines prérogatives, à légitimer le contrôle des États sur les populations autochtones et afro-descendantes et à neutraliser toute contestation sociale ou toute revendication d'autonomie politique (Hale, 2005); à penser que nous sommes face à un projet néo-indigéniste dans lequel la reconnaissance des droits culturels figure comme « une stratégie pour entrer, contrôler et enfin "moderniser" les communautés » autochtones (Gros, 2012:105). Car, même si l'on s'obstine à situer le paradigme multiculturaliste en opposition avec celui l'ayant précédé, on constate qu'il se constitue plutôt comme une forme de dépassement (Gros, 2006).

### *Asymétries de pouvoir dans le « dialogue interculturel »*

Dans le cadre de ce que Hale (2005) appelle le « multiculturalisme néolibéral », en tant que « conciliateur bienveillant », l'État promeut la reconnaissance des droits culturels, tout en conservant la prérogative de délimiter les marges de ce qui est « permis » et d'établir des normes pour déterminer qui mérite de bénéficier de ces droits. En creusant un fossé entre les droits culturels et la garantie du contrôle effectif des ressources nécessaires à la réalisation de ces droits, explique Hale, les États latino-américains restructurent donc l'arène de contestation politique (13). À condition qu'en tant que sujet collectif, désormais porteur de droits, l'« *indio permitido* » renonce aux revendications les plus transformatrices, les États lui accordent la possibilité de négocier la modernité en se

faisant une place dans la société, tout en conservant son « authenticité » culturelle (Hale, 2004 :19). Dans ce scénario, l'imaginaire d'horizontalité créé autour de l'« interculturalité » ne fait que faciliter la tâche.

Par ailleurs, au sein des organismes internationaux qui donnent souvent les recettes de la « bonne gouvernance », la reconnaissance des demandes autochtones a été reçue d'une manière favorable, elle a été même encouragée, car celle-ci favoriserait la gouvernabilité nécessaire au bon fonctionnement des économies pleinement ouvertes. Dans un contexte international de plus en plus mondialisé, il est devenu « *politically correct* » d'affirmer de manière rhétorique le respect des droits culturels. Des nombreux programmes de développement international financés par la Banque mondiale (BM), la Banque interaméricaine de développement (BID) et le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) ont commencé à envisager des mesures de protection spéciales et de discrimination positive en faveur des populations autochtones (Gros, 2012:102). La reconnaissance internationale progressive des droits des peuples autochtones, dont la culmination a été l'adoption de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones en 2007<sup>24</sup>, a amené à l'introduction de la notion de « développement avec identité » dans le but de « repenser » les prémisses et le discours du développement à l'occidentale et de veiller à que les grands programmes d'aménagement des infrastructures routières et énergétiques, ainsi que les différents mécanismes d'intervention, soient plus respectueux des identités et des cultures des populations concernées (Bellier, 2010:131).

Ainsi, dans le cadre des différentes politiques et programmes proposés par les États, les notions d'« interculturalité » et du « développement avec identité » s'assemblent comme deux faces d'une même médaille. Dans les domaines de la santé, de l'éducation, de l'administration de justice, par exemple, on observera une ouverture vers l'usage et la revalorisation des cultures, langues et savoirs autochtones et la prise en compte des spécificités culturelles, non seulement pour améliorer l'accès aux services, mais aussi pour rendre les mécanismes d'intervention plus appropriés pour ces populations. Cependant, lors de la mise en œuvre des différents dispositifs, nombreux travaux<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Assemblée générale des Nations unies. (2007) « Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones » A/61/L.67 (13 septembre 2007) [https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS\\_fr.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_fr.pdf)

<sup>25</sup> Parmi ces travaux, les articles cités ci-après illustrent bien les enjeux de pouvoir associés à la mise en œuvre des dispositifs « interculturels ». Voir notamment, Boccara, G. (2007). Etnogubernamentalidad. La formación del campo de la salud intercultural en Chile. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 39 (2), 185-207; Bolados, P. (2009). ¿Participación o pacificación social? La lógica neoliberal en el campo de la salud intercultural en Chile: el caso atacameño. *Estudios atacameños*, (38), 93-106; Pineda Camacho, P. (2012) « Jurisprudence constitutionnelle et dilemmes face à l'« indien acculturé » Le cas de la Colombie » dans David Dumoulin et Christian Gros (éds.) *Un modèle latino-américain ? : Le multiculturalisme "au concret" en Amérique latine*. France : Presses de la Sorbonne Nouvelle, p.185-198 ; Zuñiga, M. et Gálvez (2002), « Repensando la educación bilingüe intercultural en Perú : bases para una propuesta política » dans Norma Fuller (éd.), *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima : Red para el Desarrollo de las Ciencias

montrent que la participation des populations autochtones dans la construction de nouveaux espaces prétendument « interculturels » est souvent mise à mal par le contrôle ultime des instances étatiques ; que les domaines de la « médecine traditionnelle », l'« éducation autochtone », ou la « justice communautaire » sont généralement définis à partir d'une vision dominante qui réduit et simplifie les représentations culturelles selon le modèle hégémonique imposé ; que les « pratiques ancestrales », les « savoirs traditionnels » et les « us et coutumes » sont généralement perçus comme des composants accessoires à être incorporés dans les termes que les fonctionnaires étatiques jugent appropriés ; que le respect des traditions et des spécificités culturelles des peuples passent au second plan lorsqu'elles interfèrent avec la mise en œuvre de mégaprojets de développement ; et on en passe. En somme, il devient évident que la volonté d'un « dialogue interculturel » atteint rapidement ses limites lorsque la reconnaissance de la diversité culturelle demande une redistribution réelle du pouvoir.

Malgré ces limites, la mise en avant d'une approche « interculturelle » en lien avec le modèle du « développement avec identité », contribue grandement à renouveler le discours officiel et à renforcer l'idée d'une volonté de changement. Mais l'accent mis sur la compréhension mutuelle entre les cultures, détourne souvent l'attention de l'asymétrie dans les relations de pouvoir entre l'État et les peuples autochtones et prend le dessus sur la question de l'autonomie de ces populations. Cela facilite la mise en place d'un projet néo-indigéniste, adapté à un contexte multiculturaliste, néolibéral et mondialisé, qui ouvre des nouveaux espaces de participation pour les populations autochtones, tout en créant des mécanismes conçus pour réguler cette participation et augmenter la capacité d'intervention de l'État. Mais pour négocier sa propre intervention, avance Christian Gros (2012:104), l'État « a besoin d'un acteur ethnique clairement constitué, reconnu et légitimé ». Les États latino-américains participent donc activement dans le processus de construction et institutionnalisation de ce nouvel acteur ethnique. Non seulement à travers l'adoption des réformes constitutionnelles ou la mise en œuvre de politiques de discrimination positive par le biais d'institutions spécialisées et de programmes *ad hoc*, mais aussi, et plus précisément, par la formation d'un corps de fonctionnaires spécialisés ouvert, notamment, aux professionnels d'origine autochtone (105).

Dans le même ordre d'idée, Guillaume Boccara (2012:59) pense que les politiques multiculturalistes participent à la génération et structuration d'un champ « ethno-bureaucratique » au sein duquel les savoirs, rituels et systèmes de représentations autochtones – convertis en « capital culturel » –, ainsi que les relations sociales qui lient les membres des communautés entre eux – devenues du « capital social » –, sont mobilisés par des nouveaux agents qui « s'affrontent autour de nouvelles procédures de

---

Sociales en el Perú, p.309-328; Rojas, A. (2011) Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 47, núm. 2, julio-diciembre, p. 173-198.

justification, d'authentification et de consécration » de « la "demande sociale" indienne » et de « l'exercice légitime de "l'indigénéité" ». Ces mécanismes de légitimation produisent, à leur tour, « des effets de standardisation des cultures indiennes et de professionnalisation des individus porteurs de cette culture standardisée » (*idem.*). Formés dans le cadre idéologique et politique de l'« ethno-développement »<sup>26</sup> – ou plus précisément du « développement avec identité » –, les nouveaux « ethno-bureaucrates » seraient incités à « devenir les ethnographes de leurs propres communautés » et amenés à occuper des positions généralement subalternes au sein des « nouveaux dispositifs de gestion de la différence et de la pauvreté » conçus par les États (60).

*Un sujet original : les processus de socialisation professionnelle au sein des UI*

Malgré ces développements scientifiques importants, nous connaissons encore peu les logiques d'action sous-jacentes et les pratiques professionnelles « effectivement » déployées sur le terrain par ces nouveaux acteurs. La réalisation de recherches approfondies dans différents contextes sur leurs trajectoires professionnelles, sur les positions stratégiques qu'ils occupent, sur les alliances et les collaborations qu'ils établissent, sur la manière dont ils mobilisent leur capital social et culturel et dans quel but, s'imposent comme une évidence. Mais il semble tout aussi important de produire des travaux qui s'intéressent aux institutions d'enseignement supérieur au sein desquelles ces professionnels sont formés, aux discours idéologiques et politiques mobilisés dans le cadre des programmes éducatifs et par les enseignants, ainsi qu'aux processus de socialisation à travers desquels ces jeunes s'initient à un certain rôle professionnel et attribuent du sens à leur futur métier et à leur pratique sur le terrain. Principalement, parce que l'étude du rôle joué par ces nouveaux intermédiaires ne peut pas être dissocié des débats autour de la socialisation des professionnels d'origine autochtone et afro-descendante. Et, par conséquent, des analyses sur la manière dont chaque État problématise et institutionnalise des politiques d'éducation interculturelle dans le domaine de l'enseignement supérieur.

Dans le contexte mexicain, le projet des Universités interculturelles (UI), fer-de-lance de la politique d'enseignement supérieur interculturel promue par l'État, attire notre

---

<sup>26</sup> Comme nous verrons plus tard (Ch2.A.c.), la proposition théorico-politique de l'« *etnodesarrollo* » a été créée et employée par des acteurs critiques de l'indigénisme. Elle récupérerait un ensemble de revendications de diverses organisations autochtones d'Amérique latine, qui a été mobilisée, notamment dans les années 80-90, en opposition à ce qui a été appelé l'« indigénisme de participation ». Bonfil Batalla (1995:467), l'a défini comme « la capacité sociale d'un peuple de construire son avenir, en tirant parti des enseignements de son expérience historique et des ressources réelles et potentielles de sa culture, selon un projet défini en termes de ses propres valeurs et aspirations ». Pour éviter la confusion avec ce terme, dont l'émergence nous renvoie à un contexte socio-politique différent, nous allons privilégier l'utilisation de la notion de « développement avec identité ».

attention tout particulièrement parce que, tant au niveau discursif que sur le plan programmatique, les notions d'« interculturalité » et du « développement » se tissent ensemble pour donner forme au fil rouge qui articule les différentes formations. Les critiques adressées à ces institutions relèvent souvent le fait que lors de la conception du projet, l'État n'a pas tenu compte des demandes d'autonomie éducative revendiquées par les mouvements autochtones. D'après Érica González Apodaca (2017), cette institutionnalisation « par le haut » attribue au projet, « des significations spécifiques et opposées à celles attribuées par les mouvements sociaux et autochtones » (114) qui recréent au sein des UI « des constructions idéologiques de l'indigénisme et des conceptions dépolitisées des relations interculturelles » (115). Ce qui fait que les formations aux métiers du développement de terrain proposées par ces institutions risquent de contribuer à la socialisation des intermédiaires utiles à la mise en œuvre des politiques néolibérales (Llanes, 2008 ; Hernández Loeza, 2016, 2017), ainsi qu'à la consolidation d'un corps des professionnels « compétents dans la gestion des fonds et formes d'auto-emploi, en tant que figures émergentes de l'« *indio permitido* » (González Apodaca, 2017:116).

*Des relations mouvantes et des résultats inattendus : comprendre les sens donnés par les acteurs*

Toujours est-il, que les processus de socialisation au sein des institutions éducatives, y compris celles plus proches du projet de l'État, ne sont pas linéaires. Bien au contraire, ils rendent compte de la complexité des phénomènes éducatifs et de la diversité d'acteurs qui interviennent à différents niveaux. L'appareil étatique n'est pas monolithique et les différents fonctionnaires impliqués peuvent avoir des avis différents sur la mise en œuvre du projet des UI ; les tensions et les marges de manœuvre associées à la position que chaque UI occupe au sein du champ de l'enseignement supérieur interculturel peuvent conduire à une mise en œuvre différenciée du modèle éducatif ou à la conception des programmes éducatifs divers ; les acteurs éducatifs qui font vivre chaque UI mobilisent différents types de discours en fonction de leurs propres motivations et idéologies ; et les étudiants, qui ne sont pas des simples réceptacles d'information, participent activement à la construction des sens qu'ils attribuent aux rôles et aux pratiques professionnelles. Par conséquent, les processus de socialisation au sein des UI ne peuvent pas être analysés uniquement comme des simples mécanismes de reproduction au service de l'État employés pour former des intermédiaires du développement à la chaîne.

Afin de mieux comprendre les processus de socialisation des « intermédiaires interculturels » dans toute sa complexité et de connaître la manière dont ces jeunes construisent les représentations qui donnent sens à leur pratique professionnelle, cette thèse propose une analyse à plusieurs niveaux.

Dans le chapitre 1, nous allons prolonger la problématisation des phénomènes de formation professionnelle en tant que processus de socialisation à double voie et présenter en détail le cadre analytique et méthodologique qui structure l'ensemble de la thèse. Ensuite, dans le chapitre 2, à partir du cas mexicain, nous allons retracer les différentes catégories qui ont structuré la « pensée d'État » (Bourdieu, 1993) sur l'« altérité autochtone », depuis la fin du XIXe siècle jusqu'à nos jours, afin de mieux comprendre la manière dont les différentes politiques et programmes adressés aux populations autochtones ont été problématisés. Puis, dans le chapitre 3, nous centrerons notre attention sur l'institutionnalisation de l'enseignement supérieur interculturel au Mexique et la mise en œuvre du programme des Universités interculturelles, dans le but de décortiquer la rhétorique qui sous-tend le modèle éducatif proposé par la *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe* (CGEIB), instance créée en 2001 pour mettre en œuvre la politique d'EIB dans tous les niveaux éducatifs.

Cela nous permettra, dans le Chapitre 4, d'identifier les différentes formalités programmatiques (Hibou, 2013) qui visent à la normalisation des pratiques éducatives et du développement. Puis, à partir d'une enquête de terrain de neuf mois, entamée en 2015 et poursuivie en 2016, au sein de l'un des campus de l'*Universidad Veracruzana Intercultural* (UVI) situé dans la région Totonaque, nous étudions les décalages, tant au niveau discursif que sur le plan programmatique, entre le modèle éducatif proposé par la CGEIB et par l'UVI. Pour ce faire, nous analysons le programme de formation de la *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo* (LGID), proposé par l'UVI, ainsi que les discours et les pratiques éducatives mobilisés par les enseignants chargés de la formation des jeunes au sein du campus Totonacapan. Le chapitre 5 est consacré à la réalisation d'un profil sociologique des acteurs qui se trouvent au cœur de cette thèse, les étudiants de la Licence en Gestion interculturelle pour le développement (LGID) de l'UVI-T. Cela nous permettra de connaître leurs caractéristiques générales, circonstances et conditions d'accès à l'UVI-T, ainsi que le rapport qu'ils ont construit avec leur identité ethnique. Dans le chapitre 6, à travers les témoignages des étudiants nous découvrirons la manière dont ils s'initient aux métiers du développement de terrain, et la façon dont ils se représentent leur rôle et leur pratique professionnelle au fur et à mesure de la progression dans leur formation. La thèse s'achève avec les conclusions.

## **Chapitre 1. La socialisation professionnelle des intermédiaires locaux du développement : une approche théorique, analytique et méthodologique centrée sur l'acteur**

Le terme de socialisation a été employé dans de sens tellement divers, non seulement dans le domaine de la sociologie, mais aussi de l'anthropologie et de la psychologie, que s'accorder sur une définition suffisamment représentative semble presque impossible. Des ouvrages entiers ont été consacrés à étudier les grandes théories centrées sur l'analyse des processus de socialisation et à présenter en détail les particularités des différentes définitions mobilisées au sein de chacune<sup>27</sup>. D'une certaine manière, tel que le concéderait Claude Dubar (2015 :Préface 5ed.), il y a autant de significations de la socialisation que points de vue sur le "social". Toutefois, quand on commence à regarder de près les différentes manières d'envisager la socialisation, nous pouvons nous rendre compte, qu'en termes fondamentaux, toutes les approches s'accordent sur le fait qu'il s'agit d'un processus qui implique un « avant » et un « après » observable chez les individus. Mais elles diffèrent sur la manière dont ce processus se déroule, notamment, en fonction du rôle qu'elles attribuent aux structures sociales et à l'individu et son action.

En effet, l'analyse de processus de socialisation nous amène au cœur de débats fondateurs de la sociologie autour du rapport entre les individus et la société, qui pendant longtemps avaient opposé : deux manières de concevoir le social, l'holisme et l'individualisme méthodologique ; deux modes de connaissance, l'objectivisme et le subjectivisme ; deux objets d'étude, la structure et l'agent. Du point de vue structurel, la réalité sociale ne serait pas réductible aux phénomènes individuels, donc, ses caractéristiques ne pourraient être connues que si l'on appréhende l'univers social à partir des entités sociales supra-individuelles, c'est-à-dire à partir de l'étude de structures objectives qui l'organisent et qui déterminent, en conséquence, les conduites individuelles. Sous cette perspective, la socialisation serait définie comme l'ensemble des processus à travers lesquels les institutions sociales forment les individus considérés souvent comme des êtres « passifs » et « modulables ». Selon la deuxième perspective, centrée sur l'acteur, la réalité sociale conçue comme l'agrégation des conduites individuelles, ne pourrait être expliquée qu'à travers l'analyse des actions et interactions des individus impliqués et du sens subjectif attribué par ceux-ci. Depuis ce point de vue, la socialisation serait définie comme un processus continu à partir duquel l'individu se forme grâce à son propre vécu et dans l'interaction avec les autres.

---

<sup>27</sup> Nous pensons notamment à Dubar, C. (2015). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin ; Darmon, M. (2016). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.

Dans l'actualité, cette dichotomie est devenue obsolète, car il s'est avéré qu'analyser la réalité sociale en excluant, soit le poids des structures sociales, soit la participation active des individus dans la construction du monde social, conduirait à négliger le caractère dynamique et composite de la mise en forme du social. Toutefois, on doit bien à cette opposition le développement des approches théoriques et des outils conceptuels et méthodologiques précieux qui nourrissent les débats et les réflexions sociologiques contemporaines. Par ailleurs, comme objection à cette dichotomie, nous avons vu émerger des nouvelles théories qui cherchent à réconcilier les deux approches en montrant qu'il existe une influence réciproque entre les structures sociales et les comportements individuels. Nous pensons plus précisément aux travaux de Peter Berger et Thomas Luckmann (1966/2018) sur la Construction sociale de la réalité, à la Théorie de la pratique de Pierre Bourdieu (1972, 1980, 1994), avec le concept d'habitus, par exemple, et à la Théorie de la structuration d'Anthony Giddens (1987) sur lesquelles repose une partie de notre réflexion. Les travaux de Norbert Elias (1991, 1997) s'inscrivent également dans cette même mouvance.

Aujourd'hui, il serait difficile de trouver au sein de la sociologie contemporaine des approches qui contestent l'influence des structures sociales sur l'individu ou la capacité d'action et de retour des individus sur les processus sociaux. Néanmoins, pour expliquer les processus de socialisation, certaines approches s'intéressent davantage à l'incorporation, l'intériorisation ou l'internalisation de la réalité objective par les individus, tandis que d'autres privilégient l'analyse des processus de construction de soi grâce à l'expérience vécue et aux interactions avec l'entourage.

L'approche que nous allons suivre ici pour étudier les processus de socialisation aux métiers du développement essaie de relier les deux types d'analyse. Elle a été mobilisée ponctuellement dans le cadre de l'enseignement supérieur interculturel au Mexique, mais elle pourrait s'avérer potentiellement utile pour étudier les processus de socialisation aux métiers du développement dans d'autres contextes géographiques et éducatifs. Mais avant d'en venir au sujet, je tiens à faire quelques remarques générales sur la manière dont j'ai été amené à m'intéresser aux processus de socialisation aux métiers du développement, concrètement, au sein de l'*Universidad Veracruzana Intercultural*, campus Totonacapan.



### Les métamorphoses d'un thème de recherche face à la réalité du terrain

Pendant la phase de préparation d'une enquête, il est commun pour les jeunes (et pas si jeunes)<sup>28</sup> chercheurs en formation, surtout chez les plus débutants (comme moi)<sup>29</sup>, de penser que c'est le choix d'un thème de recherche qui oriente ceux qui s'enchaînent par la suite. D'une certaine manière, cela est vrai surtout parce qu'il faut bien commencer quelque part. Mais on choisit un thème, on établit un certain nombre de questions de départ qui guident notre réflexion, on choisit un terrain qui nous permettra d'observer ce qu'on recherche et quand on arrive sur place, en fait, on se rend compte que c'est plutôt le terrain qui commande. Dans leur « *Guide de l'enquête de terrain* », ouvrage incontournable pour les doctorants non-avertis faisant des études en France, Stéphane Beaud et Florence Weber (2010 :38) nous avaient bien prévenu : « votre thème évoluera au cours de votre enquête, tandis que, sauf exception regrettable, vous ne changerez pas de terrain ».

Inspirée notamment par les travaux menés en socio-anthropologie du développement par Jean Pierre Oliver de Sardan (1995), mon intérêt premier, celui qui a guidé ma réflexion du départ, n'était pas d'étudier les processus de socialisation des intermédiaires locaux du développement, mais plutôt d'étudier les pratiques déployées par ces professionnels dans le contexte mexicain, tout en m'intéressant à leurs interactions avec les communautés et aux changements que leurs interventions pouvaient déclencher sur le terrain. Mon intérêt pour l'éducation m'avait amené à vouloir chercher une entrée auprès des institutions officielles et/ou organisations civiles destinées à promouvoir le développement des communautés rurales qui, dans le cadre de leurs activités, formeraient des acteurs locaux à la mise en œuvre des projets et des initiatives de développement dans leur région. Je présupposais déjà l'existence d'un certain lien entre formation et pratique professionnelle des intermédiaires du développement qui aurait besoin d'être explicité.

En 2015, la quête d'un terrain adapté au thème que je m'étais donné, m'a amené à découvrir, grâce à un ami cher de la famille que je remercie, le programme officiel des

---

<sup>28</sup> La notion de « jeunes chercheurs » utilisée en France pour différencier les doctorants ou les nouveaux docteurs, des « chercheurs » et « enseignants-chercheurs », m'a toujours semblé un peu drôle. Notamment, sachant qu'en termes d'âge je n'étais pas si jeune, ou plutôt pas aussi jeune que la plupart de doctorants qui se sont inscrits à l'IEDES pour faire une thèse en même temps que moi. J'avais l'âge de 35 ans au moment de mon inscription, alors que j'avais des camarades doctorants qui avaient 24-26 ans. Je rentrais dans la catégorie de ce qu'une de mes enseignantes appelait une « *mature student* ».

<sup>29</sup> Même si, en tant que doctorants, nous rentrons tous dans la même case, il faut dire que nous n'avons pas tous le même niveau d'expérience. J'ai connu des doctorants qui avaient mené des enquêtes depuis la licence, d'autres qui avait déjà travaillé sur leur sujet de recherche pendant plusieurs années avant de s'inscrire en thèse. Leur niveau d'expérience et de maîtrise est bien plus élevé que celui des étudiants que, comme moi, s'étaient introduit au domaine de la recherche pour la première fois en Master 2 en réalisant une enquête d'à peine 3 mois, et qui commençaient tout juste à travailler sur leur sujet.

Universités interculturelles. Ce programme, étudié en détail dans le chapitre 3, avait été conçu au début des années 2000 par la *Coordinación Genral de Educación Intercultural y Bilingue* (CGEIB) de la *Secretaría de Educación Pública* (SEP), dans le but d'améliorer l'accès des jeunes d'origine autochtone à l'enseignement supérieur et de leur offrir une éducation culturellement et linguistiquement pertinente.

Au premier abord, ce qui attirait le plus mon intérêt était, d'un côté, le fait que ces nouvelles institutions d'enseignement supérieur, se donnant pour mission de « promouvoir la formation de professionnels engagés avec le développement économique, social et culturel, notamment, des peuples autochtones du pays » (Casillas et Santini, 2009 :149). Et d'un autre, que pendant leur formation, les étudiants entamaient leurs premières interventions de terrain auprès de communautés de la région. Cela me permettrait de me rapprocher des intermédiaires locaux du développement, diplômés ou en cours de formation, et correspondait également à mon intérêt de pouvoir avoir un aperçu de leurs processus de formation afin de mieux comprendre leurs logiques et pratiques sur le terrain. Néanmoins, du fait qu'il ne s'agissait plus de petits stages de formation mais de programmes de formation au niveau licence d'une durée de quatre ans<sup>30</sup>, la dimension éducative commençait déjà à prendre un peu plus d'ampleur dans mon projet de recherche.

Sachant que je voulais observer de près les pratiques des intermédiaires locaux du développement, en devenir ou en activité, effectuer une analyse transversale des pratiques mises en œuvre dans les différentes UI, a rapidement été rejeté. Puis, grâce à des amis qui m'ont mis en contact avec des personnes travaillant au sein de certaines de ces institutions, la possibilité s'est ouverte de mener mon enquête soit à l'*Universidad Intercultural del Estado Mexico* (UIEM), soit à l'*Universidad Veracruzana Intercultural* (UVI). L'UIEM, née en 2003, était la première institution créée dans le cadre du programme officiel. Elle recevait un nombre plus important d'étudiants (entre 1 200 et 1 300 par an) et comptait une offre éducative qui comprenait plusieurs programmes de formation dont les licences en Développement durable, Langue et culture et Communication interculturelle. Pour sa part, l'UVI, née en 2005 par l'impulsion d'un groupe de travail au sein de l'*Instituto de Investigaciones Educativas* (IIE) de l'*Universidad Veracruzana*, était la seule des universités appartenant au programme officiel à avoir été créée comme un « programme interculturel » au sein d'une université conventionnelle. Elle recevait un nombre plus petit d'étudiants (entre 340-360 par an), mais avait une présence régionale plus importante du fait de ses quatre campus étendus tout au long de l'État de Veracruz. Son offre éducative se limitait à un seul programme de formation : la licence en Gestion interculturelle pour le développement.

---

<sup>30</sup> Au Mexique, les programmes de formation universitaire au niveau licence ont une durée de quatre ou quatre ans et demi, ce qui équivaut en France au niveau du Master 1.

Mon choix s'est porté sur l'UVI, essentiellement, parce que son offre éducative se trouvait en concordance directe avec le type de profil professionnel auquel s'intéressait ma recherche, mais d'autres facteurs ont été pris également en considération. En 2015, plusieurs articles avaient déjà été publiés au sujet des universités interculturelles. Tous semblaient tomber d'accord sur l'idée que, tout en appartenant au programme officiel, en raison de conditions de sa création, l'UVI gardait une certaine autonomie vis-à-vis de la CGEIB. Ce qui la situait comme un cas à part. Cela m'intéressait de pouvoir observer si les pratiques professionnelles des intermédiaires sortis de cette institution se détachaient ou pas des pratiques de développement promues par l'État. Par ailleurs, la proximité de l'UVI avec l'Institut de recherches en éducation de l'UV, faisait que plusieurs études scientifiques, notamment des thèses et des articles, analysant différents aspects de la pratique pédagogique de l'institution avaient déjà été réalisés<sup>31</sup>. Cela avait attiré également l'intérêt des chercheurs externes à l'institution qui avaient effectué des enquêtes et publié leurs résultats. J'avais donc accès à une littérature importante qui me permettait de commencer à étudier l'institution avant de me rendre sur place.

J'ai donc programmé un premier terrain exploratoire d'un mois en septembre 2015 dans le but de rencontrer les autorités de l'UVI, leur présenter mon projet de recherche, d'effectuer les démarches nécessaires pour qu'un séjour de terrain de plus longue durée soit accepté, mais aussi pour essayer de définir dans lequel des quatre campus je pourrais mener mon enquête. Je m'étais dit que, tout en me concentrant sur l'étude des pratiques des étudiants et diplômés d'un des quatre campus, des comparaisons sur certaines pratiques avec celles d'autres campus pourraient être envisageables. Ma rencontre avec les autorités de l'UVI, sur laquelle je reviendrai dans la partie méthodologique de ce chapitre (Ch1.A.b.i), s'est très bien déroulée et la réalisation de mon enquête a été validée en termes généraux, mais il fallait que l'équipe de coordination du campus où j'allais mener mes observations, valide également la possibilité de réaliser mon enquête auprès d'eux.

Un facteur déterminant pour définir le campus où j'allais mener mon enquête a été le contexte d'insécurité qui se généralisait de plus en plus au niveau national et qui s'était

---

<sup>31</sup> Voir, par exemple, Alatorre Frenk (coord.) (2009). *Un modelo educativo para la diversidad: la experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Xalapa: Universidad Veracruzana; Meseguer Galvan, S. (2012). *Imaginarios de futuro de la educación rural. Educacion superior intercultural en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México* (Thèse de doctorat). Universidad de Granada; Olivera Rodríguez, I. (2013). *¿Desarrollo o Bien Vivir? Efecto educativo en un contexto intercultural. Experiencias de mujeres indígenas en Huazultlán, Veracruz* (Thèse de doctorat). UNAM; Arcos Barreiro, S.I. (2014). *Procesos de enseñanza aprendizaje en el ámbito de la investigación vinculada. El caso de la UVI Sede Totonacapan* (Thèse de master). Universidad Veracruzana; Garcia Campos, H. (2015). *Formación y gestión intercultural para el desarrollo sustentable: una aproximación auto etnográfica al programa educativo de la UVI* (Thèse de doctorat). Universidad de Santiago de Compostela; Gomez Navarro, D. (2015). *Resignificaciones de la política educativa intercultural en el sur de Veracruz. Un estudio sobre la UVI Selvas* (Thèse de doctorat). Universidad Complutense de Madrid, entre autres.

aggravé dans l'État de Veracruz, plus particulièrement, depuis la deuxième moitié des années 2000. Différents travaux, cités brièvement ensuite, recueillis dans un ouvrage intitulé « *Violencia, inseguridad y justicia en Veracruz* » coordonné par Alberto Olvera, Alfredo Zavaleta et Victor Manuel Andrade (2015), cherchant à analyser les causes de la violence, la délinquance et la crise de sécurité dans l'État de Veracruz, rend bien compte de l'ampleur du phénomène. La précarité de millions d'habitants de l'État de Veracruz vivant dans la pauvreté est, sans aucun doute, un des premiers facteurs de violences intra-familiales et communautaires (Rodríguez et Cházaro; Yerena). À cela s'ajoute le fait que l'État de Veracruz a été historiquement traversé par de violents conflits fonciers qui ont donné et continuent de donner lieu à de multiples homicides, agressions et déplacements forcés (Skerritt). Pour sa part, la persistance d'un système patriarcal fortement ancré dans la société, n'arrête pas d'exacerber la violence contre les femmes. Outre les centaines de milliers de femmes qui sont la cible d'agressions verbales, psychologiques et/ou physiques, les chiffres montrent qu'entre les années 2000 et 2010, 5 321 femmes ont été portées disparues, tandis que le nombre de féminicides a atteint un total de 728 femmes (Córdova). Comme si cela ne suffisait pas, à ces phénomènes s'ajoute la violence perpétrée par le crime organisé qui se livre non seulement au trafic des drogues, mais aussi aux enlèvements, au trafic de migrants et à la traite des personnes, à l'extorsion, au vol d'hydrocarbures, etc. Tout cela face à une structure policière affaiblie et corrompue (Zavaleta) et à un système judiciaire débordé et inefficace (Olvera et Rodríguez).

Face à ce scénario, en 2015, tout comme aujourd'hui, mener une enquête dans l'État de Veracruz représentait un risque important. La situation d'insécurité avait conduit les chercheurs travaillant sur le territoire depuis plusieurs années à changer leurs habitudes d'enquête. Lors de mon terrain exploratoire j'avais eu l'occasion de rencontrer ou discuter avec différents chercheurs menant des travaux dans plusieurs régions de l'État de Veracruz, dont trois femmes qui n'ont pas hésité un instant à me mettre en garde sur la situation d'insécurité et les réflexes à adopter. Parmi les plus importants, il y avait : faire des trajets dans la région ou entre communautés uniquement en journée et éviter de les faire toute seule ; ne pas aller dans les communautés toute seule et éviter de dormir et y séjourner sauf si j'avais un contact de confiance qui pourrait m'héberger ; et où que je sois, rentrer à mon logement ou à mon lieu d'hébergement avant la tombée de la nuit ; si jamais cela n'était pas possible, demander à quelqu'un de me raccompagner pour éviter de me trouver toute seule dans la rue pendant la nuit.

L'UVI avait également souffert à cause de cette situation d'insécurité. En étant sur place, j'avais appris qu'à peine un mois avant mon terrain exploratoire, deux enseignants du campus Selvas, situé au sud de l'État de Veracruz, avaient été enlevés. Des collègues des enseignants et des militants de la région affirmaient que leur disparition avait un motif politique, puisque l'un d'entre eux était un activiste social d'origine *Nahua* impliqué dans

des activités de reconfiguration territoriale<sup>32</sup>. Au bout de quatre jours et suite à l'intervention de l'Unité régionale contre les enlèvements, les deux enseignants avaient été relâchés, mais cela a fait monter la sonnette d'alarme au sein de l'UVI. Des protocoles de sécurité et des protocoles d'urgence, qui étaient plus ou moins respectés en fonction des campus, avaient été définis et mis en œuvre. Ce qui modifiait également la manière dont les étudiants de l'UVI conduisaient leurs interventions auprès des communautés de la région.

Même en étant consciente du climat d'insécurité dans la région, ce n'est qu'en me rendant sur le terrain que j'ai pu avoir un aperçu plus précis des implications sur le projet de recherche que j'avais envisagé. L'étude des pratiques du développement déployées par les étudiants et diplômés de l'UVI impliquait de passer beaucoup de temps entre communautés, en faisant des trajets, certainement toute seule, pour rejoindre les uns et les autres dans leurs activités. Ce type d'analyse demandait également un effort important de rapprochement auprès des membres de communautés pour pouvoir approfondir leurs propres logiques, ainsi que connaître leurs avis et leurs réactions face à la mise en œuvre des initiatives et projets menés par les étudiants et diplômés de l'UVI.

Devoir enquêter dans un terrain à risque m'a conduit à revoir ce que j'avais envisagé comme recherche. L'accent de mon projet était toujours centré sur l'analyse des pratiques de développement, mais en raison de la difficulté de pouvoir effectuer des trajets seule en toute sécurité, mes observations se focaliseraient uniquement sur les interventions des étudiants dans le cadre de leurs études. Face à ce scénario, le choix du campus pour mener mon enquête devenait d'autant plus important. Après m'être renseignée auprès des chercheurs que j'avais rencontrés, mais aussi du personnel de la propre UVI, sur la situation d'insécurité dans les régions où l'UVI s'était implantée. J'ai décidé de visiter les deux campus où la situation semblait être un peu plus contrôlée : le campus *Grandes Montañas* et le campus *Totonacapan*.

L'UVI *Grandes Montañas* (UVI-GM) est situé dans la communauté de Tequila, aux alentours de la ville d'Orizaba. Elle accueille des jeunes non-autochtones et autochtones, notamment d'origine *Nahua* mais aussi d'origine *Xīta'én* (Mazatèque), provenant de la *Sierra de Zongolica*. Le campus se trouve à peu près à 5-6 kms de distance de Tequila, sur la route qui mène au village, on y accède notamment en bus ou en voiture. À l'époque de ma visite, la plupart des enseignants habitaient à Orizaba. Pour des raisons de sécurité, à la fin des cours les installations fermaient et tout le monde rentrait chez soi. Ce qui rendait plus difficile l'échange en dehors du cadre universitaire avec les étudiants, les enseignants et le personnel administratif de l'UVI-GM. Le nombre d'étudiants inscrits était plus grand,

---

<sup>32</sup> <https://www.proceso.com.mx/nacional/estados/2015/8/12/liberan-academicos-de-la-universidad-veracruzana-que-estaban-secuestrados-150824.html>; <https://kaosenlared.net/mexico-denuncia-por-el-secuestro-de-dos-jovenes-profesores-de-la-universidad-veracruzana/>

ce qui permettait une structure curriculaire composée d'un tronc commun et de cinq parcours de spécialisation en communication, durabilité, langues, droits ou santé, qui démarraient au bout de la deuxième année d'études. Une révision rapide de la liste des mémoires de fin d'études (*documentos recepcionales*) réalisés par les étudiants entre 2009-2012, m'a permis de constater que les projets avaient une nature diverse<sup>33</sup>, tout en gardant une certaine orientation sur des questions environnementales, l'accès aux services de base et la revalorisation et diffusion de la richesse culturelle et linguistique des peuples de la région. Par ailleurs, la présence des organisations civiles dans la région était plus faible et les initiatives de développement mises en œuvre étaient notamment d'ordre gouvernemental.



**Figure 1.** Universidad Veracruzana Intercultural campus Grandes Montañas. 2015

Photo prise par Anayansi González Rodríguez.

Pour sa part, l'UVI Totonacapan (UVI-T), est située dans la communauté d'Espinal, environ à 30 km de la ville de Papantla et 45 km de la ville de Poza Rica. Elle accueille des jeunes non-autochtones et autochtones d'origine *Tutunaku* (Totonaque), provenant notamment

---

<sup>33</sup> Les problématiques abordées par les étudiants sont diverses, faire une liste exhaustive s'avère compliqué, mais parmi les questions travaillées nous pouvons soulever : la revitalisation et la revalorisation des langues et cultures des peuples de la région, la récupération des savoirs traditionnels, l'entretien et la préservation environnementales, l'analyse des stratégies d'organisation communautaire, l'écotourisme, la production agro-écologique, l'analyse et critique des stratégies de développement de type gouvernemental mises en œuvre dans la région, et l'exploration d'alternatives basées sur le développement durable, entre autres.

de la *Llanura Costera* et la *Sierra de Papantla*. Le campus se trouve situé dans la partie haute du village, le rendant accessible à pied. À l'époque de ma visite et aujourd'hui encore, une bonne partie des enseignants, des étudiants et du personnel administratif de l'UVI-T habite à Espinal de manière régulière ou pendant la période scolaire, ce qui permettait un contact plus rapproché en dehors du cadre universitaire. La mise en œuvre des parcours de spécialisation était plus difficile, en raison d'un nombre d'inscrits plus réduit. La structure curriculaire avait donc été adaptée pour qu'au bout de la deuxième année tous les étudiants soient formés dans les quatre spécialités (communication, durabilité, langues, droits et santé). La révision de la liste des mémoires de fin d'études réalisés entre 2009-2012, montrait également des projets de natures diverses<sup>34</sup>, tout en gardant une orientation plus marquée sur des questions associées à des processus d'organisation communautaire, aux droits des populations de la région, à la sécurité alimentaire et à la récupération de savoirs traditionnels, notamment dans le domaine agricole et de la santé. Par ailleurs, la présence d'organisations civiles dans la région était plus importante, certains enseignants y étaient impliqués et cela avait conduit à la création des liens de collaboration pouvant être intéressants à analyser.

J'ai présenté mon projet de recherche auprès des équipes de coordination et académiques des deux campus. Dans les deux cas, le premier contact s'est bien passé et la réalisation de mon enquête a été acceptée et validée. J'ai toutefois décidé de mener mon travail de terrain au sein de l'UVI-T parce que la communauté universitaire était plus petite et je me suis dit que cela me permettrait de mieux connaître les étudiants, les enseignants et le personnel administratif. En plus, j'avais plus de chances de pouvoir les croiser en dehors du cadre universitaire, du fait que la plupart habitait à Espinal. Un autre élément qui a orienté mon choix était le fait que tous les étudiants suivaient le même parcours tout au long de leurs études, cela pouvait faciliter l'observation des processus de formation. Finalement, les liens existants entre enseignants et organisations civiles me permettraient d'avoir un autre aperçu des initiatives mises en place dans la région.

Pendant la période de préparation de mon enquête et jusqu'à mon retour sur le terrain en avril 2016, cette fois pour un travail de recherche approfondi, mon angle d'analyse est resté focalisé sur les pratiques de développement des futurs intermédiaires du développement, mais tout en permettant que les processus de formation prennent l'ampleur nécessaire pour pouvoir mieux comprendre les pratiques des étudiants sur le terrain. Puis, une fois sur place, plusieurs choses se sont passées.

---

<sup>34</sup> Comme dans le cas de l'UVI-GM, les problématiques abordées par les étudiants de l'UVI-T sont diverses, mais parmi les questions travaillées nous pouvons soulever : la revitalisation et la revalorisation de la langue, de la culture et des danses totonaques, la sensibilisation et prévention des problèmes de violence intrafamiliale ou intracommunautaire et d'alcoolisme, l'entretien et la préservation environnementales, la migration, entre autres.





*Figure 2. Universidad Veracruzana Intercultural campus Totonacapan. 2015*  
Photo prise par Anayansi González Rodríguez.

Premièrement, je me suis rendue compte que les occasions d'observer les pratiques des étudiants lorsqu'ils travaillaient avec les communautés n'allaient pas être si nombreuses. Le programme prévoyait trois visites d'une semaine chacune qui se déroulaient le long de la période scolaire de quatre mois. Ce qui voulait dire que pendant la durée de mon travail de terrain, j'allais pouvoir observer seulement trois, maximum quatre visites. Pendant les périodes des visites, les étudiants partaient en couple ou en équipe de 3 personnes pour travailler dans différentes communautés. Il n'y avait jamais deux équipes travaillant sur une même communauté. J'allais donc devoir faire le choix entre accompagner une seule équipe pendant les trois ou quatre visites ; accompagner trois ou quatre équipes, chacune pendant une visite ; ou bien accompagner juste un ou deux jours plusieurs équipes pendant chaque visite. Je me suis décidée pour cette dernière alternative parce qu'elle me permettait d'observer plusieurs équipes avec des niveaux d'avancement différents et choisir des équipes porteuses d'initiatives différentes et mobilisant des styles de pratique variés. Néanmoins, je craignais que ces observations ne soient pas suffisantes pour pouvoir analyser de manière approfondie les pratiques de développement déployées par les étudiants. J'avais prévu également de faire des entretiens avec des étudiants. J'allais donc approfondir encore plus leurs processus d'intervention lors des entretiens et me servir des visites pour pouvoir contraster leur récit avec leurs pratiques. Mais cela ne changeait pas le fait que je n'allais pas avoir le temps d'échanger avec les villageois pour connaître leurs avis et leurs réactions sur les initiatives mises en œuvre.



Deuxièmement, vu que les activités d'intervention des étudiants se déroulaient dans le cadre de leur formation toutes les descriptions des processus d'intervention étaient intimement liées à ce qu'ils avaient appris en cours. Je pouvais bien m'en apercevoir puisque, vu que j'allais passer moins de temps dans les communautés avec les étudiants, je passais tout mon temps à l'université. Je m'installais avec les étudiants en salle de cours, j'échangeais avec eux entre deux séances, je passais du temps aussi à discuter avec les enseignants et à assister à tout type d'activités curriculaires et extracurriculaires programmées par la coordination ou organisées par les enseignants. Entre 8h, début des cours et 16h, la fin, il y avait toujours une activité à observer, une personne avec qui discuter.

Enfin, lors des entretiens avec les enseignants j'ai commencé à approfondir les différentes composantes du modèle pédagogique et à m'intéresser à leurs pratiques éducatives. Peu à peu les processus de formation ont commencé à prendre de plus en plus de place dans mon analyse et à m'amener dans d'autres directions. La réflexion autour du lien existant entre formation et pratique professionnelle des intermédiaires du développement est devenue plus forte de façon presque naturelle. Mais j'ai commencé à m'intéresser également aux décalages entre le modèle éducatif proposé par l'UVI et la manière de le mettre en œuvre par les enseignants de l'UVI-T. Puis, lors des entretiens, les étudiants me faisaient part des ambiguïtés et des contradictions qu'ils retrouvaient dans le modèle éducatif. En même temps, je me suis donc intéressée aux stratégies qu'ils mettaient en œuvre pour faire face à ces ambiguïtés et contradictions lors qu'ils travaillaient avec les communautés.

Toujours est-il que ce n'est qu'en relisant, retravaillant et analysant l'information recueillie sur le terrain que je me suis rendue compte qu'en cours de route mon prisme d'analyse avait changé et que ma recherche ne portait vraiment plus sur les pratiques de développement déployées par les étudiants, leurs interactions avec les communautés et les changements que leurs interventions pouvaient déclencher sur le terrain, mais sur les processus de socialisation des intermédiaires locaux du développement. Ce dernier revirement m'a conduit à essayer d'analyser la manière dont les processus de formation menés au sein de l'UVI-T s'inscrivent dans un cadre institutionnel plus large, mais tout en conservant le point de vue des acteurs impliqués.

### **Encadré 2. Retour d'expériences dans le cadre du cours « Organisation sociale et participation »**

Il s'agit de la dernière séance du cours « Organisation sociale et participation » adressée aux étudiants du deuxième semestre de la Licence en Gestion interculturelle pour le développement (LGID) de l'*Universidad Veracruzana Intercultural* campus Totonacapan (UVI-T). Dans le cadre des expériences d'apprentissage prévues pour le semestre, les étudiants ont effectué trois sorties, d'une durée de 4 à 5 jours chacune, pour explorer des contextes communautaires aux réalités différenciées. En tenant compte des apprentissages générés en classe et des

expériences et observations vécues par les étudiants, [Clara], l'enseignante, définit la structure du dossier final. Après avoir clarifié les doutes, [Clara] demande à tous de se mettre en cercle pour conclure un exercice de réflexion et retour d'expériences sur la dernière sortie dans la région de la Huasteca. Sans aucun ordre précis, chaque étudiant prend la parole pour partager ses apprentissages afin de compléter un tableau collaboratif, commencé la séance précédente, qui systématise et condense les apprentissages de chacun.

- J'ai appris que je peux établir un contact avec des personnes qui parlent le nahuatl même si je ne le parle pas. J'ai appris quelques mots pour pouvoir communiquer, même si ce n'est que pour briser la glace pendant qu'on partage la nourriture.

- J'ai appris qu'en tant que gestionnaires nous n'allons pas organiser la communauté, celle-ci étant déjà organisée. Ils ont plutôt besoin de personnes pour les aider à mener des initiatives.

- J'ai appris à passer un jour sans téléphone (tout le monde rit). Plus sérieusement, j'ai appris que les processus de création des liens avec les acteurs peuvent bloquer. Nous avons demandé à voir le *consejo de ancianos* (conseil des anciens) et ils ne nous ont pas reçus, nous devons respecter les décisions des groupes, respecter ce qu'ils ont défini, négocier et si possible essayer d'ouvrir une porte.

- Oui, j'ai appris de cela que dans cette communauté, le *consejo de ancianos* est respecté, on ne peut rien leur imposer. Ils ont leurs autorités, ils ne sont pas influencés par la structure gouvernementale et ils s'organisent qu'entre eux.

- Lorsque le *consejo de ancianos* nous a rejetés, j'ai appris que la communauté est également solidaire. Notre hôte nous a accueillis, nous a ouvert les portes de sa maison et de sa cuisine en toute confiance et son mari nous a expliqué le fonctionnement du *consejo de ancianos* pour que nous ne partions pas sans avoir terminé notre activité.

- J'ai appris qu'il faut s'adapter aux temps des gens, que leurs temps n'est pas forcément le même que pour nous.

- J'ai appris que le marché d'Ixhuatlán fonctionne toujours avec des mesures communautaires traditionnelles.

- J'ai appris que la radio Huayacocotla est un exemple de persévérance, ça a commencé avec très peu et maintenant c'est la mère des radios communautaires.

- Plus que de la persévérance c'est un combat, s'ils se sont maintenus 50 ans, c'est parce qu'ils se sont battus.

[... les échanges se poursuivent]

L'enseignante [Clara] conclut. Jusqu'à présent, c'était à notre tour de vous proposer des activités. Vous avez commencé à organiser les sorties, à nouer des contacts, à planifier les visites... Le semestre prochain, ce sera à votre tour de choisir une communauté pour travailler et vous occuper de tout. N'oubliez pas de systématiser tous vos apprentissages dans le dossier final que vous allez me rendre afin qu'il puisse vous être utile dans le futur.

La séance se termine.

Extrait du journal de terrain, 25.05.2016

Des échanges comme celui que nous venons de lire (Encadré 2), foisonnent dans la formation des gestionnaires interculturels pour le développement au sein de l'UVI-T. Comment appréhender ces échanges et les intégrer dans une analyse plus vaste des processus de socialisation professionnelle, tout en sachant qu'ils se produisent dans le cadre des modèles pédagogiques formulés au niveau institutionnel ? Dans quelle mesure ces modèles pédagogiques ont été formulés à partir de tendances nationales et internationales plus larges qui définissent le rôle que les intermédiaires locaux du développement doivent jouer dans nos sociétés contemporaines ? De quelle manière pouvons-nous analyser l'articulation entre expériences vécues par les étudiants et connaissances, valeurs, croyances, attitudes et habitudes transmises dans la salle de cours ? De quelle façon la méthodologie employée sur le terrain avait contribué ou pas à mener ce type d'analyse ?

C'est en essayant de répondre à ces questions que j'ai construit les cadres méthodologique, théorique et analytique. Il serait erroné et prétentieux de ma part d'affirmer que les dimensions théorique, analytique et méthodologique ont été construites en parallèle, d'autant plus que le degré de maturité de ma réflexion initiale ne l'aurait pas permis. Même si, avant de partir sur le terrain, une revue de la littérature, notamment en socio-anthropologie du développement, m'avait donné des pistes précieuses pour construire les bases de mon travail d'enquête, la recherche de concepts et des approches théoriques qui me permettraient d'expliquer ce que j'avais observé, n'est pas devenue aussi évidente que quand je suis rentrée du terrain. La grille d'analyse que je propose pour étudier les processus de socialisation aux métiers du développement n'a commencé à se dessiner qu'une fois mes données organisées et travaillées. Donc, le choix de regrouper les dimensions théorique, analytique et méthodologique de ma recherche dans un même chapitre répond à la volonté de montrer que, malgré le fait de les aborder séparément pour des raisons de lisibilité, elles se trouvent irrémédiablement et intrinsèquement liées.

Puis, dans une démarche tout-à-fait inductive, c'est le travail d'enquête sur le terrain qui m'a conduit à une réflexion théorique pertinente et à la construction d'une grille analytique qui me permettrait d'expliquer, avec une certaine cohérence, mes observations. Compte tenu du fait que la rencontre avec les acteurs sur le terrain et le travail d'enquête proprement dit, ont été au centre de la construction des cadres théorique et analytique, dans la première partie de ce chapitre, nous présenterons différents aspects méthodologiques qui nous permettront de comprendre certaines particularités du travail de terrain. Ensuite, nous allons aborder l'étude des processus de socialisation professionnelle d'un point de vue théorique, notamment afin de mettre en lumière les courants et les concepts sur lesquels repose le cadre analytique. Cette partie sera suivie de la présentation de la grille d'analyse qui a été employée pour articuler la dimension théorique au contexte spécifique de l'enseignement supérieur interculturel au Mexique et pour donner une structure cohérente aux résultats de l'enquête. La grille d'analyse nous permettra de mieux comprendre l'ordre séquentiel des chapitres à venir.

### **A. L'enquête ethnographique : une approche méthodologique pour saisir la complexité des processus de socialisation aux métiers du développement**

Toujours inspirée par la démarche socio-anthropologique proposée par Oliver de Sardan (1995 :10), basée sur l'« étude empirique multidimensionnelle de groupes sociaux contemporains et de leurs interactions, dans une perspective diachronique, et combinant l'analyse des pratiques et celle des représentations » pour analyser les processus du développement, j'ai adopté du départ comme approche méthodologique l'enquête ethnographique. Se retrouvant à la jointure entre l'ethnographie anthropologique et la sociologie qualitative, l'enquête ethnographique s'est avérée être un outil extrêmement puissant pour analyser les processus de socialisation professionnelle. Notamment parce qu'elle permet de recueillir le point de vue des acteurs qui participent directement dans le processus de socialisation professionnelle, tout en pouvant les articuler aux discours normatifs affichés par les institutions éducatives chargées de les mettre en œuvre et qui s'inscrivent dans des dynamiques nationales et tendances internationales plus larges.

L'enquête de terrain a été introduite dans la sociologie, aux Etats-Unis, dans le cadre des travaux de la première génération de l'école de Chicago, notamment à partir de William Thomas, Robert Park et Ernest Burgess, qui en s'inspirant des enquêtes sociales, du journalisme et de l'anthropologie, avaient développé une sociologie de terrain basée sur la collecte de première main de données et la mobilisation des méthodes ethnographiques (Chapoulie, 1996 :18-21). Depuis, le recours à l'ethnographie, en tant que méthode scientifique pertinente pour faire de la recherche en sciences sociales au moins dans le cadre de la sociologie française, a dû faire ses preuves face aux méthodes quantitatives et aux arguments qui démeritent sa validité scientifique (Beaud et Weber, 2010 :284-290) et « la rigueur du qualitatif » (Olivier de Sardan, 2008). Toutefois, malgré une certaine résistance toujours présente, l'enquête ethnographique a pris une place importante et devient de plus en plus acceptée et reconnue par sa capacité d'appréhender les individus dans leur environnement, tout en pouvant inscrire leurs comportements dans un cadre macrosociologique.

D'une manière générale, d'après Stéphane Beaud et Florence Weber (2010), il faut que trois conditions soient réunies pour la conduite d'une enquête ethnographique : « que le milieu enquêté se caractérise par un degré élevé d'interconnaissance ; que l'enquêteur se donne les moyens d'une analyse réflexive de son propre travail d'enquête, d'observation et d'analyse ; [et] que l'enquête elle-même soit de longue durée pour que s'établissent et se maintiennent entre enquêteur et enquêtés des relations personnelles » (274). Cela entraîne une réflexion particulière sur la pratique de l'ethnographie et sur la manière dont elle doit être menée, non seulement en termes de méthodes mobilisées, mais aussi en ce qui concerne les prémisses épistémologiques qui sous-tendent les choix de l'enquêteur et

les motivations éthiques qui les animent. Je consacre cette dernière partie du chapitre à présenter mon positionnement, à justifier mes choix et à analyser les effets que chacun de ces choix a eu ou aurait pu avoir sur mon enquête.

### a. L'UVI et l'UVI-T comme milieux d'interconnaissance

La notion de milieu d'interconnaissance, nous disent Beaud et Weber (2010 :275), désigne un ensemble de personnes en relation directe qui disposent d'un certain nombre d'informations nominales les unes sur les autres. Dit d'une manière plus simple, la notion désigne un milieu ou un groupe où tout le monde se connaît et connaît des détails sur la vie des autres. Au sein de l'UVI, il est très commun d'entendre de la part des étudiants, enseignants, personnel administratif et directif, la phrase « *ici nous faisons tous partie d'une grande famille, la famille de l'UVI* ». D'une certaine manière, au moins d'un point de vue symbolique, cette expression renvoie au fait que tous les membres de la communauté universitaire essaient de se soutenir et d'être présents les uns pour les autres comme s'ils faisaient tous partie de la même famille. Mais d'un autre point de vue, cette affirmation fait également référence au fait que tout le monde se connaît. L'énoncé est moins exact lorsqu'on parle de tous les étudiants des quatre campus, même si, en effet, certains d'entre eux se connaissent. Mais l'énoncé est bien plus juste quand on se réfère aux enseignants, directeurs et membres du personnel administratif du siège et des quatre campus. Parmi eux, la plupart se connaissent ou ont entendu parler les uns des autres. Ils ont partagé des formations, des ateliers, des espaces de débat et de discussion, présentiels, téléphoniques ou virtuels. À l'occasion, ils ont même visité un autre campus, voire tous, et ont eu l'occasion de donner des cours aux étudiants de ces autres campus, qui les connaissent donc eux aussi.

Lorsque nous nous référons à la communauté universitaire faisant partie d'un même campus, comme ce serait le cas de l'UVI campus Totonacapan (UVI-T), l'expression « *ici nous faisons tous partie d'une grande famille* » prend tout son sens. Pas seulement parce que tous, vraiment tous les étudiants, enseignants, membres du personnel administratif et de coordination se connaissent et connaissent certaines caractéristiques ou détails de la vie des uns et des autres. Mais parce que même certains d'entre eux sont, en effet, liés par des liens de parenté ou par des liens d'amitié entre familles et cela avant leur arrivée à l'UVI. Au cours de mon terrain diagnostique j'avais pu constater que l'UVI-T était un milieu avec un degré très élevé d'interconnaissance, mais je n'avais pas imaginé à quel point. Un extrait de mon journal de terrain approfondi (Encadré 3) permet d'illustrer très bien l'ampleur du phénomène.

**Encadré 3. De retour d'une visite, échange avec [Julia]**

Extrait du journal de terrain  
24 août 2016

« Sur le chemin de retour [de la visite], j'ai discuté tout le trajet avec [Julia], j'ai appris que [Vanessa, étudiante inscrite en cinquième semestre] est sa cousine. Elles sont toutes les deux originaires de la même communauté. [Julia] a une quantité impressionnante de ressources et de contacts. Elle connaissait pratiquement tous ceux que nous avons croisés pendant la balade dans [la communauté]. Son père connaît beaucoup de monde et il lui a « légué » ce réseau. [...] J'adore les chemisiers brodés portés par les femmes de cette communauté, je lui ai donc demandé où je pourrais en trouver. Elle m'a dit qu'il était difficile de se les procurer sur les marchés ou dans les magasins parce que les dames cousaient les chemisiers qu'elles portaient, il était donc préférable d'acheter les matériaux et de demander à quelqu'un de la communauté de les coudre. [Julia] m'a dit qu'elle connaissait une femme qui coud et que je pourrais la contacter. Je lui ai dit que j'allais d'abord demander à [Delfina], étudiante elle-aussi, parce que l'autre jour je l'avais vue avec le même chemisier et elle m'avait dit que sa tante coud, que si j'en voulais un, elle pourrait peut-être lui demander. Il s'avère que la tante de [Delfina] est la même personne dont me parlait [Julia]. Chaque fois que nous parlons de n'importe quel sujet, il s'avère qu'elle connaît la personne ou connaît quelqu'un qui connaît la personne concernée, non seulement de la communauté que nous avons visitée, mais d'autres communautés. Par exemple, elle m'a dit que [Delfina] est la sœur d'[un des professeurs de l'UVI-T]. Je n'en revenais pas car je ne les ai jamais vu parler, ou partir ou arriver ensemble à l'université, rien, aucun contact. [Julia] m'a dit que c'est parce que le maestro a quitté la communauté quand il est sorti de l'école primaire et que lorsque ses frères et sœurs sont nés, il n'était plus là. C'est pourquoi il n'a pas une relation aussi étroite avec [Delfina]. [Julia] est au courant de tout cela parce que son père et le maestro sont allés à l'école primaire ensemble. [...] ».

Cette condition d'interconnaissance, soulignent Beaud et Weber (2010) est indispensable, « pour faire jouer la "dynamique" de l'enquête » (275). D'un côté, le fait que le travail ethnographique porte sur un univers de relations, permet à l'enquête de suivre son cours sans avoir à répartir de zéro sans cesse et à l'enquêteur de situer et contextualiser les pratiques et les discours des acteurs (31). Notamment, parce que, ces relations « permettent aux enquêtés de parler les uns des autres ou encore de parler de la même chose, du même lieu, des mêmes gens, des mêmes événements » et à l'enquêteur d'observer leurs interactions et de les actualiser au fur et à mesure (298). D'un autre côté, l'enquête de terrain n'offre pas uniquement l'accès à des interactions de face-à-face entre les acteurs, mais donne lieu également à des relations interpersonnelles entre l'enquêteur et les enquêtés. Ces relations « expliquent l'accueil réservé par chacun à l'enquêteur en fonction de ce que les enquêtés eux-mêmes observent et remarquent à son sujet » (*idem.*). L'intervention de l'enquêteur devient en elle-même un enjeu qui permet de comprendre

pourquoi on lui montre et on lui cache ce qu'il voit. D'où l'importance que le propre enquêteur et son travail sur le terrain ne s'efface pas ou se fasse oublier dans l'analyse.

Comme c'est le cas dans les familles nombreuses, au sein de l'UVI-T les relations entre les membres de la communauté universitaire sont traversées par des liens affectifs, mais aussi par des conflits, des ragots, des points de vue opposés qui se trouvent à l'origine des alliances, des disputes et/ou des affrontements entre les membres qui permettent de mieux comprendre et expliquer leurs propos, ainsi que de mieux restituer des points de vue différents. En tant qu'enquêteur, s'impliquer dans des relations interpersonnelles avec les membres de la communauté universitaire et s'intéresser aux différents groupes sans être associé spécifiquement à l'un ou l'autre n'est pas une tâche facile. Elle l'est encore moins lorsque l'enquêteur est appelé à se positionner publiquement face à des situations spécifiques, faute de quoi il risque d'éveiller une certaine méfiance chez certains acteurs. Mais avant de rentrer dans les détails de cet aspect de mon enquête, faisons quelques précisions concernant l'approche ethnographique qui a été adoptée.

### b. De l'« ethnographie réflexive » à l'« ethnographie doublement réflexive » : positionnement, risques et engagements

L'ethnographie réflexive repose sur l'attention que porte l'enquêteur à sa position dans les univers qu'il étudie, c'est-à-dire, il ne se soucie pas uniquement des résultats de l'enquête, mais il comprend que ces résultats se trouvent intimement liés à cette position et se propose consciemment de revenir sans cesse sur les conditions de l'observation, la manière dont les données recueillies sont traitées et sur la traduction qu'il opère lorsqu'il intervient comme chercheur dans les univers académiques ou politiques (Weber et Lambelet, 2006 :3 ; Beaud et Weber, 2010 :14). Dans ce sens, adopter une posture réflexive implique d'analyser l'interaction d'enquête en la rapportant « à ses conditions sociales de possibilité », dont « les caractéristiques objectives de l'enquêteur » (Beaud et Weber, 2010 :276) et les enjeux de pouvoir pouvant y être associés. Cela implique également de se servir de la réflexivité pour présenter l'enquêteur qui, en tant que « témoin » de l'enquête, est porté à expliciter les conditions objectives qui rendent compte de son point de vue (277). Mais l'apparition de l'acte réflexif en ethnographie est plutôt récente et elle s'inscrit dans le cadre des transformations fondamentales au sein de la discipline anthropologique qui comportent d'autres enjeux associés à la posture méthodologique et à la pratique ethnographique sur lesquels il convient de revenir. Pour ce faire, nous nous intéressons tout particulièrement à l'analyse menée par Gunther Dietz (2012) et à la posture méthodologique qui en découle, la pratique d'une ethnographie « doublement réflexive ».

Les « processus de décolonisation et d'indépendance administrative des pays postcoloniaux, ainsi que l'émergence de mouvements ethniques dans le contexte des

nouveaux États-nations », explique Dietz (2012 :153), ont déclenché une « crise d'identité disciplinaire » de l'anthropologie ». D'un côté, il explique que le travail de terrain ethnographique stationnaire, réalisé dans des territoires étrangers et lointains et dépeignant « l'expérience coloniale », devient un héritage problématique ; de l'autre, surgit une critique croissante du « canon méthodique du "réalisme ethnographique" » de la part des acteurs sociaux émergents qui, en se positionnant comme des « sujets » politiques, refusent désormais de continuer à être considérés par les ethnographes comme des « objets » d'étude (154). Le point de vue de l'anthropologue – homme, blanc, occidental – présenté pendant longtemps comme « universel » commence à être fortement remis en question.

Depuis la fin des années 1970 et le début des années 1980, nous dit toujours Dietz, « la discussion autour des fondements du travail anthropologique semble bifurquer dans deux directions diamétralement opposées » (153). La première direction s'oriente vers « une ethnographie expérimentale et autoréférentielle prétendument "postmoderne" » (*idem.*) dans laquelle « le travail de terrain se limite à un acte interprétatif d'autoréflexion devant l'expérience de l'autre » (155). Puis, suite au tournant « postcolonial », l'acte autoréflexif sera réorienté vers l'explicitation de la position occupée par l'ethnologue vis-à-vis de ses objets-sujets d'étude et insistera plutôt sur « la nécessité de décoloniser non seulement la représentation ethnographique, mais aussi les usages que la "domination impérialiste" (Harrison, 1991b) fait des connaissances acquises par l'anthropologie depuis ses origines au XIXe siècle » (Dietz, 2012 :157). D'une certaine manière, nous pouvons rassembler les différentes interprétations et approximations découlant de cette première bifurcation autour du terme plus générique d'ethnographie réflexive.

La deuxième direction, selon Dietz, s'oriente vers « une anthropologie militante qui cherche à "libérer" ou au moins renforcer - dans le sens d'"empowerment" - les groupes étudiés » (153) et vise à mettre toute production intellectuelle au service des luttes de leurs objets-sujets d'étude contre les schèmes de domination qui les oppriment (160). Dans ce cadre, le travail de terrain ethnographique, notamment dans le domaine de l'éducation, est reconceptualisé et explicitement instrumentalisé comme activisme politique (157). « Afin de faire de l'observation participante une sorte de "participation militante" », poursuit Dietz, la méthodologie utilisée dans le cadre de cette anthropologie militante reprend et combine des éléments de l'« "intervention sociologique" (Touraine, 1981) », de l'« "éducation populaire" (Freire, 1973) » et de la « "recherche-action-participative" (Fals Borda, 1986 ; Schutter, 1986 ; Yopo, 1989 ; Briones, 1998 ; Hale, 2008) » (Dietz, 2012 :158-161). Les risques de cette approche, explique Dietz, sont que le chercheur-militant, censé mettre les stratégies d'enquête au service des groupes et des classes dominées, « ne renonce ni à ses connaissances privilégiées d'origine externe, ni à son rôle de protagoniste en tant que "conseiller" », que le supposé transfert de connaissances vers les mouvements ou organisations n'ait pas lieu et qu'au final, la dépendance à son égard se perpétue (161). Pour faire face à cette persistante situation de



domination, la solution proposée consiste à remplacer l'anthropologue externe par un anthropologue du même groupe (161). Mais, d'après Dietz, « l'émergence d'une "intelligentsia" native ne signifie pas en soi qu'un processus de décolonisation se déclenche » (162). Si la distribution inégale existante du pouvoir – que ce soit au sein du groupe cible, ou bien entre celui-ci et la société environnante ou, enfin, entre le groupe cible et le protagoniste de la recherche – n'est pas analysée, le processus risque de finir par « primordialiser et essentialiser à nouveau les "objets" d'étude » et « de tomber dans le piège de l'ethnocentrisme » (*idem.*).

Pour essayer de « dépasser à la fois le réductionnisme autoréférentiel de l'ethnographie expérimentale et la simplification immédiate de l'anthropologie de la libération », Dietz propose une posture méthodologique hybride qui part de la reconnaissance explicite des relations asymétriques et dialectiques inhérentes au travail ethnographique (162) : une « ethnographie doublement réflexive ». Contrairement à « l'ethnographie postmoderne qui ne cultive que la réflexivité de l'auteur-anthropologue et de son éventuel public académique » ou de « l'anthropologie de la libération qui se consacre uniquement à générer des acteurs sociaux autoréflexifs qui conduisent à des mouvements sociaux », l'ethnographie envisagée par Dietz propose l'interaction de ces deux types de réflexivité dans une « double herméneutique » (Giddens, 1987) permettant d'éviter les sophismes réductionnistes (Dietz, 2012 :164).

Pour Dietz, les acteurs sociaux réfléchissent constamment à leurs activités quotidiennes et, de plus en plus, s'approprient et mobilisent des concepts issus des sciences sociales pour interpréter et problématiser leurs propres réalités sociales (164). Une anthropologie engagée dans les problèmes contemporains exige de pouvoir affronter et assumer l'autoréflexivité de l'acteur social (165). Mais, tel que le précise Dietz, étant donné que « l'engagement avec l'acteur étudié n'implique pas une identification pleine avec ses objectifs », le recours à une « double herméneutique » permet d'élargir l'étude de l'acteur vers les usages qu'il fait des connaissances [socio]anthropologiques (*idem.*). Dans ce sens, la posture proposée par Dietz, met en avant la construction d'un échange entre les deux formes de connaissance : d'un côté, « les connaissances générées au "premier ordre" par les "experts" de leur propre monde de la vie » ; de l'autre côté, « les connaissances [socio]anthropologiques générées au "second ordre" par l'"expert" académique » (166).

Pour ce faire, Dietz invite à générer une articulation entre théorie et pratique à travers la négociation réciproque d'intérêts académiques et politiques composée de trois phases : une première phase de recherche empirique, une deuxième phase de théorisation académique et une troisième phase de transfert à la pratique politique ou éducative (166). Lors de ce processus qui « oscillerait dialectiquement entre identification et distanciation, entre phases d'engagement total et phases de réflexion analytique », il serait nécessaire d'interpréter et d'intégrer également dans la recherche les contradictions qui pourraient découler de l'échange de ces deux perspectives (*idem.*). De cette façon, la relation intersubjective et dialectique s'établissant entre le sujet enquêteur et l'acteur sujet

enquête engendrerait un processus continu et réciproque de critique et d'autocritique entre les deux parties (*idem.*).

La posture méthodologique proposé par Dietz s'avère particulièrement pertinente pour des chercheurs qui comme moi aspirent à pouvoir étudier les pratiques « d'en bas », ainsi que les comportements et les représentations des acteurs, sans tomber dans le piège du « populisme idéologique » et/ou de nos « inéluctables préférences ou inclinations personnelles, sociales, politiques, affectives ou professionnelles » (Olivier de Sardan, 2008 :246-249) ; mais tout en préservant et revendiquant le droit du chercheur de s'engager en tant que citoyen dans des causes et des débats qui lui tiennent à cœur. Toutefois lorsque nous nous trouvons confrontés à la complexité du terrain, plusieurs questions et considérations, d'ordre stratégique ainsi que pratique, se dégagent vis-à-vis de la posture « doublement réflexive » proposée par Dietz. Nous consacrons les suivantes sous-parties à essayer de les mettre en lumière à partir de l'expérience produite et des choix effectués dans le cadre de la présente enquête.

*i. Enquêter sur, pour et avec les acteurs : sur l'engagement et le positionnement et la légitimité du chercheur*

La posture « doublement réflexive » proposée par Dietz nous lance un premier défi qui est celui de travailler *sur, pour* et *avec* les acteurs, sujets-objets de la recherche, dans le cadre d'une même enquête qui se déroule dans trois moments : une première phase de recherche empirique, une deuxième phase de théorisation académique et une troisième phase de transfert à la pratique politique ou éducative. Cela nous amène à devoir faire des choix concernant le type de rôle que nous allons jouer dans chacune des phases et cela soulève des enjeux différents en termes de légitimité, d'engagement, et de positionnement du chercheur face aux acteurs et au terrain sur lesquels je souhaiterais revenir. Mon expérience sur le terrain m'amène à constater que les conditions pratiques dans lesquelles se déroule l'enquête, ainsi que les premières interactions avec les acteurs, donnent souvent le ton qui nous conduira à assumer un rôle et pas un autre. Bien qu'en fonction des phases de l'enquête nous soyons poussés à changer de rôle et à nous positionner différemment. J'ai pu constater aussi que tous les acteurs appartenant au groupe étudié, ne partagent pas les mêmes attentes sur le rôle tenu par un chercheur sur le terrain et en dehors de celui-ci. J'ai été donc confrontée à faire des choix que j'ai estimés nécessaires pour assurer une certaine « neutralité » vis-à-vis de l'ensemble des acteurs, même si cela a conduit à ce que mon rôle en tant que chercheuse ait été remis en question, notamment, par l'un des enseignants.

En juillet 2015, j'ai contacté par mail la Directrice de l'UVI avec une demande formelle pour réaliser mon terrain de recherche dans l'institution. J'ai eu une réponse pratiquement immédiate. Ma proposition thématique (qui à l'époque portait sur les effets de la formation interculturelle dans le développement durable des communautés

autochtones), lui a semblé intéressante, mais il fallait suivre le protocole qu'ils avaient établi pour accepter des chercheurs dans les campus. Le protocole consistait, dans un premier temps, à me transmettre les critères de recherche qui caractérisent le modèle que l'UVI souhaite développer avec les différents acteurs qui interagissent avec les campus. Deuxièmement, à programmer une présentation de mon projet de recherche auprès de la Direction de l'UVI (DUVI) afin de discuter sa pertinence et l'articulation qui pourrait avoir lieu avec les recherches des enseignants et des étudiants. Dans le cadre de cette réunion, le campus avec lequel une démarche de recherche collaborative pourrait être menée serait défini. Finalement, mon projet de recherche serait présenté à la Commission Académique du campus défini, qui donnerait son accord pour que mon séjour de terrain puisse avoir lieu. Lors de cette réunion, les détails de la collaboration seraient établis.

Peu après, j'ai reçu les critères qui insistent sur une dimension collaborative de la recherche qui et se rapprochaient beaucoup d'un type de recherche-action-participative. Du fait que j'habitais en France, je n'avais pas prévu de rester au Mexique pendant toute la durée de ma thèse. Il m'a donc tout de suite semblé très difficile de m'engager dans un projet nécessitant une présence *in situ* afin de pouvoir co-construire une enquête collaborative. Je me suis donc dit que j'allais quand même présenter mon projet de recherche tel que je l'avais envisagé et à essayer de négocier sur place plutôt la possibilité de mener une enquête plus conventionnelle, c'est-à-dire *sur* l'UVI, ses étudiants et les pratiques de développement qu'ils mettaient en œuvre sur le terrain, tout en proposant de faire une restitution des résultats de recherche à la fin. Dans le cadre d'une enquête de terrain que j'avais mené lors de mon M2R<sup>35</sup> au sein d'une association en banlieue parisienne, j'avais déjà eu recours à un exercice de restitution des résultats après ma soutenance. L'idée de le faire m'avait toujours semblé quelque chose de naturel, peut-être en raison de mon intérêt pour les processus d'éducation populaire qui mettent en avant cette dimension dialogique entre les différents acteurs impliqués dans un processus de production des savoirs.

Après quelques mails avec la Coordinatrice de recherche à l'UVI, nous avons fixé une date pour la présentation de mon projet de recherche et accordé un appel téléphonique quelques jours avant pour préciser les détails de la réunion. Un extrait de mon journal de terrain rend compte des certains aspects évoqués lors de cet appel. *« Après avoir précisé quelques détails sur la présentation du jeudi 3 septembre, elle met beaucoup l'accent sur la possibilité de proposer un type de collaboration. C'est-à-dire, que ma participation ne soit pas complètement "extractive", qu'il y ait une sorte de contribution pour l'UVI. Ça me semble naturel, logique et souhaitable, mais j'ai du mal à voir, par le type de recherche que je*

---

<sup>35</sup> Master 2 Recherche « Sociétés en développement : recompositions politiques, mobilités et territoires », 2013-2014. IEDES, Paris1. Mémoire « Education populaire : le projet de transformation sociale a-t-il toujours un avenir ? Le cas d'un centre social associatif en banlieue parisienne » sous la direction de Tania Angeloff, soutenue en juin 2014.

*propose, de quelle manière je pourrais remplir tous les critères de ce qu'ils appellent l'« investigación vinculada ». Je pense que ma recherche peut apporter un certain retour sur les processus de formation conduits au sein de l'UVI et nourrir leur réflexion sur l'impact du modèle éducatif dans le développement des communautés locales. Une fois là-bas, il faudrait que je discute avec eux sur d'autres types de collaboration » (Extrait du journal de terrain, 28.08.2015).*

Après cet appel, l'idée d'une restitution était devenue imminente. Pour eux, il n'était pas souhaitable que ma participation soit complètement « extractive », mais pour moi non plus. J'avais toujours considéré important de partager mes résultats avec les personnes qui font l'objet de la recherche et, suite à mon M2R, j'avais pris conscience de ce que les moments d'échanges avec les enquêtés pouvaient apporter à ma recherche. Il fallait donc proposer du moins la restitution, mais quoi d'autre ?! J'avoue m'être sentie déjà un peu redevable. Cette conversation m'avait tellement travaillée dans la tête, qu'au moment de la présentation de mon projet de recherche, même si c'est moi qui ai mis la restitution directement sur la table, les échanges évoqués précédemment ont joué également un rôle important. J'avais aussi parlé de la pertinence de ma recherche et de l'utilité que je pensais que celle-ci pourrait avoir pour l'UVI.

Pour les raisons pratiques mentionnées précédemment, je n'avais pas évoqué une collaboration plus étroite. Mais suite aux échanges par mail, une possible collaboration était aussi attendue. Et c'était bien le cas puisque la directrice de l'UVI a évoqué différentes propositions de collaboration sans préambule (Encadré 4). Ceci ne doit pas du tout être pris comme une sorte d'injonction. Je ne l'avais pas ressenti comme tel lors de cet échange ou encore aujourd'hui. J'ai eu l'occasion de constater plus tard que le modèle de travail défendu par l'UVI et proposé aussi bien aux acteurs internes qu'aux acteurs externes à l'institution, repose en grande mesure sur la création des liens et des espaces de collaboration, permettant aux parties impliquées de renforcer mutuellement leurs processus et leurs pratiques. D'ailleurs, la discussion qui a eu lieu suite à la présentation de mon projet de recherche a été très enrichissante et les commentaires effectués par les différents participants m'ont apporté différentes pistes de recherche et m'ont permis également de mieux aiguïser mon regard sur les domaines qui avaient déjà été étudiés et ceux qui n'avaient pas encore été explorés.

#### **Encadré 4. Présentation de mon projet de recherche auprès de la DUVI**

« J'ai abordé les objectifs de mon projet, la problématique de recherche, la méthodologie proposée. À la fin, j'ai parlé de la pertinence de ma recherche et de l'utilité que celle-ci pourrait avoir pour l'UVI. J'ai signalé ponctuellement la possibilité de donner un retour sur les processus d'intervention de terrain des étudiants et sur les processus d'enseignement-apprentissage et contribuer ainsi à renforcer leurs pratiques. J'ai mentionné aussi la possibilité de contribuer à la réflexion sur la pertinence et l'impact du modèle éducatif en termes de pratiques de

développement en direction des communautés locales ». [...] J'ai conclu en proposant une possible restitution des résultats de mon enquête à la fin de ma thèse. Par la suite, un espace de questions et commentaires a été ouvert. [...] » (Extrait du journal de terrain 03.09.2015).

Ayant pu enregistrer la présentation avec l'autorisation des participants, je reprends ensuite un extrait des échanges avec Shantal Meseguer, Directrice de l'UVI au moment de mon enquête :

[Après m'avoir donné quelques recommandations sur différents documents et travaux de recherche portant sur l'UVI, son commentaire continue ainsi...]

Shantal : À propos de ta recherche, je vois deux possibilités, les deux me semblent intéressantes. La première. [Dans ta présentation], lorsque tu établis une distinction entre un modèle de formation des agents de développement de l'indigénisme, même si, d'ailleurs, il y a eu différentes approches, mais si nous le pensons ainsi, il y a le modèle indigéniste, disons avant Fox, et le modèle interculturel, disons post-indigéniste, après Fox. Je trouverais très intéressante une enquête centrée, par exemple, sur les diplômés, les diplômés des universités interculturelles ou ceux de l'UVI. Là, ce qui pourrait le plus nous aider, c'est d'étudier le type de sujet qui s'est formé à partir de ces politiques ultérieures. Nous avons beaucoup d'étudiants, des enfants d'enseignants autochtones formés à l'époque indigéniste, qui n'ont pas enseigné la langue à leurs enfants et qui ne veulent même pas qu'ils aillent à l'université interculturelle. Il serait donc intéressant de comparer les imaginaires des profils formés par la politique indigéniste et les nouveaux profils formés par les universités interculturelles. Cette possibilité se semble très intéressante. Il y a aussi des jeunes qui continuent de sortir des universités pédagogiques, comme l'UPN, qui vont être des enseignants bilingues en suivant un modèle interculturel. La comparaison entre ces générations actuelles et les générations précédentes n'a pas encore été faite. Non plus la comparaison entre les générations actuelles d'enseignants diplômés d'universités pédagogiques situées en ville, formés à l'approche interculturelle, et les diplômés d'universités interculturelles. Cela pourrait donc être aussi intéressant.

Puis, si tu veux travailler avec des étudiants et pas avec des diplômés, il y a une deuxième possibilité. Il y a un manque de systématisation de la méthodologie ou des procédures qui se mettent en place sur chaque campus concernant la recherche et le travail de terrain des étudiants. Le constat est que chaque campus et ses organes collégiaux prennent des décisions sur quoi, comment et ce qu'ils vont faire sur le terrain. Certains très organisés et d'autres beaucoup moins. Cependant, il n'y a pas de systématisations de la part des enseignants qui nous permettent même de comparer les modèles. Nous avons l'idée qu'il y a peut-être déjà des modèles de travail et nous n'avons aucune information à ce sujet. Cela serait intéressant. La façon dont ils planifient le travail sur le terrain, comment ils se rendent sur le terrain, comment ils choisissent les thèmes. Nous avons l'impression que dans certains campus, il y a déjà un chemin bien défini, dans d'autres pas vraiment, et dans d'autres, il y en a eu mais c'est en train de changer. C'est en train de changer pour de nombreuses raisons, y compris des questions de sécurité, qui deviennent de plus en plus un aspect à considérer. Cette partie est intéressante et elle est plus liée à ce qu'on te disait d'Ines Olivera<sup>36</sup>. Elle veut observer comment nous

---

36 À l'époque, doctorante, et désormais, docteure en anthropologie de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM)

travaillons et ce qui nous distingue de l'université conventionnelle et construire des critères nous permettant de dire, voilà nous faisons cela. Car dans les réunions d'évaluation du PROFOCIE<sup>37</sup>, des fonds fédéraux, eh bien ils viennent et leurs critères sont : d'abord, vous n'augmentez pas les nombre d'inscrits ? Nous ne savons pas si les universités interculturelles doivent augmenter le nombre d'inscrits. Celles qui l'ont fait ont beaucoup, de sérieux problèmes ! Puis, vous avez qu'un seul cursus universitaire ? Nous en construisons d'autres, mais plutôt lentement et en y réfléchissant soigneusement. Il y en a d'autres interculturelles qui se sont ouvertes à tout type de cursus et elles n'ont plus d'approche interculturelle, elles deviennent comme n'importe quelle autre [université] et où cela nous mènerait-il ? C'est pourquoi nous devons l'étudier attentivement. Mais les critères sont : vous changez d'offre éducative ? Avez-vous une offre éducative suffisante ? Avez-vous des inscriptions ? Combien de diplômés ? Et puis, vos diplômés, combien de temps mettent-ils pour trouver un emploi ? Obtiennent-ils un emploi dans le domaine pour lequel ils se sont formés ou pas ? Combien gagnent-ils par rapport aux professionnels de la région ? Et combien des diplômés ont un poste de direction ou en combien de temps obtiennent-ils un poste de direction ? Quelque chose comme ça... Bien sûr ce sont des critères qui ne nous... ils ne sont pas pertinents, ce n'est pas que nous ne pouvons pas les atteindre, mais qu'ils ne sont pas pertinents pour nous et nous ne travaillons pas dans ce sens-là. Nous n'avons pas été en mesure de démontrer ce que nous faisons. Nous ne pouvons pas le faire uniquement dans le discours. Dans nos exposées, nous présentons généralement des cas, on ne peut plus faire que ça. Nous devons trouver un moyen concret de leur montrer ce que nous faisons. C'est le besoin que nous éprouvons, et non seulement nous, mais les autres universités interculturelles du pays et de l'Amérique latine qui voulons dire, ces indicateurs de l'université conventionnelle ne me servent plus. Je crois qu'ils ne servent plus à l'université conventionnelle, mais à nous, encore moins. Du coup, il y a cette possibilité d'observer ce que nous faisons différemment, quels professionnels nous formons et comment nous pouvons le raconter. Car nous ne pouvons pas arriver avec les résultats de nos ethnographies, même si nous avons cent thèses expliquant l'impact de ce que nous faisons et si ce qu'elles racontent peut-être extrêmement important, ils ne vont pas lire toutes ces thèses. Nous avons besoin d'autres façons de dire ce que nous faisons. Donc, cela serait à toi de considérer, jusqu'où serais-tu prête à aller dans cette direction, n'est-ce pas ? Parce que, oui, on aime l'ethnographie et pouvoir raconter des choses comme ça, mais ça ne suffit plus et il faut penser autrement. Mais cela dépendra aussi de toi, du doctorat dans lequel tu es inscrite, des méthodologies utilisées et, disons, voir si le résultat d'une étude socio-anthropologique comme tu le proposes, pourrait contribuer ou donner des orientations pour qu'en tant qu'universités, nous puissions construire des indicateurs permettant de mieux expliquer que nous sommes nécessaires, que nous jouons un rôle pertinent et qu'il faut que quelqu'un le fasse dans ce pays, puisque ni les universités conventionnelles ni les [instituts] technologiques vont le faire. Donc, si ce n'est pas directement sur la construction d'indicateurs, cela serait bien au moins de contribuer à cette discussion.

A : Bien sûr, je comprends. Oui, eh bien, je pense que l'approche que je suis en train de proposer et les objectifs de la recherche que je présente ont une orientation similaire. En partant du

---

37 Le Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE) a été créé par la Secretaría de Educación Pública (SEP) pour financer l'amélioration globale de la qualité de l'offre éducative et des services des institutions d'enseignement supérieur.

principe que les universités interculturelles forment un profil [professionnel] spécifique et que ce profil peut avoir un effet sur le développement des communautés, très différentes de ce qui avait été fait auparavant, et qui n'a pas trop bien marché d'ailleurs. Je pense que ça pourrait se faire à partir de là. Il faudrait voir précisément les besoins que vous avez, mais je ne pense pas que... (court silence).... c'est-à-dire, même si mon approche et ma problématique ne sont pas concrètement la construction de ce...

Shantal: le système d'indicateurs...

A: oui, ce dont vous avez besoin, [ma recherche] peut contribuer à enrichir cette discussion et il peut même avoir des rapports, pas nécessairement la thèse en parlera de ça, mais il peut y avoir des documents de travail ou des rapports qui peuvent être construits autour ou des articles qui pourraient se construire aussi.

Shantal: Rendre visibles les processus. Nous devons construire des indicateurs, mais si tu les rends visibles, les écrives et tout, bah, pour nous ça serait plus facile de construire des indicateurs à partir de ces connaissances.

A: Bien sûr. Oui. Ça c'est l'intention de la thèse. Concrètement observer comment ces interactions se produisent, en fonction de quoi? c'est-à-dire, en fonction des rôles du gestionnaire interculturel. Quel est le poids du modèle éducatif et ce qu'ils apprennent en classe, quel est le poids de tout leur bagage socio-culturel et des intérêts personnels ou communautaires, ou quel est le poids des interactions [avec les communautés]. Ça, effectivement, fait partie de l'objectif de la recherche que je vous présente.

[...]

Après cet échange où j'avais pu expliquer que je constatais effectivement une certaine affinité entre les objectifs de ma recherche et leur intérêt de rendre visibles les processus qui sous-tendaient les pratiques des étudiants sur le terrain, nous avons trouvé un accord tacite : je mènerais une enquête plus conventionnelle portant *sur* les processus et les pratiques conduites au sein de l'UVI, mais les résultats de ma recherche feraient l'objet d'une restitution permettant de contribuer à la réflexion qu'ils menaient déjà en interne sur ce sujet. Autrement dit, l'enquête ne serait pas construite collaborativement *avec* des membres de l'UVI ; les objectifs de mon enquête ne seraient pas non plus modifiés *pour* répondre spécifiquement à des questionnements dont la directrice m'avait fait part, mais ma recherche permettrait de rendre visibles des processus qu'ils souhaitaient connaître. Par la suite, nous n'avions plus jamais évoqué ce sujet, j'ai disposé d'une totale liberté pour réaliser ma recherche et j'ai toujours trouvé beaucoup de disposition et d'amabilité pour essayer de répondre à mes demandes d'information au sein de la DUVI.

Lorsque j'ai présenté mon projet de recherche au sein de l'UVI Campus Totonacapan, seulement une partie des enseignants avait pu se réunir. Ce point est important à soulever, parce que comme nous le verrons plus loin, une partie des enseignants absents avaient d'autres attentes sur ce que doit être le rôle du chercheur. Pour l'instant, centrons-nous sur les inquiétudes et les attentes exprimées par les enseignants qui ont participé à

la séance (Encadré 5). Je leur avais fait part de l'engagement de restituer les résultats de mon enquête à la fin de la thèse. Ils avaient été d'accord sur l'importance de la restitution et s'étaient montrés très intéressés par la possibilité d'avoir un retour sur leurs pratiques. Toutefois, ils ont mis l'accent sur l'importance de garder un regard neutre et objectif, me permettant, en tant que chercheuse, de mieux rendre compte de leurs réalités et de ne pas privilégier uniquement le point de vue de certains membres de la communauté universitaire de l'UVI-T. Je n'avais pas pu être plus d'accord avec eux. C'était l'un des piliers sur lequel reposait la méthodologie que je cherchais à mettre en place : repérer des cas singuliers, recueillir leurs récits et étudier leurs propos afin de pouvoir montrer les stratégies et les logiques des acteurs dans toute leur diversité.

**Encadré 5. Présentation de mon projet de recherche auprès de l'UVI Campus Totonacapan**

Le 17 septembre 2015 « je me suis rendue à l'UVI-T pour présenter mon projet de recherche, tel que je l'avais fait auprès de la DUVI. J'ai conclu en rappelant qu'à la fin de ma thèse, l'engagement avec la DUVI avait été de restituer les résultats de l'enquête. Par la suite, un espace de questions et commentaires a été ouvert. [...] » (Extrait du journal de terrain 17.09.2015).

Ayant pu enregistrer la présentation avec l'autorisation des participants, je reprends ensuite un extrait des échanges avec les enseignants dont les prénoms ont été modifiés :

*Maestro* [Issac] : [...]. Je recommanderais que tu prennes davantage en compte la notion de développement du point de vue dans lequel nous l'entendons ici. Et aussi, si tu penses analyser la qualité de l'enseignement, que tu ne te centres pas seulement sur les résultats mais sur l'ensemble du processus. En tout cas, j'aimerais, peut-être quand tu te trouveras vers la fin, en savoir plus sur ton travail car il me semble très intéressant.

A : Bien sûr, merci !

*Maestro* [Francisco] : Une autre chose que nous avons toujours évoquée ici, c'est que nous aimerions savoir comment nos étudiants se positionnent au milieu de ces différents discours sur le développement. J'ai l'impression que parfois nous-mêmes, en tant qu'enseignants, continuons à voir le monde dans une perspective binaire. Nous continuons à établir une division entre nous qui mobilisons le discours du *Buen Vivir* et les autres qui mobilisent le discours du développement. Alors qu'en réalité, au sein du discours du développement, il y a des discours multiples. Il y a ceux qui parlent d'ethnodéveloppement, de théorie de la décroissance, d'écodéveloppement, de développement à échelle humaine, de développement durable, d'économies vertes et tout ça. Mais j'ai l'impression que parfois nous naviguons dans un monde où il semble qu'il n'y ait qu'un seul discours sur le développement, non ?

*Maestra* [Clara] : Et aussi, que nous l'opposons à celui du *Buen Vivir*, non ?

*Maestro* [Francisco] : Exactement, mais surtout que ces autres approches proposent peut-être aussi des choses intéressantes. Et parfois, je me questionne un peu, est-ce que nous ne sommes aussi en train de créer une sorte d'endoctrinement ? Parfois, cela m'inquiète lorsque j'écoute le discours des étudiants. Si c'est le cas, nous ne sommes pas en train de faire dialoguer différents



points de vue. Je pense que cela serait intéressant de l'aborder dans ta thèse. Comment les étudiants transitent entre les différents discours du développement, à partir du discours du *Buen Vivir* que nous mobilisons ici ? Comment ils transitent entre ces deux pôles là ? Mais je pense que c'est un travail intéressant qui peut nous aider à ouvrir notre panorama, à nous ouvrir à l'éventail des possibles qui peuvent exister ou qui peuvent être générés...

*Maestra* [Clara]: D'ailleurs, l'une des choses que nous sommes toujours... parce qu'ici nous avons des discussions vraiment féroces et parfois très passionnées sur ce que nous faisons, sur ce que nous voulons faire, sur la façon dont nous programmons, ce qui est utile, ce qui ne l'est pas, on se questionne beaucoup. Et je pense aussi que nous avons besoin de ce regard extérieur qui nous permette d'avoir un retour sur notre pratique. Ce que tu proposes me semble intéressant. Pour ma part, j'aimerais bien savoir... nous avons beaucoup de retour des diplômés, certains très bons, certains pas très bons, d'autres assez mauvais. Et nous écoutons des discours qui parfois nous surprennent. On se dit, "on a fait ça ? c'était vraiment ce qu'on voulait ? ". Et ça serait très intéressant à savoir, parce que sûrement ces discours de développement se trouvent directement en rapport avec nos processus de formation, n'est-ce-pas ? Donc, je trouve ce projet très intéressant, j'aimerais bien le lire... j'ai déjà envie de lire la fin, mais il manque encore je crois (rires). Mais pour ma part, je voudrais juste mentionner, ça serait très bien si tu pouvais participer à cette discussion en gardant un regard treeeeès neutre. Le plus neutre possible, car cela nous permettra d'avoir un vrai retour non seulement sur le processus de formation des étudiants, mais aussi sur leurs pratiques, ça serait très bien.

*Maestro* [Julián] : Oui, je crois que ton travail peut nous servir de miroir, en particulier pour nous rendre compte comment nous influençons ou contribuons à ces discours et processus de développement. Et puis je suis d'accord avec [Clara] dans le sens où plusieurs chercheurs sont déjà venus pour travailler ici et il semblerait qu'ils s'investissaient trop ou établissaient des relations très étroites avec certains acteurs, je pense que c'est quelque chose de très difficile à gérer en tant que chercheur, ça peut nous arriver à tous. Mais je te conseille de lire le travail de [Renata], elle est venue ici pour mener une enquête et, dans son document, elle-même commente "je me suis trop mêlée et j'ai perdu un peu le sens de ma recherche ou de mon rôle de chercheuse" et puis elle a dû changer ses objectifs. Du coup, je pense que ce point est essentiel pour que tu puisses nous apporter un regard vraiment externe, ainsi que plus objectif et clair, que tu puisses nous décrire tel quel, ou bien, depuis ton point de vue, mais pas en reproduisant le point de vue de la personne avec qui tu es devenue très proche.

*Maestra* [Clara] : Oui, dans le cas de [Renata] nous l'avons vu. J'avais eu l'occasion de la rencontrer et j'étais là à l'époque de son enquête. Puis [Julián] a dû la lire et écouter un peu son discours. Du coup, nous étions en train de discuter sur le texte et je me demandais, "mais, où est-elle passée ?". On ne retrouvait pas sa voix dans le texte. Et on s'est beaucoup demandé, dans quelle mesure c'était une étude et dans quelle mesure c'était un récit seulement de ce qu'elle avait voulu montrer et pas vraiment le reflet du travail qui est fait ici, non ? Cela a attiré notre attention et c'est pourquoi nous avons analysé comment le texte était écrit, quels étaient les résultats et les regards qu'elle a pris en compte, et ceux qu'elle a exclus. En toute vérité, nous nous sommes dit "franchement, ceci, nous avons du mal à y croire".

A : Ce point me semble très important. La responsable de recherche de la DUVI m'a envoyé les critères d'*investigación vinculada*. Je l'ai eue au téléphone après. Je lui disais, je suis en train de proposer une enquête sur le travail qui est effectué dans l'UVI, mais elle ne correspond pas aux critères. Il ne s'agit pas d'une recherche participative, mais plutôt d'une recherche plus

conventionnelle qui implique la mobilisation d'une série d'outils méthodologiques nous aidant à prendre du recul et à mener une analyse plus objective, dit entre guillemets, puisque ces éléments sont toujours considérés en termes relatifs. Je pense donc que ce que vous évoquez est un aspect important à prendre en considération. Par contre, [pendant notre échange téléphonique], elle m'a dit que ce type de travail de recherche se fait au sein de l'UVI, mais que lorsqu'on se rapproche de l'UVI pour mener des enquêtes, on attend aussi du chercheur qu'il propose un échange. Il me semble qu'il serait important pour nous de pouvoir définir des espaces spécifiques où cela se fasse, mais que je puisse aussi trouver des espaces me permettant de rester un peu en retrait.

*Maestra* [Clara] : Oui, cela nous aiderait beaucoup, beaucoup, beaucoup. Parce que parfois on le voyait dans le cas de [Renata], elle l'a même évoqué, elle a établi des relations très proches avec certaines personnes, mais depuis cet endroit où elle s'est positionnée, elle regardait aussi et se questionnait. Cela ne lui a pas permis de voir.... Je ne sais pas, par exemple, je m'entends très bien avec [Julián] et depuis l'endroit où je me trouve avec lui, je regarde [Olivia] d'une certaine manière. Mais je ne peux pas rester avec ça, je dois aller m'asseoir aussi avec [Olivia], pour voir l'autre côté. Et on s'est rendu compte que le regard de [Renata] n'était pas très clair, dans ce sens-là...

A : Eh bien, merci de m'avoir donné la référence, je vais chercher ce travail et le lire. Mais merci de l'avoir évoqué car cela me semble aussi être un point très important.

*Maestra* [Clara] : Oui, nous apprécierions vraiment que tu le prennes en compte. Et nous sommes toujours ouverts à avoir des retours sur notre pratique. Nous nous demandons tout le temps, quelles parties de nos processus ou pratiques pouvons-nous renforcer ? Et nous adorerions avoir ton retour, enfin, je parle pour moi. Je ne sais pas ce qu'en pensent les autres.

*Maestra* [Andrea] : La proposition me semble très intéressante. Avoir d'autres regards est toujours utile, afin de renforcer le travail que nous faisons. Comme mes collègues, je pense que nous sommes tous d'accord, pour que tu puisses mener ton projet de recherche ici, en faisant évidemment l'engagement de nous partager les résultats de ton enquête. En ce moment, nous avons beaucoup d'activités, mais nous en avons déjà parlé avec les enseignants qui ne pouvaient pas être là pour la présentation. Ils sont également d'accord.

[...]

Toutefois, je considérais que la possibilité d'avoir accès à ces différents récits, reposait sur ma capacité à pouvoir interagir avec les différents membres de la communauté universitaire et j'étais d'accord avec le principe d'essayer de me maintenir aussi « neutre » que possible. C'est-à-dire, en évitant de prendre parti pour l'un des membres ou l'un des groupes intégrant cette communauté qui, comme tout autre milieu d'interconnaissance, se trouve traversée par des liens affectifs, mais aussi par des ragots et des points de vue opposés donnant lieu à des alliances, des disputes et/ou des luttes de pouvoir. Cette intention m'a conduit à me poser tout de suite la question de ma participation dans les différentes activités proposées dans le cadre de la formation.

Dès mon arrivée, pendant mon terrain approfondi, j'ai essayé de m'impliquer autant que possible dans toutes les activités qui me permettraient d'établir une relation de personne

à personne non seulement avec les étudiants, mais aussi avec les enseignants et membres de l'équipe coordinatrice et administrative. Comme je l'ai mentionné précédemment, je rejoignais les cours, j'assistais aux différentes activités curriculaires et extracurriculaires qui se présentaient, je demandais aux enseignants de les accompagner pour retrouver les étudiants lorsqu'ils travaillaient avec les communautés, je demandais aussi aux étudiants de partir avec eux. Lorsqu'ils avaient la visite des acteurs externes à l'institution (des associations, des chercheurs, des doctorants...), je demandais aussi à être présente dans leurs exposés.

Néanmoins, la plupart du temps je privilégiais l'observation directe au lieu de l'observation participante. C'est-à-dire, quand je rejoignais les cours, par exemple, je prenais une place parmi les étudiants mais je n'interagissais pas précisément avec eux ou l'enseignant pendant le cours, mon attention était plutôt centrée sur leurs discours, sur les choses qui les interpelaient, sur les questions qu'ils se posaient, les réponses qu'on leur donnait, etc... Parfois les enseignants me posaient aussi des questions ou me demandaient d'intervenir sur des aspects ponctuels, mais je reprenais après mon rôle exclusivement d'observatrice. D'autres fois, lorsque l'enseignant et les étudiants réfléchissaient sur un aspect central de ma thèse, je rejoignais le débat, notamment, en posant des questions qui me permettraient ensuite d'approfondir ma réflexion. Pendant ces moments d'échange, je m'abstenais de partager mes réflexions pour éviter qu'elles fassent interférence avec leurs propres propos.

Dans le cadre des différentes activités curriculaires et extracurriculaires, j'ai essayé de garder toujours la même orientation. Je me rends compte avec le recul que j'appréhendais le fait de mélanger mes propres préférences ou inclinations personnelles, sociales et/ou politiques à celles des acteurs et, malgré l'accompagnement de mon journal de terrain, je craignais de ne pas être capable de les distinguer. À tort ou à raison, rester dans le rôle d'une simple observatrice est devenu une sorte de bouclier contre ma propre interférence. De ce fait, en dehors des activités académiques, où les échanges étaient beaucoup plus informels et je participais plus activement à la vie de groupe, j'avais quand même du mal à quitter mon rôle d'observatrice. Malgré des interactions très riches, toujours respectueuses et cordiales, j'évitais de prendre position sur beaucoup de sujets.

Quand je n'étais pas dans l'université, surtout au début, je passais beaucoup de temps chez moi. Notamment, une fois le soleil couché, en raison des questions de sécurité évoqués précédemment, mais aussi pour travailler sur mes notes de terrain ou faire des entretiens. J'habitais cependant dans une toute petite copropriété, dans laquelle résidaient plusieurs enseignants. La plupart d'entre eux restaient jusqu'à tard à l'université, mais nous nous croisions souvent. Le matin, nous montions fréquemment ensemble à l'université. À l'occasion, nous nous sommes réunis à plusieurs pour fêter l'anniversaire de quelqu'un ou pour déjeuner ou dîner ensemble. Au fil du temps, j'ai tissé des liens d'amitié avec les enseignants et les étudiants que je fréquentais le plus, mais je me suis toujours efforcée de maintenir cette « neutralité » dans mes interactions avec tout le monde. C'est ainsi que, lorsqu'il y avait des désaccords entre eux, je choisissais de rester comme un observateur

distant, évitant toujours de me prononcer pour l'un ou l'autre ou d'exprimer des opinions surtout dans les situations où il fallait prendre parti d'un côté ou de l'autre. Ce rôle que j'avais choisi d'adopter, semblait être accepté par tout le monde, ou du moins c'est ce que je pensais, jusqu'au jour où il a été remis en question par l'un des enseignants.

En 2016, le gouvernement de Javier Duarte accumulait une dette de plus de 2 milliards de pesos envers l'*Universidad Veracruzana*, ce qui mettait sérieusement en péril le fonctionnement de l'institution. Le vendredi 27 mai, une méga marche avait été convoquée pour défendre l'institution et exiger le paiement immédiat des ressources au gouvernement de Duarte. Dans le campus Totonacapan, « *la décision de participer à la marche et de suspendre les activités ce jour-là a été prise lors d'une réunion à laquelle tous les étudiants et enseignants ont participé. Après avoir présenté la situation, nous avons écouté les étudiants et les enseignants qui avaient souhaité prendre position. Certains étaient favorables à la participation à la marche et à la suspension d'activités. D'autres étaient favorables à la marche mais contre la suspension d'activités. Ils ne voulaient pas interrompre les cours. Ils argumentaient qu'il y avait des activités programmées qui ne pouvaient pas être reportées. Ils proposaient que seuls ceux qui voulaient et pouvaient, se rendent à la marche et que les autres aillent en classe. Toutefois, la majorité a manifesté que la décision prise devait être applicable à tous. C'est-à-dire que s'il était décidé d'aller à la marche, tout le monde y allait. S'il était décidé de ne pas y aller, tout le monde restait en classe. Une votation à main levée a été donc proposée* » (Extrait du journal de terrain, 23.05.2016).

Pendant ce temps, comme j'avais pris l'habitude de faire depuis que j'étais arrivée à l'UVI depuis environ un mois et demi, je m'étais mise dans un coin à observer ce qui se passait. La votation avait commencé. J'ai été carrément prise par surprise lorsque l'enseignant qui menait la votation a dit, « *je ne sais pas ce que vous en pensez, mais moi, je voudrais qu'Anayansi nous dise si elle va participer et qu'elle nous dise aussi quel est son vote* ». Je regardais le groupe pour voir si quelqu'un avait un avis différent ou si quelqu'un s'opposait à ma participation dans la votation, j'en profitais au passage pour réfléchir à ma réponse. Je ne m'attendais pas à ce que l'on me demande de me positionner. J'ai enfin répondu en disant que « *je m'abstenais, tout en précisant que je considérais qu'en tant que chercheuse ça n'était pas mon rôle de me positionner sur ce type de sujet. Que j'allais accepter la décision prise par la majorité et que, si tout le monde était d'accord, je préférais participer en tant qu'observatrice. Ma réponse n'a pas plu à l'enseignant. Il m'a dit "tu sais, le rôle de chercheur-militant existe aussi". J'ai expliqué que ce n'était pas que je n'avais pas de position personnelle à ce sujet, mais que dans le cadre de ma recherche je préférais à cette occasion m'abstenir et observer. Il a répondu, "observer ? comme si on était des lapins ou des souris pour que tu nous observes..."* » (Extrait du journal de terrain, 23.05.2016). Notre échange s'est arrêté sur cette phrase. Personne n'a rien dit d'autre. Il a continué avec la votation.

Cet échange m'avait beaucoup bousculée. D'un côté, parce qu'il avait été très dur pour moi de m'abstenir et de ne pas voter favorablement pour la participation à la marche, puisqu'à

titre personnel c'était ce que j'aurais voulu. Pourtant, même avant que la votation commence, la réunion était déjà devenue un espace où deux groupes, composés d'étudiants et d'enseignants, mesuraient leurs forces. Et je ne souhaitais pas me prononcer ni pour l'un ni pour l'autre. Le premier groupe appelait à la mobilisation et à ne pas rester les bras croisés, notamment parce que parmi les quatre campus de l'UVI, l'UVI-T était celui dont les installations n'étaient pas terminées et avait le plus besoin des ressources. Le deuxième groupe disait qu'outre la mobilisation, il y avait d'autres manières d'agir et qu'ils en avaient marre que le premier groupe essaie toujours de les faire se sentir moins légitimes parce qu'ils ne veulent pas se révolter à tout moment. Après la votation, malgré la décision favorable de participer à la marche et suspendre les activités le vendredi de la semaine suivante, la tension entre les deux groupes était montée à un tel point que, plus tard dans la journée, le groupe qui était en faveur de la marche et de la suspension d'activités avait décidé de prendre et de fermer les installations de l'UVI-T pour exiger du gouvernement le paiement de la dette et une plus grande allocation budgétaire pour les quatre campus de l'UVI. Les installations avaient été libérées mardi.

J'avais dû rentrer à Mexico le lundi après-midi, j'ai donc appris tout ce qui était arrivé seulement le mercredi. Bien que la « neutralité » de mon rôle d'observatrice eût été remise en question, elle m'avait justement permis à l'époque de me rapprocher des étudiants et des enseignants des deux groupes pour connaître leurs versions des faits. Dans ce sens, encore aujourd'hui, je défends l'importance de maintenir une certaine « neutralité » vis-à-vis de tous les acteurs, au moins pendant la phase empirique de l'enquête, pour permettre la création de relations interpersonnelles et favoriser le recueil des points de vue aussi divers que possible.

Par ailleurs, cette situation m'avait beaucoup bousculée également parce qu'au cours de l'échange qui s'était déroulé devant toute la communauté de l'UVI-T, j'avais été assimilée à une scientifique qui observe ses objets-sujets comme s'ils étaient des lapins ou des souris dans un laboratoire. Je ne me suis pas sentie spécialement visée par cette remarque, parce qu'en toute honnêteté, je considère que ma pratique ethnographique ne pointait pas du tout dans cette direction. Mais elle m'a conduit à interroger le rôle d'observatrice que j'avais assumé et peut-être trop poussé dans ses limites.

Dans le contexte de l'UVI-T, les « chercheurs d'institut », comme certains les appelaient, étaient fortement critiqués par une partie des enseignants. Les enseignants ayant un profil plus « militant », les assimilaient à des personnes qui venaient uniquement « extraire » des informations sans s'impliquer vraiment dans les processus qu'ils observaient, pour ensuite s'en servir pour publier des thèses, des articles et des papiers afin de monter les échelons du *Sistema Nacional de Investigadores* (SNI), mais sans au final que les sujets-objets de la recherche en bénéficient. Les enseignants ayant un profil d'« expert », critiquaient le fait que certains « chercheurs d'institut » ne passent pas assez de temps sur le terrain pour approfondir leurs connaissances sur les réalités qu'ils étudient et que leurs travaux de recherche ne sont pas représentatifs du terrain. Le regard porté par les

enseignants au profil plus « académique » était plus affable et mesuré. Tant les enseignants « militants » que les enseignants « experts » reconnaissaient qu'il y avait manifestement des exceptions parmi les « chercheurs d'institut ». Ces chercheurs qui faisaient l'exception étaient considérés plutôt comme des « alliés », les autres étaient considérés comme des chercheurs « extractivistes » ou chercheurs « de laboratoire ».

C'est mon impression que la démarche ethnographique que j'avais adoptée, malgré l'accent mis sur l'observation directe et mon souci de « neutralité », m'avait permis de me positionner dans la catégorie des « chercheurs alliés » vis-à-vis de la plupart des enseignants et des étudiants. À la suite de cet événement, je considère que ma relation avec eux ou la manière dont j'étais perçue par eux, n'a pas changé. L'enseignant qui m'avait mis sur la sellette a pris un peu ses distances. Nous avons gardé une relation cordiale, mais il est devenu beaucoup moins accessible. Toutefois, cela n'avait pas eu d'incidence sur les autres enseignants plus « militants ». Ils ont continué à m'impliquer dans leurs activités, à m'inviter à me joindre à leurs démarches militantes, tout en respectant mon choix de ne pas assister ou d'assister en tant qu'observatrice.

Cependant, cet événement m'avait amené à repenser mon implication et ma participation dans les processus de l'UVI-T. Il avait été établi dès le départ que j'allais bien faire une restitution à partir des résultats de mon enquête à la fin de ma thèse. Mais, il s'agissait d'une projection future. Cela semblait peut-être lointain pour certains acteurs qui n'arrivaient pas à voir le sérieux de cet engagement. Je voulais donc m'impliquer davantage et plus participer aux activités de l'UVI-T, tout en pouvant conserver certains espaces où je ne ferais que de l'observation directe. J'ai choisi de proposer aux enseignants de donner, dans le cadre de leurs cours, des petits ateliers théorico-pratiques adressés aux étudiants sur différentes techniques ethnographiques (observation directe et participante, entretien semi-directif, récits de vie, analyse des données ethnographiques). Cela m'a semblé une bonne manière de m'impliquer et, en même temps, de pouvoir apporter quelque chose dans le court terme. Certains enseignants ont été intéressés par la proposition et nous avons programmé en tout quatre ateliers de six heures chacun.

L'expérience a été assez positive, non seulement cela m'avait permis de m'impliquer différemment, mais aussi de trouver un nouveau cadre pour échanger avec les étudiants sur leurs processus, leurs réflexions et leurs pratiques. J'ai l'impression que cela avait été perçu aussi positivement par les enseignants. À la suite de ma proposition, pour préparer les ateliers j'avais été amenée à échanger un peu plus avec eux sur les contenus de leurs cours. Ils ont commencé à me prévenir lorsqu'ils allaient animer des séances pouvant m'intéresser. Un enseignant m'a aussi invité à faire partie d'une espèce de panel qu'il cherchait à constituer avec d'autres enseignants et acteurs externes pour écouter les étudiants présenter leur projet et leur faire des retours sur leur processus et leurs pratiques. J'ai dû quitter le terrain avant que ce panel ait pu se réunir, mais j'interprète cette invitation comme le signe que j'étais considérée comme une chercheuse « alliée ». Au niveau de la coordination j'ai été aussi plus sollicitée pour participer dans

l'organisation de certaines activités ou appelée à faire des notes ou des comptes rendus sur celles-ci. J'ai accepté à chaque fois volontiers.

Par ailleurs, je me suis impliquée dans une activité dans laquelle je faisais uniquement de l'observation participante : le cours de théâtre. Tous les lundis un enseignant de théâtre, venait pour donner cours à un groupe d'étudiants. Une autre personne de l'équipe de coordination et moi avons rejoint le groupe. C'était un espace qui touchait de manière plus périphérique mon objet de recherche. Je me sentais moins contrainte par les règles que je m'étais fixées pour conduire mon enquête. Cette activité m'a permis de découvrir d'autres facettes des étudiants du groupe de théâtre et de tisser des liens plus étroits avec eux.



*Figure 3. Répétition générale de la pièce de théâtre « Las Marías » présentée dans le Festival de Teatro Universitario de l'UV le 22 octobre 2016*

Photo prise par Salvador Dante Nefalí Francisco López

Ces activités et nouvelles implications m'ont permis de trouver des espaces dans lesquels je pouvais faire de l'observation participante, tout en conservant des espaces où je privilégiais plutôt l'observation directe. Avec le recul je constate que les espaces d'observation participante, facilitent la création des liens de confiance et des échanges profitant à tous. Mais trouver les espaces propices pour faire de l'observation directe prend un peu plus de temps. C'est pourquoi, dans mon expérience, trouver le juste équilibre entre ces deux espaces s'est fait surtout en tâtonnant. Par ailleurs, comme il a pu être constaté, tous les acteurs n'ont pas les mêmes attentes sur le rôle que doit jouer le

chercheur sur le terrain et c'est au chercheur de savoir se positionner pour rendre légitime sa présence.

Finalement, en ce qui concerne l'engagement du chercheur vis-à-vis de certaines causes, il me semble important de faire une distinction entre des causes plus générales, disons, partagées par l'ensemble de la communauté étudiée, et les revendications spécifiques de certains membres ou groupes de cette communauté. Adopter un rôle de chercheur-militant implique aussi connaître les frontières entre les deux, afin de pouvoir s'impliquer tout en consolidant des relations interpersonnelles avec les différents acteurs ; ou bien, en assumant le parti pris qu'en s'alignant à un groupe avec une revendication spécifique, la possibilité que l'accès ou les interactions avec les autres acteurs se voient restreintes existe. Ainsi, dans le cadre de trois phases faisant partie de l'ethnographie doublement réflexive proposée par Dietz – recherche empirique, théorisation académique et transfert à la pratique politique ou éducative – il convient au chercheur de bien identifier le type d'engagement qu'il assumera pendant chacune.

ii. *De la production à l'interprétation des données : une oscillation méthodologique entre emic et etic*

Olivier de Sardan (2008 :29-30) nous rappelle que même si le travail empirique ethnographique veut se garder des effets interprétatifs inopportuns, il propose pourtant des données « produites » en partie à travers la subjectivité du chercheur. En tant que chercheurs nous souscrivons alors un pacte ethnographique (28) qui nous engage à « témoigner au lecteur que les pratiques dépeintes ont bien eu lieu, ou que les propos rapportés sont authentiques, malgré les contraintes d'artificialité, de subjectivité, ou de préconceptions inhérentes aux sciences sociales, tant dans la phase d'enquête que dans la phase d'écriture » (30). Mais nous ne pouvons pas pour autant oublier que les connaissances produites par des procédures d'enquête de type « qualitatif », nous dit toujours Olivier de Sardan, « ne sont rien d'autre que des approximations plausibles, c'est-à-dire des représentations savantes qui ont pour ambition de rendre approximativement et plausiblement compte de réalités de référence » (11).

S'il est vrai que « le héros, en anthropologie comme en sociologie et en histoire, c'est celui dont on parle, non celui qui parle » (Olivier de Sardan, 2008 :21), celui qui parle, en l'occurrence le chercheur, interprète les activités sociales à partir des données qu'il recueille grâce aux observations, aux entretiens et aux sources écrites. Toutes les données produites résultent des interactions entre le chercheur et le milieu social qu'il étudie et elles ont été sollicitées, sélectionnées et perçues par le chercheur en fonction de sa problématique, mais aussi de sa formation, de sa personnalité ou de ses préjugés ou ses affects (49-51). D'où l'importance que le chercheur rende explicite sa posture personnelle permettant de comprendre ce qu'il dit des autres.



Nous avons déjà exploré dans les parties précédentes la manière dont je me suis positionnée en tant que chercheuse sur le terrain, mais il conviendrait de dire encore quelques mots sur ma posture personnelle sur la problématique que j'étudie et les objets-sujets de ma recherche. Comme il a déjà été évoqué, c'est la recherche d'un terrain propice pour observer de près les pratiques des intermédiaires locaux du développement qui m'a conduit à m'intéresser aux processus de formation menés au sein des *Universidades Interculturales* au Mexique en général, et plus particulièrement dans l'*Universidad Veracruzana Intercultural*. C'est aussi ce contexte qui m'a conduit à travailler avec des étudiants et des enseignants membres de communautés rurales et/ou autochtones.

J'ai grandi, comme une grande majorité de Mexicains, baignée par le mythe du métissage, nous conduisant avec toute la puissance du nationalisme révolutionnaire à croire que malgré la diversité ethnoculturelle de la population, en fin de comptes nous sommes tous des Mexicains. Je me trouvais en première année de lycée quand l'EZLN s'est soulevé avec les armes. C'est la première fois que je me suis sentie interpellée par cette supposée unité d'une nation partageant prétendument une même histoire, une même langue, une même culture. Depuis j'ai commencé à m'interroger et essayer de comprendre comment cette identité mexicaine avait-elle été construite, aux dépens de qui, par quels moyens, quel a été et continue à être son impact ? Cette thèse est, en quelque sorte, l'aboutissement d'une partie de cette réflexion, d'une étape de ma quête personnelle de sens. C'est peut-être aussi pour cela que j'ai mis autant de temps pour l'écrire. Lorsque l'on apprend des choses elles prennent du temps pour faire leur chemin et quand on a réussi finalement à les intégrer, on a l'impression d'être encore un pas en arrière parce qu'il y a toujours de nouvelles interrogations qui émergent. C'est en tout cas mon expérience.

Mes interrogations m'ont conduite à étudier la manière dont la construction de la nation mexicaine a pesé sur les peuples autochtones et à me sensibiliser à une partie de leurs luttes et leurs revendications. Malgré cela, en tant que femme, citadine, de classe moyenne, membre de la culture mexicaine dominante, ayant été privilégiée par la possibilité de faire autant d'études que j'ai voulues – dans des institutions publiques et privées, au Mexique et à l'étranger –, je me suis trouvée loin des réalités des institutions et des personnes auprès desquelles j'allais enquêter. J'ai dû être extrêmement vigilante avec mes *a priori*, mes préjugés, mon manque de certains repères. Je me suis beaucoup laissée porter par la voix de mes interlocuteurs, mais je me suis aussi laissée guider par mes propres observations. Dans la perspective proposée par Dietz (2012 :164-171), j'ai cherché à maintenir une oscillation constante entre une perspective *émic* – qui récupère le discours de l'acteur social étudié – et *étic* – qui reprend le point de vue de l'observateur – afin de conduire une « combinaison contrastive » entre ce qui n'est interprétable que par le discours et ce qui ne peut être corroboré que par l'observation de la *praxis*.

Dans un contexte où il y a une tendance à tomber sur des généralisations souvent associées aux groupes de la culture dominante et aux groupes de cultures subalternes, une socio-anthropologie non-culturaliste, telle que la propose Olivier de Sardan (2008) a été adoptée. « Avec le culturalisme, [nous dit-il] toutes les représentations importantes

(pertinentes) et tous les comportements importants (pertinents) d'un groupe social (à base linguistique ou "ethnique" dans l'ethnologie classique) deviendraient nécessairement partagés : c'est pourtant un problème de recherche empirique que de savoir quelles représentations et quels comportements sont partagés et quels ne le sont pas » (33). La démarche adoptée sur le terrain a été celle d'essayer d'identifier les cas singuliers nous permettant de recueillir différents types de représentations et comportements. Mais c'est à partir des observations qui m'ont permis de mieux les situer en fonction des contextes que j'ai cherché à identifier quels représentations et comportements étaient partagés et lesquels ne l'étaient pas.

Le corpus de données a été constitué principalement à partir de :

- *Observations* que j'ai effectuées pendant mes séjours de terrain exploratoire (septembre 2015) et approfondie (avril -novembre 2016). Les notes écrites sur mes carnets de terrain, en fonction des circonstances, étaient parfois prises sur le moment, parfois en différé. Pendant les premiers mois de mon terrain approfondi, elles ont été ma source principale d'information.
- *Entretiens approfondis semi-directifs* que j'ai réalisés avec des étudiants (13), diplômés (2), enseignants (6), coordinateurs (2) de l'UVI-T. *Entretiens approfondis semi-directifs* avec des enseignants (5) et diplômés (2) d'autres campus de l'UVI, et avec un membre de la Direction de l'UVI (1). *Entretiens courts ou exploratoires* que j'ai réalisés avec des étudiants (12), enseignants (7) et diplômés (3) de l'UVI-T, d'autres campus de l'UVI et d'autres universités interculturelles.
- *Documents écrits* de type programmatique qui présentent le point de vue institutionnel des instances qui ont été analysées, notamment, la CGEIB, l'UVI et l'UVI-T, mais aussi la CDI. *Mémoires documentaires* élaborées par l'UVI pour garder une trace écrite de leurs processus de constitution et consolidation. *Mémoires de fin d'études (documentos recepcionales)* des étudiants de l'UVI-T.

Trois précisions importantes à faire. Premièrement, lorsque nous recueillons des propos, récits et discours des acteurs dans leur langue et nous les traduisons vers une autre langue, nous dit Olivier de Sardan, nous sommes soumis au même pacte ethnographique : « le traducteur s'engage "par définition" à restituer le mieux possible au lecteur le "dit des autres" » (31). Le manuscrit que je présente ici repose sur ce double engagement, en tant que chercheuse et en tant que traductrice des propos faits en espagnol au français. Même si on essaie de « se rapprocher au plus près du "réel des autres" », nous dis finalement Olivier de Sardan, nous le faisons « sans jamais avoir les moyens d'[y] arriver totalement » (32). Mon expérience a été que, lorsque nous passons d'une langue à une autre (de l'espagnol au français dans l'occurrence), nous avons la sensation d'avoir perdu quelque chose en cours de route, les mots n'ont plus le même goût, les expressions ont un

peu perdu leur sonorité. Dans le chapitre 5, consacré à établir le profil sociologique des étudiants de l'UVI-T, j'ai assumé le pari de présenter dans des encadrés des extraits des entretiens avec les récits des étudiants en espagnol. Je n'ai rien trouvé de plus riche que de découvrir les passages de leur vie qu'ils ont bien voulu partager avec moi. J'ai considéré qu'il était seulement juste de laisser leur voix raconter leur propre histoire dans la langue dans laquelle les échanges se sont réalisés. Mais afin de les rendre accessibles dans la langue dans laquelle la thèse est rédigée, je reprends des fragments de leurs propos dans le texte que je contextualise, j'analyse et interprète. Il m'a paru également intéressant comme exercice de pouvoir laisser une trace de mon propre travail sur les données, puisque nous allons pouvoir trouver l'extrait de l'entretien dans son intégralité, d'un côté, et mes choix concernant les fragments, mon analyse et mon interprétation, de l'autre.

Deuxièmement, lors des entretiens avec les différents acteurs, l'engagement a été fait que tous leurs propos seraient rendus anonymes. Dans ce sens tous les prénoms – sauf dans l'Encadré 4 celui de la directrice de l'UVI à l'époque – ont été modifiés. Pour rendre évidente cette modification, les [prénoms] ont été mis entre crochets. Finalement, afin de préserver l'anonymat des étudiants quand des extraits de leurs récits de vie ont été présentés, certains éléments, comme le nom de leur communauté d'origine ou d'autres informations permettant de les identifier, ont été supprimés. Seulement des informations nécessaires pour comprendre le contexte de leurs propos ont été conservés.

### *iii. De la restitution à la lecture critique collaborative des résultats de recherche*

Différents auteurs, tel qu'Olivier de Sardan (2014 :37), distinguent la restitution d'autres formes de diffusion ou transmission des connaissances qui auraient lieu auprès des publics externes au monde social de l'enquête. Tous semblent être à peu près d'accord pour la définir en termes d'un retour des résultats de recherche destiné aux membres d'un groupe social ayant fait l'objet de l'enquête, qu'il s'agisse des enquêtés ou plus largement des membres du groupe investigué.

Toutefois, ils semblent avoir une certaine réticence par rapport à l'utilisation du mot « restitution », considéré comme trop connoté et inadéquat. Carolina Kobelinsky (2008 :186), par exemple, préfère utiliser le mot « retour » car « restituer » impliquerait « rendre à quelqu'un ce que l'on a pris illégalement ou injustement ». Pour elle, « certes, quelque chose a été pris, [et] quelque chose peut donc être rendu », mais comme il ne s'agit que « des mots ou des images du quotidien observé » et pas des objets, on ne peut pas parler « d'une restitution dans le sens courant du terme ». Dans un extrait d'une table ronde publié dans le Journal des anthropologues en 1992, Marc-Henri Piault et Alban Bensa semblent scandalisés par toute insinuation qui pourrait signifier que les anthropologues ont pris quelque chose des populations qui les accueillent, quand rien n'a été volé véritablement (Piault et al. 1992 :45-46). Pourtant, certaines populations concernées par des enquêtes de terrain, ne semblent pas du tout partager le même avis.

Dans le contexte mexicain, les populations autochtones qualifient les pratiques des chercheurs d'« extractives » et s'efforcent de contrôler de plus en plus l'accès à leurs savoirs et à leurs traditions.

Sans vouloir rentrer dans un débat éternel sur cette divergence de vue, il me semble important de préciser, aux fins de la présente enquête, que dans le contexte dans lequel elle s'est déroulée, le mot « restitution » signifie effectivement « rendre ce qui a été pris », il est indispensable de le prendre en compte pour mieux définir la notion dans le cadre de l'enquête et saisir les enjeux que cela comporte. Surtout, parce que dans ce type de cas, la « restitution » ne sera pas seulement souhaitable ou attendue, mais revendiquée comme un engagement qui doit être pris en amont de la réalisation de l'enquête. Lors de mon terrain diagnostique, ce n'est pas par hasard que lorsque j'ai demandé à un des enseignants de l'UVI-T de m'accorder du temps pour faire un entretien avec lui, avant d'accepter, il me demande « *mais tu vas revenir pour de vrai nous dire ce que tu as trouvé ou tu vas faire comme les autres ? Après les chercheurs disent que oui, mais on ne les revoit plus jamais* » (E\_PR\_07\_UVIT).

Comme il a été dit, lors des réunions dans lesquelles j'ai présenté mon projet de recherche au sein de la DUVI et de l'UVI-T, j'ai affirmé mon engagement de revenir présenter les résultats de mon enquête. Un premier exercice de rétribution a eu lieu en janvier 2020 auprès des la communauté universitaire de l'UVI-T. J'avais présenté le plan de ma thèse et les résultats préliminaires de ce qui constitue le chapitre 6 dans lequel j'analyse les représentations et les pratiques des étudiants de la licence en Gestion interculturelle pour le développement (LGID). La réunion a eu une durée de deux heures, pendant environ 30-45 minutes j'ai présenté mes résultats préliminaires, puis un peu plus d'une heure a été consacré aux échanges avec les enseignants et les étudiants présents. Il s'est agi d'une première tentative de restitution, mais une restitution plus détaillée serait encore à envisager, tant auprès de l'UVI-T comme auprès de la DUVI.

Au-delà de ce premier exercice de restitution. Je souhaiterais mettre en avant l'idée de faire une lecture critique et collaborative du manuscrit de thèse avec des groupes composés de différents acteurs au sein de l'UVI. Cela dans le but d'avoir un véritable échange approfondi sur le regard que j'ai porté sur le modèle et les pratiques éducatives de l'UVI et le regard des membres de l'équipe directrice, coordinatrice, enseignants et étudiants en tant qu'acteurs. Différents défis de type pratique se présentent, notamment le fait de devoir d'abord traduire le manuscrit pour le rendre accessible aux acteurs. Il sera également nécessaire d'étudier la volonté des membres de l'UVI et de l'UVI-T et leur disponibilité en termes de temps pour mener ce type d'exercice.

### B. La formation professionnelle comme processus de socialisation à double voie : « être formé » et « se former » au rôle professionnel

Pendant longtemps, l'étude de la socialisation est restée centrée sur les processus et mécanismes qui, pendant l'enfance, permettaient d'inculquer les connaissances et attitudes nécessaires à l'intégration sociale et culturelle des individus. Il était pensé qu'en assurant au plus jeune âge l'intériorisation progressive de la culture de la société d'appartenance, les individus construiraient une personnalité de base qui à l'âge adulte leur permettrait de s'adapter aux nouveaux univers institutionnels. Les approches « structuro-fonctionnalistes » et « culturalistes », sur lesquels reposait cette perspective, concevaient la socialisation comme « un modelage des personnalités suivant les traits les plus structurants des cultures jugées essentielles au fonctionnement social » (Dubar, 2015 :Ch2.,Une approche fonctionnelle...). Dans ce contexte, l'intérêt pour la socialisation des adultes est né d'une tentative d'étudier les processus d'adaptation des individus aux différents cadres institutionnels après l'adolescence.

Pendant la première moitié du siècle dernier, les études menées dans ce domaine, notamment aux États-Unis, se sont donc intéressées à l'analyse de la participation des individus dans des institutions conçues délibérément pour produire des changements qui leur permettraient de remplir correctement leurs fonctions sociales : lieux de travail, institutions d'enseignement supérieur, hôpitaux psychiatriques, prisons et centres de réinsertion sociale, etc. Les travaux réalisés, visant principalement à connaître si les institutions contribuaient réellement à l'adaptation des adultes à la vie sociale, ont montré que les résultats souhaités n'étaient souvent pas atteints. Cela a conduit à la réalisation d'enquêtes plus complexes qui ont découvert que : les processus de changement n'étaient pas aussi linéaires que prévus ; les institutions ne fonctionnaient pas de manière monolithique ; le changement individuel faisait partie d'une expérience collective vécue par un groupe agissant et interprétant le monde ensemble ; le monde au-delà de l'institution socialisatrice jouait un rôle important (Becker, 1995 :76-77).

De nombreux travaux menés dans les années 1950, au sein de l'école de Chicago, ont cherché à contrer l'idée que les influences importantes sur le comportement des individus se produisent uniquement dans l'enfance et à démontrer que les changements observables chez les adultes n'étaient pas des simples réarrangements d'éléments déjà existants de la personnalité (Becker, 1995 :75). À partir de l'approche développée par George Herbert Mead (1933/2006) qui concevait la socialisation primaire comme un processus de construction de soi dans et par l'interaction avec les autres<sup>38</sup>, les travaux qui se sont inscrits dans le courant de l'interactionnisme symbolique ont développé une

---

<sup>38</sup> Voir Mead, G.H. (2006) *L'Esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.

analyse fine de la socialisation des adultes qui mettait en avant l'idée que les changements observables dans les individus étaient le résultat de l'interprétation des situations dans lesquelles ils étaient impliqués et des ajustements aux actions des autres<sup>39</sup>. En retraçant empiriquement le parcours du changement dans chaque cas, en rassemblant des connaissances détaillées sur les interactions sociales au sein des organisations et en prenant en considération l'expérience collective dans l'interprétation individuelle du monde, les études ont permis de montrer que les individus ne subissaient pas seulement les changements imposés, mais qu'ils les produisaient aussi. Par ailleurs, ils ont rendu évident le fait que les changements dans la personnalité de base des individus ne s'arrêtaient pas à l'adolescence et qu'ils s'opéraient tout au long du cycle de vie.

Néanmoins, ce n'est que dans les années 1960 que, dans l'ouvrage « *The Social Construction of Reality* », Peter Berger et Thomas Luckmann (1966/2018) ont présenté, une théorisation plus aboutie de la socialisation comme un processus se déroulant tout au long de la vie. En reprenant et prolongeant les analyses de Mead sur la socialisation primaire, Berger et Luckmann introduisent la problématique de la « connaissance » du « monde vécu » par les individus tout au long de leur existence. En tant qu'être social, l'individu est contraint de rencontrer l'univers symbolique, culturellement et socialement structuré, dans lequel se déroule sa vie : « la vie sociale est toujours déjà là, et elle est toujours appréhendée comme une réalité ordonnée et significative » (Martuccelli, 2018 :13). Les institutions<sup>40</sup> qui organisent cette vie sociale établissent des modèles prédéfinis de conduite et canalisent les actions des individus dans une direction bien précise au détriment de beaucoup d'autres directions possibles (Berger et Luckmann, 2018 :113). Le monde institutionnel transmis est donc vécu par les personnes « en tant que réalité objective » (119), « comme existant au-dessus et en-dessous des individus » qui l'incarnent (117). Ainsi, en se saisissant du « monde vécu », l'individu acquiert une certaine « connaissance » (*knowledge* dans l'original) qui est, en fait, celle du « monde institutionnel » qui l'entoure.

Cependant, grâce à son immersion dans cet univers symbolique externe, contraignant et partagé, l'individu peut rentrer en relation avec d'autres individus et établir des échanges qui peuvent élargir sa connaissance du monde et, par conséquent, actualiser les significations et les conduites objectivées auparavant. En observant les autres agir, expliquent Berger et Luckmann, l'individu attribue des motivations à leurs actions et les typifie (2018 :115). Au cours de leurs interactions, ces typifications seront exprimées par des modèles spécifiques de conduite, ou autrement dit, par des rôles joués par les

---

<sup>39</sup> Voir Becker, H.S. et Strauss, A.L. (1956). Careers, personality and adult socialization, *American Journal of Sociology*, 62 :253-63 ; Becker, H.S. (1964). Personal change in adult life, *Sociometry*, 27 :40-53.

<sup>40</sup> Pour Berger et Luckmann (2018:112), l'institution sociale est comprise comme une typification réciproque d'actions habituelles, accessibles à tous les membres d'un groupe social particulier. L'institution elle-même typifie à la fois les acteurs et les actions individuelles.

différents individus qui participent dans l'interaction (*idem.*). Grâce à la typification des motivations des autres, l'interaction commune devient prévisible pour l'individu et lui permet d'adapter ses conduites aux situations qui se présentent. Toutefois, tant que les sens attribués aux actions des autres ne sont pas stabilisés, celles-ci constituent des sources d'étonnement et de danger potentiel qui demandent un haut niveau d'attention et d'apprentissage. Les nouvelles typifications, nous disent Berger et Luckmann, mèneront donc à d'autres habitudes qui élargiront la « sphère de routines allant de soi » et mettront en marche le processus de construction d'un monde social, contenant en lui les racines d'un ordre institutionnel en expansion (116).

D'un côté, cela veut dire que, même si la conduite individuelle s'inscrit dans l'habitude produite par l'expérience personnelle du monde des institutions sociales, elle n'est jamais définitive puisqu'au cours de leur vie, les individus ne cessent de rencontrer des nouveaux univers symboliques et d'élargir leur connaissance du monde vécu. D'un autre côté, cela signifie que l'ordre social ne repose plus seulement sur des éléments normatifs ou objectifs, mais sur la force du récit partagé entre les acteurs (Martuccelli, 2018 :17). Dans ce sens, vu que « l'intégration d'un ordre institutionnel ne peut être comprise qu'en termes de la "connaissance" que ses membres ont de lui », la manière dont les individus renouvellent continuellement leur connaissance du « monde vécu » reste donc essentielle pour une analyse de la réalité sociale (Berger et Luckmann, 2018 :126).

L'approche adoptée par Berger et Luckmann permet de comprendre la socialisation comme un processus continu à travers lequel, simultanément, l'individu « extériorise son propre être dans le monde social et l'intériorise en tant que réalité objective » (2018 :213). Néanmoins, comme il a été dit, vu que l'individu n'est pas né membre d'une société, dans sa vie, il « existe une séquence temporelle, au cours de laquelle il est induit à participer à la dialectique sociétale » (214). La « socialisation primaire » est donc le processus propre à l'enfance à travers lequel l'individu intériorise le monde dans lequel les autres vivent déjà et grâce auquel il devient un membre de la société. Cette intériorisation comprend à la fois, une appréhension du monde en tant que réalité sociale et signifiante, ainsi qu'une compréhension des actions des semblables qui permettent aux individus de concrétiser la perception de soi et du monde (*idem.*).

Pour Berger et Luckman, « il est évident que la socialisation primaire est habituellement la plus importante pour l'individu » (2018 :216) car l'enfant n'intériorise pas le monde de ses autres significatifs comme un monde possible parmi beaucoup d'autres », mais comme « le seul monde existant et concevable », comme « le monde *tout court* » (221). Du fait que l'enfant ne dispose pas du moindre choix, « son identification [à ses autres significatifs] est "quasi-automatique" » et l'« intériorisation de leur réalité particulière est "quasi-inévitable" », ce qui fait que le monde cristallisé au cours de la socialisation primaire est « plus solidement incrusté dans la conscience » (*idem.*).

Cependant, Berger et Luckman rappellent également que, même si au cours de la socialisation primaire le premier monde de l'individu est construit (2018 :222), la

connaissance de la société, l'intériorisation de la réalité objective et la construction de l'identité « ne sont pas des phénomènes définis une fois pour toutes ni en une fois » : « la socialisation n'est jamais totale ni terminée » (225). Il existe toujours des éléments de la réalité objective non intériorisés et/ou des univers symboliques encore méconnus et inexplorés, ce qui rend une « socialisation secondaire » nécessaire. Pour Berger et Luckmann, la « socialisation secondaire consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de sa société » (215). Elle peut être définie comme l'intériorisation des réalités partielles « plus ou moins cohérentes, caractérisées par des composantes normatives et affectives aussi bien que cognitives » (226). La dimension et les caractéristiques de ces « "sous-mondes" institutionnels ou basés sur des institutions » sont « déterminées par la complexité de la division du travail et de la distribution sociale de la connaissance qui lui est rattachée » (225). En effet, l'approche adoptée par les auteurs se focalise plus précisément sur l'acquisition des connaissances spécifiques des rôles enracinés directement ou indirectement dans la division du travail, ce qui implique « l'intériorisation de champs sémantiques structurant la routine des interprétations et des conduites » à l'intérieur des sphères institutionnelles produites par la division du travail (226).

À partir de la définition de socialisation secondaire donnée par Berger et Luckmann, la formation professionnelle peut être comprise comme un processus de socialisation à travers lequel l'individu intériorise un sous-monde professionnel grâce à l'acquisition des connaissances – ou d'une « culture professionnelle »<sup>41</sup> – propres à celui-ci qui lui permettront de découvrir et apprendre à jouer un rôle spécifique dans ce secteur de la réalité objective. Compte tenu que, d'une manière générale, toute socialisation est un processus de construction, déconstruction et reconstruction d'un « monde vécu » par l'individu, la socialisation professionnelle au sein des institutions éducatives nécessite d'être analysé comme un processus à double voie<sup>42</sup>, à travers lequel, simultanément,

---

<sup>41</sup> Par la suite nous allons adopter la notion de « culture professionnelle » mobilisée par Hughes (1964) car elle permet d'établir plus clairement que nous faisons référence, d'une manière plus large, à toutes les connaissances, les croyances, les valeurs, les coutumes et toutes les autres attitudes et habitudes qu'acquiert l'individu en tant que membre d'une profession.

<sup>42</sup> À ne pas confondre avec la « Théorie de la double transaction » développée par Claude Dubar (1991,1992) qui étudie la socialisation professionnelle d'une manière beaucoup plus large en s'intéressant aux processus de construction des identités sociales et professionnelles des individus à travers le jeu des transactions « biographiques » et « relationnelles ». Tandis que son approche s'intéresse au processus de construction des « formes identitaires » dans le champ professionnel, l'approche que je présente ici se centre uniquement sur l'étude des processus de formation conçus pour initier les individus à l'exercice d'un rôle professionnel particulier. Dans les travaux menés par Dubar, la formation professionnelle ne constitue qu'une de trois dimensions explorées (travail, trajectoire et formation) pour analyser la construction de l'identité professionnelle des individus.



l'individu *est formé et se forme* à un rôle professionnel et à l'exercice d'un mode de pratique professionnelle spécifique.

Tel que nous venons de le définir, le processus de socialisation professionnelle dans le contexte éducatif repose principalement sur l'acquisition d'un certain nombre de savoirs, savoir-faire, savoir-dire et savoir-être au cours de la formation initiale afin de pouvoir intégrer un domaine professionnel spécifique. Cette acquisition a été problématisée et étudié, principalement à partir de deux approches. Une première approche, plus en ligne avec des travaux effectués en sociologie du travail qui, face à la montée du chômage et aux défis posés par la globalisation et l'économie de la connaissance, problématise la transmission des savoirs, savoir-faire et savoir-être en termes de qualification des individus et l'analyse en articulation avec des phénomènes de productivité et compétitivité. Et une deuxième approche issue de la sociologie de l'éducation, problématissant la transmission de savoirs, savoir-faire, savoir-dire et savoir-être en termes de l'intégration sociale des individus et l'analyse comme part des processus de reproduction et/ou transformation des « catégories de pensée » qui structurent les parcours et les pratiques professionnelles de ces individus. Notre réflexion rejoint cette deuxième approche.

À partir de la théorisation effectuée par Pierre Bourdieu (1980) autour de la notion d'« habitus », nous allons nous intéresser aux processus d'incorporation d'une « culture professionnelle » qui dote les individus d'un corps commun de « catégories de pensée » censés structurer leurs représentations et pratiques professionnelles. Puis, nous allons interroger les limites de ce type d'analyse afin de montrer la nécessité de tenir compte, non seulement de l'intériorisation de la « culture professionnelle » comme réalité objective lors du processus de formation professionnelle, mais aussi des interactions et du processus de « subjectivation » mené par les individus lorsqu'ils découvrent quotidiennement le rôle professionnel qu'ils sont amenés à jouer. Pour ce faire nous allons nous rapprocher du modèle proposé par Everett Hughes (1964) pour analyser les processus de socialisation professionnelle et de la notion d'« ajustement situationnel » développé par Howard Becker (1968/1995). Mais avant d'entamer cette réflexion, définissons d'abord ce qu'on entend par « culture professionnelle », en soulignant tout particulièrement son caractère socialement et historiquement construit.

### a. La « culture professionnelle » comme système des « catégories de pensée »

Depuis les années 1970, nombre des travaux en sociologie de l'éducation ont mis en évidence que la « culture » transmise au sein des institutions d'enseignement – dont la « culture professionnelle » peut en faire partie – ne peut pas être tenue comme allant de soi et que les conditions de sa production méritent bien d'être prises en compte dans l'analyse des processus de socialisation. À cet égard, les travaux de Pierre Bourdieu et

Jean-Claude Passeron (1964, 1970), en France, et de Michael Young (1971) et Basil Bernstein. (1971, 1973, 1975), en Angleterre, en sont précurseurs. En opposition avec les courants « fonctionnaliste » et de l'« anthropologie culturelle », auxquels l'on reprochait le fait d'avoir une vision souvent trop mécanique et simpliste des phénomènes éducatifs, le courant « critique » en sociologie de l'éducation veut rendre compte du caractère socialement construit de l'éducation scolaire, du savoir véhiculé par l'enseignement, et de toute manifestation de la culture transmise au sein des institutions éducatives (Forquin, 2008 :13). Rapprochons-nous donc de la notion de « *curriculum* » employé dans la sociologie de l'éducation anglaise depuis les années 1960 pour expliquer ensuite ce qu'on entend par « culture scolaire » et, finalement établir le lien avec la « culture professionnelle » transmise par le biais des institutions d'enseignement supérieur.

D'après Jean-Claude Forquin (2008 :8), au sens strict, le terme « *curriculum* » désigne « l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'études donné ». Mais, à la différence de la notion de « plan ou programme d'études », à laquelle l'on pourrait facilement l'associer, le terme « *curriculum* » peut désigner, accessoirement et par extension, non seulement ce qui est institutionnellement prescrit dans le programme, « mais ce qui est réellement enseigné et pratiqué dans les classes » (*idem.*). Par ailleurs, dans un sens un peu plus large, le terme « *curriculum* » peut se référer aussi au « contenu latent » de l'enseignement, soit « à l'ensemble de compétences ou de dispositions que l'on acquiert à l'école par expérience, imprégnation, familiarisation, inculcation diffuse plutôt que par le biais de procédures pédagogiques explicites et intentionnelles » et qui est souvent regroupé sous l'appellation de « *curriculum* caché » (*idem.*). Finalement, dans son acception la plus abstraite et générale, le terme de « *curriculum* » ferait référence également à ce que Forquin appelle « la dimension cognitive et culturelle de l'enseignement », c'est-à-dire, à sa fonction en tant qu'opérateur de sélection et de transmission cognitive et culturelle.

Comme Forquin l'explique, dans les sociétés contemporaines, c'est en effet par le biais de la scolarisation que s'effectue une très grande partie du travail de maintien de la continuité entre générations à travers la transmission de la culture (2008 :9). Cependant, du fait que la transmission de la culture accumulée ne s'effectue jamais « en texte intégral » et que des choix sont nécessaires, le « *curriculum* » fonctionne donc comme opérateur de sélection, hiérarchisation et organisation de ce qui sera transmis (*idem.*). Toutefois, cette « mise en forme, mise en ordre, mise en scène, mise en valeur du répertoire de la culture du monde » est effectuée « sur la base de choix conscients ou inconscients qui sont fonction de certaines caractéristiques structurelles de la société » (33). Ce qui fait que « de nouvelles figures du savoir, des modes de pensée spécifiques, des habitudes et des compétences typiques s'inventent et se cristallisent à cette occasion » (52). Dans ce sens, le « *curriculum* » constitue aussi un système spécifique de schèmes et de modes de pensée, disons des « structures cognitives communes », qui peuvent

contribuer à « façonner la personnalité intellectuelle d'une nation ou d'une civilisation » (17).

Dans cette acception plus abstraite et beaucoup plus large, la notion de « *curriculum* » présentée par Forquin rejoint celle de « culture scolaire » telle que mobilisée par Pierre Bourdieu (1967). Pour lui, la culture transmise au sein des institutions d'enseignement opère comme une espèce de « code commun » qui permet à tous les détenteurs de ce code d'associer le même sens et d'exprimer la même intention signifiante aux mêmes paroles et aux mêmes comportements, ce qui constitue le fondement du « consensus culturel comme participation à un sens commun » (1967 :70). Mais ce « code commun » n'est pas seulement discours et langages communs, il est aussi un lot des lieux communs – à savoir « des terrains de rencontre et terrains d'entente, problèmes communs et manières communes d'aborder ces problèmes communs » (*idem.*) – et surtout, un ensemble commun de schèmes fondamentaux qui organisent la pensée d'une époque (371). Dans ce sens, « la culture scolaire dote les individus d'un corps commun de catégories de pensée » qui assurent, non seulement une intégration morale, mais aussi une intégration culturelle ou logique de la société (369).

Or, les catégories de pensée véhiculées par la culture scolaire ne sortent pas de nulle part, elles sont le reflet de certaines caractéristiques structurelles de la société. Elles ont été légitimées par l'État qui, comme l'explique Bourdieu (2012 :173), en tant que détenteur du monopole du capital symbolique, a le pouvoir de sanctionner les acquis et délivrer les diplômes assurant la possession d'une culture que l'État lui-même fait reconnaître comme « universelle ». Dans l'ouvrage qui réunit les cours « *Sur l'État* » prononcés par Bourdieu (2012) au Collège de France entre 1989-1992, il présente l'idée que les systèmes symboliques qui ont donné naissance au principe de vision et division et aux catégories de pensée communs qui structurent les pratiques sociales, sont indissociables de la genèse de l'État<sup>43</sup>. Il explique que lors de sa genèse, l'État opère toute une série de concentrations de différentes formes de ressources ou des capitaux qui lui permettent d'accumuler progressivement une ressource particulière qu'il appelle « la ressource "universel" ». Cette ressource, nous dit Bourdieu, autorise l'accès à la parole universelle et aux positions universelles à partir desquelles on peut parler « au nom de tous », « du bien public » et de « ce qui est bien pour le public » (172).

---

<sup>43</sup> D'une manière générale, Bourdieu (2012 :631) « utilise le terme "État" pour désigner des institutions et des agents sociaux qui sont à la fois et inséparablement des producteurs et de produits de l'État ». Mais il se réfère aussi à un secteur du *champ du pouvoir* qu'il appelle « champ administratif » ou « champ de la fonction publique » ou « champ des institutions publiques » – puisqu'il ne s'agit pas d'un bloc, mais d'un espace structuré selon des oppositions liées à des formes de capital spécifiques et des intérêts différents (41) – qui « se définit par la possession du monopole de la violence physique et symbolique légitime » (14) et qui ne peut être saisi que dans les manifestations de l'ordre public (15).

Le processus d'universalisation mené par l'État, va de pair avec un processus d'unification des sens qui repose sur un présumé consensus sur nombre des choses, telles que la division territoriale, l'instauration d'un système de fiscalité, la définition des activités économiques prioritaires, la désignation d'une des langues parlées comme « langue officielle » ou encore, la définition de certains traits comme constitutifs de l'« identité nationale ». Mais d'après Bourdieu, ce processus d'unification s'accompagne également d'un processus de dépossession du capital culturel, puisque tous les sens, savoirs, langues et compétences associés aux cadres de pensée différents à celui universalisé et légitimé, sont disqualifiés, discrédités ou subordonnés en les considérant des formes dépravées, dévoyées ou inférieures (2012 :174). Dans sa réflexion sur la genèse de l'État, il accorde une importance particulière à ces processus d'universalisation-unification/dépossession car ils sont indissociables de la construction d'un « capital culturel national » qui, ayant été reconnu et rendu légitime par l'État, devient en même temps un « capital symbolique national » (363)<sup>44</sup>.

Cela permet d'établir que la naissance de l'État est associée à l'imposition, à l'ensemble des individus d'une nation, d'un point de vue prétendument consensuel transmis par la culture scolaire qu'à chaque niveau d'enseignement devient de plus en plus spécifique. Or, il ne faut pas oublier que cette vision du monde n'est certainement pas consensuelle car, comme l'explique Bourdieu, elle a souvent été instituée au terme d'une lutte politique suite à laquelle un certain nombre d'agents ont réussi à imposer leur point de vue : « le point de vue de ceux qui dominent en dominant l'État » (2012 :295). D'après Bourdieu, en produisant une « idéologie » qui justifie sa position, cet univers d'agents construit un mode de pensée employé pour donner naissance à l'État lui-même, c'est-à-dire une « pensée d'État » qui correspond en réalité au mode de pensée des groupes dominants et à ses intérêts particuliers (297). Ainsi, pour comprendre les systèmes symboliques qui ont donné naissance au principe de vision et division commun et au prétendu consensus sur le sens et la valeur du monde, il serait nécessaire de comprendre la logique du fonctionnement de cet univers d'agents d'État qui à travers le discours public ont donné une forme « universelle » à l'expression particulière de ses intérêts (296, 364).

Il ne faudra pas oublier pourtant que les groupes qui détiennent le pouvoir de l'État ne restent pas les mêmes dans le temps et que leurs intérêts changent en fonction des époques, ce qui accorde à la pensée d'État un caractère dynamique et contextuel. Dans ce sens, il est important de rappeler également que le mode de pensée et les intérêts de ces agents doivent leur spécificité à une existence collective et à une histoire nationale, et parfois régionale, qui les dépassent et qui nécessitent d'être prises en compte. Le modèle explicatif de la genèse de l'État élaborée par Bourdieu a pour objet central les cas de la

---

<sup>44</sup> Le capital symbolique, tel que défini par Bourdieu (2012:323) est la forme qui prend toute espèce de capital – physique, économique, culturel, social – lorsque, des agents socialisés sont en mesure de connaître et reconnaître cette espèce de capital et de lui accorder de la valeur.

France et de l'Angleterre. Pour lui, ce choix est justifié car ces deux cas ont servi de modèle à toutes les autres formes d'État moderne, mais il tient à préciser que ces deux cas doivent être traités consciemment comme de cas particuliers d'un univers de cas possibles qu'une fois étudiés dans sa particularité peuvent se montrer utiles en vue d'une comparaison (2012 :153). Cette précision est importante car même si l'on accepte le principe que, lors de leur genèse, les différents États passent par un processus d'accumulation de capital et d'universalisation des sens afin de se constituer, les antécédents qui sous-tendent ces processus s'avèrent très différents. Cela fait que, ni les systèmes symboliques qui structurent les catégories de pensée communes au sein de chaque État, ni la culture scolaire transmise par chaque système d'enseignement, sont entièrement les mêmes partout. D'ailleurs, la proposition selon laquelle la culture scolaire transmise au sein d'un même système d'enseignement, voire au sein de la même institution scolaire, est la même pour tous les étudiants se heurte à des objections de fait considérables. Nous reprendrons cette discussion un peu plus loin.

Afin de comprendre le système symbolique qui structure la pensée construite par la « noblesse d'État » (1989), cet univers d'agents qui a eu le privilège de s'approprier de « la ressource "universel" » lors du processus de genèse de l'État français moderne et par la suite, Bourdieu remonte aux stratégies de perpétuation et reproduction du pouvoir du roi et la lignée royale dans l'État dynastique (2012 :393-448). Mais dans d'autres cas, comme celui du Mexique, par exemple, pour comprendre le système symbolique qui a structuré la pensée des élites qui ont construit l'État mexicain moderne, il faudrait remonter aux stratégies de perpétuation et reproduction du pouvoir colonial issues de la période de la colonisation espagnole. Telle qu'analysée par différents auteurs latino-américains appartenant au courant décolonial<sup>45</sup>, la conquête des Amériques a impliqué un tournant fondamental dans lequel s'est imposé un système de pouvoir fondé sur la domination coloniale qui a structuré la manière dont les États latino-américains se sont constitués après leur indépendance. Dans ce sens, réfléchir au processus d'universalisation-unification/dépossession ayant eu lieu lors de la genèse des États modernes latino-américains, impliquerait nécessairement de tenir compte de cet antécédent fondamental au façonnement de la pensée de ceux qui les ont construits et gouvernés depuis. Sans entrer dans les détails de cette réflexion qui mérite une analyse approfondie, cette précision était nécessaire pour souligner l'importance de contextualiser les processus de genèse de l'État, les processus d'universalisation de structures de pensée communes, et plus précisément, la logique des élites au pouvoir qui les légitime par le biais des institutions de l'État.

Il a donc été établi jusqu'ici, qu'en tant que producteur et détenteur du capital culturel et symbolique, l'État instaure et inculque des formes et de catégories de perception et de

---

<sup>45</sup> Voir, par exemple, les différents travaux réunis dans Lander, E. (ed.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

pensée communes véhiculées par une culture scolaire, construite et structurée par des choix des élites étatiques et politiques selon des intérêts précis. Il a aussi été dit qu'au fur et à mesure de la progression dans la scolarité, la culture transmise au sein des institutions éducatives devient de plus en plus spécialisée. Les institutions d'enseignement supérieur, en l'occurrence, ne transmettent plus une culture commune (ou plus seulement) en vue de l'intégration sociale et culturelle des individus, mais une « culture professionnelle » qui leur permettra d'intégrer la société à travers l'emploi. La culture professionnelle opère ainsi comme une espèce de « code commun », également construit, qui permet aux membres d'un « groupe professionnel » de partager un certain nombre des catégories de pensée qui structurent la routine des interprétations et des conduites au sein du monde professionnel en question. Toutefois, comme nous allons le voir par la suite, la culture professionnelle transmise au sein des différentes institutions d'enseignement n'est pas entièrement la même. Les différentes variantes de la culture professionnelle doivent sa diversité aux points de vue sur le sens du métier revendiqués par les divers « segments » qui composent les groupes professionnels, mais aussi à la reconnaissance de son utilité sociale par l'État.

L'expression de « groupes professionnels », telle que définie par Didier Demazière et Charles Gadéa (2009:20), désigne « des ensembles de travailleurs exerçant une activité ayant le même nom, et par conséquent dotés d'une visibilité sociale, bénéficiant d'une identification et d'une reconnaissance, occupant une place différenciée dans la division sociale du travail, et caractérisés par une légitimité symbolique ». En opposition à la « théorie fonctionnaliste des professions » qui considérait ces groupes comme des ensembles fermés, protégés et codifiés, l'interactionnisme de la deuxième école de Chicago et puis, la sociologie française des groupes professionnels<sup>46</sup>, mettent l'accent sur la diversité des cultures, des pratiques et des intérêts professionnels au sein de ceux-ci (Dubar, 2003). En raison de l'absence de réglementation et de codification formelles, expliquent Demazière et Gadéa (2009:20), « les groupes professionnels sont des ensembles flous soumis à des changements continus, caractérisés à la fois par des contours évolutifs et une hétérogénéité interne ». Pour Rue Bucher et Anselm Strauss (1992:68), une telle hétérogénéité ne peut pas être réduite à une simple différenciation ou variation : les identités, les valeurs et les intérêts au sein des groupes professionnels sont multiples et tendent à être structurés et partagés par des coalitions qui se développent et prospèrent en s'opposant à d'autres.

Ces coalitions que les auteurs appellent des « segments », ne désignent pas des spécialités en elles-mêmes, mais des groupements qui émergent à l'intérieur d'un groupe professionnel et poursuivent des objectifs divers, plus ou moins maintenus sous une appellation commune pendant une période de temps particulière (1992 :69). À partir de

---

<sup>46</sup> Voir Demazière, D. et Gadéa, C. (2009). Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis. Paris : La Découverte.

ses travaux sur la profession médicale, Bucher et Strauss montrent que les différents segments qu'intègrent les groupes professionnels n'accordent pas le même sens à leur mission (70), à la pratique professionnelle (72), aux méthodologies et aux techniques (74) et à la relation avec les « clients » (75) ou avec les collègues (77). En d'autres termes, il pourrait être dit que ces différents segments ne partagent pas forcément le même système des catégories de perception et appréciation sur le métier et/ou le rôle des professionnels.

Toutefois, du fait que différents segments peuvent mobiliser des pratiques, des méthodologies et des techniques similaires, tout en leur accordant des sens différents, il peut exister l'impression que l'ensemble du groupe professionnel partage une seule et unique culture professionnelle. Mais, pour Bucher et Strauss, l'unité apparente au sein des groupes professionnels n'est que le reflet du pouvoir de certains segments qui réussissent à imposer leur point de vue sur celui des autres (1992 :80-81). Ce qui nous conduit à penser qu'au sein d'un même groupe professionnel circulent, en effet, différentes variantes de la culture professionnelle, mais que celles-ci seront considérées comme plus ou moins légitimes en fonction de la position de pouvoir occupée par les membres qui les revendiquent et de la reconnaissance attribuée par l'État.

Il ne faut pas oublier que les groupes professionnels ne se constituent pas seulement à partir de leur action collective, mais aussi dans et par leur rapport avec l'État. Dans d'un ouvrage collectif intitulé « *Professionnalisation(s) et État* », Flora Bajard *et al.* (2018) nous rappellent que les groupes professionnels « s'emploient à un travail de justification de "l'utilité" ou de la "fonction" sociale de leur domaine d'activité, qui consiste à rendre visible leur contribution à l'intérêt général et non pas seulement aux intérêts particuliers du groupe » (11). Pour ce faire, ils passent par un processus de légitimation dans lequel l'État joue un rôle incontournable, « à la fois sur le plan symbolique, du fait de la reconnaissance institutionnelle accordée à une activité [et à un ensemble des savoirs et savoir-faire comme des ressources spécifiques], mais également sur les plans technique, juridique et organisationnel, puisqu'il participe à l'élaboration des critères de professionnalité, légifère, et octroie des "licences" à certaines activités » (*idem.*).

Cela nous mène à considérer que le fait d'accorder plus de légitimité à une variante particulière de la culture professionnelle vis-à-vis d'autres n'est pas seulement le résultat des luttes de pouvoir entre différents segments d'un groupe professionnel, mais aussi de la reconnaissance de son utilité sociale par l'État. L'enjeu est de taille car, tel que rappelé par Bourdieu, en tant que structure organisationnelle et instance régulatrice des pratiques sociales, l'État continue à être détenteur d'un immense « pouvoir de nomination » (2012 :119) – même s'il n'est évidemment pas le seul – qui l'autorise à « définir les principes de classement susceptibles d'être appliqués à toutes les choses du monde » (280) et à légitimer certains savoirs, savoir-faire, savoir-dire et savoir être par-dessus d'autres. Ainsi, la variante ou les variantes de la culture professionnelle reconnues par l'État, ont plus de chances d'être transmises au sein des institutions d'enseignement car elles correspondent mieux à ce que l'État considère être utile à l'intérêt général. Ce qui ne signifie pas que les autres variantes de la culture professionnelle ne soient pas

transmises au sein de certaines institutions éducatives, mais elles risquent d'être diffusées d'une manière plus restreinte et/ou parfois même sans la reconnaissance officielle de l'État.

D'autre part, divers travaux compilés dans l'ouvrage dirigé par Bajard *et al.*, constatent que pour certains groupes professionnels, la reconnaissance étatique tend à enserrer leur activité dans celle de la puissance publique ; si ce n'est que l'existence même de certains groupes repose principalement sur l'action de l'État où la reconnaissance professionnelle constitue en elle-même un mode de gouvernement (2018 :15)<sup>47</sup>. Les groupes intermédiaires – tel que celui des intermédiaires locaux du développement, auquel nous nous intéressons dans cette thèse – qui ont souvent pour mission de mettre en œuvre, directement ou indirectement, différents types des politiques sectorielles, sont un bon exemple. Dans de tels cas, l'ingérence de l'État dans la définition normative et programmatique de la variante de la culture professionnelle transmise au sein des institutions d'enseignement supérieur est beaucoup plus importante. Dans le contexte mexicain, comme il a été dit, depuis le siècle dernier, la formation d'intermédiaires d'origine paysanne et autochtone a été une des stratégies privilégiées par l'État mexicain pour consolider différents groupes professionnels qui assureraient la mise en œuvre des politiques publiques et un certain contrôle politique au niveau local – d'abord sous l'enseigne de l'« indigénisme », désormais sous celle du « multiculturalisme ». Étant le principal acteur intéressé dans la consolidation de ces groupes professionnels, l'État a joué un rôle prioritaire dans la définition des cultures professionnelles censées être transmises aux intermédiaires au sein des institutions d'enseignement. Nous allons pouvoir constater cette ingérence de l'État lorsque nous analyserons en particulier l'institutionnalisation du projet des Universités interculturelles et la manière dont l'État problématise la formation des intermédiaires locaux du développement d'origine paysanne et autochtone (Ch3.).

Dans ce sens, il est important de considérer toute variante de culture professionnelle transmise au sein des institutions d'enseignement, comme un construit historique, social et culturel, qui résulte, non seulement, des luttes de pouvoir entre différents segments d'un groupe professionnel, mais aussi des imbrications et relations d'interdépendance existantes entre les groupes professionnels et l'État. Par ailleurs, il faut encore tenir compte du système des rapports de forces entre les groupes qui cherchent à contrôler la transmission de la culture professionnelle au sein d'un « champ » ou un « sous-champ »<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> Voir, notamment, Nicolas, F. (2018) « Les intermédiaires de l'agriculture biologique. Retour sur la création d'un marché du travail d'encadrement en agriculture » ; Taiclet, A.F. (2018) « La professionnalisation des développeurs territoriaux comme mécanisme de production des normes dans l'action publique » dans F. Bajard et al. (dir), *Professionnalisation(s) et État. Une sociologie politique des groupes professionnels*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

<sup>48</sup> Compris dans le sens de Bourdieu comme un espace de jeu relativement autonome qui possède ses propres principes de régulation et à l'intérieur duquel les détenteurs de différentes formes de pouvoir (ou de capital)



éducatif particulier et du degré d'autonomie dont ils disposent vis-à-vis de l'État en ce qui concerne la création et mise en œuvre des plans et programmes éducatifs. Car même si une variante similaire de la culture professionnelle est enseignée dans différentes institutions éducatives, en fonction de ses intérêts particuliers, chaque institution peut choisir de l'enseigner d'une manière différente. Et selon les marges de manœuvre institutionnelles, créées ou existantes, elle peut aussi choisir d'accentuer, ou bien d'ignorer, certaines composantes de la culture professionnelle qui lui aurait été imposée de manière centralisée.

De même, l'idée que la culture transmise au sein de la même institution est similaire pour tous les étudiants se heurte à des objections considérables. Philippe Perrenoud (1984) établit une distinction très claire entre la notion de « curriculum officiel » ou « formel », qui rassemble tout ce qui est censé être enseigné et appris à un niveau donné, et « curriculum réel », qui recouvre ce qui est effectivement proposé par les enseignants dans le cadre de leurs activités pédagogiques (dans Forquin, 2008 :99). Effectivement, en fonction de leurs compétences et convictions pédagogiques, ainsi que de leurs connaissances, intérêts et idéologies professionnels et des sens qu'ils attribuent à la profession et au rôle professionnel, les différents enseignants opèrent aussi des choix sur ce qu'ils transmettent aux étudiants. Ce qui crée un décalage entre la variante de la culture professionnelle définie par les responsables de la conception des programmes éducatifs et celle transmise dans les classes par les enseignants.

Dans le cadre de l'analyse des processus de socialisation des intermédiaires locaux du développement, qui est l'objet de cette thèse, nous allons consacrer une partie importante de l'analyse à l'élucidation de différents facteurs et acteurs qui interviennent dans la construction, légitimation et transmission de variantes de la « culture professionnelle du développement » enseignée *de facto* aux étudiants de la Licence en Gestion Interculturelle pour le Développement au sein de l'*Universidad Veracruzana Intercultural* campus Totonacapan. Ce type d'analyse est fondamental car il nous permet, non seulement de montrer le caractère construit de la culture professionnelle et de saisir les éléments qui sont transmis dans la pratique aux étudiants. Mais aussi de mettre en lumière les différentes stratégies de légitimation, négociation, adaptation et contournement employées par les différents acteurs impliqués dans sa production et sa transmission. Pour chacun de ces acteurs, la mise en avant d'un point de vue spécifique sur la profession et le rôle des intermédiaires interculturels constitue un enjeu social, politique et symbolique qui mérite bien d'être pris en compte afin d'analyser les processus de socialisation professionnelle dans toute sa complexité. Dans ce sens, lorsque nous nous intéressons à la définition des contours de la culture professionnelle transmise au sein d'une institution éducative, nous nous attaquons également à l'analyse de la structure du

---

luttent, en fonction de la position qu'ils occupent dans cet espace, pour conserver ou bien modifier sa structure (Bourdieu, 2012 :165-167).

champ ou sous-champ éducatif dans lequel le processus de socialisation a lieu et au sein duquel l'enjeu des luttes ne repose pas seulement sur la définition des dimensions axiologiques, épistémologiques et praxéologiques de l'enseignement, mais aussi sur la définition normative du rôle que les futurs professionnels sont censés jouer quand ils intégreront le champ professionnel.

b. « Être formé » ou la socialisation comme processus d'incorporation d'une culture professionnelle productrice d'« habitus »

Ayant défini la culture professionnelle et ses différentes variantes comme des systèmes des catégories de pensée, rapprochons nous maintenant de la notion d'« habitus », mobilisée dans la pensée de Pierre Bourdieu comme le produit principal de tout processus de socialisation. Commençons donc par établir que pour Bourdieu les structures qui composent l'univers social existent deux fois. Une première fois, dans l'objectivité : dans les régularités constituées en dehors de l'histoire de l'individu et du groupe, observables dans les divisions objectives du monde social et dans la distribution des ressources socialement efficaces. Et une deuxième fois, dans la subjectivité : autrement dit, dans les schèmes mentaux ou les catégories de pensée intériorisées par les individus sous forme des principes de vision et de division et des systèmes de classement. Mais ces deux types de structures n'existent pas séparément l'une de l'autre. Bien au contraire, elles sont « structurellement homologues », c'est-à-dire, il y a une correspondance entre les structures sociales et les structures mentales car les deuxièmes résultent de l'intériorisation des premières (Wacquant, 1992 :19). En effet, Bourdieu pense que lors du processus de socialisation, les individus incorporent les régularités objectives en tant que catégories de pensée qui structurent par la suite leurs représentations du monde et leurs actions. À travers l'exposition répétée et constante aux conditions données par un « espace social » particulier, les individus incorporent un système de dispositions durables que Bourdieu appelle « habitus ».

L'« espace social » (Bourdieu, 1984:3-4) peut être compris comme un lieu de coexistence de positions sociales – mutuellement exclusives – qui est construit sur la base des principes de différenciation ou de distribution des diverses espèces de capital, objectivé ou incorporé, qui confèrent à leurs détenteurs de la force ou du pouvoir dans cet espace spécifique<sup>49</sup>. Dans ce sens, tout espace social est en même temps un champ de force, c'est-à-dire, « un ensemble de rapports de force objectifs qui s'imposent à tous ceux qui entrent

---

<sup>49</sup> La notion d'espace social peut être employée pour décrire tant le champ social dans son intégralité, que les différents champs particuliers qui le composent : le champ économique, le champ culturel, le champ politique, etc.

dans ce champ et qui sont irréductibles aux intentions des agents individuels ou même aux interactions directes entre les agents » (3). Tout individu, en tant que corps est englobé par, inscrit dans, lié à des champs au sein desquels il occupe des positions depuis lesquelles il expérimente le monde. Bourdieu (1997 : Ch4., La compréhension) explique que, grâce à l'exposition répétée et constante aux régularités explicites et implicites qui régissent chaque champ, l'individu – qui par ses sens et son cerveau a la capacité d'être présent dans le monde et d'être impressionné et durablement modifié par lui – acquiert « une *connaissance par corps* » assurant une compréhension pratique du monde. La « compréhension immédiate du monde familier » est en fait possible parce que les structures mentales que l'individu met en œuvre « sont le produit de l'incorporation des structures du monde dans lequel il agit » et parce que « les instruments de construction qu'il emploie pour connaître le monde sont construits par le monde » lui-même (*idem.*).

De ce fait, les structures cognitives, en tant que système de dispositions durables ou « habitus », se trouvent en accord avec les régularités objectives, en tant que structures sociales, et avec les « prises de position (opinions, représentations, jugements, etc.) sur le monde physique et le monde social » associées à la position que l'individu occupe dans l'espace social (1997 : Ch4., Introduction). Dans ce sens, l'ensemble des dispositions durables constitutives de l'habitus peuvent être définies comme des « structures structurées » – socialement et historiquement déterminées – « prédisposées à fonctionner comme structures structurantes », c'est-à-dire, comme des « principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations des individus » (1980 :88). C'est pourquoi, la notion d'habitus renvoie constamment à une dimension socio-historique ancrée, enracinée, incorporée dans l'histoire individuelle qui produit des pensées, des perceptions et des actions inscrites dans les limites des contraintes structurales qui les définissent. En d'autres termes, l'habitus tend à reproduire les structures sociales dont il est le produit.

Pour Bourdieu (1967 :368), dans les sociétés contemporaines, ce sont les institutions d'enseignement qui assument dans une large mesure la transmission des formes de pensée explicites ou implicites qui opèrent à différents niveaux de la conscience. Il considère que les structures mentales de perception, de pensée et d'action, incorporées par les individus sont le produit le plus spécifique d'un système d'enseignement (369). C'est pourquoi dans ses travaux, Bourdieu accorde un intérêt particulier au système d'enseignement en tant qu'instance centrale de reproduction de l'ordre social et de la structure des rapports sociaux. Dans les ouvrages écrits par Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964, 1970) la notion d'habitus est amplement mobilisée pour montrer à quel point l'institution scolaire contribue à la reproduction et à la légitimation des inégalités sociales, non seulement à travers l'« élimination » ou la « relégation » des groupes les plus défavorisés du système scolaire, mais aussi par la perpétuation du « privilège culturel » des groupes dominants grâce à l'imposition d'une culture scolaire qui légitime les rapports de domination entre les groupes sociaux.

Dans « *La Reproduction. Eléments d'une théorie du système d'enseignement* » », Bourdieu et Passeron (1970) pensent que le travail pédagogique, en tant que travail d'inculcation continue, produit un habitus capable de se perpétuer après l'interruption de l'action pédagogique et, par conséquent, capable de perpétuer dans la pratique les principes intériorisés (46-47). Dans le domaine de la sociologie de l'éducation, la théorie de la reproduction présentée par Bourdieu et Passeron, « sera amenée à se complexifier et à se développer en deux volets : le premier, institutionnel, faisant du système d'enseignement un appareil d'imposition symbolique de la culture bourgeoise légitimant la reproduction des inégalités sociales ; le second, individuel, fait des habitus de classe incorporés au cours de la socialisation, conçue comme un processus d'imprégnation des conduites par les conditions sociales, plus précisément d'un ajustement des conduites aux destins les plus probables, ce qui assure subjectivement la reproduction légitime des positions d'origine » (Dubar, 2015 :Préface).

Dans le domaine de l'éducation, les théories de la reproduction ont suscité de vives remarques issues du courant des pédagogies critiques (Freire, 1970 ; Giroux, 1983) qui, tout en reconnaissant que les institutions scolaires peuvent être des lieux de reproduction des logiques sociales et culturelles de domination, présument qu'elles peuvent et doivent être considérées également comme des lieux de contestation, de résistance et de possibilité dans lesquelles s'exprime la capacité d'agence des individus. D'après Giroux (2001 :Ch.3, Theories of reproduction), bien que les théories de la reproduction aient joué un rôle significatif en exposant les présomptions idéologiques et les processus qui se trouvaient derrière la rhétorique de neutralité et mobilité sociale de la scolarisation, elles n'ont pas réussi à développer une théorie qui lie dialectiquement la structure et l'agence humaine ou remet en question la logique de l'ordre existant. Pour lui, l'une des lacunes les plus importantes de ces théories est leur incapacité de reconnaître toute forme de critique qui démontre l'importance théorique et pratique des luttes contre-hégémoniques (*idem.*). De ce fait, continue Giroux, les théories de la reproduction « ont été piégées dans une logique réductrice qui apparaît en contradiction avec le but ou même la possibilité de développer une théorie radicale de l'éducation », « faisant passer toute référence à la résistance et au changement social comme un argument faible inscrit dans la folie » (*idem.*).

Dix ans après « *La Reproduction* », Bourdieu (1980) développe davantage le concept d'habitus dans « *Le sens pratique* », refusant le caractère déterministe qu'on avait attribué à sa théorie. Il précise que « l'habitus tend à engendrer les conduites "raisonnables", de "sens commun" » qui « ont toutes les chances d'être positivement sanctionnées » puisqu'elles se trouvent « objectivement ajustées à la logique caractéristique » de l'espace social ou champ dans lequel elles se déroulent (93). Du même coup, l'habitus tend à exclure « toutes les conduites vouées à être négativement sanctionnées parce qu'incompatibles avec les conditions objectives » (*idem.*). Autrement dit, du fait que l'habitus est le produit d'un certain type de régularités objectives, les « réponses de l'habitus » reposent sur le repérage et la reconnaissance « des *potentialités objectives* »

auxquels les individus sont disposés à réagir (89). Elles sont donc exprimées sous forme d'espérances et d'anticipations qui accordent aux individus une maîtrise pratique du monde englobant : « je sais confusément ce qui dépend de moi et ce qui n'en dépend pas, ce qui est "pour moi" ou "pas pour moi" ou "pas pour des gens comme moi", ce qu'il est "raisonnable", pour moi, de faire, d'espérer, de demander » (1997 : Ch4., Introduction). En tant que système acquis de schèmes générateurs, explique Bourdieu (1980), l'habitus est une « capacité de génération infinie et pourtant strictement limitée » puisqu'il rend possible la production libre de toutes les pensées, perceptions, expressions, actions mais toujours inscrites dans les limites inhérentes aux conditions historiquement et socialement situées de sa production (92). Cela fait que la structure dont l'habitus est le produit « gouverne la pratique [individuelle et collective], non selon les voies d'un déterminisme mécanique, mais au travers des contraintes et des limites originairement assignées à ses interventions » (*idem.*).

Même si dans ses travaux Bourdieu n'a jamais fait référence à la notion d'« habitus professionnel », la dimension heuristique du concept que nous venons de présenter permet de mettre en lumière les mécanismes qui sous-tendent des processus de socialisation de toute nature, dont celui de la socialisation professionnelle. Comme tout autre type d'institution éducative, au moyen d'une activité pédagogique continue, conçue spécialement pour transmettre une culture professionnelle spécifique à un groupe défini d'individus, les institutions d'enseignement supérieur se trouvent en première ligne de la production de dispositions durables chez les futurs professionnels. En incorporant une culture professionnelle qui permet aux membres d'un groupe de partager des catégories de pensée qui structurent la routine des interprétations et des conduites du monde professionnel en question, les étudiants acquièrent un sens pratique du rôle qu'ils sont amenés à jouer. C'est-à-dire, une compréhension pratique des possibilités et des limites, des libertés et des interdits des professionnels qui jouent le rôle auquel ils ont été formés.

Si nous suivons la démarche intellectuelle proposée par Bourdieu (1980), il ne faudra pas oublier que l'habitus, en tant qu'histoire incorporée, est « la présence agissante de tout le passé dont il est le produit » (94). Ce qui veut dire que les dispositions durables acquises pendant la socialisation primaire fonctionnent comme une espèce de socle qui oriente les dispositions durables incorporées par la suite. Dans ce sens, tel que le comprend Quijoux (2015 :51), « "l'habitus professionnel" s'exprime avant tout comme l'aboutissement "logique" d'une trajectoire sociale ». Il se trouve, comme l'énonce le même Quijoux, « dans la rencontre entre un conditionnement extra-professionnel et les propriétés sociales, économiques et techniques d'un poste ou d'une profession », mais aussi d'un parcours de socialisation professionnelle à travers lequel les individus acquièrent les connaissances, les croyances, les valeurs, les coutumes et toutes les autres attitudes et habitudes nécessaires pour exercer un rôle professionnel. Il s'en suit que les pratiques professionnelles seraient préadaptées aux exigences définies lors de la socialisation professionnelle, mais aussi par des dispositions durablement incorporées tout au long de

la vie qui conduiront les étudiants et jeunes diplômés à s'incliner, pour reprendre les mots de Bourdieu, à « refuser le refusé et à vouloir l'inévitable » (1980 :90).

Dans le cadre des processus de socialisation professionnelle, le concept d'habitus nous permet donc de nous intéresser aux systèmes des catégories de pensée constitutives de la culture professionnelle ; à l'action pédagogique mobilisée pour transmettre cette culture professionnelle aux étudiants ; mais aussi aux dispositions durablement inculquées, compatibles avec les conditions objectives du champ éducatif au sein duquel elles se produisent. Du fait que les structures mentales incorporées sont considérées comme la version homologue des structures sociales et que les espérances subjectives des acteurs sont l'expression même des probabilités objectives, l'analyse qui peut découler de l'approche théorique développée par Bourdieu reste centrée sur l'identification des régularités objectives et des processus qui conduisent à leur intériorisation. Mais il ne s'intéresserait pas essentiellement aux processus de subjectivation de cette objectivité par les individus, ni aux possibles décalages entre les espérances subjectives et les potentialités objectives, puisqu'elles sont censées être compatibles.

Nous sommes toutefois d'accord avec Dubar (2015) que l'étude des actions comme des construits sociaux et la reconstitution en même temps des « mondes » des acteurs, permet de mieux comprendre les processus de socialisation qui, sans doute, entraînent des actions cordonnées, mais aussi, des négociations des « mondes » constitués par des intérêts et des valeurs divers. Afin d'analyser les processus de subjectivation des régularités objectives menés par les acteurs, nous nous intéresserons ensuite au modèle proposé par Everett Hughes pour étudier les processus de socialisation professionnelle, notamment, au sein des institutions d'enseignement supérieur.

c. « Se former » ou la socialisation professionnelle comme processus de découverte et construction de soi

L'un des premiers sociologues à s'occuper de l'étude des processus de socialisation professionnelle a été Everett C. Hughes. Dans le cadre de ses nombreuses recherches sur le « monde du travail » (*world of work*), il n'a jamais cessé de s'intéresser à la construction d'un « modèle général » des professions et du processus de professionnalisation<sup>50</sup>. Dans un recueil intitulé « *Men and their Work* » qui rassemble treize articles assez divers

---

<sup>50</sup> Un modèle qui, d'après Lanher, n'a pas été présenté sous « une version parfaitement stabilisée, mais dont les occurrences, dans des textes s'étalant sur une période de plus de cinquante ans, présentent une relative homogénéité et une indéniable cohérence ». Voir « Professions et processus de professionnalisation : à la recherche d'un modèle commun » dans Lanher, S. (2016). *L'estime professionnelle selon E. C. Hughes, Terrains/Théories* [En ligne], 4

sur l'étude des groupes professionnels et l'aspect « socio-psychologique du travail », Hughes (1964) reprend un article publié en 1955 au sujet de « la fabrication d'un médecin » (*The Making of a Physician*). Dans ce texte, il propose un « modèle de référence général » (*general frame of reference*) pour étudier la formation (*training*) aux différents métiers et professions. En réalisant une synthèse entre les apports les plus solides de l'anthropologie culturelle et ceux de l'interactionnisme symbolique en matière professionnelle (Dubar, 2015 : Ch6., La socialisation professionnelle...), Hughes propose une analyse de la socialisation professionnelle comme un processus d'initiation au rôle que l'individu est censé jouer dans un univers professionnel particulier.

Pour Hughes toute profession est rattachée à un aspect de la vie et, par conséquent, de la société et la culture (1964 :116). Du fait que les aspects de la culture qui concernent chaque profession, ne sont ni la possession absolue ni la création exclusive de ceux qui les exercent dans le monde du travail, la « culture professionnelle » – et les différentes « subcultures » dans lesquelles celle-ci pourrait se diviser selon le degré de spécialisation – ne coïncide jamais exactement avec celle du « monde profane » (*lay world*), c'est-à-dire, le monde des « non-initiés » (117-118). La formation professionnelle aurait donc pour but d'initier les individus à une certaine « culture professionnelle » maintenue vivante à travers le temps et les générations. La formation professionnelle peut donc être définie comme « un ensemble d'expériences planifiées et non planifiées par lesquelles des profanes (*laymen*), généralement jeunes et familiarisés avec la culture profane qui prévaut, acquièrent une partie de la culture technique et scientifique des professionnels » (119).

Toutefois, la notion de « culture professionnelle »<sup>51</sup> chez Hughes ne se réduit pas à la question de la technique et de la connaissance scientifique. Du fait que celle-ci trouve « ses racines dans des idées et des présupposés », la culture professionnelle s'étend aussi à d'autres aspects (1964 :118). Se rapprochant, d'une certaine manière, de la notion de « culture » propre de l'anthropologie culturelle, la notion de « culture professionnelle » mobilisée par Hughes comprend toutes les connaissances, les croyances, les valeurs, les coutumes et toutes les autres attitudes et habitudes qu'acquiert l'individu en tant que membre d'une profession. Elle est porteuse de ce que Berger et Luckmann (2018 :226) appellent des « champs sémantiques structurant la routine des interprétations et des conduites » qui façonnent le rôle que le professionnel doit remplir dans la société.

Au premier abord, une remarque qui pourrait être soulevé sur l'approche proposée par Hughes est qu'il n'approfondit pas sur la nature de la culture professionnelle à laquelle les

---

<sup>51</sup> La notion de « culture professionnelle » employée par Hughes se rapproche beaucoup de l'idée des « connaissances spécifiques des rôles enracinés directement ou indirectement dans la division du travail » mobilisé par Berger et Luckmann (2018 :225-226), mais elle nous semble plus appropriée parce qu'elle permet de faire allusion aux différentes composantes normatives, affectives et cognitives que cette notion comporte.

jeunes aspirants sont initiés. Même si dans son texte, Hughes (1964 :118) reconnaît le fait qu'au sein de chaque profession, il y a des différences sur nombre des points associés à la culture professionnelle et il avance l'hypothèse que ces différences peuvent être liées ou non aux spécialités professionnelles ou bien aux différences de milieu social, ethnique ou régional, etc., il n'interroge pas le caractère construit de la culture professionnelle transmise, ni questionne la possible valorisation d'une culture professionnelle vis-à-vis d'autres. Pourtant, cela ne signifie pas qu'il se désintéresse de l'impact que les différentes structures sociales peuvent avoir sur le jeu des rôles, les perceptions et/ou les choix des individus, mais, tout simplement, qu'il les aborde sous un autre angle.

Bien que l'on retrouve l'influence des analyses sur les modes de socialisation développés au sein de l'anthropologie culturelle, pour Hughes la culture n'est pas l'élément explicatif majeur dans le fonctionnement des sociétés. Tout comme la plupart des sociologues appartenant à l'École de Chicago, il refusait de concevoir l'individu comme quelqu'un qui subit les normes et les conditions culturelles de son milieu. Bien au contraire, Hughes défendait l'idée que l'acteur social construit du sens à travers et dans l'interaction et que les différences au sein de groupes professionnels sont le fruit d'un travail de construction de la part des acteurs à la recherche d'une reconnaissance sociale. Autrement dit, les différences observables au sein des groupes professionnels relèveraient plutôt d'une « division morale du travail » résultante des interactions entre individus réalisant des activités perçues comme plus ou moins honorables, respectables, propres ou prestigieuses, qui leur accorderaient un statut social plus ou moins élevé (Hughes, 1996 :63). Et les différents choix des individus se trouveraient en lien avec le rôle qu'ils considèrent pouvoir jouer dans l'univers professionnel, pas en tant qu'espérances subjectives qui s'accordent avec des potentialités objectives comme le stipule Bourdieu (Ch1.B.b.), mais en fonction du système des interactions auquel ils participent.

Dans ses recherches sur le monde du travail, Hughes accorde une importance essentielle au rôle social puisque celui-ci renvoie immédiatement au système des interactions. Hughes explique que dans une situation de travail, « l'activité de chacun contribue dans une certaine mesure au produit final », mais les différentes tâches ne constituent pas l'essence de cette totalité (1996 :61). Pour lui, la « caractéristique essentielle et omniprésente du travail humain » est l'interaction (*idem.*). Et « un rôle fait toujours partie d'un système d'interaction des êtres humains » (1964 :119). Il met donc en avant l'idée que les métiers nécessitent d'être définis et étudiés sur la base du rôle qu'un individu exerce au sein d'un univers professionnel et non en fonction de l'ensemble des activités qu'il réalise (Lallement, 2012 :193). Mais il constate également que les individus peuvent ne pas accepter complètement « la définition du rôle qui leur est imposée d'en haut », et élaborer plutôt « leur propre définition en communiquant avec leurs pairs et en interagissant avec les populations qu'ils servent, supervisent ou traitent » (1996 :68). Il s'ensuit que le modèle d'analyse des processus de socialisation professionnelle qu'il a développé se centre plus sur la compréhension des différentes étapes et mécanismes



sociologiques et psycho-sociologiques qui rendent possible l'acquisition d'un rôle professionnel par les individus, que sur la nature même de la culture professionnelle qui leur sera transmise.

Pour Hughes (1964 :119), la formation professionnelle, consiste en « une séparation, presque une aliénation, de l'étudiant du monde profane » : « un passage à travers le miroir » (*a passing through the mirror*) qui ferait « regarder le monde par derrière et voir les choses comme écrites dans un miroir ». C'est-à-dire, une espèce d'immersion dans la « culture professionnelle » qui apparaît brutalement comme l'« inverse » de la culture profane (Dubar, 2015 : Ch6., La socialisation professionnelle...). La socialisation professionnelle chez Hughes peut être comprise comme le processus de passage d'un rôle à un autre et elle peut être étudié en « découvrant le trajet de passage (*course of passage*) du domaine du profane à celui du professionnel » (Hughes, 1964 :120). En s'intéressant, notamment, aux crises et aux dilemmes associés à l'acquisition du rôle, il serait possible de rendre compte des idées que les futurs professionnels ont sur le rôle à jouer, les compétences requises, les tâches à accomplir, les différents parcours professionnels à suivre et, en fin de comptes, mettre au clair les conceptions qu'ils ont sur eux-mêmes en tant que protagonistes du processus de socialisation (120-126). Pour Hughes, les ajustements vécus par les individus en termes de la conception et la découverte progressive de soi, revêtent une grande importance car ils se trouvent de toute évidence liés aux différentes manières d'exercer le métier (127).

Ainsi, l'approche proposée par Hughes pour analyser les processus de socialisation privilégie l'étude des différentes étapes – la séparation, le passage, le dédoublement et l'identification (Dubar, Tripier, Boussard, 2015 :109) – qui permettent aux individus en formation de découvrir, dans un premier temps ses propres aptitudes mentales, physiques et personnelles, ses goûts et dégoûts, ses chances d'acquérir les compétences, de jouer aux rôles et d'accéder aux emplois disponibles. Et puis, dans un deuxième temps, de faire des choix concernant le rôle professionnel qu'ils vont adopter et la manière dont ils vont l'exercer dans la pratique. Plusieurs études empiriques qui se sont emparées de son « modèle de référence général » pour étudier différentes formations professionnelles, ont prouvé la « fécondité opératoire » de son approche (Dubar, 2015 : Ch6. La socialisation professionnelle...)52.

L'un de travaux le plus connu ayant adopté le modèle développé par Hughes pour étudier les processus de socialisation professionnelle au sein d'une institution d'enseignement supérieur est « *Boys in White : Student Culture in Medical School* » réalisé par Howard

---

<sup>52</sup> Parmi les études empiriques qui se sont emparés du modèle proposé par Hughes, nous trouvons, notamment, Lortie, D.C. (1959). *Laymen to Lawmen : Law, School, Careers and Professional Socialization*, *Harvard Educational Review*, 325-369 ; Becker, H. et al. (1961). *Boys in White : Student Culture in Medical School*. Chicago : University of Chicago Press ; et Davis, F. (1966). *The Nursing Profession*. Chicago : John Wiley.

Becker, Blanche Geer, Everett Hughes et Anselm Strauss et publié pour la première fois en 1961. L'enquête ethnographique menée au sein de l'*University of Kansas Medical School*, cherchant à comprendre ce que la faculté de médecine faisait aux « *boys in white* », ou étudiants en médecine, autre que de leur donner une éducation technique (Becker *et al.*, 1992 :17), a conduit à la mise en lumière de l'existence d'une « culture étudiante » (*student culture*) qui rentre en tension avec les efforts de socialisation entamés par les enseignants. Par culture étudiante, les auteurs se réfèrent « aux significations (*meanings*) et interprétations (*understandings*) générées dans l'interaction entre les étudiants, aux perspectives<sup>53</sup> qu'ils ont développées et sur lesquelles ils ont agi face aux problèmes posés par l'école, ses autorités et le programme » (Becker, 1995 :76).

Basés sur la théorie de l'interaction symbolique, qui comprend le comportement humain comme un processus dans lequel l'individu façonne et contrôle sa conduite en tenant compte des attentes des autres avec qui il interagit (Becker *et al.*, 1992 :19), les auteurs portaient donc de l'hypothèse que la conduite des étudiants en médecine, quelle qu'elle soit, serait le produit de leur interaction les uns avec les autres face aux problèmes quotidiens (11). En s'intéressant aux tensions et conflits survenus lorsque les attentes des étudiants s'avéraient frustrées, l'analyse effectuée par Becker *et al.* a permis de montrer que l'apprentissage des futurs médecins est en effet largement façonné, non seulement, par les interactions existantes entre eux, avec les enseignants et les patients, mais aussi par l'ensemble d'idées qu'ils développent sur la médecine et la pratique médicale pendant ces interactions.

L'enquête les a conduits donc à constater que les efforts de socialisation entamés par les enseignants « n'agissent pas directement sur chaque étudiant de manière individuelle, mais ils sont médiés par les interprétations données par la culture étudiante à laquelle il participe, une culture qui lui permet d'écarter et de contourner certains efforts de ses professeurs » (Becker, 1995 :76). Dans ce sens, cette étude montre bien que même si les institutions d'enseignement supérieur font des efforts pour former les étudiants à un rôle et à l'exercice d'une pratique professionnelle particulière, elles ne réussissent pas forcément à orienter les actions des étudiants dans la direction souhaitée. Découvrir les réponses particulières des étudiants mériterait donc une analyse ethnographique approfondie.

En complément à l'approche proposée par Bourdieu, le modèle conçu par Hughes et les études ethnographiques qui ont en découlé nous permettent de comprendre la socialisation professionnelle, non seulement comme un processus d'incorporation des structures objectives productrices d'*habitus*, mais aussi comme des processus de

---

<sup>53</sup> La notion de « perspective » était employée pour désigner « un ensemble coordonné d'idées et d'actions qu'une personne utilise pour faire face à une situation problématique, faire référence à la manière ordinaire de penser, de ressentir et d'agir dans une telle situation » (Becker *et al.*, 1977 :34).

subjectivation déclenchés lorsque les étudiants commencent à découvrir le rôle professionnel qu'ils seront amenés à jouer à partir de l'interaction avec leurs pairs et le public auquel potentiellement ils proposeront leurs services. En termes d'analyse, cette approche nous permet de nous intéresser aux sens et représentations mobilisés par les étudiants lors de leur parcours d'initiation et de découverte du rôle professionnel, ainsi qu'aux processus de subjectivation qui les conduisent à opérer des choix sur le type de rôle et pratique professionnel qu'ils considèrent vouloir exercer.

### **C. De la production des rhétoriques structurantes à l'adoption du rôle professionnel : une grille d'analyse des processus de socialisation aux métiers du développement dans le domaine de l'enseignement supérieur interculturel au Mexique**

Dans la lignée de ce que nous avons exploré jusqu'à présent, nous nous proposons de mener une analyse qui cherche à articuler plusieurs dimensions qui interviennent à différents niveaux dans les processus de socialisation aux métiers du développement dans le domaine de l'enseignement supérieur interculturel au Mexique. Pour ce faire nous nous intéressons notamment au modèle d'étude conceptuel-méthodique de l'éducation interculturelle proposé par Gunther Dietz (2012), anthropologue spécialisé dans le domaine émergent des « études interculturelles »<sup>54</sup>, qui permet d'articuler la relation dialectique entre les discours pédagogiques-interculturels, de nature plus prescriptive-normative, et la *praxis* éducative, dans une perspective qui dépasse les frontières du contexte strictement scolaire (152).

À partir des différents travaux cherchant à comprendre la manière dont l'« éducation interculturelle » ou « multiculturelle » est étudiée dans des contextes de diversité et hétérogénéité culturelle, Dietz constate, d'une part, qu'il existe une « prolifération de modèles, de propositions et de programmes destinés à faire face aux "défis" et aux "problèmes" engendrés par la diversité culturelle en classe » ; et d'autre part, qu'il y a une « absence d'études empiriques sur les processus et les relations interculturelles, tels qu'ils se déroulent dans le milieu éducatif et scolaire » (2012 :152). Pour dépasser cet abîme, et cherchant à ce que l'apport d'une « anthropologie de l'interculturalité » (97-151) ne se

---

<sup>54</sup> Le terme « études interculturelles » est employé pour désigner un domaine émergent de préoccupations transdisciplinaires autour des contacts et des relations qui, tant au niveau individuel que collectif, au niveau expérientiel qu'institutionnel, s'articulent dans des contextes de diversité et d'hétérogénéité culturelle (Dietz, 2012 :78). Cela comprend à la fois des études qui se concentrent sur la diversité « interne » et infranationale des États-nations, que sur la diversité « exogène » produite par la transnationalisation et la croissante « diasporisation » des migrations contemporaines. Voir Dietz, G *et al.* (2009) Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana, *Sociedad y Discurso*, 16 :57-67.

limite pas à une critique des usages conceptuels et idéologiques des notions de culture et d'identité, Dietz propose une approche ethnographique permettant de conduire une analyse triadique des phénomènes éducatifs interculturels (152-209).

Conscient que la concaténation entre discours et *praxis* se déroule généralement dans des contextes très institutionnalisés et hiérarchisés, et afin d'éviter l'instrumentalisation habituelle de l'ethnographie comme technique ponctuelle et anecdotique d'« évaluation scolaire », Dietz propose d'élargir l'horizon analytique, orienté notamment sur les dimensions discursive et pratique, vers une troisième dimension politique et métapédagogique qui prend en compte la manière dont les « problèmes » éducatifs sont identifiés, formulés et institutionnalisés (2012 :214). L'« ethnographie de l'éducation interculturelle » proposée par Dietz repose donc sur une analyse qui trouve son fondement dans l'articulation de trois dimensions qui cherchent à explorer tant les modes de structuration sociale, que leur expression dans l'action individuelle et collective.

Premièrement, une dimension « syntaxique » qui s'intéresse à l'étude des structures institutionnelles spécifiques en tant que produit des politiques identitaires des États-nations à travers lesquelles la gestion ou le traitement de la diversité culturelle est problématisé (2012 :171). Deuxièmement, une dimension « sémantique » qui propose d'analyser, d'un côté, les stratégies discursives utilisées au niveau institutionnel, tant en termes des approches ou modèles d'éducation interculturelle mobilisées, qu'au niveau de la conception des programmes de formation et des stratégies didactiques créées pour répondre au « problème scolaire » de la diversité culturelle ; de l'autre côté l'analyse reposerait également sur les discours individuels générés par les acteurs éducatifs impliqués dans la pratique scolaire (183). Enfin, une dimension « pragmatique », centrée sur l'exploration des expressions des deux autres dimensions telles qu'elles peuvent être observées dans la pratique éducative. C'est-à-dire, l'analyse des structures syntaxiques sous-jacentes et des discours sémantisants des acteurs pédagogiques-institutionnels en contexte (201).

Inspirée du modèle développé par Dietz, dans cette partie, je propose une matrice ou grille d'analyse adaptée à l'étude des processus de socialisation aux métiers du développement dans le domaine de l'enseignement supérieur interculturel au Mexique. À cette fin, je pars du principe que les réponses apportées par l'État mexicain pour faire face au défi de la diversité culturelle, comprennent non seulement la création de programmes d'éducation interculturelle, mais aussi la formation des professionnels nécessaires à la mise en œuvre des stratégies conçues pour « gérer » cette diversité. Cette matrice reprend donc les dimensions proposées par Dietz pour explorer, d'une part, l'imbrication existante, et pas anodine, entre la « grammaire de la diversité » (Dietz et Mateos Cortés, 2011 :151) et la « grammaire du développement ». Et, d'autre part, leur articulation concrète aux niveaux syntactique, sémantique et pragmatique dans les processus de socialisation des intermédiaires locaux de développement d'origines paysan et autochtone dans le contexte mexicain. Mais, afin d'analyser les processus de socialisation professionnelle dans toute leur complexité, la matrice proposée ici élargit l'horizon d'analyse de la

dimension pragmatique vers l'étude des processus de construction des représentations et des significations par les objets-sujets de la pratique éducative, les étudiants. De cette façon, le prisme d'analyse ne repose pas uniquement sur les processus d'initiation aux métiers du développement à travers la transmission d'une culture professionnelle spécifique. Mais, attire l'attention également sur les processus de découverte, subjectivation et représentation de rôles et des pratiques professionnelles par les étudiants.

### a. La « pensée d'État » au cœur de la problématisation des programmes d'« éducation interculturelle » et du « développement »

Le caractère pluriculturel et pluriethnique des sociétés modernes n'est évidemment pas nouveau. Néanmoins, un sentiment d'« hétérogénéité structurelle croissante » manifeste sur les plans économique, culturel, linguistique, social et religieux des sociétés contemporaines, incite à redéfinir le rôle de l'éducation dans des contextes pluriethniques, multilingues et pluriculturels (Abdallah-Preteille, 2017 :5). L'« éducation interculturelle » est donc souvent présentée comme une alternative pertinente face aux nouveaux défis posés par la diversité. Toutefois, les réponses éducatives de type « interculturel » ne se problématisent pas de la même manière dans les différents contextes qui y ont recours. Puis, la notion d'« interculturalité » employée dans les politiques, programmes et pratiques éducatifs diffère en fonction des finalités et des stratégies des acteurs et des zones géographiques dans lesquelles elle est mobilisée. Alors que dans certains cas, l'« éducation interculturelle » peut être mise en avant afin de transversaliser le développement des compétences permettant de mieux « vivre ensemble » dans la diversité ; dans d'autres, celle-ci est mobilisée comme une approche éducative différentielle dans le but de répondre aux besoins et revendications diverses des minorités ; et dans d'autres cas encore, elle peut être présentée comme une stratégie perturbatrice et transformatrice de l'ordre social établi qui contribuerait à « décolonialiser » les savoirs.

Face aux variations conceptuelles et programmatiques, Gunther Dietz (2012) avance l'idée que les réponses éducatives qui cherchent à « interculturaliser » à la fois les programmes et les pratiques scolaires ne constituent pas une simple adaptation à la « multiculturalisation *de facto* » des sociétés, sinon qu'elles répondent aux transformations identitaires au sein des États-nations et aux « politiques d'identité » qui en découlent. En faisant appel à ce que Dietz (2012 :117) dénomme les « pédagogies d'identité », il rappelle que jusqu'au siècle dernier, plusieurs États-nation avaient misé sur la « monoculturalisation » de la population et le « monolinguisme » afin de parvenir à une certaine homogénéité culturelle. Pour faire face à la diversité ethnoculturelle de leur société et légitimer une même « identité nationale » parmi ses citoyens, ces États-nation aurait mis en place des réponses éducatives institutionnelles conçues pour socialiser les

populations perçues comme une « altérité », que Dietz dénomme les « pédagogies de l'autre » (173).

Néanmoins, suite au tournant multiculturaliste qui s'installe progressivement depuis les années 1970 à partir des États-Unis et ensuite un peu partout dans le monde, nous voyons apparaître des stratégies éducatives plus enclins à accueillir la diversité culturelle et linguistique au sein des écoles pour pouvoir répondre à ce sentiment d'« hétérogénéité structurelle croissante » (Abdallah-Pretceille, 2017:5). Or, le caractère pluriculturel et pluriethnique des sociétés modernes n'est pas nouveau. Ce qui a changé est plutôt la manière d'aborder les nouvelles dynamiques identitaires au sein des sociétés contemporaines. Dans ce sens, le multiculturalisme, tel qu'il a été défini précédemment<sup>55</sup>, constituerait une réponse institutionnelle aux enjeux que le pluralisme, la diversité et l'hétérogénéité ethnoculturelle posent aux États-nations, au sein desquels, les « pédagogies de l'autre » auraient pris tout simplement une nouvelle allure. Il s'ensuit, tel que proposé par Dietz, que « le point de départ pour analyser et comparer les "pédagogies de l'autre" développées par les institutions éducatives nationales respectives, ne sera pas l'"objective" composition ethnoculturelle des sociétés en question, mais les imaginaires collectifs de l'"altérité", tels qu'ils sont politiquement institutionnalisés et instrumentalisés par l'État » (2012 :175).

Bien que les États ne soient pas les seuls à proposer des programmes éducatifs de type interculturel, en raison des ressources matérielles et symboliques à leur disposition, ils restent, tel que l'explique Bourdieu (1993 :59), les principaux producteurs des catégories de pensée, des schémas classificatoires, des principes de vision et de division communs auxquels doivent se référer les institutions créées par ceux-ci, l'ensemble de ses fonctionnaires et, d'une manière plus large, les acteurs sociaux en général. Ce même constat aurait amené Abdelmalek Sayad (1999 :7) à signaler qu'en tant qu'« enfants de l'État national », la manière dont nous pensons « ces "autres" que nous-mêmes, ce qu'ils sont et, à travers eux, ce que nous sommes nous-mêmes » est le produit et, en même temps, l'objectivation de la « pensée d'État » (Bourdieu, 1993). Une forme de pensée produite et garantie par l'action de l'État qui, en tant que structure organisationnelle et instance régulatrice des pratiques sociales, prédétermine et organise objectivement toute notre représentation du monde et, par conséquent, le monde lui-même.

De toute évidence, cette capacité de production d'instruments de construction de la réalité sociale et de reproduction des structures mentales, confère à l'État un ample pouvoir symbolique (Bourdieu, 1977) qui s'exprime également lors de la conception de « problèmes sociaux ». Dans toute société, il existe un certain nombre de phénomènes qui,

---

<sup>55</sup> Pour rappel, nous adoptons la définition de multiculturalisme donné par David Dumoulin et Christian Gros (2012:14) qui désigne « l'action publique qui vise à transformer "l'imbrication entre injustice sociale et disqualification culturelle" au sein d'une société ».

selon les contextes et les époques, sont perçus comme problématiques. Ces failles, défauts, insuffisances, inadéquations, inadaptations, déviances, qui, par ailleurs, sont souvent associés à des groupes de personnes considérées « à problèmes » (Otero, 2012), sembleraient apparaître « naturellement ». Toutefois, ce qui paraîtrait « poser problème » et sur quoi il faudrait agir de toute évidence – la pauvreté, les inégalités éducatives, les migrations, l'absence de développement, le manque d'intégration de certaines populations ou la nécessité de leur reconnaissance, etc. – a été défini, de manière importante, par les institutions de l'État. Pour Bourdieu (1993 :50) « les administrations publiques et leurs représentants sont de grands producteurs de "problèmes sociaux" ». Les institutions publiques joueraient donc un rôle crucial dans l'identification des phénomènes considérés « problématiques », dans la désignation et la catégorisation des personnes « à problèmes », ainsi que dans la formulation de stratégies conçues pour réguler, contrôler, encadrer, résoudre et/ou réprimer « ce » ou « ceux » qui « posent problème ».

De ce point de vue, les réponses éducatives institutionnelles qui cherchent à « interculturaliser » à la fois les programmes et les pratiques scolaires, trouveraient leur source dans les catégories de la pensée d'État sur l'altérité (Dietz, 2012 :173). Bien que, comme nous le verrons plus tard, les catégories de la pensée d'État ne soient pas les seules à structurer les initiatives éducatives de type interculturel proposées par les acteurs et qu'elles soient susceptibles de se voir modifiées par des tensions existantes entre les États-nation et différents secteurs de leur société, elles restent un point de départ tout-à-fait pertinent pour entamer notre analyse. Plus encore quand nous constatons que, le domaine de l'éducation ne serait pas le seul à être traversé par les catégories de la pensée d'État. Elles sont mobilisées de manière transversale dans différents domaines d'intervention étatique où la différence ethnique et culturelle serait perçue également comme problématique.

Dans le contexte mexicain, depuis le début du XXe siècle, l'« indien » – en tant que « catégorie coloniale » (Bonfil Batalla, 1972) représentative d'une « altérité » perçue comme synonyme de « non-développé » – n'a pas cessé de faire l'objet des politiques d'éducation et du développement qui agissent de manière conjointe comme deux volets des politiques d'identité définies par l'État. Au fil du temps, l'« altérité autochtone » a été perçue par l'État mexicain d'abord comme un « problème » auquel il faut remédier, puis comme une « richesse » qui doit être valorisée, mais dans tous les cas comme un « cible » d'intervention de l'État. Ce constat accorderait en soi une certaine pertinence à l'idée de prendre le même point de départ pour analyser tant la problématisation des phénomènes éducatifs « interculturels » que celle des phénomènes du développement. Néanmoins, la pensée d'État comme prisme d'analyse conjointe gagne tout son intérêt quand, historiquement et de manière récurrente, la catégorie des « autres » employé pour produire des réponses éducatives pour faire face à la diversité culturelle s'imbrique avec la catégorie des « non-développés » mobilisé dans le cadre des politiques et programmes de développement.

Nous proposons donc une première dimension d'analyse qui chercherait à comprendre, dans le contexte mexicain, l'articulation existante entre catégories de la pensée d'État et les différentes réponses institutionnelles adressées aux populations autochtones, notamment, dans les domaines de l'éducation et du développement. Prenant le tournant multiculturel comme « point de rupture », nous essayerons de rendre compte des transformations dans la pensée d'État sur l'« altérité autochtone », sur une période qui va de la fin du XIXe siècle jusqu'au début du XXIe. Ce type d'analyse entend nous permettre de lutter contre ce que Bourdieu appelle l'« amnésie » de la genèse des « problèmes sociaux » et sa « naturalisation » dans l'ordre symbolique et social. En effet, pour lui la reconstruction de la genèse de l'État et ses catégories de pensée est sans doute l'instrument de rupture le plus puissant pour penser l'État sans la pensée d'État (1993), pour rendre compte que l'ordre social qui se présente « avec toutes les apparences du naturel » est en réalité un ordre social arbitraire rendu légitime grâce au pouvoir symbolique de l'État. Une « histoire génétique de l'État » (2012 :160) et de ses catégories de pensée s'avère donc très utile pour rappeler que les institutions publiques et les « problèmes sociaux » qu'elles formulent, que ce soit dans le domaine de l'éducation ou du développement, sont en réalité des produits socialement et historiquement construits dont on peut retracer la genèse et les dynamiques qui ont donné lieu à leur transformation dans le temps.

À partir des travaux menés par des historiens, sociologues, anthropologues, politologues qui, de façons très diverses, se sont intéressés aux conditions de la mise en œuvre des politiques adressées aux populations autochtones dans le contexte mexicain, nous chercherons à faire ressortir, dans le chapitre 2, les catégories de la pensée d'État qui nous permettront par la suite de mieux comprendre la manière dont la politique d'enseignement supérieur interculturel et les programmes de formation aux métiers du développement qui en découlent, ont été problématisés et formulés par les institutions étatiques mexicaines.

#### b. Institutionnalisation des rhétoriques structurantes et normalisation des pratiques éducatives et du développement

Les institutions étatiques, comme nous l'avons dit, jouent un rôle crucial dans l'identification des phénomènes considérés « problématiques », ainsi que dans la formulation de stratégies conçues pour donner « solution » à « ce » ou « ceux » qui « pose.nt problème ». À travers ce que Bourdieu (2012 :26) appelle les « actes d'État »<sup>56</sup>,

---

<sup>56</sup> Bourdieu (2012:26-28) définit les actes d'État comme « des actes politiques ayant des prétentions à avoir des effets dans le monde social » qui sont « accomplis par des agents dotés d'une autorité symbolique ». L'éventail



les institutions et ses fonctionnaires, dotés de l'autorité symbolique de l'État et mandatés pour agir en son nom, définissent les « problèmes » constitués comme publics, produisent et légitiment des catégories, des normes, des règles qui déterminent la manière dont ce « problème » sera abordé. Dans la pratique administrative quotidienne, ces actes se traduisent par des manifestations bureaucratiques de tout type qui, d'une manière ou d'une autre, énoncent le point de vue officiel et font tourner le rouage institutionnel indépendamment des gens impliqués. À travers d'argumentaires, de protocoles, de manuels, de formulaires, de processus réguliers, répétitifs et constants, explique Bourdieu, les institutions publiques créent de la régularité, de la répétition, de l'automatisme reproducteur de la rhétorique officielle (71-72, 83-86).

Depuis un certain nombre d'années, même si l'on aurait pu penser à une diminution de l'activité bureaucratique de l'État grâce à l'introduction des pratiques managériales issues du privé et censées diminuer les pesanteurs des procédures administratives, les manifestations bureaucratiques n'ont fait que se multiplier. Dans son ouvrage *La bureaucratiation du monde à l'ère néolibérale*, Béatrice Hibou (2012) constate une inflation normative sans précédents, non seulement dans l'administration étatique, mais dans l'ensemble de la société de manière plus générale. Cela s'explique parce que la privatisation de l'État, nous dit Hibou (1998), n'a pas engendré son retrait ni son effondrement, mais plutôt son redéploiement et la modification des modes de gouvernement afin de conserver les capacités de contrôle étatique, dont une de manifestations repose sur ce qu'elle appelle la « bureaucratiation néolibérale ».

La croyance en la supériorité du modèle de l'entreprise et du marché, nous dit-elle, a conduit les États à mener un projet réformateur technique qui a redynamisé l'activité bureaucratique étatique grâce à la diffusion de pratiques managériales issues du marché et de l'entreprise<sup>57</sup>. En voyant dans ces formalités de simples techniques, explique Hibou (2013 :10,18) « la *doxa* néolibérale présente le respect des normes, règles, procédures bien particulières comme l'expression de la "bonne gouvernance" » dont les fondements ne sont jamais examinés parce qu'ils apparaissent évidents à tout le monde. Néanmoins, la « bureaucratiation néolibérale » renvoie en réalité à des nouvelles modalités de domination et de coercition qui témoignent des transformations dans les modes d'intervention de l'État (8,11). Plus l'État déréglemente plus il bureaucratise, car les processus de formalisation et d'universalisation d'abstractions, lui permettent d'exercer un contrôle diffus qui contraint et discipline par la voie de la normalisation (2012 :92,109). Dans ce sens, Hibou considère que la bureaucratie dans l'ère néolibérale

---

est très large car il s'agit de tout type d'actes autorisés qui « par une série de délégations en chaîne, renvoie à un lieu ultime : l'État ».

<sup>57</sup> Pour Hibou (2012:17) il est important de ne pas confondre « administration étatique » avec « bureaucratie » car « ce terme caractérise aussi bien l'entreprise, le privé, l'économie de marché, les organisations se revendiquant de la société civile... ».

ne doit pas être comprise comme une institution ou un appareil hiérarchisé propre à l'Etat, mais comme une forme d'exercice du pouvoir axé sur l'usage de normes, de règles, de procédures, d'opérations de codage ou de catégorisation, dans une volonté de contrôle, de maîtrise, de standardisation et de normalisation (2012 :16-17).

Réfléchir aux mutations des modes de gouvernement sous les traits de la bureaucratisation néolibérale invite donc à s'intéresser à ces différentes « formalités » productrices de régularités, d'automatisme et de normalisation comme des lieux d'énonciation du politique (2012 :141). Dans *La bureaucratisation néolibérale*, ouvrage collectif qui s'inscrit dans la continuité de celui que nous avons cité précédemment, Hibou (2013) propose d'analyser ces formalités comme des dispositifs et des pratiques œuvrant à la fois à travers des techniques et des langages. En tant qu'« arts-de-faire bureaucratiques » (15), les différents dispositifs techniques entendent apporter une « mise en forme » spécifique aux pratiques sociales. Grâce à leur institutionnalisation dans des programmes, protocoles, manuels, procédures, les formalités de type technique diffusent des formes spécifiques de savoirs et de savoir-faire considérés comme les « bonnes manières » et inculquent les règles du jeu à l'ensemble d'acteurs concernés, individuels ou collectifs (16). En parallèle, le « langage bureaucratique » joue également un rôle important dans la construction de cohérence et du contrôle par la diffusion d'un langage commun qui définit les contours des problématiques et des expressions légitimes du politique (17-18). Comme nous le verrons plus loin, cela ne veut pas dire que le langage bureaucratique adopté par l'État ne reprenne pas des notions, des idées et des logiques mobilisées par d'autres acteurs, ni que les acteurs sur lesquels l'État a une influence, adoptent systématiquement les formalités imposées par les institutions étatiques. Toutefois, cette approche permet de mettre en lumière les nouvelles stratégies d'intervention mobilisées par les États pour exercer un contrôle diffus par le biais de la normalisation.

L'analyse des modalités de bureaucratisation néolibérale par les formalités, proposée par Hibou, permet en effet de regarder la construction des « problèmes sociaux » et des réponses institutionnelles conçues par les États sous un nouvel angle. Nous nous intéressons particulièrement à son approche pour étudier la manière dont l'État mexicain se sert de la « rhétorique interculturelle » pour promouvoir l'institutionnalisation et la diffusion des normes, règles, procédures et d'un langage spécifique pour normaliser les pratiques éducatives des acteurs. Pour ce faire, nous nous intéresserons, dans le Chapitre 3, tout particulièrement à l'analyse d'un document intitulé *Universidad Intercultural. Modelo Educativo* (Casillas et Santini, 2009) conçu par la *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe* (CGEIB) pour établir les lignes directrices auxquelles les acteurs éducatifs doivent adhérer s'ils souhaitent obtenir la reconnaissance officielle de leurs initiatives. À partir de l'analyse des formalités énoncées et de la rhétorique mobilisée dans ce document officiel, nous essayerons de dévoiler les différentes procédures qui entendent assurer la normalisation des pratiques éducatives

au sein des Universités interculturelles (UI) et la formation des intermédiaires locaux en conformité avec une vision plus managériale et entrepreneuriale du développement.

Il ne faut pas oublier, comme le rappelle Hibou (2013 :13), que parfois ces formalités constituent des modes d'affirmation professionnelle et que les normes et les procédures sont légitimées au nom des exigences du métier. Les rôles professionnels ne sont pas exempts de l'influence de la rationalité néolibérale dans la vie moderne. Nous sommes donc amenés à analyser dans quelle mesure le modèle de l'entrepreneur a nuancé le sens des formations aux métiers du développement promues par la CGEIB. Cette analyse nous permettra de mieux comprendre la variante de « culture professionnelle du développement » mise en avant et, par conséquent, le rôle d'intermédiation que l'État entend donner aux professionnels issus de ces universités.

### c. Adoption et resignification intra-institutionnelle des rhétoriques structurantes dans les processus de socialisation professionnelle

Dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle, nous l'avons déjà vu, les processus de socialisation reposent sur énormément de facteurs et l'analyse de la réalité éducative ne peut pas être comprise uniquement comme le résultat des intentions des entités gouvernementales. La vie sociale, nous dit également Béatrice Hibou (2013 :13), est faite de « l'enchevêtrement de millions d'intentionnalités et de non-intentionnalités » et elle est « beaucoup trop complexe pour être le résultat de la volonté délibérée de politiques, hauts fonctionnaires ou dirigeants de grosses sociétés privées ». Dans ses travaux sur la bureaucratisation néolibérale, elle nous invite donc à mener une analyse « par le bas » qui prenne en compte les chemins multiples dans lesquels les formalités techniques et linguistiques s'expriment dans la vie quotidienne lorsqu'elles entrent en contact avec « d'autres langages et avec d'autres processus, d'autres logiques d'action, d'autres consciences, d'autres subjectivités ou imaginaires » (18).

Grâce à son pouvoir symbolique, l'État est capable de renforcer un point de vue parmi d'autres sur le monde social qui acquiert un caractère d'« universel » sur lequel l'ensemble d'acteurs « sont obligés de tomber d'accord » (Bourdieu, 2012 :61). Toutefois, le point de vue officiel n'est pas vraiment « universel » ni reconnu par tous (68), il est bien d'ailleurs « le lieu de lutte entre les points de vue » (56). En tant que modalités d'énonciation du politique, les formalités techniques et linguistiques promues par les institutions étatiques sont des expressions d'un ordre social et politique qui n'est pas nécessairement partagé par les différents acteurs censés contribuer à sa diffusion et normalisation. Les travaux réunis dans *La bureaucratisation néolibérale* (2013) rendent compte de l'imprévisibilité des processus de normalisation. Par ailleurs, Hibou constate que les catégories, les normes, les procédures, les formalités que les institutions étatiques cherchent à véhiculer, peuvent être comprises différemment selon les moments, les

acteurs et les situations, ainsi qu'entrer en conflit avec d'autres logiques d'action et finir par être contournées, contestées, voir ignorées (2013 :16). En effet, les formalités techniques et linguistiques sont sensibles aux jeux de pouvoir, aux rapports de force et aux contextes historiques dans lesquels elles se déploient (19). Et dans ce sens, elles constituent une entrée propice pour observer la formation, la structuration et la dynamique d'un champ « autour duquel et dans lequel se jouent des batailles de pouvoir, s'expriment des conflits de légitimité, s'articulent (ou s'opposent) des compréhensions et des lectures qui puisent dans des répertoires et des imaginaires différents » (11). Cette perspective proposée par Hibou, nous invite à étudier les formalités bureaucratiques néolibérales, non seulement à partir des processus de normalisation et domination qu'elles suscitent, mais aussi au regard des chemins que les acteurs se frayent pour les adopter, les resignifier, les contourner ou les contester, tout en créant ses propres marges de manœuvre.

Dans le contexte mexicain, selon cette perspective plus large de l'exercice du pouvoir, d'après Érica González Apodaca (2017), les différentes manifestations politiques qui ont donné lieu à la création des initiatives éducatives de type interculturel en dehors ou à travers différentes formes d'articulation avec les institutions étatiques, peuvent être comprises comme le produit des positions que les acteurs occupent à l'intérieur du champ politique de l'enseignement supérieur interculturel. En fonction de leurs positions dans ce « champ politique »<sup>58</sup>, les divers acteurs impliqués – organisations autochtones, ONG, fondations, agences de coopération internationale, universités – défendent des « prises de pouvoir » particulières sur la reconnaissance des droits des peuples autochtones et revendiquent, en conséquence, des conceptions différentes sur l'interculturalité et la fonction de l'éducation des populations autochtones au niveau supérieur.

Dans ce sens, chaque initiative éducative créée au sein du champ, peut être comprise comme une manifestation unique d'adoption, resignification, contournement et/ou refus des formalités établies par l'État pour réguler le champ de l'enseignement supérieur interculturel. Ces « complications » dans le processus de normalisation se rendent plus évidentes lorsque les acteurs s'opposent frontalement au point de vue officiel et rejettent ouvertement certain nombre de normes et de procédures imposées par les institutions étatiques. Néanmoins, les Universités interculturelles qui font partie du programme officiel et qui ont été créées dans l'idée du modèle conçu par la CGEIB, n'échappent pas à la déformation des formalités bureaucratiques, même si celles-ci se manifestent d'une manière peut-être un peu plus subtile. En fonction de leur propre histoire, de leurs conditions de création et des acteurs qui s'y sont impliqués alors et les font vivre au jour le jour, chaque Université interculturelle expérimente des processus différents de mise en

---

<sup>58</sup> Défini par Bourdieu (1981:3), « à la fois comme champ de forces et comme champ des luttes visant à transformer le rapport de forces qui confère à ce champ sa structure à un moment donné »

œuvre du projet et d'application des formalités techniques et linguistiques mobilisées par la CGEIB.

À partir de l'analyse du cas concret de l'*Universidad Veracruzana Intercultural*, présenté dans le Chapitre 4, nous proposons donc d'étudier jusqu'à quel point et de quelle manière le modèle conçu par la CGEIB a été adopté à deux niveaux. D'abord, dans le projet éducatif mis en œuvre par l'UVI et dans le programme de la *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo* (LGID) que cette institution propose. Ensuite, au niveau des pratiques éducatives mises en œuvre par les enseignants dans l'un des quatre campus de l'UVI situé dans la région du Totonacapan. D'un côté, ce type d'analyse a pour but d'identifier la manière dont les différentes formalités techniques et linguistiques énoncées dans le modèle créé par la CGEIB ont été adoptées et mises en œuvre par l'UVI. De l'autre, il cherche à constater et faire ressortir les possibles décalages avec la rhétorique officielle, mais aussi à identifier la revendication d'autres logiques face au point de vue officiel sur l'exercice des métiers du développement. En nous intéressant à la pluralité des perspectives et des conceptions mobilisées par les acteurs éducatifs autour de l'interculturalité, du développement et du rôle professionnel des « gestionnaires interculturels pour le développement », nous pourrions nous donner une perspective plus large de la « culture professionnelle du développement » que l'UVI entend transmettre à ses étudiants pour les initier en tant qu'intermédiaires interculturels. Par ailleurs, les discours des enseignants nous permettent de mieux comprendre les intentionnalités des pratiques éducatives situées au cœur des processus de socialisation professionnelle.

### d. Découverte et adoption du rôle professionnel : représentations, dilemmes et pratiques des futurs intermédiaires du développement

Toutefois, comme il a été expliqué précédemment, les processus de socialisation ne sont pas unidirectionnels. Les étudiants ne sont pas des simples récepteurs passifs d'une culture professionnelle qui les conduit à porter un rôle unique et à exercer une même pratique. L'acquisition du rôle ne se fait pas du jour au lendemain et implique un processus de découverte progressive de la part des étudiants qui peut conduire à l'adoption de différentes variantes du rôle professionnel et, par conséquent, à différents modes d'exercice de la pratique. Afin d'éviter des explications réductionnistes et artificielles sur le rôle que jouent les intermédiaires du développement sur le terrain, il est essentiel de s'intéresser aux sens et représentations qu'ils construisent autour du rôle qu'ils sont amenés à jouer.

Hughes (1964) fait noter qu'au sein de chaque métier, il se développe une certaine conception de ce qui est ou devrait être le rôle essentiel du professionnel. Mais que dans la pratique, la réalité du métier ne coïncide pas forcément avec l'image que l'on s'est faite du travail idéal. Il explique que lors du processus d'initiation au métier, les individus

découvrent qu'il y a une grande variété d'activités et que certaines d'entre elles ne se rapprochent pas de ce qu'ils avaient envisagé. Ils se rendent compte qu'il y a des tâches perçues comme plus valorisantes que d'autres et que, dans une mesure plus ou moins grande, ils seront confrontés à la réalisation des tâches considérées comme des nuisances, comme des impositions ou même encore comme du « sale boulot » – des activités considérées physiquement, socialement et/ou moralement en dessous de la dignité de la profession (1964 :122). Puis, en rentrant en contact avec le public, les futurs professionnels prennent conscience également de la grande diversité des personnes auxquelles ils vont être amenés à fournir ses services. Et ils découvrent que les réactions aux « réponses » qu'ils apportent ou aux « solutions » qu'ils proposent, ne sont pas en accord à tout moment avec les attentes de ces personnes. Par ailleurs, les différentes situations de formation peuvent demander des professionnels en devenir, de jouer un rôle avec lequel ils ne sentent pas complètement identifiés ou auquel les autres ne les associent pas encore, ce qui entraîne souvent des crises et des dilemmes associés à la manière d'exercer le rôle (120). Ainsi, à partir des interactions avec les autres et des expériences vécues pendant le processus d'initiation professionnelle, les étudiants adaptent leurs représentations sur le rôle auquel ils sont initiés, accordent des nouveaux sens à leur pratique professionnelle et ajustent la conception qu'ils ont sur eux-mêmes et sur les compétences acquises pour pouvoir jouer le rôle.

Tenir compte du processus de subjectivation du vécu des étudiants dans l'analyse des processus de socialisation semble fondamental pour pouvoir rendre compte, non seulement du parcours de découverte du métier et des changements qui en découlent. Mais aussi, pour rendre explicite le processus de construction des sens sur le rôle et l'exercice de la propre pratique professionnelle. À partir des récits des étudiants de *l'Universidad Veracruzana Intercultural, Campus Totonacapan (UVI-T)*, dans le Chapitre 6, nous chercherons à reconstruire leur parcours d'initiation professionnel tout en montrant les crises et les dilemmes auxquels ils se voient confrontés lorsqu'ils réalisent leurs premières interventions de terrain et découvrent le métier de « gestionnaire interculturel ». Nous nous intéresserons également au processus de construction des représentations sur le rôle professionnel au cours de la formation et à l'analyse des diverses manifestations de ce rôle. Cela nous permettra de mieux mettre en perspective les tensions entre les logiques étatiques (gouvernementales), les logiques institutionnelles et les logiques individuelles au niveau local sur l'exercice du rôle d'intermédiaire local du développement.

## **Chapitre 2. Transformations dans la pensée d'État sur l'« altérité autochtone » : politiques d'identité, d'éducation et du développement en direction des peuples autochtones au Mexique**

En raison du passé colonial, au Mexique ainsi que dans la plupart des pays latinoaméricains, l'« altérité » a historiquement été pensée en termes de différence ethno-raciale et culturelle et, avant tout, en lien avec la figure de l'« indien ». C'est à partir de la supposée et mal nommée « découverte » que les « Espagnols » arrivés sur le continent Américain ont fait des populations autochtones que l'« indien » est identifié et situé comme « altérité » première. C'est aussi suite à la conquête des « Indiens » par les « Espagnols », qu'une position d'infériorité leur est imposée à partir d'une vision eurocentrique<sup>59</sup> du monde qui a produit des catégories pour nommer et distinguer le « civilisé » du « non-civilisé ». Cette construction initiale sur l'« altérité autochtone » – largement étudiée par divers auteurs latinoaméricains appartenant au groupe Modernité/Colonialité<sup>60</sup> – a été continuée, reproduite et renforcée, par les élites qui ont repris le pouvoir après l'indépendance et qui se sont succédées pour gouverner le pays tout au long des XIXe et XXe siècles. Pensée comme un « problème social » à l'encontre du progrès et de l'unité nationale, l'« altérité autochtone » a été le centre d'attention des politiques d'intégration, dites « indigénistes », déployées pendant la plupart du XXe siècle, d'abord dans le domaine de l'éducation, puis dans celui du développement, dans le but d'« assimiler » les « indiens » à l'ensemble du noyau national autoproclamé « métis ».

À la veille du XXIe siècle le regard porté sur l'« indien » semblerait évoluer. En réponse à la montée en puissance des mouvements autochtones et à l'internationalisation des droits de ces populations – notamment au sein de l'OIT avec l'adoption en 1989 de la Convention (n° 169) relative aux peuples indigènes et tribaux –, l'État mexicain a effectué une série de réformes constitutionnelles entre 1992 et 2001 dans lesquels, pour la première fois dans l'histoire du pays, se reconnaît la nature pluriculturelle et multilingue de la nation et

---

<sup>59</sup> Le terme « eurocentrisme » est employé d'une manière générale pour désigner une forme spécifique d'ethnocentrisme qui présente comme universel une vision du monde fondé sur l'expérience de l'Europe occidentale. Aníbal Quijano (2000 :218) définit l'eurocentrisme comme une perspective et une manière concrète de produire des connaissances dont l'élaboration systématique a commencé en Europe occidentale et est devenue globalement hégémonique (218). Toutefois, Quijano précise que l'eurocentrisme « ne se réfère pas à toutes les façons de connaître de tous les Européens et de tous les temps, mais à une rationalité ou une perspective spécifique de la connaissance qui devient globalement hégémonique en colonisant et en se superposant à toutes les autres [façons], antérieures ou différentes, et à leurs connaissances concrètes respectives, tant en Europe que dans le reste du monde" (219).

<sup>60</sup> Voir, par exemple, Dussel, E. (1992) 1492. *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Madrid: Nueva Utopía; Lander, E. (comp.) (2005). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. La Habana: Instituto Cubano del Libro/Editorial de Ciencias Sociales; Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona : Gedisa.

s'accordent certains droits collectifs aux peuples autochtones. Pensée désormais comme une « richesse », l'« altérité autochtone » est encore une fois le centre d'attention des politiques de reconnaissance, dites « multiculturalistes », qui prônent la « revalorisation » de la diversité culturelle et linguistique portée par les peuples autochtones et le « respect » de leurs particularités ethniques dans différents domaines, y compris, notamment, ceux de l'éducation et du développement.

Nous verrons, néanmoins, que même si le discours officiel sur l'« altérité autochtone » a évolué, la redistribution du pouvoir entre l'État et les peuples autochtones n'a pas expérimentée de modifications majeures. En raison des risques que la redistribution du pouvoir comporte en termes de souveraineté, l'État va avoir une tendance à éviter des transformations profondes et à favoriser plutôt des politiques qui contournent, adaptent ou abordent partiellement la reconnaissance des droits collectifs de ces peuples. Dans le cadre de ce que Charles Hale (2005) appelle le « multiculturalisme néolibéral », cette reconnaissance partielle des droits collectifs des populations autochtones ferait partie des stratégies mises en place par les gouvernements néolibéraux latino-américains pour gouverner ses citoyens. En promouvant la reconnaissance de seulement certains droits culturels, les États s'accorderaient la prérogative de délimiter les marges de ce qui serait « permis » aux populations autochtones et d'établir des normes pour déterminer qui mérite de bénéficier de ces droits. Dans ce scénario, au lieu de penser le renouvellement des politiques d'identité en opposition avec le paradigme « indigéniste », certains auteurs nous invitent à l'analyser plutôt dans la continuité de celui-ci (Hernandez, Paz et Sierra, 2004), voir dans son dépassement (Gros, 2006), comme un projet « néo-indigéniste » qui, grâce aux nouvelles formes d'intervention décentralisée propres à l'État néolibéral et au discours multiculturaliste de la reconnaissance, produirait des nouvelles stratégies conçues pour « gouverner les autres » (Boccaro, 2011).

Afin de mieux comprendre la logique qui structure les politiques adressées aux peuples autochtones, que ce soit dans sa variante « intégrationniste » ou « multiculturaliste », celles-ci nécessitent d'être analysées à partir des catégories que l'État mobilise au niveau symbolique pour identifier, selon les contextes et les époques, ce qui « pose problème » et sur quoi il faudrait agir de toute évidence. Néanmoins, comme évoqué précédemment (Ch1.C.a-b), il ne faut pas oublier que les « problèmes sociaux » qui se présentent avec « toutes les apparences du *naturel* », sont en réalité des produits socialement et historiquement construits et le résultat d'une « pensée d'État » dont on peut retracer la genèse (Bourdieu, 1993). Ainsi, avant de nous consacrer à étudier la manière dont l'enseignement supérieur interculturel a été problématisé et institutionnalisé par l'État mexicain, intéressons-nous d'abord à l'analyse de la « pensée d'État » qui sous-tend ces processus.

Pour ce faire, à partir des travaux menés par des historiens, sociologues, anthropologues, politologues, qui de façons très diverses se sont intéressés aux conditions de la mise en œuvre des politiques adressées aux populations autochtones mexicaines, je chercherai à faire émerger les catégories de pensée à travers lesquelles l'« altérité autochtone » a été



conçue par l'État mexicain à l'aube du XXe siècle et les transformations que celles-ci ont subi jusqu'à nos jours. Dans la première partie, j'essayerai de montrer l'articulation existante entre ces catégories de pensée et les différentes réponses institutionnelles déployées par l'État pendant la période « indigéniste », tout en évoquant les réactions suscitées au sein des peuples autochtones afin de rendre compte des processus qui ont conduit à la reconnaissance de la diversité culturelle du pays. Dans la deuxième partie, j'attirerai le regard sur les conditions de mise en œuvre des « politiques de la reconnaissance » afin d'interroger la logique qui structure les réponses institutionnelles conçues par l'État pour « gérer la diversité culturelle » dans l'époque du « multiculturalisme néolibéral ».

### **A. L'État mexicain face à la diversité ethnique et culturelle : de l'assimilation à la reconnaissance**

La reconnaissance juridique de la composition pluriculturelle de la nation mexicaine est relativement récente puisqu'elle ne date que de 1992. Cinq cents ans après l'arrivée des Espagnols sur le continent américain, la réforme de l'article 4 de la Constitution a établi explicitement pour la première fois « la composition pluriculturelle de la nation mexicaine qui trouve son origine dans ses peuples autochtones ». Par la suite, sur la base de cet amendement, une nouvelle réforme constitutionnelle à l'article 2 a été effectuée en 2001 pour élargir la reconnaissance de certains droits collectifs des populations autochtones. Les modifications apportées au cadre juridique représentent un progrès important, mais elles restent encore insuffisantes en termes d'autonomie des peuples autochtones et font partie d'un processus inachevé vers des conditions réelles d'égalité pour ces groupes (Aragón Andrade et Color Vargas, 2013).

Cette reconnaissance formelle ne se produit pas grâce à un geste fortuit de justice sociale ou de volonté politique. Comme nous verrons par la suite, elle s'inscrit certes dans le cadre d'un processus d'internationalisation des droits des peuples autochtones<sup>61</sup> qui a joué un rôle décisif dans la reformulation des cadres juridiques et des politiques publiques (Cruz

---

<sup>61</sup> Cette internationalisation débute au sein de l'Organisation internationale du travail (OIT) dans le cadre de la Convention (n° 107) relative aux populations aborigènes et tribales, adoptée en 1957. Elle a ensuite été remplacée par la Convention (n° 169) sur les peuples indigènes et tribaux de 1989 et se consolide finalement avec la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones adoptée par l'Assemblée générale de l'ONU en 2007. D'un côté, les organisations autochtones de différents États ont commencé à exercer un activisme important dans diverses organisations internationales depuis les années 70, ce qui a conféré une plus grande légitimité aux revendications des peuples au niveau national ; d'un autre côté, ce sont les documents juridiques internationaux qui ont servi de base pour les réformes des textes constitutionnels en termes de reconnaissance des peuples autochtones (Aragón Andrade et Color Vargas, 2013 ; Cruz Martínez, 2013).

Martínez, 2013). Mais avant tout, la reconnaissance de la diversité culturelle au Mexique est le résultat des années de lutte des peuples autochtones et d'un processus de longue haleine de redéfinition des identités nationales et de reconfiguration des relations entre les peuples autochtones et l'État mexicain, sur lequel il convient d'y revenir.

Cependant, il ne s'avère pas simple de contextualiser en quelques pages des relations qui se tissent depuis un peu plus de deux siècles de vie indépendante du pays. Pour ce qui nous intéresse, qui est de comprendre la manière dont l'enseignement supérieur interculturel est problématisé et institutionnalisé, j'essaierai d'amener notre attention sur l'évolution du regard de l'État mexicain face à la diversité ethnique et culturelle du pays dès la fin du XIXe siècle jusqu'à nos jours. En retraçant les différentes politiques d'identité, je me propose de faire émerger les catégories de pensée à travers lesquelles l'État a conçu l'« altérité autochtone » et de montrer la manière dont celles-ci ont structuré les réponses institutionnelles créées pour faire face au défi de la diversité ethnique et culturelle du pays.

a. L'« altérité autochtone » dans le projet de « nation métisse »

J'ai choisi de commencer cette analyse à l'aube du XXe siècle puisque c'est à ce moment-là que la différence ethnico-raciale et culturelle du pays commence à être perçue comme un « problème social » par certains membres d'une bourgeoisie libérale révolutionnaire qui cherchait à légitimer son propre projet de nation. Après l'indépendance, les conditions de vie des peuples autochtones ne se sont pas améliorées par rapport à la période coloniale. En fait, elles n'ont fait que se détériorer. À la fin de la colonisation, les « *repúblicas de indios* »<sup>62</sup> disparaissent, mettant fin légalement aux régimes de servitude et d'esclavage des « Indiens » à travers l'abolition du système de castes et le décret d'égalité de tous les individus devant la loi. Pourtant, ces changements juridiques ont été loin de transformer la stratification coloniale et les conditions de domination des « Indiens ». Bien que leur participation ait été fondamentale pour réussir la lutte contre la couronne espagnole<sup>63</sup>, la division politique du pays n'a pas tenu compte des territoires occupés par les groupes ethniques ni leurs régimes juridiques coutumiers. La conception moderne de nation à laquelle aspiraient les nouveaux gouvernements, fondée sur

---

<sup>62</sup> Les *repúblicas de indios* font partie d'un système d'organisation administrative promue pendant la période coloniale pour regrouper les populations « indiennes » afin de renforcer le contrôle des autorités espagnoles et faciliter le travail d'évangélisation. Au sein du système colonial, ces unités administratives avaient l'obligation de payer des impôts et des tributs et de servir les Espagnols.

<sup>63</sup> Voir Van Young, E. (2006) *La otra rebelión. La lucha por la independencia de México, 1810-1821*. México: FCE; León-Portilla et Mayer (coord.) (2010). *Los indígenas en la Independencia y en la Revolución Mexicana*. México: UNAM-INAH; et von Wobeser, G. (2011). *Los indígenas y el movimiento de independencia*. *Estudios de cultura náhuatl*, 42, 299-312.

l'application du principe d'égalité juridique aux citoyens-individus, a exclu les peuples autochtones, en tant que collectivités ethniques, du processus de construction nationale. Ce qui a conduit à une absence d'égalité juridique et à une plus grande ségrégation des groupes ethniques (Ferrer Muñoz, 1999) qui commence à être mise en avant comme le principal obstacle au progrès de la nation.

Dans son ouvrage *Los grandes momentos del indigenismo en México*, Luis Villoro (2014) analyse la manière dont certains intellectuels libéraux<sup>64</sup> de l'époque – Francisco Pimentel (1832-1893), Francisco Bulnes (1847-1924) et Andrés Molina Enríquez (1868-1940) – présentaient l'unité totale de la population comme une condition préalable à la consolidation de la nation mexicaine et considéraient, par conséquent, la ségrégation des autochtones comme un problème à l'encontre du projet de nation. Pour cette aile de l'élite intellectuelle libérale, l'aboutissement de l'unité nationale était entravé par la division raciale entre la population « indienne »<sup>65</sup> et la population « criolla »<sup>66</sup> ou « blanche »<sup>67</sup> et à leurs yeux, ces deux « races » étaient incapables de mener à bien le projet d'unification nationale (Villoro, 2014 :185-188). La population « indienne », de son côté, était considérée plus résistante physiquement et adaptable au milieu externe, mais inculte, passive et vouée à l'asservissement et la misère (190). De l'autre côté, la population « criolla » était considérée supérieure, noble et plus évoluée, mais aveuglée par ses privilèges et trop liée aux intérêts étrangers (191). Entre les deux, émergeait l'idéal d'une « race métisse » qui réunirait les « qualités » de la « race indienne » et de la « race blanche ». La population métisse serait « héritière » de la résistance et l'adaptabilité de l'autochtone, ainsi que de l'action et le progrès du blanc. Ce qui la situerait en position d'avantage face aux deux autres « races » pour atteindre l'unité indispensable à la consolidation de la nation mexicaine. Pour Villoro, « le concept racial devient [ainsi] un symbole du conglomerat social » qui permettait au « métis », en tant que groupe social plutôt que racial, d'« acquérir un caractère mythique et prophétique » (191). Le « métis »

---

<sup>64</sup> Après l'indépendance, la vie politique du Mexique s'est vue bouleversée en raison des conflits permanents entre libéraux et conservateurs, deux courants idéologiques qui cherchaient à définir le cours du pays. D'un côté, les conservateurs promouvaient l'établissement d'une monarchie, préservant les structures établies pendant la période coloniale au sein desquelles l'Église continuait à jouer un rôle primordial. D'un autre côté, les libéraux cherchaient à établir une république, sans la forte influence de l'Église, dans laquelle prévaudraient le respect des droits individuels, la liberté de la presse, la liberté de culte et l'éducation laïque.

<sup>65</sup> Le terme « Indien » a été créé par les Espagnols, lorsqu'ils ont cru arriver aux Indes, et utilisé pour se référer aux peuples originaires et les différencier des autres « races ».

<sup>66</sup> Le terme « criollo » était utilisé pendant la période coloniale pour désigner les personnes nées en Amérique qui descendaient exclusivement de parents d'origine espagnole.

<sup>67</sup> Les mots « indien.ne », « blanc », « criollo » et « métis » sont écrits ici entre guillemets car, comme nous verrons par la suite, ils ne font pas appel à un groupe racial, mais plutôt à des critères sociaux, économiques, culturels et politiques.

devenait « impulsion et fin » et seul ce groupe pouvait garantir l'unité nationale et représenter, en même temps, l'idéal à atteindre (192).

L'idée de « métissage » ne faisait pas appel à un croisement biologique. Les notions d'« indien », de « criollo » et de « métis » répondaient à des critères sociaux qui reproduisant les divisions créées dans l'époque coloniale, cherchaient désormais à mettre en avant une « identité culturelle métisse » revendiquée par un secteur de la population en plein essor et de l'opposer aux « identités autochtones » et « européennes ». L'idéologie qui associait liberté et progrès au « métissage » était très utile pour justifier l'attaque des libéraux contre la propriété communale de la terre et les institutions communautaires des peuples autochtones (De la Peña, 2002 :48). Mais aussi pour se positionner contre les privilèges acquis par les populations étrangères, tant européennes que nord-américaines.

Par ailleurs, les catégories reprises pour désigner les trois protagonistes de la saga du « métissage » n'ont pas tenu compte de la diversité sociale et culturelle au sein de chaque groupe, et encore moins de la diversité réelle de la société dans son ensemble. La catégorie d'« indien », par exemple, négligeait complètement l'appartenance des populations autochtones à différents groupes ethniques avec des langues, coutumes et traditions diverses. Ce qui a contribué à naturaliser la population « indienne », vue comme homogène, et à essentialiser, de ce fait, l'« altérité autochtone ». De plus, l'accent mis sur l'« altérité autochtone » dans le récit du « métissage » a produit l'« invisibilisation » d'autres « altérités ». L'invisibilisation des populations d'ascendance africaine reste emblématique lorsque l'on constate qu'après l'Indépendance, la catégorie de « noir » a officiellement été « supprimée » des recensements, des textes officiels, des politiques publiques, etc. (Hoffmann et Rinaudo, 2015 :524). Si la présence de populations d'origine africaine depuis la conquête était un fait historique bien documenté, elle a été largement ignorée, jusqu'aux années 1980 où le programme national « La troisième racine »<sup>68</sup> a été lancé dans le but de reconnaître l'apport de ces populations à la culture nationale (Hoffmann, 2005 :9).

---

<sup>68</sup> Le programme « La troisième racine » a été créée au sein de la *Dirección General Culturas Populares* (DGCP) sous l'impulsion de l'anthropologue Guillermo Bonfil Batalla et la direction de Luz María Martínez Montiel.

En outre, ces catégories reprenaient, d'un côté, la hiérarchisation héritée du système colonial fondé sur des castes (voir Figure 4) dans lequel les « indiens » se trouvaient toujours en position d'infériorité vis-à-vis des « criollos » et, depuis l'indépendance, aussi des « métis ». De l'autre côté, ces catégories reprenaient des critères économiques et sociaux qui reliaient les « criollos » avec les classes plus riches et dominantes, les « métis » avec une bourgeoisie émergente et les « indiens » avec les classes les plus pauvres et exploitées. Le modèle de domination de classe avait remplacé celui de castes, mais continuait à être fondé sur des critères ethnoculturels qui perpétuaient les relations coloniales d'exploitation et de subordination des « indiens ». Dans ce sens, Guillermo Bonfil Batalla (1972) n'a pas cessé d'insister sur le fait que le terme d'« indien » est une catégorie coloniale puisqu'il « ne désigne aucun contenu spécifique des groupes qu'il englobe, mais plutôt une relation particulière entre ces derniers et d'autres secteurs de la société dont ils font partie » qui dénote « la condition de colonisé » (110).



Figure 4. Anonyme, Tableau de castes, XVIIIe siècle, Museo Nacional del Virreinato, Tepotzotlán, Mexique.  
Source : INAH <https://lugares.inah.gob.mx>

Par ailleurs, après l'indépendance, les luttes pour le pouvoir, entre conservateurs et libéraux, ont marqué la vie politique du pays tout le long du XIXe siècle. Dans ce contexte d'effervescence, les classifications raciales se sont aussi croisées avec des aspects politiques. Dans les écrits des auteurs analysés par Villoro, les « criollos » étaient souvent associés au groupe conservateur, conformé par les classes privilégiées qui, en vue de maintenir le *statu quo*, empêchait des transformations qui permettraient d'améliorer les conditions de vie de l'ensemble de la population ; les « métis », en revanche, représentaient le groupe révolutionnaire et libéral qui mènerait vers l'unité et le progrès nationaux (Villoro, 2014 :189-190). Cependant, pour mener sa révolution, le « métis » précisait d'une alliance stratégique. Les « indiens » étaient donc perçus par certains libéraux comme des alliés. Mais, à la fois, ils étaient considérés comme une menace latente

de soulèvement et de révolte<sup>69</sup> qui pourrait compromettre leur projet national<sup>70</sup>. C'est pourquoi, dans le projet « métis », l'occidentalisation de l'« autochtone » devenait aussi nécessaire que stratégique. Il fallait convertir l'« indien » en lui faisant abandonner sa langue, ses coutumes, ses croyances et son système de propriété communale pour qu'il parvienne à atteindre le progrès (194). Mais il s'agissait, en même temps, de développer dans l'« indien » un sentiment d'appartenance qui le pousserait à vouloir participer pleinement à la nation moderne.

On constate, grâce à l'analyse menée par Villoro, que la « récupération sociale » de la question autochtone à la fin du XIXe siècle, faisait notamment partie d'une stratégie adoptée par une partie de la bourgeoisie libérale, dite « métisse », qui en s'opposant à une élite « criolla », cherchait à se démarquer et légitimer son propre projet de nation. Néanmoins, en raison du rejet profond du passé autochtone par une grande partie des élites et intellectuels libéraux, ce projet de nation ne se consolide complètement qu'après la Révolution mexicaine<sup>71</sup> dans le cadre du « nationalisme mexicain » (Brading, 2004).

La Révolution a marqué un tournant dans la vie politique, sociale, économique et idéologique du pays. La nouvelle constitution promulguée en 1917, cherchait à garantir l'égalité de tous les Mexicains à travers la reconnaissance de différents droits sociaux, tels que le droit au travail, à la terre et à une éducation laïque et gratuite. Afin d'intégrer les majorités dans un nouveau cadre politique et social, l'élite intellectuelle proche des premiers régimes révolutionnaires a développé une idéologie nationaliste qui permettrait au groupe au pouvoir de se légitimer. Cette idéologie nationaliste s'est articulée autour d'un discours sur le métissage racial et culturel qui était présenté comme principal mécanisme de cohésion et progrès social et d'une « appropriation » de l'héritage préhispanique comme élément clé de la nouvelle « identité mexicaine » (Urías Horcasitas, 2013 :152-153).

Fernando Vizcaíno (2004 :39) définit le nationalisme comme l'exaltation d'éléments politiques, culturels ou économiques, raciaux, religieux ou historiques, subjectifs ou matériels, mené par des élites aspirant au pouvoir ou le détenant afin de justifier un projet

---

<sup>69</sup> Pour Gisela von Wobeser (2011:300) cette méfiance trouve ses origines dans des soulèvements survenus à Mexico et dans d'autres villes pendant la période coloniale. Pour l'illustrer elle nous réfère vers : Castro, F. (1990), *Movimientos populares en la Nueva España. Michoacán 1766-1767*. Mexico : UNAM; Castro, F. (1996), *La rebelión de los indios y la paz de los españoles*. Mexico : CIESAS; y Silva Prada, N. (2007), *La política de una rebelión. Los indígenas frente al tumulto de 1692 en la ciudad de México*. Mexico : El Colegio de Mexico.

<sup>70</sup> Il convient de mentionner que ces représentations stéréotypées qui présentent l'« indien » comme une menace pour l'ordre social continuent à être employées souvent pour délégitimer les revendications des peuples autochtones.

<sup>71</sup> Le conflit armé connu sous le nom de Révolution mexicaine a eu lieu de 1910 à 1917. Il a été le résultat de multiples crises dérivées du mécontentement populaire et de la profonde inégalité économique et sociale accentuée pendant la dictature de Porfirio Díaz, resté au pouvoir de 1876 à 1911.

politique et une idée spécifique de bien commun. Contrairement aux nationalismes constitués par des minorités nationales qui luttent contre l'État pour construire une forme autonome de gouvernement ou même devenir un État, le nationalisme mexicain occupe la catégorie de « nationalisme d'État ». Comme l'explique Vizcaíno, il s'agit en réalité du même phénomène mais en phases différentes : la première correspond au nationalisme des groupes qui aspirent à devenir des États, et la seconde au nationalisme qui prévaut lorsque les États sont déjà consolidés mais se voient dans la nécessité de promouvoir la solidarité, l'unité et les symboles d'identité partagée entre les membres de la communauté politique (9).

Plusieurs travaux ont abordé le rôle joué par l'élite intellectuelle postrévolutionnaire dans l'exaltation, reproduction idéologique et consolidation institutionnelle du nationalisme mexicain<sup>72</sup>. Dans leurs analyses ces auteurs signalent une participation importante de l'élite intellectuelle postrévolutionnaire dans la construction de l'État mexicain moderne du fait de leur implication dans la création des institutions officielles chargées de mettre en œuvre l'action nationaliste<sup>73</sup>. L'élite intellectuelle était, à la fois, source de l'idéologie nationaliste et son exécutrice par le biais des institutions étatiques, donnant lieu à ce que Vizcaíno appellerait un « nationalisme d'État » (54). Toutefois, tel que le montre Urías Horcasitas, (2013), il reste important de nuancer cette perspective en soulignant que les intérêts politiques au sein des élites et des institutions ne sont pas nécessairement unanimes et qu'en dessous des approches et des catégories générales, il peut y avoir des tensions et des désaccords.

Les symboles utilisés par les élites dans le cadre de l'action nationaliste peuvent être divers, nous dit toujours Vizcaíno, mais ils sont mobilisés dans le but de « construire et légitimer une image [ou une représentation] de communauté et un ensemble d'institutions qui contribuent à l'unité culturelle, politique et juridique » (40). Dans le cas mexicain, le « métissage » est devenu un mythe nationaliste qui expliquait l'origine et le destin inéluctable de la nation (De la Peña, 2002 :49). D'un côté, le « mythe du métissage » accordait à l'ensemble de la population une descendance commune et provoquait un effet mirage d'unité nationale ; de l'autre, le « métis » en tant que prototype du « citoyen mexicain moderne », permettait de créer une projection vers l'avenir et justifier l'action des institutions et politiques nationalistes.

---

<sup>72</sup> Parmi ces travaux nous retrouvons notamment, Turner, F. (1968). *The Dynamic of Mexican Nationalism*. North Carolina: UNC Press; Brading, D.A. (2004). *Los orígenes del nacionalismo mexicano*. Mexico: Ediciones Era; Vizcaíno, F. (2004) «De la literatura del nacionalismo mexicano» dans *El nacionalismo mexicano en los tiempos de la globalización y el multiculturalismo* (17-33). Mexico : UNAM-IIS ; Gutierrez Chong, N. (2012) «La mexicanización o la pluralidad de México» dans *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano* (147-176). Mexico : IIS-UNAM.

<sup>73</sup> Les cas de José Vasconcelos, Manuel Gamio, Moisés Sáenz, Antonio Caso, ou bien Gonzalo Aguirre Beltrán restent emblématiques, mais la liste est bien évidemment plus longue.

Sous l'idéologie nationaliste, le métissage racial a pris la forme d'un métissage culturel dans lequel la « culture espagnole » et la « culture indienne » se fusionnaient pour donner lieu à une forme culturelle homogène et moderne. Cependant, les éléments repris de chaque culture pour construire la nouvelle « identité mexicaine »<sup>74</sup>, ont perpétué les catégories coloniales qui méprisaient l'« altérité autochtone ». Le passé préhispanique – généralement centré sur l'histoire de la civilisation aztèque et pas sur celle d'autres peuples préhispaniques – était reconnu comme une source de fierté nationale. Il représentait la possibilité de posséder une histoire propre, ce qui faisait du passé préhispanique objet de glorification. Pourtant, il y avait un profond rejet des « indiens » vivants, ceux de l'époque présente. Pour les élites postrévolutionnaires, ils représentaient l'opposé du progrès et, par conséquent, l'utilisation de la « culture indienne » et son héritage étaient toujours sélectifs et centrés sur les manifestations matérielles et folkloriques. La « culture espagnole », en revanche, était évoquée pour mettre en avant un système d'idées, valeurs et attitudes associées au progrès et à la modernité auxquels il fallait aspirer. Mais en contrepartie, la conquête ainsi que les différentes invasions étrangères, étaient mobilisées pour éveiller des sentiments patriotiques associés à la défense de la nation. L'analyse faite par Natividad Gutiérrez Chong (2012 :121-144) sur l'utilisation symbolique de l'héritage culturel dans les livres de texte du système d'éducation publique, illustre et analyse bien cet aspect du nationalisme mexicain.

L'utilisation du nationalisme pour légitimer le projet d'un groupe qui s'auto-définit comme noyau national, n'est pas exclusive du cas mexicain. Le vocabulaire analytique développé par Rogers Brubaker (1996) dans ses travaux sur les nationalismes surgis en Europe suite à l'effondrement du régime soviétique peut nous aider à mieux comprendre le terme de nationalisme d'État employé par Vizcaíno. Suite à l'effondrement du régime soviétique, les processus de nationalisation des États naissants variaient considérablement en forme et en intensité, mais Brubaker a trouvé qu'ils impliquaient de manière caractéristique les éléments suivants : l'existence d'un noyau national (*core nation* ou *nationality*) – définie en termes ethnoculturels permettant de le distinguer des citoyens de l'État dans son ensemble –, qui s'autoproclame « propriétaire » légitime de l'État ; l'idée que les intérêts spécifiques du noyau national ne sont pas convenablement « réalisés » ou « exprimés » malgré cette « propriété » légitime de l'État ; par conséquent, une action spécifique, permettant de promouvoir la langue, l'épanouissement culturel, la prédominance démographique, le bien-être économique ou l'hégémonie politique du noyau national, est nécessaire afin de contrebalancer et corriger toute discrimination ayant eu lieu avant que le noyau n'ait « son propre » État pour sauvegarder et promouvoir ses intérêts ; la mobilisation de ces idées dans divers contextes (législatures, campagnes électorales, presse, associations, universités, etc.) dans le but de façonner les politiques et/ou les

---

<sup>74</sup> Une littérature abondante a été développée depuis les années 30 pour étudier les caractéristiques de l'identité mexicaine et essayer de comprendre ce qu'Agustín Yáñez appellerait pour la première fois la « Mexicanité » (Yáñez, 1939:3 dans Villoro, 1996:210). Voir Vizcaíno (2004:21-22) pour une liste détaillée de cette littérature.



pratiques adoptées, de façon formelle ou informelle, par les institutions de l'État et/ou les organisations non-étatiques (83-84).

Dans ce contexte, l'« État nationalisant » (*nationalizing state*, 63), terme que Brubaker préfère employer face à celui d'État-nation pour souligner une condition politique dynamique plutôt que statique, désigne un État perçu par le noyau national dominant comme un État-nation encore « inachevé », c'est-à-dire, « perçu comme un État destiné à être un État-nation, l'État de et pour une nation particulière, mais pas encore un État-nation dans les faits (du moins pas à un degré suffisant) » (63). Le « nationalisme nationalisant » – ou le nationalisme d'État, pour reprendre le terme utilisé par Vizcaíno – « peut être compris comme une forme corrective (*remedial*) d'action politique » (79) qui peut aussi bien chercher à « assimiler » certaines populations afin de les intégrer, qu'à « dissimiler » ou « différencier » d'autres afin d'encourager leur émigration, tout cela dans l'idée de créer une nation homogène (86). Cela fait que, même si de manière générale l'action nationaliste est dirigée pour l'ensemble de la population, les politiques publiques tendent à se recentrer sur les populations considérées ethniquement et culturellement différentes du noyau national.

Dans le cas mexicain, un des axes le plus importants de l'action nationaliste postrévolutionnaire a été l'assimilation des populations « indiennes » à l'ensemble du noyau national autoproclamé « métis ». Gunther Dietz (1999a :143) avait déjà fait le rapprochement avec la notion de « nationalisme nationalisant » proposé par Brubaker pour mettre en évidence le processus d'expansion de l'État postrévolutionnaire caractérisé par le déploiement des différentes politiques intégrationnistes vis-à-vis des populations paysannes et autochtones, connues autrement comme « politiques indigénistes ». Avant d'explorer les contours de la politique indigéniste mise en place par l'État, il me semble important de revenir sur le fait que malgré l'appropriation de l'origine préhispanique comme un aspect constitutif de la particularité mexicaine, l'« indien » a continué d'être vu comme un étranger avec une culture lointaine et incompatible avec la « culture métisse » et perçu comme un obstacle à la modernisation du pays.

### b. Politique indigéniste, acculturation et modernisation des « Indiens »

De manière générale, l'« indigénisme » fait référence aux différentes idéologies et discours adoptés et convertis en politiques publiques par les régimes postrévolutionnaires mexicains qui visaient la socialisation et l'intégration de la population autochtone en vue d'une nation unifiée et moderne. L'action indigéniste était déployée à travers différentes institutions qui opéraient des politiques publiques dans deux volets complémentaires : les projets éducatifs et culturels, d'un côté, et les projets économiques et d'infrastructure, de l'autre (Dietz, 1999a :176).

En tant que politique publique, quand on fait référence à l'indigénisme, il est important de préciser qu'au fil des années celle-ci a adopté plusieurs approches et s'est transformée en fonctions des priorités politiques des différents gouvernements. D'autre part, il ne faut pas oublier que les différents ministères et fonctionnaires qui s'étaient investis dans ce projet font partie d'un « champ administratif » qui « comme secteur particulier du champ du pouvoir » est « un espace structuré selon des oppositions liées à des formes de capital spécifiques, des intérêts différents » (Bourdieu, 2012 :41-41). Comme le rappelle Guillermo de la Peña (2014 :280), l'appareil indigéniste n'était pas une « machine autoritaire et monolithique » car il était conformé par tout type d'acteurs avec des perspectives politiques et des stratégies variées dont les actions révélaient des contradictions au sein du gouvernement. En outre, les populations autochtones n'étaient pas des acteurs qui demeuraient passifs face aux politiques indigénistes. Bien au contraire, elles ont résisté à l'assimilation et ont trouvé les moyens de négocier et de profiter des espaces politiques qui se sont ouverts pour constituer des mouvements paysans et autochtones.

Pour Brubaker (1996 :60-69) l'État nationalisant ainsi que les minorités nationales doivent être analysés en tant que « champs politiques »<sup>75</sup> dans lesquels interagissent un large spectre d'acteurs qui occupent des positions différenciées et compétitives. Les relations entre ces champs sont étroitement imbriquées et « les acteurs de chaque champ surveillent de près et en permanence les relations et les actions dans l'autre champ » pour agir en conséquence (68). Dans ce sens, l'indigénisme, en tant que politique issue du nationalisme, serait le résultat d'un champ politique dans lequel interagissaient divers acteurs occupant des positions différentes dans le complexe réseau inter et intra organisationnel de l'État. Et en même temps, en tant que politique menée par le « haut », serait une source de tension, confrontation et négociation entre les populations autochtones et l'État. Les travaux réalisés par Dietz (1999a) et Oehmichen (1999/2003) dans lesquels les auteurs mettent en perspective les politiques indigénistes avec l'émergence des mouvements autochtones – au niveau local/régional et national respectivement – rendent bien compte du lien entre l'émergence et consolidation de nouveaux acteurs sociaux et les politiques promues par l'État.

La littérature qui étudie en détail les différentes périodes de l'indigénisme et ses diverses manifestations, d'un point de vue théorique ainsi qu'empirique, est très abondante<sup>76</sup>. Je

---

<sup>75</sup> Brubaker s'inspire de la notion de « champ politique » développé et employé par Pierre Bourdieu (Bourdieu et Wacquant, 1992:94 dans Brubaker, 1996:61) pour établir un lien entre champs relationnels : l'État nationalisant, les minorités nationales et la « patrie nationale externe ».

<sup>76</sup> Parmi la littérature qu'analyse de façon approfondie l'indigénisme dans ses différentes étapes nous trouvons, notamment, les travaux de : Díaz Polanco, H. et al. (1979) *Indigenismo, modernización y marginalidad, una revisión crítica*. México: Juan Pablos; Nahmad Sitton, S. (1988) “Corrientes y tendencias de la antropología aplicada en México: Indigenismo” dans CIESAS (ed.): *Teoría e investigación en la antropología social mexicana* (15-41). México: CIESAS; Dietz, G. (1995) *Teoría y práctica del indigenismo en México: el caso*

ne ferai donc pas une analyse approfondie de cette littérature, ni des différentes étapes de l'indigénisme ou de la reconfiguration dans les relations entre les peuples autochtones et l'État. Cependant, en évoquant les moments symboliques de chacune des étapes, par la suite, nous nous intéresserons au regard porté par l'État sur l'« altérité autochtone » et à son imbrication avec les différentes politiques indigénistes.

Depuis le XIXe siècle, le terme d'« indien » forgé lors de la colonisation avait commencé à être substitué par celui d'« indigène »<sup>77</sup>. Mais, son utilisation s'est répandue plutôt au XXe siècle, notamment dans le but d'annoncer l'arrivée d'un nouvel ordre social promis lors de la Révolution. Le courant indigéniste émerge à l'initiative d'un groupe d'académiques et hauts fonctionnaires – regroupés autour de ce qu'on connaît comme l'*Escuela Mexicana de Antropología* – qui promouvait l'application de l'anthropologie sociale comme un facteur de « changement culturel » utile à l'administration publique en vue de la consolidation d'une nation homogène. Pour Manuel Gamio<sup>78</sup>, père fondateur de ce courant de l'« anthropologie mexicaine », la multiethnicité se trouvait à l'origine de l'absence du progrès dans le pays et seulement un programme d'homogénéisation promu par l'État pourrait transformer la situation (Gutiérrez Chong, 2012 :149). En 1917, il a été nommé Directeur d'Anthropologie au sein du Ministère de l'Agriculture ce qui lui a donné une plate-forme institutionnelle pour mettre en place une stratégie d'assimilation des populations autochtones basée sur ses travaux à propos de *La Población del valle de Teotihuacán*<sup>79</sup> (Gamio, 1922). De son point de vue, les indiens « avaient des aptitudes

---

*del fomento a la alfarería en Michoacán, México.* Quito-México : Abya-Yala-Instituto Indigenista Interamericano; Favre, H. (1996) *L'indigénisme.* Paris: PUF; Villoro, L. (1996) *Los grandes momentos del indigenismo en México.* México: FCE. Dietz, G. (1999) *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México.* Quito: Abya-Yala; Oehmichen, M.C., (1999) *Reforma del Estado. Política social e indigenismo en México. 1988-1996.* México: UNAM-IIA; Sánchez, C. (1999) *Los pueblos indígenas: del indigenismo a la autonomía.* México: Siglo XXI; De la Peña, G. (2002) "El futuro del indigenismo en México: Del mito del mestizaje a la fragmentación neoliberal" dans Mutsuo Yamada et Carlos Iván Degregori (org.) *Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina* (45-64). Osaka: JCAS; De la Peña, G. (2005) Social and Cultural Policies Toward Indigenous Peoples: Perspectives from Latin America. *Annual Review of Anthropology*, n. 34, pp.717-739; pour n'en citer que quelques-uns.

<sup>77</sup> Voir Zermeño, G. Del "indio" al "indígena": las transformaciones de una semántica. Sobre Guy Rozat : Los orígenes de la nación. Pasado indígena e historia nacional. *Historia Mexicana*, vol. LII, núm. 2, octubre-diciembre, 2002, pp. 531-537

<sup>78</sup> Manuel Gamio (1883-1960) était un anthropologue et archéologue mexicain (1883-1960), considéré comme l'un des principaux exposants de l'indigénisme en Amérique latine. Il a été étudiant de Franz Boas à l'Université de Columbia, dont il a adopté l'approche culturaliste caractéristique de l'anthropologie nord-américaine de l'époque. Il a publié de nombreux ouvrages, parmi lesquels se trouve « *Forjando patria* » (1916) dans lequel il développe sa proposition d'assimilation culturelle des « indiens » à la société mexicaine dite « métisse ». Il a participé à la fondation des premières institutions destinées à la mise en œuvre des politiques indigénistes et il a occupé différents postes depuis lesquels il a promu sa mise en œuvre.

<sup>79</sup> Dans *La Población del valle de Teotihuacán*, Gamio propose de mobiliser une anthropologie appliquée afin d'analyser dans une perspective multidisciplinaire et « holistique » les populations autochtones, c'est-à-dire,

intellectuelles égales aux autres races », mais étaient membres de cultures moins évoluées : « intermédiaires et peu efficaces » (Gamio, 1975 dans Gutiérrez Chong, 2012 :150). Dans cette perspective, l'origine du « problème indigène » n'était pas dans la « race » mais résidait plutôt dans la manière dont l'« indien » se socialisait au sein de sa famille et de la communauté. Afin d'y « remédier », il s'agissait donc de mettre en place un programme de socialisation qui permettrait de produire le changement culturel nécessaire pour rapprocher les autochtones de la culture « occidentale » et les éloigner de la leur.

Pendant les deux premières décennies de la politique indigéniste, l'éducation s'est imposée comme un des principaux vecteurs d'intégration. Avec la promulgation de la Constitution de 1917, l'enseignement au niveau primaire acquiert son caractère laïc, libre et obligatoire. En charge de la *Secretaría de Educación Pública* (SEP), créée en 1921, José Vasconcelos<sup>80</sup> lance une campagne nationale d'alphabétisation visant principalement les populations autochtones et paysannes, dans le but d'atteindre un secteur jusqu'alors resté en dehors du projet éducatif du pays. Plusieurs centres éducatifs et culturels ont été créés dans le but de consolider des nouveaux espaces de socialisation qui déplaceraient la famille et l'église comme lieux primaires de la vie sociale (Calderón Mólgora, 2018 :34-36) : la *Casa del Pueblo* (1923), les *Misiones Culturales* (1925), la *Casa del Estudiante Indígena* (1926), les *Centros de Educación Indígena* (1933), le *Instituto Lingüístico de Verano* (1935). Un des axes primordiaux de ces institutions était l'acculturation des « indiens ». L'action éducative menée par des maîtres non-autochtones mettait l'accent sur l'alphabétisation, mais elle s'orientait également sur les domaines de la santé, l'hygiène, l'apprentissage de l'artisanat et l'amélioration des techniques de production agricole. Par ailleurs, l'apprentissage de l'espagnol leur était imposé et on cherchait à éliminer les éléments de la culture « indienne » jugés rétrogrades, pour les remplacer par des traits plus « occidentaux ».

Grâce à l'essor des études archéologiques, le passé autochtone avait été récupéré dans le cadre de la politique nationaliste et il était mobilisé pour mettre en avant la splendeur de la nation mexicaine. D'après Villoro (1996 :208-209), la culture autochtone apparaissait comme une racine indispensable à notre propre spécificité devant les cultures d'autres pays. Toutefois, cette particularité se trouvait en constante contradiction avec la modernité. De ce fait, certains aspects de la « culture indienne » étaient « respectés » sauf s'ils s'opposaient au progrès du pays dans les termes définis par l'élite gouvernante.

---

en tenant compte de leur passé préhispanique, la situation pendant la période coloniale et la réalité actuelle dans le but d'améliorer la situation de la population étudiée.

<sup>80</sup> José María Albino Vasconcelos Calderón (1882-1959) était un avocat, homme politique, écrivain, éducateur, fonctionnaire et philosophe mexicain. Il a été Recteur de l'Université nationale du Mexique (1920-1921), le premier Ministre de l'éducation publique (1921-1924) et candidat à la présidence de la République mexicaine en 1929. Il a écrit différents ouvrages, dont la « Raza Cósimica » (1925), dans lequel il expose ses idées sur le métissage et la supériorité de ce qu'il a appelé la « cinquième race » ou la « raza de bronce » (race de bronze).

L'action indigéniste visait ainsi à préserver certains traits « originaux » et traditionnels mais, en même temps, privilégiait la recherche du progrès économique et culturel des communautés.

Ce regard qui impliquait le respect de l'autochtone et, en même temps, sa transformation pour le faire progresser, constitue le paradoxe primordial de l'idéologie et des politiques indigénistes. L'occidentalisation de l'« indien » devait être réalisée dans le respect de la liberté et des besoins des populations autochtones ; mais, pour faire sortir l'« indien » de son retard et marginalisation, il était également nécessaire d'aliéner sa volonté afin que le non-autochtone décide sur les problèmes le concernant (Villoro, 1996 :214). Dans ce cas de figure, même si la résistance des communautés à l'intégration était évidente, tout manque de respect de la volonté ou de la personnalité autochtone était quand même justifié par la nécessité de leur modernisation.

Néanmoins, pour les anthropologues indigénistes, l'intégration de l'« indien » de plein gré était tout à fait préférable à l'imposition d'une acculturation violente. Ils se sont donc intéressés au développement des stratégies d'intégration progressive basées sur la connaissance approfondie des langues et des cultures locales, ainsi que sur la nécessité d'enquêter davantage sur le mode de vie et les coutumes des populations autochtones. Les missionnaires culturels, qui étaient des enseignants pour la plupart, ont alors commencé à visiter les écoles et les communautés pour mener des enquêtes sur différents aspects afin de proposer des alternatives pour la modernisation régionale. Cependant, étant donné l'échec relatif des missions itinérantes, il a été proposé de mener des enquêtes et des expériences plus longues qui, grâce à une action constante et coordonnée par différentes « agences civilisatrices », pourraient favoriser une meilleure organisation des communautés paysannes (Calderón Mólgora, 2018 :42-44). Ainsi, en 1932, l'*Estación Experimental de Incorporación del Indio*, en Carapán, Michoacán, s'est constitué sous l'égide de la SEP et la direction de Moisés Sáenz<sup>81</sup>. El *Proyecto Carapán* avait pour but de :

«...développer des études et des recherches en anthropologie sociale afin de déterminer les réalités de l'environnement autochtone et [...] des enquêtes permettant de découvrir les procédures appropriées que le gouvernement devrait suivre afin d'incorporer rapidement l'indien à l'entité nationale, dans le critère de l'estime des valeurs culturelles et spirituelles de l'indien, du respect de la personnalité humaine et de la correcte interprétation de l'idéal mexicain » (Sáenz, 1966).

---

<sup>81</sup> Moisés Sáenz Garza (1888-1941) était un diplomate, éducateur et écrivain mexicain. Il a été le promoteur de la création du « *Departamento de Asuntos Indígenas* » (DAI) au sein de la *Secretaría de Educación Pública* (SEP) (1936). Au cours de sa carrière, il a occupé différents postes publics dont il a promu le projet d'éducation rurale au niveau national : Directeur de l'enseignement public dans l'État de Guanajuato (1915); Officier supérieur (1924) et Sous-secrétaire de la *Secretaría de Educación Pública* (1925-1928).

La station mettait en œuvre des activités anthropologiques qui cherchaient, en même temps, à améliorer les conditions de vie des communautés locales sur le plan économique, éducatif et sanitaire. Mais, en raison du rejet des autochtones vis-à-vis du projet et des tensions entre Moisés Sáenz et sa hiérarchie dans la *Secretaría de Educación Pública* (SEP), cette expérience ne se consolide pas et la station est finalement fermée en 1933. Malgré cela, le *Proyecto Carapán* servira de guide aux projets indigénistes ultérieurs (Schaffhauser, 2010 :219). Sáenz était convaincu de la nécessité d'un bureau spécial chargé d'aborder le « problème indigène » dans une perspective plus large. L'expérience menée à Carapán lui avait permis de commencer à coordonner les méthodes et procédures déployées par différentes instances gouvernementales actives sur place. Cela a encouragé la création du *Departamento de Asuntos Indígenas* (DAI) en 1936 au sein de la SEP (Loyo, 2010 :180).

Par ailleurs, el Proyecto de Carapán, ainsi que tous les autres projets d'expérimentation



**Figure 5.** Première affiche du Département des Affaires Autochtones.

Légende : "La integración del indio a la civilización moderna debe hacerse, no como un acto de piedad, sino de justicia", Lázaro Cárdenas / "L'intégration de l'indien à la civilisation moderne doit être faite, non pas comme un acte de pitié, mais de justice", Lázaro Cárdenas.

Source : Hernández, H. (2013). De la gloria prehispánica al socialismo. Las políticas indigenistas del Cardenismo, *Cuicuilco*, vol. 20, núm. 57, mayo-agosto, (47-74)

social qui ont été déployés depuis les années 20, rendent compte de la volonté de développer des méthodes scientifiquement prouvées qui permettraient de trouver une « solution » au « problème indigène ». L'ouvrage *Educación rural, experimentos sociales y Estado en México: 1910-1933* de Marco Antonio Calderón Mólgora (2018), illustre bien la manière dont la création de différents « laboratoires culturels » – destinés non seulement à assimiler les « indiens », mais aussi à former les habitants des zones rurales aux techniques de production agricole afin de les faire participer à l'industrialisation du pays – ont contribué à légitimer l'action indigéniste de l'État en développant des fondements scientifiques grâce à la mise en œuvre des expérimentations sociales.

Au cours du gouvernement socialiste de Lázaro Cárdenas (1934-1940), les relations établies entre l'État et les peuples autochtones ont pris une

nouvelle tournure. La promesse de justice révolutionnaire pour les populations paysannes et autochtones était réaffirmée et la politique indigéniste était présentée aussi comme un acte de justice sociale envers les plus défavorisés (voir Figure 5). L'intégration économique et sociale des autochtones est donc devenue aussi importante que leur intégration culturelle. Les « indiens » ont commencé à être perçus comme une partie intégrante d'une classe sociale opprimée capable de se mobiliser et non plus seulement comme un obstacle à la modernisation du pays. Le « problème indigène » déterminé auparavant en termes de « race », est désormais défini de manière plus large en termes de couches sociales et économiques. Mais la population autochtone était considérée tout de même comme un secteur différent du reste de la population nationale qui devait faire l'objet d'une attention particulière. Le DAI était donc chargé d'observer les conditions économiques et sociales des peuples autochtones, en tenant compte de leurs particularités culturelles, afin de les libérer de leur état historique d'exploitation et de marginalisation.

Pendant cette période, Cárdenas a promu une réorganisation politique de la société qui cherchait à renforcer l'État et faire porter les postulats sociaux de la Révolution par la voie institutionnelle. La consolidation d'un « *partido de Estado* »<sup>82</sup> capable d'unifier et organiser de larges segments de la population dans des corporations qui deviendraient les bases sociales du parti officiel lui-même a été encouragée. Diverses organisations ont été créées, telles que la *Confederación de Trabajadores de México* (CTM, 1936), la *Confederación Nacional Campesina* (CNC, 1938) et la *Confederación Nacional de Organizaciones Populares* (CNOP, 1943), qui en échange de la protection de certains intérêts et l'octroi de différents droits et prestations sociaux – l'éducation et services de santé gratuits, l'emploi pour les travailleurs, l'usufruit de la terre pour les paysans, entre autres – acheminaient et encadraient les revendications sociales et mobilisaient le soutien de leurs bases au profit de l'État-parti. Considéré comme une solution pour générer une responsabilité partagée entre l'État et la société, orienter et contrôler l'action des mouvements sociaux et consolider une structure de soutien au gouvernement, le modèle corporatiste s'étend également aux régions autochtones. Cependant, étant donné que l'État n'avait pas été en mesure de dissoudre complètement les formes d'organisation communale ni de créer des réseaux d'intermédiation fiables, le corporatisme agraire a été complété par des politiques indigénistes visant spécifiquement le contrôle des

---

<sup>82</sup> Pablo González Casanova (2006) définit le parti de l'État comme un organe qui coordonne les tâches liées à la lutte politique afin de maintenir le monopole ou la prédominance du gouvernement dans les postes d'élection populaire. Le maintien de la force du parti repose sur la présence d'une structure d'organisation autoritaire et corporatiste, composée des fonctionnaires, dirigeants, leaders politiques et des masses qui mobilisent les ressources de l'État afin de légitimer le maintien du parti au pouvoir. Voir González Casanova, P (1999) « El partido del Estado y el sistema político » dans P. González Casanova, *El Estado y los partidos políticos en México*. México: Ediciones Era



populations indigènes non-corporatisées par le biais de l'intégration (Dietz, 1999a :174-176).

En 1940, l'indigénisme atteint une nouvelle étape d'institutionnalisation. Lors de la réalisation du *I Congreso Indigenista Interamericano*<sup>83</sup> à Pátzcuaro, Michoacán, différents pays latino-américains approuvent la création de l'*Instituto Indigenista Interamericano* (III, 1942)<sup>84</sup>. Le Congrès a constitué un tournant décisif car il a défini les bases d'une nouvelle politique indigéniste au niveau continental visant à promouvoir le développement intégral des populations autochtones d'Amérique latine. Or, la mise en œuvre a eu des portées et des nuances différentes dans chacun des États participants (Pineda, 2012 :12). La création des agences ou des bureaux, ayant pour but de concentrer l'action publique orientée vers les « indiens », a été recommandée aux différents gouvernements. Par le biais de cette structure interaméricaine, l'idéologie indigéniste développée par les anthropologues mexicains s'est répandue dans plusieurs pays d'Amérique latine et a eu une influence importante dans le dessin des politiques d'intégration dans tout le continent.

Au Mexique, l'*Instituto Nacional Indigenista* (INI) a été créé en 1948 sous la direction d'Alfonso Caso<sup>85</sup> (1949-1970), dans l'idée d'aborder le « problème indigène » dans une perspective plus large et en accordant plus d'importance à la réalité économique des communautés. La politique d'intégration des autochtones qui avait été essentiellement coordonnée jusqu'à présent par le DAI au nom de la SEP, est passée aux mains de l'INI qui élargirait le domaine d'action vers d'autres domaines. La composition du Conseil de l'INI rend compte de la diversité d'instances gouvernementales impliquées désormais dans l'action indigéniste :

Le Conseil sera présidé par le Directeur et sera composé de représentants de la *Secretaría de Educación Pública* (*Dirección de Asuntos Indígenas*), de *Salubridad*, de

---

<sup>83</sup> En 1940, le premier Congrès indigéniste interaméricain s'est tenu dans la ville de Patzcuaro, dans l'État de Michoacán au Mexique. Presque tous les États américains ont assisté au Congrès et il a réuni les principaux indigénistes de l'époque. De même, des délégations ou des membres des communautés autochtones du Mexique, des États-Unis, du Panama et du Chili ont été présents.

<sup>84</sup> Le siège de l'*Instituto Indigenista Interamericano* (III) s'est établi à Mexico et a été présidé par Manuel Gamio jusqu'à sa mort, en 1960. D'autres indigénistes mexicains tels que Miguel León-Portilla et Gonzalo Aguirre Beltrán ont succédé à Gamio à la direction de l'Institut. En 1953, l'Institut devient une institution spécialisée de l'Organisation des États américains (OEA), chargé de coordonner les politiques nationales adressées aux populations autochtones des pays membres. Parallèlement au déclin de la politique indigéniste, l'Institut perd de son importance jusqu'à sa dissolution en 2009.

<sup>85</sup> Alfonso Caso (1896-1970) était un avocat, archéologue et anthropologue mexicain, fondateur de l'École nationale d'anthropologie (1942) et l'une des grandes figures de l'indigénisme institutionnel. Parmi ses postes les plus importants dans l'administration publique l'on retrouve celui de Directeur du Musée national d'anthropologie (1933-1934), Directeur de l'Institut national d'anthropologie et d'histoire (1939-1944); Recteur de l'Université nationale autonome du Mexique (1944-1945); et Directeur de l'Institut national indigéniste (1949-1970) où il y a travaillé jusqu'à sa mort.



## Chapitre 2. Transformations dans la pensée d'État sur l'« altérité autochtone »

*Gobernación, de Agricultura, de Recursos Hidráulicos, de Comunicaciones y Obras Públicas y du Departamento Agrario, ainsi que par des représentants nommés par la Banque de Crédito Ejidal, l'Instituto Nacional de Antropología e Historia, l'Universidad Nacional Autónoma de México et l'Instituto Politécnico Nacional, par un représentant désigné par les sociétés scientifiques qui se consacrent de préférence aux études anthropologiques et par des représentants des groupes indigènes les plus importants [...] (Décret de création de l'INI, DOF, 4.12. 1948 : Article 7) "*

Pendant la présidence de Miguel Alemán Valdés (1946-1952), l'industrialisation du pays a été fortement stimulée et cela a entraîné une augmentation de l'offre de main-d'œuvre et le besoin de développer le marché intérieur. Contrairement à l'époque du président Cárdenas, dans laquelle l'école était considérée comme un espace de transformation sociale, elle était désormais subordonnée aux exigences du développement économique et aux besoins industriels du pays. Sous l'influence de la théorie du capital humain, l'éducation a commencé à se concentrer sur la formation de main-d'œuvre qualifiée. La réalité économique des communautés autochtones est aussi devenue un thème central de la politique indigéniste. L'INI a réorienté ses politiques pour stimuler parallèlement un processus d'acculturation et un processus de modernisation qui ferait participer les « indiens » du projet de développement national, en tant que force de travail industrielle, producteurs agricoles et comme consommateurs de biens et de services (Oehmichen, 2003 :28).

L'intégration progressive des autochtones dans le mode de vie urbain a fait que la catégorie de « race » perd encore de l'actualité. Dans son article *Definición del indio y de lo indio*, Alfonso Caso ira jusqu'à avancer la pertinence de substituer la notion de « race » par celle de « classe sociale » dans le sens où il avait une correspondance entre la race culturellement opprimée et la classe économiquement dépossédée (Caso, 1948 :84 dans Villoro, 1996 :218). Ce croisement avec des catégories sociales et économiques faisait qu'en fonction des circonstances les groupes d'« indiens » étaient souvent identifiés comme des « paysans » ou des « prolétaires » et vice-versa. D'une part, en tant qu'« indiens », ils faisaient l'objet de politiques indigénistes, mais en tant que « paysans » ou « prolétaires » faisaient l'objet des politiques destinées aux populations marginalisées. Cette situation sociale, schizophrénique et contradictoire, a amené les peuples autochtones à assumer et à reproduire diverses identités collectives qui leur permettaient d'interagir avec les différentes agences gouvernementales (Ruiz Pérez, 2019 : Ch.1). Cette situation rend compte de la manière dont des classifications artificielles, conçues par l'État pour identifier et aborder les mêmes « problèmes sociaux » dans différentes époques, se substituent les unes aux autres sans vraiment tenir compte des conditions structurelles sous-jacentes ni des réalités des sujets d'un point de vue *emic*.

Dans le cadre des politiques indigénistes, pour les anthropologues de cette époque, la situation d'oppression des « indiens » n'était généralement pas attribuée à la nature du système socio-économique en vigueur, mais plutôt aux caractéristiques culturelles des peuples. Ils associaient souvent ces caractéristiques à un système de travail primitif et à

une organisation sociale dépassée qui faisait que ces populations demeuraient dans une situation inférieure et d'exploitation par d'autres classes sociales (Villoro, 1996 :221). Dans les années 1950, la politique d'intégration entreprise par l'INI a donc cherché à exercer une plus grande influence en visant les « régions interculturelles » ou *Regiones de Refugio* (Aguirre Beltrán, 1967).

Selon Gonzalo Aguirre Beltrán<sup>86</sup>, dans les régions de refuge coexistaient deux groupes, les « métis » ou « ladinos » qui vivaient dans les villes et dominaient les « indiens » qui à leur tour se maintenaient à l'écart dans la périphérie urbaine avec leur culture et leur mode de vie particulier. Dans cette nouvelle conception, l'« indien » serait perçu comme un travailleur surexploité dont la condition de domination et d'exclusion résultait d'un système colonial de rapports de « caste » qui prévalait et empêchait leur intégration au mode capitaliste. Pour changer les rapports de domination indo-métis, il était nécessaire de créer un plan de développement régional qui résulterait dans la modernisation et industrialisation des régions interculturelles. La politique indigéniste viserait l'intégration des « indiens » au mode de production capitaliste. Ultérieurement, le développement capitaliste conduirait à une certaine homogénéisation de la population et permettrait aux « indiens » de participer pleinement en tant que citoyens. Cette approche a donné lieu à la création des *Centros Coordinadores Indigenistas* (CCI) qui avaient pour mission de mener des recherches dans les régions interculturelles afin d'encourager des changements socioculturels permettant de transformer les rapports de « caste » en rapports de « classe ». De ce fait, l'action indigéniste visait même à décourager l'émergence de tout « pouvoir indien » car celui-ci pourrait renforcer la structure de « castes » et aller à l'encontre de « l'évolution progressive de l'humanité » (Aguirre Beltrán, 1972b :169 dans Gutiérrez Chong, 2012 :163).

Les travaux d'Aguirre Beltrán ont été déterminants dans la conception de la politique indigéniste jusqu'aux années 70. Tout en gardant l'approche culturaliste des anthropologues de l'époque, il a intégré les inégalités, l'exploitation et l'oppression dans un corps théorique cohérent, qui a influencé de manière importante la politique d'intégration indigéniste (Oehmichen, 2003 :70). Pendant cette période, l'anthropologie appliquée s'est consolidée en tant que discipline scientifique chargée du projet officiel d'acculturation planifiée. L'action indigéniste s'est centrée sur une praxis anthropologique culturaliste qui mettait la recherche scientifique au profit de la politique intégrationniste et développementiste de l'État.

---

<sup>86</sup> Gonzalo Aguirre Beltrán était un chirurgien mexicain qui en s'intéressant à la santé dans des situations interculturelles s'est impliqué dans différentes institutions indigénistes où il a atteint différents postes importants : Directeur adjoint de l'Institut national indigéniste (1952); Directeur de l'Institut interaméricain Indigéniste (1966-1971); et Directeur de l'Institut national indigéniste (1971-1976). Il est considéré comme l'un des plus importants théoriciens du courant de l'« anthropologie mexicaine ».

Les activités d'« *extensión agrícola* »<sup>87</sup>, d'alphabétisation et scolarisation et de promotion de la santé, ainsi que d'organisation politique, étaient effectuées notamment par des anthropologues, mais aussi par d'autres agents formés aux techniques éducatives et au développement communautaire. Toutefois, il a été jugé crucial que certains membres des communautés autochtones soient recrutés pour être formés en tant qu'agents de l'indigénisme. Depuis les années 1940, sous le gouvernement Cárdenas, un programme complet de stages avait été mis au point pour qu'à la fin de leurs études, les garçons autochtones puissent présenter leurs candidatures aux postes d'enseignants bilingues dans les villages. Cependant, ce n'est qu'en 1964 que l'institutionnalisation de cette formation est officialisée avec la création du *Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Indígenas Bilingües* au sein de la SEP.

Cette formation les a conduits à une mobilité sociale qui a permis à certains de gravir les échelons sociaux et de se positionner en tant que « *caciques* »<sup>88</sup> dans leurs communautés<sup>89</sup>. Pour d'autres étudiants cela a représenté l'opportunité de quitter leurs villages et migrer vers les villes. Certains ont trouvé un emploi dans les institutions indigénistes en tant que maîtres bilingues ou agents de terrain et dans leur rôle d'intermédiaires politiques ont été souvent instrumentalisés par le système corporatiste officiel ; d'autres ont poursuivi leurs études dans des établissements d'enseignement supérieur, ce qui leur a permis de mieux se positionner au sein des institutions indigénistes ou des institutions d'enseignement en tant que chercheurs<sup>90</sup>. Certains ont cessé de se définir comme autochtones, mais d'autres, comme nous le verrons plus loin, ont continué à avoir une participation active au sein de leur communauté et sont devenus le réseau pionnier des intermédiaires culturels et politiques en opposition à la politique intégrationniste de l'État (De la Peña, 1995 : 120).

---

<sup>87</sup> Il s'agit d'une ressource éducative non formelle conçue pour former les communautés rurales à l'utilisation efficace des techniques agricoles afin d'augmenter la productivité et de générer des changements qui aient un impact sur l'amélioration dans la qualité de vie de ces populations.

<sup>88</sup> Pendant la période de la conquête, les Espagnols ont utilisé le terme de « cacique » pour désigner les nobles d'origine autochtone représentants des peuples. Leur rôle était d'intervenir entre le gouvernement colonial et les populations autochtones soumises, en échange d'une position dans la structure formelle. Le terme cacique continue d'être appliqué à l'heure actuelle pour désigner une personne influente qui fonctionne comme un intermédiaire local au service de l'autorité formelle.

<sup>89</sup> Voir Friedrich, P. (1986) *The Princes of Naranja. An essay in anthrohistorical method*. Austin: University of Texas Press

<sup>90</sup> Voir Iwanska, A. (1977) *The truth of Others. An essay on Nativistic Intellectuals in Mexico*. Cambridge: Schenkman Publishing Company ; Vargas, M.E. (1994) *Educación e Ideología. Constitución de una categoría de intermediaries en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)* México: CIESAS; Pineda, L.O. (1993) *Caciques culturales: el caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas* (Thèse de doctorat) ; et Gutiérrez Chong, N. (2012) *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: Los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. México: IIS-UNAM

c. La critique à l'indigénisme et les alternatives aux politiques développementistes

Dans le cadre du projet de modernisation de l'État, l'ambiguïté de l'idéologie indigéniste est devenue de plus en plus évidente. Le respect de la liberté et des besoins des « indiens » se voyait souvent bafoué lors de la mise en place des grands projets de développement de type infrastructurel qui conduisaient à l'expulsion, déplacement et relocalisation des populations autochtones<sup>91</sup>. L'INI devait contribuer au projet développementiste de l'État en apportant des études d'impact sur les projets d'investissement effectués dans les communautés des régions concernées. Cependant, leur contribution restait souvent marginale dans la prise de décisions et l'Institut se trouvait à devoir collaborer à l'expulsion des populations autochtones de leur territoire. De plus, le manque d'organisation entre les différentes agences gouvernementales n'ont pas produit les résultats attendus en termes d'intégration et amélioration de conditions de vie des populations autochtones. Bien au contraire, la politique développementiste et assimilationniste de l'État a créé beaucoup de mécontentement parmi les populations autochtones et paysannes des régions interculturelles qui ont commencé à s'organiser afin de résister aux déplacements.

Le modèle de développement économique adopté par l'État au cours de la première moitié du XXe siècle n'a pas réussi à faire face aux besoins des populations autochtones, paysannes et ouvrières et le mécontentement social s'est accentué. Le système corporatiste censé garantir le contrôle de l'État s'est montré incapable de canaliser et contenir les revendications des différents groupes. La fin des années soixante a été marquée par l'apparition d'un grand nombre de groupes et organisations d'inspiration marxiste qui s'opposaient au régime. Des nombreuses luttes ouvrières et paysannes ont vu le jour, ainsi que le mouvement étudiant de 1968 qui a conduit au massacre de centaines d'étudiants par l'État sur la place de Tlatelolco à Mexico. Cette effervescence politique a amené le gouvernement mexicain à faire face à une forte crise de légitimité. Par ailleurs, la crise du colonialisme (Fanon, 1974) avait ouvert le débat sur la pertinence des interprétations évolutionnistes, de caractère eurocentrique, dans lesquelles la modernité était comprise comme un phénomène universel. Les sciences sociales latino-américaines ont entamé un processus de révision qui a donné lieu à une importante critique de la politique indigéniste.

Dans le cadre de la sociologie critique latino-américaine, la catégorie de « dépendance » a commencé à être utilisée pour désigner le capitalisme en tant que système mondial et les

---

<sup>91</sup> Les travaux de Barabás, A. et Bartolomé, M. (1974) Hydraulic Development and Ethnocide: The Mazatec and Chinantec People of Oaxaca, Mexico. *Critique of Anthropology*, 1(1), 74–102 ; Ewelly et Poleman (1980), *Uxpanapa: Agricultural Development in the Mexican Tropics*. New York: Pergamon Press ; et Boege, E. (1988) *Los mazatecos ante la nación: contradicciones de la identidad étnica en el México actual*. México: Siglo XXI documentent les effets de la relocalisation sur les populations autochtones pendant cette période.

phénomènes de développement et de sous-développement comme deux aspects d'un même processus directement lié à l'expansion des pays industrialisés. Cette approche, qui distingue le centre de la périphérie, soulignait le rôle hégémonique des économies centrales dans l'organisation d'un système capitaliste qui creusait des écarts entre les pays. Les travaux des théoriciens de la dépendance ont cherché à analyser les relations entre pays, ainsi qu'à questionner les structures internes des sociétés latino-américaines<sup>92</sup>.

Au Mexique, des auteurs comme Pablo González Casanova (1965) et Rodolfo Stavenhagen (1969, 1972) ont commencé à souligner que la marginalisation des populations paysannes et autochtones, n'était pas le résultat de leur isolement ou manque d'intégration à la société moderne, mais plutôt du développement capitaliste qui reproduisait des relations de domination coloniale indispensables à la production et l'accumulation de la richesse. Les travaux développés autour de ce que Gonzalez Casanova (1965) a dénommé le *colonialismo interno*, constitueraient les bases de la critique de la politique indigéniste (Oehmichen, 2003 :76).

Au sein de l'anthropologie mexicaine a émergé un nouveau courant qui dénonçait l'absence d'un regard critique de la discipline face à l'indigénisme et son instrumentalisation dans la politique d'acculturation officielle. Plusieurs études ont été produites au sein de la « nouvelle anthropologie » ou l'« anthropologie critique » mexicaine<sup>93</sup>. Dans ses travaux, Guillermo Bonfil Batalla<sup>94</sup> (1970/1983 :145-146) a dénoncé l'ethnocentrisme des politiques indigénistes et « leurs tentatives d'extirper la personnalité ethnique de l'indien » en vue de « perpétuer et renforcer un système de pouvoir préétabli » basé sur un modèle de développement et de société hégémonique et colonialiste. Dans son analyse, la notion d'« indien » est définie comme une catégorie sociale d'ordre coloniale indispensable pour comprendre la particularité des relations asymétriques et de domination subies par les autochtones. Cette catégorie ne fait pas

---

<sup>92</sup> Voir Cardoso, F.H. et Faletto, E. (1977). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires : Siglo XXI ; Dos Santos, T. (1978). *La nueva dependencia*. Santiago de Chile : Centro de Estudios Socio-económicos ; Dussel, E. (1973). *Para una Ética de la Liberación Latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI.

<sup>93</sup> Voir Warman, A et al. (1971). *De eso que llaman antropología mexicana*, México : Editorial Nuestro Tiempo ; Nahmad et al., (1977). *Siete ensayos sobre indigenismo*. México: INI ; Díaz Polanco et al. (1979). *Indigenismo, modernización y marginalidad. Una revisión crítica*. México : Juan Pablos.

<sup>94</sup> Guillermo Bonfil Batalla (1935-1991) était un ethnologue, anthropologue et écrivain mexicain. En tant qu'universitaire, il a étudié le conflit et l'exclusion des populations autochtones et dénoncé les discours, les politiques et les institutions nationales visant à faire du pays une nation unique et homogène. Tout au long de sa carrière, il a occupé diverses fonctions publiques dont il a cherché à promouvoir le renouvellement des institutions nationales à la recherche d'une politique culturelle pluriethnique, pluriculturelle et populaire. Il a été directeur de l'Institut national d'anthropologie et d'histoire (INAH) (1971-1976); Fondateur et directeur du Centre de recherche supérieure de l'INAH (1976-1980), devenu en 1980 le Centre de recherche supérieure en anthropologie sociale (CIESAS); et Fondateur et directeur du Musée national des cultures populaires (1981-1985).

référence aux contenus culturels spécifiques, mais désigne plutôt le type de rapport de pouvoir qui s'établit entre les « indiens » et les autres secteurs sociaux, exprimant ainsi la condition structurelle de la domination de l'indien colonisé (Bonfil Batalla, 1972).

Par ailleurs, Bonfil Batalla (1981) met en avant l'idée que les processus d'interrelation et de domination-subordination auxquels sont confrontés les groupes autochtones ne sont pas les mêmes que ceux des classes sociales. Il propose d'étudier « les différences entre groupes sociaux, non seulement en raison de leur position relationnelle – hégémonique ou subalterne – mais aussi en raison des caractéristiques du processus historique qui les a amenés à établir un type particulier de relations sociales de domination-subordination (Pérez Ruiz, 2013 :126). Dans ce sens, il fait une distinction entre « classes subalternes », c'est-à-dire des groupes subordonnés issus de la constitution de classes sociales qui partagent le même système socio-culturel et horizon de civilisation avec le groupe dominant, mais occupent une position sociale différente ; et le « peuple colonisé », c'est-à-dire des groupes subordonnés issus d'un processus colonial qui ont une culture autonome et différente à celle du groupe dominant et, en même temps, occupent une position sociale différente (Bonfil Batalla, 1981 :84). Pour lui, dans les situations de subordination d'origine coloniale, « l'identité ethnique est stigmatisée par la société dominante et cette stigmatisation joue un rôle crucial dans le système de relations interethniques » car la vision idéologisée du colonisé présuppose l'infériorité de sa culture et l'infériorité du colonisé lui-même en tant que membre participant de cette culture (Bonfil Batalla, 1988 :38-39).

Dans *La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos*, Bonfil Batalla (1988) expose que le groupe dominant possède la capacité de décider sur les ressources culturelles (matérielles, d'organisation, intellectuelles, symboliques et émotives) qui permettent d'identifier les besoins, les problèmes et les aspirations de la société. Dans la société mexicaine, où le contrôle de ressources culturelles était en mains du groupe dominant « métis », les « indiens » n'auraient pas la capacité autonome de décider entre diverses alternatives culturelles, en tant que groupe subordonné colonisé. Bien au contraire, ils étaient contraints de lutter constamment pour préserver leurs cultures et leurs identités distinctives face aux politiques intégrationnistes et développementistes.

Cette nouvelle manière de problématiser la condition sociale des « indiens » a donné naissance à un mouvement idéologique et politique qui proclamerait comme objectif central la libération du « projet de civilisation autochtone de l'assujettissement auquel l'avait soumis la civilisation occidentale représentée par les États-nation latino-américains » (Velasco, 2003 :123). En opposition à l'idéologie paternaliste et intégrationniste de l'indigénisme promue par l'État autoritaire, l'indianisme se présentait comme une idéologie propre aux mouvements « indiens » indépendants et démocratiques (De la Peña, 1999 :19 dans Leyva, 2005 :287). D'une part, le projet indianiste devait favoriser un processus de « ré-indianisation » qui permettrait aux populations autochtones de se réappropriier, revaloriser et renforcer leurs cultures, ainsi que de récupérer leur histoire et leurs territoires à travers la restauration du passé. De l'autre, il

devrait inclure la formation de nouveaux cadres « dirigeants » capables de mettre en œuvre la stratégie indianiste conjointement avec les « dirigeants récupérés et ré-indianisés » (Velasco, 2003 :123).

Au niveau international, la pensée indianiste a bien été mise en avant lors de la *Declaración de Barbados: Por la Liberación del Indígena* issue du *Simposio sobre Fricción Interétnica en América del Sur* dans lequel des anthropologues de différents pays d'Amérique latine se sont réunis pour dénoncer les actes d'ethnocide des peuples tribaux et autochtones, ainsi que pour fixer leur position concernant les responsabilités que les États, les églises et les anthropologues devaient assumer vis-à-vis des groupes ethniques (Bonfil Batalla et al., 1977). Cet événement a ouvert les portes à une deuxième réunion en 1977 dans laquelle ont participé de nombreuses organisations autochtones du continent. La *Declaración de Barbados II* a résumé les préoccupations et les positions exprimées à la fois par des dirigeants « indiens » et par des universitaires, missionnaires et même certains fonctionnaires officiels.

En opposition à l'indigénisme intégrateur et aux politiques développementistes, l'anthropologie critique appliquée mettrait en avant la proposition théorico-politique de l'« ethnodéveloppement » qui récupérerait un ensemble de revendications de diverses organisations autochtones d'Amérique latine (Oehmichen, 2003 :11 et 89). Pour Bonfil Batalla (1995 :467), l'*etnodesarrollo* est « la capacité sociale d'un peuple à construire son avenir, en tirant parti des enseignements de son expérience historique et des ressources réelles et potentielles de sa culture, selon un projet défini en termes de ses propres valeurs et aspirations ». Le processus d'ethno-développement exigerait fondamentalement de renforcer et d'élargir la capacité de prise de décision autonome du groupe sur ses propres ressources culturelles à deux égards : a) en récupérant les ressources aliénées et en renforçant les formes d'organisation permettant le contrôle culturel ; b) en augmentant la disponibilité des ressources externes susceptibles d'être appropriées par le groupe social (470). Le renforcement de la capacité de décision autonome demanderait que, dans les deux cas, le contrôle effectif des ressources culturelles par le groupe social soit garanti. Néanmoins, comme nous verrons par la suite, il y a eu quelques tentatives visant à introduire l'ethnodéveloppement au sein de l'INI, mais il n'a jamais été proprement adopté. À la place, un « indigénisme de participation » a émergé comme une position intermédiaire recherchant une plus grande intervention des peuples autochtones dans la pratique indigéniste (Valencia, 1999 :117).

L'apparition de la pensée du courant de l'anthropologie critique mexicaine a coïncidé avec la montée des mouvements sociaux autochtones qui dans les années 1970 luttèrent pour la terre et revendiquaient également le droit des peuples à préserver leur culture, renforcer leur identité ethnique et décider de l'organisation politique de leurs communautés. L'émergence d'une « *intelligentsia* indienne » a été cruciale pour ces mobilisations. Elle était conformée principalement par des maîtres et promoteurs bilingues, mais il y avait aussi des professionnels et les techniciens formés dans les écoles nationales ou bien des autochtones qui avaient quitté leur région d'origine et s'étaient

impliqués dans d'autres types de luttes sociales telle que les syndicales (Oehmichen, 2003 :80). Le contact direct de ces nouveaux acteurs sociaux avec la société dominante et la culture hégémonique qui les discriminaient a suscité un processus de reconstruction identitaire.

En tant que médiateurs entre le pouvoir et les intérêts de l'État et ceux de populations autochtones, ces « indiens » scolarisés, bilingues et proches de la culture hégémonique nationale ont souvent assumé le rôle d'agents d'acculturation officiels et, en même temps, des leaders au sein de leurs communautés. Bien que, de manière contradictoire et ambiguë, ce double rôle les a conduits à repenser la loyauté envers leurs groupes et leurs cultures et de transformer leur conscience ethnique (Vargas, 1994 :239). Dans les années 70, la création de l'*Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A. C.* (OPINAC, 1975) et ensuite de l'*Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C.* (ANPIBAC, 1977) a favorisé la diffusion d'un discours qui mettait l'accent sur la nécessité de la participation des autochtones dans l'élaboration des politiques les concernant, ainsi que sur l'importance d'une revitalisation de l'identité autochtone à l'égard de générations futures par le biais d'une éducation bilingue et biculturelle. Le groupe des professionnels qui était censé accomplir la mission intégrationniste de l'État, a donc fini par construire un discours critique autour du nationalisme officiel et remettre radicalement en question la politique indigéniste. Voici un des grands paradoxes de l'indigénisme.

Dans le cadre du *I Congreso Nacional de Pueblos Indígenas* tenu en 1975, l'INI a cherché à canaliser les revendications autochtones par le biais des institutions officielles et à intégrer les mouvements indianistes dans la structure corporatiste de l'État afin de garder le contrôle politique (Oehmichen, 2003 :82 ; Dietz, 2005 :71). Cependant, des leaders et représentants des groupes « indiens » de tout le pays ont réitéré, lors du premier congrès et ceux qui ont suivi, leur droit à la terre, à l'autodétermination, à la pleine participation des communautés dans leur propre développement et à la nécessité de les impliquer dans la structure institutionnelle au service des autochtones.

Cela a amené l'État à changer son regard sur l'« altérité autochtone » et à modifier certains aspects de la politique intégrationniste et développementiste. La politique indigéniste a muté ainsi vers un « indigénisme de participation » qui incorporait dans son discours les dimensions de pluralité, respect des identités ethniques et autogestion. Dans son discours, l'État a reconnu le droit des peuples autochtones de préserver leur culture et de participer à la conception de leur propre développement, mais dans la pratique, cette approche a mis l'accent sur la participation des peuples autochtones aux programmes gouvernementaux visant à réduire le retard et marginalisation dans leurs régions.

Avec la création de la *Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados* (COPLAMAR) en 1977, une nouvelle stratégie a été mise en œuvre par le gouvernement de José López Portillo (1976-1982) pour influencer les causes de la dépression économique et de la marginalisation interne du pays. Son objectif était d'articuler des actions qui permettraient aux zones rurales marginalisées de disposer



d'éléments matériels et organisationnels suffisants pour tirer pleinement parti de leur potentiel productif et renforcer leurs capacités de négociation dans les phases de production, de distribution et de consommation. Les différents programmes interinstitutionnels créés promouvaient également des activités productives que des œuvres d'assistance publique adressées aux groupes, qui en fonction de leur condition sociale, étaient catégorisés comme « marginaux ». Cette nouvelle stratégie représente un changement de fond dans le système de protection sociale qui se détachait de sa vocation universaliste pour adopter une approche plus « ciblée » qui se généralisera vers la fin des années 80.

Les populations paysannes et autochtones étaient les principaux bénéficiaires des fonds alloués par la COPLAMAR. De par sa présence dans les zones rurales et les régions autochtones, l'INI est devenue l'une des principales institutions en charge de la mise en œuvre des politiques d'assistance et son action a été subordonnée aux stratégies conçues par les différents gouvernements au fil des années pour lutter, selon les discours, d'abord contre la marginalisation et puis, contre la pauvreté extrême (Oehmichen, 2003 :94-101). Cela a fait que les politiques destinées aux populations autochtones perdent leur spécificité et deviennent les mêmes que celles adressées aux populations rurales et urbaines marginalisées. Par ailleurs, l'action indigéniste a commencé à laisser de côté le développement intégral des « indiens » et a été réorientée vers la promotion de la participation de ces populations aux offres institutionnelles conçues dans le cadre des politiques de développement social. Pour ce faire, la tenue d'assemblées communautaires a été encouragée en tant que mécanisme de consultation permettant d'obtenir les consensus nécessaires pour la mise en œuvre de projets. Puis, quelques espaces<sup>95</sup> ont été créés pour encourager leur participation dans la conception et mise en œuvre de leurs propres projets de développement.

Même si cette nouvelle stratégie récupérait certaines propositions du pluralisme culturel naissant de l'époque, incarné dans les Déclarations de Barbados (1971, 1977) et la littérature anticoloniale mondiale et locale, la participation des autochtones faisait souvent partie d'un rituel de légitimation qui avait peu d'impact réel (Bartolomé, 2017 :47) car l'État gardait le contrôle des stratégies mises en place pour lutter contre la pauvreté (Valencia, 1999 :117). L'« indigénisme de participation » a continué d'être une stratégie qui visait l'intégration des « indiens », mais cette fois, en les fusionnant avec d'autres groupes catégorisés comme « marginaux » ou « pauvres ». Néanmoins, grâce à l'intégration de la dimension de pluralité culturelle dans le discours officiel, l'« altérité autochtone » commencerait à être mise en avant dans les discours politiques plus comme une « richesse » que comme un « problème ». L'union nationale serait exprimée en termes d'unité des diversités et l'identité nationale enrichie par la diversité des manifestations

---

<sup>95</sup> Tels que les *Comités Comunitarios de Planeación* (COCOPLAS) créés par l'INI en 1986 (Oehmichen, 2003:100)

culturelles et des identités régionales et locales, rurales et urbaines, ethniques et métisses (Pérez Ruiz 1995 :41 dans Oehmichen, 2003 :88). Par ailleurs, plusieurs anthropologues critiques ont été appelés à se joindre aux institutions publiques d'où ils ont lutté pour conquérir des espaces de participation politique pour les « indiens » et la formation des professionnels qui encourageraient l'autogestion des communautés.

Grâce à la collaboration avec des institutions académiques et de recherche, des étudiants et des professionnels autochtones ont commencé à s'inscrire dans des établissements d'enseignement supérieur situés dans les grandes villes, pour suivre des formations initiales et continues dans les domaines de l'éducation, des sciences sociales et de l'ethnolinguistique. Ces intellectuels feraient partie d'une nouvelle catégorie d'intermédiaires ethniques (De la Peña, 2005) qui ont fait de leurs cultures et de leurs appartenances ethniques un élément de résistance – contrairement aux intermédiaires précédents, qui avaient accepté, par obligation ou par conviction, le discours intégrationniste de l'indigénisme – et ont repensé leurs revendications culturelles, sociales et politiques, ainsi que leurs stratégies de médiation en vue de la reconnaissance d'une « citoyenneté ethnique » (De la Peña, 1995 :118 et 129). À la fin de leurs études, un bon nombre de ces professionnels a intégré différents niveaux de la bureaucratie de l'État et véhiculé la critique à la politique indigéniste au sein des institutions publiques. L'accès de ces professionnels à la structure indigéniste a représenté un changement important, mais leur participation n'était que le début d'un long chemin vers la pluralité nationale.

À contre-courant de l'« indigénisme de participation », l'ethnodéveloppement a été poussé comme alternative au sein de l'INI à deux reprises, mais celui-ci n'a jamais pu être implémenté pleinement. La première lorsque Salomón Nahmad<sup>96</sup> était son Directeur en 1983. La deuxième pendant la direction d'Arturo Warman<sup>97</sup> en 1988. L'objectif était de promouvoir une participation effective des communautés « indiennes », mais surtout de les renforcer afin qu'elles puissent concevoir et mettre en œuvre leurs programmes de développement sous le contrôle autonome de leurs propres ressources culturelles (Valencia, 1999 :117). Cependant, la première incursion faite par Salomon Nahmad s'est terminée par son emprisonnement pour avoir aidé le peuple *Yaqui* à reprendre le contrôle

---

<sup>96</sup> Salomon Nahmad Sittón (1935- ) est un anthropologue mexicain qui travaille actuellement comme enseignant-chercheur au Centre de recherche et d'études supérieures en anthropologie sociale (CIESAS), dans l'unité Pacifique Sud, qu'il a lui-même fondée en 1987. Pendant plus de 20 ans, il a occupé différents postes au sein de l'Institut National Indigéniste, dont celui de Directeur du Centre de coordination et Directeur général de l'Institut (1983). Il a également été Directeur Général d'éducation indigène à la *Secretaría de Educación Pública* (SEP) et consultant pour la Banque mondiale et la Banque interaméricaine de développement.

<sup>97</sup> Arturo Warman Gryj (1937-2003) était un ethnologue, politologue et chercheur mexicain, avec une carrière reconnue à la fois dans le milieu universitaire et dans l'administration publique. Ses lignes de travail ont porté sur le développement social et rural, ainsi que sur l'étude de la culture populaire et des relations interethniques. À la fin des années 80, il assume le poste de Directeur de l'Institut national indigéniste (1988-1992), où il conçoit une politique institutionnelle visant à corriger les inégalités vers les populations autochtones et à promouvoir le libre développement de leurs cultures.

de ses terres et de ses ressources (Nahmad, 1990)<sup>98</sup>. Lors de la deuxième, Arturo Warman a pratiqué une politique visant à éliminer le paternalisme de l'État par le transfert de ressources et de fonctions institutionnelles aux communautés et organisations autochtones. À la tête de l'INI, Warman a promu la protection juridique des droits des peuples autochtones et a marqué l'essence de la réforme constitutionnelle dans laquelle se reconnaît pour la première fois la composition pluriculturelle de la nation en 1992 (Gallart et Rojas, 2004 :42).

Sur le terrain, l'ethnodéveloppement a souvent été évoqué par des agents de l'INI, mais dans la pratique les contradictions étaient flagrantes et les mécanismes employés correspondaient plutôt à la mise en œuvre d'un « indigénisme de participation » qui revendiquait un développement autonome et autogéré des peuples autochtones mais seulement dans le discours. Toutefois, cette ouverture a donné lieu à l'émergence de nouveaux acteurs sociaux qui se sont investis dans le milieu rural et qui ont développé une méthodologie d'éducation populaire, fondée sur les idées de Paulo Freire, qui a cherché à générer des projets de développement basés sur des processus participatifs de recherche-action et à les systématiser afin de répliquer des expériences de développement autogéré<sup>99</sup>. Le rôle joué par la nouvelle génération d'intermédiaires politiques et culturels d'origine autochtone a été essentiel pour la mise en œuvre de ces processus, leur systématisation et leur réplique dans différentes communautés. Grâce à des initiatives d'éducation populaire et communautaire, les jeunes professionnels autochtones ont facilité la construction d'une conscience ethnique qui permettrait par la suite l'émergence d'organisations politiques qui revendiqueraient le droit à une « citoyenneté ethnique ».

### d. Réémergence ethnique, lutte pour l'autonomie et reconnaissance des droits culturels

Jusqu'alors, les luttes autochtones s'étaient articulées principalement aux luttes paysannes pour le droit à la terre. Ce n'est que dans les années 1970 que le courant indianiste a introduit l'idée que les peuples autochtones devraient lutter pour le droit à la différence par rapport à la société hégémonique (Velasco, 2003 :123-124). Dans les

---

<sup>98</sup> Officiellement, Nahmad a été accusé de corruption en 1983, prétendument pour détournement de fonds, mais rien n'ayant été prouvé, il finit par être libéré plusieurs mois après son emprisonnement. Dans un entretien réalisé par Margarita Dalton en 2002, Nahmad raconte les événements qui ont conduit à son incarcération et présente l'idée que son emprisonnement a en réalité été lié à la stratégie de renforcement des peuples autochtones qu'il a essayé de mettre en place au sein de l'INI. Voir Dalton, M. (2002). Encierro intelectual: Entrevista con Salomón Nahmad. *Desacatos*, (9), 163-176.

<sup>99</sup> Voir Garibay, F. et Séguier, M. (Coords.) (2012) *Pedagogía y prácticas emancipadoras. Actualidades de Paulo Freire*. México: IPN, UNESCO, UADY, Secretaría de Educación de Yucatán.

années 80, cela a contribué à l'émergence de demandes spécifiques de « citoyenneté ethnique » par des organisations autochtones indépendantes qui ont articulé un discours dans lequel l'ethnicité et la résistance culturelle étaient définies comme des éléments fondamentaux de la lutte pour les droits sociaux, civiques et politiques (De la Peña, 1995 :125). Le concept de « citoyenneté ethnique » formulé par Guillermo de la Peña (1995) combine la notion de citoyenneté universelle associée à l'égalité des droits devant la loi pour tous les citoyens, et celle de l'ethnicité en tant qu'expression identitaire spécifique pouvant être utilisée pour revendiquer des droits différenciés. Dans ce sens, les organisations autochtones ne remettaient pas en question la validité des droits civils et politiques, pourtant ils questionnaient le fait que ceux-ci doivent être définis qu'en fonction d'un sujet individuel. Autrement dit, ils défendaient l'existence légitime d'un sujet collectif social et politique défini sur la base de caractéristiques culturelles distinctes et capable de posséder des droits.

Ainsi, dans diverses régions du pays, une relation s'est établie entre la lutte des peuples autochtones en tant que paysans qui visaient l'appropriation de leurs ressources et le processus productif, avec la montée des identités ethniques et la défense du territoire – dont la possession collective était considérée comme un droit social – (Oehmichen, 2003 :102). Cependant, comme cette défense était impossible sans représentation démocratique, l'idée que le droit des peuples autochtones à la terre devait être considéré comme une propriété essentielle de leur identité sociale et politique a commencé à se répandre (De la Peña, 1995). Les revendications agraires, politiques et culturelles des peuples autochtones se sont articulées autour des demandes ethniques qui ont permis leur émergence comme sujet politique et social.

Dans le domaine international, depuis la fin des années 1950 dans lesquelles la communauté internationale débattait les politiques de décolonisation, démarre un processus d'internationalisation des droits autochtones au sein des organisations internationales. Il commence au sein de l'Organisation internationale du travail (OIT) avec l'approbation de la Convention (n° 107) sur les populations indigènes et tribales (1957), qui a ensuite été remplacée par la Convention (n° 169) sur les peuples indigènes et tribaux (1989). Dans ces instruments se reconnaît pour la première fois aux peuples autochtones comme sujets collectifs « régis totalement ou partiellement par des coutumes ou des traditions qui leur sont propres ou par une législation spéciale » et par conséquent, dignes d'une considération spécifique. La Convention (n° 169) définit amplement les droits collectifs des peuples parmi lesquels se trouvent le droit au maintien de leurs langues et leurs cultures, le droit à la terre comme territoire collectif et à ses ressources, la reconnaissance des systèmes normatifs autochtones et le droit à la participation, à la consultation et à l'autogestion.

En parallèle, au cœur des Nations Unies, un travail de plaidoyer contre la discrimination des populations autochtones porté depuis la fin des années 70 par la Sous-Commission sur le racisme, la discrimination raciale, l'apartheid et la décolonisation a donné lieu à la création du Groupe de travail sur les populations autochtones (GTPA) en 1982 (Bellier,

2018 :143). Le GTPA a été le lieu de rencontre et de débat sur les questions autochtones au sein duquel s'est discuté ce qui deviendrait la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones (DNUDPA) en 2007. Les dispositions de la DNUDPA et celles de la Convention (n°169) sont complémentaires, mais la Déclaration aborde de nouvelles questions telles que la préservation des savoirs traditionnels et le droit des peuples autochtones à l'autodétermination.

Le processus de reconnaissance des peuples comme des sujets dotés d'une personnalité juridique au niveau international a été crucial pour renforcer les revendications ethniques des organisations autochtones au Mexique. Des dialogues avec des anthropologues critiques, des avocats engagés et des militants internationalistes ont favorisé la création de discours ethniques pour être employés en tant qu'instrument de résistance et de négociation avec l'État et la société nationale (Leyva, 2005 :295). Le rôle de l'émergente « *intelligentsia* ethnique » a été crucial dans la constitution des demandes de citoyenneté ethnique car elle a contribué à la problématisation de l'« identité autochtone » comme élément central de résistance culturelle. Comme il a été signalé précédemment, en tant qu'intermédiaires politiques, ces autochtones avaient intégré les structures corporatistes et clientélistes officielles. Les nouvelles organisations ethniques ont donc pu développer des relations cruciales avec l'appareil de l'État au sein duquel elles ont commencé à véhiculer leurs demandes.

Dans les années 1980, en raison d'une augmentation excessive des dépenses publiques et d'un déficit important de la balance des paiements, le pays a été confronté à l'une des crises économiques les plus importantes de son histoire. Pour y faire face, le gouvernement de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) a annoncé un vigoureux Programme d'ajustement structurel – imposé par le Fonds monétaire international (FMI) et la Banque mondiale (BM) – dans le but de corriger les déséquilibres des finances publiques et de la balance des paiements, réduire l'inflation et repositionner les bases d'une croissance soutenue. D'autre part, afin d'accroître les recettes publiques pour surmonter la crise, un processus d'ouverture économique et commerciale, de déréglementation, décentralisation et privatisation des entreprises publiques a été lancé. Ces politiques de type néolibéral ont impliqué une profonde transformation de l'économie mexicaine, réduisant drastiquement le rôle de l'État au profit du marché.

Cette ouverture n'a pas seulement eu lieu dans les domaines économique et commercial. Afin que le pays puisse être accepté en tant que pair dans la société internationale mondialisée, les actions publiques devaient être brandies par des emblèmes de modernisation politique, tels que la démocratie, le pluralisme et le respect des droits de l'homme (De la Peña, 1995 :131). À cet égard, le Mexique a approuvé la Convention (n° 169) de l'OIT en 1989 et l'a ratifiée en 1990 par le Congrès de l'Union. Ce qui a donné lieu à une série de consultations, rapports et discussions dans le but d'intégrer les revendications de la Convention à travers une réforme constitutionnelle qui est venue quelques années plus tard – nous y reviendrons. La crise économique associée aux effets négatifs des politiques néolibérales, n'a fait qu'aggraver les conditions de vie des

communautés autochtones. Pour y remédier, sous le gouvernement de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), il a été adopté un modèle de « libéralisme social » dans lequel les initiatives « libres » des individus et des groupes sont promues, incorporées et développées, dans les ordres économiques et politiques, tout en les accompagnant d'attitudes de coopération et de solidarité sociale (Aguilar, 1994 : 210). Dans le cadre du libéralisme social, l'idée de solidarité est comprise comme un équilibre coresponsable entre l'initiative de l'État et l'initiative communautaire des organisations et des villes, où les politiques de lutte contre la pauvreté et de développement social ne suivent pas une logique étatique prépondérante (220). Bien au contraire, elles exigent que les individus et les communautés assument la responsabilité de changer leur propre situation et se mobilisent pour améliorer leur propre bien-être.

Dans la pratique, sous le gouvernement Salinas et les présidents qui lui ont succédé, cela a abouti à la mise en place des politiques ciblées d'« aide aux pauvres » qui, par le biais des « *Conditional Cash Transfer Programs* »<sup>100</sup>, attribuent des ressources aux populations précaires, mais ne combattent pas pleinement les sources des inégalités. Pour Bruno Lautier (2013 :175,183) ce type de politiques opèrent une disjonction entre le problème de la lutte contre la pauvreté et le problème de l'aide aux pauvres car, dans ce nouveau scénario, il n'y a plus des personnes qui sont pauvres, et qui vont bénéficier éventuellement de politiques spécifiques, mais une catégorie de « pauvres » que l'on crée, et qui devient l'objet légitime de l'aide qu'on lui apporte. De par leur caractère moralisateur, ce type de politiques ciblées ferait également partie d'une tactique déployée dans différents pays d'Amérique latine pour « gouverner les pauvres » qui en tant que producteurs de leur propre capital humain (*via* l'éducation ou la santé), seraient légitimement aidés, à condition qu'ils se moralisent par le travail sur eux-mêmes et deviennent des « bons » producteurs, des « bons » parents, des « bons » voisins, des membres de « bonnes » communautés... (173). Toujours est-il que, malgré la distribution d'aides, la pauvreté, les carences, le manque de services et toute une série de dysfonctionnements persistent et vont avoir tendance à créer de tensions sociales. Ainsi, comme l'avait constaté Lautier (169-170) dans différents pays d'Amérique latine, ces politiques agissent comme des soupapes de sécurité qui refoulent temporairement les

---

<sup>100</sup> Le Mexique a lancé *Progresa* (1997-2001) son premier programme national de transferts conditionnel d'argent (CCT) en 1997, agissant sur les domaines de l'éducation, la santé et l'alimentation et ciblant les communautés rurales. Le programme qui l'a précédé, *Pronasol*, lancé en 1992 en tant que programme de réduction de la pauvreté avait une stratégie plus large comprenant à la fois des bons ciblés d'alimentation ainsi que des subventions générales. Néanmoins, les deux avaient une approche très similaire en termes d'actions ciblées. En 2001, le programme a été rebaptisé *Oportunidades* (2001-2014) et élargi pour desservir les zones semi-urbaines et urbaines, avec de nouvelles composantes spécifiquement destinées aux jeunes adultes et aux personnes âgées. En 2014, le programme a été remplacé par *Prospera*, (2014-2019) qui prolongeait les avantages offerts dans le cadre d'*Oportunidades* et coordonnait également la prestation institutionnelle des programmes sociaux.

tensions politiques issues des revendications en termes de droits inconditionnels du citoyen, mais elles peinent à les apaiser et tendent plutôt à les exacerber (169-170).

Entre 1989 et 1993, de nouvelles organisations indianistes sont apparues et se sont articulées autour du débat politico-idéologique généré autour du Ve Centenaire de l'arrivée des Espagnols sur le continent américain. Dans ce contexte, une *Campaña Continental de 500 Años de Resistencia Indígena, Negra y Popular* a vu le jour, à travers laquelle la reconnaissance des peuples autochtones en tant que sujets de droits culturels, politiques et économiques est revendiquée, en soulignant avant tout le droit à l'autonomie et l'autodétermination. Cette campagne a obtenu à la fois des subventions internationales et un grand accueil politique (Hale, 2005 :47).

En 1992, la réforme de l'article 4 de la Constitution a été consolidée, ce qui a rendu explicite une « composition pluriculturelle [de la nation] fondée à l'origine sur ses peuples autochtones ». Selon Guillermo de la Peña (1995 :131), cette première réforme constitutionnelle était sans aucun doute bien en deçà des attentes, principalement pour deux raisons: la première est que la reconnaissance des peuples autochtones en tant que sujets collectifs de droit est laissée de côté en encadrant les modifications dans la section constitutionnelle faisant référence aux garanties individuelles, ce qui implique que les droits culturels concernent l'individu et non les peuples en tant que collectivité; la seconde est liée au fait que parallèlement à la promulgation de la réforme de l'article 4, une réforme à l'article 27 a été menée, où l'on supprime la répartition des terres agricoles et dans laquelle, bien que la « communauté autochtone » ait été reconnue comme une forme de régime foncier et la possibilité de « restitution » maintenue, aucun mécanisme n'a été adopté pour éviter la dépossession massive des terres communales. Ce qui fait que de la reconnaissance de la diversité culturelle et linguistique du pays est une formalité, plutôt qu'une garantie de respect des droits des peuples autochtones.

Pour de nombreux leaders « indiens », la réforme effectuée en 1992 n'a pas reflété les demandes des mouvements autochtones et n'a pas résolu le problème de leur reconnaissance juridique, pourtant la réforme a permis de légitimer les revendications autochtones à partir d'un instrument juridique. Après 1992, de nombreuses organisations autochtones ont continué de défendre le principe de l'autonomie des peuples indiens, compris non comme un déni de l'unité nationale mais comme le droit à l'autonomie gouvernementale et à l'autoreprésentation face à l'État (Ruiz Hernández 1999 dans De la Peña, 2005 :25). Cependant, ce principe acquiert beaucoup plus de visibilité avec le soulèvement de l'*Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN).

La détérioration des conditions de vie des populations rurales et autochtones a continué à augmenter et les programmes « assistentialistes » de lutte contre la pauvreté n'ont pas réussi à contenir la protestation sociale. Au moment de l'entrée en vigueur de l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA) en janvier de 1994, le soulèvement de l'EZLN a mis en évidence les conditions de misère et d'exploitation dans lesquelles vivaient, non seulement les peuples autochtones, mais d'autres secteurs de la population

historiquement exclus du projet national. Pour Maya Lorena Pérez Ruiz (2019), le mouvement zapatiste était autochtone mais ses revendications étaient englobées dans la lutte générale pour la justice, la démocratie et la liberté. Après 1994, l'EZLN a transformé sa stratégie armée en une politique plus inclusive, qui, au-delà d'une lutte entre « indiens » et « métis », a dénoncé l'exploitation de différents groupes marginalisés dans un contexte néolibéral, ce qui lui a permis de s'articuler aux réseaux transnationaux altermondialistes (Leyva, 2005 :295).

Il convient de souligner que le mouvement zapatiste n'est pas représentatif du « mouvement autochtone » et qu'il existe de nombreuses organisations autochtones qui ne se sentent pas identifiées avec le regard porté par le zapatisme. Il ne faut pas oublier que le « mouvement autochtone » est une réalité hétérogène, dont l'abstraction est utile pour se référer à des origines communes, des demandes partagées et des stratégies convergentes des organisations autochtones (De la Peña, 2005 :16). Cependant, il est important de reconnaître que les demandes formulées par l'EZLN concernant l'autonomie des peuples autochtones ont eu un poids très important dans la définition des stratégies de lutte, des revendications et des alliances des organisations autochtones du pays.

Les accords de San Andrés<sup>101</sup>, issus du dialogue tenu entre l'EZLN et le gouvernement fédéral, avaient pour but de garantir une nouvelle relation entre les peuples autochtones du pays, la société et l'État, basé sur les principes de pluralisme, durabilité, intégralité, participation et libre détermination. Dans ces accords, il a été proposé un nouveau cadre juridique qui envisageait la reconnaissance dans la Constitution des droits collectifs des peuples autochtones et leur droit à l'autodétermination sur la base de l'exercice de l'autonomie dans les domaines : a) politique, à partir de la reconnaissance de leurs propres gouvernements et leurs propres formes d'élection des autorités ; b) juridique, afin d'exercer leurs systèmes de régulation internes, leurs modes de dispenser la justice, de réparer les fautes et de décider sur ses conflits internes ; c) social, pour pouvoir décider de ses propres formes d'organisation sociale ; d) économique, afin de décider de sa propre organisation pour le travail, pour la jouissance de ses propres ressources, pour faire en sorte que la promotion de la production et de l'emploi soient en accord avec la satisfaction des besoins des peuples autochtones ; et culturel, pour garantir la culture des peuples autochtones<sup>102</sup>.

---

<sup>101</sup> Les *Acuerdos de San Andrés* font référence aux engagements et propositions conjoints entre le gouvernement mexicain et l'EZLN, résultants de la Ière Table de négociation en matière des « Droits et culture autochtone », tenue dans le cadre de l'*Acuerdo de Concordia y Pacificación con Justicia y Dignidad* signés à San Andrés Larráinzar, Chiapas le 16 février 1996. Une IIe Table de négociation en « Démocratie et Justice » a eu lieu plus tard, mais les divergences entre le gouvernement et l'EZLN ont fini par rompre le dialogue et mettre en échec les négociations.

<sup>102</sup> Centro de Documentación sobre el Zapatismo. Documentación histórica: ¿Qué son los acuerdos de San Andrés? (1996) disponible dans <http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=400>



Dans le cadre des accords, l'État s'était engagé à envoyer les propositions conjointes aux instances nationales de débat et de décision afin de les ratifier et de les incorporer dans la Constitution. Cependant, la proposition de réforme constitutionnelle présentée par le Président Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) négligeait une partie importante des accords. Ce qui a provoqué une rupture dans le dialogue qui a été suivie par une période de combat ouvert contre les *municipios zapatistas* et de recrudescence de la répression du « mouvement autochtone ». Pendant ce temps, l'EZLN est entré dans différentes périodes de clandestinité et de silence public. De son côté, le « mouvement autochtone », rassemblé autour du Congrès national indigène (CNI), malgré la diversité des organisations, les divisions et les fractures internes, a réussi à maintenir vivantes les revendications de reconnaissance et d'autonomie des peuples autochtones.

Au sein de l'INI, malgré les débats qui se sont déroulés autour de la reconnaissance des droits des peuples autochtones et du soutien de certains fonctionnaires, la question autochtone est devenue dans les années 90 un « problème » lié à la lutte contre la pauvreté extrême. Avec le retrait de l'État et la mise en place des politiques néolibérales, l'INI est rentré dans un processus de décentralisation. Cela a impliqué le transfert des ressources directement aux municipalités afin d'être canalisées vers des organisations de la société civile et vers les propres communautés qui, comme nous l'avons mentionné, désormais étaient responsables de leur propre développement. Cependant, comme il n'y avait pas eu un véritable processus de démocratisation municipale, la plus grande partie des ressources tendait à être concentrée dans le chef-lieu de la municipalité, plutôt que disséminée parmi les communautés autochtones, ou bien, utilisée à des fins de prosélytisme électoral et comme moyen de contrôle corporatiste (Oehmichen, 2003 :212). Suite au soulèvement de l'EZLN, l'« altérité autochtone » a été perçue par l'État comme une « source d'instabilité » politique allant à l'encontre de l'unité nationale qu'il fallait contrôler. Les politiques ciblées de lutte contre la pauvreté sont donc devenues des stratégies employées pour « apaiser » les conflits sociaux et contrôler les contestations. Ainsi, les « indiens » ont cessé de faire l'objet des politiques intégrales de développement pour devenir clients de l'aide sociale, dont l'INI était devenu l'un des opérateurs.

Face aux élections présidentielles de 2000, au cours desquelles se profilait une alternance politique après 71 années consécutives de gouvernement du Parti révolutionnaire institutionnel (PRI) en tant que parti d'État, la question de la reconnaissance des droits des peuples autochtones a été reprise. Pendant sa campagne, Vicente Fox, candidat du *Partido Acción Nacional* (PAN), s'était engagé à envoyer les accords de San Andrés au Congrès de l'Union en vue d'une nouvelle réforme constitutionnelle qui reconnaîtrait les droits collectifs des peuples autochtones. Une fois élu en 2000, Vicente Fox a promu une réforme constitutionnelle sur Droits et culture autochtone afin de faire valoir les engagements pris par le gouvernement de Zedillo à San Andrés. L'alternance politique et les espoirs placés dans le nouveau gouvernement faisaient penser qu'il était possible de

construire un scénario politique dans lequel une nouvelle relation entre les peuples autochtones et l'État serait réellement établie.

En avril 2001, le Congrès de l'Union a publié ladite *Ley Indígena* dans laquelle était réaffirmé la nature pluriculturelle de la nation mexicaine et reconnue l'« autonomie » des peuples autochtones dans certains domaines, mais tout en restreignant l'aspect politique. À ce sujet, l'autonomie politique a été limitée au niveau de la communauté locale – excluant la municipalité et la région – et la représentation politique des autochtones n'a été admise qu'au sein du gouvernement municipal (De la Peña, 2005 :26). Les attentes générées par la discussion de la loi ont donc vite disparu en laissant un goût amer avec l'approbation d'une réforme juridique qui a brouillé, limité et minimisé les droits collectifs demandés par les organisations autochtones (Hernández, Paz et Sierra, 2004 :13). Bien que la réforme constitutionnelle ait représenté une avancée notable par rapport à la vision universaliste des droits qui avait prévalu jusque-là, il s'agit d'une réforme limitée en ce qui concerne les engagements des accords de San Andrés et les dispositions de la Convention (n° 169) ratifiée par le Mexique.

Après la publication de la réforme, plus de 300 municipalités majoritairement autochtones ont déposé des controverses constitutionnelles afin que la *Suprema Corte de Justicia de la Nación* (SCJN) annule la procédure de réforme et ordonne son remplacement dans le but que les peuples autochtones puissent participer dans sa réélaboration (López Bárcenas, 2004 :223). Malgré l'opposition manifeste des organisations autochtones à la réforme, la SCJN a déclaré la controverse constitutionnelle injustifiée. Inutile de dire que cette décision n'a fait que légitimer la réforme et soutenir le gouvernement de Fox qui jugeait le résultat obtenu pleinement satisfaisant.

Cette réforme est représentative de la logique qui sera employée par les gouvernements du PAN pour aborder les questions autochtones. Caractéristique de ce que Hale (2005) a appelé le multiculturalisme néolibéral, cette logique consiste en une reconnaissance partielle de droits et l'octroi de certaines prérogatives, mais aussi l'établissement des limites claires rendant possible une gouvernance efficace. Lors de l'adoption et la mise en œuvre des politiques multiculturalistes, cette logique devient plus évidente puisque, malgré la reconnaissance de la diversité culturelle, les dispositifs publics qui en découlent continuent à identifier les autochtones comme une « altérité » méritant un traitement différencié, au lieu de contribuer à la restructuration des fondations mêmes de l'État-nation. Dans la partie suivante, nous aborderons cet aspect plus en détail, pour le moment il suffit de dire que la réforme constitutionnelle de 2001 a ouvert les portes à une relation entre l'État et les peuples autochtones marqué par la mise en place des « politiques de reconnaissance », mais aussi par des continuités par rapport aux politiques indigénistes réadaptées à un contexte néolibéral qui seront qualifiées par certains auteurs comme « néo-indigénistes » (Hernandez, Paz et Sierra, 2004).

## B. Redéploiement de l'État mexicain et « gestion de la diversité culturelle » dans l'époque du « multiculturalisme néolibéral »

Les conditions qui ont rendu possible la construction et la consolidation de l'État-nation mexicain grâce à l'exaltation d'un nationalisme homogénéisant et centralisateur sont loin d'être similaires à celles de l'époque actuelle. Suite à la réémergence des identités ethniques et à l'internationalisation des droits des peuples autochtones, l'État mexicain a dû repenser la manière d'aborder le défi de la diversité culturelle et linguistique du pays. La voie de la reconnaissance de la composition pluriculturelle de la nation mexicaine en 1992 aurait été vue comme un premier pas vers une nouvelle reconfiguration nationale. Pourtant, les transformations visibles, principalement, dans le cadre juridique national, dans le discours officiel et à travers la mise en place de politiques de reconnaissance visant notamment les populations autochtones – et peu à peu aussi les populations afro mexicaines –, ont montré que la transition n'a pas impliqué une redistribution réelle du pouvoir de l'État, mais des nouvelles manières de gouverner les peuples autochtones.

### a. Du « gouvernement des pauvres » au « gouvernement des autres »<sup>103</sup>

Pour Fernando Vizcaíno (2004), le passage d'un État qui n'enveloppe pas une seule nation (*Estado-nación*), mais plusieurs nations (*Estado-multinational*), impliquerait de manière inéluctable une redistribution du pouvoir<sup>104</sup>. C'est pourquoi, la question de la souveraineté se trouverait au centre du différend entre le modèle d'État-nation et ceux d'État multiculturel et d'État pluri ou multinational<sup>105</sup>. La souveraineté concerne deux

---

<sup>103</sup> Je reprends les notions du « gouvernement des pauvres » et « gouvernement des autres » de Lautier (2013) et Boccara (2011) respectivement.

<sup>104</sup> Pour Vizcaíno, une *nation* peut être entendue dans les mêmes termes qu'une *culture* – c'est-à-dire comme un peuple ou un groupe humain organisé qui occupe un territoire et partage des coutumes, règles, symboles et sentiments d'appartenance, et pour qui l'identité collective apparaît comme une nécessité primordiale de l'individu (2004 :72-75)

<sup>105</sup> En opposition au paradigme prédominant de l'État-nation qui repose sur l'idée qu'à chaque État correspond une nation, le terme d'État multinational mobilisé par Vizcaíno reposerait sur l'idée que l'État n'enveloppe pas une seule nation mais plusieurs. Dans ce sens, dans la littérature, les termes d'État multiculturel et d'État multi ou plurinationnel sont utilisés de façon différente. Le terme d'État multiculturel mettrait l'accent plutôt sur la reconnaissance du caractère pluriculturel et/ou pluriethnique de la société nationale, tandis que le terme d'État pluri ou multinational ferait appel à un processus de reconnaissance qu'impliquerait une réorganisation des fondements sociaux, juridiques, économiques et culturels en faveur des nations reconnues comme entités politiques ayant toutes le même degré d'autonomie ou souveraineté au sein de l'État. L'État multiculturel et l'État pluri ou multinational sont souvent vus comme deux étapes successives du processus de reconnaissance des cultures ou nations diverses. Ce qui nous amène à affirmer que le passage, soit vers l'un soit vers l'autre, implique de manière inéluctable une redistribution du pouvoir, mais qui se manifeste à deux niveaux différents.

aspects fondamentaux de la vie de l'État : son droit exclusif « d'adopter des lois, exercer des sanctions, entretenir des relations extérieures et établir des traités internationaux » ; et sa « capacité, dans le cadre d'un système juridique et d'un territoire délimité, à répondre aux besoins fondamentaux de la population, à contrôler la vie des institutions publiques [...] et à régler les interactions politiques et les conflits sociaux » (68).

Dans le cadre de l'État-nation, ces attributions relèvent directement du gouvernement central et, dans une moindre mesure, en fonction des processus de décentralisation et de répartition des pouvoirs, des gouvernements régionaux et locaux. Au sein de l'État multiculturel, les identités ethnoculturelles exigent une partie de ces attributions dans le cadre de leurs demandes de reconnaissance des droits collectifs qui peuvent comprendre un certain degré d'autonomie politique, l'autodétermination ou même l'indépendance. Selon Vizcaíno, dans le modèle pluri-multinational le fait que les décisions des autorités centrales soient prises au niveau local serait « d'une certaine manière illogique » puisque « les peuples reconnus comme une nationalité différente aspirent à construire leur propre souveraineté » sur la base de leur « droit de constituer une nation, éventuellement intégrée à un État plus vaste » (70). Il est vrai que ni les États multiculturels se sont tous constitués de la même manière, ni les identités ethnoculturelles regroupées au sein d'un État demandent toutes le même degré de souveraineté. Toutefois, en raison de la redistribution du pouvoir que ce modèle comporte, la diversité culturelle représente un risque constant de désintégration de l'État qui se reconnaît multiculturel ou plurinational. De ce fait, très peu de gouvernements centraux seraient disposés à payer le prix de la reconnaissance de la diversité culturelle et de la coexistence souveraine de différentes nationalités au sein de l'État (83).

Toujours est-il que la reconnaissance des droits collectifs des minorités, n'est plus seulement une affaire de l'État. Comme nous avons pu l'observer précédemment, l'internationalisation des droits des peuples autochtones a joué un rôle crucial pour que la reconnaissance soit accordée et validée dans le cadre juridique de différents pays latino-américains, y compris le mexicain. Depuis l'adoption en 1989 de la Convention (n° 169) relative aux peuples indigènes et tribaux, la société internationale exerce une pression accrue pour faire progresser la reconnaissance des droits collectifs des peuples autochtones. Avec la signature d'accords internationaux, les États ont transféré une partie de sa souveraineté interne à la sphère globale. Comme l'explique Vizcaíno, ils sont passés d'une juridiction définie géographiquement où les gouvernements se légitimaient vis-à-vis de ses citoyens, à un système mondialisé dans lequel les gouvernements cherchent de plus en plus l'aval de la société internationale et peuvent être amenés à rendre des comptes devant les institutions internationales (97). Dans ce sens, malgré le risque que comporte la redistribution du pouvoir au sein de l'État multiculturel, les gouvernements centraux sont amenés à modifier leurs lois et mettre en place des politiques de

reconnaissance de la diversité culturelle. Néanmoins, ils vont avoir une tendance à éviter des transformations qui risqueraient de leur coûter en souveraineté, favorisant plutôt des politiques qui contournent, adaptent ou abordent partiellement la reconnaissance des droits collectifs des peuples autochtones.

Dans le cas mexicain, depuis le milieu des années 1980 le pays s'est ouvert à l'international non seulement dans la sphère des droits humains, mais aussi dans les domaines politique, économique et commercial. D'un côté, la ratification de la Convention (n° 169) de l'OIT en 1991, a engagé l'État mexicain à effectuer des changements juridiques qui ont abouti à la reconnaissance partielle de droits collectifs aux populations autochtones. Et de l'autre, l'entrée dans l'Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce (GATT) en 1986, le lancement des négociations sur l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA) en 1988, sa signature en 1992, son entrée en vigueur en 1994 et l'adhésion à l'Organisation de coopération et de développements économiques (OCDE) en 1994, l'ont conduit à adopter un modèle économique néolibéral et sa rationalité dans tous les domaines de l'État.

Pour Charles Hale (2004 :2) « lorsque la reconnaissance limitée des droits des peuples autochtones est associée à des politiques néolibérales, le résultat commun est que les États latino-américains acquièrent de nouvelles façons de gouverner leurs citoyens ». Afin de souligner la relation intégrale entre la rationalité néolibérale et la reconnaissance des nouveaux droits culturels, Hale (2005) utilise le terme de « multiculturalisme néolibéral ». Or, le néolibéralisme reste un concept très flou en raison de la multiplicité des contextes dans lesquels il est mobilisé, tant par ses adeptes que par ses détracteurs. Avant donc d'approfondir la thèse de Hale, il est donc important de clarifier l'utilisation que nous allons faire de cette notion qui dépasse largement le domaine des politiques économiques et commerciales.

Dans notre analyse nous employons le terme néolibéralisme pour nous référer à une rationalité politique qui se caractérise par un certain mode d'exercice du pouvoir ou « gouvernementalité » (Foucault, 2004) qui tend à structurer l'ensemble des interactions économiques, sociales, politiques et culturelles au sein de l'État et en dehors de celui-ci (Dardot et Laval, 2010). Tel qu'il a été évoqué précédemment (Ch1.C.b.), au-delà de la diversité des contextes, la rationalité néolibérale peut être caractérisée de manière générale par : l'extrapolation de la logique du marché et sa normativité à tous les domaines de l'État et de la société ; la mise en avant de la concurrence comme principe recteur de toute sphère d'activité et de toute relation sociale; et le retournement des rôles dans la relation entre État et entreprise privée où c'est la logique entrepreneuriale qui encadre l'État au nom de l'efficacité de l'action publique (Hibou, 2012 et 2013 ; Harvey, 2005 ; Dardot et Laval, 2010 ; Simon et Piccoli, 2018). Le déploiement de la rationalité néolibérale donnerait l'impression d'être face à un phénomène général de retrait de l'État. Toutefois, Béatrice Hibou (1998) nous présente une autre thèse que je souhaiterais retenir pour mon analyse : la « privatisation » de l'État n'implique pas son retrait, mais plutôt son redéploiement et la modification des modes de gouvernement sous l'effet des

transformations nationales et internationales. Dans cette perspective, la rationalité néolibérale « signe une évolution vers un type de gouvernamentalité paradoxale » où « le retrait apparent de l'État marque en réalité un interventionnisme encore plus fort » (Hache, 2007 :50).

À partir de l'analyse de différents auteurs, Simon et Piccoli (2018 :6-13) relèvent trois effets transversaux du néolibéralisme qui permettent de mettre en perspective ce redéploiement de l'État. D'abord, les auteurs distinguent l'effacement de la dimension structurelle des inégalités par la responsabilisation de la société civile. Ils expliquent que le néolibéralisme vise à façonner des individus libres, autonomes et entrepreneurs d'eux-mêmes sur lesquels repose la responsabilité de résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés. Pour ce faire, les institutions internationales et les gouvernements favorisent la mise en place des politiques ciblées – de « lutte contre la pauvreté » et d'« empowerment » des populations précarisées, par exemple – qui s'attaquent à la « gestion de précaires » (Mazzocchetti, 2018 :93), plutôt qu'aux sources des inégalités. Dans ce contexte, l'individu en situation de précarité et les organisations de la société civile qui ont pris le relais des fonctions de l'État, deviennent les récipients des aides conditionnées attribuées en fonction de leur capacité à répondre à une série de critères qui cherchent à discipliner les sujets et les organisations (Olivier de Sardan et Piccoli, 2018).

En deuxième lieu, Simon et Piccoli signalent une normalisation des expériences dans tous les domaines de la vie. De pair avec le conditionnement d'aides, la diffusion de normes, procédures et catégories issues de la logique managériale a contribué à la création d'un champ normatif qui encadre et intègre les expériences et activités quotidiennes à la rationalité néolibérale. En même temps, la « bureaucratisation néolibérale » (Hibou, 2013) s'appuie sur ce champ normatif pour « désigner les "bons" et les "mauvais" sujets » et faire en sorte que seuls les premiers puissent négocier une place dans le système, tandis que les autres, sont exclus, effacés ou rendus invisibles (Simon et Piccoli, 2018 :9).

Finalement, les auteurs soulèvent comme troisième effet, la dépolitisation généralisée de la société. La logique managériale et bureaucratique, ainsi que le conditionnement d'aides, ont fait que malgré l'incapacité des politiques à s'attaquer à la dimension structurelle des inégalités, leur fonctionnement est peu remis en question par les organisations qui les mettent en place et leur efficacité reste souvent incontestée par les populations cibles. Ainsi, expliquent Simon et Piccoli, les termes « empowerment », « durabilité », « genre », « participation », etc. repris et instrumentalisés par ces politiques sont souvent vidés de leur contenu politique et utilisés plutôt grâce à leur faculté d'obtenir des financements (10).

Dans le cas latino-américain, ce redéploiement de l'État et les effets sociaux-politiques de la rationalité néolibérale se sont rendus visibles depuis les années 90. À ce sujet, nous avons évoqué précédemment les travaux de Bruno Lautier (2013) qui ont rendu évident que les politiques « ciblées » mises en œuvre dans différents États latino-américains

depuis la fin des années 90, faisaient partie d'une stratégie pour « gouverner les pauvres ». Il faut rappeler que depuis les années 70, les populations autochtones avaient été fusionnées avec les populations rurales et urbaines les plus précaires et classées dans la catégorie plus large de populations « marginales » ou « pauvres » auxquelles s'adressaient les politiques sociales. À la suite des processus de reconnaissance de la diversité culturelle, les populations autochtones commencent à être considérées à nouveau comme un groupe cible qui sera l'objet des politiques particulières. Néanmoins, la rationalité néolibérale reste la même. Nous constaterons donc le passage d'une stratégie pour « gouverner les pauvres » à une stratégie pour « gouverner les autres » (Boccarda, 2011) qui, comme nous le verrons par la suite, comporte ses propres spécificités.

À partir des différents travaux menés en Amérique centrale, Hale (2005 :13) constate qu'en encourageant et ouvrant des espaces pour la reconnaissance de certaines versions des droits culturels, les régimes néolibéraux « restructurent l'aréna de contestation politique, creusant un fossé entre les droits culturels et la garantie du contrôle effectif des ressources nécessaires à la réalisation de ces droits ». Encouragés par les institutions internationales, les régimes néolibéraux latino-américains se montraient enclins à accorder des droits collectifs aux populations autochtones et d'ascendance africaine. Pourtant, cette reconnaissance reste trompeuse car elle se fait à condition que les demandes des populations culturellement diverses ne représentent pas une menace pour les intérêts vitaux de l'État et des élites, un changement des principes de base du modèle de développement économique, ni une restitution considérable des quotas de pouvoir politique et budgétaire. Ainsi, quand les organisations autochtones s'approprient à exercer les nouveaux droits, elles se trouvent enchevêtrées dans une « grille d'intelligibilité néolibérale » (*neoliberalism's "grid of intelligibility"*<sup>106</sup>, Hale, 2005 :15). C'est-à-dire, face à des cauchemars administratifs et des négociations ardues, pleines de détails techniques et extrêmement inéquitables qui, par ailleurs, auront un coût élevé en termes d'intervention de l'État dans la régulation des demandes des peuples autochtones, le façonnement des subjectivités politiques et la reconfiguration des relations de pouvoir (13-15).

Dans ce nouveau scénario, l'État se situe comme un « conciliateur bienveillant » – plutôt qu'un adversaire – qui promeut la reconnaissance des droits culturels, tout en conservant la prérogative de délimiter les marges de ce qui est « permis » et d'établir des normes pour déterminer qui mérite de bénéficier de ces droits. Cette manière de gouverner donne

---

<sup>106</sup> Une adaptation faite par Hale des termes « grid » et « legibility » employés par James C. Scott (1998) dans *Seeing Like a State. How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*. Yale University Press : New Haven and London

lieu au phénomène de l'« *indio permitido* »<sup>107</sup> (Hale et Millamán, 2005 ; Rivera, 2008)<sup>108</sup>. Cette catégorie sociopolitique est employée pour désigner à la fois « un sujet collectif porteur des droits » qui occupe un « espace négocié doté de prérogatives, mais aussi des limites claires rendant possible une gouvernance efficace » (Hale et Millamán, 2005 :284) ; ainsi qu'une stratégie d'ethnicité tolérée (Rivera Cusicanqui, 2008) qui distingue entre les « bons indiens » dignes de négocier une place dans le système et les « mauvais indiens » condamnés à la pauvreté et l'exclusion.

En substituant la contestation par la proposition, l'« *indio permitido* » serait parvenu à négocier la modernité en se faisant une place dans la société, tout en conservant son « authenticité » culturelle ; son « autre-soi » dysfonctionnel, rebelle, politisé et antagonique, étant considéré comme une menace serait « interdit » et privé de toute participation (Hale, 2004 :19). Le message auquel renvoie le portrait réifié de l'« *indio permitido* » est simple : les « indiens » peuvent bénéficier de certains droits, à condition qu'ils renoncent à leurs revendications les plus transformatrices. Sous cet angle, la reconnaissance des droits des peuples autochtones dessine plutôt les contours d'une politique de gestion de la diversité culturelle qui aurait pour but de gouverner et discipliner ces populations.

#### b. « Développement avec identité » et « interculturalité » : les mots d'ordre du multiculturalisme néolibéral

Cette stratégie d'ethnicité tolérée a été répandue par les organisations internationales et mise en place par les États sous le signe du « développement avec identité » (Hale, 2005, Rivera Cusicanqui, 2008 ; Bellier, 2008). Face à la montée en puissance des mouvements autochtones qui dénonçaient à l'échelle planétaire les atteintes portées par les entreprises multinationales dans le cadre des mégaprojets extractifs et d'infrastructure, le « développement avec identité » apparaît comme une alternative caractérisée par « une approche globale reposant sur les droits collectifs, la sécurité, un plus grand contrôle des terres, territoires et ressources et un degré plus large d'autodétermination » des

---

<sup>107</sup> L'utilisation du terme « *indio* » cherche à mettre en avant la condition de domination structurelle sous-tendue par ces politiques malgré l'apparente revalorisation des autochtones (Hale, 2004:4).

<sup>108</sup> Charles Hale et Rosamel Millamán ont emprunté le terme d'« *indio permitido* » (indien permis) à Silvia Rivera Cusicanqui, sociologue et activiste bolivienne, qui l'a forgé lors de discussions tenues dans un séminaire à l'Université du Texas au printemps 2001. Le sens qu'elle attribue à ce terme a été publié dans Rivera Cusicanqui, S. (2008) Colonialism and Ethnic Resistance in Bolivia : A View for the Coca Markets dans F. Rosen, *Empire and Dissent : The United States and Latin America*. Duke University Press : Durham and London



populations autochtones<sup>109</sup>. Cependant, les critères pour atteindre ce but varient en fonction des agences et certaines d'entre elles, telles que les banques de développement, établissent des limites qui leur permettent de contourner les prérogatives considérées plus ambitieuses. Bellier et Gonzalez (2015 :146) soulèvent, par exemple, le cas de la Banque mondiale qui dans un manuel opérationnel a « subtilement opposé au concept de "consentement libre, préalable et éclairé/informé", revendiqué par les autochtones et acté dans la Déclaration [des Nations Unies sur le Droits des Peuples Autochtones], le principe de "consultation préalable, libre, et fondée sur la communication des informations nécessaires" ». Dans la pratique, ce simple jeu des mots a des implications importantes puisque la réalisation d'une consultation, qui prend souvent l'allure d'une formalité, n'implique pas souvent le consentement des populations concernées.

Le rapport présenté en 2020<sup>110</sup> par Victoria Tauli-Corpuz, Rapporteuse spéciale sur les droits des peuples autochtones, au Conseil des droits de l'homme des Nations Unies, montre que malgré les progrès enregistrés en termes de la reconnaissance juridique des droits des peuples autochtones, les problèmes d'application et d'interprétation des normes relatives à la consultation et à l'obtention du consentement sont encore nombreux. Elle soulève le fait qu'il y a une tendance à voir les consultations avec les peuples autochtones « comme des procédures visant à présenter des informations sur des mesures ou des projets qui ont déjà été conçus et approuvés par les acteurs étatiques et économiques », alors que « la consultation et la demande de consentement doivent être menées par anticipation et être envisagées à partir d'une évaluation des droits des peuples autochtones qui seraient concrètement en jeu » (15). Les procédures de consultation, explique-t-elle, devraient être elles-mêmes le résultat d'un consensus veillant à « remédier aux désavantages et aux déséquilibres de pouvoir dont pâtissent les peuples autochtones en matière de capacité technique et financière, d'accès à l'information et d'influence politique » (16). Pour qu'une procédure de consultation soit acceptable, explique Tauli-Corpuz, celle-ci « doit donner aux peuples concernés le temps et l'espace nécessaires pour comprendre pleinement la portée, la nature et les incidences, y compris les risques éventuels pour l'environnement et la santé, entre autres risques, d'une mesure ou d'une activité proposée, avant que celle-ci soit approuvée » (*idem.*). Ceci n'est pas encore le cas.

Par ailleurs, certains exemples des activités menées au cours du mandat de Tauli-Corpuz (5), permettent de rendre compte que, notamment lors de la mise en œuvre de mégaprojets du développement associés à la concession de terres, à l'exploitation de

---

<sup>109</sup> Indigenous peoples: development with culture and identity. Report of the international expert group meeting. E/C.19/2010/14. Version originale : <https://undocs.org/E/C.19/2010/14>; Traduction : <https://undocs.org/fr/E/C.19/2010/14>

<sup>110</sup> Rapport de la Rapporteuse spéciale sur les droits des peuples autochtones, Victoria Tauli Corpuz. A/HRC/30/41 <https://digitallibrary.un.org/record/848738?ln=es>

ressources naturelles et à la création des grands projets d'infrastructure, promus par des acteurs étatiques ou des entreprises privées, les procédures de consultation peuvent s'avérer absentes ou conduites de manière malhonnête. Puis, quand les peuples autochtones défendent leurs droits collectifs à leurs terres, territoires et ressources naturelles, en s'opposant à la mise en œuvre de ces projets, ils finissent par être victimes de violence et/ou d'incrimination pénale. Mais, de tels évènements ne semblent pas inouïs, notamment si nous prenons en considération qu'un autre aspect qui entrave l'application du principe de consultation, soulève la Rapporteuse, est que « dans de nombreux États, les peuples autochtones sont perçus comme de simples groupes d'intérêt dont les objectifs vont à l'encontre d'un intérêt national prétendument supérieur » (18).

Alors que pour les populations autochtones, le débat autour du développement se centre sur la reconnaissance de leur droit à l'autodétermination et à définir et de mettre en œuvre leurs propres priorités, dans le discours *mainstream* du « développement avec identité » l'accent est placé sur le respect des spécificités culturelles des populations autochtones et leur « participation » dans les projets de développement de toute nature, notamment par le biais de la consultation. Pourtant, comme nous l'avons déjà évoqué, cette participation est trompeuse car elle est plus ou moins mise en avant en fonction des organismes internationaux et plus ou moins mise en œuvre par les États et leurs agences gouvernementales. Sans compter le fait que, la consultation « ne garantit nullement le respect par les acteurs plus puissants des droits et décisions des acteurs les moins forts » (Bellier, 2008 :137).

De manière complémentaire, le discours des organisations internationales s'accompagne d'une mise en avant de la diversité culturelle comme une « source du développement ». Au sein de l'UNESCO, la diversité culturelle est présentée comme une « source d'échanges, d'innovation et de créativité » qui « doit être reconnue et affirmée au bénéfice des générations présentes et des générations futures », ainsi que comme un « facteur de développement » qui « élargit les possibilités de choix offertes à chacun »<sup>111</sup>. Les savoirs traditionnels des peuples autochtones, perçus désormais comme des « ressources » utiles au développement, acquièrent une importance majeure. Par ailleurs, dans un « mandat d'engagement du PNUD avec les peuples autochtones » avénu en 2001, on ira jusqu'à affirmer que « l'existence jusqu'à nos jours des peuples autochtones témoigne de la durabilité et de la viabilité de leurs systèmes de production économique, et de leurs pratiques sociales et modes de gouvernance, qu'il convient de soutenir, élargir et, avant tout, intégrer aux pratiques de développement les plus généralement suivies »<sup>112</sup>. Au-delà de l'ironie de cette phrase, compte-tenu du fait que les pratiques de développement

---

<sup>111</sup> Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle (2001), Articles 1 et 3.

<sup>112</sup> Voir Le PNUD et les Peuples Autochtones : Une politique d'engagement

[https://www.undp.org/content/dam/undp/documents/partners/civil\\_society/publications/policies\\_and\\_strategic\\_documents/UNDP\\_and\\_Indigenous\\_Peoples\\_A\\_Practice\\_Note\\_On\\_Engagement\\_FR\\_2001.pdf](https://www.undp.org/content/dam/undp/documents/partners/civil_society/publications/policies_and_strategic_documents/UNDP_and_Indigenous_Peoples_A_Practice_Note_On_Engagement_FR_2001.pdf)

généralement suivies auraient été en grande partie à l'origine du risque de disparition de tout cet héritage, elle permet de montrer à quel point l'héritage et savoirs autochtones seront désormais reconnus et valorisés dans le discours international grâce à leur potentiel vers un développement durable. Les États seront donc appelés à les respecter et les protéger ; à reconnaître leur apport « particulièrement en matière de protection de l'environnement et de gestion des ressources naturelles » ; et à « favoriser des synergies entre la science moderne et les savoirs locaux »<sup>113</sup>.

En parallèle, afin de pouvoir tirer parti de toute cette richesse, une approche « interculturelle » sera également mise en avant dans les années 2000 au sein des OI dans le but d'améliorer les relations et le dialogue entre groupes aux appartenances ethniques, culturelles, religieuses et linguistiques très diverses. Sur la base de l'écoute bienveillante, la compréhension et le respect mutuels, le « dialogue interculturel »<sup>114</sup> sera mobilisé comme une des conditions indispensables pour assurer la revalorisation des connaissances traditionnelles, le respect des spécificités culturelles des peuples autochtones et leur « participation » en termes d'égalité dans le cadre du « développement avec identité ». À l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, on observe un peu partout en Amérique latine, la mobilisation progressive des notions d'« interculturalité » et de « dialogue interculturel » au sein des dispositifs de développement de toute sorte. À côté de la notion de « développement avec identité », la notion d'« interculturalité » est devenue en peu de temps l'autre mot d'ordre du multiculturalisme latinoaméricain.

Au sein de ces dispositifs déployés dans des domaines aussi divers que celui de la santé, de l'éducation, de l'administration de justice, on observera effectivement une ouverture vers la revalorisation des cultures, langues et savoirs autochtones et la prise en compte des spécificités culturelles dans le but d'améliorer l'accès aux services et de les rendre plus appropriés pour ces populations. Cependant, lors de sa mise en œuvre, certains travaux constatent que la participation des populations autochtones dans la construction de nouveaux espaces prétendument « interculturels » est souvent mise à mal par le contrôle des instances étatiques ; que les domaines de la « médecine traditionnelle », l'« éducation autochtone » ou la « justice communautaire » sont généralement définis à partir d'une vision dominante qui réduit et simplifie les représentations culturelles selon le modèle hégémonique imposé ; que les « pratiques ancestrales », les « savoirs traditionnels » et les « us et coutumes » sont généralement perçus comme des composants accessoires à être incorporés dans les termes que les fonctionnaires étatiques jugent appropriés ; et on en passe<sup>115</sup>. En somme, il devient évident que la volonté d'un «

---

<sup>113</sup> *Ibid.*, Annexe II.14.

<sup>114</sup> Voir UNESCO – Concepts clé : Dialogue interculturel dans <https://fr.unesco.org/interculturaldialogue/core-concepts>

<sup>115</sup> Parmi ces travaux nous comptons notamment ceux de Boccara, G. (2007). Etnogubernamentalidad. La formación del campo de la salud intercultural en Chile. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 39 (2),

dialogue interculturel » atteint rapidement ses limites lorsque la reconnaissance de la diversité culturelle demande une redistribution réelle du pouvoir.

Malgré cela, ainsi limitée soit-elle, pour certains acteurs, la « participation autochtone » dans le cadre du « développement avec identité » dans une perspective « interculturelle » reste tout de même préférable, si comparé aux politiques précédentes qui anéantissaient les langues et cultures autochtones. Les espaces de participation qui se sont ouverts représentaient une victoire historique pour les mouvements autochtones dans la longue lutte pour la reconnaissance. Pourtant, lorsque certaines organisations et mouvements autochtones renoncent à la protestation pour occuper les espaces consacrés à l'« *indio permitido* », ils perdent souvent la possibilité d'articuler des visions politiques plus larges et utopiques avec des stratégies concrètes et des pratiques quotidiennes (Hale, 2005 :20). Par ailleurs, pour certaines populations et organisations non-autochtones, solidaires avec la lutte pour la reconnaissance, s'investir dans ce type d'espaces reste rassurant car ils ont l'impression d'« agir dans l'intérêt des populations autochtones » et, par surcroît, d'attendre des résultats avec plus d'efficacité que si cela passait par la protestation.

Le multiculturalisme néolibéral en tant que manière de gouverner est extrêmement efficace car la concession et promotion active d'exigences de longue date des peuples autochtones en matière de droits culturels, met rapidement tout le monde d'accord. En tant que stratégie de « gestion de la diversité », le « développement avec identité » devient également très efficace car il reprend précisément ce que les mouvements autochtones ont demandé depuis longtemps : l'affirmation de la spécificité culturelle qui avait été estompée par la primauté de la catégorie de « classe » (Hale, 2005 :13). Dans le cadre des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) approuvés dans les années 2000 par les États membres de l'ONU, l'affirmation de cette spécificité s'exprime sous des devises qui prônent : une « vision autochtone des OMD »<sup>116</sup> et la mise en place « des

---

185-207; Bolados, P. (2009). ¿Participación o pacificación social? La lógica neoliberal en el campo de la salud intercultural en Chile: el caso atacameño. *Estudios atacameños*, (38), 93-106; Pineda Camacho, P. (2012) « Jurisprudence constitutionnelle et dilemmes face à l'"indien acculturé" » Le cas de la Colombie » dans D. Dumoulin et C. Gros (éds.) *Le multiculturalisme "au concret" : Un modèle latino-américain ?*. France : Presses de la Sorbonne Nouvelle, p.185-198 ; Zuñiga, M. et Gálvez (2002), « Repensando la educación bilingüe intercultural en Perú : bases para una propuesta política » dans N. Fuller (éd.), *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima : Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, p.309-328; Rojas, A. (2011) *Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia*. *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 47, núm. 2, julio-diciembre, p. 173-198.

<sup>116</sup> Estimant que les huit OMD ne reflétaient pas les priorités et les réalités des populations autochtones, le Fond pour la réalisation des OMD (F-OMD) publie « L'autre vision : les peuples autochtones et les OMD » qui présente cinq nouveaux objectifs : 1) Protection et plaidoyer en faveur des territoires autochtones ; 2) autodétermination, autonomie et acteurs de leur propre gouvernance ; 3) acteurs de leur propre développement – bonnes conditions de vie – équilibre et harmonie ; 4) consultation préalable et consentement libre et éclairé ; et 5) reconfiguration institutionnelle de l'État. Voir : *The Other Vision : Indigenous Peoples and MDG's*. UNDP <http://www.mdgfund.org/sites/default/files/The%20Other%20Vision%20ENGLISH%20version.pdf>

solutions globales qui tiennent compte des spécificités culturelles »<sup>117</sup>. Pourtant, par une action « ethnophagique » (Díaz Polanco, 2005, 2006), d'appropriation des volontés et des luttes historiques des peuples, les politiques de développement dans le cadre du multiculturalisme néolibéral, risquent de contribuer à démobiliser et dépolitiser l'action des mouvements autochtones.

### c. Néo-indigénisme, ethno-développementisme et formation d'intermédiaires interculturels

Au Mexique, le « développement avec identité » a été introduit dans un contexte d'alternance démocratique qui augurait la fin des politiques indigénistes et le début d'une « nouvelle » relation entre l'État mexicain et les peuples autochtones. Comme il a été dit, suite à la réforme constitutionnelle de 2001 sur Droits et culture autochtone, le gouvernement de Vicente Fox a entamé un processus de renouvellement des institutions chargées de donner l'attention aux populations autochtones dans le but de montrer son engagement en faveur de la reconnaissance de la diversité culturelle du pays. Son gouvernement a cherché à se dissocier de la vision paternaliste de l'État vis-à-vis des peuples autochtones et de l'action d'assimilation et d'acculturation des « indiens » mené par l'indigénisme institutionnel. Un des symboles principaux de ce changement de cap a été la fermeture de l'*Instituto Nacional Indigenista* (INI) après 55 ans d'existence (1948-2003) et la création de la *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas* (CDI), responsable depuis 2003 de coordonner et d'évaluer l'action publique visant les peuples et les communautés autochtones. Ce geste a été complété par la nomination de Xóchitl Gálvez à la tête de cette institution. Une femme autochtone d'origine *Ñähñu*, ingénieure à succès dans le monde des affaires qui était présentée comme l'opposé de ses prédécesseurs à l'INI, c'est-à-dire des hommes, non-autochtones, avec une trajectoire scientifique reconnue dans les sciences sociales (Gutiérrez Chong, 2004 : 41).

La Commission a été créée dans le but d'« orienter, coordonner, promouvoir, soutenir, encourager, suivre et évaluer les programmes, projets, stratégies et actions publiques conçues pour le développement intégral et durable des peuples et communautés autochtones » (Décret de loi du CDI, DOF 21.05.2003, article 2). Pour ce faire, elle s'est constituée comme une instance de : coordination interinstitutionnelle et de concertation pour la formulation, l'exécution et l'évaluation des plans, programmes et projets que les dépendances, les entités de l'administration publique fédérale, les entités régionales et les municipalités mettent en place en matière de développement des peuples autochtones;

---

<sup>117</sup> <https://www.un.org/fr/chronicle/article/les-peuples-autochtones-et-les-omd-des-solutions-globales-qui-tiennent-compte-des-specificites>

de dialogue avec les peuples et communautés autochtones ; et de consultation avec les secteurs sociaux et privés (*idem.*). Dans le cadre de ses fonctions fondamentales, il a été établi que la CDI serait chargée, d'une part, de « contribuer à l'exercice de l'autodétermination et de l'autonomie des peuples et communautés autochtones dans le cadre des dispositions constitutionnelles »; et d'autre part, de « mettre au point et à appliquer, dans le cadre du Conseil consultatif de la Commission, un système de consultation et de participation autochtones, en définissant les modalités techniques et méthodologiques propres à encourager la participation des autorités, des représentants et des communautés autochtones à l'élaboration, à l'exécution et à l'évaluation des plans et programmes de développement » (*idem.*).

Néanmoins, cette restructuration institutionnelle n'a pas amené le changement radical tant attendu. Le caractère vertical et assistentialiste de l'INI a continué à être reproduit dans la CDI, dont l'organe directeur ou *Junta de Gobierno* n'intégrait des « indiens » qu'en tant que consultants (Hernández, Paz et Sierra, 2004 :11). Confrontée à la nécessité de réformer les politiques orientées vers les « indiens » sous un angle différent, la CDI a eu recours à une nouvelle rhétorique institutionnelle fondée sur la notion du « développement avec identité », répandue depuis quelques années par les organismes internationaux. Bien que depuis sa création en 2003, la CDI ait introduit dans sa rhétorique la reconnaissance de la diversité culturelle, le dialogue entre cultures et le respect des spécificités culturelles des peuples autochtones dans le cadre des processus de développement, ce n'est que pendant le gouvernement de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), deuxième candidat du PAN à assumer la présidence, que la Commission articule sa stratégie autour de la notion du « développement avec identité ». Après trois ans d'existence, la CDI a entamé un processus de redéfinition dans le but de se positionner comme une institution solide, capable de donner direction à l'action publique adressée aux peuples autochtones et le « développement avec identité » a été donc présenté comme une alternative viable qui, en joignant « développement humain » et « pertinence culturelle », permettrait de diminuer l'exclusion, la pauvreté et la marginalisation des populations autochtones.

Pour ce faire, l'action de la CDI a été orientée autour de quatre objectifs : l'accomplissement du développement humain durable ; la mise en avant de la consultation et la participation comme moyens de définir et mettre en œuvre des politiques publiques ; la défense des droits autochtones par la voie de l'harmonisation législative ; et la préservation des cultures et la promotion du dialogue interculturel (CDI, 2012 :7). De façon à se démarquer davantage de l'héritage indigéniste, la CDI s'est donnée pour but « d'élaborer des politiques publiques dans lesquelles la population autochtone elle-même déterminerait la vitesse et la direction des changements nécessaires pour atteindre un *buen vivir* (bien-vivre), en accord avec leurs croyances et leurs valeurs » (8). Nous observerons que, de plus en plus, dans la rhétorique officielle, la notion de « *Buen*

*Vivir* »<sup>118</sup>, mobilisée et revendiquée par les peuples et les organisations autochtones comme une alternative endogène au développement capitaliste – sera reprise, dépourvue de sa signification originale et employée de plus en plus comme synonyme de la notion du « développement avec identité ».

À travers son *Modelo de Desarrollo con Identidad*, la CDI met l'accent sur l'idée que les gouvernements ne sont pas capables par eux-mêmes de résoudre les problèmes auxquels les régions autochtones sont confrontées et que seules les autorités communautaires, les organisations autochtones et d'autres acteurs académiques et sociaux de chaque microrégion pouvaient changer la situation en créant une « coalition pour le développement » avec les différentes instances gouvernementales (83). Cette « coalition » sera définie comme un espace d'entente et de compréhension pour la construction du développement autour des projets micro-régionaux participatifs, dans lesquels convergeraient les intérêts des populations autochtones, producteurs, organisations de la société civile, universités et autorités gouvernementales fédérales, régionales et municipales (*idem.*).

Pour mettre en œuvre le *Modelo de Desarrollo con Identidad*, la CDI a défini une stratégie destinée à développer une proposition méthodologique transversale permettant aux *Centros Coordinadores para el Desarrollo Indígena* (CCDI)<sup>119</sup>, qui constituaient la structure de terrain de la Commission, de promouvoir des processus de diagnostic et de planification participatifs avec une approche territoriale capable de produire les contenus qui guideraient l'action transversale des institutions publiques. À travers la dénommée *Estrategia de Planeación y Gestión del Territorio para el Desarrollo con Identidad* (EPyGTDI), les CCDI devenaient des instances de planification et de gestion de tous les aspects associés au développement des communautés autochtones, chargées de veiller à ce que les différents processus se déroulent en accord avec les valeurs de celles-ci, ainsi que de promouvoir la participation des peuples autochtones, des trois ordres de gouvernement et autres acteurs sociaux (82). Dans le cadre de cette stratégie, les populations autochtones étaient encouragées à s'impliquer de manière « active et consciente » dans la planification de leur propre développement en « adoptant une

---

<sup>118</sup> Le terme « *Buen Vivir* » est issu des concepts aymara *suma qamaña* et quechua *sumak kawsay* qui, en opérant une simplification assez réductive du concept original, pourrait être traduit comme « la vie en harmonie et en équilibre » ou « la vie en plénitude ». S'affranchissant souvent du contexte cosmologique spécifique de ces peuples, d'une manière plus générale, la notion de *Buen Vivir* est revendiquée par les organisations autochtones comme une alternative endogène des peuples autochtones au développement capitaliste. Autrement dit, le *Buen Vivir* est un paradigme basé sur un mode de vie qui reflète une pratique quotidienne de respect, d'harmonie et d'équilibre avec tout ce qui existe car il part du principe que dans la vie tout est interconnecté, interdépendant et intimement lié (Huanacuni, 2010:11-13). Voir Huanacuni Mamani, F. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien*. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. CAOI: Lima.

<sup>119</sup> Lors de la fermeture de l'INI et la création de la CDI, les anciens *Centros Coordinadores Indigenistas* (CCI) ont été rebaptisés en tant que *Centros Coordinadores para el Desarrollo Indígena* (CCDI).



attitude de gestion et de participation dans l'exécution et de suivi des actions » définies autour de cinq axes : physique environnementale, sociodémographique, économique, institutionnel et des droits, et culturel (84). Pour faciliter la mise en œuvre d'EPyGTDI, des programmes de formation et sensibilisation du personnel des CCDI ont été lancés, mais la formation des membres des communautés autochtones a également été favorisée (85). Une fois formés au modèle de la CDI, ces derniers intégreraient les instances de gestion et, en tant que *promotores*, s'occuperaient de la mise en œuvre des projets définis comme prioritaires dans les plans micro-régionaux (86).

Il peut être constaté que, du moins au niveau discursif, la CDI accordait une place prépondérante aux peuples et communautés autochtones dans l'introduction des changements et des innovations dans leur vie quotidienne, sur la base d'une action publique orientée par eux-mêmes, reconnaissante de la valeur de leurs cultures et en accord avec leurs propres temps et priorités. Néanmoins, loin de contribuer à l'exercice de l'autodétermination et de l'autonomie des peuples et communautés autochtones, la mise en œuvre du *Modelo de Desarrollo con Identidad* et l'EPyGTDI, circonscrivait leurs actions aux marges prédéfinies par l'État. Non seulement, leur capacité de proposition était limitée par des axes prédéfinis au niveau institutionnel, mais leur capacité d'action se voyait également contrainte par une supposée convergence entre acteurs très divers. La rhétorique du développement avec identité déplaçait l'accent mis par les organisations ethniques sur les relations historiques de domination, vers une perspective plus harmonieuse fondée sur la confiance, le dialogue et l'intérêt mutuel. Mais souvent les intérêts des communautés autochtones et ceux des producteurs, organisations de la société civile, universités et autorités gouvernementales ne convergent pas nécessairement et les négociations régies par des relations de domination risquent d'entraver la réalisation de la volonté des peuples.

D'autre part, le modèle adopté par la CDI reposait sur la formulation d'un programme d'action transversale qui tend vers la normalisation des pratiques de développement. Dans sa thèse doctorale, Raphaëlle Parizet (2013) analyse très en détail la politique de développement adoptée par la CDI entre 2003 et 2012. Elle présente l'idée que la mise en œuvre d'un programme d'action transversal permet d'imposer à l'ensemble des entités fédérales concernées, à ses fonctionnaires et aux acteurs impliqués dans l'action néo-indigéniste un même cadre logique : c'est-à-dire, un même langage, des points de référence communs et les mêmes instruments d'une politique de développement (194). Ce cadre logique renvoie à un outil de normalisation dans la mesure où il contribue à penser l'action de développement en conformité avec les finalités déclinées par des organismes internationaux et potentiels bailleurs de fonds tels que la Banque mondiale ou le PNUD (198).

La mise en œuvre d'un programme d'action transversale, permettait à la CDI, non seulement de satisfaire les objectifs prévus dans l'agenda international et de perpétuer la coordination par « le haut » de la politique de développement des peuples autochtones, mais de déléguer sa gestion et son exécution aux acteurs locaux. Grâce à la création d'un



champ normatif valable pour les acteurs impliqués à différents niveaux, la CDI continuait à donner le ton de toute action dirigée vers les peuples autochtones, tout en déléguant la responsabilité de résoudre des problèmes souvent structureaux aux acteurs sociaux autochtones. D'un côté, cela rend compte d'une continuité des pratiques verticales et centralisées de planification et gestion des programmes adressés aux populations autochtones, mises en œuvre pendant la période indigéniste. De l'autre côté, cela montre une inflexion vers une logique managériale et bureaucratique, issue de la rationalité néolibérale, qui ne s'attaque pas à la dimension structurelle des inégalités, mais produit et diffuse des normes, procédures et catégories standardisées qui façonnent et conditionnent les pratiques des acteurs.

Dans ce sens, pour Hernández, Paz et Sierra (2004 :10), les anciennes politiques d'intégration et de modernisation ont été habillées par un nouveau discours qui combine l'exaltation de la diversité culturelle avec des programmes de formation de « capital humain » capable de promouvoir le « développement entrepreneurial » des communautés autochtones. De ce fait, malgré l'intégration de professionnels et d'intellectuels autochtones dans les institutions officielles et la mobilisation de nouvelles lignes d'action telles que la « perspective de genre », les transformations n'ont pas été structurelles et finissent par être employées à des fins de marketing idéologique et politique qui justifient un changement rapide dans la manière de gouverner les peuples autochtones (Gutiérrez Chong, 2004 ; Bonfil Sánchez, 2004). Par ailleurs, la déréglementation de l'État mexicain et son retrait des principaux espaces sociaux ont entraîné la mise en œuvre de processus de décentralisation qui stimulent la participation politique locale et le transfert de fonctions à des organisations non gouvernementales, mais qui promeuvent en même temps la prolifération des mécanismes qui empêchent la perte du contrôle hégémonique des processus locaux (Hernández, Paz et Sierra, 2004 :9). Dans ce sens, plus qu'encourager la participation locale, les politiques qui émergent de ces processus ont entraîné la fragmentation et le contrôle des processus locaux (Burguete, 2004).

Par ailleurs, la relation étroite entre la rationalité néolibérale et la reconnaissance des nouveaux droits culturels a permis l'installation d'un projet « ethno-développementiste » (Bocara, 2011) qui, derrière le voile de la consultation et du respect du consentement des peuples autochtones, facilite la mise en œuvre de mégaprojets de développement de type « extractiviste » (Svampa, 2019). Dans la pratique, ces projets validés à travers des mécanismes de consultation peu représentatifs, ne cessent pas de susciter des conflits et des tensions avec les mouvements autochtones. Toutefois, les politiques multiculturalistes font bon ménage avec les nouvelles formes d'intervention décentralisée propres à l'État néolibéral car celles-ci ouvrent les portes à une gestion de l'ethnicité destinée à désamorcer ou canaliser le conflit dont les mouvements autochtones seraient porteurs (Dumoulin et Gros, 2012 :34).

En outre, afin de mieux maintenir une certaine hégémonie capable d'assurer la gouvernabilité nécessaire, la formation d'intermédiaires qui auraient été socialisés au

discours officiel devient un élément clé. Christian Gros (2012 :104) avance l'hypothèse selon laquelle un État intéressé par l'application de politiques multiculturelles « nécessite un acteur ethnique clairement constitué, reconnu et légitimé avec lequel négocier sa propre intervention ». Cela amènerait l'État à participer activement dans le processus de construction et institutionnalisation de ce nouvel acteur ethnique, non seulement à travers l'adoption des réformes constitutionnelles ou la mise en œuvre de politiques de la reconnaissance, mais plus précisément, par la formation d'un corps de fonctionnaires spécialisés ouvert aux professionnels d'origine autochtone (*idem.*).

Depuis le début des années 2000, on assiste à la production d'un discours au sein de la CDI qui promeut des attitudes « entrepreneuriales » et « managériales » plaçant certains membres des communautés autochtones dans le rôle d'intermédiaires qui à travers des réseaux autoorganisés prendraient en main le développement local. Mais la CDI n'a pas été la seule institution à mobiliser ce type de discours. D'autres institutions créées au début des années 2000 sous la même impulsion, partagent en quelque sorte la même orientation. Tel serait le cas de la *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe* (CGEIB) créée en 2001, au sein de laquelle naît le programme d'*Universités interculturelles* (UI) ayant pour mission la formation de professionnels engagés avec le développement économique, social et culturel des peuples autochtones du pays. Il reste à savoir quels sont les caractéristiques du modèle éducatif proposé par la CGEIB et la rhétorique employée pour socialiser ces nouveaux intermédiaires, ce à quoi nous consacrerons le prochain chapitre. Pour l'instant, il suffit de signaler qu'une des stratégies adoptées par la CDI afin de promouvoir la mise en œuvre du *Modelo de Desarrollo con Identidad* a été de promouvoir, en collaboration avec la CGEIB, la réalisation d'un Diplôme en EPYGTDI<sup>120</sup>, adressé aux enseignants des UI, dans le but de les familiariser avec le modèle et les amener à soutenir les processus de planification et gestion territoriale ayant lieu dans leur région (CDI, 2012 :86).

Depuis la sortie du PAN du pouvoir en 2012, le *Partido Revolucionario Institucional* (PRI) avec Enrique Peña Nieto (2012-2018) a repris le pouvoir. Une analyse approfondie des politiques mises en œuvre par le gouvernement de Peña Nieto permettrait de pouvoir identifier les approches discursives et programmatiques mobilisées pendant cette période et de les situer dans le cadre de leur projet politique spécifique. Nous ne conduirons pas cette analyse approfondie pour deux raisons. La première est que, même si pendant le gouvernement de Peña Nieto le programme des Universités interculturelles a perdu son élan, puisque plus aucune institution de ce type n'a été créée depuis et les UI existantes n'ont pas bénéficié de plus de financement pour pouvoir se développer, le projet n'a pas souffert des changements importants dans son orientation initiale. La deuxième est que, malgré certaines différences affichées en termes de projet politique, la

---

<sup>120</sup> Le « *Diplomado en la Estrategia de Planeación y Gestión del Territorio para el Desarrollo con Identidad* » a eu lieu en 2012 dans le Colegio de Tlaxcala.

rhétorique et la stratégie mises en œuvre pour « gouverner les autres » sont restées similaires.

Au niveau discursif, une promotion systématique de la reconnaissance de la diversité culturelle et de la CDI comme alliée des peuples autochtones, les « accompagnant » vers leur intégration par le biais des politiques ciblées. Au niveau de la pratique, des violations systématiques des droits collectifs de ses populations lors de la mise en œuvre des mégaprojets de développement et d'extraction des ressources naturelles par des grandes entreprises multinationales. Pendant la période de Peña Nieto une réforme constitutionnelle qui mettait fin au monopole de l'État sur les ressources énergétiques, permettant l'investissement privé dans l'exploitation du pétrole et du gaz et la production d'électricité, a été promulguée. La réforme adoptée a prévu notamment que l'État mexicain puisse accorder aux investisseurs privés, nationaux ou étrangers, des licences d'exploitation ou d'extraction des ressources énergétiques. Le Rapport sur la mise en œuvre du droit à la consultation et au consentement préalable, libre et éclairé au Mexique, « *De la consulta a la libre determinación de los pueblos* »<sup>121</sup> publié en 2019, a montré l'omission des processus de consultation aux communautés autochtones dont les territoires ont été touchés par la mise en place des mégaprojets associés à la réforme énergétique, ainsi que des vices dans la réalisation qui donnaient lieu à des consultations simulées et truquées.

Suite à l'arrivée au pouvoir du *Movimiento de Regeneración Nacional* (Morena) avec Andrés Manuel López Obrador (2018-à la date), certaines attentes ont été générées pour avancer dans une relation différente avec les peuples autochtones. Du fait que la présente enquête s'était achevée bien avant le début du gouvernement de López Obrador, nous n'analyserons pas sa politique envers les populations autochtones. Nous dirons toute fois que malgré les tentatives discursives et institutionnelles pour se démarquer des gouvernements précédents<sup>122</sup>, nous observons la préfiguration des politiques néo-indigénistes similaires, cette fois mises en œuvre par un gouvernement dit de gauche. Depuis la célébration de son investiture dans la *plaza del Zócalo* de Mexico, au cours de laquelle, dans le cadre d'une cérémonie traditionnelle effectuée devant des milliers de personnes et télévisée au niveau national, López Obrador a reçu des mains des deux

---

<sup>121</sup> Gutiérrez Rivas et Del Pozo Martínez (2019) De la consulta a la libre determinación de los pueblos: Informe sobre la implementación del derecho a la consulta y al consentimiento previo, libre e informado en México. México: UNAM-IIIJ-DPLF-Fundar. [http://www.dplf.org/sites/default/files/documento\\_consulta\\_web.pdf](http://www.dplf.org/sites/default/files/documento_consulta_web.pdf)

<sup>122</sup> Notamment le refus discursif le plus absolu envers les politiques néolibérales et développementistes, malgré la persistance du néolibéralisme en tant que rationalité politique structurant l'ensemble des interactions économiques, sociales, politiques et culturelles au sein de l'État. Ainsi que la fermeture de la *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas* (CDI) et la création de l'*Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas* (INPI) désormais en charge des politiques adressées aux populations autochtones, et la nomination d'Adelfo Regino Morales, avocat d'origine *Ayuukjä'äy* (Mixe) en tant que titulaire.

leaders autochtones<sup>123</sup> le « *bastón de mando* » (bâton de commandement) qui symbolise le pouvoir et la hiérarchie que certaines autorités autochtones lui reconnaissent, le président actuel n'a pas cessé de faire de sa proximité avec les peuples autochtones un symbole fort de son gouvernement. Toutefois, les relations entre le gouvernement et différentes communautés et organisations autochtones deviennent de plus en plus tendues, lorsque des mécanismes de consultations simulés et truqués se reproduisent et que les organisations autochtones dénoncent l'intensification de la répression et du harcèlement des peuples, ainsi que les assassinats de défenseurs des territoires et des droits autochtones, qui s'opposent aux mégaprojets annoncés par López Obrador lors de sa campagne – tout particulièrement le *Tren Maya* et le *Corredor Transístmico* – ou à la continuation des projets démarrés bien avant son gouvernement – comme le *Proyecto Integral Morelos* datant de 2011, qui comprend la construction d'une centrale thermoélectrique dans la communauté de Huexca.

Cela permet de constater que le paradigme multiculturaliste censé reconfigurer la relation entre l'État et les peuples autochtones, continue de favoriser une stratégie de « gestion de la diversité culturelle » basée sur la reconnaissance des différences essentialisées de l'« altérité autochtone » et la mise en œuvre de mécanismes d'intervention adaptés aux intérêts politiques des gouvernements successifs. Nous observons certes des transformations dans la pensée d'État sur l'altérité autochtone par rapport au siècle dernier. Néanmoins, son renouveau n'a pas encore apporté des transformations structurelles basées sur la reconnaissance effective des droits politiques des peuples autochtones. Bien au contraire, la reconnaissance de la diversité culturelle a conduit à un nouveau paradigme qui accepte l'« altérité autochtone » comme partie intégrante de l'« identité mexicaine », mais à condition qu'elle existe dans les espaces et sous les conditions permises par l'État. Dumoulin et Gros (2012) énoncent avec justesse le regard qui dans le contexte du multiculturalisme latino-américain est porté sur l'« indien » : « le "bon Indien" ne sera plus l'Indien mort, ou silencieux et qui reste à sa place, ni celui qui décide d'abandonner sa condition pour se fondre dans une masse métisse, mais l'Indien "permitido" [...], celui qui, fier de sa culture et de son histoire, parlant et agissant au nom des siens, sait aussi ne pas aller trop loin » (33).

Pourtant, tel que nous avons essayé de le faire transparaître dans ce chapitre, pendant la période indigéniste, les populations autochtones ne sont pas demeurées passives face aux politiques intégrationnistes. Elles ont résisté à l'assimilation et ont trouvé les moyens de s'opposer, de négocier, de créer des alliances et/ou de profiter des espaces politiques qui

---

<sup>123</sup> Les deux leaders autochtones qui ont remis le « *bastón de mando* » à López Obrador étaient : Doña Carmelina Santiago Alonso, d'origine zapotèque, militante et défenseure des droits des peuples autochtones et leader de l'organisation *Flor y Canto, Centro de Derechos Indígenas* à l'État d'Oaxaca; et Don Longino Hernández Campos, leader social d'origine mixtèque, est l'un des coordinateurs du Conseil communautaire d'Ayutla de los Libres, Guerrero.

se sont ouverts pour constituer des mouvements autochtones, positionner des idéologies contre-hégémoniques et introduire des initiatives en rupture avec la logique de l'État. Puis, la mise en œuvre des politiques multiculturalistes est devenue également une source de conflits. Les réactions et les réponses des peuples autochtones, ainsi que d'autres types d'acteurs, aux politiques de la reconnaissance déployées par l'État ne se font pas attendre. En gardant cette idée en tête, dans les chapitres suivants, nous analyserons la manière dont le paradigme multiculturaliste a été institutionnalisé dans le domaine de l'enseignement supérieur interculturel, notamment grâce à la mise en œuvre du projet des Universités interculturelles. Mais tout en nous intéressant aux tensions que cette institutionnalisation suscite face aux demandes des mouvements autochtones.

### **Chapitre 3. L'institutionnalisation de l'Enseignement supérieur interculturel (ESI) et du programme d'*Universidades Interculturales***

Comme il a été analysé dans les chapitres précédents, depuis la période postrévolutionnaire et pendant la plupart du XXe siècle, l'éducation publique a été un des moyens de socialisation privilégiés par l'État mexicain dans la construction d'une nation moderne et homogène. En tant qu'élément constitutif de la politique d'identité de l'État, la politique éducative indigéniste avait été conçue pour acculturer et assimiler les populations autochtones. Dès les années 1990, suite aux processus de reconnaissance de la diversité culturelle, on observe une multiculturalisation des politiques adressées aux populations autochtones qui, au début des années 2000, se traduit dans le domaine de l'éducation par l'adoption d'une politique d'« éducation interculturelle et bilingue » (EIB), censée dépasser le caractère intégrationniste des initiatives précédentes et capable de répondre à la demande des peuples autochtones à une « éducation propre ».

Pourtant, depuis sa mise en place, nous observons une réponse ambiguë de la part de l'État en ce qui concerne le plein exercice du droit des populations autochtones à une « éducation propre ». Bien que la reconnaissance du droit des populations autochtones à une éducation linguistiquement et culturellement appropriée reste largement acceptée, et même encouragée, par les autorités éducatives, leur réponse est plutôt à l'opposé lorsqu'il s'agit de reconnaître leur droit à l'autonomie éducative. De manière générale, nous constatons, de la part de l'État, une volonté de normalisation des initiatives et pratiques éducatives pouvant émerger dans le domaine de l'éducation interculturelle et bilingue.

La reconnaissance partielle du droit des peuples autochtones à une « éducation propre », associée à la création d'un champ normatif qui encadre et permet de désigner les « bonnes » et les « mauvaises » initiatives et pratiques éducatives – et par conséquent les « bons » et les « mauvais » acteurs éducatifs –, rappelle le phénomène de l'« *indio permitido* » évoqué précédemment dans le contexte du « multiculturalisme néolibéral ». Au niveau de l'enseignement supérieur, lorsque nous nous intéressons spécifiquement au programme officiel des *Universidades Interculturales* (UI), nous découvrons que cette volonté de normalisation ne concerne pas seulement les initiatives et les pratiques éducatives, mais également les profils et les pratiques professionnelles des jeunes formés au sein de ces institutions aux métiers du développement. Or, comprendre la manière dont ces dynamiques interviennent dans le processus de socialisation professionnelle des intermédiaires locaux du développement au sein de chacune des UI, mérite une analyse plus approfondie. Dans le chapitre suivant nous analyserons cet aspect dans le cas concret de l'*Universidad Veracruzana Intercultural*.

Pour ce faire, dans ce chapitre, nous proposons d'analyser d'abord la manière dont le champ de l'enseignement supérieur interculturel a été institutionnalisé. Cela nous

permettra de mettre en perspective les enjeux, les tensions et les limites associées à la reconnaissance partielle du droit des peuples autochtones à une « éducation propre ». Ensuite, nous porterons notre attention sur le projet officiel des UI et la mise en œuvre de différents mécanismes qui contribuent à normer et normaliser les initiatives et les pratiques éducatives reconnues par l'État. L'adoption de la rhétorique du « développement avec identité » par la CGEIB pour donner naissance à l'offre éducative proposée pour former des intermédiaires locaux du développement au sein de ces institutions, attirera tout particulièrement notre attention<sup>124</sup>.

#### **A. L'institutionnalisation du champ de l'ESI : vers la reconnaissance du droit à une « éducation propre » ou l'instrumentalisation des demandes d'autonomie éducative ?**

Depuis le soulèvement zapatiste en 1994, la revendication du droit à une « *educación propia* » (éducation propre) obéit à l'émergence d'une demande encore plus large qui est celle du droit à l'autonomie politique des communautés autochtones. Le droit à l'autonomie éducative constitue un aspect fondamental des stratégies sociales de défense du territoire, d'affirmation culturelle et de renforcement du pouvoir de gestion des communautés autochtones (Baronnet, 2015 :86). Elle a donc fait partie des revendications centrales des mouvements autochtones cherchant à s'émanciper d'une politique éducative intégrationniste qui tenait peu compte de la réalité des communautés et du milieu scolaire local. L'application de ce principe, tel qui a été formulé dans les *Acuerdos de San Andrés*, impliquait : d'assurer aux peuples autochtones une éducation qui respecte et tire parti de leurs savoirs, traditions et formes d'organisation ; de leur accorder le droit de définir leurs programmes pédagogiques en fonction de leurs besoins et aspects culturels spécifiques ; de leur permettre de sélectionner, de ratifier et de révoquer leurs enseignants, ainsi que de veiller et contrôler la qualité de l'enseignement dans leurs établissements<sup>125</sup>. Dans ce sens, l'autonomie éducative impliquait non seulement l'accès à une éducation propre – définie par les communautés et attachée à leur histoire et à leurs savoirs, systèmes de valeurs et méthodes culturels d'enseignement et d'apprentissage –, mais aussi le contrôle collectif et l'autogestion de l'éducation.

---

<sup>124</sup> Il faut noter qu'à la différence de la CDI, la CGEIB n'emploie pas le terme « développement avec identité » dans ces programmes. Des expressions telles que « développement économique, social et culturel des peuples autochtones », « développement inclusif », « développement communautaire » seront préférablement utilisées. Néanmoins, comme nous le verrons par la suite, la rhétorique employée est tout-à-fait semblable et rend possible ce lien.

<sup>125</sup> Voir Pronunciamiento Conjunto que el Gobierno Federal y el EZLN enviarán a las Instancias de Debate y Decisión Nacional (16.01.1996) <http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=358&cat=6>

Comme expliqué précédemment, en 2001 l'État mexicain a reconnu au niveau constitutionnel certains droits collectifs des populations autochtones. Toutefois, le droit à l'autonomie éducative ne leur a jamais été accordé. La prise de contrôle de la gestion administrative et pédagogique des écoles par les peuples et les communautés autochtones, implique un processus de redistribution des attributions en matière d'éducation, auquel l'État n'a pas été favorable. Au lieu d'honorer les *Acuerdos de San Andrés* et garantir que les peuples et communautés autochtones assument véritablement la conception des programmes éducatifs et le contrôle des processus pédagogiques et administratifs, le gouvernement de Vicente Fox a adopté une stratégie permettant de contrecarrer les revendications d'autonomie éducative par le biais de la rhétorique de la reconnaissance, tout en conservant la centralité du système éducatif.

En 2001, avec la création de la *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe* (CGEIB) au sein de la *Secretaría de Educación Pública* (SEP), l'adoption d'une approche interculturelle a été officialisée dans le double but d'assurer une éducation culturellement et linguistiquement appropriée pour les populations autochtones dans tous les niveaux éducatifs ; et de promouvoir une éducation à la tolérance et à la diversité culturelle et linguistique dans l'ensemble du système éducatif national. D'un côté, cela permettait au gouvernement de l'alternance de répondre, même si très partiellement, à la demande autochtone d'une éducation qui respecte et tire parti des spécificités culturelles des peuples et de contrecarrer, par conséquent, certaines revendications d'autonomie éducative. Mais tout en gardant la centralité du système éducatif car les objectifs, les principes et les lignes directrices de la nouvelle politique d'EIB continueraient à être définis, gérés et contrôlés par l'État. De l'autre côté, la mise en avant de la nécessité d'« intercultureliser » de manière transversale les programmes scolaires adressés à l'ensemble de la population, permettait à la nouvelle administration de se distancier des politiques précédentes qui s'étaient concentrées uniquement sur les populations autochtones.

Toutefois, il convient de préciser qu'au fil du temps, l'adoption d'une approche interculturelle dans l'ensemble du système éducatif national afin de lutter contre la discrimination et le racisme, a peu à peu perdu du terrain et finalement est resté en suspens. Tel que constaté par Dietz, (2014 :169-170), les efforts visant à diversifier progressivement les programmes éducatifs à travers l'intégration des cours adaptés régionalement, comme celui de « Langue et culture autochtone », dans les écoles publiques du système éducatif national, ont fait face à une forte résistance de la part de la société majoritaire qui perçoit encore les langues autochtones comme des "dialectes" inférieurs et l'ethnicité autochtone comme une menace à l'unité nationale. Toujours est-il qu'en 2018, un groupe pluriel qui rassemble divers chercheurs en éducation a publié *Una agenda intercultural para la educación nacional*<sup>126</sup> dans laquelle était signalée la nécessité

---

<sup>126</sup> <https://eib.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2018/11/versiocc81n-final20nov.pdf>



de repositionner la transversalisation de l'approche interculturelle comme une priorité de l'État afin de contribuer à éliminer le racisme structurel qui caractérise les relations entre la société nationale et les peuples autochtones (Sartorello, 2019 :2). Il reste encore à voir à quel point et de quelle manière cette proposition réussira à trouver à nouveau une place dans la politique éducative nationale.

Jusqu'à présent, les politiques et programmes d'EIB continuent à être orientés prioritairement vers les populations autochtones et, très récemment, vers les populations afro-mexicaines. Toutefois, la mise en œuvre de la nouvelle approche a effectivement réussi à s'affranchir des confins de l'enseignement primaire. Pendant la période indigéniste, les politiques d'éducation bilingue et biculturelle, agissaient prioritairement au niveau primaire. Elles favorisaient le bilinguisme pour castillaniser les populations autochtones afin d'« assurer » leur passage aux cycles éducatifs ultérieurs assurés uniquement en espagnol. En raison des profondes inégalités économiques, ainsi que de la marginalisation sociale et la subordination culturelle, les enfants et jeunes autochtones ont historiquement éprouvé plus de difficultés que les populations non-autochtones pour accéder au système éducatif et prolonger leurs études. L'absence d'une continuité de l'enseignement culturellement et linguistiquement adaptée dans tous les niveaux éducatifs, n'aurait fait que creuser les inégalités éducatives à l'encontre de ces populations.

Selon un rapport réalisé en 2011 par le Système d'information sur les tendances éducatives en Amérique latine (SITEAL-UNESCO) sur l'Éducation des peuples autochtones et afro-descendants<sup>127</sup>, les enfants appartenant à ces groupes achèvent pour la plupart l'enseignement primaire et beaucoup d'entre eux accèdent à l'enseignement secondaire. Mais ils le font dans une proportion comparativement plus faible que la population non-autochtone. Le taux d'achèvement au niveau primaire est variable en fonction des pays, mais d'une manière générale on observe des taux assez élevés, oscillant entre 80 % et 99 %. Cependant, au cours des premières années du niveau secondaire, on observe une baisse générale des taux de scolarisation des jeunes autochtones qui, dans certains pays, peuvent même aller au-dessous de 60 %. On constate également qu'ils se retrouvent plus fréquemment dans des situations d'échec scolaire, qu'ils interrompent plus tôt leur parcours ou retardent leur entrée aux niveaux éducatifs plus élevés, faisant que les taux d'achèvement au niveau secondaire dans certains pays ne dépassent pas 40 %. À mesure que les jeunes autochtones et afro-descendants progressent dans la scolarité, les écarts augmentent progressivement. Par conséquent, le nombre des jeunes qui parviennent à accéder à l'enseignement supérieur est incontestablement très réduit.

---

<sup>127</sup> La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Informa sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011 [http://m.siteal.org/informe\\_2011](http://m.siteal.org/informe_2011)

En comparaison, au Mexique, d'après les données de l'*Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (INEE, 2013)<sup>128</sup>, alors que la population non autochtone atteint en moyenne la troisième année du secondaire, la population autochtone termine à peine l'enseignement primaire. Même si la fréquentation scolaire des enfants autochtones à l'école primaire est d'environ 97 %, ils n'achèvent pas l'enseignement de base obligatoire à l'âge prévu. En 2010, 53 % des locuteurs d'une langue autochtone de 12-14 ans avaient terminé l'enseignement primaire et seulement 37% de 15-17 ans terminaient l'enseignement secondaire. L'écart se creuse davantage lorsque les jeunes avancent dans la scolarité. La même année, 20 % des locuteurs de langues autochtones âgés de 20 à 24 ans avaient achevé le deuxième cycle du secondaire, contre 46,5 % de la population non autochtone. Et seulement 4 % des locuteurs de langues autochtones âgés de 55 à 64 ans ont réussi à terminer leurs études supérieures, contre 18 % de la population non autochtone. Il n'y a pas de chiffre exact qui indiquent le pourcentage des jeunes autochtones qui accèdent à l'enseignement supérieur chaque année, mais il est estimé que le pourcentage oscillerait entre 1-3 %.

Le *Plan Nacional de Desarrollo* (PND) 2001-2006 annoncé par Vicente Fox au début de son mandat a mis l'accent sur la nécessité de promouvoir l'équité et l'égalité des chances pour tous les citoyens et a accordé à l'éducation un rôle primordial dans la réalisation de cet objectif (DOF, 30.01.2001). Dans le droit fil de ce but, les politiques d'EIB ont été conçues, avant tout, pour lutter contre les inégalités éducatives. Au niveau primaire les programmes d'EIB ont été orientés vers l'introduction de l'approche interculturelle dans les espaces éducatifs qui accueillaient déjà les populations autochtones – notamment les préexistantes écoles « bilingues et biculturelles » – et à pallier les carences et les insuffisances déjà présentes dans ce sous-système éducatif. Mais l'amélioration des possibilités de permanence des populations autochtones dans le système éducatif soulevait, d'une part, le défi d'élargir la couverture d'EIB dans tous les niveaux d'enseignement, et de l'autre, la nécessité de fournir de nouvelles et meilleures alternatives d'accès et de soutien éducatif aux jeunes autochtones.

Au niveau de l'enseignement supérieur, où l'accès des jeunes autochtones à l'éducation était le plus réduit, les programmes d'EIB se sont recentrés sur trois volets. Le premier volet, impliquait l'augmentation du nombre de bourses pour accéder à ce niveau d'enseignement grâce à la création du *Programa Nacional de Becas de Educación Superior* (PRONABES) destiné aux jeunes les plus démunis et auquel les étudiants autochtones peuvent postuler. Le deuxième volet a consisté en la promotion de programmes

---

<sup>128</sup> Voir Breve panorama educativo de la población indígena, 2013. INEE <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P3B101.pdf>

d'inclusion des étudiants autochtones au sein des universités « conventionnelles »<sup>129</sup>. Bien que soutenus par la CGEIB, ces programmes ont été mis en place par des universités et des centres de recherche avec le financement des organismes internationaux et des fondations privées. Par le biais des divers mécanismes de « discrimination positive », ces programmes cherchaient à lutter contre le décrochage scolaire, ainsi qu'à favoriser l'achèvement et la réussite des études au niveau supérieur à travers : la mise en place d'opérations de remise à niveau académique ou d'accompagnement psychopédagogique des étudiants ; l'octroi des appuis d'ordre financier et des bourses ; l'établissement des quotas d'inscription ; et l'accès à des programmes de mobilité interuniversitaire nationale et internationale (Didou Aupetit, 2011 :28 et 2018 :98). Parmi ce type de programmes l'on retrouve : le *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior* (PAEIIES), aussi connu comme le programme *Pathways for Higher Education* coordonné par l'*Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES) et financé par la Fondation Ford, le gouvernement mexicain et la Banque mondiale ; le *Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural e Interculturalidad* (PUIC) de l'*Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM) ; et le programme *International Fellowship Programme* administré par le *Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social* (CIESAS) et financé par la Fondation Ford.

Le troisième volet a concerné le « fer-de-lance » de la politique d'enseignement supérieur interculturel conçue par la CGEIB, le projet des *Universidades Interculturales* (UI). Le *Programa Nacional de Educación* (PNE) 2001-2006<sup>130</sup> avait mis en avant la nécessité d'avoir un système d'enseignement supérieur capable d'assurer une plus grande couverture et une meilleure qualité dans l'enseignement supérieur (2001 :200). Pour ce faire, le programme a prévu la création de nouveaux services et institutions publiques dans les régions avec les taux de couverture les plus bas. Par ailleurs, il établissait que l'élargissement de l'offre éducative veillerait à l'inclusion des différentes expressions culturelles locales et régionales afin de donner des réponses aux jeunes appartenant aux populations historiquement exclues de l'enseignement supérieur (*idem.*). Le projet des UI proposait donc de créer des institutions d'enseignement supérieur d'un nouveau type qui permettraient d'élargir la couverture dans ce niveau éducatif et favoriser, en même temps, l'accès des jeunes autochtones et afro-descendants à une éducation adaptée en fonction de leurs spécificités culturelles et linguistiques. Nous analyserons dans la partie suivante les particularités du projet et les caractéristiques de ce nouveau type d'institution.

---

<sup>129</sup> Daniel Mato (2008) emploie le terme « conventionnelles » pour faire allusion aux institutions éducatives qui n'ont pas été créées spécifiquement pour répondre - totalement ou partiellement - aux propositions ou aux demandes des peuples autochtones ou afro-descendants.

<sup>130</sup> Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI. SEP

Pour l'instant ce qui nous intéresse de soulever sur ces trois volets est qu'ils ont été bâtis notamment sur la problématique de la lutte contre les inégalités éducatives et de l'exclusion des jeunes autochtones de l'enseignement supérieur. Même si dans la rhétorique mobilisée par la CGEIB s'affiche une volonté de répondre aux demandes des peuples et organisations autochtones, que ce soit en améliorant les conditions d'accès et de permanence, ou bien en créant de nouvelles institutions proposant un enseignement culturellement et linguistiquement adapté aux besoins des populations autochtones. Pour Érica González Apodaca (2017), cette institutionnalisation « par le haut » a attribué aux projets menés par l'État « des significations spécifiques et opposées à celles attribuées par les mouvements sociaux et autochtones » qui l'imprègnent des conceptions dépolitisées des relations interculturelles » (115). L'enseignement supérieur interculturel pourrait donc être analysé comme un « champ politique »<sup>131</sup> au sein duquel, des acteurs qui occupent des positions de pouvoir différentes, se disputent les représentations et les pratiques politiques de l'interculturel. De même que les différentes manifestations politiques qui ont donné lieu à la création des initiatives éducatives de type interculturel en dehors ou à travers différentes formes d'articulation avec les institutions étatiques, explique Apodaca, peuvent être comprises comme le produit des positions occupées par les acteurs à l'intérieur du champ politique de l'enseignement supérieur interculturel (108).

Ainsi, en termes de composition du champ de l'ESI, il faut signaler que l'institutionnalisation menée par l'État reste hégémonique. Néanmoins, on observe différents acteurs – universités et membres du corps enseignant, organisations autochtones, ONG, agences de coopération internationale, fondations etc. – contribuant, par « le haut » et par « le bas » à l'« interculturalisation » de l'enseignement supérieur, parfois, dans le cadre officiel et, d'autres, en dehors de celui-ci (Dietz et Mendoza Zuany, 2008). Dans les marges de la politique officielle, nous retrouvons notamment des organisations autochtones et d'autres acteurs subalternes qui essaient de se frayer un passage dans les interstices de l'État pour faire vivre des initiatives éducatives alternatives. À partir de ces espaces, ces acteurs s'organisent, négocient, résistent et poussent vers la reconnaissance des nouveaux droits, dont celui à une éducation propre. Plusieurs travaux ont été consacrés à étudier le contexte d'émergence de ces initiatives, ainsi que leurs pratiques d'appropriation et d'intermédiation ethno-politique en vue de l'autonomie éducative<sup>132</sup>.

---

<sup>131</sup> Défini par Bourdieu (1981:3), « à la fois comme champ de forces et comme champ des luttes visant à transformer le rapport de forces conférant à ce champ sa structure à un moment donné »

<sup>132</sup> Estrada, G. (2008). Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk - Universidad Indígena Intercultural Ayuuk dans D. Mato (coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 371-381; Beltrán Arruti, S. (2012). Universidad de la Tierra en Oaxaca, A. C.: aprender sin escuela, *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, [S.l.], v. 4, n. 7 ; Alonso, L. *et al.* (2014). La universidad intercultural de los pueblos del sur. Una opción de educación no formal

L'émergence de certaines de ces initiatives en dehors du cadre officiel montre bien que la politique d'EIB et sa mise en œuvre au niveau de l'enseignement supérieur ne répondent qu'en partie aux revendications des mouvements autochtones qui continuent de chercher l'autonomie éducative. Ni la création des espaces dans lesquels se pratique une autonomie *de facto* ni les demandes des mouvements autochtones et d'autres acteurs subalternes, n'ont réussi à faire reconnaître le droit des peuples autochtones à une éducation « propre ». Bien au contraire, la position de l'État a été de maintenir autant que possible la centralité des fonctions essentielles de l'éducation. Ainsi, même si la politique officielle a cherché à remédier aux conditions d'exclusion et d'inégalité scolaire et éducative subies par les populations autochtones, la participation de celles-ci dans la conception et la gestion des initiatives éducatives les concernant n'est pas pleinement respectée. Cela mène à considérer que la politique d'enseignement supérieur interculturel ferait également partie de la stratégie de gestion de la diversité culturelle mise en place par l'État mexicain pour répondre seulement aux revendications éducatives des minorités autochtones qui n'impliquent pas une redistribution réelle du pouvoir.

En conséquence, les différents acteurs éducatifs sont obligés de négocier des espaces, de s'insérer dans les programmes institutionnels établis par l'État, de créer des réseaux d'alliances et d'emprunter la voie de l'autogestion en dehors du cadre officiel afin de faire vivre leurs initiatives éducatives (González Apodaca, 2017 :122). Ce qui fait du champ de l'ESI un espace largement hétéroclite, au sein duquel convergent des approches diverses de l'interculturalité qui répondent à des « prises de pouvoir » sur la reconnaissance des droits des peuples autochtones et sur la professionnalisation des jeunes autochtones très différentes, voire concurrentes. Par ailleurs, les différentes approches qui prennent une forme plutôt prescriptive donnent lieu à un large éventail de discours qui, pour leur part, sont incorporés, appropriés et resignifiés différemment par les acteurs éducatifs (Avila Pardo et Mateos Cortés, 2008 ; Mateos Cortés et Dietz, 2014).

Dévoiler les différentes approches et discours mobilisés, implique donc une analyse approfondie des positionnements politiques et philosophiques matérialisés par ces différents acteurs dans chaque projet éducatif. Mais cela implique, également, d'identifier les marges de la politique officielle en tant que limites établies par l'État pour déterminer ce qui est « autorisé » et ce qui est « interdit » aux acteurs qui cherchent la reconnaissance officielle de leurs initiatives éducatives. Afin de pouvoir identifier le cadre normatif posé par l'État, nous proposons de recentrer notre analyse sur le projet phare de la politique

---

para la población indígena en el estado de Guerrero. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 66, pp. 103-128; Hernández Loeza, S. (2014) "El CESDER y la UCIREN como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde Instituciones de Educación Superior (IES) en México, *Uturunku Achachi*, vol.3, pp.45-67. ; Lebrato, M.J. (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México. Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 70, 2016, pp. 785-807

d'enseignement supérieur interculturel, le programme des *Universidades Interculturales* conçu par la CGEIB.

#### **B. Le programme d'*Universidades Interculturales* (UI) et la mise en œuvre d'un cadre normatif pour les acteurs éducatifs**

Le projet des *Universidades Interculturales* (UI) a été conçu au début des années 2000 au sein de la Coordination générale d'éducation interculturelle et bilingue (CGEIB) avec l'objectif principal d'améliorer l'accès des jeunes autochtones à l'enseignement supérieur. Néanmoins, d'après Sylvia Schmelkes (2008a), fondatrice de la CGEIB en 2001, et coordinatrice générale jusqu'en 2006, contrebalancer la situation d'exclusion d'étudiants autochtones du système d'enseignement supérieur, n'était pas la seule finalité de ces institutions. Dans un article publié en 2008, elle expliquait que les UI s'étaient proposées en outre de répondre aux demandes des peuples autochtones, telles qu'elles avaient été exprimées par leurs organisations : « l'élargissement d'une offre d'enseignement bilingue et culturellement pertinente pour l'ensemble des niveaux d'enseignement » ; « la diffusion, dans la population nationale non indigène, des cultures autochtones, afin qu'elles soient mieux comprises et appréciées » ; et « l'autodétermination des peuples indigènes en matière d'enseignement et de gestion de leurs systèmes » (110). Toutefois, elle reconnaissait également que ces nouvelles institutions d'enseignement supérieur ne répondaient pour le moment qu'à la première de ces demandes (*idem.*).

Certes, cette réponse partielle aux demandes éducatives des peuples et organisations autochtones, se trouve à l'origine des tensions et des limites qui imprègnent le projet des universités interculturelles, tel que nous le constaterons par la suite. Mais l'intention de lutter contre l'exclusion historique des jeunes autochtones du système d'enseignement supérieur, conjuguée à l'ambition de créer une proposition éducative culturellement et linguistiquement appropriée pour ces populations, a tout de même donné lieu à un projet novateur par rapport aux initiatives étatiques précédentes.

Pour élargir la couverture au niveau supérieur, contrairement à l'emplacement urbain classique des universités au Mexique, ces nouvelles institutions seraient sciemment situées dans des zones dans lesquelles il y a une haute concentration de population autochtone. Ce qui faciliterait l'accueil préférentiel des jeunes des régions autochtones, mais pas exclusivement, puisque l'accès serait ouvert à d'autres secteurs de la population historiquement exclus de l'enseignement supérieur. Puis, afin de mitiger les obstacles académiques qui empêchent souvent les jeunes autochtones d'accéder aux universités conventionnelles, il a été décidé que la sélection des étudiants ne s'effectuerait pas sur des critères académiques.

Par ailleurs, l'introduction d'un modèle éducatif articulant les activités d'enseignement, de recherche et de *vinculación comunitaria* (interaction et création du lien avec les communautés environnantes), chercherait à favoriser la récupération et la revalorisation des savoirs, des cultures et des langues autochtones, non seulement pour les intégrer dans l'offre éducative, mais aussi pour les mobiliser au profit du développement des communautés locales. En effet, la CGEIB a établi que les UI se donneraient pour mission la formation des professionnels engagés avec le développement économique, social et culturel des peuples autochtones du pays, à travers une offre éducative qui serait conçue en fonction des besoins et du potentiel des régions dans lesquelles les institutions se sont implantées.

De par leurs caractéristiques propres et distinctives, les nouvelles institutions seraient, aux dires de Fernando Salmerón Castro, coordinateur général de la CGEIB entre 2007 et 2016, une « promesse formidable en termes de diversité culturelle » (Casillas et Santini, 2009 :7). Non seulement, parce que les UI accueilleraient des jeunes avec des horizons, langues et cultures divers, mais parce qu'elles ouvriraient leurs portes aux savoirs traditionnels, historiquement exclus des établissements d'enseignement supérieur qui habituellement privilégient une perspective épistémique centrée sur la connaissance scientifique (8). À travers la récupération et revalorisation des savoirs autochtones, ces institutions chercheraient à promouvoir un processus de synthèse avec les connaissances scientifiques, en vue de faire bénéficier les communautés du développement scientifique et culturel contemporain (9).

Bien que la création de ce type d'institutions puisse représenter un changement important dans la manière d'aborder la question de la diversité culturelle au niveau de l'enseignement supérieur, il est fondamental de ne pas perdre de vue qu'il s'agit pourtant d'un projet conçu *par* l'État pour répondre aux besoins éducatifs des populations autochtones telles que problématisées par celui-ci. Et que l'action des UI créées par la CGEIB se trouve contrainte par les principes normatifs, académiques, administratifs, organisationnels et financiers définis par cette instance. Il est vrai que les institutions étatiques ne sont pas monolithiques et que les différents fonctionnaires impliqués peuvent avoir des avis différents sur l'orientation des UI. Connaître les particularités du processus de problématisation, formulation et mise en œuvre du projet au sein de la CGEIB, permettrait de mieux comprendre les enjeux qui mènent les institutions étatiques et leurs programmes à prendre une certaine orientation et pas une autre. Cela demanderait, toutefois, la réalisation d'une enquête de terrain à part entière qui n'était pas l'objet de cette thèse.

Nous proposons dans cette partie plutôt de recentrer notre analyse sur la version officielle du processus de création du projet des UI en nous intéressant tout particulièrement à un des documents clé du projet, l'ouvrage intitulé *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. Il a été écrit par María de Lourdes Casillas Muñoz et Laura Santini Villar, à l'époque, respectivement, directrice et conseillère de l'Enseignement secondaire supérieur et supérieur de la CGEIB. Édité et publié pour la première fois en 2006, puis une

deuxième fois en 2009, ce document présente une systématisation des fondements du projet de création de l'Université interculturelle au Mexique. Non seulement il décrit les éléments qui justifient la création de ce type d'institution et expose les lignes directrices générales du modèle éducatif, mais il développe également les contours programmatiques en termes de stratégie de formation, de conception des programmes et de structuration académique-administrative envisagées par la CGEIB pour ces institutions.

Ce document, tel qu'exprimé par les auteures, est le produit d'une recherche méticuleuse et d'une analyse collective auxquelles ont participé certains chercheurs, acteurs et communautés (Casillas et Santini, 2006 :23). Mais il représente, au final, l'aboutissement de la problématisation menée par la CGEIB et la mise en place d'un cadre normatif qui structure non seulement la création et le fonctionnement de ces institutions, mais aussi les processus de formation des jeunes qu'elles accueillent. Nous consacrons donc cette partie à interroger les fondements constitutifs de ces institutions éducatives, tout en analysant les contours du cadre normatif préconisé par la CGEIB et imposé aux acteurs éducatifs qui aspirent à une reconnaissance officielle de leurs initiatives.

- a. Une nouvelle institution d'enseignement supérieur pour répondre aux demandes éducatives des peuples autochtones ?

En 2001, l'*Universidad Autónoma Indígena de México* (UAIM), première université autochtone du pays, a été fondée avec le soutien du gouvernement de l'État de Sinaloa et l'approbation de sa Loi organique par le Congrès du même État. Cette institution reprenait un projet éducatif, visant la formation des jeunes autochtones, qui avait été développé depuis les années 1980 au sein de l'Institut d'anthropologie de l'*Universidad de Occidente* (UdeO)<sup>133</sup>. Située dans la localité de Mochicahui appartenant à la municipalité d'El Fuerte à Sinaloa, cette université avait été pensée pour accueillir prioritairement des jeunes de peuples *Yolem'me* (Mayo) et *Jia'äki* (Yaqui) qui habitent notamment dans le nord de Sinaloa et le sud de Sonora, mais très vite elle a commencé à accueillir également des jeunes appartenant à d'autres peuples autochtones. Dans le cadre des demandes d'autonomie éducative des peuples autochtones, la création de l'UAIM a suscité de nombreuses attentes de la part des organisations autochtones dans tout le pays qui ont commencé à se mobiliser auprès des trois ordres du gouvernement pour demander l'ouverture dans leur région des institutions autochtones constituées sous le régime de l'autonomie universitaire.

---

<sup>133</sup> <http://www.uaim.edu.mx/portal/index.php/universidad/quienes-somos/antecedentes>



Mais l'autonomie des universités mexicaines a toujours été un sujet assez sensible et complexe. Même si l'autonomie universitaire peut sembler être une condition indispensable au bon fonctionnement de toute université puisqu'elle représente la capacité de chaque institution à définir ses modes de gouvernance et d'organisation interne, à établir sa mission et ses objectifs, à formuler un projet éducatif spécifique, à organiser leurs formations et à décider de leurs contenus, à établir sa politique de recrutement, à gérer ses ressources financières, entre autres. Dans les faits, toutes les universités mexicaines ne bénéficient pas de cette autonomie. Le problème de l'autonomie universitaire réside dans la confrontation historique entre l'institution universitaire et le pouvoir politique puisqu'il s'agit, du point de vue juridique, de la délégation d'une faculté jusque-là centralisée dans l'État, à une communauté ayant la capacité à se donner ses propres normes et à s'organiser d'elle-même (Marsiske, 2018 :153). En ce qui concerne les demandes des peuples et organisations autochtones, l'accord de l'autonomie universitaire devenait un sujet beaucoup plus épineux puisque, comme nous l'avons développé dans la partie précédente, l'État n'avait pas reconnu leur droit à l'autonomie éducative.

Dans le document *Universidad Intercultural. Modelo educativo* (par la suite UI.ME), il est expliqué que le projet de création d'universités interculturelles a donc été conçu à partir de multiples demandes de différents groupes et organisations liés aux communautés autochtones, qui avaient envoyé des propositions aux autorités éducatives du gouvernement fédéral pour créer des institutions d'enseignement supérieur qui répondraient de manière appropriée aux besoins de formation des jeunes autochtones (Casillas et Santini, 2009 :133). Des actes de colloques et des conférences, rendent compte d'un échange constructif entre la CGEIB et différents chercheurs, centres d'enseignement et de recherche, institutions et organisations pour réfléchir sur le futur de l'enseignement supérieur des populations autochtones et sur la portée d'une approche interculturelle<sup>134</sup>. Également, différents ouvrages et articles publiés par certains acteurs, autochtones et non-autochtones, impliqués lors de la mise en œuvre des premières UI, témoignent d'une collaboration rapprochée entre les acteurs locaux et les fonctionnaires de la CGEIB<sup>135</sup>. Mais, en définitive, tel que précisé par Schmelkes (2008a :109), « le projet des UI, a été élaboré conjointement, sous l'égide de la CGEIB, par le Sous-secrétariat à l'Enseignement

---

<sup>134</sup> Un exemple de ce type de documents serait les Mémoires de la Deuxième rencontre régionale « Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina » organisée en 2003 par la CGEIB et l'Institut international de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC). [https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib\\_00034.pdf](https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00034.pdf)

<sup>135</sup> Parmi ces textes nous trouvons notamment : Celote Preciado, A. (2013) *El nacimiento de la primera universidad intercultural de México. Cuando el sueño se hizo palabra*. México: CGEIB-SEP; et Fábregas Puig, A. (2008). La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas dans Mato, D. (Coord.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Bogotá : IIESALC-UNESCO.

supérieur et par les autorités éducatives des régions dans lesquelles [était prévue] l'ouverture de ce type d'établissements ».

Cela n'enlève rien au fait que ces nouvelles institutions représentent une avancée importante dans la manière de concevoir la diversité culturelle au niveau de l'enseignement supérieur, ni aux efforts entrepris par de nombreux fonctionnaires qui ont participé à l'élaboration et à la mise en place du projet et qui trouvent les critiques adressées aux UI souvent trop dures. Ce sentiment, soit dit en passant, se trouve peut-être à l'origine d'une certaine méfiance vis-à-vis des chercheurs s'intéressant à connaître plus sur le processus de création du projet. Je me permets une petite digression pour expliquer ce qui me conduit à tirer cette hypothèse. Pendant mon travail de terrain approfondi, j'avais souhaité avoir des entretiens avec certains fonctionnaires de la CGEIB pour connaître leurs impressions et avoir une vision plus large de la mise en place du projet des UI. Une première tentative s'est vue complètement frustrée lorsque j'ai essayé d'approcher un de ces fonctionnaires à la sortie d'une conférence et sa réponse à ma demande d'entretien avant de me tourner le dos et de s'en aller a été « à couper court » : « pour quoi faire ? pour qu'après on nous critique ? ». Je tiens à signaler que c'était la première fois que j'essayais de rencontrer cette personne, ou d'ailleurs quiconque travaillant à la CGEIB. J'ai été donc assez choquée par sa réponse. Puis, une deuxième tentative m'a conduit à prendre contact, par l'intermédiaire d'une amie, avec un autre fonctionnaire qui a accepté de m'accorder un entretien pour me parler de la mise en œuvre du projet, mais à condition que notre rencontre ne soit pas enregistrée et qu'aucun de ses propos ne soit cité dans mon travail. Pendant cet entretien j'avais réussi à obtenir les informations qui m'étaient nécessaires à l'époque, je n'ai pas cherché à rencontrer d'autres fonctionnaires de la CGEIB par la suite<sup>136</sup>. Je dirais donc juste à ce sujet que certains fonctionnaires se sentent peut-être pris au piège par des chercheurs dont le travail consiste, entre autres, non seulement à s'intéresser à la portée du projet et à son potentiel, mais aussi à analyser les enjeux qui le sous-tendent et à montrer ses limites. En effet, une des limites du projet la plus importante est la faible participation des peuples et organisations autochtones, non seulement dans la problématisation, conception et mise en œuvre du projet, mais aussi dans la création et la gestion des UI elles-mêmes.

La première UI a été créée en 2003 à San Felipe del Progreso, Estado de México, une des municipalités avec une des plus fortes concentrations de population *Jñatjo* (Mazahua). Elle a été créée grâce à un accord de coordination promu par la CGEIB et signé entre le

---

<sup>136</sup> Je tiens à rappeler qu'à l'époque mon projet de recherche portait encore sur l'analyse des pratiques de développement déployées par les futurs intermédiaires interculturels, ainsi que sur les changements que leurs interventions pouvaient déclencher sur le terrain, et pas sur les processus de socialisation au sein des Universités interculturelles. Comme il a été dit précédemment (Ch1.Introduction), mon enquête auprès des fonctionnaires de la CGEIB occupait une place tangentielle, donc je n'ai pas insisté davantage pour rencontrer d'autres fonctionnaires et je n'ai pas approfondi certaines questions qui aujourd'hui me semblent indispensables.

gouvernement fédéral, représenté par la *Secretaría de Educación Pública* (SEP), et le gouvernement de l'Estado de México. Cet accord avait pour but d'assurer la création, le fonctionnement et le soutien financier de l'institution. Un financement mixte de 80 % par le gouvernement fédéral et de 20 % par le gouvernement de l'Estado de México a été convenu. Ensuite, à partir d'un Décret de création émis par le gouvernement de l'Estado de México, l'*Universidad Intercultural del Estado de México* (UIEM) a été constituée en tant qu'organisme décentralisé.

Le même schéma a été employé pour la création de huit autres UI : l'*Universidad Intercultural de Chiapas* (UNICH) en 2004; l'*Universidad Intercultural del Estado de Tabasco* (UIET) en 2006; l'*Universidad Intercultural del Estado de Puebla* (UIEP) en 2006; l'*Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo* (UIMQROO) en 2006; l'*Universidad Intercultural del Estado de Guerrero* (UIEG) en 2006; l'*Universidad Intercultural Indígena de Michoacán* (UIIM) en 2006; et l'*Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo* (UICEH) en 2012. Mais à la différence de l'UIEM, ces autres UI sont financées à parts égales entre le gouvernement fédéral et le gouvernement de l'état fédéré qui correspond.

Dans la conjoncture de la création du programme officiel des UI, trois autres universités publiques déjà existantes ont signé des accords spécifiques avec la CGEIB. Premièrement, nous trouvons le cas de l'*Universidad Veracruzana Intercultural* (UVI) qui est née en 2005 comme un « programme interculturel » au sein de l'*Universidad Veracruzana* (UV) grâce à un accord promu par la CGEIB et signé avec la *Secretaría de Educación Pública* (SEP). Depuis 2007 l'UVI intègre la structure de l'UV en tant que *Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural* (DUVI) avec ses quatre *campi* situés dans les régions de Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas et Selvas. Du fait que l'UV bénéficie du régime d'autonomie universitaire<sup>137</sup>, l'UVI n'est pas soumise à un certain nombre des normes établies par la CGEIB, mais lors de sa constitution elle a quand même adopté une bonne partie des principes fondateurs du projet officiel. Nous y reviendrons dans le Chapitre 4, car nous analyserons en détail la manière dont le modèle éducatif proposé par la CGEIB a été adopté et resignifié au sein de cette institution.

Deuxièmement, il y a le cas de l'*Universidad Autónoma Indígena de México* (UAIM), évoquée plus haut. Étant la première université autochtone du pays, elle a été l'une des premières institutions approchées par la CGEIB, mais elle ne rejoint le programme officiel qu'en 2005, tout en conservant les prérogatives que le régime d'autonomie universitaire lui conférait. Puis en 2016 le Congrès de l'État de Sinaloa a approuvé une modification à la Loi organique par laquelle cette institution avait été constituée pour changer son nom à celui de *Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa* (UAIS). Mais ce changement n'a duré que peu parce qu'il a été contesté par une partie de la communauté universitaire. Même si dans la loi organique de 2016 le principe d'autonomie universitaire continuait à

---

<sup>137</sup> Ley de autonomía de la Universidad Veracruzana <https://www.uv.mx/cq/files/2013/01/Ley-de-Autonomia.pdf>

### Chapitre 3. Institutionnalisation de l'ESI et du programme d'Universidades Interculturales

être affiché, certaines modifications importantes concernant les instances de gouvernance et l'implication de la CGEIB ont été effectuées. Une pétition signée par des diplômés, des enseignants et des membres des peuples *Yolem'me* et *Jia'äki* a donc été lancée, demandant l'annulation de la nouvelle loi organique et la reprise du nom d'origine par l'institution<sup>138</sup>. Les signataires accusaient le Congrès de l'État de Sinaloa de violer l'autonomie universitaire et les droits des peuples *Yolem'me* et *Jia'äki* qui n'avaient pas été consultés. En 2019, après trois ans de différends, une nouvelle Loi organique a été approuvée à l'unanimité par le Congrès de l'État de Sinaloa. Non seulement cette nouvelle loi lui redonne à l'UAIM son nom, mais confirme et renforce l'autonomie universitaire de l'institution.

Enfin, se trouve l'*Universidad Comunitaria de San Luis Potosí* (UCSLP) créée en 2001 en tant qu'organisme décentralisé, financé par le gouvernement de l'État de San Luis Potosí. En 2011, elle rejoint le programme officiel des UI et devient l'*Universidad Intercultural de San Luis Potosí* (UICSLP) à travers l'émission d'un nouveau Décret de création similaire de ceux qu'ont donné naissance aux neuf autres UI.

Si chacune de ces douze institutions que nous venons de citer ont leurs propres particularités liées à l'histoire de son émergence, au contexte politique de sa création et



**Figure 6.** Carte d'institutions composant le programme d'Universités Interculturelles de la CGEIB.

Source : CGEIB. Mapa de Universidades Interculturales [https://eib.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/MapaUI\\_CGEIB.pdf](https://eib.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/MapaUI_CGEIB.pdf)

<sup>138</sup> <https://www.change.org/p/respeto-a-los-pueblos-ind%C3%ADgenas-de-sinaloa-y-anulaci%C3%B3n-de-la-nueva-ley-org%C3%A1nica-de-la-uais-antes-uaim>

aux acteurs qui y ont participé, elles font toutes partie du programme officiel (voir Figure 6) et d'une manière ou d'une autre se trouvent régies par le cadre normatif établi par la CGEIB. À l'exception de l'UVI et de l'UAIM qui occupent une position un peu particulière, utilisée tantôt pour se démarquer et tantôt pour se rapprocher de la CGEIB et dont le régime d'autonomie universitaire les préserve de certaines dispositions, les dix autres UI partagent par décret les mêmes limites liées aux attributions qu'on leur accorde. Sergio Hernández Loeza (2016), qui a mené une analyse sur la question, le formule avec précision en disant que les UI sont nées « limitées par décret » (*limitadas por decreto*) puisque les textes émis pour les constituer mettent en place une structure décisionnelle qui donne tout le pouvoir aux sphères gouvernementales et exclut les acteurs communautaires et académiques (95).

À ce sujet, quatre aspects établis dans les décrets de création sont à soulever. Le premier aspect se trouve en lien avec la structure du *Consejo Directivo* qui constitue la plus haute autorité des UI. Il est composé majoritairement de représentants des trois ordres du gouvernement et par des personnes qui sont souvent appointées par eux-mêmes : trois représentants du gouvernement de l'état fédéré ; trois représentants du gouvernement fédéral, nommés par le Ministre de l'éducation publique, dont un appartenant à la CGEIB ; un représentant du gouvernement de la municipalité où l'UI a été établie ; trois représentants de la région, reconnus par leur travail en faveur du développement des peuples autochtones ; plus un secrétaire et un commissaire sans droit de vote. Nous pouvons constater que la participation directe de représentants des peuples ou organisations autochtones au Conseil directif n'est pas envisagée. Certains pourraient argumenter que les autorités autochtones trouveraient parfaitement une place au sein du Conseil en tant que représentants reconnus de la région, mais en absence de précision et d'un mécanisme de désignations spécifique, cela ne constitue aucune garantie. Puis, le nombre de représentants de la région est nettement inférieur à celui des représentants étatiques. Cela fait, ainsi que le constate Hernandez Loeza, que la prise de décision au sein des UI est effectuée verticalement par des responsables gouvernementaux qui, à l'exception des représentants de la CGEIB, ne connaissent pas forcément le modèle éducatif des universités interculturelles, leurs régions d'incidence et/ou la dynamique de leurs communautés universitaires (109).

Le deuxième aspect concerne le *Rector* de chaque UI constituant la principale autorité académique et responsable, entre autres, d'appliquer les dispositions émises par le Conseil directif. Il ne peut être nommé et démis de ses fonctions que par le Gouverneur en exercice de l'état fédéré. Même si dans les décrets il est établi que le candidat au poste de recteur doit avoir une expérience confirmée dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la recherche, il est souvent appointé notamment en fonction de son affinité politique avec le gouverneur de l'état et le parti au pouvoir, plutôt que par sa trajectoire et mérites académiques. Hernández Loeza signale que cette imposition des autorités universitaires, non seulement compromet souvent la continuité des projets académiques des UI, mais devient également une source de conflits internes entre les recteurs et les

communautés universitaires (109-110). L'ingérence politique au-delà de la nomination des recteurs a déjà entraîné des mobilisations étudiantes et, parfois, des interruptions prolongées de l'activité académique, qui à plusieurs reprises ont conduit à la démission du recteur (Lehmann, 2015 :136). La propre CGEIB a déjà identifié certains recteurs qui ont ouvertement transgressé les principes qui donnent du sens aux UI, affectant ainsi l'image des établissements et menaçant la réalisation de leurs buts académiques (Schmelkes, 2018b :333). Le rôle que jouent les recteurs au cœur d'un réseau d'intérêts divergents et souvent opposés entre le national et le local, entre les intérêts du gouvernement fédéré et la politique fédérale, soulève beaucoup de questions et de critiques de la part des chercheurs et des spécialistes du sujet (Dietz et Mateos Cortés, 2019 :172).

Le troisième aspect est relatif à la formation et les attributions du *Consejo Social*. Afin de soutenir la prise de décisions par le Conseil directif et le Recteur, un système de coparticipation et de coresponsabilité entre la société et l'université est mis en place sur la base d'un organe de consultation collégiale : le *Consejo Social* (Casillas et Santini, 2009 :224). Les propositions pour constituer ces instances doivent être étudiées et approuvées par le Conseil directif. En tant qu'organe de consultation auxiliaire, le Conseil social est créé pour faire en sorte que le travail effectué au sein de l'Université ait un impact sur les communautés environnantes. Il est intégré par le Recteur ; un représentant de l'*ayuntamiento* (la mairie) ; trois représentants distingués de la région ; et deux représentants des communautés autochtones environnantes, reconnus pour leur travail de promotion du développement de leurs communautés. Les fonctions du Conseil social consistent notamment à faire des propositions pour l'amélioration intégrale de l'Université; soutenir les activités menées par l'Université afin d'établir des liens avec les communautés, les organisations de la société civile et d'autres acteurs locaux; entretenir le dialogue entre les communautés et le personnel académique afin de renforcer l'offre éducative; orienter l'offre de services universitaires vers la résolution des problèmes des communautés; guider les axes et/ou sujets de recherche en fonction des besoins émergents des communautés, entre autres. Dans ce cas, la participation des peuples autochtones par le biais de leurs représentants est envisagée, mais leur implication se limite aux organes consultatifs pensés pour proposer, suggérer, soutenir, promouvoir ou bien orienter, mais jamais pour décider.

Enfin, le quatrième aspect à soulever porte sur le rôle central de la CGEIB dans la révision et validation des plans et programmes d'études en vigueur dans les différentes UI. Ce dernier aspect peut être formulé différemment dans chaque décret, mais d'une manière générale il est établi que l'UI aura pour objet la formulation, l'évaluation et l'adaptation aux caractéristiques régionales des plans et programmes d'études qui devront être régis par les dispositions émises par la CGEIB. Par ailleurs, même si l'attribution d'approuver et de modifier les plans et programmes d'études revient au Conseil directif, il est spécifié qu'il peut le faire à condition que les plans et programmes aient été préalablement révisés par la CGEIB et aient obtenus l'avis favorable de cette

instance. Cela fait que les UI ne sont pas uniquement limitées en termes de gouvernance par la prise de décisions des responsables gouvernementaux, mais en termes académiques elles sont contraintes par le Modèle éducatif conçu par la CGEIB.

Du fait que la participation des peuples autochtones dans les organes de prise de décision n'est pas garantie, leur incidence dans la conception et la gestion des initiatives éducatives les concernant risque de s'avérer inexistante. Certes, il faudrait une analyse approfondie sur la composition des Conseils directifs et les profils des Recteurs de différentes UI, ainsi que sur l'influence des Conseils sociaux sur la prise de décisions. Toutefois, il semble tout à fait pertinent de soulever ces aspects pour mettre en évidence que, malgré la volonté de répondre aux demandes éducatives des peuples autochtones, la composition des organes décisionnels et les modes de gouvernance font des UI des institutions créées *par l'État pour* les peuples autochtones.

Il est également important d'attirer l'attention sur le fait que les aspects que nous venons de soulever font partie des règles générales de fonctionnement systématisées dans UI.ME (Casillas et Santini, 2009 :215-230). Elles sont donc applicables à toute nouvelle UI qui cherche à se constituer dans le cadre du programme institutionnalisé par la CGEIB. Un exemple très clair est celui de l'*Universidad Comunitaria de San Luis Potosí* (UCSLP) dont la création a dû être abrogée pour rejoindre le programme officiel à partir d'un nouveau décret reprenant les règles de fonctionnement établies par la CGEIB. Le Décret de création qui donne naissance à l'*Universidad Intercultural de San Luis Potosí* donne un nouveau « tour de vis » puisqu'il indique même que la nouvelle institution « s'oblige à fonctionner selon les directives du Modèle éducatif des Universités interculturelles du pays »<sup>139</sup>. Toujours est-il que, malgré les efforts entrepris par la CGEIB pour se positionner en tant qu'instance dirigeante de l'ensemble d'institutions d'enseignement supérieur du pays mobilisant une approche interculturelle, il y en a certaines qui opèrent en dehors des marges du programme officiel. Du fait qu'elles ne sont pas affiliées à celui-ci, elles ne sont pas contraintes d'adhérer au cadre normatif défini par la CGEIB.

Dans le secteur privé, le Système universitaire jésuite (SUJ) en collaboration avec des organisations autochtones locales a ouvert ses propres institutions interculturelles. Celles-ci ne font pas partie du programme mis en place par la CGEIB et ne reçoivent aucune subvention ou financement public, mais bénéficient de la reconnaissance officielle des études procurée par l'État. Deux institutions font partie du SUJ : l'*Instituto Superior Intercultural Ayuuk* (ISIA) créée en 2006 dans la région du peuple *Ayuukjä'äy* (Mixe) de l'État de Oaxaca ; et l'*Instituto Intercultural Nõñho* (IIN) fondé en 2009 dans la région du peuple *Nõñho* ou *Nãhñu* (Otomí) de l'État de Querétaro.

---

<sup>139</sup> Voir Article 2. Decreto de creación de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí  
<https://www.uicslp.edu.mx/documentos/general/DecretoDeCreacionUICSLP.pdf>

D'autre part, des initiatives venues « d'en bas », conçues par la société civile et des organisations autochtones, ont donné naissance à des institutions indépendantes qui opèrent en dehors du cadre officiel et dont les études ne sont pas reconnues par l'État. Elles utilisent différentes appellations – universités *indígenas* (autochtones), communautaires ou paysannes – mais revendiquent une perspective interculturelle qu'elles adoptent comme une stratégie d'« *empowerment* » éthique et de résistance culturelle (Dietz et Mendoza Zuany, 2008) par la voie de l'autonomie éducative. Ce qui les caractérise est qu'elles sont souvent le résultat des processus d'organisation sociale existant dans les communautés et les régions qui les accueillent (González Apodaca, 2017 :118). De ce fait, leur activité éducative s'inscrit dans un projet d'autonomie politique beaucoup plus large. L'autre particularité est que ces institutions articulent différents types d'acteurs qui organisent des réseaux d'échange et de complémentarité (Rojas et González Apodaca, 2016), ce qui les différencie des UI officielles où l'interlocuteur principal reste l'État. Jusqu'à présent, les initiatives de ce type qui ont été recensées sont : l'*Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur* (UNISUR) créée en 2007 dans l'État de Guerrero ; l'*Universidad Campesina e Indígena en Red* (UCI-Red) fondée en 1998 dans l'État de Puebla en articulation avec le *Centro de Estudios para el Desarrollo Rural A.C.* (CESDER) ; et dans l'État de Oaxaca, l'*Universidad de la Tierra* née en 1998 dans la ville de Oaxaca ; l'*Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltepetl* (UNICEM) inaugurée en 2012 dans la municipalité de Santa María Tlahuitoltepec ; et l'*Unidad de Estudios Superiores de Alotepec* (UESA).

Du fait que ces institutions indépendantes proposent une pratique ethno-politique de l'interculturalité et une structuration programmatique des connaissances qui ne se « plient » pas aux lignes directrices établies par la CGEIB, elles ne bénéficient pas de la reconnaissance officielle des études et n'ont pas le même accès aux ressources gouvernementales que les UI épaulées par cette instance. Sans compter les atteintes au droit des peuples autochtones à créer leurs propres institutions et moyens d'éducation et à participer dans la formulation et la mise en œuvre des programmes éducatifs les concernant – droits qui ont été énoncés dans la Convention (n° 169) de l'OIT dont le Mexique est signataire et dans les *Acuerdos de San Andrés* qui ne sont toujours pas respectés – cela a plusieurs implications.

Premièrement, du fait que les formations proposées par les institutions indépendantes ne sont pas certifiées par l'État, à la fin des études les jeunes ne peuvent pas obtenir un diplôme qui valide leur trajectoire académique. Indépendamment des possibilités que l'obtention d'un diplôme pourrait ouvrir aux jeunes sur le marché de l'emploi, l'absence de la reconnaissance officielle des études a un coût très important en termes de légitimité vis-à-vis des familles et des communautés qui accueillent ces initiatives. À l'exception des projets éducatifs zapatistes, la reconnaissance officielle des études est une ressource symbolique socialement très valorisée (Apodaca González, 2017 :120). Deuxièmement, le manque de ressources pour se financer empêche le bon déroulement des activités administratives et académiques de ces institutions et la possibilité d'accueillir des



étudiants dans les meilleures conditions. Finalement, cela établit un précédent selon lequel les acteurs éducatifs doivent agir dans les marges établies par l'État afin de bénéficier de ce qui devrait leur revenir de droit. Cela expliquerait que certains projets de genèse ethnopolitique et organisationnelle issus d'« en bas » choisissent de s'incorporer au programme de la CGEIB comme moyen de faire valoir leurs droits et les responsabilités sociales de l'État (*idem.*).

Ce type de soutien conditionné ferait partie des stratégies de « gestion de la diversité culturelle », étudiées précédemment (Ch2.B.), mises en place par l'État mexicain afin de limiter ou d'empêcher l'émergence de certain type d'initiatives éducatives et/ou de délimiter, contrôler et structurer celles qui sont « permises ». Toutefois, l'émergence des institutions qui opèrent en dehors du programme officiel montre bien que l'institutionnalisation menée « par le haut » a également contribué à dynamiser l'agenda politique des différents acteurs subalternes (González Apodaca, 2017).

b. Le pari de l'interculturalité pour lutter contre l'exclusion éducative et la ségrégation des jeunes autochtones a-t-il été gagné ?

Le projet de création des Universités interculturelles, tel que nous avons expliqué, a été bâti en grande partie sur le discours autour de la lutte contre les inégalités éducatives et, notamment, contre l'exclusion historique des jeunes autochtones du système d'enseignement supérieur. Pour ce faire, la CGEIB a suivi deux stratégies. Dans le but de rapprocher l'offre éducative des jeunes autochtones, la première stratégie a été d'implanter ces nouvelles institutions dans des zones mal desservies, dans lesquelles la concentration de population autochtone était plus importante. Puis, afin de ne pas pénaliser les étudiants pour les carences d'un système éducatif qui s'est avéré très inégal, la deuxième stratégie a été d'éliminer tout processus de sélection basé sur des critères académiques pour donner accès aux UI. Le parti pris fait par la CGEIB a été donc de destiner la première année de formation à combler les lacunes issues des niveaux éducatifs antérieurs, notamment en termes de développement des compétences linguistiques et de pensée critique. Dans ce sens, il faut savoir que des examens d'admission sont quand même appliqués mais exclusivement à des fins de diagnostic. Le pari fait par la CGEIB serait qu'après cette première année de rattrapage, les étudiants autochtones se trouvent en mesure de poursuivre et réussir leurs études universitaires.

D'autre part, afin d'éviter l'idée de ségrégation des groupes ethniques du reste de la société mexicaine, la CGEIB a beaucoup insisté sur le fait d'abandonner la dénomination d'« *universidad indígena* » et d'adopter plutôt celle d'« *universidad intercultural* » (Casillas et Santini, 2009 :135). Pendant la période indigéniste, explique Schmelkes (2008a :109), « la construction d'un sous-système d'enseignement pour les autochtones au niveau de l'enseignement primaire, avait contribué à mettre en place un service d'enseignement de

moindre vitesse, caractérisé par une sous-culture enseignante *sui generis* et par une incapacité à transmettre aux étudiants les connaissances de base exigées à la fin de chaque cycle scolaire » (109). Dans le but de ne pas reproduire une situation similaire au niveau de l'enseignement supérieur, la CGEIB a opté pour ouvrir les universités interculturelles aux populations non-indigènes, jusqu'à un seuil souhaitable entre 20 et 30 % (*idem.*). La présence d'autochtones appartenant à différents peuples et de non-autochtones au sein d'une même institution, permettrait également d'encourager des relations de respect mutuel entre des membres de cultures diverses. Bien qu'il existe également un risque que les besoins éducatifs spécifiques de chacun des groupes ne soient pas satisfaits, notamment en termes linguistiques.

Par ailleurs, l'adoption de la dénomination « interculturelle » permettrait de mettre l'accent sur la vocation de ces institutions. Telle qu'énoncée dans le UI.ME, leur vocation serait celle de « favoriser l'établissement d'un *dialogue interculturel* visant à rendre compatibles des processus d'étude, d'analyse et de génération de nouvelles connaissances qui bénéficieraient les populations locales et qui contribueraient à lever les barrières entre la connaissance pratique et mystique accumulée dans la sagesse autochtone et la connaissance scientifique générée dans les universités conventionnelles » (Casillas et Santini, 2009 :34 et 134).

Cependant, il est important de noter que pour certains peuples et organisations autochtones, la revendication de la dénomination *indígena* est importante. Le conflit au sein de l'UAIM, cité précédemment, survenu entre autres en raison du changement du nom de l'institution d'« *autónoma indígena* » à « *autónoma intercultural* » l'illustre bien. Reste que la plupart des institutions constituées sous l'égide de la CGEIB ont adopté la dénomination interculturelle. Une analyse réalisée par Alfonso Barquín Cendejas (2018) sur l'exercice du pouvoir dans les politiques d'éducation interculturelle au Mexique, apporte des pistes intéressantes qui permettraient d'expliquer cette situation. Il rappelle que l'introduction de l'approche interculturelle par la CGEIB a impliqué deux choses. D'une part, la création d'un cadre théorique et administratif qui permettrait de définir ce qui allait être entendu par interculturelité, comment la nouvelle approche pouvait être appliquée dans l'éducation et la manière dont elle allait être articulée dans un projet spécifique. D'autre part, coordonner les efforts pour appliquer, expliquer et transmettre la dimension normative de la nouvelle approche aux acteurs éducatifs (Ch4., *Fundamento y estructura...*). Pour ce faire, la CGEIB s'est chargée d'organiser des forums permettant aux différents acteurs impliqués d'apporter des idées, mais aussi d'être amenés à adopter l'interculturalité comme idéologie centrale de la nouvelle relation de l'État mexicain avec les peuples autochtones (*idem.*).

Barquín avance donc l'idée qu'en exerçant sa capacité opérative et de gestion, par l'intermédiaire de la CGEIB, l'État aurait conduit les peuples autochtones à renoncer à certaines impulsions *endogènes*, telles qu'« avoir une université *indígena* » et à accepter, en vertu de pressions *exogènes*, d'avoir une « université interculturelle » (*idem.*). Pour illustrer son propos, Barquín cite le cas de l'*UIEM*, née à la base à partir d'une proposition

de création d'une université *indígena* à San Felipe del Progreso. Il explique que des acteurs locaux impliqués dès le début dans les processus de création de cette université, évoquaient leur volonté initiale de parvenir à la création d'une « université *indígena* » ou d'une « université Mazahua », mais que pendant les travaux, les responsables de la CGEIB les ont « convaincus » de l'importance d'aller vers une dimension interculturelle (*idem.*). La mise en garde sur le possible caractère ségrégationniste d'une université *indígena*, plus le soutien académique, administratif et financier proposé par la CGEIB, aurait fait changer la donne. Dans ce contexte, « la vision purement locale, *indígena* et endogène du projet d'université » aurait été remplacée par « la vision globale, multiculturaliste et exogène du projet étatique » (*idem.*).

Au-delà d'une analyse sur les différents éléments de l'approche interculturelle mobilisée par la CGEIB, sur lesquels nous reviendrons plus loin dans ce chapitre, dans cette partie il est intéressant de s'interroger pour savoir si le pari de l'interculturalité fait, non seulement par la CGEIB, mais par tous les acteurs éducatifs qui l'ont suivie, pour lutter contre l'exclusion éducative et la ségrégation des jeunes autochtones de l'enseignement supérieur a été gagné ? La réponse à cette question, si nous pouvons nous permettre d'anticiper une, est qu'au jour d'aujourd'hui le bilan reste incertain. En partie, parce que, comme nous le verrons par la suite, il n'y a pas assez de données statistiques permettant de connaître l'impact de la création des UI en termes d'accès et maintien des étudiants autochtones dans le niveau d'enseignement supérieur. Mais aussi, parce qu'elles continuent à être des institutions qui ne reçoivent pas une dotation financière nécessaire pour améliorer la qualité de l'éducation proposée.

Dans un bilan effectué sur l'État de l'enseignement supérieur interculturel, Sylvie Didou-Aupetit (2018 :100) observe que malgré le fait que l'amélioration de l'accès au niveau supérieur est l'un des axes prioritaires affichés dans le discours officiel et un indicateur d'évaluation, il reste très difficile d'accéder à des chiffres fiables sur les étudiants autochtones. Elle constate que même si les experts signalent une amélioration dans les taux d'accès de jeunes autochtones à l'enseignement supérieur de 1 % à 2-4 %, ils ne spécifient pas le groupe de population à partir duquel l'indicateur a été créé. Ce qui anticipe des résultats positifs mais sans un véritable support statistique.

Dans le cas concret des UI, une analyse réalisée par Javier Mendoza Rojas (2018 :39) montre que, entre les cycles scolaires 2006-2007 et 2016-2017, le nombre d'étudiants inscrits dans les institutions qui font partie du programme officiel est passé de 3,033 à 14,345 étudiants. Certes, cette augmentation dans le nombre d'inscrits est très positive, mais elle ne s'explique pas uniquement par la création des UI pendant cette période. Certaines institutions déjà existantes qui comptaient un nombre considérable d'inscrits, ont rejoint le programme fédéral. Tels sont les cas de l'UAIM qui a rejoint le programme en 2005 et de l'UISLP qui a rejoint le programme en 2011, dont le nombre d'inscrits à elles seules dans le cycle 2016-2017 a été de 7,603 étudiants (Lloyd, 2019 :75). Les chiffres officiels présentés dans le rapport d'avancement et résultats du *Programa Especial de Educación Intercultural* (PEEI) 2014-2018 indiquent que dans le cycle 2018-2019 le

nombre total d'inscrits dans les UI était de 14,837 (CGEIB, 2018 :22). Si l'on compare l'augmentation entre le nombre d'inscrits en 2016-2017 (14,345) et ceux en 2018-2019 (14,837), l'écart s'annonce beaucoup plus modeste.

Il faut noter que les chiffres officiels qui montrent la progression du nombre d'inscrits année par année ne sont pas facilement accessibles. Dans certains documents officiels, tels que le PEEI 2014-2018, les chiffres donnés restent très généraux et ne spécifient pas l'année ou le cycle scolaire : « Actuellement [2014 ?], le sous-système compte onze établissements décentralisés dans divers États du pays, avec un total de 10,962 étudiants, dont 46 % sont des femmes » (SEP-CGEIB, 2014 :36)<sup>140</sup>. Par ailleurs, la CGEIB présente des fiches infographiques disponibles dans son site web uniquement avec le nombre d'inscrits sur deux cycles scolaires : 10,518 pendant 2012-2013 et 14,784 durant 2016-2017<sup>141</sup>. Par rapport à ce dernier cycle, il est spécifié que 8,119 (55 %) étudiants étaient des femmes et 6,665 (45 %) des hommes ; 5,284 disaient parler une langue autochtone<sup>142</sup>.

La plupart des études scientifiques présentent des chiffres du nombre d'inscrits d'une année ou un cycle scolaire spécifique : 3,033 dans le cycle 2006-2007 (Mendoza Rojas, 2018) ; 5,355 en 2008 (Guerra y Meza, 2009 dans Navarrete et Alcántara, 2015) ; 7,500 en 2011 (Navarrete et Alcántara, 2015) ; 14 345 dans le cycle 2016-2017 (Mendoza Rojas, 2018). Cet ensemble de chiffres disjoints et créés probablement sur des bases différentes, rendaient très difficile une analyse précise de la progression du nombre d'inscrits dans les Universités interculturelles en termes de pourcentage et absolus.

En 2019, quinze ans après l'apparition de la première UI, nous comptons finalement avec une étude effectuée par Marion Lloyd (2019) qui présente une vision d'ensemble des principaux chiffres de ces institutions, dont l'évolution dans le nombre d'inscrits entre 2006-2018 (voir Tableau 1). La plupart des informations qu'elle a employée pour effectuer son analyse, proviennent des « *Formatos 911 de la SEP* »<sup>143</sup>. Mais telle qu'elle l'explique, ces données ne sont pas accessibles au public ; pour les obtenir, elle a dû passer directement par l'intermédiaire des fonctionnaires de la *Secretaría de Educación Pública* (SEP) (71). Par ailleurs, Lloyd constate que, souvent, les informations fournies par les établissements d'enseignement contiennent des erreurs et des incohérences et ne comprennent pas des données sur l'origine ethnique ou le statut socio-économique des étudiants ou des enseignants, ni sur les salaires des enseignants et du personnel

---

<sup>140</sup> [https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib\\_00060.pdf](https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00060.pdf)

<sup>141</sup> [https://eib.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/MapaUI\\_CGEIB.pdf](https://eib.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/MapaUI_CGEIB.pdf)

<sup>142</sup> *Idem*.

<sup>143</sup> Les *Formatos 911* sont la source officielle de statistiques sur les établissements scolaires au Mexique. Ils recueillent essentiellement des données relatives aux infrastructures, employés et étudiants des établissements scolaires. Les responsables de chaque établissement sont chargés de remplir et/ou mettre à jour les informations demandées par la *Secretaría de Educación Pública* (SEP) qui à son tour les recueille et les analyse.

**(Se) former aux métiers du développement en région Totonaque, Mexique**

administratif (*idem.*). Ce qui rend difficile la réalisation d'analyses permettant une plus grande profondeur.

Les données recueillies et présentées par Lloyd nous permettent de constater une augmentation progressive dans le nombre total d'inscrits, mais aussi d'observer qu'elle n'est pas partagée par l'ensemble des institutions. Autre chiffre important présenté par Lloyd concerne le taux d'achèvement des études des jeunes inscrits dans les UI. Elle constate qu'en général, il y a un taux d'abandon assez élevé. Entre 2003 et 2015, 16 % des étudiants inscrits dans les UI pendant cette période ont abandonné leurs études (80).

UNIVERSITÉ	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
UIEM	487	557	486	626	725	823	917	996	1 094	1 252	1 305	1 379	1 396
UNICH	693	959	1 172	1 388	1 455	1 623	1 679	1 729	1 823	1 875	2 066	1 505	1 318
UVI	482	613	671	527	439	370	321	279	331	339	366	357	345
UAIM	1 288	1 297	1 648	1 499	2 023	1 981	2 376	3 065	3 761	4 544	5 224	4 801	5 501
UIIM					584	775	600	583	605	557	570	596	636
UIMQROO		219	400	558	592	604	631	571	609	701	644	727	799
UIEP	235	293	323	362	279	249	214	249	275	453	601	706	855
UIET	330	431	482	616	642	614	505	599	799	882	933	1 051	986
UIEG		166	209	212	327	322	350	472	435	473	430	435	483
UISLP						2 501	2 387	2 191	2 266	2 295	2 379	2 421	2 432
UIH							138	166	198	272	193	163	188
<b>TOTAL</b>	<b>3 515</b>	<b>4 535</b>	<b>5 391</b>	<b>5 788</b>	<b>7 066</b>	<b>9 862</b>	<b>10 118</b>	<b>10 900</b>	<b>12 196</b>	<b>13 643</b>	<b>14 711</b>	<b>14 141</b>	<b>14 939</b>

**Tableau 1.** Nombre d'inscrits dans les Universités interculturelles au niveau Licence, 2006-2018

Source : Élaboration propre à partir des données de Lloyd (2019 :75). Il faut noter que Lloyd présente également le nombre d'inscrits au niveau master et doctorat, qui ne sont pas pris en compte dans notre tableau.

Bien que ces chiffres nous apportent plus d'informations sur l'évolution des UI dans le temps, ils nous en disent encore peu sur leur impact en termes d'amélioration de l'accès et du maintien des étudiants autochtones dans l'enseignement supérieur. Il s'ensuit qu'au moins en termes statistiques, il reste encore très difficile de pouvoir déterminer dans quelle mesure le programme officiel des Universités interculturelles contribue à lutter contre l'exclusion historique des jeunes autochtones du système d'enseignement supérieur. Il est également difficile de déterminer à quel point le parti de l'interculturalité fait par la CGEIB a réussi à réduire les risques de ségrégation de jeunes autochtones à cause de leur passage par un système éducatif dépourvu de ressources et considéré de moindre qualité.

Dans le PND 2007-2012 présenté par Felipe Calderón, il a été stipulé qu'afin de garantir l'égalité des chances pour tous les Mexicains, les individus devaient pouvoir développer des capacités nécessaires en ayant accès à « une éducation de qualité, enrichissante en valeurs, pertinente pour le monde productif à tous les niveaux de formation » (DOF, 31.01.2007 :5). Pendant son mandat, la qualité de l'éducation a été placée au centre de la

lutte contre l'exclusion et les inégalités dans le *Programa Sectorial de Educación*<sup>144</sup> (PSE) 2007-2017. Il a été reconnu qu'« en particulier dans les zones autochtones et rurales, les insuffisances de nombreuses écoles port[ai]ent atteinte au droit à une éducation de bonne qualité » et qu'afin d'y remédier, il était indispensable de faire face simultanément aux défis de l'accès et de la qualité (SEP, 2007 :7).

Toujours est-il, qu'en termes d'affectation des ressources publiques, le discours officiel a fait également défaut puisque, malgré l'accent mis sur l'accès à une éducation de qualité, le financement octroyé aux UI reste encore insuffisant. Les UI créées par le CGEIB opèrent dans le cadre du même dispositif de financement accordé aux *Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario* (UPEAS)<sup>145</sup>. Ce modèle d'allocation des ressources consiste en une subvention ordinaire intégrée par les contributions des gouvernements fédéral et des États fédérés qui couvre les salariales et les dépenses liées à l'opération. Dans le cadre du *Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa* (PFCE) géré par la *Secretaría de Educación Pública* (SEP), les UPEAS ainsi que les UI reçoivent des subventions extraordinaires qui sont censées leur permettre de se renforcer académiquement et institutionnellement. Dans le cas des UI, ces subventions extraordinaires sont accordées par le biais du *Fondo para la Consolidación de las Universidades Interculturales* créé en 2008 dans le but d'améliorer la qualité de leurs programmes éducatifs, du profil individuel et collectif des enseignants, des corps universitaires et leurs lignes de production et d'application des connaissances, ainsi que des processus de gestion.

En 2011, une étude a été demandée par la SEP à un cabinet de conseil externe – VALORA Consultoría, S.C. – afin d'évaluer le fonctionnement du Fonds pour la consolidation des UI<sup>146</sup>. Cette étude a montré que « les ressources disponibles pour les UI ne sont pas suffisantes pour avoir un renforcement durable compatible avec la croissance de la demande de l'éducation qu'elles proposent » (Mancera, 2012 :2). D'après le rapport, cela est dû au fait que, contrairement aux UPEAS, « la subvention ordinaire des UI n'augmente pas chaque année de manière proportionnelle aux besoins institutionnels qui découlent d'un plus grand nombre d'étudiants, qui à son tour exige plus d'enseignants, de groupes et diverses dépenses opérationnelles » (*idem.*). En outre, bien que les gouvernements des États fédérés aient l'obligation de fournir des ressources à parts égales pour le soutien des UI, dans certains cas, ils ont eu des difficultés à respecter les engagements établis. Cela a conduit les UI à devoir utiliser les ressources du Fonds pour financer plutôt leurs besoins

---

<sup>144</sup> Depuis 2007, le *Programa Nacional de Educación* (PNE) a été rebaptisé sous le nom de *Programa Sectorial de Educación* (PSE).

<sup>145</sup> Les *Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario* (UPEAS) sont des institutions établies dans des régions reculées du pays, qui ne dépendent pas des universités publiques ou de tout autre établissement d'enseignement supérieur, mais des gouvernements des États fédérés.

<sup>146</sup> <https://www.gob.mx/sep/documentos/u051-fondo-para-la-consolidacion-de-las-universidades-interculturales-diseno>

opérationnels. Selon l'étude, « pratiquement toutes les autres universités qui reçoivent des fonds fédéraux obtiennent des subventions ordinaires suffisantes, de sorte que les subventions extraordinaires sont consacrées [effectivement] à une amélioration académique et institutionnelle progressive ». Ils concluent donc qu'il serait judicieux de supposer qu'« il existe un traitement différencié qui affecte les UI » (*idem.*) qui, n'ayant pas les ressources financières nécessaires, ne peuvent pas améliorer la qualité de l'éducation proposée.

Par ailleurs, des critères spécifiques permettant l'évaluation de la qualité dans les universités interculturelles, n'ont pas encore été établis. Étant donné que leurs performances ne peuvent être dissociées des considérations de pertinence pédagogique, il est nécessaire de concevoir des instruments appropriés pour évaluer les universités interculturelles et leurs programmes de formation, afin de s'assurer qu'ils répondent aux particularités de chaque contexte (Mato, 2015 :40). La thèse d'Inés Olivera (2019) analyse la construction de la politique d'assurance de la qualité de l'enseignement supérieur à partir de l'étude des processus d'évaluation mis en œuvre par les *Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior* (CIEES), promus par l'*Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES), et son application dans deux campus de l'*Universidad Veracruzana Intercultural* (UVI).

Son travail montre que, même si les acteurs évaluateurs (instances d'évaluation et ses fonctionnaires) partagent un certain type de langage avec les acteurs évalués (institutions d'enseignement de type interculturel), ils ne partagent pas nécessairement les significations et les interprétations concernant la fonction sociale de l'enseignement supérieur, sa portée et donc les objectifs de l'évaluation (2019 :277-278). Par conséquent, l'évaluation de la qualité devient un lieu de tension et de contradiction qui s'avère insuffisant pour rendre visible les pratiques différenciées issues du modèle éducatif interculturel, par rapport à celles des modèles éducatifs conventionnels (279). Après avoir suivi le processus d'évaluation des deux campus de l'UVI, Olivera constate que le problème ne repose pas en fin de compte sur le fait qu'ils n'aient pas réussi l'évaluation, mais que les indicateurs de planification et d'amélioration interne n'apportent pas des éléments pertinents au renforcement des modèles interculturels (280-281).

Le manque de ressources, d'un côté, et l'absence d'indicateurs d'évaluation pertinents permettant aux UI d'améliorer leurs processus internes et de rendre visibles les points forts de leur modèle éducatif, d'un autre, non seulement empêchent ces institutions de contribuer efficacement à la réduction des inégalités en renforçant la qualité de leur enseignement, mais cela risque de réaffirmer l'idée dominante dans certains secteurs de la population, qu'il s'agit d'universités de second rang. Cela ferait que, même si les étudiants ont plus de possibilités d'accéder à l'enseignement supérieur grâce à ces institutions et qu'ils ne sont pas sélectionnés et éliminés d'emblée par un examen d'admission, ils risquent de se voir exclus du marché de l'emploi plus tard. Des nombreuses questions subsistent à ce sujet, mais les études sont encore rares. Un travail développé par Laura Mateos Cortés (2015, 2016) sur les expériences professionnelles des

diplômés de l'*Universidad Veracruzana Intercultural*, montre qu'ils rencontrent des difficultés pour trouver un emploi stable et bien rémunéré. Néanmoins, « leur formation leur a permis de découvrir de nouveaux espaces de travail et de résoudre des problèmes jusqu'ici peu abordés par des métiers connexes » (Mateos Cortés, 2015 :77). De nouvelles études approfondies sur les trajectoires des diplômés de différentes UI seraient davantage utiles afin d'avoir une vision d'ensemble sur les opportunités d'emploi disponibles offertes aux diplômés des UI. Afin de mieux déterminer dans quelle mesure les UI contribuent à lutter contre les inégalités éducatives et notamment, contre l'exclusion historique des jeunes autochtones du système d'enseignement supérieur, il est encore indispensable de disposer des informations officielles précises et fiables, ainsi que des études scientifiques quantitatives et qualitatives sur l'accès, le maintien dans ces institutions et l'achèvement des études.

#### c. Diversification de l'offre éducative ou sectorialisation des intermédiaires interculturels dans le domaine du développement ?

Jusqu'au début des années 2000, peu d'universités avaient conçu des programmes de formation adaptés aux contextes ruraux et culturels des étudiants autochtones. Du fait des politiques d'intégration, ces programmes étaient axés notamment sur des professions agronomiques ou pédagogiques qui permettaient aux « agents de l'indigénisme » de remplir leur rôle d'intermédiaires entre l'État et les communautés autochtones (Dietz et Mateos Cortés, 2019 :175). Dans le but de marquer la rupture avec les politiques indigénistes et d'élargir les opportunités éducatives des étudiants issus des milieux ruraux et autochtones, la CGEIB a cherché à créer une offre éducative diversifiée qui ouvrirait de nouvelles perspectives de développement professionnel pour ces jeunes. Étant donné que les programmes d'études trop conventionnels, axés sur les emplois urbains, industriels et/ou de services, risqueraient de faire augmenter la pression migratoire des jeunes vers les villes, une offre éducative créée à partir des besoins locaux il a été privilégié, non seulement en termes linguistiques et culturels, mais aussi en tenant compte de la situation économique et d'employabilité régionale (Dietz, 2014 :323-324).

En 2002, le *Programa de Ampliación de la Oferta de Educación Superior*, a établi les bases institutionnelles nécessaires à la planification coordonnée de l'offre d'enseignement supérieur entre le gouvernement fédéral, représenté par la *Secretaría de Educación Pública* (SEP), et les états fédérés, à travers le *Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior* (COEPES). Conformément aux critères établis dans le programme, l'ouverture de nouveaux établissements d'enseignement supérieur serait soumise à une prise de décision concertée entre les autorités fédérales et étatiques et à la réalisation d'études de faisabilité analysant : les besoins de la région par rapport à son environnement social ; les problématiques locales; les conditions d'offre et de demande de services éducatifs; les caractéristiques et les besoins du marché du travail, ainsi que les



connaissances et les compétences requises chez les futurs professionnels; les conditions socio-économiques, les aspirations et les attentes des différents secteurs sociaux; entre autres. Pour soutenir la proposition de création des nouvelles UI, la CGEIB a dialogué avec les différentes autorités éducatives impliquées, entamé des consultations avec des acteurs communautaires et des experts et réalisé les études nécessaires pour justifier la faisabilité de la proposition et afin d'explorer les options de formation les plus appropriées<sup>147</sup>.

Conformément aux consultations menées et à l'analyse des besoins de développement des communautés autochtones, l'offre éducative proposée par la CGEIB s'est articulée autour de quatre domaines de formation professionnelle jugés pertinents : Langue et culture ; Développement durable ; Communication interculturelle ; et Tourisme alternatif ou durable. Mais, depuis la création du programme, l'offre éducative du sous-système s'est élargie en fonction des besoins identifiés par les études diagnostiques effectuées avant l'ouverture de chaque université. Au jour d'aujourd'hui, on peut compter des Licences en : Développement durable, Langue et culture, Art et patrimoine culturel, Communication interculturelle, Tourisme alternatif, Droit interculturel, Gestion interculturelle pour le développement, Gestion locale et développement municipal, Psychologie sociale communautaire, Sociologie rurale, Santé interculturelle, Infirmier interculturelle ; et des Ingénieries en : Systèmes de production agro-écologiques, Foresterie communautaire, Innovation technologique durable, entre autres.

Malgré cette apparente diversification de l'offre éducative, en accord avec la politique d'élargissement de la couverture éducative promue par le gouvernement de Fox – qui établissait la nécessité d'orienter la création de nouveaux établissements et programmes en fonction des besoins de développement économique et social du pays –, le projet de création des UI a envisagé, dès le début, l'élaboration d'une offre éducative innovante, adapté pour répondre aux problématiques du territoire et articulée autour de la promotion du développement des communautés autochtones (Casillas et Santini, 2009 :134-135). Aux dires de Sylvia Schmelkes (2008a :109), le propos des UI « ne se rédui[sai]t pas à augmenter le nombre des jeunes indigènes formés au niveau du supérieur. Il consist[ait] aussi à former des intellectuels et des cadres engagés dans le développement durable de leurs communautés et de leurs régions ». Il s'ensuit, comme le stipule le ME.UI, que programmes de formation proposés par les UI soient « destinés à la formation de professionnels qui, sur la base de la reconnaissance de leur culture, de leur langue et de leurs valeurs communautaires, acquièrent un esprit scientifique, sensible au problème de la diversité culturelle, et qui assument un engagement solide en faveur du développement de leurs peuples et du pays » (151). Par conséquent, les parcours professionnels, correspondant à divers domaines de formation, offriraient des services pertinents pour le développement des peuples autochtones, ainsi que de nouvelles

---

<sup>147</sup> Les détails sur cette démarche peuvent être consultés dans Casillas et Santini, (2009) *V. Acciones estratégicas para la creación de la Universidad Intercultural*.

perspectives d'attention aux problèmes émergents, en les reliant aux domaines du développement national et mondial (151-152).

Cela a fait que même si la nouvelle offre éducative proposée par les UI a réussi à dépasser le biais imposé sur des professions agronomiques ou pédagogiques, elle a continué à se recentrer sur une orientation bel et bien connue des politiques indigénistes : la formation aux « métiers du développement »<sup>148</sup>. Néanmoins, cette fois-ci, sous l'angle des politiques multiculturalistes, les nouvelles professions ne viseraient pas l'acculturation et la modernisation des communautés autochtones, mais leur développement à partir d'un « dialogue interculturel » et le respect de leurs spécificités linguistiques et culturelles. À la différence des intermédiaires socialisés pendant la période indigéniste auxquels on reproche souvent le fait d'avoir été complices dans la démarche assimilationniste et modernisatrice imposée par l'État mexicain, l'« intermédiaire interculturel »<sup>149</sup> serait capable de promouvoir un « dialogue » entre « savoirs traditionnels » et « connaissances scientifiques » au profit d'un développement orienté vers le respect des besoins, valeurs et traditions des communautés locales. Comme nous verrons dans la partie suivante, non seulement le « développement » est devenu l'un des éléments principaux de la rhétorique employée par la CGEIB, mais aussi le fil rouge des différents programmes de formation et de processus de socialisation au sein des UI. Dans ce sens, même si différents efforts ont été déployés par la CGEIB pour explorer les options de formation les plus appropriées en fonction des besoins des « régions autochtones », l'orientation de l'offre éducative des UI avait été définie d'avance.

D'autre part, il est important de souligner que les alternatives pour réaliser des études supérieures qui s'ouvrent aux jeunes appartenant aux régions où les UI se sont implantées, sont peu nombreuses. S'inscrire dans une UI représente, pour plusieurs d'entre eux, leur seule et unique possibilité de continuer à étudier. Dans ce sens, qu'ils le veuillent ou pas, ils sont contraints à se former aux métiers du développement proposés par ces institutions. Donc, le souhait de diversifier l'offre éducative pour proposer aux jeunes autochtones des nouvelles perspectives professionnelles, débouche sur une sectorisation des intermédiaires interculturels dans le domaine du développement dans ses différents versants.

Il convient également de noter que l'orientation accordée à la formation des professionnels autochtones dans le cadre du programme officiel des UI est à nouveau

---

<sup>148</sup> Comme il a été évoqué précédemment, on entend par métiers du développement les activités professionnelles qui se donnent pour objet le développement des autres et qu'à cet effet mobilisent ou gèrent des ressources matérielles et/ou symboliques considérables (Introduction).

<sup>149</sup> Nous rappelons que nous avons adopté le terme d'« intermédiaire interculturel » pour le distinguer des « intermédiaires culturels et politiques » de la période indigéniste, mais aussi des « intermédiaires ethniques » (De la Peña, 2005) et des « intermédiaires civiles » (Bertely et Apodaca, 2003) dont les caractéristiques et activités d'intermédiation sont différentes.

définie par les autorités gouvernementales et non par les communautés autochtones elles-mêmes. Selon Dietz et Mateos Cortés (2019), aucune des universités interculturelles n'a mené de consultation préalable, libre et éclairée conformément à la réglementation internationale sur les droits des autochtones afin d'identifier et définir les besoins de formation des communautés. En revanche, des diagnostics préalables ont été faits avec la participation de certains acteurs locaux, de conseils consultatifs ou d'autres organes, mais souvent convoqués expressément pour mener cet exercice (175). Les auteurs expliquent que la réticence à consulter ouvertement les parties intéressées était liée à un conflit d'intérêts qui ne cessait pas de surgir entre les demandes de la population locale – des cursus conventionnels en droit, médecine, infirmerie, pédagogie, etc. – et ce que la CGEIB entendait par cursus interculturels (176).

À la lumière de la tendance néo-indigéniste des politiques multiculturalistes créées pour gouverner les populations autochtones (Ch2.B.b.), il nous semble tout-à-fait pertinent d'interroger d'avantage l'orientation de cette nouvelle offre éducative. S'agit-il d'une alternative qui permettrait de construire avec les peuples autochtones un développement effectivement adapté à leurs besoins, leurs cultures et leurs langues ? Ou bien d'une stratégie qui vise à façonner à l'« *indio permitido* » entrepreneur de lui-même et sur lequel repose la responsabilité de résoudre les problèmes des communautés autochtones par le biais d'un « développement avec identité » ? Il reste également à s'interroger sur la manière dont le cadre normatif imposé par la CGEIB a été reçu, adopté, adapté et/ou contourné par chacune des UI qui font partie du programme officiel. Nous nous intéresserons à ces questions dans le chapitre suivant.

## **Chapitre 4. « Former » au rôle d'intermédiaire interculturel : les processus de socialisation professionnelle à la confluence des acteurs éducatifs**

L'analyse du processus d'institutionnalisation du champ de l'enseignement supérieur interculturel et du programme officiel des *Universidades Interculturales* (UI), réalisé dans le chapitre précédent, nous a permis de mettre en lumière une volonté de normalisation des initiatives et pratiques éducatives dans ce domaine de la part de l'État. Lorsque nous nous intéressons spécifiquement au programme officiel des UI et que nous attirons notre attention sur l'adoption de la rhétorique du « développement avec identité » par la CGEIB pour donner naissance à l'offre éducative, nous nous demandons si cette volonté de normalisation ne concerne pas seulement les initiatives et les pratiques éducatives, mais aussi les pratiques professionnelles des jeunes formés au sein de ces institutions aux métiers du développement.

Compte tenu que des enjeux proprement politiques de savoir et de pouvoir sont au cœur des dispositifs de développement et que l'« *indio permitido* » se trouve au centre de ces dispositifs (Parizet, 2013 :17 et 31) – que ce soit en tant que bénéficiaire qu'en tant qu'opérateur – il devient tout à fait pertinent de s'interroger sur le rôle que l'État entend donner à la formation des jeunes autochtones aux métiers du développement au sein des Universités interculturelles. Dans la première partie de ce chapitre, nous chercherons donc à saisir les contours de la rhétorique officielle mobilisée dans le modèle éducatif conçu par la CGEIB afin de mieux comprendre la définition normative que l'État entend donner au rôle des intermédiaires interculturels et à leurs pratiques professionnelles.

Toutefois, comme nous l'avons signalé déjà à plusieurs reprises, les processus de socialisation reposent sur énormément de facteurs et l'analyse de la réalité éducative ne peut pas être comprise uniquement comme le résultat des intentions des entités gouvernementales. Le modèle éducatif promu par la CGEIB est représentatif du point de vue officiel, mais celui-ci n'est pas forcément partagé par les différents acteurs éducatifs censés contribuer à sa diffusion et normalisation : recteurs, directeurs, personnel administratif et/ou corps enseignants des universités interculturelles. Bien au contraire, les catégories et les normes que la CGEIB cherche à véhiculer peuvent être interprétées différemment ou bien, entrer en conflit avec d'autres logiques d'action, ce qui conduira les acteurs à les adapter, contourner, contester ou ignorer.

En fonction de l'histoire particulière de chaque UI, des conditions de sa création, de la position qu'elle occupe au sein du champ de l'enseignement supérieur interculturel et des acteurs impliqués qui la font vivre au jour le jour, chacune expérimente des processus différents de mise en œuvre du projet et d'adoption du modèle conçu par la CGEIB. Les approches et discours des acteurs se croisent, que ce soit pour s'aligner ou s'écarter de ceux de la CGEIB. Puis, du fait de l'appartenance des UI au programme officiel, les marges

de manœuvre des acteurs se voient sans doute contraintes par le cadre normatif établie par cette instance. Dans le court terme, cela peut avoir un certain impact sur la définition des processus de socialisation professionnelle menés au sein des UI. À moyen et à long terme cela peut avoir également des implications sur la codification et normalisation des pratiques du développement des intermédiaires interculturels.

Dans ce sens, à partir de l'analyse du cas concret de l'*Universidad Veracruzana Intercultural*, dans la deuxième partie de ce chapitre, nous proposons d'analyser jusqu'à quel point et de quelle manière le modèle conçu par la CGEIB a été adopté, resignifié et/ou contourné. Puis, en nous intéressant également aux pratiques éducatives déployées concrètement au sein du campus situé dans la région du Totonacapan, nous chercherons à identifier la revendication d'autres logiques qui confrontent le point de vue officiel sur l'exercice des métiers du développement. En nous intéressant à la pluralité des perspectives et des conceptions mobilisées par les acteurs éducatifs autour de l'interculturalité, du développement et du rôle professionnel des « intermédiaires interculturels », nous pourrions nous donner une perspective plus large de la « culture professionnelle du développement » qu'au niveau institutionnel, inter-institutionnel et intra-institutionnel les différents acteurs entendent transmettre à ses étudiants pour les initier aux métiers du développement.

#### **A. Socialisation par « le haut » des intermédiaires interculturels et normalisation des pratiques du développement : les contours programmatiques de la rhétorique officielle**

Outre qu'établir un cadre normatif très précis sur la création, la vocation et l'orientation des UI et de leur offre éducative, le *Modelo Educativo. Universidad Intercultural* (Casillas et Santini, 2009) adopté par la CGEIB, synthétise les intentions pédagogiques, les stratégies de formation que les acteurs éducatifs doivent adopter au sein des UI. Dans cette partie, nous analyserons certains de ces éléments, mais en nous intéressant tout particulièrement à la rhétorique employée pour mettre en avant une culture professionnelle du développement spécifique, ainsi qu'à la méthode pédagogique conçue pour la transmettre.

La culture professionnelle, telle que nous l'avons définie précédemment (Ch1.B.a.), peut être comprise comme un système de catégories de pensée, socialement et historiquement construit, qui structure la routine des interprétations et des conduites des membres d'un groupe professionnel. Dans la construction de ce système de catégories de pensée interviennent, non seulement les divers segments qui composent les groupes professionnels, mais aussi les acteurs éducatifs qui la transmettent au sein des institutions éducatives et, bien évidemment, l'État qui en tant que structure organisationnelle et

instance régulatrice des pratiques sociales, reconnaît l'utilité sociale des groupes professionnels et des cultures professionnelles qu'ils mobilisent. Dans le cas de certains groupes intermédiaires, qui ont souvent pour mission de mettre en œuvre, directement ou indirectement, différents types de politiques sectorielles, et dont leur existence même repose principalement sur l'action de l'État (Bajard *et al.*, 2018 :15), l'ingérence des instances étatiques dans la définition normative et programmatique de la culture professionnelle transmise au sein des institutions d'enseignements supérieur peut être beaucoup plus importante.

Dans le cadre des formations aux métiers du développement, l'ingérence de l'État par le biais de la CGEIB dans la définition normative de la culture professionnelle du développement et du modèle pédagogique censée être mobilisée au sein des UI pour la transmettre, devient évidente. Notamment lorsque nous nous intéressons aux contours programmatiques affichés dans le ME.UI autour de l'interculturalité, le développement et le rôle des professionnels formés par les UI, d'un côté, et la méthode conçue pour initier les étudiants aux métiers du développement, d'un autre.

##### a. L'approche interculturelle préconisée par la CGEIB

L'approche interculturelle mobilisée par la CGEIB repose sur une série de principes fondés sur la reconnaissance et la revalorisation de la diversité culturelle au sein de la société mexicaine qui visent à lutter contre les préjugés de différenciation sociale, liés notamment au rejet des particularités des cultures des peuples autochtones, et qui sont à l'origine des conditions d'inégalité structurelle subies par ces populations (Casillas et Santini, 2009 :34-35). Un principe, central dans l'approche interculturelle présentée par la CGEIB, est la conception de la différence comme « une qualité » (36), « une vertu » (40) qui, d'un côté, entraîne de la compréhension et du respect mutuel entre les différentes cultures, et de l'autre, favorise une relation d'échange dans des conditions d'égalité (36). Dans cette perspective, les interactions entre différentes cultures sont considérées comme une source de grande richesse (124) capable de contribuer au développement de la connaissance, de la philosophie et du lien entre différents acteurs dans des circonstances variées (37). La finalité centrale de cette approche, telle qu'elle est exposée dans le ME.UI, consisterait donc à « tirer parti des différences dans un processus de complémentation des connaissances construites et partagées avec d'autres sujets et d'autres dimensions du développement » (36). Par l'application de ces principes, le CGEIB cherche à ce que l'approche interculturelle puisse « nourrir une stratégie de formation en valeurs qui agisse de manière décisive dans la génération d'une plus grande sensibilité parmi les citoyens qui amène à une pleine reconnaissance de toutes ses potentialités, tant en termes du développement intellectuel que du développement des peuples autochtones du Mexique » (39).

Dans le domaine de l'éducation, l'approche présentée par la CGEIB permettrait donc d'ouvrir une perspective nouvelle et innovante pour aborder et traiter la diversité culturelle dans les processus d'enseignement-apprentissage qui pourrait contribuer à revitaliser les multiples cultures menacées de disparition en raison des préjugés à l'encontre des peuples autochtones (36). Comme indiqué dans le ME.UI, sous cette nouvelle perspective, l'éducation interculturelle devrait promouvoir notamment trois aspects : la reconnaissance des modes ancestraux de savoir ; la transformation de la vision de la culture hégémonique qui n'a pas su reconnaître la valeur d'autres perspectives culturelles sur l'utilité économique du savoir; et la reconnaissance de la diversité des traditions autochtones afin que les peuples puissent projeter leur droit de construire un monde selon leurs besoins et des ponts de communication vers d'autres latitudes et cultures (38).

Pour ce faire, comme il a été mentionné précédemment, la CGEIB s'est prononcée pour la mise en avant d'une stratégie visant à favoriser des processus d'innovation dans la construction de nouvelles connaissances, le *diálogo intercultural*. À partir de la confrontation des éléments d'horizons et de perspectives culturelles différents, le dialogue interculturel donnerait la possibilité de promouvoir un processus de complémentarité et d'enrichissement entre la vision scientifique occidentale et d'autres visions du monde, dont celles des peuples autochtones (38). L'idée d'une synthèse entre les savoirs des peuples autochtones et les connaissances scientifiques est souvent évoquée par la CGEIB (9, 38, 43, 149, 256) pour mettre en lumière « un processus d'interlocution et d'apprentissage qui favorise les conditions d'intégration des connaissances issues de cultures diverses, s'enrichissant mutuellement » (42).

Mais la mise en œuvre de cette approche demandait la création d'espaces académiques qui pourraient contribuer à la récupération et à la diffusion des cultures et des langues autochtones et, en même temps, à « établir des liens étroits de communication directe entre les cultures ancestrales et le monde moderne » (40). Les UI ont été alors positionnées par la CGEIB comme des plates-formes conçues pour enquêter, récupérer et générer des connaissances diverses. Du fait de la reconnaissance de la valeur et des apports des savoirs et des traditions autochtones, ces institutions contribueraient, en même temps, « à renforcer l'estime personnelle et culturelle des jeunes autochtones, tout en déplaçant les attitudes d'assimilation et de soumission à d'autres cultures » (34). Dans ce sens, l'approche interculturelle proposée par la CGEIB permettrait de donner aux jeunes issus des cultures minoritaires, « des outils appropriés pour faire face à l'assaut du projet de *mondialisation* qui tend à favoriser la consolidation d'une société *monoculturelle* » (39-40).

Cette approche concevant l'interculturalité comme une ressource fonctionnelle qui permet la reconnaissance et le respect de la « différence » et, par conséquent, l'« amélioration » des relations entre groupes culturellement divers, ressemble beaucoup à ce que certains auteurs dénomment l'« interculturalité fonctionnelle » (Tubino, 2005 ; Walsh, 2009 ; Dietz, 2017). Mobilisée dans les discours hégémoniques de plusieurs États

latino-américains et des organismes internationaux, l'interculturalité fonctionnelle aurait tendance à promouvoir le dialogue et la tolérance dans des contextes marqués par des inégalités structurelles entre cultures. En mettant de côté les causes de l'asymétrie sociale et culturelle entre les différents groupes, question que les auteurs reprochent notamment à cette approche, celle-ci aurait tendance à insister plutôt sur le développement des compétences interculturelles qui procureraient aux membres des minorités exclues la possibilité de se fondre dans l'ordre social préétabli.

L'approche de l'interculturalité fonctionnelle rentrerait souvent en opposition avec une perspective critique, revendiquée principalement dans les discours des groupes historiquement subalternisés, comme une arme critique essentielle pour dévoiler, remettre en question et transformer les inégalités profondément ancrées dans les sociétés latinoaméricaines. L'« interculturalité critique » (Walsh, 2009) aurait pour objectif de promouvoir activement les processus d'échange qui, par le biais de médiations sociales, politiques et communicatives, permettraient d'identifier les structures actuelles de pouvoir afin de les repenser, les redéfinir et les transformer. Dans le contexte mexicain nous retrouvons cette opposition entre l'approche préconisée par la CGEIB, qualifiée souvent de fonctionnelle (Rojas et González Apodaca, 2016 :78 ; Navarro et Bermúdez, 2018 :68 ; Dietz et Mateos Cortés, 2019 :171), et une approche critique, associée aux initiatives venues d'en bas qui revendiquent la pratique, entre autres, d'une « interculturalité *veritable* » (« interculturalidad *verdadera* », Baronnet, 2009 :395) ou d'une « *autre* éducation interculturelle » (« *otra* educación intercultural », Bertely Busquets, 2007).

Bien que la CGEIB ait tenté de promouvoir une approche de l'interculturalité misant fortement sur la reconnaissance et la revalorisation des cultures, des langues et des savoirs autochtones pour lutter contre les préjugés de différenciation sociale présents dans la société mexicaine, elle n'a pas réussi à s'attaquer frontalement à la question des asymétries entre la culture hégémonique occidentale et les cultures minoritaires autochtones. Il s'avèrerait que lors de la création du projet des UI, les fonctionnaires en charge se seraient basés sur « la théorie de la colonialité, la pédagogie critique, la pédagogie libératrice et toutes les propositions en lien avec des processus d'émancipation », mais les bases critiques du projet auraient dû être présentées très subtilement pour éviter qu'il soit rejeté par la *Secretaría de Educación Pública* (Olivera, 2019 :34). Par ailleurs, il ne faut pas oublier que la CGEIB se trouve elle-aussi inscrite dans un cadre institutionnel et normatif plus large et qu'elle doit adapter ses propositions aux marges de manœuvre qu'on lui accorde. Toujours est-il que la sublimation de l'aspect critique de l'interculturalité dans le ME.UI, risque de laisser pour compte, non seulement les possibilités des transformations des rapports sociaux de domination d'ordre colonial, mais aussi de rendre très difficile l'existence d'un véritable dialogue interculturel mettant toutes les cultures à égalité.

Dans son ouvrage « *Descolonizar el saber, reinventar el poder* », Boaventura de Sousa Santos (2010) met en garde contre les risques pouvant résulter des relations de pouvoir



inégales dans les échanges interculturels. Un dialogue interculturel, explique-t-il, impliquerait de concevoir les cultures participant à l'échange comme des entités incomplètes (83). Le problème réside, d'une part, dans le fait que les échanges entre la culture occidentale et les différentes cultures non occidentales partagent généralement un passé d'échanges inégaux : « l'impérialisme culturel et l'épistémicide font partie de la trajectoire historique de la modernité occidentale » (82). D'autre part, des cultures non occidentales, comme celles des peuples autochtones d'Amérique, « ont été si agressivement *rendues incomplètes* par la culture occidentale » et dont les rencontres ont été si destructrices « que dans de nombreux cas elles ont conduit à l'extinction culturelle la plus complète », que demander de l'incomplétude comme condition préalable au dialogue semble pour le moins absurde (83). Notamment puisque « seule une culture puissante et historiquement victorieuse, comme la culture occidentale, peut s'octroyer le privilège de proclamer sa propre incomplétude sans risquer la dissolution » (*idem.*). Le risque d'ignorer les relations de pouvoir inégales lors de dialogues dits interculturels serait donc de reproduire des dynamiques de « conquête culturelle » (*idem.*). Pour éviter de tomber dans un tel schéma, il serait nécessaire « d'élever les standards du dialogue interculturel à un seuil suffisamment élevé pour minimiser la possibilité de conquête culturelle, mais pas au point d'exclure complètement la possibilité d'un dialogue » (84).

À défaut d'un tel « blindage », le dialogue interculturel proposé dans le ME.UI comme stratégie visant à favoriser des processus d'innovation dans la construction de nouvelles connaissances, risque de devenir rapidement un mot vidé de sa substance et de son potentiel politique, employé plus comme un subterfuge pour instrumentaliser une nouvelle logique intégrationniste et homogénéisante, que comme un outil de transformation sociale. Il faut dire toutefois, comme nous verrons lorsque nous analyserons le cas de l'*Universidad Veracruzana Intercultural*, qu'une fois appréhendés par les acteurs éducatifs, les sens attribués par la CGEIB aux notions d'interculturalité et de dialogue interculturel peuvent se voir réinterprétés, modifiés ou mobilisés différemment. Ce processus de resignification discursive a déjà été analysé par Laura Mateos Cortés (2011) pour le cas de l'*Universidad Veracruzana Intercultural-Sede Selvas*. Puis, dans un article intitulé « Les dilemmes des universités interculturelles au Mexique », David Lehmann (2012) montre aussi différentes interprétations que certains enseignants des UI font de ce qu'est l'éducation interculturelle et bilingue, ainsi que la diversité des intérêts politiques et bureaucratiques, qui convergent au sein du projet des UI promu par l'État.

b. Le « développement avec identité » comme fil rouge de la formation universitaire des intermédiaires interculturels

Au-delà de contribuer à la récupération et à la génération de nouvelles connaissances basées sur la reconnaissance des contributions des cultures, langues et savoirs

autochtones, les UI ont été pensées pour promouvoir l'utilisation des dites connaissances au profit du développement des peuples autochtones. Aux dires de Fernando Salmerón dans la présentation du ME.UI, les UI ont été « conçues pour devenir des instruments de développement entre les mains des propres enfants des communautés » (Casillas et Santini, 2009 :7). Autrement dit, le modèle pédagogique des UI a été créé non seulement en tant que stratégie de formation, mais aussi comme un dispositif de développement qui cherche à déclencher la conception et mise en œuvre d'initiatives par les propres étudiants qui favoriseraient le développement des peuples autochtones.

En effet, la notion du « développement des peuples autochtones » est tissée comme un fil rouge qui relie les différentes propositions, objectifs, stratégies, méthodes et outils composant le modèle pédagogique des UI. Pourtant, malgré cette omniprésence, nous ne trouvons pas dans le ME.UI une seule définition précise de cette notion polysémique et nettement controversée, notamment lorsque les mots « développement » et « des peuples ou des communautés autochtones » s'affichent ensemble. Nous pouvons toutefois trouver deux indices qui nous permettent de dessiner les contours de la notion de « développement » mobilisée par la CGEIB.

L'idée originale, lit-on dans le ME.UI, était de créer « un établissement d'enseignement supérieur, de nature publique, dans lequel les éléments centraux des études s'articuleraient autour de la promotion du développement des communautés autochtones de la région, en tenant compte de l'importance de la préservation de la culture et de la récupération des langues originaires, dont la pratique risque de se perdre face aux exigences du développement du monde moderne » (Casillas et Santini, 2009 :134-135). Le premier indice à soulever à partir de cette phrase est la distinction faite entre un « développement » adapté aux exigences du « monde moderne » et un « développement » adapté aux caractéristiques spécifiques des « communautés autochtones ». Analysons cette distinction en reprenant d'autres extraits du ME.UI.

Il est dit dans le ME.UI qu'au lieu de contribuer à la création des espaces ouverts pour la participation active et la reconnaissance de tous les secteurs de la société, les institutions sociales créées pour promouvoir le développement économique, social et politique du pays, ont préservé des schémas de différenciation sociale qui ont généré de nouvelles formes d'exclusion et marginalisation des peuples autochtones (30). Les politiques orientées vers l'intégration de ces populations au reste de la société nationale, avaient promu des actions assistancielles qui ne favorisaient guère le développement intégral des individus, ainsi que des stratégies d'assimilation qui les ont conduits à perdre les caractéristiques fondamentales de leur identité (*idem.*). Loin d'arriver à intégrer les peuples autochtones aux bénéfices du développement, les stratégies d'assimilation auraient conduit à leur déplacement territorial et à leur marginalisation (36). La CGEIB dépeint ainsi un modèle de « développement » – duquel elle essaie d'ailleurs de se démarquer –, adapté aux exigences du « monde moderne », qui ayant été conçu à partir d'une perspective culturelle unique, « exclut » les peuples autochtones de ses bénéfices et s'avère incapable d'apprécier le potentiel de leurs cultures et leurs savoirs.

Afin de tracer la voie vers une perspective différente de développement, continue-t-on à lire dans le ME.UI, il est proposé d'inverser le processus qui a conduit à l'élimination des différences culturelles et a amené les populations autochtones à préserver des connaissances et des valeurs qui auraient pu enrichir leurs possibilités de développement (36). Dans cette perspective, « parmi les tâches prioritaires de l'institution se distingue la nécessité d'écarter les éléments qui portent atteinte à l'essence des langues et des cultures autochtones, ainsi que de soutenir le renforcement du bilinguisme oral et écrit comme objectif fondamental pour maintenir une communication directe entre les étudiants et leur communauté, non seulement dans le but de promouvoir la revalorisation et la consolidation des langues, mais aussi pour que les communautés profitent des bénéfices du développement et de l'avancement des connaissances dans leur propre langue » (22). La CGEIB fait figurer ici un modèle de « développement », adapté aux caractéristiques des « communautés autochtones », qui ayant pris en compte leurs spécificités culturelles et linguistiques, « inclut » les peuples autochtones en les faisant profiter des bénéfices du développement.

À partir de la formulation employée par la CGEIB pour dessiner cette perspective alternative du développement, un deuxième indice nous permet d'approfondir la notion mobilisée par cette instance. Attire notre attention sur le fait que les peuples autochtones continuent à être perçus comme des bénéficiaires d'un développement qui aurait été rendu plus approprié à leurs spécificités culturelles et linguistiques, tout en continuant à avoir un caractère « exogène ». Développons davantage ce point dont la formulation employée par la CGEIB peut prêter à confusion. Les UI ont pour objet, lit-on dans le ME.UI, « de préparer les jeunes et les adultes autochtones à devenir des agents actifs de la transformation de leur environnement, à travers de nouvelles opportunités éducatives qui relient savoirs et expériences accumulés aux nouvelles opportunités de développement offertes par la société d'aujourd'hui » (22). Il découle de cette phase que ce sont les jeunes et adultes autochtones issus des UI qui prendront en main le développement des communautés locales. Une rapide association d'idées pourrait nous amener à penser que disposer d'agents de développement « endogènes » conduirait à favoriser l'inclusion et la participation de la population autochtone dans la définition du type de développement qui sera mis en œuvre. Mais rien ne garantit que ce soit le cas.

Premièrement, parce que la rhétorique mobilisée par la CGEIB ne pointe pas précisément dans cette direction. Les UI, lit-on plus loin dans le ME.UI, « favorisent la préparation de professionnels qui entreprennent des processus productifs et de développement culturel propres de la région, à travers une formation qui valorise leurs expériences, leurs connaissances et leurs traditions et qui leur permet d'accéder à de nouvelles connaissances et de développer des capacités de gestion pour amener à leur région les avancées scientifiques et technologiques du monde moderne, adaptées aux exigences de leur environnement pour favoriser le développement » (258). Il ressort de cette phrase que les formations dispensées au sein des UI permettraient de développer chez les jeunes, d'un côté, des compétences interculturelles utiles pour adapter ou façonner les avancées

scientifiques et technologiques du monde moderne, et de l'autre, des compétences de gestion et linguistiques nécessaires pour « introduire » ces avancées dans les communautés autochtones et ainsi « faire profiter » aux peuples autochtones des « bénéfices du développement ». Il s'ensuit que, même si la CGEIB se prononce pour un développement qui tient compte des spécificités culturelles et linguistiques des communautés autochtones et qui serait rendu approprié par le biais d'un « dialogue interculturel » entre savoirs autochtones et connaissances scientifiques – dont nous avons déjà soulevé les risques et limites –, il s'agit tout de même d'un développement d'origine « exogène ».

Deuxièmement, parce que la formulation employée par la CGEIB présuppose que l'origine ethnique des étudiants les fait, pour ainsi dire, porteurs des valeurs, de la culture et de la langue du peuple auquel ils appartiennent. Or, comme nous pourrions constater dans le chapitre suivant, à partir du cas des étudiants de l'UVI-Campus Totonacapan, les blessures laissées par l'indigénisme au niveau intergénérationnel ont été si profondes qu'une grande partie des jeunes autochtones ont appris à cacher, nier, rejeter ou assumer avec honte tout lien avec leurs origines ethniques. Ils témoignent que pouvoir renouer des liens avec leur peuple, leur culture et leur langue, leur a demandé un travail de réflexion critique et d'introspection très important. Dès lors, l'idée que de façon systématique les étudiants des UI aient développé des liens étroits avec leur peuple, leur culture et leur langue et que, par conséquent, ils seront en mesure de conduire un dialogue entre « les avancées scientifiques et technologiques du monde moderne » et les savoirs et expériences des communautés autochtones, dont ils sont censés être porteur, repose sur une vision idéalisée et essentialiste de communautés autochtones et de leurs membres.

Cela ne veut pas dire que les UI ne puissent pas être des lieux propices pour promouvoir des activités qui aident les étudiants à repenser les liens qu'ils entretiennent avec leurs origines ethniques et/ou à approfondir leurs connaissances sur les peuples autochtones et leurs cultures. Le ME.UI spécifie que les programmes éducatifs des UI doivent contribuer, entre autres, à consolider chez les jeunes « l'identité culturelle propre à travers la revitalisation, le développement et la consolidation de leur langue et de leur culture », afin qu'ils puissent « projeter de nouveaux modes de vie et de relation avec les différents secteurs sociaux et productifs » (183). Le cas de l'UVI-Campus Totonacapan nous permettra de montrer la manière dont cela peut être mis en œuvre et d'illustrer grâce aux récits des étudiants le type de processus de resignification identitaire qu'ils peuvent expérimenter (Ch5.C). Des nouvelles études seraient nécessaires pour savoir si dans d'autres UI les programmes éducatifs et les activités pédagogiques déclenchent également ce type de processus.

Si la formulation employée dans le ME.UI nous dit peu sur la diversité des profils des étudiants accueillis par les UI, l'accent mis sur une conception essentialiste des jeunes d'origine autochtone, nous dit beaucoup sur la manière dont la CGEIB perçoit les intermédiaires interculturels en devenir. C'est-à-dire, des jeunes issus des communautés locales, essentiellement d'origine autochtone, « engagés avec le développement de la

région et la diffusion des valeurs culturelles des communautés auxquelles ils appartiennent » (257), qui ayant développé des « capacités de gestion » au cours de leurs études, se trouvent en mesure de conduire « un processus de synthèse dans lequel convergent les savoirs, la culture et la vision du monde des peuples originaires » et « les savoirs scientifiques » du monde occidental (256). Des « agents actifs de transformation de leur environnement » (22), capables d'« amener à leurs régions les avancées scientifiques et technologiques du monde moderne », adaptées aux exigences ethnoculturelles et linguistiques des communautés locales dans le but de favoriser leur « développement » (258), un « développement avec identité ».

Même si la CGEIB ne fait allusion en aucun cas à la notion de « développement avec identité », l'analyse de sa rhétorique autour du développement et du rôle que cette institution entend donner aux intermédiaires interculturels en devenir, nous permet de faire le rapprochement. Tel qu'il a été analysé (Ch2.B.b), au sein des organisations internationales, la notion de « développement avec identité » a commencé à être mobilisée au début des années 2000 comme une alternative au modèle « développementaliste » portant atteinte à l'intégrité des peuples autochtones. Alors que pour les organisations autochtones, le débat se centrait souvent autour de la reconnaissance de leur droit à définir les conditions de leur propre développement, dans le discours *mainstream* du « développement avec identité » l'accent a été placé sur le respect et la prise en compte des spécificités culturelles des populations autochtones dans le cadre des projets de développement.

À l'instar des organismes internationaux et pour se démarquer de l'héritage indigéniste, tel que nous l'avons analysé également (Ch2.B.c.), la CDI aurait introduit le « développement avec identité » au Mexique comme une alternative viable qui, en articulant « développement humain » et « pertinence culturelle », permettrait de diminuer l'exclusion, la pauvreté et la marginalisation des populations autochtones. Élaborée sur les mêmes bases, la conception du développement mobilisée par la CGEIB mettant en avant une alternative respectueuse de la culture et l'identité des peuples autochtones en cherchant à faire profiter aux peuples autochtones des bénéfices d'un développement défini en dehors des communautés, qui correspond *in extenso* à la notion du « développement avec identité ». Il reste toutefois à analyser de quelle manière cette notion prendra forme au cœur de la proposition pédagogique mise en avant par la CGEIB. C'est à quoi nous consacrons la partie suivante.

c. La triade enseignement-recherche-*vinculación con la comunidad* comme catalyseur des activités de formation et des pratiques de développement

Pour relever le défi de la coexistence et de l'échange entre connaissances scientifiques et savoirs traditionnels, le projet des UI a cherché à créer un modèle académique permettant

de construire un pont reliant les activités universitaires aux communautés environnantes. Pour ce faire, en plus des fonctions classiques des institutions d'enseignement supérieur conventionnelles au Mexique, à savoir l'enseignement, la recherche, la diffusion culturelle et l'extension universitaire, le ME.UI envisage une nouvelle fonction : la « *vinculación con la comunidad* » (lien avec la communauté, Casillas et Santini, 2009 :150).

En Amérique latine, la fonction d'extension universitaire renvoie à la notion de responsabilité sociale qui a été développée comme un moyen de démocratiser la connaissance et d'établir une relation de transformation entre l'université et la société<sup>150</sup>. L'extension universitaire peut recouvrir divers services, tels que la formation continue, la diffusion des connaissances au grand public, l'articulation avec les secteurs productif et des entreprises, le service communautaire, entre autres, mais elle se caractérise par une « extension » des bénéfices éducatifs, de recherche et culturels aux secteurs de la population qui ne font pas partie de la communauté universitaire.

À la différence de la notion d'extension universitaire basée sur une redistribution des connaissances vers la société, la notion de *vinculación*, adossée aux fonctions classiques de l'université, est mise en avant dans le cadre des UI comme un moyen de « promouvoir un *dialogue* permanent des communautés avec le développement scientifique et culturel contemporain » (149). Mais, tel qu'exprimé par Fernando Salmerón dans la présentation du ME.UI, la *vinculación con la comunidad* n'est pas seulement considérée, comme « un outil d'interaction permanente avec les communautés environnantes » mais aussi comme « un espace de formation » (11). Cela s'explique parce que dans le cadre du ME.UI, les communautés locales ne sont pas conçues seulement comme des lieux vers lesquels on étend les bénéfices de l'université, mais comme des sources des savoirs divers et des espaces privilégiés de construction de l'apprentissage.

Dans le but de « dépasser les préjugés et les principes orthodoxes des processus d'enseignement-apprentissage » (158), la stratégie formative présentée dans le ME.UI repose sur l'approche psychopédagogique du « constructivisme socioculturel » (159). Issu notamment de la pensée de Lev Vygotski (trad. 2014) – psychologue et pédagogue soviétique, s'étant intéressé à l'étude des processus culturels à l'origine du développement des fonctions psychiques supérieures –, le constructivisme socioculturel, en tant que théorie cognitive de l'apprentissage, met en avant l'idée que dans la construction de la connaissance interviennent, non seulement des facteurs cognitifs, mais aussi des facteurs environnementaux et sociaux. Ce qui signifie que les processus d'apprentissage sont intrinsèquement sociaux et se trouvent ancrés à un environnement culturel particulier. Autrement dit, l'apprentissage est basé sur la cognition et l'action

---

<sup>150</sup> Sur le développement de la notion d'« extension universitaire » en Amérique latine, voir, notamment, Rubião, A. (2013). L'« extension universitaire » : une conception latino-américaine de la démocratisation de la connaissance. *Le sujet dans la cité*, 2(2), 81-95.

pratique qui se déroulent dans l'interaction avec les autres dans un contexte socioculturel spécifique. Dans cette perspective, le constructivisme socioculturel, met en évidence, d'un côté, que l'individu joue un rôle central dans l'attribution de sens à l'environnement qui l'entoure et, par conséquent, dans la construction de son propre apprentissage ; de l'autre côté, expose que la connaissance n'est pas une structure cognitive individuelle, mais plutôt une construction collective ancrée dans un contexte socioculturel précis (Woolfolk, 1999 :280).

Guidée par le constructivisme socioculturel, l'approche pédagogique sur laquelle s'appuie la stratégie de formation des UI repose sur trois idées fondamentales : la première est que l'apprentissage doit se construire collectivement ; la deuxième, que l'enseignement comporte une dimension sociale qui puise des expériences du contexte où l'individu se développe ; et la troisième, qu'il doit exister une articulation entre les activités de formation conduites par les enseignants, les activités d'apprentissage vécues par les étudiants et les contenus éducatifs situés dans un contexte historique, social et culturel (Casillas et Santini, 2009 :159-160). La mise en œuvre de cette stratégie nécessiterait des espaces pédagogiques permettant aux étudiants de construire des apprentissages significatifs qui prennent du sens dans leur monde quotidien et apportent une meilleure connaissance de leur environnement physique et social (158).

Du fait que l'approche interculturelle promue par la CGEIB présuppose, en même temps, une éducation ancrée dans la culture de l'environnement immédiat des étudiants qui intègre des éléments et des contenus d'horizons culturels divers (36), les communautés locales environnantes sont placées au centre de la stratégie de formation des UI. Les différents espaces communautaires, ainsi que les différents acteurs sociaux qui les composent, sont reconnus en tant que sources des formes de pensée diverses (157). Ainsi, les communautés locales, ne sont pas considérées uniquement comme des espaces fréquentés par les étudiants pour mettre en pratique ce qu'ils ont appris à l'université – approche qui correspondrait plus aux activités mises en œuvre dans le cadre de l'extension universitaire. Mais plutôt, elles sont perçues comme des sources de connaissances et des espaces qui doivent être « reconnus et reconstruits en opportunités de projets de développement social et productif qui contribuent au développement local et régional » (157).

Dans ce sens, la *vinculación con la comunidad* peut être comprise comme l'ensemble d'activités favorisant l'ouverture d'espaces qui stimulent une communication continue et pertinente avec les communautés environnantes, ayant pour but de contribuer à la mise en œuvre de projets socio-éducatifs, culturels et productifs répondant à leurs problématiques et besoins spécifiques (157). En même temps, les activités de rapprochement et de création des liens avec les communautés, articulées aux activités d'enseignement et de recherche guident et alimentent les processus d'enseignement-apprentissage au sein des UI. En fait, la particularité du modèle pédagogique des UI repose sur l'articulation entre la *vinculación con la comunidad*, la recherche et l'enseignement.

Dans le cadre de cette triade, les activités de recherche menées par les étudiants et les enseignants viseront à aider, à la fois, « à la récupération des savoirs traditionnels et à l'avancement de la connaissance scientifique et technologique afin de contribuer à l'amélioration de la qualité de vie des communautés autochtones et d'autres secteurs sociaux » (153). Dans le cadre de ce modèle triadique, la recherche générée autour de thématiques telles que la langue, la culture et le développement, est considérée comme « le moteur vital » des UI, puisque de là découleront, d'une part, différents éléments mobilisés lors de la formation visant la revalorisation, la revitalisation et la consolidation des langues et cultures des peuples autochtones ; et d'autre part, les initiatives qui permettront de favoriser le développement des communautés autochtones dans le respect de leurs valeurs et traditions (*idem.*).

Enfin, pour compléter la triade, l'enseignement est orienté vers la conception des situations d'apprentissage, ayant lieu dans et en dehors de la salle de cours, qui chercheront à « capitaliser les savoirs des communautés » et à encadrer leur systématisation en vue d'une incorporation au processus scientifique de génération de connaissances, conduit traditionnellement dans les universités conventionnelles (152). Autrement dit, les activités d'enseignement viseront à assurer le processus de synthèse entre savoirs traditionnels et connaissances scientifiques mis en avant par la CGEIB, auquel nous nous sommes référés précédemment (Ch4.A.a.). Les connaissances qui résultent de cette synthèse seront réintroduites au sein des communautés, vers lesquelles les UI doivent projeter leurs bénéfices, sous forme d'initiatives, de projets ou d'actions conçus pour favoriser leur développement.

À cet égard, le modèle triadique proposé par la CGEIB agit non seulement comme un catalyseur d'activités de formation, mais aussi d'initiatives et d'actions concrètes visant le développement des communautés dans les régions où les UI se sont implantées. Dans cette perspective, il est indiqué dans le ME.UI, que les UI remplissent leur rôle de pertinence académique et sociale en contribuant à la solution des problèmes de leur environnement et en établissant une relation d'intérêt mutuel entre l'université et la communauté (158). Cependant, l'absence de participation directe des communautés impliquées – outre que par le biais des étudiants, considérés en quelque sorte comme les représentants de celles-ci, tel que nous l'avons évoqué précédemment – ainsi que la volonté d'encadrer l'orientation des initiatives de développement et de axes de recherche privilégiés au sein des UI, nous font nous interroger sur la représentativité des intérêts des communautés elles-mêmes.

En effet, bien que le ME.UI réaffirme la vocation d'ouverture des UI vers les savoirs traditionnels et leur articulation aux différentes activités éducatives, il continue, en même temps, à promouvoir leur synthèse avec les savoirs scientifiques comme condition préalable à sa reconnaissance comme alternatives viables pour le développement communautaire. Dans ce contexte, la récupération des savoirs traditionnels et leur ultérieure systématisation dans le but de les « convertir » en opportunités de projets de développement social et productif (157), renvoie à nouveau à un processus « exogène »



de génération de connaissances, d'initiatives, d'actions qui seront répercutées sur les communautés locales afin de leur « faire profiter » des bénéfices d'un développement « adapté » à leurs particularités ethnoculturelles et linguistiques, mais sans être conçu par elles-mêmes. De ce point de vue, les activités de *vinculación con la comunidad* proposées par la CGEIB ne se différencient pas fondamentalement des activités d'extension universitaire, puisqu'elles n'impliquent pas un processus de co-construction des connaissances avec les communautés environnantes, mais plutôt un processus de redistribution des connaissances produites au sein des UI vers celles-ci. S'il existe une différence, elle reposerait en tout cas sur le fait que, grâce aux liens développés par les étudiants avec les communautés, les connaissances, initiatives et actions en direction des communautés locales seraient probablement plus adaptées à leurs besoins et à leurs particularités linguistiques et culturelles.

Par ailleurs, en ce qui concerne l'orientation des initiatives de développement et des axes de recherche privilégiés au sein des UI, le ME.UI ne manque pas de préciser les domaines auxquels ils doivent essentiellement se circonscrire, à savoir les sphères environnementale, économique, sociale, culturelle et éducative (157). Ce qui laisse complètement de côté les sphères juridique et politique, d'où émergent les revendications d'autonomie des peuples autochtones et dans lesquelles surgissent les débats et les initiatives associés aux droits de ces populations. Si nous portons notre attention sur les axes qui orientent les activités de recherche au sein des UI, nous trouvons un découpage similaire centré sur quatre dimensions: 1) l'étude des langues et des cultures autochtones et leur interaction avec divers domaines et secteurs sociaux, dans le but d'envisager leur revitalisation, développement et consolidation, mais toujours dans le cadre de la construction d'une identité nationale; 2) l'analyse des problématiques environnementales, économiques, éducatives, sociales et culturelles émergeant dans les communautés d'influence de chaque UI, ainsi que l'exploration d'alternatives de solution respectueuses de leurs besoins, leurs valeurs et leurs traditions; 3) l'articulation entre les problématiques communautaires et les différentes activités d'enseignement; et 4) d'autres problématiques, issues des expériences de *vinculación*, qui pourraient intéresser les communautés, mais à condition qu'elles se limitent aux principes établis dans les trois points précédents (153-154).

Dans la continuité de l'analyse que nous avons menée jusqu'ici, nous pouvons constater que le cadre normatif imposé par la CGEIB ne se limite pas exclusivement aux fonctions fondamentales des UI et aux pratiques éducatives, mais il cherche à façonner également les pratiques et les initiatives de développement qui pourraient être mises en œuvre par les étudiants au cours de leur formation et les enseignants qui les encadrent. Dans ce contexte, il devient d'autant plus important de s'intéresser à la manière dont chaque UI s'approprie, adopte, adapte, contourne ou encore, détourne le cadre normatif imposé par la CGEIB. Dans la partie suivante, nous participons à cette réflexion, à partir de l'analyse du cas de l'*Universidad Veracruzana Intercultural*. Dans tous les cas, il est possible d'anticiper que malgré l'imposition d'un cadre qui pousse vers la normalisation des

pratiques au sein des UI, les processus de *vinculación comunitaria* sont loin d'être les mêmes dans les différentes institutions. Dans l'ouvrage collectif « *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* » coordonné par Bruno Baronnet et Flor Marina Bermúdez (2019), trois expériences de *vinculación comunitaria*, chacune dans une UI différente, rendent compte des écarts et des similitudes existants en termes de leurs objectifs, leurs pratiques, leurs défis et leurs problématiques.

### **B. Adaptation et resignification des rhétoriques structurantes au sein de l'UVI et de l'UVI-T**

À la différence des autres universités interculturelles appartenant au programme officiel, l'*Universidad Veracruzana Intercultural* (UVI) ne se constitue pas comme une université à part entière. Elle est née comme un « Programme interculturel » au sein de l'*Universidad Veracruzana* (UV) – une institution publique d'enseignement supérieur créée en 1944 et soutenue financièrement par le gouvernement de l'État de Veracruz<sup>151</sup>. Autrement dit, au lieu d'être constituée au moyen d'un accord signé avec le gouvernement de l'État de Veracruz, puis, par la publication d'un décret de création comme les autres UI (Ch3.B.a.), l'UVI a été constituée à partir d'un accord promu par la CGEIB et signé le 26 novembre de 2004 entre l'UV et le gouvernement fédéral, représenté par la *Secretaría de Educación Pública* (SEP). Cette particularité peut sembler mineure, mais de fait elle différencie fondamentalement cette institution du reste des UI et définit, en grande partie, la position qu'elle occupe dans le champ de l'enseignement supérieur interculturel, le modèle éducatif qu'elle a conçu et adopté, ainsi que les conceptions de l'interculturalité, du développement et du rôle professionnel des intermédiaires interculturels qu'elle défend.

Dans le temps, cette autonomie lui a permis précisément de décentraliser certaines de ses fonctions vers chacun des quatre campus dans lesquelles l'UVI déploie l'offre interculturelle de l'UV et de leur donner plus d'indépendance pour adapter sa proposition éducative en fonction des besoins de chaque région. Cela a donné lieu à des pratiques éducatives différenciées au sein de chaque campus auxquelles nous nous intéresserons particulièrement à partir de l'étude du cas de l'UVI-Campus Totonacapan.

---

<sup>151</sup> Pour connaître plus sur l'histoire de l'UV et son évolution dans le temps, visiter <https://www.uv.mx/universidad/historia/>

- a. *L'Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)*, une institution *sui generis* dans le champ de l'enseignement supérieur interculturel

La naissance de l'UVI et son incorporation au programme fédéral promu par la CGEIB a été officialisé par l'accord signé en 2004 entre l'UV et la *Secretaría de Educación Pública* (SEP). Mais l'idée de promouvoir un projet d'enseignement supérieur interculturel dans l'État de Veracruz est bien plus ancienne. L'idée a germé dans le cadre du *Seminario de Educación Multicultural en Veracruz* (SEMV) animé par Sergio Téllez Galván au sein de l'*Instituto de Investigaciones en Educación* (IIE) de l'UV. En tant que coordinateur de l'axe de recherche « Langue et éducation » de l'IIE, Sergio Téllez avait ressenti le besoin d'explorer de nouvelles alternatives qui, face à l'épuisement des politiques indigénistes, permettraient de mieux répondre aux besoins éducatifs des populations autochtones (Ávila Pardo, 2009 :20). Puis, lorsqu'il étudiait le doctorat en « *Intervención educativa* » à l'*Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) de Madrid, Sergio Téllez a découvert l'éducation interculturelle comme une proposition pertinente pour travailler dans des contextes culturellement divers (Mateos Cortés, 2011 :132). En 1996, il propose donc la création du SEMV au sein de l'axe qu'il coordonnait et avait rebaptisé sous le nom d'« Éducation Multi et Interculturelle » et qui désormais porte le nom d'« Études interculturelles ». L'objectif principal du SEMV était de « construire un espace de réflexion, formation, recherche et diffusion articulé autour du domaine de l'éducation multi et interculturelle à Veracruz, au Mexique et dans le monde » (Téllez, 2000 dans Mateos Cortés, 2011 :132). À partir du SEMV, différentes actions ont été déployées et orientées vers la formation et la mise à niveau de ressources humaines, l'élaboration de produits de recherche et la création de programmes de troisième cycle, dont le doctorat en « *Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales* », développé et enseigné en collaboration avec l'*Universidad de Granada* en Espagne<sup>152</sup>.

Le désir d'explorer l'éducation multi et interculturelle sous différents angles, associé à la nature émergente du projet, a conduit à la création de réseaux et de liens de collaboration avec des groupes qui analysaient et abordaient le phénomène de la diversité culturelle à partir de propositions théoriques et méthodologiques diverses (Ávila Pardo, 2009 :22). Parmi les instances publiques et les organisations avec lesquelles se sont tissés des liens au fil des années, se trouvent notamment : au niveau régional, la *Secretaría de Educación del Estado de Veracruz* (SEV), l'*Universidad Pedagógica Veracruzana* et l'*Universidad Pedagógica Nacional* (UPN) à Oaxaca; au niveau national, la *Dirección General de Educación Indígena* (DGEI) et la *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe* (CGEIB); et au niveau international, le Groupe INTER de l'*Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) de Madrid et le Laboratoire d'études interculturels de

---

<sup>152</sup> <https://www.uv.mx/gaceta/Gaceta85/85/mar/MAR4.htm>

l'*Universidad de Granada* en Espagne (Mateos Cortés et Dietz, 2014: 62-63). Par ailleurs, le SEMV a accueilli un spectre assez large de collaborateurs issus de différents domaines disciplinaires et traditions institutionnelles : anthropologues, linguistes, pédagogues, spécialistes de la communication, philosophes, écrivains, administrateurs d'entreprise, enseignants, entre autres (Téllez, 2000 ; Castro, 2007 dans Mateos Cortés, 2011 :133).

Le travail pluridisciplinaire et le développement de réseaux collaboratifs ont porté leurs fruits lorsqu'en 2004, l'opportunité s'est présentée de développer un projet d'université interculturel pour l'État de Veracruz, dans le cadre du programme des UI lancé par la CGEIB. L'*Universidad Veracruzana Intercultural* est donc née à la fin de 2004 comme un « Programme interculturel » à partir d'un accord promu par le SEMV et la CGEIB et signé entre l'*Universidad Veracruzana*, et la *Secretaría de Educación Pública* (SEP). Comme c'est le cas pour le reste des UI appartenant au programme fédéral, dans un premier temps, un financement partagé a été convenu entre le gouvernement fédéral, qui apporterait 50 % des ressources, et le gouvernement de l'État de Veracruz, qui devait attribuer une dotation de ressources supplémentaires à l'UV pour financer les activités de l'UVI. Fin 2004, le Congrès de l'État de Veracruz a approuvé un ajout de six millions de pesos au budget UV, spécifiquement affecté à l'UVI (Constantino, 2009 :13). Il convient de mentionner que depuis l'UVI est financée à 50 % par le gouvernement fédéral et à 50 % par le gouvernement de l'État de Veracruz par le biais de l'UV. Entre 2009 et 2011, elle a bénéficié toutefois des ressources allouées de manière extraordinaire par le gouvernement fédéral provenant du *Fondo de Apoyo a la Infraestructura de las Universidades Interculturales* ; et en 2012 des ressources ciblées pour la consolidation de l'UVI<sup>153</sup>. Mais actuellement, elle n'est plus bénéficiaire d'autres ressources ciblées allouées aux UI, son financement repose donc entièrement sur les ressources mixtes (gouvernement fédéral/gouvernement de l'État de Veracruz) reçues annuellement par l'UV.

Une fois le budget approuvé, l'UVI a pu entreprendre les démarches nécessaires pour démarrer activités à la rentrée 2005. La phase de conception du projet, dirigée par Sergio Téllez, avait réuni des acteurs d'horizons professionnels très différents – provenant du milieu académique, des organisations autochtones et des organisations civiles impliquées dans le développement rural et/ou durable, dans l'éducation populaire et/ou dans l'activisme socio-environnemental – et avec des trajectoires liées à l'enseignement et la recherche dans différentes disciplines, aux processus éducatifs au sens large et aux processus de développement des régions autochtones et rurales (Ávila Pardo et Mateos Cortés, 2008 :71 ; Ávila Pardo, 2009 :27). Suite à la signature, organisés en équipes de travail, les différents membres du projet de création ont participé, d'une part, à la formulation et à l'élaboration du programme général, des programmes éducatifs et du

---

<sup>153</sup> <https://www.uv.mx/planeacioninstitucional/files/2013/02/OficioDUVII333.pdf>

modèle qui serait adopté par l'UVI ; d'autre part, aux activités de diagnostic pour définir la localisation géographique de l'UVI.

L'UVI a enfin démarré activités en 2005 en proposant deux cursus académiques, la *Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable* et la *Licenciatura en Gestión y Animación Intercultural*, dans quatre campus qui ont été installés dans différentes régions de l'État de Veracruz : Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas et Selvas. En 2007, l'UVI se consolide et abandonne son statut de « programme » pour intégrer de façon définitive et permanente la structure de l'UV en tant que *Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural* (DUVI). Dans le cadre de cette consolidation, les cursus académiques offerts se sont fusionnés donnant lieu à la *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo* (LGID) qui pendant dix ans, et donc au moment de mon enquête, est resté le seul et unique programme éducatif proposé par l'UVI<sup>154</sup>. Nous allons reprendre en détail différents aspects qui accordent sa spécificité. Mais afin de pouvoir mieux situer cette institution au sein du champ de l'enseignement supérieur interculturel, il était nécessaire de revenir d'abord sur ces antécédents puisqu'ils se trouvent à l'origine de ses caractéristiques particulières.

Sa première et principale particularité est la manière dont l'UVI est située face à la CGEIB et, par conséquent, au reste des UI. Comme il a été dit (Ch3.B.a.), même si le régime d'autonomie universitaire est une condition indispensable au bon fonctionnement des universités interculturelles, l'ensemble des institutions dont la création a été promue par la CGEIB, n'en bénéficient pas. Ayant été créée au sein de l'UV, institution détentrice d'autonomie pleine depuis 1996<sup>155</sup>, l'UVI n'a pas été soumise à un certain nombre de normes établies par la CGEIB. Cela ne veut pas dire que lors de sa constitution, l'UVI n'ait pas adopté une bonne partie des principes fondateurs du programme officiel, mais plutôt qu'elle a pu les adapter en bénéficiant d'une marge de manœuvre plus large. Comme nous le verrons par la suite, l'UVI partage avec l'ensemble des UI de nombreuses caractéristiques. Mais elle n'est pas contrainte de la même manière par le cadre normatif imposé par la CGEIB. Elle n'a pas été « limitée par décret » (Hernandez Loeza, 2016), ce qui lui confère plus de liberté en ce qui concerne le choix de ses autorités, la définition de sa propre structure décisionnelle et organisationnelle, et par conséquent, dans la conception et la mise en œuvre du modèle et des programmes éducatifs.

---

<sup>154</sup> Au niveau licence, depuis 2017, la *Licenciatura en Derecho con enfoque de Pluralismo Jurídico* (LDEPLUJ) est offerte dans le campus Totonacapan ; et la *Licenciatura en Agroecología y Soberanía Alimentaria* (LASA) commencera à être proposée dans un nouveau campus inauguré en 2021 dans la ville de Xalapa. Au niveau master la *Maestria Totlahtol iwan Tonemilis (Maestría en Lengua y Cultura Nahuatl)* » a commencé à être proposée en 2020, il s'agit du premier programme éducatif imparti par l'UVI entièrement en langue nahuatl, c'est-à-dire, un programme au sein duquel la langue nahuatl n'est pas considérée uniquement comme un objet d'étude, mais aussi comme un moyen d'enseignement, de réflexion et d'intervention.

<sup>155</sup> Ley de autonomía de la Universidad Veracruzana <https://www.uv.mx/cq/files/2013/01/Ley-de-Autonomia.pdf>

D'un côté, l'appartenance à l'UV représente un atout fort qui permet à l'UVI de se dédouaner de certaines obligations imposées aux autres UI. Mais, parallèlement, cela implique que l'UVI est soumise au cadre normatif et institutionnel imposé par l'UV. Si durant les deux premières années d'activités, l'UVI a bénéficié d'une grande liberté de la part de l'UV pour développer le « programme interculturel », son intégration définitive en 2007 à la structure organisationnelle a entraîné une institutionnalisation et restructuration du projet et de ses processus éducatifs. Plusieurs membres de la communauté universitaire, notamment enseignants et étudiants, ont ressenti que suite à cela l'UVI a perdu beaucoup de sa capacité d'innovation. D'autres ont trouvé que bien au contraire cela a permis au projet de mieux se consolider. Dans tous les cas, cette formalisation des processus éducatifs a inscrit, de façon plus évidente, le projet de l'UVI dans un double cadrage institutionnel. C'est-à-dire, non seulement dans celui de la CGEIB, mais aussi dans celui de l'UV.

Toutefois, cette double appartenance est utilisée de manière stratégique par l'UVI pour ouvrir des marges de manœuvre aussi bien d'un côté que de l'autre. Tantôt pour garder une certaine autonomie vis-à-vis de la CGEIB, l'UVI peut être amenée à jouer la carte de l'appartenance à l'UV. Tantôt elle peut jouer la carte de l'appartenance au programme des UI de la CGEIB pour légitimer des innovations éducatives qui sortent du cadre institutionnel ou normatif de l'UV. Le potentiel d'innovation et de transformation du projet de l'UVI, non seulement en termes pédagogiques, mais aussi en termes de *vinculación comunitaria* et de co-construction d'initiatives avec les communautés locales, repose en grande partie sur la capacité dont elle dispose d'élargir ses marges de manœuvre vis-à-vis de ces deux instances.

Dans ce sens, même si l'UVI dispose de plus d'autonomie que les UI appartenant au programme officiel, créées par décret, elle n'en a peut-être pas autant que l'ensemble des initiatives qui opèrent en dehors du cadre officiel ou, même encore, que l'*Universidad Autónoma Indígena de México* (UAIM) qui, tout en appartenant au programme officiel, bénéficie du régime d'autonomie universitaire et n'est pas rattaché au niveau organisationnel à d'autres instances. Je présente cette dernière idée entièrement à titre hypothétique, une analyse plus approfondie nécessiterait d'être menée pour pouvoir comparer avec précision les positions occupées par l'UVI et par l'UAIM au sein du champ de l'enseignement supérieur interculturel et du sous-champ des universités interculturelles.

La deuxième particularité de l'UVI est sa proximité et collaboration existante avec l'*Instituto de Investigaciones en Educación* (IIE) de l'UV, ainsi que son ouverture à la réalisation des travaux de recherche de toute nature, menés par des membres de l'UVI dans le cadre de leurs études de troisième cycle ou par d'autres chercheurs appartenant à diverses institutions d'enseignement supérieur et de recherche. Cet aspect est important parce qu'à plusieurs reprises, les recherches effectuées avec ou sur l'UVI ont contribué à redynamiser en permanence son activité éducative, et aussi à nourrir les différentes pratiques de l'institution.

Du fait que l'UVI a été conçue au sein de l'IIE, la proximité entre ces deux instances est considérable. Une fois l'UVI constituée, de nombreux membres du SEMV ont occupé des postes formels au sein de la nouvelle institution. Le propre Sergio Téllez Galván qui avait été à l'origine du projet, a été nommé Directeur fondateur de l'UVI et a occupé ce poste jusqu'en 2010. Les liens de collaboration entre les membres de l'UVI et différents chercheurs de l'IIE ont été très solides du départ et, par conséquent, la communication, les échanges et la réflexion autour de la pratique de l'UVI ont toujours été très fluides. Mais cette étroite collaboration se formalise lors de la redéfinition du projet de l'UVI en 2007, puisque certains membres de l'IIE ont été invités à mener un accompagnement ethnographique-collaboratif « de longue haleine » qui s'est donné pour but d'analyser, d'une part, la manière dont divers savoirs et connaissances se construisent, s'articulent, s'échangent et se fécondent dans le cadre des relations établies par l'UVI avec les communautés et régions qui accueillent les différents campus ; et d'autre part, expérimenter des formes plus horizontales et dialogiques d'échange des savoirs qui articuleraient dans la praxis ethnographique-collaborative des acteurs divers, souvent peu réunis ensemble : enseignants, chercheurs, étudiants, diplômés et membres des communautés locales (Dietz et Mateos Cortés, 2020 :276, 280).

Les activités de réflexion conduites dans le cadre du projet ethnographique-collaboratif dénommé « *InterSaberes* »<sup>156</sup> et les différents résultats présentés par les chercheurs en charge de sa mise en œuvre, ont été à l'origine de certaines adéquations au modèle et aux programmes éducatifs, ainsi qu'aux stratégies pédagogiques et aux pratiques de *vinculación* et de *gestión comunitaria*. Il faut toutefois dire que les espaces de réflexion collaborative n'existent pas uniquement dans le cadre du projet *InterSaberes*. Tant au niveau du siège, qu'au niveau des campus, l'UVI a beaucoup promu la mise en place des processus autoréflexifs collectifs qui permettent à l'institution de faire un retour sur ses expériences, de développer un regard critique sur sa propre pratique et de créer une mémoire documentaire écrite qui recueille la voix de ses propres acteurs<sup>157</sup>. Dans ce sens,

---

<sup>156</sup> La dénomination complète du projet *InterSaberes* (<https://www.intersaberes.org/>) est « *Diálogo de saberes, haceres, poderes entre actores educativos y comunitarios : una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz* ». Pour connaître plus sur le projet de recherche et ses transformations au fil du temps, voir : Dietz et Mateos Cortés (2020) *Entre comunidad y universidad : una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana*, *Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol.15, 2, 273-299.

<sup>157</sup> Différentes traces écrites rendent compte de ce processus, mais deux documents très représentatifs de ce type de pratique sont, d'un côté, le « *Libro Blanco de la DUVI* » (Constantino, 2009), ouvrage qui retrace les processus d'institutionnalisation de l'entité ; et de l'autre côté, « *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural* » (Alatorre, 2009), ouvrage collectif appelé au sein de l'UVI le « *Libro Rosa* » qui recueille des textes écrits par différents membres de l'équipe de direction, de coordination, ainsi que des enseignants et des étudiants sur le modèle éducatif de l'UVI et sa pratique pendant ses premières années d'existence.



les espaces qui se sont ouverts dans le cadre du projet *InterSaberes* ont été complémentaires de ceux ouverts par l'UVI et se sont enrichis mutuellement.

Par ailleurs, l'UVI a été le terrain de prédilection de nombreux enseignants et membres des équipes directrice et coordinatrice qui, dans le cadre de leurs études de master et de doctorat, se sont donnés pour objet l'analyse des processus de création de l'UVI, l'étude des profils, trajectoires et rôles des enseignants ou des étudiants, ainsi que l'analyse des processus de conception et mise en œuvre de l'offre éducative, des programmes d'études et des différentes stratégies pédagogiques. Parallèlement, d'autres chercheurs appartenant à diverses institutions d'enseignement supérieur et de recherche, s'étant intéressés au modèle de l'UVI, ainsi qu'aux pratiques menées dans son sein, ont effectué des terrains de recherche dans les différents campus, ont publié les résultats de leurs enquêtes et ont participé également aux processus de retour d'information auprès de la communauté universitaire.

Au niveau de la Direction de l'UVI et des campus, des séances de présentation des résultats des enquêtes suivies d'une période de réflexion et d'échange entre le chercheur et la communauté universitaire, ne sont pas seulement bien reçues, mais encouragées et attendues comme faisant partie d'un processus de rétribution visant à contrecarrer l'orientation monologique et extractiviste de la recherche en sciences sociales, aspect que nous avons évoqué précédemment (Ch1.A.b.). Les échanges entre le chercheur et la communauté universitaire qui en découlent, apportent au chercheur un retour sur les résultats de son enquête et sur sa pratique ethnographique, tandis que les trouvailles du chercheur apportent à l'institution un regard extérieur et une nouvelle perspective sur le modèle et les pratiques mises en place. En outre, pour commémorer son dixième anniversaire, l'UVI a organisé les journées d'étude « *Una década de investigación sobre la UVI* » permettant aux différents chercheurs, internes et externes à l'institution, ayant élaboré des recherches sur l'UVI, de présenter leurs résultats et de réfléchir collectivement à des nouvelles voies d'enseignement et de recherche<sup>158</sup>.

Enfin, la troisième particularité de l'UVI est que, comme nous avons pu le constater, lors de la phase de conception du projet, elle a bénéficié de l'implication de différents types d'acteurs appartenant à des horizons divers. Comme nous le verrons plus loin cela lui a permis d'intégrer dans le modèle différentes conceptions de l'interculturalité et du développement, qui dépassent largement les notions attribuées par la CGEIB. Cette diversité de points de vue et de perspectives, non seulement sur l'interculturalité et le développement, mais aussi sur la formation de professionnels autochtones et sur leur rôle

---

<sup>158</sup> Le document de travail recueillant les résumés de différents travaux de recherche présentés lors des journées d'étude, peuvent être consultés dans <https://www.uv.mx/ie/files/2013/02/Jornadas-UVI-2016.pdf>



## (Se) former aux métiers du développement en région Totonaque, Mexique

en tant qu'intermédiaires, a un poids important sur la manière dont l'UVI a adopté, adapté et resignifié le modèle éducatif et la stratégie pédagogique proposés par la CGEIB.

Puis, il est important de faire ressortir qu'en 2016, au moment de mon enquête, plus de dix ans après la création de l'UVI, la présence des enseignants avec des profils, trajectoires et affinités très divers, ainsi que la création de réseaux avec différents types d'acteurs, notamment au niveau des campus, continuait d'être un signe distinctif de l'institution. Comme nous pourrions le constater pour le cas de l'UVI-Campus Totonacapan, la divergence des points de vue se trouve souvent à l'origine de tensions entre les enseignants et de malentendus avec les étudiants qui se sentent parfois un peu perdus au milieu de la diversité discursive. Mais, cela constitue, en même temps, un moyen de contact avec d'autres processus, d'autres logiques d'action, d'autres subjectivités et d'autres imaginaires qui nourrissent les pratiques de l'UVI et donnent lieu à des débats beaucoup plus riches et stimulants au sein de la communauté universitaire.

Les trois particularités que nous avons énoncées dans cette partie, constituent le socle de ce qui fait de l'UVI une institution *sui generis* dans le champ de l'enseignement supérieur et qui nous permettront de mieux comprendre par la suite les différents choix concernant la mise en œuvre du modèle éducatif et le déploiement de certaines pratiques pédagogiques, tant au niveau de la Direction de l'UVI que de l'UVI-Totonacapan.

### b. Ancrer l'université dans les communautés pour décroisser le savoir

Au moment de la création de l'UVI, l'*Universidad Veracruzana* avait déjà une structure organisationnelle importante qui lui donnait une présence dans les zones urbaines des

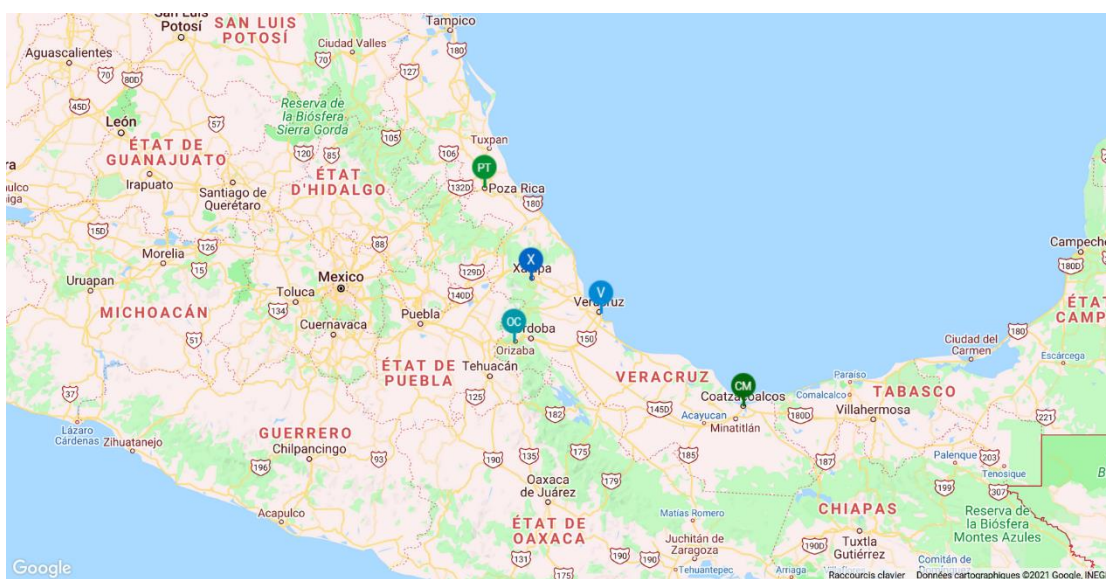


Figure 7. Présence urbaine de l'Universidad Veracruzana.

Source : Site de l'Universidad Veracruzana, <https://www.uv.mx/universidad/presencia-universitaria/>

Données cartographiques 2021 Google, INEGI

villes de Xalapa (X), Veracruz (V), Orizaba-Córdoba (OC), Poza Rica-Tuxpan (PT) et Coatzacoalcos-Minatitlán (CM) (voir Figure 7). L'un des principaux objectifs du Programme interculturel était donc de rapprocher les services éducatifs proposés par l'UV aux secteurs de la population historiquement vulnérables ayant peu de possibilités d'accéder à l'enseignement supérieur. À cette fin, au cours des premiers mois de 2005, un diagnostic a été réalisé afin de connaître les conditions générales et les principales caractéristiques de l'État de Veracruz et pouvoir ainsi identifier la demande potentielle de services éducatifs et définir les régions dans lesquelles l'UVI pourrait être implantée.

##### *i. Définition des régions interculturelles et des lieux d'implantation des campus*

Tel que détaillé dans le document « *Diagnóstico y Estudio de Factibilidad* » (UVI, 2005 :3), la méthodologie utilisée pour réaliser le diagnostic a consisté, dans un premier temps, à analyser les caractéristiques des 212 municipalités composant les 7 régions de l'État de Veracruz<sup>159</sup>, à partir de quatre indicateurs basés sur les estimations générées dans l'année 2000 par le *Consejo Nacional de Población* (CONAPO) et l'*Instituto Nacional Indigenista* (INI) : l'Indice de marginalisation (CONAPO), l'Indice de développement humain (CONAPO), l'Indice de développement social (CONAPO) et la présence de populations autochtones (INI/CONAPO). Il est à noter que sur la base de ces estimations, le diagnostic a soulevé qu'un peu plus d'un million (15,3 %) de personnes dans l'État de Veracruz s'auto-identifiaient comme autochtones (UVI, 2005 :16), tandis qu'environ six-cent mille ont déclaré parler une langue autochtone<sup>160</sup> (18). Parmi les 212 municipalités constituant l'État de Veracruz, 34 étaient considérées comme éminemment autochtones et 19 modérément autochtones (17). Le diagnostic a également révélé que l'État de Veracruz avait en moyenne un degré de marginalisation très élevé, un indice de développement humain moyen et un indice de développement social faible (13-15). Mais que dans les régions où la présence de population autochtone était plus importante, les degrés de marginalisation augmentaient et les indices de développement humain et social diminuaient (*idem.*).

---

<sup>159</sup> Considérant que la régionalisation de l'État de Veracruz évolue et répond à des projets spécifiques, le diagnostic a pris pour base la régionalisation employée dans le *Plan Veracruzano de Desarrollo 2005-2010* qui divise le territoire en 7 régions : Huasteca, Totonaca, Centro-Norte, Central, Montañas, Sotavento et Selvas. Celles-ci n'ont servi que de base à l'analyse des données, qui ont ensuite été exploitées pour définir des régions dénommées interculturelles.

<sup>160</sup> Selon les données présentées dans le diagnostic, parmi les principales langues autochtones parlées dans l'État de Veracruz se trouvent le *nahuatl*, le *tutunaku* (totonaco), le *teenek* (huasteco), le *núntah + 'yi* (zoque-popoluca), le *diidzaj* (zapotèque), le *tsa jujmí* (chinanteco), le *ñahñü* (otomí), le *ha shuta enima* (mazateco), le *hamasipijni* (tepehua), le *sa 'an savi* (mixteco), l'*ayüük* (mixe).

À partir de ce constat, les personnes qui ont participé à la réalisation du diagnostic, ont cherché à identifier les régions qui comptaient le plus grand nombre de municipalités avec : un degré de marginalisation élevé ou très élevé ; un degré de développement humain moyen-faible et faible ; un niveau de développement social très faible ; et classées parmi les municipalités modérément ou éminemment autochtones sur la base des critères de langue et d'auto-identification (7). À partir des résultats obtenus, quatre régions, dénommées interculturelles, ont été définies comme zones d'intérêt de l'UVI : la région interculturelle de la Huasteca, la région interculturelle Totonaque, la région interculturelle des Montagnes et la région interculturelle du Sud (voir Figure 8). Ces régions ont été nommées interculturelles, non seulement, parce que « les secteurs "indigènes" et "métis" qui y coexistent, montrent une forte confluence, interaction et hybridation culturelle », mais surtout parce que les fondateurs du projet étaient convaincus que « dans un contexte caractérisé par l'exclusion socio-économique et culturelle, c'est à travers les dialogues entre les personnes et entre les groupes de cultures, de secteurs sociaux et d'instances différents, que peut être envisagée la construction de voies de développement justes, durables et saines » (Constantino, 2009 :22-23).

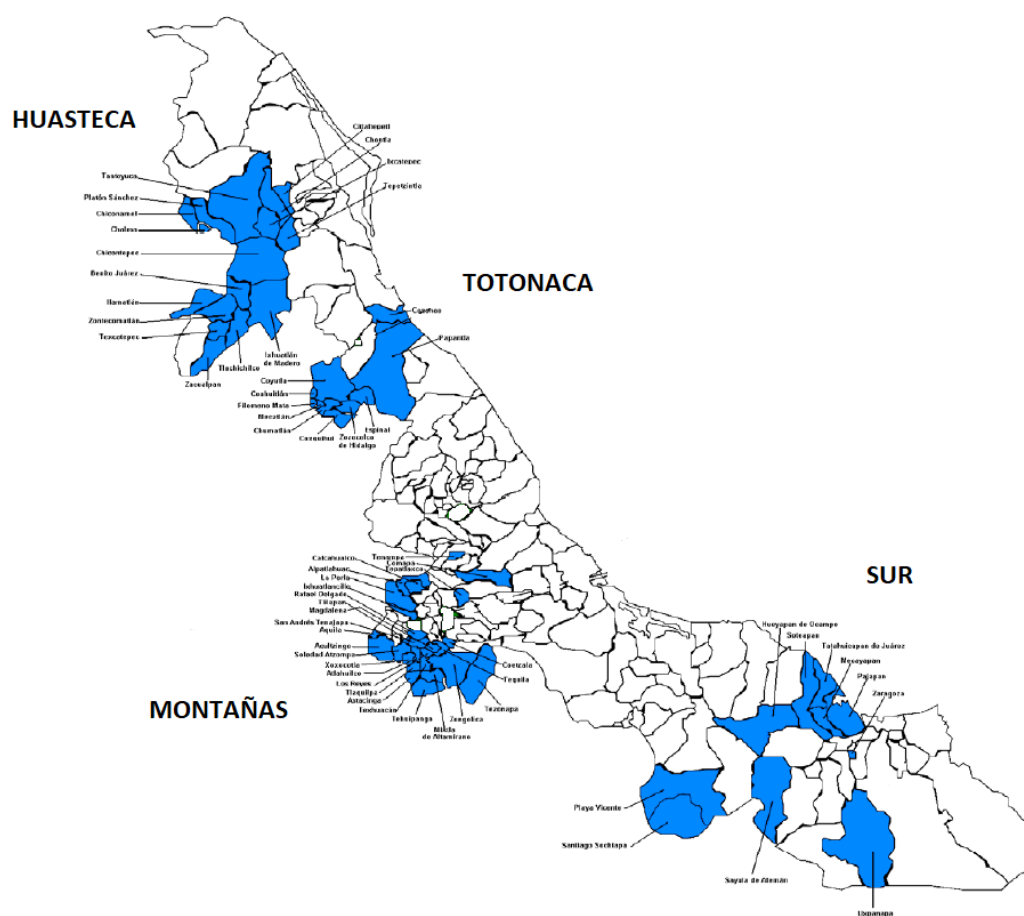


Figure 8. Carte des régions interculturelles définies comme zones d'intérêt de l'UVI  
Source : Diagnóstico y Estudio de Factibilidad (UVI,2005a: Anexos).

Ensuite, pour chacune des régions interculturelles, une analyse approfondie a été réalisée en tenant compte des caractéristiques socio-économiques, des conditions d'infrastructure et de l'offre éducative afin de déterminer la demande potentielle de services de l'UVI. Puis, grâce aux données recueillies, des localisations probables pour installer les campus ont été définies pour chaque région interculturelle. Une fois cette première étape de diagnostic achevée, une période d'observation sur le terrain a été établie dans le but de vérifier les conditions réelles d'infrastructures routières, accessibilité, ainsi qu'en termes d'offre de services éducatifs, commerciaux et de santé dans les villages envisagés pour installer les campus (UVI, 2005b :13). Au cours de cette période, dix réunions ont également eu lieu dans les régions interculturelles avec les autorités formelles et traditionnelles des municipalités, ainsi qu'avec des groupements sociaux, afin de leur parler de l'intention de s'implanter dans le territoire, de leur présenter le projet éducatif, de recueillir leurs avis et leurs propositions et de générer du consensus (Ávila Pardo, 2009 :27).

Lors de ces rencontres, le projet de l'UVI a été présenté aux différents acteurs comme une proposition éducative adaptée aux caractéristiques ethnoculturelles et linguistiques des communautés locales et aux besoins de développement des régions interculturelles, appuyée par une offre pédagogique basée sur les deux cursus académiques qui étaient envisagés, la *Licenciatura en Gestión y Animación Intercultural* et la *Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable*. Les programmes académiques ont été reçus avec surprise et curiosité à la fois, car il s'agissait de licences différentes des programmes conventionnels, avec des noms inhabituels qui employaient des termes rarement entendus dans les régions (Constantino, 2009 :14). Malgré l'étonnement initial, les échanges ont permis aux différents acteurs de voir le potentiel du projet, de s'intéresser davantage et de s'impliquer dans les premières démarches à travers la constitution des comités Pro-UVI (*idem.*).

Ces réunions ont été décisives à la mise en œuvre du projet au niveau local, non seulement en raison des premières alliances établies, mais aussi parce qu'elles ont permis de négocier et parvenir à des accords avec les autorités municipales et les membres des communautés concernant la mise à disposition des bâtiments pour démarrer les activités et le don des terrains par les mairies pour construire les installations des futurs campus. À la suite de ces négociations, les quatre emplacements des campus ont été définis. L'UVI-Huasteca a été installée dans la *cabecera municipal*<sup>161</sup> d'Ixhuatlán de Madero ; l'UVI-Totonacapan a été située dans la *cabecera municipal* d'Espinal ; l'UVI-Grandes Montañas a été établie dans la *cabecera municipal* de Tequila ; et finalement, pour l'UVI-Selvas, elle

---

<sup>161</sup> La *Cabecera Municipal* est le village principal de la municipalité, là où se situe l'Ayuntamiento (la Mairie).

a été placée dans la communauté de Huazuntlán, appartenant à la municipalité de Mecayapan (Figure 9).

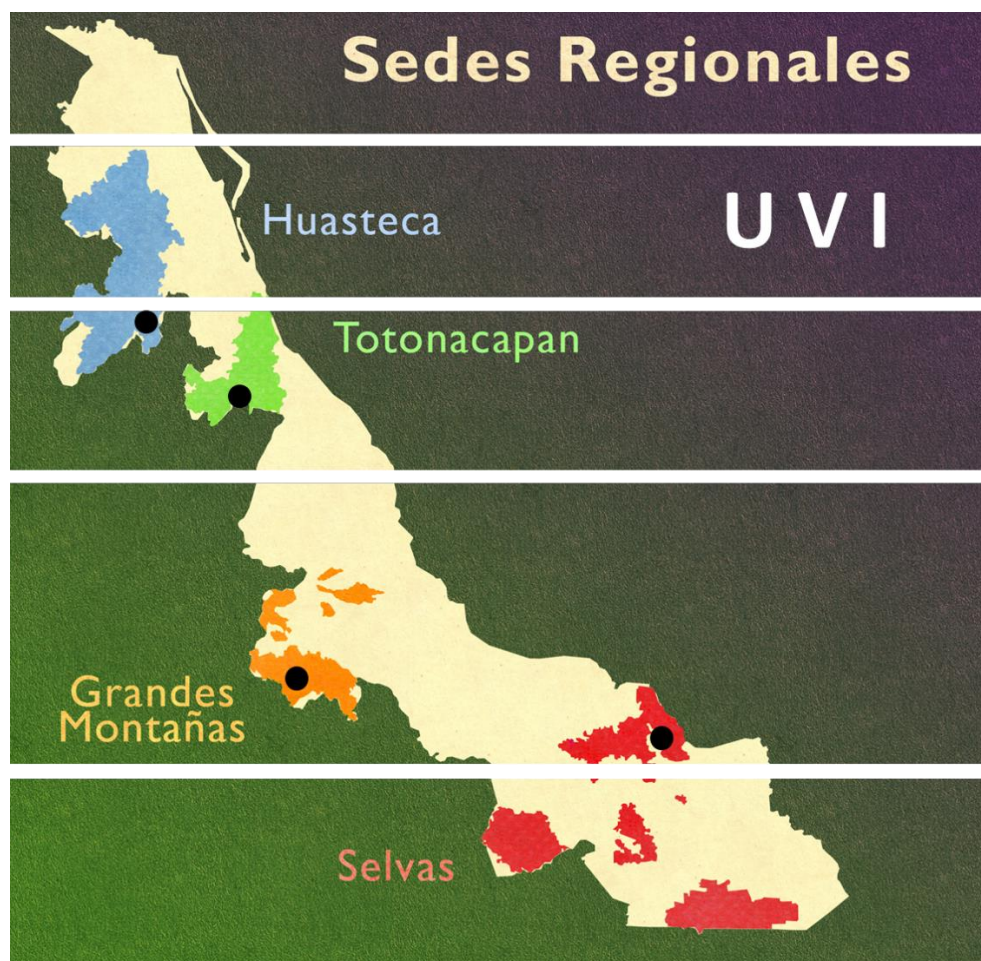


Figure 9. Carte situant les quatre campus de l'UVI et leurs régions d'intérêt  
Source : Site de l'Universidad Veracruzana Intercultural, Sedes <https://www.uv.mx/uvi/sedes/>

ii. *L'implication des acteurs locaux dans le processus d'implantation de l'UVI dans les régions interculturelles*

Comme il peut être constaté, l'installation de l'UVI dans différentes régions de l'État de Veracruz ne résulte pas d'une demande directe des communautés, des peuples ou des organisations locales. D'ailleurs, dans un chapitre publié dans le « *Libro Rosa* »<sup>162</sup> de l'UVI, Daniel Bello (2009) – acteur impliqué dans la réalisation du diagnostic et dans diverses

---

<sup>162</sup> Le « Livre Rose » est un ouvrage collectif intitulé « *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural* ». Il a été coordonné par Gerardo Alatorre Frenk et publié en 2009 à l'occasion de l'achèvement d'études de la première promotion d'étudiants de l'UVI. Cet ouvrage recueille des textes écrits par différents membres de l'équipe de direction, de coordination, ainsi que des enseignants et des étudiants sur le modèle éducatif de l'UVI et sa pratique pendant ses premières années d'existence.



démarches associées à l'installation des campus – déplore la faible implication des communautés locales, principalement, des peuples autochtones et de leurs représentants, dans les décisions concernant l'implantation des campus, la définition de l'offre éducative et/ou la conception des plans et programmes d'étude. Concernant l'implantation des campus de l'UVI, il explique qu'il n'y a pas eu des consultations formelles dans les termes établis par la Convention (n°169) de l'OIT ou auprès des représentants des peuples autochtones habitant les régions interculturelles, mais il concède que les réunions qui ont été organisées ont permis de consulter les autorités locales et certains acteurs communautaires (Bello, 2009 :115).

D'après les informations recueillies, nous avançons l'hypothèse que la faible implication des représentants des peuples autochtones habitant les régions interculturelles au moment de la conception du projet est liée au fait qu'à ses origines et encore aujourd'hui, l'UVI ne se positionne pas ni comme une « université autochtone » créée et gérée par les organisations autochtones elles-mêmes ; ni comme une « université interculturelle » conçue pour répondre exclusivement aux demandes éducatives des peuples autochtones. Comme nous l'aborderons dans la partie suivante, les fondateurs de l'UVI ont adopté une approche plus transversale de l'interculturalité qui ne s'orientait pas uniquement vers des questions ethniques et linguistiques, privilégiées dans le contexte mexicain. De ce fait, l'UVI s'est donc positionnée du début comme une « université interculturelle » cherchant à « proposer des programmes éducatifs de qualité aux secteurs historiquement marginalisés de la population » qui contribuerait à renforcer des régions interculturelles dans lesquelles convergent des groupes et des personnes porteurs de cultures différentes, dont « des descendants de populations autochtones originaires de ce qu'aujourd'hui est le territoire de Veracruz, d'autres populations autochtones provenant d'autres États de la République [mexicaine], des groupes et des personnes provenant d'autres pays s'y étant installées sur le même territoire, ainsi que de la population métisse habitant dans ces mêmes régions » (UVI , 2005b :14, 16). Il attire notre attention le fait que parmi ces groupes le programme général de l'UVI ne fasse pas allusion aux populations afro-descendantes qui, selon l'enquête intercensitaire de 2015, elle représente 3,3 % de la population de l'Etat de Veracruz sur la base du critère d'auto-identification<sup>163</sup>.

Néanmoins, du fait que le projet de l'UVI a été aligné avec celui de la CGEIB et que, comme il a été analysé précédemment (Ch3.B.a.), la proposition éducative de cette instance pour les UI était pensée principalement pour donner accès à l'enseignement supérieur aux populations autochtones, la proposition éducative de l'UVI a eu tendance à adopter une orientation beaucoup plus marquée vers des questions ethniques et linguistiques. Tel qui nous laisse comprendre le témoignage d'un des enseignants de l'UVI (E\_PR\_10\_UVI) impliqué dans le processus de création de l'institution, cette alinéation aurait conduit

---

<sup>163</sup> [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic\\_2015\\_presentacion.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf)

également à l'invitation d'un groupe de professionnels d'origine autochtone qui a rejoint l'équipe fondateur lors de la conception du projet :

« Dans le séminaire d'éducation multiculturelle [SEMV], il n'y avait pas d'autochtones, disons, il y avait des pédagogues et des universitaires intéressés par l'interculturalité, mais ils n'étaient pas d'origine autochtone. Sergio Téllez enseignait à la Faculté d'anthropologie de l'UV, il est linguiste, et là, il a eu comme étudiants des professionnels qui travaillent actuellement à l'UVI. Enfin, certains d'entre eux sont déjà partis, mais à cette époque ils avaient rejoint le projet. Eux, ils sont originaires des peuples autochtones et ils parlent des langues autochtones. Donc, Sergio Téllez les invite, "tiens, regarde, il y a cette possibilité"... Parce, du coup, à l'époque, l'Institut [de recherche en éducation (IIE) de l'UV] faisait des études d'expertise (estudios de consultoría) pour la DGEI<sup>164</sup> puis, à ses débuts, aussi pour la CGEIB. C'est à ce moment-là que Sergio rencontre Sylvia Schmelkes, un premier rapprochement a lieu et là, il découvre le projet des UI et qu'il y a la possibilité de démarrer un projet pédagogique. Sergio s'est dit "ça pourrait être nous". Eh bien, oui, mais il fallait avoir le fondement, la justification de ce qui sont l'UI. D'ailleurs, longtemps, l'UVI s'est débattu entre "on s'assume comme une institution d'enseignement supérieur pour les peuples autochtones ou pas, parce que notre approche est plus dans la diversité globale". Donc [Sergio Téllez] invite ces collègues et à cette époque, ils étaient en train de créer une association de professionnels autochtones... Enfin, à Xalapa il y en a toujours eu des associations de ce type, mais à cette époque, il y avait un petit groupe de professionnels autochtones qui se rencontraient et qui avaient un certain esprit pour entreprendre des projets. [...] Fondamentalement, ils étaient tous de Veracruz, mais la plupart étaient des Huastecos. Il y en avait qui venaient du sud, il y avait aussi deux de Papantla, mais disons ; du petit groupe qui était d'environ 15, je pense que 10 étaient des Huastecos et les autres de différents endroits de Veracruz. Mais tous très dynamiques, certains venaient de finir leurs études et avaient une identification plus ethnique et d'autres avaient plus d'expérience et travaillaient dans des institutions, ils savaient qu'il fallait frapper et ouvrir des portes et avoir des contacts au gouvernement. Deux des étudiants de Sergio faisaient partie de cette association. Donc, quand Sergio les invite, ces étudiants, ils invitent les autres. Et c'est ça le substrat autochtone, pour ainsi dire, de l'UVI. Mais il n'y a eu aucune demande d'une communauté autochtone qui aurait dit, nous voulons ici l'université. Il n'y a pas eu non plus, disons, une demande de la part des professionnels autochtones disant "nous voulons l'université". Il s'est agi plutôt d'une invitation, ça il faut reconnaître, de la part de l'IIE à ces professionnels. Et ils les ont pris au mot, ont dit "nous sommes intéressés et nous voulons participer". Et ils ont intégré le projet » (Extrait d'entretien, E\_PR\_10\_UVI).

Toutefois, d'après Daniel Bello (2009 :116-117), tel qu'il l'explique dans le même chapitre du *Libro Rosa* évoqué précédemment, la participation de professionnels autochtones à la conception des programmes des premières licences n'a pas été significative. Leur

---

<sup>164</sup> La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

participation s'était centrée notamment sur le développement du programme de *Lengua y Cultura* et, d'après lui, ils ont joué plus un rôle de commentateurs lors de la conception de l'ensemble du curriculum. Afin de pouvoir définir plus précisément la participation de ces professionnels autochtones dans le projet de l'UVI, il aurait fallu approfondir davantage sur leur implication dans la mise en œuvre et dans la construction de pratiques pédagogiques au niveau des campus, puisque c'est là finalement que le projet pédagogique s'est traduit en actions concrètes. Mais ces informations nous permettent de constater, d'un côté, que l'installation de l'UVI dans différentes régions de l'État de Veracruz ne résulte pas nécessairement d'une demande directe des communautés locales et/ou des peuples autochtones et, de l'autre côté, que la participation d'acteurs autochtones ou d'autres acteurs locaux aurait pu être bien plus importante.

Cela n'implique en aucun cas que les acteurs locaux soient restés indifférents à l'installation des campus dans leurs régions. Cela n'implique pas non plus que l'UVI n'ait pas pour vocation de promouvoir des processus qui lui permettent de s'ancrer localement et de créer des collaborations avec les communautés, les peuples et les organisations de régions où elle s'est implantée. Les histoires et trajectoires de chacun de campus permettent d'en rendre compte. Le cas concret de l'UVI-Totonacapan, auquel nous nous intéresserons ensuite, nous permettra de l'illustrer. Mais il convient de préciser d'ores et déjà que la proposition d'ancrage local de l'UVI repose sur une stratégie complexe qui cherche à construire des « vases communicants entre l'institution universitaire et la communauté locale » (UVI, 2005b :19) et qui se manifeste, notamment, dans sa pratique éducative quotidienne.

L'UVI a fait le pari, d'une part, de laisser la place pour que depuis chacun des campus se créent des alliances et se renforcent des liens « avec les communautés marginalisées ; avec les petits producteurs ; avec des micro, moyennes et grandes entreprises ; avec les divers programmes municipaux et étatiques, ainsi qu'avec les groupes et organisations civiles » (UVI, 2005 :16) ; et d'autre part, de construire une proposition académique permettant de déplacer les processus d'enseignement-apprentissage vers des espaces situés en dehors de l'université et des salles de cours, dans le but de décroquer les savoirs. Dans ce sens, un peu à l'image du SEMV, l'UVI se positionne comme une université interculturelle qui cherche à construire, nourrir, enrichir et transformer sa proposition et ses pratiques éducatives grâce et à travers le contact avec différents types d'acteurs. Mais cette stratégie n'est pas visible que si nous nous intéressons de près à la vie éducative dans chacun des campus et aux pratiques déployées par les acteurs qui les font vivre. L'analyse des pratiques nous permettra de rendre compte, d'un côté, que cette volonté se voit souvent entravée par les cadres institutionnels qui limitent les marges de manœuvre des acteurs éducatifs ; et de l'autre côté, d'étudier les stratégies mises en œuvre par ceux-ci afin de pouvoir innover et promouvoir des initiatives collaboratives malgré les cadres institutionnels qui les contraignent.

Dans la suite de ce chapitre et dans les chapitres suivants, nous aurons l'occasion d'étudier différentes stratégies adoptées par l'UVI et mises en œuvre par l'équipe coordinatrice, les



enseignants et les étudiants au sein de l'UVI-Totonacapan. Mais avant d'en venir au sujet, analysons le processus d'implantation de l'UVI dans la municipalité d'Espinal. Cela nous permettra ensuite de mettre en lumière une petite partie des alliances que ce campus a construit dans le temps et de parler d'un des mécanismes institutionnels créés par l'UVI pour assurer des espaces formels de participation, de consultation, d'évaluation et de planification collective avec les acteurs locaux, les *Consejos Consultivos Regionales* et le *Consejo Consultivo General*.

iii. *L'implantation d'une université interculturelle dans le Totonacapan Veracruzano*

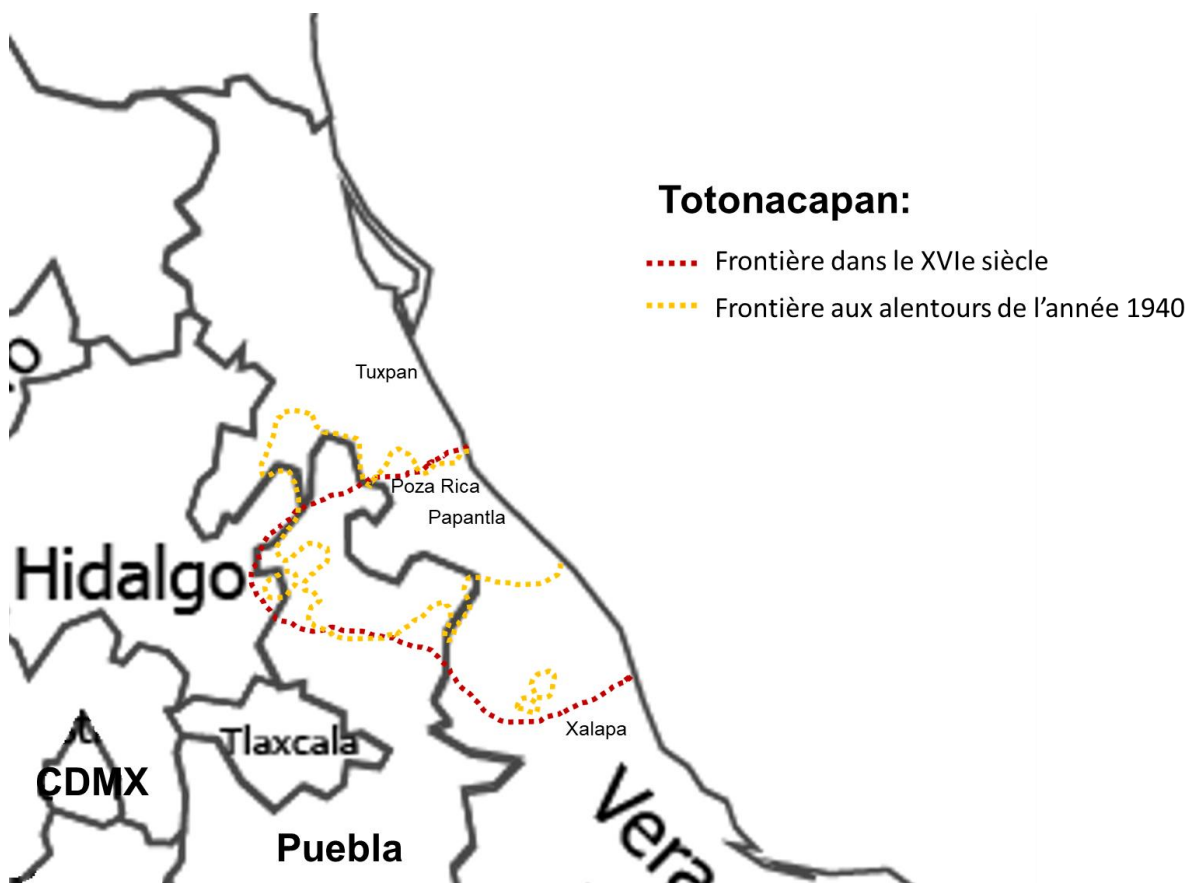
En ce qui concerne la mobilisation des acteurs locaux pour que l'UVI s'implante dans leur municipalité, le cas de l'UVI-Totonacapan reste assez emblématique. Notamment, parce que ce sont les propres habitants de la communauté d'Espinal qui ont fait pression aux autorités municipales pour que l'université s'installe dans leur village (Bello, 2009 :115). Mais afin de mieux pouvoir situer et comprendre les propos des acteurs que nous allons reprendre par la suite, il est nécessaire de présenter la région dans laquelle l'UVI-T s'est implanté. Le Totonacapan a fait l'objet de nombreux travaux<sup>165</sup> qui se sont intéressés à la description et à la caractérisation de la région, ainsi qu'à l'étude du peuple dont elle porte le nom. Sous différents angles, ces travaux se sont intéressés à analyser les transformations que la région a observé au fil du temps, de l'époque préhispanique à nos jours. En quelques pages, il serait impossible d'aborder la complexe histoire de la région et toutes ses transformations. Nous allons donc nous limiter à la situer géographiquement et à présenter d'une manière générale certaines de ses caractéristiques, tout en nous intéressant particulièrement aux transformations les plus récentes qui se trouvent à l'origine des enjeux auxquels l'UVI-T doit faire face.

La région connue sous le nom de Totonacapan fait référence au territoire qui était habité par le peuple totonaque préhispanique pendant les périodes, classique et post-classique précoce (400-1200 après J.C.). Au XVI<sup>e</sup> siècle, explique Victoria Chenaut (2010 :47), le Totonacapan occupait une partie des États de Puebla, Hidalgo et Veracruz, mais selon l'étude comparative des limites de la région menée par Isabel Kelly et Ángel Palerm (1952) à partir des résultats du recensement de 1940, à cause des processus d'acculturation, les frontières ethniques du Totonacapan s'étaient vues réduites de manière très importante (Figure 10). Actuellement, nous dit toujours Chenaut, la

---

<sup>165</sup> Parmi ces auteurs nous retrouvons notamment : Melgarejo Vivanco, J.L. (1943). *Totonacapan*. Xalapa:Talleres Gráficos del Gobierno del Estado de Veracruz; Kelly, I. et Palerm, A. (1952). *The Tajin-Totonac*. Washington : Smithsonian Institution ; Velázquez, E. (1994). Intercambios económicos y organización regional en el Totonacapan dans O. Hoffman et E. Velázquez (coord.) *Las llanuras costeras de Veracruz. La lenta construcción de regiones*. Xalapa: UV-ORSTOM.

présence de la population totonaque dans le territoire s'est encore réduite et se limite à une zone située dans la *Sierra Madre Oriental*, aux limites des États de Puebla et de Veracruz, ainsi que dans la *Llanura Costera* (plaine côtière) de Papantla. Selon les données du recensement effectué en 2020, il y a 256 344 personnes parlant la langue totonaque dans le pays, dont 122 595 se trouvent dans l'État de Veracruz et 104,194 dans l'État de Puebla<sup>166</sup>.



**Figure 10.** Carte montrant les limites du Totonacapan dans le XVIe siècle et aux alentours de l'année 1940  
 Source: Élaboration propre à partir de la carte « Mapa 1. Límites del Totonacapan en el SXVI y hacia el año 1940 » présentée par Chenault (2010 :48) et élaborée à partir des données recueillies par Kelly et Palerm (1952).

Géographiquement, nous dit Emilia Velázquez (1994 :105), le Totonacapan actuel est un espace différencié, dans lequel se distinguent quatre zones habitées par des Totonagues qui partagent des caractéristiques naturelles et socio-économiques : d'abord deux zones contrastées, la *Sierra Norte de Puebla*, située dans le système montagneux appelé *Sierra Madre Oriental*, et la *Llanura Costera* du nord du golfe du Mexique ; puis, entre elles, deux

<sup>166</sup> [http://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas\\_lenguas.htm](http://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas_lenguas.htm)

zones de transition, la *Sierra de Papantla* et les *Tierras Bajas* du nord de Puebla (Figure 11). Ces quatre zones du Totonacapan, poursuit Velázquez, « comprennent des paysages naturels différents les uns des autres, favorisant la présence ou l'absence de certaines cultures, associées à des systèmes de production divers » et, par conséquent, à différentes formes d'occupation de l'espace en fonction de l'activité d'acteurs sociaux spécifiques (106).



**Figure 11.** Carte de zonage du Totonacapan

Source : Élaboration propre à partir de la carte « Mapa 4.2 Zonificación del Totonacapan » présentée par Velázquez (1994 :107).

En raison des frontières politico-administratives qui divisent les États de Puebla et de Veracruz, une distinction est couramment faite entre la région du Totonacapan Poblano et la région de Totonacapan Veracruzano. À partir du zonage effectué par Velázquez, le Totonacapan Veracruzano, qui est la région dans laquelle opère l'UVI-T, comprendrait la *Sierra de Papantla* et la *Llanura Costera*. Selon la délimitation officielle présentée par la

Secretaría de Finanzas y Planeación (SEFIPLAN) de l'État de Veracruz<sup>167</sup>, le Totonacapan Veracruzano est conformé par quinze municipalités : 1) Cazonés de Herrera, 2) Coahuatlán, 3) Coatzintla, 4) Coxquihui, 5) Coyutla, 6) Chumatlán, 7) Espinal, 8) Filomeno Mata, 9) Gutiérrez Zamora, 10) Mecatlán, 11) Papantla, 12) Poza Rica de Hidalgo, 13) Tecolutla, 14) Tihuatlán et 15) Zozocolco de Hidalgo (Figure 12).

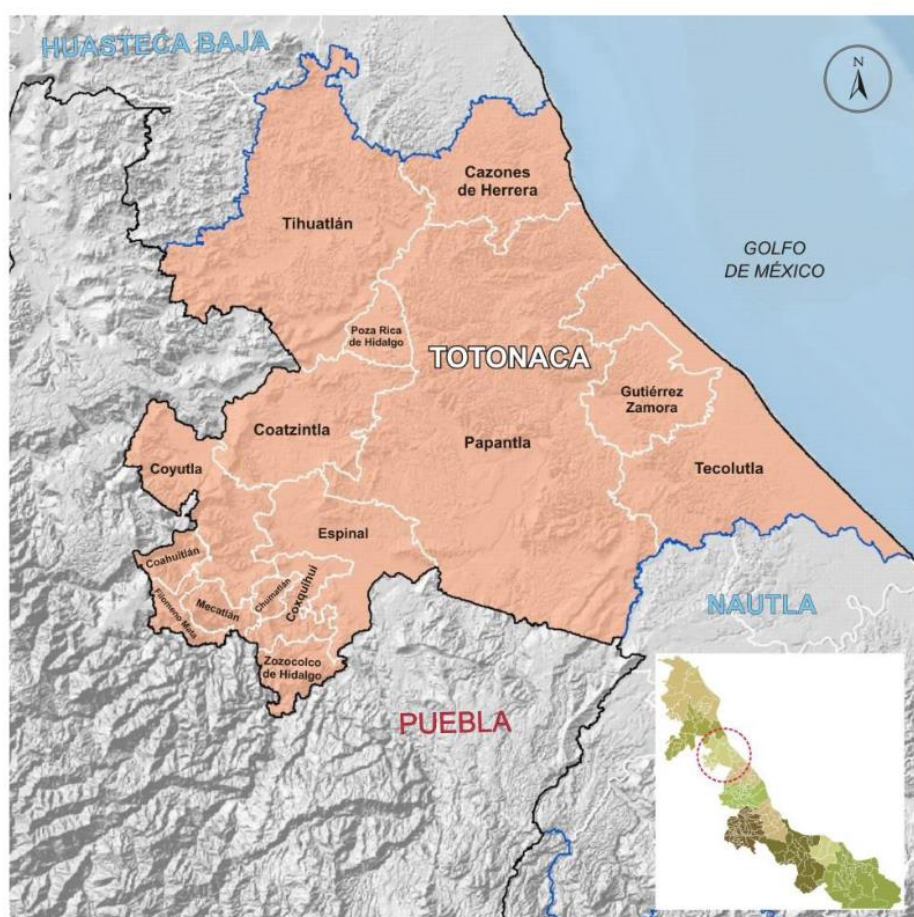


Figure 12. Carte avec la délimitation officielle du Totonacapan Veracruzano

Source: SEFIPLAN (2020). Estudios regionales para la planeación. Región Totonaca 2020. SEFIPLAN, Gobierno del Estado de Veracruz, p.3.

Poza Rica et Papantla sont les deux principales villes de la région. L'autoroute côtière qui communique le port de Veracruz et le port de Tuxpan, les relie au reste de l'État. Du côté de Veracruz, ce sont les deux villes qui permettent d'accéder à la *sierra*, mais c'est précisément Papantla la ville qui relie la *sierra* à la *costa* (côte). Espinal et Entabladero sont les villages intermédiaires qui relie la *llanura* (plaine) à la *sierra*. Le village de

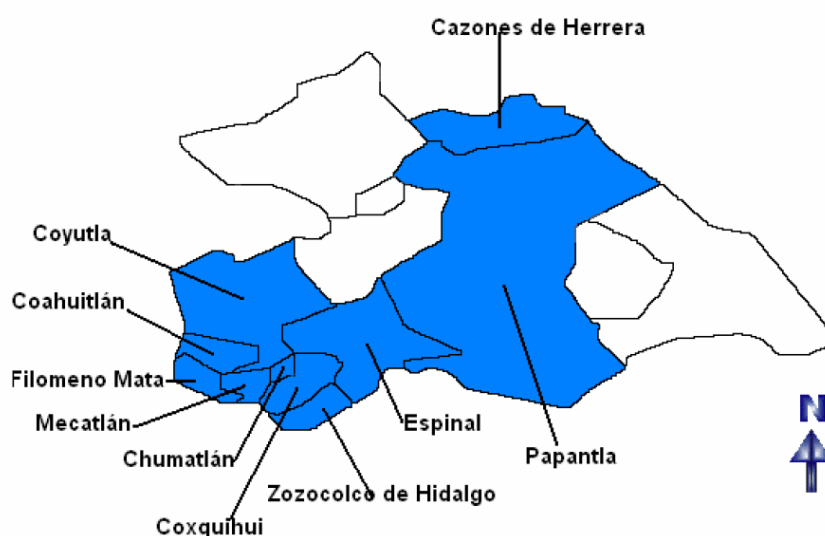
<sup>167</sup> SEFIPLAN [http://ceieg.veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/21/2020/12/SEFIPLAN-2020-EstudioRegionalPlaneaci%C3%B3n\\_Totonaca.pdf](http://ceieg.veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/21/2020/12/SEFIPLAN-2020-EstudioRegionalPlaneaci%C3%B3n_Totonaca.pdf)

## (Se) former aux métiers du développement en région Totonaque, Mexique

Coyutla est situé au pied de la sierra et est l'étape obligatoire pour monter vers les municipalités de Filomeno Mata, Mecatlán et Coahuatlán. De même, en partant d'Espinal, se trouve la route qui traverse la rivière Tecolulta et mène par le pont d'Oriente à Coxquihui, Zozocolco et Chumatlán, ou au Totonacapan Poblano situé dans la Sierra de Puebla.

D'après l'Étude régional pour la planification de la région totonaque publié en 2020 par la SEFIPLAN, dans le Totonacapan Veracruzano, seules 22 des 1 420 localités sont classées comme urbaines ou semi-urbaines. Elles comptent 2 500 habitants ou plus chacune et le 58 % de la population y est concentrée. Cela signifie que le 42 % restant de la population vive dans les 1 398 localités considérées comme rurales. Dans les localités rurales, la fourniture de services publics tels que l'eau potable, l'assainissement et l'électricité est assez précaire (SEFIPLAN, 2020 :5). Au niveau des logements privés habités dans la région, 79 % ont des sols en ciment ou en terre, 51 % ont des plafonds en matériaux légers ou naturels, et 21 % d'entre eux ont des murs en ces mêmes matériaux (*idem.*). Concernant l'équipement, 8 foyers sur 10 n'ont pas d'ordinateur, 9 sur 10 n'ont pas accès à Internet et 7 sur 10 n'ont pas de téléphonie fixe. Deux foyers sur 10 n'ont pas de cuisine et 3 sur 10 utilisent du bois de chauffage ou du charbon de bois pour cuisiner, avec les dommages que cela occasionne sur la santé des habitants (*idem.*).

En 2005, lorsque l'équipe fondatrice de l'UVI a réalisé le diagnostic et l'étude de faisabilité dans cette région, elle a constaté que sur les 15 municipalités qui composent la région : douze avaient un indice de marginalisation élevé ou très élevé ; huit avaient un indice de développement humain faible moyen ; neuf avaient un indice de développement social très faible ; et 10 se caractérisaient par avoir une population éminemment ou modérément autochtone (UVI, 2005a : 46-50). Suivant la méthodologie qui a déjà été expliqué précédemment (Ch4.B.b.i), l'UVI a donc défini comme zone d'intérêt une région



**Figure 13.** Carte de la région interculturelle totonaque définie comme zones d'intérêt de l'UVI-T  
Source: Mapa 6. Municipios que integran la Región Intercultural Totonaca (UVI, 2005:51)

interculturelle composée de 10 municipalités sur les 15 : 1) Cazonas de Herrera, 2) Coahuatlán, 3) Coxquihui, 4) Coyutla, 5) Chumatlán, 6) Espinal, 7) Filomeno Mata, 8) Mecatlán, 9) Papantla et 10) Zozocolco de Hidalgo (Figure 13).

Tout comme aujourd'hui, cela signifiait concrètement que les 10 municipalités qui composent la région interculturelle totonaque délimitée par l'UVI se trouvaient dans une situation de marginalisation et précarité assez importante. D'après les données présentées dans le diagnostic (UVI, 2005a : 46)<sup>168</sup>, un important pourcentage moyen des logements n'avaient pas de drainage ou service sanitaire exclusif (22,6 %), électricité (27,1 %) et eau courante (71,5 %). Dans ces municipalités, il y avait également un élevé pourcentage moyen de la population âgée de 15 ans ou plus qui était analphabète (34,5 %) ou n'avait pas terminé l'école primaire (60 %) et il y avait aussi un très élevé pourcentage de la population active percevant 2 salaires minimum ou moins (ce qui à l'époque équivalait à peu près à 8 euros<sup>169</sup>). Les municipalités de Coyutla, Coahuatlán, Chumatlán, Coxquihui, Zozocolco, Filomeno Mata et Mecatlán sont les plus marginalisées.

Toutes ces localités se trouvent à la limite de l'État de Puebla. Ce n'est que dans les années 1990 que des ponts ont été construits, des routes nouvelles et anciennes ont été ouvertes et bordées, et certaines autres ont été pavées (Urías Hermosillo, 2000 :7). Cela est dû au fait qu'à partir des années 1940, lorsque l'industrie pétrolière a commencé à se développer dans la région, les efforts de l'État dans le développement des voies de communication se sont orientés vers la *Llanura Costera* dans laquelle se trouvent les puits de pétrole. Avec l'apparition de l'industrie pétrolière, la région entame un processus accéléré d'industrialisation et d'urbanisation qui a reconfiguré l'ordre socio-économique et conduit à des changements culturels, politiques et environnementaux très importants.

Tout au long du XIXe siècle et, notamment, au cours des dernières années du régime porfirien, le Totonacapan avait subi une série de transformations importantes articulées autour de la modernisation et du changement social qui avaient accéléré les processus d'acculturation de la société totonaque. Mais la région avait réussi à conserver vivants des aspects linguistiques, culturels et organisationnels distinctifs du peuple totonaque. C'est à partir des années 1940 que des changements plus importants surviennent en raison des politiques indigénistes, mais surtout en raison du développement de l'industrie pétrolière. Jusqu'aux premières décennies du XXe siècle, explique Victoria Chenaut (2010 :58), le Totonacapan était régionalement intégré par les chemins muletiers qui traversaient la chaîne montagneuse de la Sierra Madre Orientale. Ils rendaient possible le

---

<sup>168</sup> Je me suis basée sur les données présentées pour chaque communauté dans le *Diagnóstico y estudio de factibilidad* (2005) réalisé par l'UVI, pour calculer les pourcentages moyens qui sont présentés dans ce paragraphe.

<sup>169</sup> En 2000, le salaire minimum s'élevait à 37,9 pesos x 2 = 75,8 / 8,7 qui correspond au taux d'échange moyen MXP/EUR pour la même année = 8,1 euros. Nous rappelons que même si le diagnostic a été effectué en 2005, il s'est basé sur les données du recensement réalisé dans l'année 2000 (Ch4.B.b.i).



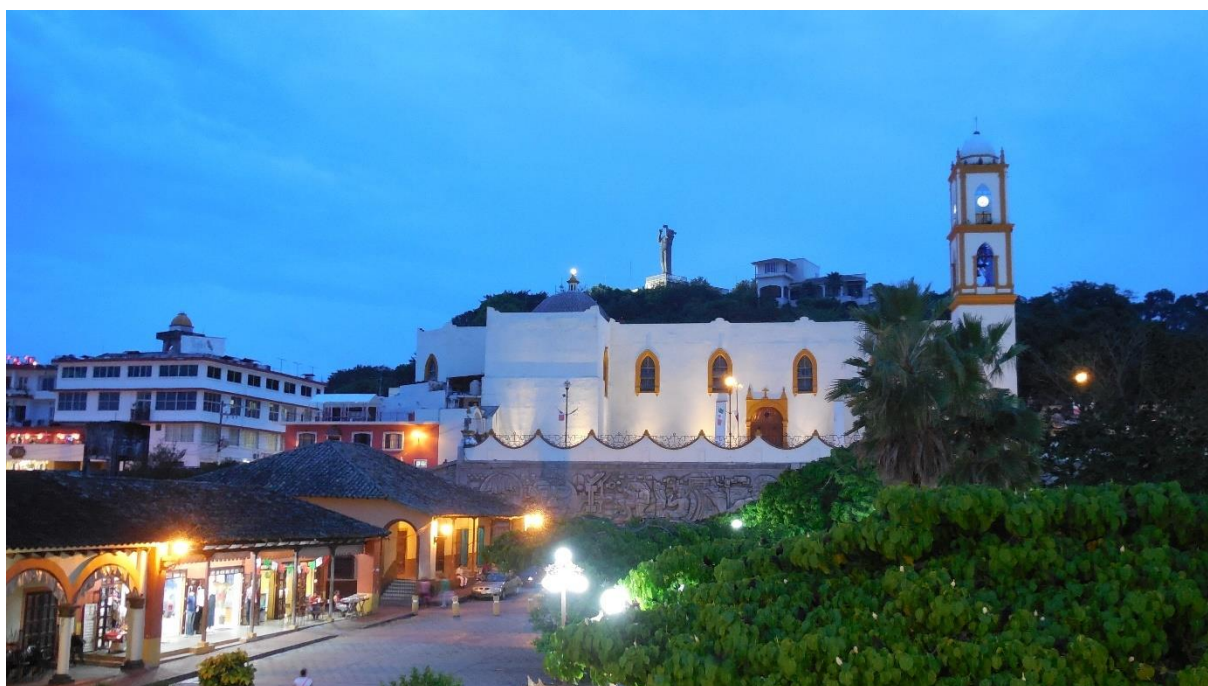
commerce intérieur et la communication des villages de la *Sierra Norte de Puebla* et de la *Sierra de Papantla* avec ceux de la plaine côtière. Mais à partir de 1940, les circuits commerciaux se sont réorganisés du fait de l'inauguration de nouvelles routes dans la plaine côtière et du boom pétrolier à Poza Rica. Bien que, nous dit toujours Chenaut, ces nouvelles voies de communication aient permis de promouvoir l'offre des produits agricoles, de l'élevage et de la pêche du Totonacapan sur le marché national, les circuits commerciaux, organisant les échanges dans la région, ont été perturbés.

Tel que le constate Emilia Velázquez (2015), cela a conduit à une réorganisation des relations commerciales qui a séparé, d'une part, la région du Totonacapan Poblano, de celle du Totonacapan Veracruzano ; et d'autre part, à l'intérieur du Totonacapan Veracruzano, cela a produit des écarts importants entre la *Sierra de Papantla* et la plaine côtière. Lorsque Poza Rica devient le pôle industriel de la région, de nombreuses personnes des environs et d'autres parties du pays ont commencé à migrer, attirées par la possibilité de travailler et par les salaires élevés payés par Petróleos Mexicanos (PEMEX) (Chenaut, 2010 :58). Ces mouvements migratoires s'inscrivaient dans la nouvelle dynamique régionale qui avait été favorisée par la création de nouvelles routes. Il était de plus en plus fréquent que les paysans de la Sierra et des zones rurales quittent leur communauté à la recherche d'un emploi dans les villes. Cela continue d'être la dynamique actuelle dans la région. Tout cela a fait que l'offre de biens et services se concentre d'abord dans les villes de Poza Rica et Papantla, ainsi que dans leurs environs, et que les municipalités plus éloignées présentent des carences plus importantes en termes de services de base.

La scolarisation dans la région est de 6,4 ans, en moyenne, bien qu'avec une très grande variation selon les localités, car malgré le fait qu'il y ait une couverture importante en éducation de base, l'offre se réduit au fur et à mesure que le niveau d'enseignement avance. Au niveau supérieur, l'offre est très limitée. Les établissements d'enseignement supérieur existant au moment du diagnostic réalisé par l'UVI étaient situés notamment dans les zones urbaines des municipalités de Papantla et de Poza Rica. Pour cette raison, ainsi que dans les autres régions interculturelles dans lesquelles l'UVI s'est implantée, il a été décidé d'installer des campus dans des localités rurales qui permettraient un meilleur accès aux populations historiquement exclues de l'enseignement supérieur.

Du fait que les villages d'Espinal et d'Entabladero étaient facilement accessibles et disposaient de tous les services nécessaires au bon fonctionnement de l'université, les deux ont été considérées comme des emplacements potentiels pour l'installation du campus. Cependant, à la suite d'une demande explicite du gouvernement municipal de Papantla pour que l'UVI s'y installe, le choix de l'emplacement s'est porté entre Espinal et Papantla. Le récit d'un des enseignants de l'UVI (E\_PR\_10\_UVI) ayant participé dans le processus d'implantation des campus, rend compte de circonstances qui ont conduit à l'installation du campus dans le village d'Espinal et du rôle déterminant qu'ont joué les habitants pour que l'UVI-T reste chez eux.

Dans le cas de l'UVI-T, explique cet enseignant, « *la dispute pour l'implantation du campus s'est produite plutôt entre municipalités, surtout entre Papantla, qui a voulu rentrer dans le jeu, et Espinal qui avait été envisagé dans le diagnostic. Papantla est entré dans le jeu tout à la fin, elle n'avait pas été prise en compte dans le diagnostic car nous avons initialement convenu que l'UVI n'allait pas renforcer les centralités régionales. Tout le monde sait qu'après Poza Rica, Papantla est la ville qui fait bouger la région. Du coup, renforcer le rôle de Papantla ne faisait pas de sens. L'idée était plutôt d'ouvrir une option au sein de la région, un autre pôle qui à terme aurait plus de croissance. [...]. Mais quand nous avons reçu une lettre de la municipalité de Papantla disant qu'ils voulaient aussi [l'université], nous ne pouvions pas refuser de les inclure sur la liste des possibilités. Et, en même temps, Espinal ne donnait pas des signes de vie. Et il n'y avait pas vraiment des acteurs des communautés environnantes [d'impliqués], les acteurs ont été notamment des maestros de la communauté d'Espinal. Ils ont fondé un patronage et, surtout trois d'entre eux sont ceux qui ont tout mené, ils disaient "ce n'est pas possible qu'on nous prenne l'université" et ce sont eux qui ont fini par prendre la route... Parce que, du coup, il y a eu une réunion dans la salle du conseil municipal d'Espinal et ces enseignants dont je te parle se sont présentés avec une vingtaine de voisins de la communauté. Le président municipal d'Espinal se contentait d'écouter uniquement. Le président de Papantla est arrivé tirant l'épée du fourreau, "nous mettons à votre disposition tout ce que vous voulez, nous avons trois parcelles de terrain, à tel endroit, à tel endroit et à tel endroit, chacune a tant d'hectares, en plus, vous avez notre engagement d'aider à la construction, bla bla bla... ça nous intéresse". Et certains voisins ont dit, "eh bien, nous voulons demander à notre président [municipal] de parler", parce qu'il était complètement silencieux, juste en train d'écouter, "la réunion va bientôt se terminer et nous ne l'avons pas entendu, parce que nous sommes ici à Espinal, c'est notre maison, la proposition initiale est que l'université s'installe à Espinal, mais nous comprenons que ce ne*



**Figure 14.** Zócalo de Papantla

Photo prise en 2015 par Anayansi González Rodríguez



*sera pas juste parce qu'on nous a choisi, il doit y avoir un engagement de la municipalité et c'est notre président qui le représente, alors qu'est-ce que vous avez à dire ?" Il ne voulait pas, mais il a été forcé, donc il a dit à peine, "bon, je n'ai pas les mêmes ressources que Papantla", ce qui est vrai, puis il a dit "oui, nous voyons avec de bons yeux la proposition donc nous serions prêts à soutenir comme nous le pouvons". Après la réunion, Sergio me demande, "qu'est-ce que tu en penses ?". Je lui ai dit, "eh bien, le président d'Espinal a été comme ça depuis le début, si nous y restons, nous courons le risque qu'il ne tienne pas ses engagements, mais je n'aime pas l'idée de Papantla, car cela nous amène dans un contexte plus urbain". Ils avaient le projet de vouloir développer une cité universitaire, puisqu'ils l'ont dit comme ça lors de la réunion "nous sommes en pourparlers avec l'université pédagogique et nous leur avons déjà offert un terrain et à côté de ce terrain se trouve celui que nous pensons vous donner. Et nous sommes aussi en pourparlers pour qu'un [institut] technologique s'y installe". Si je me rappelle bien ils parlaient d'un truc d'environ 20 hectares. Je lui ai donc dit [à Sergio], "du coup, peut-être à Papantla, mais regardons la possibilité de faire sortir le campus de la ville". Nous sommes donc allés voir le président municipal de Papantla pour lui expliquer que ça pourrait être dans la municipalité mais qu'on ne voulait pas renforcer telle et telle chose et que, du coup, ça pouvait se faire mais dans une communauté, "comment ?", il ne comprenait pas, "oui, dans une communauté, vous avez dit que vous avez de ressources n'est-ce pas ?". "Oui, oui bien sûr, il y a cette communauté et cette autre". En l'absence de décision du président d'Espinal... parce qu'il y avait quelqu'un sur place qui était derrière lui, il a fini par nous dire, "ce président ne veut pas, il faut lui courir après et il me fait traîner". Et, Sergio a dit, "bon, ben tant pis, on va s'installer dans la municipalité de Papantla". Mais quand les maestros de la communauté l'ont appris, ils ont fermé la route et c'est là qu'ils font pression sur le président, qu'ils font pression sur l'opinion publique et ils ont fait que l'UVI s'installe à Espinal. Mais parmi les campus de l'UVI, celui d'Espinal a reçu le moins d'accueil en termes de soutien de la part des autorités par rapport à ce que nous attendions » (Extrait d'entretien, E\_PR\_10\_UVI).*

Suite au blocage de la route par les habitants, des négociations ont eu lieu et l'UVI-T s'est donc implanté dans la communauté d'Espinal, mais avec très peu des ressources matériels et financiers à sa disposition. Malgré la réticence initiale, la municipalité a fait le don d'un terrain pour construire les installations de l'UVI-T et ont mis à disposition la *Casa de la Cultura* d'Espinal pour que l'université puisse commencer à accueillir des étudiants dès la rentrée 2005. Il s'agissait d'une très belle maison ancienne, mais d'après certains étudiants et enseignants, peu adapté pour répondre aux besoins de l'UVI (Figure 15). Puis, dans la mesure de ses possibilités, les autorités municipales ont quand même beaucoup soutenu à l'UVI-T pendant les premières années d'opération. D'après [Franco], un des enseignants de l'UVI-T « pendant quatre ou cinq ans l'UVI a vécu de la mairie, tout le temps on était "SVP, on a besoin de passer un coup de fil, on a besoin de papeterie, on a besoin qu'on nous prête un véhicule car on va aller à Poza Rica pour une réunion ou dans une autre communauté ou parce que nous allons faire de la promotion" » (Extrait d'entretien, E\_PR\_15\_UVIT).



**Figure 15.** Façade de l'UVI-T située dans les installations de la Casa de la Cultura d'Espinal

Photo prise par Arianna Re

Source: Fachada de la UVI de Espinal (Re, 2013: 358)

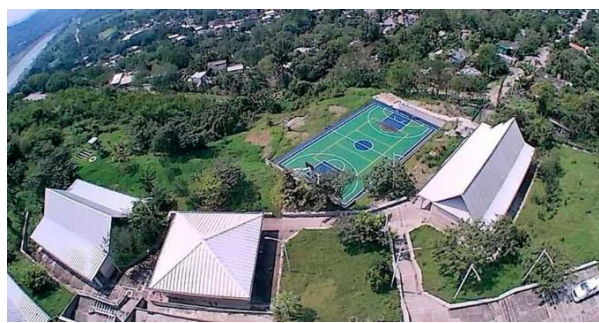
La construction du campus permanent a été très longue. Les installations de l'UVI-T ont été les dernières à être inaugurées, pratiquement 8 ans après le début d'activités, et quand elles ont été finalement rendues, elles n'étaient pas encore finies. Lors de mon séjour de terrain, les installations n'avaient pas encore été complètement achevées, ce n'est qu'en 2019 que les travaux ont été entièrement terminés. Désormais, le campus dispose de salles de cours climatisées, bibliothèque, centre informatique, laboratoire multimédia, cafeteria et terrain de sport (Figure 16). Mais cette situation a fait que l'UVI-T démarre activités et se développe dans des conditions d'inégalité vis-à-vis des autres campus de l'UVI et d'autres institutions d'enseignement supérieur de la région situées en milieu urbain.

Dans le temps, les conditions précaires des infrastructures et le manque d'équipements a eu un certain impact sur la manière dont l'UVI-T était perçue dans les autres campus. Lors de mon terrain diagnostic, à partir de conversations informelles tenues avec différents membres de l'UVI, j'ai pu constater que l'UVI-T était considérée comme « un cas à part », comme celle qui « avait le plus de problèmes » et n'avait pas « des installations terminées, encore avec des salles de cours sans fenêtres », « n'avait pas beaucoup d'étudiants inscrits et par conséquent avait dû adapter le programme éducatif », « ne proposait pas des orientations (parcours différenciés) pour ses étudiants », « suivait une ruta metodológica

*différente* » (Extraits du journal de terrain, 3-17.09.2015). Nous reviendrons plus tard sur toutes ces particularités, mais il nous intéresse de soulever que l'UVI-T était perçue comme le campus où « *on ne se sait pas trop qu'est-ce qu'ils font là-bas* », dit avec un certain ton de condescendance (Extrait du journal de terrain, 14.09.2015). Une fois, dans une conversation informelle, un des enseignants d'autre campus m'a dit « *le campus Totonacapan est comme le pauvre petit frère de l'UVI, pour qui chacun a une certaine affection car il éveille une certaine compassion, une certaine tendresse* » (Extrait du journal de terrain, 17.09.2015). Certes, nous ne pouvons pas affirmer que ces points de vue étaient partagés par l'ensemble des membres de l'UVI, mais il nous permet de mettre en lumière le fait que, pendant plusieurs années, l'UVI-T a dû fonctionner avec beaucoup de carences et que cela a eu un certain impact sur la manière dont elle était perçue par différents membres de l'UVI et probablement aussi par les membres de communautés environnantes.



**Figure 16.** Installations de l'UVI-T en 2015  
Photo prise par Anayansi González Rodríguez



Installations de l'UVI-T en 2021  
Source: <https://www.vanguardiaaveracruz.mx/oferta-uvi-par-de-licenciaturas-a-serranos/>

Nous pourrions supposer, d'une manière assez simpliste, que cela se trouve à l'origine de la baisse dans le nombre de nouveaux inscrits à laquelle l'UVI-T a dû faire face depuis les premières années d'activités. Si les conditions précaires des infrastructures et le manque d'équipements peut, sans aucun doute, être l'une des raisons qui permettent d'expliquer cette baisse, elles sont loin d'être les seules. Les graphiques présentés par Lourdes Budar (2020 :36) nous permettent de constater que, même si l'UVI-T est le campus qui éprouve plus des difficultés pour inverser la tendance, la baisse dans le nombre d'inscrits touche également les autres campus de l'UVI (Figure 17). Selon Budar, directrice de l'UVI entre 2018-2021, une tendance à la baisse avec des épisodes de rebond dans le nombre d'inscrits, ne signifie pas l'échec du programme éducatif, mais plutôt la présence de conditions sociales défavorables pour les jeunes (48). Ces conditions, poursuit Budar, sont déterminées par des inégalités structurelles et, surtout ces dernières années, par le contexte de précarité, d'insécurité et de crise socio-économique les régions dans lesquelles l'UVI s'est implanté, puisque la professionnalisation d'un de membres de la famille représente un coût économique et social élevé qui limite l'accès de jeunes à l'enseignement supérieur (*idem*).

Il y a également beaucoup d'inquiétude de la part des parents face au fait que, dans le cadre de leurs études, les jeunes sont amenés à faire beaucoup des déplacements et dans le contexte actuel d'insécurité, ils ne se sentent pas rassurés. Le témoignage d'une étudiante de l'UVI-T à ce sujet permet d'en illustrer. « *Quand j'ai fini le lycée, j'étais à la maison tout le temps, je ne sortais pratiquement pas. Et pour entrer à l'université, je devais venir vivre ici toute la semaine, je n'allais chez moi que le samedi et le dimanche. Et puis avec les activités scolaires parfois je ne pouvais pas y aller. Et parfois quand on sortait sur le terrain, j'arrivais chez moi à 8 heures du soir et ma mère s'inquiétait beaucoup, elle me disait "quelque chose peut t'arriver, tu vois bien que là-bas il y a eu des cambriolages et là-bas je ne sais pas quoi d'autre". Parfois, il faut aussi faire face à la famille parce qu'elle s'inquiète beaucoup, mais à juste titre car il y a beaucoup de risques de délinquance et d'insécurité, et parfois les familles sont très inquiètes que nous soyons dehors* ».

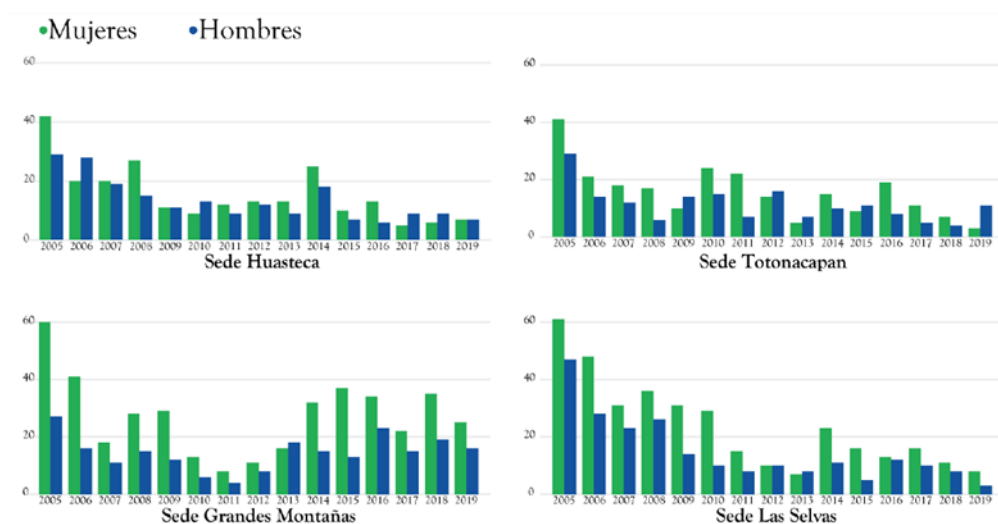


Figure 17. Nombre de nouveaux inscrits dans les campus régionaux de l'UVI par promotion et par sexe, 2005-2019  
 Source: Gráfica 2. Población de nuevo ingreso en las sedes regionales de la UVI por generación y por sexo, 2005 a 2019 (Budar, 2020:36)

Dans tous les cas, nous sommes d'accord avec Budar, que malgré le manque de moyens, l'UVI-T en particulier, mais tous les campus de l'UVI en général, ont su faire face au « défi de procurer une éducation de qualité avec une pertinence culturelle et une responsabilité sociale dans des contextes marqués par l'inégalité, l'injustice et l'iniquité historique » (49). Afin de relever ce défi, au niveau institutionnel, l'UVI a entrepris divers efforts pour consolider et renforcer le corps enseignant, ainsi que pour améliorer les conditions des infrastructures et les services scolaires fournis dans tous les campus. Au niveau du campus, comme nous pourrions le constater par la suite avec le cas de l'UVI-T, le personnel académique mène en permanence différents efforts pour consolider des alliances avec les acteurs locaux et innover dans leurs pratiques pédagogiques.

iv. *Création d'alliances et collaborations avec des acteurs locaux au sein du Totonacapan Veracruzano*

Suite à l'installation de l'UVI-T à Espinal, profitant des contacts qui avaient été créés, un premier *Consejo Consultivo Regional* (désormais *Consejo Consultivo Intercultural Regional*) a été constitué de manière provisoire avec les autorités municipales et d'autres acteurs qui avaient manifesté de l'intérêt pour le projet. Il n'a pas vraiment eu de suivi aboutissant à la formalisation du CCR et cette première tentative de constitution est resté un peu dans l'oubli, même si les liens avec les acteurs se sont conservés et consolidés. En 2014, dans le cadre d'un processus de renouvellement de l'UVI, l'installation de ces instances de concertation a été reprise pour donner de la participation aux différents acteurs internes et externes (à l'UV, à l'UVI et à l'UVI-T) et dans le but de pouvoir échanger sur l'évolution, la situation actuelle et les perspectives de l'institution. L'installation des CCR a conduit également à l'installation du *Consejo Consultivo General* (désormais *Consejo Consultivo Intercultural General*) de la DUVI.

Les *Consejos Consultivos Interculturales Regionales* (CCIR) ont été créés comme des instances clés promouvant le développement des liens entre les campus de l'UVI et les acteurs des régions d'intérêt. Pour ce faire, d'après le Règlement interne de l'UVI, les CCIR sont composés par des membres internes et externes. Parmi les membres internes l'on compte : le *Vice-Rector* (Vice-président) de l'UV de la région correspondante ; le Directeur de l'UVI ; le Coordinateur du campus ; le Responsable de la gestion de la *vinculación* du campus ; le Coordinateur de *vinculación* et de la levée des fonds de l'UVI ; le Représentant des étudiants. Parmi les membres externes l'on trouve : un représentant des institutions fédérales, régionales ou municipales ayant une incidence dans la région ; un représentant des organisations civiles des communautés environnantes ; un enseignant de la communauté ; un acteur social reconnu pour sa participation et son honneur dans la région ; et un diplômé du campus (UVI, 2016 :10-11).

Même si les CCIR émettent des recommandations non contraignantes, ils cherchent à jouer un rôle important en termes d'établissement d'accords avec les représentants des communautés, des organisations civiles, des autorités traditionnelles et éducatives et de l'administration publique municipale. Les attributions du CCIR comprennent : proposer et collaborer à la conception de projets de recherche régionaux qui favorisent l'attention aux besoins les plus urgents des communautés rurales où se trouve le campus ; accompagner et faire le suivi des activités de *vinculación* universitaire avec les institutions et les communautés ; donner un avis sur l'amélioration permanente des profils de formation des étudiants ; et soutenir et conseiller sur les processus de levée de fonds municipaux, régionaux, fédéraux et internationaux, alloués par des organisations civiles et privées (UVI, 2016 :11).

D'après le Responsable de *vinculación* de l'UVI-T, qui était également en charge d'organiser le conseil de cette région, les CCIR sont ouverts à tous les acteurs locaux qui souhaitent y assister. Toutefois, pour le cas de l'UVI-T, il n'y a pas d'appel publique. Ce



sont donc notamment les membres statutaires qui y assistent, ainsi que d'autres acteurs invités en raison de liens que l'UVI-T a établie ou veut établir avec eux. Dans ce sens, le CCIR de l'UVI-T permet à un certain nombre d'acteurs internes et externes de se rencontrer périodiquement (notamment 1 fois par semestre), de mettre en place un processus de reddition de comptes et d'ouvrir un espace de proposition et de suivi des actions communes. Néanmoins, il reste encore un espace de consultation consacré principalement aux acteurs avec lesquels l'UVI a tissé des liens ou établie des alliances et pas forcément accessible à l'ensemble des habitants et des organisations des communautés environnantes.

Même si, en raison de sa formalisation plutôt récente, le CCIR de l'UVI-T était encore un espace en construction au moment de la présente enquête, il avait déjà réussi à articuler des actions communes avec des acteurs avec lesquels elle collaborait depuis plusieurs années. En 2014, par exemple, à la suite de la première session du CCIR en mai, le *Primer Encuentro Interactoral para la Vinculación Comunitaria « Natanoqlhaw »*<sup>170</sup> a eu lieu en octobre de la même année. Cette rencontre a eu pour but de promouvoir des espaces de dialogue entre différents types d'acteurs et réfléchir autour des modèles d'intervention permettant de renforcer les processus de *vinculación comunitaria* promus au sein de l'UVI-T. Cette rencontre a réuni, en plus des autorités municipales et différentes instances gouvernementales – la Mairie de Papantla, l'*Unidad Regional de Culturas Populares* de Papantla, la *Dirección de Fomento Agropecuario* de Coyutla – à des représentants des organisations et des institutions locales parmi lesquelles se trouvent : le *Centro de Investigación Intercultural para el Desarrollo* (CIIDES) A.C., le *Grupo Juvenil Magtayaní* A.C., le *Movimiento Agrario Indígena Zapatista* (MAIZ), l'*Organización de Campesinos Sustentables*, (ORCAS) A.C., le *Centro de las Artes Indígenas* (CAI), *Istakus Spinini* A.C., *Túmin* A.C., *Servicios Educativos Profesionales Propositivos* A.C., *Mujer Guerrera Transformándose* A.C., et *Matunco* A.C. Cela s'est produit grâce au fait que l'UVI-T avait déjà tissé des liens avec une bonne partie de ces organisations, bien avant la constitution formelle du CCIR. Il convient de mentionner que certains diplômés de l'UVI-T travaillent ou ont travaillé dans plusieurs de ces organisations.

Depuis son arrivée à Espinal, l'une des activités centrales de l'UVI-T a été celle de tisser des liens ou, pour employer leur terminologie, créer une *vinculación*, entre l'université et les acteurs et organisations locaux. Comme nous l'avons déjà dit, la *vinculación* est l'un des axes centraux sur lesquels repose, non seulement la proposition de l'UVI, mais celle des UI en général (Ch4.A.c.). Ce qui différencie chacune des institutions réside dans la manière dont cette *vinculación* est construite et dans quel but. Dans le cas de l'UVI-T, au moins au moment de l'enquête, il n'y avait pas une stratégie formelle définissant les critères spécifiques, les axes et les acteurs visés par cette *vinculación*. La stratégie est née plutôt de manière plus spontanée et, au fil des années, elle s'est articulée autour de trois types

---

<sup>170</sup> <https://www.uv.mx/uvi/general/primer-encuentro-interactoral-para-la-vinculacion-comunitaria-natanoqlhaw/>

de rapprochements que les membres de l'équipe coordinatrice, du corps enseignant ou les propres étudiants ont eu avec : 1) des acteurs avec lesquels ils avaient déjà établi un lien professionnel, associatif ou personnel ; 2) des acteurs avec lesquels ils partageaient un intérêt pour une problématique spécifique ; et 3) des acteurs qu'ils rencontraient spontanément, principalement grâce aux projets d'*investigación vinculada*, sur lesquels nous reviendrons plus loin.

La réponse d'[Uriel], un des enseignants de l'UVI-T (E\_PR\_05\_UVIT), lorsque je lui demande sur la manière dont la *vinculación* entre l'UVI-T et les communautés a été créée, nous permet de l'illustrer : « *Dans l'expérience du campus [Totonacapan], nous avons déjà discuté sur ce qui a été à l'origine de la vinculación avec les communautés. Un premier aspect qui nous a amené à nous rapprocher de certains acteurs est l'intérêt à la fois des organisations et de l'université pour des processus spécifiques, non pas pour de grands projets d'intervention, mais plutôt pour des projets concrets. Puis, un autre est que nous les avons rencontrés en cours de route. C'est-à-dire, la vinculación n'a pas été intentionnelle, nous ne l'avons pas recherchée. Mais en cours de route, en faisant les choses que nous faisons, nous nous sommes rencontrés. Nous n'avons pas de programme de vinculación qui établit les critères de cette vinculación ou les axes thématiques ou les acteurs avec lesquels nous voulons et avec lesquels nous ne voulons pas, car il me semble que l'engagement éthique et politique de l'UVI devrait définir avec qui on ne veut pas faire de la vinculación. Certains enseignants ne veulent pas rentrer dans le débat sur les raisons pour lesquelles on ne voudrait pas nous lier avec certains acteurs. Puisque ce n'est pas la même chose d'appeler les étudiants à se lier avec une organisation sociale qui travaille pour le droit, disons, à l'autodétermination ou à la consultation ou à l'alimentation, que à se lier avec la Cruzada contra el Hambre<sup>171</sup>. Bien que les thèmes soient les mêmes, ce n'est pas pareil. Donc, nous n'avons pas de programme de vinculación stratégique qui nous permette de dire, nous avons passé dix ans dans cette région avec de tels acteurs, avec de tels mouvements, avec de telles organisations, avec de tels processus et avec de tels thématiques. Nous faisons une systématisation qui nous conduira à cela, mais nous n'avons pas de programme stratégique de vinculación communautaire ou régional. [...] Pour l'instant ça n'existe pas, ce qu'il y a eu sont des processus intentionnels avec certaines organisations avec lesquelles les enseignants font de la vinculación, certains enseignants (rires). Il y en a qui ne font pas de la vinculación et ce qu'ils font c'est d'envoyer les étudiants vers leurs contacts et ensuite ils disent que c'est leur vinculación. "Je les ai envoyés dans une telle institution, je leur ai dit d'aller voir je ne sais pas qui, j'ai eu au téléphone un tel d'un organisme culturel pour il les reçoive...". Il me semble qu'une chose sont les contacts institutionnels qui, per se, d'après moi, ce n'est pas de la vinculación. Une autre chose sont les accords spontanés, ceux qu'on trouve sur le chemin. Et encore une autre chose sont les stratégies de vinculación pour générer des processus*

---

<sup>171</sup> La *Cruzada Nacional contra el Hambre* est une stratégie nationale d'inclusion et de protection sociale, lancée en 2013 par le gouvernement d'Enrique Peña Nieto, dans le but de garantir la sécurité alimentaire et la nutrition des populations vivant dans l'extrême pauvreté.

*d'empowerment, d'émancipation, de libération ou tout ce que les étudiants veulent produire. De ce type on en a moins. Mais il me semble que ce que nous réussissons quand même bien à faire, c'est promouvoir l'articulation horizontale, ce qui me paraît très important. C'est un peu notre lettre de présentation, nous disons, "nous ne venons pas voler aux communautés leurs processus d'organisation, mais nous sommes là pour contribuer » et il me semble que la manière la plus honnête que nous ayons eue, c'est de dire, "on vient collaborer, on ne vient pas en tant que leaders d'un projet de vinculación, d'organisation ou de défense ou peu importe, on veut être un acteur de plus". Certaines universités ne reconnaissent pas qu'elles ne sont pas le nombril du monde, sinon qu'elles ne sont qu'un acteur de plus dans la région, parfois même un acteur diminué et délégitimé. Il me semble qu'ici l'UVI a une bonne acceptation de la région, ce n'est pas comme d'autres interculturelles que là où elles se trouvent, sont devenues une source de conflit. Dans cette région, il me semble que l'UVI a cette force, elle peut nouer des alliances dans un champ encore fertile » (Extrait d'entretien, E\_PR\_05\_UVIT).*

En effet, le type d'acteurs avec lesquels l'UVI-T doit ou pas créer des collaborations et des alliances stratégiques est un sujet qui conduit à des intenses débats au sein du corps académique, notamment parce qu'ils ne partagent pas tous la même optique. Comme nous verrons plus loin (Ch4.B.c.v.), en raison de leur formation, de leur trajectoire, de leurs engagements et leurs affinités politiques, les enseignants ont des visions différentes sur la vocation de l'université, la formation, le profil du gestionnaire interculturel et, par conséquent, sur le type d'acteurs avec lesquels il serait pertinent de se rapprocher. Faute d'accord, au moment de l'enquête, il y avait une certaine marge de liberté pour que chacun tisse des alliances avec les acteurs qu'il considère pertinent. Mais toujours en essayant de garder une certaine cohérence vis-à-vis de la position défendue par l'UVI au niveau institutionnel, sur laquelle nous reviendrons également un peu plus loin. Cela fait que l'ensemble des acteurs avec lequel l'UVI-T a tissé des liens au fil des années soit très hétérogène.

Toutefois, le rapprochement ou l'établissement de collaborations avec certains acteurs qui génèrent le plus de controverse parmi le corps académique – notamment des acteurs fortement questionnés par leur programmes, projets ou initiatives assistentialistes à visée clientéliste – ne se sont jamais faits. Nous trouvons, entre autres, le cas de la *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas* (CDI) ou de la *Secretaría de Desarrollo Social* (SEDESOL)<sup>172</sup>. Certains enseignants considèrent que se rapprocher de ces institutions serait une absurdité et irait à l'encontre de la volonté de l'UVI de générer et renforcer des initiatives venues « d'en bas ». D'autres enseignants, considèrent que l'UVI-T devrait être en mesure de collaborer avec tout type d'instance qui pourrait lui aider à atteindre certains de ses objectifs. D'autres encore, comme [Uriel], estiment qu'il

---

<sup>172</sup> Il convient de signaler que c'est une spécificité de l'UVI-T, parce qu'il y a d'autres campus de l'UVI qui ont signé des accords de collaboration avec ce type d'instances.



serait important d'établir une stratégie de *vinculación* avec ces acteurs mais tout en définissant très ponctuellement les termes de la collaboration. « *Nous avons un centre de coordination de la CDI dans la région avec lequel il faudrait établir un accord de vinculación stratégique afin de définir en quoi nous voulons nous entraider, la CDI et l'UVI, pour construire le développement que l'on veut ou que l'on ne veut pas, parce que certains d'entre nous ne veulent pas du développement, CERTAINS d'entre nous ne veulent pas du développement. Mais bon, il faudrait voir. Dans tout le cas, il faut dire qu'il est difficile d'établir des conventions institutionnelles parce que l'UVI ne signe pas les conventions, celui qui les signe est l'avocat général de l'Universidad Veracruzana. Cela a beaucoup compliqué les choses. Du coup, nous ne faisons pas beaucoup de conventions formelles mais plutôt des accords de collaboration. Et cela a été un processus très intéressant parce que les enseignants comme les étudiants avons essayé de faire des accords de collaboration avec ceux avec lesquels nous avons les mêmes affinités, ceux qui nous ressemblent et, à mon avis, ça c'est le meilleur moyen de faire de la vinculación. Commencez d'abord avec ceux qui te ressemblent, puis établir des accords inter-acteurs ou interdisciplinaires ou autre. C'est ainsi que nous avons procédé avec la vinculación* » (Extrait d'entretien, E\_PR\_05\_UVIT).

Dans ce sens, il convient de souligner que l'implantation et l'ancrage de l'UVI-T dans la région reposent plutôt sur une stratégie de *vinculación* qui évolue et s'adapte en fonction des problématiques régionales identifiées par l'équipe de coordination, les enseignants et les étudiants, en fonction des affinités existantes entre ceux-ci et certains acteurs locaux, et en fonction de des intérêts communs avec certaines instances. Cette *vinculación* avec les communautés environnantes et les différentes organisations, s'articule autour d'un modèle éducatif et d'une stratégie d'*investigación vinculada*, auxquels nous allons nous intéresser ensuite.

- c. Un modèle éducatif conçu « en haut » teinté des revendications venues « d'en bas »

Dans la même lignée de la CGEIB, l'UVI est née avec la mission de « proposer une option d'enseignement supérieur adaptée aux besoins des régions interculturelles de l'État de Veracruz, basée sur une approche interculturelle permettant de soutenir la formation intégrale d'étudiants autochtones, métis et étrangers de ces régions, afin de promouvoir leur développement et leur vocation interculturelle » (UVI, 2005b :14). Sa vision était de parvenir à assurer « une modalité éducative qui favorise un développement plus juste et égalitaire des groupes qui composent les régions interculturelles de Veracruz, ainsi que la permanence et la diffusion de leurs langues et cultures, à travers la formation des professionnels engagés avec le développement local à travers une coexistence interculturelle harmonieuse, respectueuse et inclusive » (*idem.*).

Toutefois, le modèle éducatif, l'approche interculturelle et la conception du développement adoptés par l'UVI présentent des particularités propres vis-à-vis du projet proposé par la CGEIB et répondent à des logiques spécifiques qui nécessitent d'être analysées séparément. Sans compter que, comme nous avons essayé de mettre en avant tout au long de cette thèse, ces logiques spécifiques sont interprétées et adoptées de façon particulière en fonction des acteurs impliqués dans la mise en œuvre – qui dans le cadre de cette enquête concerne expressément les acteurs qui font vivre l'UVI-Totonacapan.

##### *i. L'approche interculturelle préconisée par l'UVI*

En raison des liens de collaboration générés au fil des années avec le Groupe INTER de l'*Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) de Madrid et le Laboratoire d'études interculturelles de l'*Universidad de Granada* en Espagne, la réflexion des membres du SEMV autour de l'éducation interculturelle s'est beaucoup nourrie d'une approche plus transversale de l'interculturalité, centrée sur le développement des « compétences interculturelles » dans l'ensemble des citoyens pour mieux vivre en société. Mais cette réflexion n'a pas cessé de s'intéresser également aux travaux menés dans différentes régions du Mexique et dans d'autres pays et aux enjeux spécifiques associés à l'éducation dans des contextes ethniques et linguistiquement divers. Cela a amené le SEMV à se positionner comme un espace dans lequel s'articulaient les discours interculturels européen et mexicain (Mateos Cortés, 2011 :135 ; Dietz et Mateos Cortés, 2014 :62-63). Les activités et les expériences d'enseignement et de recherche, ainsi que les propositions et les stratégies didactiques conçues dans le cadre du SEMV pour répondre aux problèmes régionaux spécifiques, n'étaient donc pas uniquement orientés vers des questions ethniques et linguistiques, privilégiées dans le contexte mexicain, mais s'articulaient à une perspective plus large de la diversité culturelle et l'éducation interculturelle (Ávila Pardo, 2009 :22).

Les discours, les réflexions et les expériences acquises au sein du SEMV, ont servi de base au projet de l'UVI, mais ils se sont articulés à d'autres perspectives mobilisées par différents types d'acteurs qui se sont joints au projet. Comme il a été signalé, d'un côté, les échanges avec des professionnels, ethnolinguistes et activistes autochtones ont mis en avant une stratégie d'« *empowerment* ethnique » en vue de faire valoir les droits des communautés ; de l'autre, les liens avec des ONG et des mouvements sociaux et écologistes ont mis l'accent sur la revitalisation des savoirs locaux afin d'établir des relations plus symétriques et durables avec l'environnement (Dietz, 2008:363). Même si les différents acteurs réunis dans le projet de création de l'UVI partageaient l'objectif de répondre à la demande d'enseignement supérieur des populations autochtones, ainsi qu'un intérêt manifeste pour la transformation sociale et le développement des régions rurales et autochtones, en raison de leurs profils, de leurs trajectoires, de leurs idéologies et des enjeux qu'ils associaient au projet, tous n'avaient pas la même idée sur la manière

d'y parvenir, sur la fonction de l'université ou sur l'approche interculturelle à adopter (Ávila Pardo et Mateos Cortés, 2008 :79).

Les travaux menés par Adriana Ávila Pardo et Laura Mateos Cortés (Ávila Pardo et Mateos Cortés, 2008 ; Mateos Cortés, 2011 ; Ávila Pardo, 2016) rendent compte de la complexité des réseaux d'acteurs et des discours qui ont convergé dans le processus de création de l'UVI. À partir de plusieurs entretiens menés auprès de différentes personnes ayant participé au processus de conception et de création de l'UVI, Ávila Pardo et Mateos Cortés (2008) distinguent trois groupes d'acteurs présentant des caractéristiques similaires quant à leur origine, leur formation professionnelle et leur lieu de travail, leurs orientations politiques et idéologiques, ainsi que leurs attentes vis-à-vis du projet de l'UVI :

- Le premier groupe identifié par Ávila Pardo et Mateos Cortés, rassemble les « acteurs institutionnels ». Ils se caractérisent par un début de carrière professionnelle entre 1980 et 1990, dans le cadre du déclin des politiques indigénistes et par un emploi principalement dans des institutions et agences gouvernementales en tant que fonctionnaires, chercheurs ou enseignants, mais dont les trajectoires se trouvent étroitement liées au domaine éducatif ou au travail rural et communautaire (73). Il s'agit pour la plupart d'acteurs urbains, universitaires, qui ont d'abord été formés comme enseignants, mais se sont ensuite spécialisés dans différentes disciplines du domaine des SHS (philosophie, anthropologie, pédagogie, communication) (73). Ils voient dans l'éducation un moyen de changement social et dans le projet UVI une possibilité concrète de réorienter la fonction sociale de l'université (74). Ils soulignent l'importance de la recherche comme axe central de tout processus de formation ou d'intervention et sa capacité à transformer les processus éducatifs formels et non formels (74). Ils soutiennent une approche de l'interculturalité construite et problématisée à partir de l'académie qui favorise la reconnaissance de la pluralité et de l'hétérogénéité des identités, tant autochtones que non autochtones, et place la diversité culturelle au centre de toute réflexion pédagogique (70). Dans ce sens, ils ont une perspective de l'UVI comme un espace de dialogue des cultures, mais ils envisagent l'intégration de l'approche interculturelle, non seulement dans le programme de l'UVI lui-même, mais aussi dans le reste de l'*Universidad Veracruzana* (74).
- Le deuxième groupe réuni les « acteurs autochtones ». L'analyse menée par Ávila Pardo et Mateos Cortés, montre qu'il s'agit des enfants de paysans et d'enseignants d'origines autochtones. Ils font partie d'une minorité qui a réussi à accéder, grâce à des bourses, aux études supérieures en milieu urbain, notamment dans la ville de Xalapa, où ils ont obtenu des diplômes de troisième cycle dans diverses disciplines (75). Tous issus du milieu rural autochtone, ils revendiquent leur identité ethnique, mais en raison des compétences acquises dans et pour le milieu urbain, ils se positionnent également comme des « sujets bilingues et culturellement hybrides » (Dietz 2005) (76). Ils font partie des organisations autochtones locales cherchant à maintenir un lien avec leurs communautés et, selon l'un des témoignages, « soutenir et faire quelque chose pour ceux qui ont cru en nous » (76). Ils voient dans le projet UVI la possibilité de concilier l'engagement avec la communauté et la réalisation d'études supérieures puisque celui-ci présente l'alternative de poursuivre

une carrière universitaire sans perdre le lien avec la communauté ou vice versa (76). Ils soutiennent une approche de l'interculturalité orientée vers le traitement des questions ethniques et linguistiques, qui dans le projet UVI se traduit concrètement par un intérêt marqué pour la reconnaissance, la préservation et la diffusion des langues autochtones, ainsi que l'intention de positionner la langue comme l'un des éléments centraux du programme et, par conséquent, la nécessité de sa transversalité (77).

- Enfin, le troisième groupe comprend les « acteurs des ONG et des associations civiles ». Ce groupe, expliquent Ávila Pardo et Mateos Cortés, est majoritairement composé d'universitaires, urbains, de troisième cycle qui ont grandi au sein de familles d'intellectuels de gauche de la génération 68 qui ont ensuite réorienté leurs luttes vers le milieu rural (77). Ils ont travaillé une grande partie de leur carrière dans des organisations non gouvernementales et des associations civiles mobilisées en milieu rural qui représentent une alternative aux institutions officielles (77). Leurs activités associatives les ont amenés à développer un intérêt particulier pour le développement rural et l'éducation populaire (78). Ils voient dans le projet de l'UVI la possibilité d'avoir une incidence dans les milieux ruraux et autochtones, et ainsi de promouvoir les questions de renforcement communautaire, d'éducation environnementale et de durabilité, par le biais des processus collectifs de construction de connaissances appliquées (78).

Bien que cette catégorisation ne doive pas être prise de manière catégorique puisque, tel que le précisent Ávila Pardo et Mateos Cortés (2008 :78), « le trait principal observé est l'hybridité et le transfert discursif entre les acteurs impliqués », elle nous permet de mieux comprendre les différentes perspectives qui se sont articulées pour donner lieu à la proposition éducative de l'UVI.

Conformément à ce que nous venons d'analyser, trois éléments principaux caractérisent la proposition éducative initiale de l'UVI et la différencient de celle promue par la CGEIB. Le premier élément est la centralité de la recherche. Dans la proposition éducative initiale de l'UVI, la recherche est considérée comme l'axe central qui soutient les fonctions d'enseignement et de *vinculación* avec la communauté (UVI, 2005b :19). C'est-à-dire, même si la proposition éducative de l'UVI repose sur la même triade (enseignement-recherche-*vinculación* avec la communauté) mobilisée par la CGEIB, comme nous le verrons plus loin, l'articulation de ces trois fonctions sera problématisée principalement autour de la recherche.

Le deuxième élément caractéristique de la proposition éducative de l'UVI est que l'interculturalité n'est pas seulement considérée comme une ressource fonctionnelle permettant « d'appréhender la diversité culturelle comme un espace d'affirmation, d'inclusion et de tolérance identitaire », mais aussi comme une approche qui permet : de prendre en compte « les différents discours constitutifs des identités » ; de « transversaliser des contenus encourageant l'autoréflexion du sujet sur son identité comme quelque chose de construit et remis en cause par des discours hégémoniques » ; de « favoriser une perspective critique qui considère les relations de pouvoir et la déconstruction des perspectives essentialistes » ; de « promouvoir la conscience de

pouvoir des sujets, des groupes et des communautés » ; de souligner la « nécessité d'historiciser et de contextualiser les constructions identitaires » ; et de « considérer le conflit comme une opportunité de changement et d'enrichissement » (UVI, 2005b :22). Dans ce sens, même si le projet de l'UVI reconnaît dans l'approche interculturelle une capacité de promouvoir le dialogue et la tolérance dans des contextes culturellement divers, il insiste également sur sa dimension critique permettant d'interroger, dévoiler, remettre en question et transformer les relations et les structures de pouvoir sous-jacentes.

Enfin, le troisième élément caractéristique de la proposition initiale est que l'UVI adopte une approche de l'interculturalité considérant la diversité culturelle « comme un phénomène qui n'est pas seulement liée à l'hétérogénéité ethnique ou linguistique, mais qui exprime aussi les multiples façons dont différents groupes et sujets construisent leur identité » (UVI, 2005b :17-18). Dans ce sens, la proposition de l'UVI vise à mettre en valeur des actions axées sur l'étude des réalités socioculturelles permettant, à la fois, de rendre compte des multiples façons dont cette diversité s'exprime et de promouvoir leur reconnaissance (18).

Comme il a été signalé, en 2008, certains membres de l'IIE ont été invités à mener un accompagnement ethnographique-collaboratif « de longue haleine » qui s'est donné pour but d'analyser, entre autres, la manière dont divers savoirs et connaissances se construisent, s'articulent, s'échangent et se fécondent dans le cadre des relations établies par l'UVI avec les communautés et régions qui accueillent les différents campus (Dietz et Mateos Cortés, 2020 :276,280). Les activités de réflexion et de systématisation d'expériences conduites dans le cadre de ce projet ethnographique-collaboratif dénommé « *InterSaberes* » ont été cruciales dans la définition conceptuelle des dimensions qui constituent l'approche de l'interculturalité mobilisé par l'UVI au niveau institutionnel jusqu'à aujourd'hui.

Trois dimensions ont été dessinés dans un premier temps. Les dimensions « *inter-cultural* », « *inter-actoral* » et « *inter-lingüe* » (Dietz, 2009) ; la dimension « *de género* » a été intégré plus tard. Les quatre dimensions sont définies de la façon suivante (Dietz, 2009 :105-106 ; UVI, 2015 :1-2) :

- la dimension « *inter-cultural* » est centrée sur la visibilité et l'interrelation entre pratiques culturelles répondant à des logiques différentes, pas nécessairement harmonieuses, mais souvent conflictuelles, reposant sur des manières diverses d'aborder, comprendre et avoir un impact sur la réalité. Cette dimension propose de favoriser le renforcement et l'affirmation des identités intra-culturelles.
- la dimension « *inter-actoral* » valorise et tire parti de la médiation, de la communication et de la complémentarité entre acteurs dont les codes culturels sont différents et/ou antagonistes, ainsi que du transfert de savoirs entre eux. Cette dimension favorise l'interrelation horizontale et dialogique des acteurs communautaires, universitaires, institutionnels, entre autres.

- la dimension « *inter-lingüe* » reconnaît, valorise, intègre et promeut la diversité linguistique, ainsi que le développement des compétences communicatives permettant l'échange, l'articulation et la traduction entre divers horizons linguistiques et culturels. Cette dimension aspire à contribuer à la normalisation linguistique permettant de garantir les droits linguistiques des peuples autochtones.
- Et la dimension « *de género* » reposant sur une perspective critique des relations de pouvoir (genre, classe, génération, ethnicité, langue, etc.), cherche à intégrer une perspective de genre dans la problématisation et la compréhension des phénomènes socioculturels qui sous-tendent les pratiques de discrimination, d'oppression, de violence et d'exploitation pour des raisons de genre. Cette dimension cherche à promouvoir également les principes d'égalité, d'équité entre les sexes et de justice sociale, ainsi que l'utilisation non-sexiste de la langue.

Il est important de dire que même si, au niveau institutionnel, l'UVI essaie de garder une approche assez transversale de l'interculturalité et une ouverture vers différentes formes de diversité culturelle, elle a tendance à adopter une orientation beaucoup plus marquée vers des questions ethniques et linguistiques. En partie, parce que les différents directeurs de l'institution mettent plus ou moins l'accent sur cette orientation. Mais, surtout, parce que l'approche adoptée par l'UVI propose de considérer à tout moment les caractéristiques culturelles des groupes sociaux avec lesquels elle travaille et, en raison des régions dans lesquelles les campus se sont implantés, ces groupes sociaux sont souvent des populations autochtones.

Par ailleurs, il est aussi important de souligner que la « *dimensión de género* » a encore du mal à imprégner de manière transversale les pratiques éducatives des enseignants et les projets de recherche et d'intervention des étudiants. Cela est dû au fait que l'UVI se trouve confrontée d'abord au défi de lutter contre les stéréotypes de sexe, les inégalités et toutes formes de violences au sein de l'institution. L'une des actions établies dans le cadre du Programme de travail stratégique (PTE) 2013-2017 de l'Universidad Veracruzana, a été la création de la *Coordinación de la Unidad de Género*, dont « la mission est de promouvoir, respecter, protéger et garantir le respect de la législation sur l'égalité des droits humains des femmes et des hommes et mener les actions nécessaires à cet effet »<sup>173</sup>. Cela a conduit à l'intégration des « unités genre » au sein de l'UVI dans chacun des campus où cette dimension commence à être intégrée mais très lentement. D'une part, parce que les relations de pouvoir de genre sont profondément enracinées dans la dynamique entre les enseignants et les enseignantes, entre les enseignants et les étudiantes, et entre les étudiants et les étudiantes. D'autre part, parce que les stéréotypes sur les rôles des femmes et des hommes sont également traversés par une dimension ethno-culturelle et la plupart des enseignants ne disposent pas d'outils suffisants pour aborder les questions

---

<sup>173</sup> Misión. Coordinación de la Unidad de Género <https://www.uv.mx/uge/>

de genre avec les étudiants dans une perspective interculturelle. Par conséquent, le sujet est rarement abordé.

Au cours de mon enquête, il y avait très très peu d'enseignants, notamment de femmes, promouvant des activités qui permettaient aux étudiants de réfléchir sur des questions de genre. Et quand elles le faisaient, les divergences pouvant émerger entre les représentations des étudiants sur les rôles de genre étaient abordées sous l'angle de la tolérance puisque tous les étudiants ne partageaient pas les mêmes idées en raison de leur culture. Mais la réflexion conduisant à l'analyse des processus de construction de ces représentations n'allait pas plus loin. Le témoignage d'une des étudiantes, présenté ci-dessous, permettra de l'illustrer. Certes, il reste un long chemin jusqu'à ce que la « *dimensión de género* » proposée dans l'approche interculturelle préconisée par l'UVI puisse imprégner les pratiques des étudiants, mais il ne faut pas toutefois désestimer les efforts qui ont été entamés. Même s'ils nécessitent d'être renforcés, ils ouvrent des petits espaces de réflexion ignorés par la plupart des enseignants.

*« Je me souviens que quand j'étais au premier semestre, dans l'expérience éducative de Diversité culturelle, on faisait différents exercices qui étaient très sympas car tout le monde participait. Et une fois la maestra nous avait questionné sur les rôles de genre à la maison, dans la famille dans laquelle chacun de nous vivait. Ça a attiré mon attention de voir que beaucoup sortaient, les filles surtout, des stéréotypes très macho, du style "mon père c'est le pilier essentiel", sans reconnaître ce que faisait sa mère quand elle était à la maison. C'est un travail qui a autant de valeur que celui d'un homme ! C'était un de ces moments où je suis devenue plus sensible. Je le dis parce qu'au début, ça m'avait mis très en colère de les entendre, je me disais "mais pourquoi ?" Et je me souviens qu'à une occasion j'avais fait un commentaire et il y en a qui se sont fâchées à cause de ce que j'ai dit. Je me souviens beaucoup parce que la fille avait dit "les femmes portent des ballerines, nous sommes le sexe faible et les hommes doivent nous protéger, sans eux nous ne pourrions pas étudier et des choses comme ça". Donc je me souviens qu'à ce moment-là... en fait, elle a fini de parler et il y a eu une série de questions et pour tout le monde c'était naturel qu'elle pense comme ça. Alors je lui ai dit que je pensais que ce n'était pas vrai, que nous les femmes sommes libres et que nous n'avons pas besoin d'avoir un homme à nos côtés pour faire les choses, non ? Mais je ne l'ai pas dit avec colère ou quoi que ce soit, je l'ai dit calmement. Mais elle l'a mal pris et a répondu qu'elle l'avait dit parce que c'était comme ça pour elle. À ce moment-là, c'était comme un seau d'eau froide qui me tombait sur la tête et je lui ai répondu "oui, tu as raison, c'est peut-être ta vérité et je parle aussi par rapport à ce que j'ai vécu car je n'ai pas eu de figure paternelle, ma mère est décédée il y a quelque temps et depuis je dois assumer des responsabilités et donc je n'ose pas partager les mêmes idées que toi". Et pour moi c'était reconnaître qu'elle vivait dans un contexte différent du mien et que je ne pouvais pas la faire penser à ce moment-là comme je pensais moi. Ce sont des moments qui me permettent de me rendre compte que j'ai changé. Maintenant je peux écouter quelqu'un et je comprends que nous ne pensons pas la même chose, je me dis "il y a du boulot à ce niveau-là", mais on ne peut pas aller de force et dire à l'autre "tu dois changer" » (E\_ET\_25\_UVIT).*

ii. *Le modèle éducatif de l'UVI face aux processus d'institutionnalisation et au cadre normatif de l'UV*

Sur la base des lignes générales du programme, l'UVI a démarré ses activités en août 2005 avec deux cursus académiques, la *Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable* y la *Licenciatura en Gestión y Animación Intercultural*. L'UVI et son offre éducative ont été bien accueillies par les habitants des communautés environnantes, puisqu'elles représentaient une alternative viable permettant aux jeunes de poursuivre leurs études. Les premiers inscrits ont été également agréablement surpris avec la proposition pédagogique de l'université. Le témoignage de [Vicente] (E\_DIP\_06\_UVIH), un diplômé issu de la première promotion de l'UVI permet de s'en rendre compte :

*« Je suis entré à l'UVI en 2005. Je suis de la première promotion. Nous étions les cobayes, de nous ils ont fait ce qu'ils ont voulu (il rit). Lorsque l'UVI est arrivée aux différentes régions de l'État [de Veracruz], pour moi la plus proche était celle de la Huasteca, à Ixhuatlán de Madero. Je voulais être médecin, mais comme nous, les autochtones, sommes très privilégiés, je n'avais pas de quoi étudier, j'ai donc décidé d'entrer à l'UVI. C'était une chose nouvelle, on nous a présenté tout très beaux, c'était la nouveauté et ben, j'ai été attiré par le projet. De plus, l'UVI était proche de ma communauté située dans une municipalité voisine d'Ixhuatlán. Dans mon village, on parlait d'une nouvelle université qui allait se rapprocher des communautés, qu'il y allait avoir des carrières en rapport avec la communauté et la campagne. C'est ça qui a attiré mon attention et nous nous sommes rendus, même mon père et un de mes oncles m'ont accompagné pour m'inscrire. Il y avait deux licences, mais bon, je me suis intéressé à celle en Desarrollo Regional Sustentable. Et à ce moment-là, au début de l'UVI c'était très sympa car on s'est inscrits comme 80, même pas, plus que ça, comme 100 juste dans ce campus. Puis, quand nous avons commencé, tout nous a semblé très étrange car ils nous ont dit, ici vous allez apprendre un peu de tout et nous avions du mal à voir la direction que ça allait prendre. Mais ça a donné lieu à des expériences nouvelles, car le fait d'apprendre sur plusieurs choses à la fois nous ouvrait le panorama. Cela nous a beaucoup plu, aussi l'ambiance avec les enseignants était très très sympa. Nous avons développé beaucoup d'affection pour l'UVI, c'était vraiment comme une famille. Je pense que très peu ont déserté. Il y en a qui sont partis, mais franchement très peu. Donc l'idée d'étudier la médecine m'a quitté et je suis resté à l'UVI. [...] C'est marrant parce que quand nous sommes arrivés, au premier semestre, les enseignants nous envoyaient faire de la recherche, même s'ils ne nous ont jamais dit ce que c'était faire de la recherche. Evidemment au lycée, ben, là tu vois un truc ou deux au sujet de la recherche, tu vas faire du terrain et tout ça, mais bon, ce n'est pas pareil. Bref, on nous envoyait enquêter sur la communauté. Dès le début, ils nous ont dit que nous allions passer notre temps entre la communauté et la salle de cours. Donc, dès le début, une partie de la semaine était consacrée au travail en classe et deux jours ou, même samedi, trois jours étaient pour aller à la communauté. C'était ça le but de l'UVI et c'était très riche parce que tu étais là, en train d'étudier un auteur, d'analyser un article, mais ensuite tu allais dans la communauté, tu parlais avec les gens, tu pouvais l'associer à la*



*théorie. On nous disait de ne pas simplement y aller en tant que chercheurs, mais aussi d'aller collaborer, d'aller écouter, d'aller apprendre des gens. C'était quelque chose qu'au début on trouvait qui clochait un peu, mais nous avons su l'assimiler très bien. Du coup, d'abord, les enseignants nous envoyait pour enquêter juste comme ça, puis ils nous apprenaient ce qu'était mener une enquête. Un des enseignants nous a dit, "vous avez tout bien assimilé parce qu'on vous a jeté à l'eau et vous avez su nager". Nous n'avons jamais fait des enquêtes super sophistiquées, mais l'intention de l'UVI était de faire de la recherche sous une autre modalité, différente de la recherche conventionnelle. C'était l'idée que nous avons gardée, faire de la recherche autrement, "oui les auteurs, mais il y a aussi des savoirs communautaires ; oui les concepts, mais que pensez-vous si nous créons aussi, en fonction des réalités, d'autres nouveaux concepts ? Nous allons mettre des indicateurs dans nos recherches, mais quels types d'indicateurs ? Nous allons reprendre les indicateurs existants ou nous allons voir ce que toutes les informations que nous systématisons nous renvoient également ?". Cela a marqué mon esprit » (Extrait d'entretien, E\_DIP\_06\_UVIH).*

Pendant les deux premières années, l'UVI a entamé ce qui pourrait être qualifié comme la phase de sa pratique éducative la plus expérimentale, dans le sens où les différents acteurs impliqués dans le projet se sont donnés l'opportunité de construire au quotidien ce qui avait été présenté sur papier. La notion d'interculturalité acceptée au sein de l'UVI était suffisamment large pour que les pratiques proposées par des acteurs provenant des horizons différents trouvent leur place. Puis, les limites institutionnelles déterminant ce qui était « académiquement réalisable » par rapport au cadre normatif de l'UV, étaient encore assez floues et les marges de manœuvre assez larges pour permettre aux enseignants de laisser libre cours à leur imagination. Le témoignage d'un des enseignants travaillant à l'UVI depuis sa création permet de l'illustrer :

*« Le discours de l'interculturalité mené par les académiques qui ont conçu le projet était si large et souple qu'il permettait tout. Si tu avais assisté à une réunion d'enseignants de l'UVI dans ces années-là, on nous disait "faites comme vous l'entendez". "Ah ok, je le comprends comme ça, ben c'est comme ça que je vais le faire ». C'était carrément autre chose, beaucoup plus expérimental... Les enseignants d'aujourd'hui ont déjà été bien recadrés, mais ceux d'avant étaient comme "non, mais pourquoi ferait-on comme ça, si cette autre manière [de faire] est finalement plus riche ? Faisons plutôt comme ça". "Bon ben, faites comme vous voulez, mais faites-le !" (il rit). Et aujourd'hui, pas du tout. Mais c'est un peu parce que l'UV elle-même a dit "bon, assez d'expériences, ici il y a des règles, vous faites partie de l'UV, voici la réglementation et c'est tout". Et il y en a beaucoup qui disent que l'UVI a perdu au moment où elle s'est assumée comme partie de l'UV, mais, en fait, l'UVI n'a jamais compris qu'elle faisait partie de l'UV dès le début. Bon, nous ne l'avons jamais compris, nous avons voulu nous conduire comme une entité à part. Quand les deux licences se sont fusionnées, certaines choses ont commencé à changer, mais c'est venu surtout quand le directeur fondateur s'en est allé et qu'un nouveau directeur arrive, lui, il se met à bien recadrer les choses, plus trop à travers le dialogue mais par des instructions. Ben, les gens sentent que c'est trop d'un coup*

*et c'est à ce moment-là qu'il y a comme un choc, une confrontation* » (Extrait d'entretien, E\_PR\_10\_UVI).

En effet, deux ans après le début des activités, des changements importants se produisent au sein de l'UVI. Le premier est qu'elle cesse d'opérer en tant que programme interculturel pour intégrer définitivement la structure organisationnelle de l'UV. Par accord rectoral, la *Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural* (DUVI) a été créée en 2007, comme une entité académique dépendant de la *Secretaría Académica* de l'UV<sup>174</sup>. Cela a déclenché un processus d'institutionnalisation plus formel visant à aligner de façon plus rigoureuse les pratiques pédagogiques de l'UVI au *Modelo educativo integral y flexible* (MEIF) mis en place par l'UV depuis 1999.

Inscrit dans un projet de réforme académique plus large qui visait à « consolider et projeter l'*Universidad Veracruzana* dans le XXI siècle »<sup>175</sup>, le MEIF proposait une réorganisation des cursus en quatre domaines de formation (de base, disciplinaire, terminale et élective) afin d'offrir à l'étudiant, d'une part, une préparation *intégrale*, axée non seulement sur le développement intellectuel et professionnel de l'individu, mais aussi social et humain ; et, d'autre part, un itinéraire *flexible*, lui permettant d'effectuer certains choix (dans les termes établis par l'institution) concernant le nombre crédits et le type de cours ou la faculté dans laquelle il pouvait les suivre, et de construire ainsi un profil professionnel personnalisé en fonction de ses intérêts, aptitudes et aspirations.

Toutefois, le MEIF adopte une stratégie de renforcement académique axée sur l'apprentissage qui impliquait une série de changements allant au-delà d'une simple refonte des plans et programmes d'études, tels que : la mise en place de nouveaux systèmes de soutien aux étudiants, l'incorporation d'un service de tutorat et de conseil académique, l'expansion de programmes de bourses d'études, la création d'un programme de formation des enseignants qui adoptaient désormais le rôle de facilitateurs, ainsi que la diversification des activités d'apprentissage (UV, 1999 :6). De fait, le nouveau modèle remplace la notion de « cours » par celle d'« expérience éducative » (EE) afin de préciser que les processus d'enseignement-apprentissage ne reposeraient plus uniquement sur les activités menées en classe, mais également sur un large éventail d'activités comprenant : projets de recherche, projets de *vinculación* avec la communauté, service social, stages et pratiques professionnels, séjours académiques, expériences artistiques, activités sportives, activités en bibliothèque et par le biais des TIC, entre autres (35).

---

<sup>174</sup> <https://www.uv.mx/legislacion/files/2015/12/ACUERDO-29-08-2007.pdf>

<sup>175</sup> Voir *Consolidación y proyección de la Universidad Veracruzana hacia el Siglo XXI. Programa de trabajo 1998-2001 y Programa operativo anual 1998*, Universidad Veracruzana, Xalapa, 1998.

Par le biais de ce nouveau modèle, l'UV cherchait, d'une part, à pouvoir offrir des réponses innovantes face à un environnement international de plus en plus compétitif et, d'autre part, à avoir la capacité de tirer parti des avancées technologiques, informatiques et académiques qui renouvellent et améliorent la production de connaissances et les processus d'enseignement-apprentissage (UV, 1999 :7). Basé sur une approche par compétences largement répandue par différents organismes internationaux comme l'un des piliers d'une réforme profonde des systèmes d'enseignement nécessaire pour faire face aux défis entraînés par la mondialisation (Cussó, 2005 ; Cussó et González, 2017), la mise en œuvre du MEIF permettrait à l'UV de pouvoir envisager l'accréditation des *Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior* (CIEES), reconnus par la *Secretaría de Educación Pública* (SEP). D'ailleurs, l'un des objectifs que l'UV s'était fixé était que l'adoption de l'approche par « compétences intégrales » puisse résulter dans la certification de l'institution (Beltrán, 2005 :5). Néanmoins, atteindre cet objectif a demandé une normalisation progressive des processus administratifs, normatifs et académiques au niveau institutionnel qui, d'après la Commission créée pour l'élaboration du rapport du MEIF (2009-2013), seize ans après n'avait pas encore réussi à être mise en œuvre complètement.

Toujours est-il que, lorsque l'UVI intègre formellement la structure organisationnelle de l'UV en 2007, elle est amenée à adopter de manière plus stricte les principes du MEIF, ainsi que d'incorporer les changements administratifs, normatifs et académiques qui en découlaient. Par rapport au MEIF, la proposition éducative de l'UVI était déjà axée sur des processus d'enseignement-apprentissage centrés sur l'étudiant. Elle reposait déjà également sur une diversification d'activités pédagogiques basée sur la réalisation des projets de recherche, projets de *vinculación* avec la communauté, du service social, entre autres. Mais les stratégies didactiques et d'évaluation mises en œuvre par les enseignants manquaient de systématisation et nécessitaient de s'aligner avec les critères normatifs établis par l'UV. Puis, il fallait tenir compte d'autres dimensions prévues dans le MEIF comme les séjours de mobilité académique, des expériences artistiques, des activités sportives, entre autres.

Tel qu'expliqué dans le « *Libro blanco de la DUVI* » – ouvrage coordonné par Mario Constantino (2009) laissant une trace documentaire des processus d'institutionnalisation de l'entité –, lors de sa création, la DUVI s'est vue donc confrontée à la nécessité de : repenser la fonctionnalité des quatre domaines de formation envisagés dans le MEIF ; d'articuler et réorienter les activités d'accompagnement d'étudiants ; de promouvoir leur mobilité au moins au sein des propres campus de l'UVI ; de réfléchir à un cadre normatif permettant de mieux intégrer les processus administratifs entre l'UV et la DUVI ; de concevoir un programme de formation des enseignants-tuteurs-chercheurs reposant sur une vision de l'éducation pluridisciplinaire, holistique et intégrative (Constantino, 2009 :19).

Par ailleurs, dans un chapitre intitulé « *Complejidad intercultural y experiencias de institucionalización* » rédigé par Shantal Meseguer (2009) et publié dans le *Libro Rosa*, les

différentes vicissitudes vécues lors du processus d'institutionnalisation de l'UVI sont abordées en détail. Parmi celles-ci l'on retrouve des difficultés d'adaptation aux temps et aux formes des différents dispositifs administratifs qui font partie du fonctionnement « normal » d'un établissement de la taille de l'UV situé en zone urbaine. Mais qui ne prend pas en compte, d'une part, les conditions particulières des régions rurales, et d'autre part, les conditions particulières des étudiants que l'UVI reçoit. Par ailleurs, explique Meseguer, « l'hétérogénéité des acteurs et la diversité des idéologies de ceux qui composent l'équipe académique de l'UVI ont généré une série de dialogues, de négociations et consensus permanents, mais aussi, bien sûr, des tensions qui découlent de la coexistence de positions parfois irréconciliables, mais qui ensemble ont influencé les interactions et les pratiques au sein de l'UVI » (61).

En effet, comme le suggère l'un des témoignages présentés précédemment, les changements ont entraîné certaines frictions au sein de l'UVI, ainsi que divers questionnements, de la part des étudiants, des enseignants et d'autres acteurs impliqués dans le projet de création. Dans ce contexte, la DUVI s'est vue dans la nécessité d'agir comme une sorte de *buffer* et de médiateur entre les exigences de l'UV et les capacités réelles des campus. À de nombreuses reprises, ces mesures ont été interprétées par les acteurs travaillant dans les campus comme des impositions qui limitaient l'autonomie des enseignants et des étudiants. Au fil des années, selon les différentes personnes qui ont occupé le poste de directeur de l'UVI, il y a eu plus ou moins d'ouverture au dialogue et plus ou moins de souplesse pour accepter de nouvelles propositions venues des campus, mais les décisions prises au sein de la DUVI sont, en définitive, largement limitées par le cadre normatif établie par l'UV.

	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
<b>Habilidades comunicativas e instrumentales</b> (Compétences communicatives et instrumentales)	Lectura y Redacción	Redacción académica	Gestión de información y estadística	Comunicación intercultural	Medios de comunicación			
	Computación básica	Lenguas regionales de Veracruz	Lengua local	Gestión de información y saberes	Procuración de fondos			
	Lenguas nacionales	Lectura y redacción en inglés						
	Inglés		Sociedad, economía y política en el ámbito regional					
<b>Teoría social</b> (Théorie sociale)	Organización social y participación	Cosmovisiones	Derechos humanos					
	Diversidad cultural	Historia, territorio e identidad	Animación de procesos participativos	Movimientos, redes y ciudadanía	Planeación participativa	Políticas públicas y gestión pública	Gestión pública. Participación y transparencia	Planeación municipal y regional. Marco jurídico y estrategias.
	Pensar e investigar en comunidad	Trabajo grupal	Diagnóstico comunitario	Diagnóstico regional	Análisis de información para el diseño de intervenciones	Investigación e intervención	Seguimiento y evaluación de procesos	Sistematización de procesos de investigación y vinculación
	<b>Métodos y prácticas de investigación, vinculación y animación</b> (Méthodes et pratiques de recherche, de <i>vinculación</i> et d'animation)							

Figure 18. Plan d'études de la Licence en Gestion interculturelle pour le développement (LGID). 2007.  
Source: Mapa curricular. Tronco común. Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) en (UVI, 2007:147)

Puis, dans le cadre de ce processus d'institutionnalisation, la DUVI a dû promouvoir une évaluation curriculaire permanente qui a conduit à repenser l'offre éducative et à fusionner les deux cursus académiques existants donnant lieu à la *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo* (LGID) proposant désormais cinq *orientaciones* (parcours de formation différenciés) en : Communication, Durabilité, Langues, Droits et Santé. Autrement dit, les étudiants allaient suivre des expériences éducatives faisant partie d'un tronc commun. Puis, à partir du quatrième semestre, ils allaient devoir faire le choix sur une des *orientaciones* et suivre aussi des expériences éducatives associées à ce parcours de formation spécifique (Figure 18).

Selon le témoignage de l'un des enseignants de l'UVI, ces changements ont également entraîné une distanciation, voire une rupture, avec certains des acteurs autochtones ayant participé à la conception du projet. *« [Avant de démarrer les activités], des espaces ont été ouverts dans l'UVI pour que les professionnels autochtones [qui avaient participé à la conception du projet] s'impliquent, mais tous ne sont pas restés. Principalement parce que leurs attentes en termes économiques ne correspondaient pas à la rémunération que l'UVI pouvait offrir. Seuls ceux qui avaient plus de vocation pour l'académie sont restés. Puis, les autres sont quand même restés proches de l'UVI jusqu'à l'apparition de la nouvelle licence. Ils sont devenus très critiques à l'égard de l'UVI et il y a même eu des moments où ils l'ont dénoncée publiquement dans les médias. Ils ont envoyé des demandes au recteur et l'ont rencontré en lui disant que le projet n'était pas ce qui avait été convenu et promis et qu'il ne correspondait pas aux attentes qu'ils avaient. [...] Ils attendaient plus de croissance de l'UVI, une plus grande offre académique avec des carrières correspondant à la vocation d'origine. Ils ont beaucoup interrogé la fusion de deux licences et la création d'orientaciones, car ils disaient "c'est très bien si désormais vous allez parler de droits", comme la plupart d'entre eux étaient des avocats, ils disaient "c'est très bien, les droits des autochtones, parfait ! Mais formez-les bien, pas à moitié, pas qu'un peu", c'est ce qu'ils reprochaient à l'UVI. À partir de ce moment-là, il y a une distanciation et maintenant, même si un secteur d'entre eux assume encore leurs liens avec l'UVI, l'autre secteur ne nous voit pas d'un bon œil, parfois même sans fondement parce qu'ils ont perdu la foi et ils ont une vision très critique vis-à-vis du projet »* (Extrait d'entretien, E\_PR\_10\_UVI).

Le récit d'un de membres de l'équipe de la DUVI (E\_DUVI\_01) que nous citons ensuite, nous laisse également comprendre qu'il y avait beaucoup d'attentes par rapport à l'idée que l'UVI devienne une *« université plus communautaire »*. Les réactions des professionnels autochtones liés au projet de l'UVI, ainsi que celles d'autres enseignants et acteurs impliqués, peuvent être associées au fait que son institutionnalisation était perçue, pour ainsi dire, comme la fin de ce rêve. Ce processus a été également très dur pour les personnes travaillant au sein de la DUVI et ayant participé à la mise en œuvre cette institutionnalisation, puisqu'ils n'étaient pas sûrs que l'institutionnalisation soit la meilleure alternative face à l'idéal d'université qui avait été imaginé. *« En 2006 je me suis intégrée à la DUVI, donc j'étais déjà là au moment où les deux licences se sont fusionnées et j'ai dû travailler sur la mise en œuvre du nouveau programme. Puis, j'ai dû aussi m'impliquer*

*sur une partie qui a été très difficile pour moi et pour l'UVI en général qui était celle de devenir de plus en plus UV. Parce que, pendant les deux premières années, tout était très libre et de nombreuses attentes ont été générées que l'UVI serait une université plus communautaire. Au début on nous a donné carte blanche, mais plus tard, l'UVI devait être institutionnalisée et c'était très dur, car cela n'était pas accepté par les enseignants et nous, de notre côté, avons dû adopter un rôle très institutionnel. Alors, je l'ai fait, mais j'étais conscient de ce que je faisais et ça me faisait de la peine de devoir le faire. Mais je me suis aussi rendu compte que si l'UVI ne devenait pas une entité institutionnelle, il était très facile de la fermer à tout moment. Et aussi que plus on se rapprochait de l'UV, plus on gagnerait en légitimité, et que plus on devenait [une université] communautaire et séparée de l'UV, à un moment donné, pour un problème quelconque, n'importe quel recteur pouvait dire, "assez, jusqu'ici !". À l'époque, c'est ce que je pensais, mais le temps nous a donné aussi raison. On s'est rendu compte qu'en effet, si des problèmes étaient survenus, l'UVI aurait été fermée sans poser de question. Mais en interne, au niveau politique, ce processus a été très dur. Je me suis beaucoup demandé si c'était ce qu'il y avait de mieux pour les peuples [autochtones] et aussi l'autre discours d'"une université pour nous, de notre point de vue", était très convaincant et je devais assumer la position institutionnelle de "nous devons être UV". Et j'ai vraiment eu beaucoup de mal » (Extrait d'entretien, E\_DUVI\_01).*

De leur côté, les étudiants des deux premières promotions se sont sentis complètement déboussolés face à la fusion des deux licences. Certains d'entre eux se sont opposés, mais la création de la LGID était décidée. Malgré l'affection que certains étudiants de l'époque peuvent ressentir pour l'UVI, comme c'est le cas de [Vicente], ils ont vécu cette situation comme une injustice face à laquelle ils se sont trouvés complètement impuissants. « *Après deux ans, on apprend qu'il va y avoir des changements dans le programme. On nous dit que la Direction a analysé les différents projets de recherche des étudiants, que cette analyse a donné certains résultats et qu'en fonction de cela, certaines choses seront redéfinies. Puis, on nous explique que les deux licences vont fusionner et que des spécialités, appelées élégamment orientaciones, vont être créées pour la nouvelle licence. On nous répétait "n'oubliez pas que dans de nombreuses disciplines c'est le cas, il y a différentes branches, pourquoi vous en souciez-vous ?" Mais nous, dans la Huasteca, étions contre, je pense aussi ici à Totonacapan. Il y avait eu une réunion et le débat avait été intense, car nous n'étions pas d'accord avec le changement. Je pense qu'il y avait de la peur, parce qu'on était déjà en train de suivre un programme et on ne comprenait pas qu'on nous change les choses, juste comme ça, en cours de route, pourquoi ne l'ont-ils pas fait dès le début ? Mais je pense aussi que nous demandions aussi du respect, nous méritions d'être pris en compte dans la décision, parce que nous étions dans une université qui se dit interculturelle et parce que ce que nous pensions était aussi important. Mais rien ne s'est passé, au final la fusion a été faite, tout a été restructuré et les orientaciones sont arrivées. Il a donc fallu définir celle que l'on voulait suivre à partir de la deuxième année. Et ben, c'est là qu'on s'est dit "et maintenant quelle orientation je prends ?" On nous disait "tu étais dans la licence de développement durable, ben tu prends l'orientation de durabilité ». Je me disais "mais, comment ?! Si les deux premières années j'ai vu beaucoup de choses, maintenant je ne peux plus m'enfermer dans*

*une seule chose, me spécialiser". C'était la discussion. Du coup, ceux qui étaient dans la licence d'animation interculturelle sont passés à l'orientation de communication et nous à l'orientation de durabilité. Pour certains, et surtout pour moi, ça a fait basculer pas mal de choses, car au moment de la fusion j'avais déjà commencé à aller vers l'écriture de ma langue, la traduction, l'interprétation, en plus de ce que j'apprenais sur le développement durable. Et puis six mois s'écoulaient, une fois que j'étais déjà dans l'orientation de durabilité, je voulais changer à l'orientation de langues, parce que je voulais travailler avec les langues autochtones. Alors je demande mon changement et ils me disent non, "si tu veux changer, tu dois perdre un an, parce que tu dois refaire toute l'orientation depuis le début". Ça a été une chose très compliquée pour moi. J'ai parlé avec des gens de la DUVI, avec le coordinateur de la Huasteca, avec les professeurs, ils m'ont tous dit non. Donc tant pis, j'ai fini mon diplôme dans l'orientation de durabilité, mais je rejoignais diverses activités des autres orientations. J'allais partout, absorbant tout ce que je pouvais. Je me suis beaucoup investi dans la linguistique, c'est là que je me suis rendu compte de l'importance de la langue » (Extrait d'entretien, E\_DIP\_06\_UVIH).*

Au sein de l'UVI Totonacapan, cela a impliqué concrètement une adaptation spécifique du curriculum en raison du petit nombre d'étudiants inscrits. N'étant pas possible de créer des parcours différenciés pour des classes de dix ou quinze étudiants, l'UVI-T a construit une structure curriculaire alternative composée de quatre « *nódulos de formación* » rassemblant une série de savoirs associés aux différentes *orientaciones* (Figure 19). Cela veut dire, concrètement, que les étudiants de l'UVI-T ne choisissent pas un parcours différencié, mais sont formés aux savoirs des cinq *orientaciones*.

Pour les étudiants de l'UVI-T, cela a signifié une épreuve supplémentaire, non seulement parce qu'ils devaient subir les changements engendrés par la fusion des deux licences, mais parce qu'en plus, ils n'allaient pas pouvoir profiter de ce qui avait été présenté comme l'un des grands avantages, à savoir, la possibilité de choisir des parcours différenciés. Jusqu'au moment de l'enquête, les récits des étudiants permettaient d'observer une certaine amertume par rapport au fait de ne pas pouvoir se spécialiser davantage dans l'une des orientations. Il faut toutefois dire que cette appréciation contraste avec celle de certains diplômés qui avec le recul se rendent compte que le fait d'avoir été formés dans toutes les orientations, même si c'est de façon moins approfondie, cela leur a permis d'avoir un profil plus diversifié et ils constatent que cela devient un atout lorsqu'ils exercent professionnellement. Les enseignants assument quand même ce choix. Ils essaient souvent de mettre cet aspect en avant vis-à-vis des étudiants, même s'ils considèrent que le fait d'aborder les contenus des cinq orientations, « charge » beaucoup le programme.

En effet, cette décision a impliqué une adéquation également en termes de contenu, puisque la charge horaire et le nombre de crédits correspondant à une seule orientation, devaient être divisés entre les cinq. Cela a nécessité un exercice de médiation important entre les différents champs disciplinaires afin de consolider une proposition cohérente et intégrale, qui ne reposerait pas sur une discipline spécifique mais sur des « *universos*

temáticos »<sup>176</sup> permitiendo a los estudiantes articular las diferentes conocimientos. [Uriel] describe este proceso de adecuación y de mediación de la siguiente manera: « *« Ici ce qu'on s'est dit est : "si on forme le gestionnaire en tant que médiateur, nous aussi devons pouvoir faire pareil, on va aussi négocier". Et ce que nous avons fait, c'est essayer de faire une médiation entre les savoirs très spécifiques de chaque orientation et essayer de les combiner pour créer des savoirs englobant tous, des savoirs pouvant agir comme des univers thématiques sans être forcément orientés vers chaque discipline. Nous avons donc le nódulo de 20 heures réparti entre nous tous. Puis, nous avons dit, "ce qui définit l'étudiant, c'est son*

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Lectura y Redacción (6)	Redacción académica (6)						
Computación básica (6)	Lenguas Nacionales (10)	Lengua local (6)					
Inglés I (6)	Inglés II (6)	Nódulo de formación epistemológica-intercultural (por orientación) (20)	Medios de comunicación (7)	Gestión de proyectos (7)			Participación pública en la planeación municipal y regional (12)
Diversidad cultural (10)	Cosmovisiones (6)	Historia, territorio e identidad (10)	Nódulo de formación heurística (por orientación) (20)	Nódulo de formación instrumental (por orientación) (20)	Nódulo de síntesis e integración (por orientación) (20)		
	Sociedad, economía y política en el ámbito regional (6)	Derechos humanos (6)	Movimientos, redes y ciudadanía (7)	Optativa 1 (10)	Optativa 2 (10)	Optativa 3 (10)	Optativa 4 (10)
Habilidades del pensamiento (6)	Organización social y participación (10)	Diagnóstico comunitario (10)	Diagnóstico regional (7)	Gestión de saberes e intervención (10)	Planeación participativa (10)	Servicio social (12)	Experiencia Recepcional (12)






				
Área de Formación Básica General (Domaine de formation de base)	Área de Iniciación a la Disciplina (Domaine d'initiation à la discipline)	Área de Formación Disciplinar (Domaine de formation disciplinaire)	Área Terminal (Domaine de formation terminale)	Eje de Métodos y Prácticas de la Investigación Vinculada (Axe de méthodes et pratiques d'investigación vinculada)

Figure 19. Plan d'études de la LGID modifié pour l'UVI Totonacapan. 2009.

Source: Tabla 8. Mapa de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, UVI Totonacapan 2009 (Arcos, 2014:50)

<sup>176</sup> La notion d'universo temático est employé au sein de l'UVI-T pour décrire un espace thématique assez large dans lequel peuvent se retrouver différentes disciplines



*profil de vinculación et de recherche. Faisons en sorte que ce soit l'investigación vinculada qui définit la spécialisation de l'étudiant sur un savoir plus spécifique et pas nous. Cela nous a semblé d'une certaine façon plus honnête. Nous avons donc des promotions où, bien sûr il peut y avoir un étudiant qui n'est pas très intéressé par le droit et qui l'est beaucoup plus par la durabilité, mais il comprendra qu'il y a un lien entre les deux dimensions parce que la problématique est complexe et parce que la réalité l'est aussi. Voilà ! ».*

Pour que cette articulation complexe des savoirs et des expériences éducatives fonctionne, un travail très important est nécessaire en termes de planification et de coordination de la part des enseignants. Plus tard, nous parlerons des mécanismes de travail collégial qui ont été créés pour planifier et organiser les activités d'enseignement-apprentissage. Mais ce qu'il nous intéresse de soulever est que, face aux processus d'institutionnalisation, l'UVI et ses quatre campus ont dû trouver des stratégies leur permettant de continuer à faire vivre leur projet éducatif, malgré les limites que cela a entraînées. L'une de ces stratégies constituant la colonne vertébrale de la proposition éducative de l'UVI et autour de laquelle s'articulent toutes les pratiques d'enseignement-apprentissage au sein de l'UVIT, est l'*investigación vinculada*.

*iii. De l'« investigación vinculada » à la « ruta metodológica »*

Rappelons que la proposition de l'UVI cherche à s'affirmer comme « un projet global où la recherche est l'épine dorsale des autres fonctions de l'université » (UVI, 2005b : 17). C'est-à-dire qu'au sein de la trilogie enseignement-recherche-lien avec la communauté, caractérisant la proposition de l'UI en général (Ch4.A.c.), dans le cas de l'UVI c'est la recherche qui est au centre et articule l'enseignement avec la sensibilisation de la communauté. À cette fin, la proposition académique et organisationnelle de l'institution repose sur une collaboration entre l'université et la communauté qui nourrit les contenus du LGID et définit les projets de recherche des étudiants et des enseignants (UVI, 2007 :102). Au sein de l'UVI, ce type de recherche reposant sur l'interdépendance avec l'enseignement et la *vinculación comunitaria* et proposant une collaboration avec les communautés des régions interculturelles a été appelée *investigación vinculada*.

Depuis 2005, les propres expériences des étudiants, ainsi que leurs exigences théoriques et méthodologiques, avaient conduit les enseignants à commencer à dessiner une stratégie qui permettrait d'articuler les processus d'enseignement-apprentissage aux projets d'*investigación vinculada*. Mais ce n'est qu'en 2007, dans le cadre de la restructuration curriculaire et la création de la LGID que cette stratégie a été rendue beaucoup plus explicite au niveau du plan d'études à partir de l'Eje de *Métodos y Prácticas de Investigación, Vinculación y Animación* (voir Figure 20). Le programme éducatif de la LGID propose un Axe de Méthodes et pratiques de recherche, de *vinculación* et d'animation, qui procure les éléments méthodologiques pour l'animation d'initiatives de groupe et la génération de connaissances dans des dynamiques participatives, et sert de

guide aux activités de service social et de recherche qui aboutiront à la réalisation des « *documentos recepcionales* »<sup>177</sup> ou mémoires de fin d'études (UVI, 2007 :111). L'axe est constitué d'une série de cours ou expériences éducatives (EE) qui appartiennent à différents domaines de formation, mais ont été choisies pour qu'à partir d'elles soient articulés, encouragés et valorisés les processus d'*investigación vinculada* semestre après semestre ; de là qu'elles aient donc commencé à recevoir le nom d'expériences méthodologiques (Arcos, 2014 : 49).

Au fil du temps, cet axe a été baptisé du nom de « *ruta metodológica* » et adopté dans les différents campus pour guider et suivre les processus d'enseignement-apprentissage des étudiants et les liens qu'ils établissent avec les communautés. Gerardo Alatorre, considéré par certains enseignants de l'UVI comme celui qui a été à l'origine de la notion d'*investigación vinculada*, définit la *ruta metodológica* comme « la stratégie pédagogique utilisée pour organiser les processus d'apprentissage dans les différentes étapes de l'*investigación vinculada* ; Il s'agit de trajectoires processuelles à travers lesquelles sont définis les horizons de recherche, organisés de manière générale en étapes semestrielles, enchaînées et transversales, qui signent les objectifs de chaque phase méthodologique, devenant des "guides" que chaque équipe suit pour parvenir à l'information et à l'intervention, selon son thème et la phase de recherche correspondante » (Alatorre, 2007 :8 dans Arcos, 2014 : 58). La faisabilité de la route méthodologique repose sur le maintien des processus de *vinculación comunitaria* puisqu'ils permettent que les relations entre les étudiants et la communauté puissent se consolider dans le temps. Puis, tel que l'énonce un membre de l'équipe de direction ces processus constituent « *l'espace dans lequel l'approche interculturelle est largement réalisée, car au cours de la vinculación, des processus inter-lingües, inter-culturels et inter-actorales sont également générés* » (E\_DUVI\_01).

Dans le cas de l'UVI Totonacapan, il y a le registre d'une route méthodologique conçue spécifiquement pour ce campus qui orientait déjà les activités pédagogiques<sup>178</sup>. En 2009, dans le cadre des réflexions générées autour de l'adaptation du curriculum pour ce campus, évoquées précédemment, la route méthodologique conçue en 2006 est repensée et adaptée en fonction des nouveaux besoins d'enseignement-apprentissage du campus et en tenant compte des expériences des étudiants sur le terrain. La thèse de Master de Sara Itzel Arcos (2014) rend compte de ce processus dans lequel les étudiants et les enseignants de l'UVI-T ont partagé leurs expériences et principaux apprentissages, dans le but de repenser conjointement les différentes phases de la route méthodologique et de

---

<sup>177</sup> López Lobato, E., Zebadúa Carbonel, J., López Lobato, Á., Encarnación Arenas, H., & Pancardo Escudero, F. (2006). *Ruta Metodológica UVI Totonacapan*. Espinal, Veracruz, México.

<sup>178</sup> Il convient de signaler que je n'ai pas consulté le document, López Lobato, E. et al. (2006). *Ruta Metodológica UVI Totonacapan*. Espinal, Veracruz, México. Mais que le trail effectué par Arcos (2014), qui a été consulté, reprend les éléments centraux de la proposition.

générer des propositions pour son amélioration. Cette réflexion collective autour de la route méthodologique a été très importante puisqu'elle a conduit à un processus de réappropriation qui a permis de délimiter chacune des phases, non seulement à partir de l'axe de Méthodes et pratiques d'*investigación vinculada* (Figure 20) qui avait lui aussi été modifié suite à l'adaptation curriculaire de 2009 ; mais aussi à partir des expériences spécifiques des enseignants et étudiants pendant les années précédentes.

AREA DE FORMACIÓN		EXPERIENCIA EDUCATIVA	SEMESTRE EN EL QUE SE IMPARTE
Básica	General	Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo	Primero
	Iniciación a la Disciplina	Organización Social y Participación	Segundo
Disciplinar		Diagnóstico Comunitario	Tercero
		Diagnóstico Regional	Cuarto
		Gestión de Saberes e Intervención	Quinto
		Planeación Participativa	Sexto
Terminal		Servicio Social	Séptimo
		Experiencia Recepcional	Octavo

Figure 20. Axe de Méthodes et pratiques de l'investigación vinculada. LGID. UVI-T. 2009.

Source: Tabla 9. Áreas de formación. Eje de Métodos y Prácticas de la Investigación Vinculada. LGID. 2009 (Arcos, 2014:52)

L'élément central de la *ruta metodológica* de l'UVI-T est sa structure organisée en quatre moments, phases ou blocs visant à favoriser un processus d'enseignement-apprentissage graduel et sommatif dans le cadre de l'*investigación vinculada*. Ces phases guident la pratique pédagogique à la fois tout au long des huit semestres constituant la licence – organisant le processus d'*investigación vinculada* – et dans le cadre de chaque expérience éducative – orientant les processus pendant chaque période scolaire (Figure 21) :

- Exploration de la réalité : cette phase propose de mettre les étudiants en relation directe avec les différentes réalités des communautés locales afin qu'ils puissent les explorer, les rendre visibles et, grâce à cela, les relier à leurs propres processus personnels, familiaux et communautaires. Cette première phase vise à favoriser chez les étudiants une réflexion qui leur permet de se reconnaître dans ce contexte et de s'y (re)situer. Les processus de *vinculación comunitaria* se centrent avant tout sur l'étudiants et la (ré)génération d'un lien personnel avec sa réalité communautaire et celle de la région. À travers les expériences éducatives « *Habilidades de pensamiento crítico y creativo* » et « *Organización social y participación* », les enseignants cherchent à transmettre une série d'outils

conceptuels, théoriques et méthodologiques permettant aux étudiants d'explorer et de nommer ces réalités.

Cette phase est expliquée aux étudiants par la *maestra* [Mara] de la façon suivante. « *Ici tout le monde, vos camarades de semestres plus avancés, vous, nous-mêmes commençons doucement. Comme les bébés, aucun bébé n'est né pour ensuite aller courir un marathon. Il se redresse d'abord, puis il s'assoit, puis il apprend à ramper, à marcher puis finalement à courir, il avance petit à petit. Dans ce processus de l'investigación vinculada, on avance aussi graduellement, on y va petit à petit. Et la route conçue par l'UVI est claire et précise. Elle cherche à s'assurer que vous, en tant qu'étudiants et nous aussi, en tant qu'enseignants, apprenions ensemble, que nous regardions ce qui se passe dans les communautés et que nous apprenions à observer, à nous interroger sur ce que nous observons, que nous apprenions que voir n'est pas la même chose qu'observer, qu'entendre n'est pas la même chose qu'écouter, ils ne sont pas synonymes comme on nous l'a appris jusqu'à présent. Nous cherchons aussi à apprendre à nous demander comment nous allons écrire ce que nous observons et nous questionnons, comment nous allons l'interpréter. Tout cela fait partie des compétences que nous allons développer progressivement dans la première étape du processus. Mais nous allons veiller à ce que les processus de formation soient toujours liés à ce qui se passe dans la communauté. C'est-à-dire, que ce n'est pas que les profs de l'UVI ne veulent pas travailler une semaine, qu'ils disent "on va travailler que trois semaines en classe et la semaine qui reste on la prend en vacances", non ! Nous allons explorer avec vous, nous en tant qu'enseignants vous accompagner également, nous irons dans les premiers semestres avec tout le groupe ou à partir du troisième semestre nous irons avec les équipes, et nous les accompagnerons, nous guiderons ce processus pédagogique. La vinculación comunitaria a donc une finalité éducative. Il ne s'agit pas seulement de décrire ce que nous observons, mais aussi de l'analyser, de l'interpréter et d'analyser comment nous l'interprétons ou pourquoi nous l'interprétons ainsi » (Extrait d'enregistrement d'un cours, O\_CI\_09\_UVIT).*

- Problématisation de la réalité : cette étape initie les étudiants dans la réalisation de diagnostics qui leur permettent de comprendre la situation d'une communauté spécifique, d'identifier ses principales problématiques et de les situer dans un contexte régional. Mais l'intention est que cette problématisation de la réalité se construise de manière participative et conjointement avec les habitants de la propre communauté. La *vinculación comunitaria* est donc centrée sur l'établissement et la construction des liens entre les étudiants et les habitants de cette communauté spécifique. À travers les expériences éducatives de « *Diagnóstico comunitario* » et « *Diagnóstico regional* », une série de techniques et instruments de travail communautaire sont mis à disposition des étudiants. Le but est de les conduire à l'analyse de réalités complexes, de les initier à la génération et à la gestion de groupes et de les former au travail participatif.

(Se) former aux métiers du développement en région Totonaque, Mexique

Dans un des cours le maestro [Francisco] insiste sur la dimension pédagogique du temps que les étudiants passent sur le terrain : « *En ce moment, je peux vous dire comment vous tenir devant un groupe avec un microphone ou comment s'adresser à une communauté, mais vous ne l'apprendrez jamais si vous ne l'avez pas vécu. Quand on va sur le terrain, il faut parfois être créatif. Je peux vous dire comment organiser une réunion ou comment donner un atelier, mais quand tu arrives et que tu as prévu de te réunir avec 40 personnes, mais, tu sais quoi, au lieu des 40, seulement 5 sont arrivées, que dois-je faire ? Ou au lieu des 40 que j'attendais, il y en a 200, que dois-je faire à ce moment-là ? C'est en vivant ces expériences que vous perdrez certaines peurs. Les sorties sur le terrain vous apporteront des éléments qui peuvent être difficiles à vous l'enseigner en classe. Peut-être pouvons-nous vous donner des éléments théoriques ou méthodologiques, des techniques pour faire telle ou telle chose, mais la partie expérientielle sera vécue par vous dans les communautés* » (Extrait du journal de terrain, 05.08.2016).

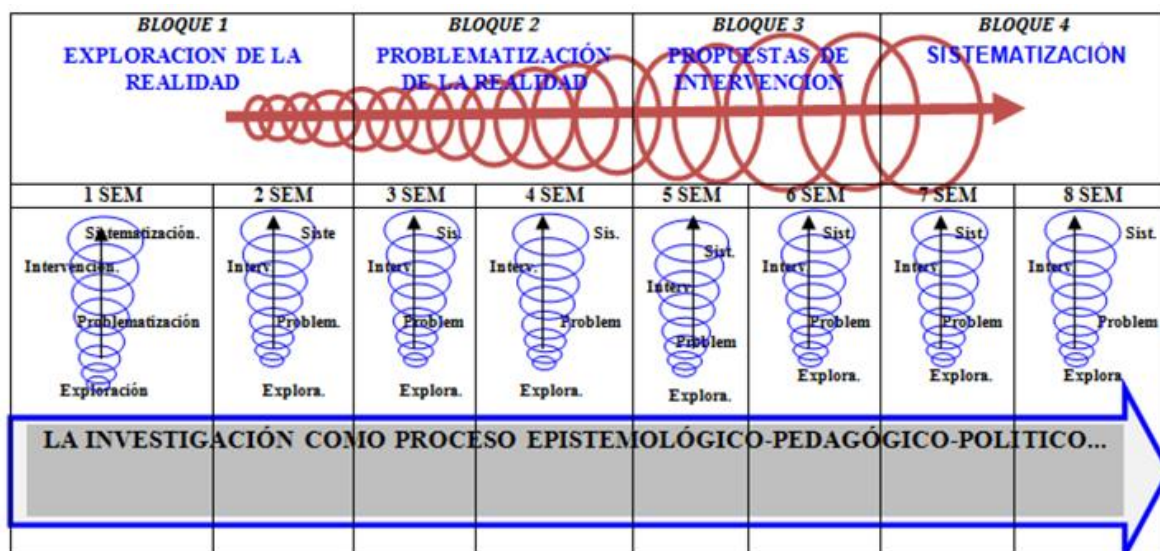


Figure 21. Ruta metodológica de l'UVI-T  
Source : UVI-T, document interne.

- Génération et mise en œuvre de propositions d'intervention : cette étape, sur la base des apprentissages et connaissances générés pendant la phase de problématisation, cherche à conduire les étudiants à concevoir une proposition d'initiative avec un groupe plus défini de personnes de la communauté pour rendre visible, répondre, solutionner une problématique ressentie dans la communauté. À cette fin, les étudiants amenés à établir un accord de collaboration formel et écrit avec un groupe spécifique et à générer des actions concrètes permettant la mise en œuvre de l'initiative. La *vinculación comunitaria* au cours de cette phase est axée sur le renforcement des liens avec un groupe d'habitants, mais aussi avec d'autres acteurs pouvant contribuer à potentialiser l'initiative. Les expériences éducatives « *Gestión de saberes e intervención* » et « *Planeación participativa* » visent à

développer chez les étudiants les compétences nécessaires pour pouvoir générer des communautés d'apprentissage dans lesquelles un dialogue de savoirs serait préconisé.

Pendant l'entretien le maestro [Uriel] explique ainsi cette phase. « *Pour nous, la gestion et le dialogue des connaissances se font en dehors des quatre murs, c'est le seul moyen par lequel nous pouvons rendre de la visibilité aux savoirs. Si nous voulons le faire depuis la salle de cours, nous n'y arriverons pas. Nous devons encore faire venir le peuple dans les salles de cours. Nous ne pouvons pas toujours le faire. Il faut encore assurer que nous ne soyons pas les enseignants, mais les sages d'ici, de la communauté, le guérisseur, l'agent municipal, l'herboriste, la sage-femme, les autorités communautaires, qu'ils aient aussi ce rôle de formation à l'intérieur des salles de cours. Ça, nous ne l'avons pas encore réussi. Mais ça reste c'est un pari intéressant. La troisième phase de la route méthodologique, qui est celle de l'intervention, que j'essaie de ne pas l'appeler simplement "intervention", car intervenir implique un sujet qui a déjà vu que vous êtes mal et qui veut vous faire évoluer vers un état souhaité. Et il me semble que la réalité est bien plus complexe, que cette phase implique également témoigner de ce qui se passe, de récupérer la mémoire, de dénoncer la douleur ou de la célébrer, qui sont des perspectives propres, c'est-à-dire, la méthodologie de ce que les gens vivent. Il y a donc beaucoup de choses qui ne sont pas que de l'intervention. Mais bon, lors de cette phase qu'on appelle comme ça, le but est que les étudiants établissent des accords de collaboration objectifs, sur des problématiques spécifiques pour agir ensemble. Ce processus sur la gestion des savoirs dans l'utilisation des plantes médicinales que tu as vu quand tu es allée avec les étudiants, ben, il y en a aussi bien d'autres sur la défense des droits, le renforcement des capacités alimentaires, la visibilité des carences... C'est ce que font les étudiants au sixième ou au septième semestre. Au cinquième semestre, la majorité prépare cette vinculación et cet échange avec leur groupe, ils y vont, cherchent, se rencontrent, s'articulent, ils vont à l'assemblée, ils reviennent avec eux, ils reviennent ici et bien que cela nous prenne tout un semestre, mais ils parviennent à articuler un plan de collaboration-intervention. Et du sixième au septième semestre ils le mettent en œuvre, ce moment est déjà plus axé sur les processus d'articulation et d'organisation. Ce que nous voulons alors, c'est former des étudiants propositivos (quelqu'un qui est force de proposition), critiques et créatifs, ayant de la science, de la conscience et de la patience. Ce sont les clés » (Extrait d'entretien, E\_PR\_05\_UVIT).*

- **Systématisation de l'expérience :** cette phase est centrée sur un exercice d'intégration d'expériences vécues individuellement, en équipe et avec la communauté permettant aux étudiants de raconter et de témoigner de leur processus, ainsi que le communiquer par différents moyens. À travers les expériences éducatives « *Servicio Social* » et « *Experiencia recepcional* » les étudiants sont accompagnés dans la génération d'évidences qui contribuent à documenter leur démarche et dans la construction d'un *documento recepcional* ou mémoire de fin d'études nécessaire à l'obtention du diplôme. Au cours de cette

étape, la *vinculación comunitaria* est centrée sur un processus de restitution à la communauté de ce qui a été construit ensemble.

Pendant l'entretien la *maestra* [Clara] explique que, même s'il y a une réglementation spécifique définissant les critères spécifiques du *documento recepcional*, elle ne tient pas compte des diverses modalités auxquelles les étudiants ont recours ou pourraient avoir recours pour raconter leur expérience. « À l'UVI nous avons des lignes directrices pour cadrer l'experiencia recepcional et nous avons les critères spécifiques auxquels un documento recepcional doit répondre. Il y a une structure qui comprend un cadre théorique accompagnant l'expérience sur le terrain. Cependant, quelque chose sur laquelle nous n'avons pas encore travaillé, ce sont les différentes modalités de ce document écrit, qui est aussi une capacité dont dispose l'entité académique. Dans ce sens, je peux te dire qu'il existe de nombreux types de documentos recepcionales, par exemple [Víctor] de la première génération a fait une vidéo qui rend compte du processus de travail mené avec la communauté et il était accompagné d'un document écrit qui était un rapport technique de la vidéo. Et il y avait en plus une partie théorique, puis aussi une partie où il racontait comment s'est déroulée la construction de cette vidéo, en termes de relation qui existait avec sa communauté. Nous avons aussi des expériences de jeunes qui ont donné lieu plus à des rapports techniques, par exemple, d'une serre qu'ils ont construite avec des caractéristiques spécifiques. Il y a également ceux qui ont fait une thèse, avec un cadre théorique plus fort. Il y a aussi ceux qui ont écrit une mémoire de fin d'études et dans la mémoire ils racontent comment cette construction s'est faite avec la communauté, comment certaines choses n'ont pas fonctionné, puis comment cela les a amenés à repenser et à participer d'une autre manière. Ce ne sont que des exemples, mais il y a d'autres modalités... par exemple, il y a d'autres garçons qui ont travaillé sur la musique et ont organisé une rencontre de groupes de musique et à partir de cette rencontre de groupes ils ont fait un rapport qui rend compte du travail d'organisation. Donc, les modalités peuvent être nombreuses, mais elles ne sont pas toutes réglementées. Cela a aussi fait que certains étudiants se disent, "ahhhh, ce sont les sections et les critères du documento recepcional, ben je m'en tiens à ça, n'est-ce pas?". Parce qu'en plus, le format qu'on donne aux jurys pour examiner le document contient les mêmes critères, donc beaucoup vont jouer la sécurité. Il y a une fille qui avait travaillé sur des questions de photographie participative avec des enfants et toute son expérience s'est retrouvée réduite au documento recepcional. J'ai trouvé ça dommage, car elle aurait pu avoir d'autres manières plus créatives de le présenter, mais elle a choisi, disons, la plus formelle. Mais il ne s'agit pas de l'enseignant ou de l'étudiant, plutôt du fait que nous n'avons pas encore réglementé toutes ces modalités qu'on est amenés à appeler paquete recepcional et qui comprend non seulement le document mais aussi un produit créatif l'accompagnant » (Extrait d'entretien, E\_PR\_08\_UVIT).

Dans le cadre de la route méthodologique, les contenus abordés dans les différentes *nódulos de formación* et les différentes expériences éducatives s'articulent pour contribuer avec des compétences spécifiques aux processus de formation prévus dans chaque phase. Dans ce sens, la route méthodologique non seulement donne structure aux

processus d'*investigación vinculada*, mais aussi rend compte du processus de socialisation suivi au sein de l'UVI-T pour initier les étudiants au rôle de gestionnaire interculturel. Nous consacrerons le chapitre 6 à analyser en détail le parcours vécu par les étudiants lorsqu'ils traversent les différents moments de cette route et la manière dont ils l'adoptent, l'adaptent et la réinterprètent lorsqu'ils se rendent sur le terrain. Pour le moment, il suffit de dire qu'au fil du temps, cette route méthodologique est devenue une sorte de code commun qui guide les processus de formation des étudiants.

Il convient de mentionner que les analyses menées dans le cadre du projet d'ethnographie collaborative *InterSaberes*, avaient montré que l'accent mis sur la recherche avait négligé la « gestion » comme aspect central de la LGID (Dietz et Mateos, SD :3-6). Il avait été alors proposé que les fonctions substantielles du travail académique de l'UVI (enseignement-recherche-*vinculación comunitaria*) s'articulent désormais autour de la gestion qui serait mise au cœur des activités pédagogiques. Toutefois, comme nous pourrons le constater plus tard (Ch6.), la route méthodologique axée sur les processus d'*investigación vinculada* ont du mal à s'adapter à cette nouvelle orientation et jusqu'au moment de l'enquête, les processus d'enseignement-apprentissage continuaient à être très orientés par la recherche.

#### *iv. Innovation éducative et les pièges de l'académisation*

Comme nous venons de le voir, le processus d'*investigación vinculada* est l'épine dorsale du processus de formation des étudiants et la route méthodologique est la stratégie qui a été conçue pour donner une structure à ce processus ainsi qu'aux contenus prévus pour chaque expérience éducative. Dans ce sens, la proposition de l'UVI-T est que les expériences éducatives organisent leurs contenus de base et complémentaires autour de la route méthodologique et pas l'inverse. De cette manière, il est considéré que les contenus de chaque expérience éducative doivent répondre aux besoins du processus de recherche, en développant chez les étudiants des savoirs, connaissances, capacités, compétences, attitudes et valeurs (Arcos, 2014 :56). Cela signifie que chaque enseignant doit s'interroger sur les contenus et les compétences indispensables au processus d'*investigación vinculada* et sur la manière dont ceux-ci peuvent s'articuler à la route méthodologique. Puis, cela nécessite un important travail d'organisation et de recherche de cohérence entre contenus, compétences et activités pédagogiques, tant en classe que dans la pratique de la route méthodologique sur le terrain. En plus de cela, il est important de dire que dans ce campus foisonnent les activités extra-scolaires. Il existe d'innombrables formes de collaboration avec des acteurs sociaux, des organisations, des associations et des institutions. Ces collaborations donnent lieu souvent à des présentations, ateliers, conférences, séminaires, forums, réunions, rencontres, événements de tout type, dont certains sont intégrés aux activités pédagogiques spécifiques prévues pour chaque période scolaire.



L'articulation de tous ces éléments demande un travail de planification et d'organisation assez important. Pour coordonner les efforts de tous les acteurs impliqués, l'UVI-T adopte la figure d'*Academia* réglementée par l'UV<sup>179</sup> et définie comme « l'organe collégial dont la finalité est de se constituer comme un espace permanent d'analyse, de planification, d'organisation, d'intégration, d'encadrement, de coordination, de suivi et d'évaluation des fonctions essentielles de l'université pour l'amélioration du processus éducatif » (UV, 2000 :4). Avant le début de chaque période scolaire, c'est-à-dire, deux fois par semestre, les différentes *academias* se réunissent pour une semaine de planification qui leur permettra d'entrecroiser et articuler les contenus de chaque expérience éducative avec le processus d'*investigación vinculada*, et d'intégrer les différentes activités pédagogiques conçues pour parvenir à développer les compétences spécifiques à chaque expérience éducative et à la route méthodologique. Tout cela, en cherchant à assurer qu'il existe une certaine complémentarité et cohérence entre les éléments.

Au cours de la planification « inter semestrielle », l'*Academia de l'Eje de Métodos y prácticas de la investigación vinculada*, connue en d'autres termes sous le nom d'Académie méthodologique, se réunit en premier. Lors de cette réunion, les enseignants qui ont été en charge des expériences méthodologiques (pour rappel, voir Figure 20) pendant la période scolaire précédente, font le point sur l'avancée des démarches d'*investigación vinculada* menées par les étudiants et présentent un bilan des travaux réalisés. Ce moment permet de savoir où en sont les différentes équipes et de définir s'il y a des activités qui n'ont pas pu être accomplies, car toutes les équipes d'étudiants n'avancent pas au même rythme. Grâce à cela, les enseignants qui vont être en charge des expériences méthodologiques, pendant la nouvelle période scolaire, peuvent reprendre le suivi du processus au bon endroit.

Lors de cette même réunion, les enseignants décident des dates des semaines dédiées au travail de *vinculación* dans les communautés et des dates des *Comunidades de Aprendizaje*. Chaque sortie de *vinculación* dure une semaine scolaire (du lundi au vendredi), il y en a trois par semestre. Après chaque sortie de *vinculación*, lorsque les étudiants retournent à l'université, la Communauté d'apprentissage a lieu. La *Comunidad de Aprendizaje* est l'espace destiné à favoriser l'apprentissage collaboratif et la construction collective des connaissances. Cet espace est conçu pour que les étudiants présentent le travail effectué sur le terrain et que les autres membres de la communauté d'apprentissage (étudiants et enseignants) leur donnent un retour. Selon les activités prévues pour la communauté d'apprentissage, celle-ci peut regrouper tous les étudiants et les enseignants dans un même espace ou les réunir dans des plus petits groupes constitués d'étudiants de la même classe ou de différentes classes (Figure 22). Ces présentations sont suivies d'un deuxième moment où il y a une réflexion commune autour des stratégies et outils méthodologiques

---

<sup>179</sup> Reglamento de Academias por área de conocimiento, por programa académico y de investigación. Universidad Veracruzana. 2000.

proposés aux étudiants, des obstacles qu'ils ont rencontrés, des améliorations pouvant être envisagées, ainsi que sur les concepts de base qui soutiennent le processus d'*investigación vinculada*. La communauté d'apprentissage se termine régulièrement par un moment de mise en commun.



**Figure 22.** *Communauté d'apprentissage. 2<sup>e</sup> sortie de vinculación.*  
Photo prise en 2016 par Anayansi González Rodríguez

La semaine de planification commence par l'Académie de l'*Eje de Métodos y prácticas de la investigación vinculada*, car c'est l'espace où les enseignants établissent les points communs sur lesquels chacun va travailler. Après cette réunion, viennent les réunions des *Academias por Sección* (1<sup>er</sup>, 3<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> semestre ou 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> semestre, selon la période correspondante) réunissant les enseignants qui vont donner des expériences éducatives à la même classe. Le coordinateur de cette académie est l'enseignant responsable de l'expérience méthodologique correspondante. Sur la base des accords établis dans l'Académie méthodologique, le coordinateur de l'Académie par section décide avec les enseignants de la façon de travailler, des contenus et des activités qui vont être menées en dehors de la salle de cours (ateliers, conférences, séminaires, etc.) et définir s'ils vont les organiser ensemble ou si elles vont être animées par un seul enseignant.

Une fois toutes ces réunions tenues, se déroule la Commission Académique, qui est une instance collégiale du campus, dans laquelle participent tous les enseignants et seulement les étudiants représentant chaque classe et le campus. Lors de cette réunion, les accords de chaque Académie sont présentés et validés. S'il y a un événement ou une activité qui implique l'ensemble de la communauté universitaire, il est mentionné ici, pour l'intégrer à la planification. Tout au long du semestre les différentes académies se réunissent pour travailler sur des aspects particuliers, mais les accords généraux et l'organisation de la période scolaire se définissent pendant cette semaine de planification.

L'intention de montrer cet aspect de l'organisation interne de l'UVI-T cherche à rendre évident sa propre complexité, mais aussi à avancer l'idée que l'institutionnalisation a entraîné également une « académisation » des processus éducatifs et des organes de décision internes. Le besoin impératif d'articuler des contenus, des compétences, des savoirs et des activités pédagogiques a demandé la création de tout un *apparatus* censé apporter de l'organisation et de la cohérence. Mais, est-ce que c'est bien le cas ?

La création d'Académies correspond pleinement à la volonté d'horizontalité recherché au sein de l'UVI-T. La plupart des décisions importantes, concernant les processus d'enseignement-apprentissage, se prennent de façon collégiale au sein des académies où tout le monde a le droit de parler, de se positionner et de voter. Toutes les propositions d'innovations, d'amélioration, d'expérimentation des processus d'enseignement-apprentissage passent également par les académies. Certes, cela a permis aux enseignants de mieux s'organiser et d'assurer une certaine cohérence dans la pratique éducative. Toutefois, les tensions et les rapports internes de force et de pouvoir risquent d'entraver la prise de décisions conduisant à des améliorations significatives.

Comme dans tous les établissements d'enseignement, ces espaces collégiaux de prise de décisions se trouvent traversés par des tensions liées aux positions de chacun des enseignants et aux rapports de force et de pouvoir structurant les dynamiques internes. Dans le cas de l'UVI-T, de par la nature des stratégies et des processus d'enseignement-apprentissage, les académies deviennent inéluctablement des espaces de négociation et de dispute dans lesquels s'affrontent des acteurs ayant des points de vue différents sur le rôle de l'UVI, de la LGID et du gestionnaire interculturel, ainsi que des acteurs n'occupant pas les mêmes positions en fonction de leur sexe, de leur niveau d'études, de leur trajectoire professionnelle. Il convient de mentionner d'ores et déjà que je n'ai jamais assisté à aucune des réunions d'académie<sup>180</sup> ou de la Commission académique, ma perspective des faits repose uniquement sur ce que j'ai pu observer de l'extérieur et sur ce que certains enseignants et étudiants ont pu partager avec moi. Mais, je n'ai pas eu vraiment besoin d'y participer pour me rendre compte à quel point les discussions et les débats tenus au sein des académies et de la Commission académique, sont une source importante de tensions entre les enseignants.

Les enseignants ne sont pas étrangers à cette dynamique. « *Du coup, dans ce campus, nous menons un travail très compliqué de planification, car il s'agit aussi d'un travail de négociation* » (E\_PR\_05\_UVIT) m'expliquerait un jour l'un des enseignants lorsque l'on évoquait le travail mené pendant la semaine de planification. Mais ces négociations ne se

---

<sup>180</sup> Principalement parce que comme je l'ai expliqué précédemment (Ch1.Introduction) l'accent de ma recherche a toujours été placé principalement sur les pratiques des étudiants et les activités éducatives conçues pour les former et non spécifiquement sur les processus de planification des enseignants. Je n'ai donc jamais demandé d'autorisation formelle pour participer en tant qu'observateur aux Académies.

font pas forcément sur un pied d'égalité, comme on aurait pu le croire. Dans des conversations informelles, les femmes enseignantes se sont plaintes à de nombreuses reprises des attitudes machistes de la part de certains enseignants hommes lors des réunions académiques. Suite à une conversation tenue avec l'une de ces enseignantes, j'ai écrit dans mon journal de terrain « *elle m'a expliqué que parmi les professeurs il y en a qui sont très machistes et d'autres qui sont aussi machistes, mais qui naviguent avec le "drapeau du genre" car ils parlent de genre et prétendent adopter une "perspective de genre", mais ils ont des attitudes très machistes envers les profs. Et pour elle ça c'est pire parce que c'est comme un machisme déguisé. Il y a donc beaucoup d'attitudes des enseignants qui ne sont pas reconnues comme machistes, même si elles le sont* » (Extrait du journal de terrain, 24.10.2016).

Certes, il doit y avoir d'autres rapports de pouvoir structurant les relations au sein des réunions académiques, au-delà des rapports de genre. Malheureusement, du fait que je n'ai pas pu y assister et faire de l'observation directe dans ces réunions et que je n'ai pas d'autres témoignages que ceux des femmes, je ne peux pas approfondir. Mais ce que j'essaie de mettre en avant est que les relations au sein de ces espaces collégiaux ne sont pas forcément horizontales et que les dynamiques de prises de décision sont toujours traversées par ces rapports de force et de pouvoir. Puis, il y a aussi le fait que les enseignants ne partagent pas tous les mêmes idées sur le profil du gestionnaire interculturel et, par conséquent, les mêmes idées sur les activités pédagogiques qu'il faut privilégier pour amener les étudiants dans cette direction. Nous aborderons ce point dans la dernière partie de ce chapitre. Ce qui nous intéresse de souligner pour l'instant est que, ces deux facteurs combinés entravent largement les possibilités de trouver des accords entre les enseignants au sein des académies. Notamment sur les aspects où les prises de pouvoir et/ou les enjeux sont plus importants. C'est-à-dire, dans les aspects vraiment essentiels de la formation.

D'ailleurs, si l'on s'intéresse fondamentalement aux activités pédagogiques, d'une année sur l'autre, les enseignants vont toujours essayer de proposer de nouvelles expériences d'apprentissage aux étudiants, de nouvelles manières d'aborder les contenus, voire quelques modifications sur la manière d'aborder certains processus de la route méthodologique. Mais les changements introduits au niveau des processus d'enseignement-apprentissage ne touchent pas vraiment les aspects les plus fondamentaux de la route méthodologique. Les expérimentations et les innovations constantes restent sur des aspects un peu moins « centraux » et/ou un peu plus « superficiels ». Ces changements donnent toutefois l'impression que le cadre méthodologique est en train de bouger tout le temps, alors que fondamentalement il reste le même. C'est pour quoi que certains étudiants se plaignent qu'il y a beaucoup de changements, semestre après semestre : « *si on s'en rend compte, toutes les promotions qui terminent leurs études ont un processus différent de celui des autres* » (E\_ET\_11\_UVIT). Et, en même temps, d'autres étudiantes pensent que, malgré les années, rien ne bouge au sein de l'UVI-T : « *depuis que j'ai commencé mes études, nous demandons des changements qui*

*nous permettent de passer plus de temps dans la communauté ou que les enseignants soient plus flexibles avec les permis afin que nous puissions assister aux assemblées communautaires, mais nous continuons à faire toujours pareil » (E\_ET\_13\_UVIT).*

Les enseignants ne sont pas étrangers au ressenti des étudiants, ils en parlent assez ouvertement en classe ou dans les communautés d'apprentissage (voir Ch6. Encadré 16). Il y a des enseignants qui sont sensibles à la manière dont ces tensions et les difficultés retrouvées parfois pour atteindre des accords, affectent les processus d'enseignement et d'apprentissage des étudiants. En évoquant le sujet des accords tenus par les enseignants au sein du campus, une enseignante m'expliquait, « *je pense que parfois nous sommes aussi comme... comment dire... nous devons nous battre beaucoup avec les ego des uns et des autres, n'est-ce pas ? [Quand on se réunit], il y en a qui disent "ah non, ça ce n'est pas bien", puis les autres répondent "ben, du coup, ça non plus ce n'est pas bien" ou "non, ça on ne peut pas faire" et, au milieu, se retrouvent souvent les jeunes et leurs travaux et leurs expériences et leurs processus et aussi les communautés avec lesquelles ils travaillent, ça c'est pas sympa » (E\_PR\_08\_UVIT).*

Il est vrai qu'il y a des contraintes institutionnelles empêchant quelques changements de fond dans la manière de conduire les processus d'enseignement-apprentissage, comme par exemple, le fait que les étudiants doivent passer un certain nombre d'heures en cours pour valider des crédits ou le fait de pouvoir valider que les sages ou les autorités des communautés locales interviennent dans les salles de cours au même titre que les enseignants au sein de l'UVI. Ce dernier aspect est associé notamment au fait qu'ils ne possèdent pas les titres académiques demandés, ne disposent pas de tous les documents nécessaires pour être ajoutés sur les bases des données de l'université, ne disposent pas de comptes bancaires pour être payés, bref, parce qu'ils ne correspondent pas au profil de l'enseignant type des universités conventionnelles. Mais nous trouvons quand même des initiatives, qui grâce à l'entrain des enseignants les ayant portés, ont réussi à contourner les barrières institutionnelles et à ouvrir certaines marges de manœuvre. Il faudra donc se demander si ce ne sont pas les dynamiques tenues au sein des organes collégiaux de l'UVI-T qui, au-delà des contraintes institutionnelles, entravent certaines innovations et l'introduction de certains changements permettant d'améliorer les processus d'enseignement apprentissage.

Au sein de l'UVI-T, l'une des initiatives ayant réussi à innover dans les limites du cadre institutionnel, est l'expérience éducative de l'*Área de Formación de Elección Libre* (AFEL) intitulée « *Expresiones del Arte Totonaco* » (Arcos et García, 2015 ; Cruz, 2017). Cette expérience éducative a été promue comme un espace de *diálogo de saberes* entre les *abuelas*, *abuelos* et artistes du Centro de Artes Indígenas (CAI) « *Xtaxkgakget makgkaxtlawana* » (La splendeur des artistes) et les étudiants de l'UVI-T. Cette expérience est le résultat d'une collaboration créée entre le CAI et certains enseignants de l'UVI-T voulant créer un espace, dans lequel les étudiants pourraient apprendre directement des sages totonaques, qui serait institutionnellement admissible à l'accréditation.

Cela a impliqué un processus d'académisation assez important pour essayer, tel que l'énonce une des enseignantes ayant été à l'origine de l'initiative, de « convertir » la proposition en un langage académique qui corresponde au modèle éducatif de l'UV basé sur les compétences (Arcos et García, 2015 :100). Dans une intervention publiée dans les mémoires du *Primer Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica en América Latina*, Sara Itzel Arcos et Humberto García (2015) présentent toutes les étapes de ce processus de formalisation académique et les difficultés rencontrées lors du processus. Malgré les obstacles administratifs et académiques l'EE AFEL *Expresiones del Arte Totonaco* a été impartie pour la première fois en 2014. Certes, la création de cette EE n'est qu'un premier pas vers la création des espaces d'enseignement plus inclusifs, n'échappant pas sans doute au risque de l'académisation des savoirs traditionnels, mais montrant que des alternatives créatives et novatrices peuvent être envisagées face aux contraintes institutionnelles.

Il faut noter qu'en septembre 2013, la DUVI a entamé une nouvelle étape avec l'arrivée d'une nouvelle équipe de direction et une restructuration de son organigramme, ainsi que l'intégration de nouveaux profils académiques dans les différents campus de l'UVI. Cette restructuration radicale de l'organigramme cherchait, d'un côté, à permettre que la LGID soit pensée à partir des campus en fonction des besoins des communautés et pas à partir de la DUVI. De l'autre côté, cela proposait de faire évoluer la structure pyramidale très hiérarchisée en une structure plus horizontale permettant la création des communautés d'apprentissage et l'apparition des pratiques innovantes. Cette restructuration s'inscrit dans la mise en œuvre d'une politique universitaire de décentralisation progressive des processus et activités académiques dans toute la structure de l'UV. Cela signifie que des nouvelles marges institutionnelles ont été ouvertes au sein des campus de l'UVI. Au moment de la présente enquête au sein de l'UVI-T, il n'y avait pas encore d'autres exemples d'innovations éducatives institutionnalisées permettant de les explorer. En 2017, toutefois, un nouveau programme éducatif exclusif à l'UVI-T été créé : la *Licenciatura en Derecho con enfoque de Pluralismo Jurídico*. Il restera encore à voir de quelle manière ce nouveau programme a réussi à innover ou pas en termes de processus d'enseignement-apprentissage. Il restera aussi à voir si l'équipe coordinatrice et les enseignants se sont emparés ou pas des nouvelles marges institutionnelles et de quelle manière.

v. « Développement avec identité » ou « Buen Vivir » ou « Vida Buena », quel fil rouge pour la LGID au sein de l'UVI-T ?

Le projet éthico-politique de l'UVI comporte plusieurs aspects qui, en résonance avec les informations que j'ai pu recueillir lors de mon travail de terrain, peuvent se résumer à quatre. Dans une dimension plus règlementaire, le premier aspect du projet éthico-politique de l'UVI répond au défi de veiller à ce qu'au sein de l'institution, tous les droits associés à la pluralité (dans sa conception la plus large) puissent être exercés. Dans une

dimension plus pédagogique, le deuxième aspect est associé à la formation intégrale des citoyens avec un esprit critique, une conscience historique et un fort sentiment d'identité les rendant capables d'exercer et de défendre leurs droits. Dans une dimension plus épistémologique, le projet éthico-politique de l'UVI se propose d'ouvrir des espaces dans les cadres institutionnels conventionnels permettant la reconnaissance de nouvelles manières, et plus inclusives, de produire des connaissances. Enfin, il comporte une dimension plus pratique, proposant qu'à l'aide des projets d'*investigación vinculada*, menés par les étudiants, ainsi que par les enseignants, il puisse y avoir un impact sur la manière dont les processus et les pratiques de « développement » sont conduits dans les régions où l'UVI s'est implantée.

Sans aucun doute, chacune de ces dimensions mérite d'être abordée plus en profondeur, mais dans cette partie nous nous intéresserons plus particulièrement à la dimension la plus pratique du projet éthico-politique de l'UVI. Cette dimension nous intéresse particulièrement parce que l'interaction entre l'université et les communautés, ainsi la mise en œuvre des processus d'*investigación vinculada* reposent sur elle. Fondée sur les postulats théorico-méthodologiques de l'*educación popular* (Freire) et de l'*investigación-acción-participativa* (IAP, Fals Borda) (UVI, 2007 :30-32), cette dimension du projet éthico-politique de l'UVI propose le déploiement de pédagogies participatives qui permettent aux étudiants et aux enseignants de « produire des connaissances dans l'action politique » (30) et de générer des processus de transformation collective. Dans le cadre de ces courants, l'éducation et la recherche sont comprises à travers des modèles collectifs d'apprentissage et de production de connaissances supposant que la réalité, en tant que système de sens construit, peut donc être transformée.

Le modèle d'*investigación vinculada* comporte donc une volonté de transformation des réalités complexes qui repose largement sur les changements pouvant être opérés dans les systèmes de sens mobilisés par les étudiants, ainsi que par les habitants, lors de la mise en œuvre d'initiatives. La mobilisation de l'approche interculturelle préconisée par l'UVI promouvant des pratiques *inter-culturales*, *inter-lingües*, *inter-actorales* et dans une perspective de *género* (Ch4.B.c.i), est censée contribuer à transformer les systèmes de sens des étudiants et des habitants lorsqu'ils interagissent pour construire collectivement une initiative. Mais la manière dont ces processus vont être orientés au sein de chaque campus, repose avant tout sur les positionnements et les discours que les différents enseignants maintiennent autour du « développement » et du rôle assumé dans la région par le gestionnaire interculturel, en tant qu'intermédiaire du développement.

Lorsque nous analysons les notions mobilisées par les enseignants de l'UVI-T autour du développement, il est possible de constater, d'emblée, que l'utilisation même du terme « développement » est assez controversée. Un premier groupe d'enseignants considère que ce terme renvoie à un ensemble de pratiques cherchant à imposer aux communautés locales un mode de vie exogène de type « occidental », ne correspondant pas au type de pratiques que l'UVI essaie de promouvoir. Ils regrettent que le nom du programme éducatif – *Licenciatura en Gestion Intercultural para el Desarrollo* – reprenne ce terme.

Parmi ce groupe, il y a des enseignants qui estiment que l'utilisation du mot développement devrait être pratiquement bannie : *« je fais partie de ceux qui défendent depuis le début que nous supprimons le terme de développement de nos langues et de nos pensées. Il est plus facile de l'extraire du langage que de la pensée. Mais il faut commencer par le langage pour arrêter de penser au rôle du gestionnaire interculturel dans le cadre des processus développementistes conventionnels promouvant le progrès et la modernité comme les buts ultimes du développement. Donc, pour moi, ce concept ne fonctionne plus ni théoriquement ni pratiquement »* (E\_PR\_07\_UVIT). Ce groupe d'enseignants revendique donc plutôt l'utilisation de la notion de *vida buena* ou de *buen vivir*: *« le programme dit encore développement, mais il me semble que l'accent de ce que nous essayons de promouvoir est mis plutôt sur la possibilité de se joindre à, d'articuler ou générer des processus d'empowerment de la région et de vida digna (vie digne) et vida buena (bonne vie), de buen vivir »* (E\_PR\_05\_UVIT).

L'un des enseignants de ce groupe définit la notion de *vida buena* comme suit. *« Contrairement au concept plus classique de développement centré sur les conditions matérielles de vie des personnes, cette notion prend comme point de départ la construction de sujets composés de multiples facettes et faisant partie d'une communauté. Autrement dit, on cesse de voir le paysan comme un individu qui a besoin de techniques ou d'outils ou de subventions pour améliorer la productivité et parvenir ainsi au développement, pour le voir plutôt comme un sujet qui est un paysan, mais qui est peut-être aussi un père, un danseur traditionnel, un leader dans sa communauté, un membre d'un peuple autochtone, je ne sais pas, qui est composé de multiples facettes et qui en vue d'avoir une vida buena a des besoins qui ne reposent pas forcément sur l'aspect matériel. Puis, la vida buena se construit aussi dans une perspective collective, non individualisante, guidée par des principes philosophiques et politiques tels que la comunalidad, la réciprocité et le bien commun »* (E\_PR\_07\_UVIT). En termes de pratique, la perspective de la *vida buena*, nous dit un autre enseignant, *« favorise la reformulation d'initiatives propres, non imposées, qui ne sont pas guidées par l'intérêt spécifique ou primordial de l'argent, et promeut des processus d'émancipation et d'empowerment, d'articulation et d'organisation, ainsi que de consolidation des sujets et de leurs savoirs »* (E\_PR\_05\_UVIT).

Un deuxième groupe d'enseignants considère que l'emploi du terme « développement » a son utilité puisqu'il renvoie à une certaine histoire qui doit être expliquée et contextualisée. Mais ils précisent que le discours revendiqué au sein de l'UVI-T se situe en dehors du cadre du développement. Ils vont donc privilégier l'emploi de la notion de *buen vivir*, mais lorsqu'ils emploient alternativement le terme « développement », ils le feront systématiquement en précisant qu'il s'agit d'un « autre développement ». Les enseignants de ce deuxième groupe vont mobiliser deux types de discours autour de cette notion revendiquant un « autre développement ». Le premier sous-groupe d'enseignants promeut un discours qui s'aligne sur la notion de *vida buena* et se sépare catégoriquement des notions de « développement moderne » ou de « développement capitaliste ». Ils favorisent toutefois la création de passerelles et l'établissement de dialogues avec des



courants se situant dans le cadre institutionnel des discours sur le développement, comme l'« ethno-développement », le « développement à échelle humaine », le « développement durable », l'« écodéveloppement », ainsi qu'avec d'autres courants de pensée comme celui de la « décroissance » ou de l'« écologie profonde ».

Pour l'un des enseignants appartenant à ce sous-groupe, la création de ces dialogues avec d'autres discours et d'autres courants de pensée est essentiel pour ne pas tomber dans l'endoctrinement. *« À certains moments, j'ai exprimé mon inquiétude, car je crois que ça vaut la peine de construire des ponts avec d'autres discours du développement. J'ai parfois l'impression que nous concevons le monde dans une perspective bipolaire entre ceux d'en haut et ceux d'en bas, et il me semble que nous courons le risque de ne pas établir de dialogue avec ces courants qui sont dans le cadre discursif du développement. Il y a de multiples positions au sein de ce discours avec des approches intéressantes. Il faut donc construire des ponts et établir des dialogues avec ces discours multiples pour ne pas percevoir le monde dans cette perspective bipolaire. Surtout parce que je ne pense pas qu'on ait des solutions à tous les problèmes non plus, donc il faut beaucoup de dialogue car sinon on tombe dans une sorte d'endoctrinement. Quand j'écoute certains étudiants, cela me fait quand même un peu peur »* (E\_PR\_06\_UVIT).

Le deuxième sous-groupe d'enseignants promeut un discours qui s'aligne sur la notion de *buen vivir* en tant qu'alternative endogène des peuples autochtones au fait d'imposer un mode de vie de type « occidental », mais ne s'oppose pas radicalement à un certain degré de modernisation si celui-ci est voulu, choisi et demandé par les peuples autochtones et les communautés locales. Les enseignants de ce sous-groupe revendiquent avant tout la pratique du respect, d'harmonie et d'équilibre avec la nature et avec les peuples. La notion mobilisée par l'un des enseignants à ce sujet permet de l'illustrer. *« Depuis de nombreuses années, nous travaillons ici, dans le campus, avec une proposition de développement durable, respectueux de la vie communautaire et de l'environnement écologique. Notre perspective s'oppose à la perspective indigéniste très paternaliste qui promouvait que des agents externes aux communautés s'y rendent pour résoudre leurs problèmes. Ce que nous recherchons plutôt est de promouvoir une harmonie entre ce qui est vécu dans les communautés et les apports du monde moderne. Grâce à ce dialogue des savoirs, nous pouvons promouvoir des changements communautaires en faveur de tous. L'avis des communautés à cet égard et, surtout, leur participation sont les éléments les plus importants »* (E\_PR\_04\_UVIT).

Comme nous pouvons le constater, parmi les trois types de discours, seulement le dernier se rapproche plus de la rhétorique du « développement avec identité ». Ce dernier discours reste minoritaire face aux deux autres qui revendiquent la notion de *vida buena*. Du fait que les enseignants mobilisant la notion de *vida buena*, emploient alternativement celle de *buen vivir*, tous les discours semblent se rassembler sur une même rhétorique : la rhétorique de la *vida buena* / du *buen vivir*. Malgré les différents positionnements des enseignants vis-à-vis du « développement », ils semblent tous s'accorder sur le fait que la formation au rôle de gestionnaire interculturel doit être orientée vers l'accompagnement

et la génération d'initiatives propres, l'articulation et l'organisation des communautés d'apprentissage, la promotion des processus d'empowerment, pour permettre de renforcer et potentialiser les savoirs et les capacités des sujets communautaires.

Cette approximation à la rhétorique mobilisée par les enseignants de l'UVI-T nous permettra de mieux pouvoir comprendre l'orientation des processus d'enseignement-apprentissage vécus par les étudiants lorsqu'ils découvrent le rôle du gestionnaire interculturel. Mais avant de nous consacrer à l'analyse de ce parcours de découvertes professionnelles, intéressons-nous au profil sociologique des acteurs de ce processus : les étudiants inscrits à la *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo* de la UVI-T entre 2015-2016.

## Chapitre 5. Profil sociologique des étudiants inscrits à la *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo* de la UVI-T

L'émergence de la jeunesse rurale et autochtone dans le Totonacapan Veracruzano, nous dit Ariel García Martínez (2012, 2016), est un phénomène d'apparition récent, conséquence des processus de changement ayant stimulé le contact des groupes autochtones avec la société nationale. Jusqu'au milieu du XXe siècle, il explique, « les *Tutunakú* du nord de Veracruz passaient conventionnellement de l'enfance à l'âge adulte à travers des cérémonies qui consacraient l'engagement du mariage dès le plus jeune âge » (García, 2016 :83). Cependant, il constate que ces pratiques se sont vues modifiées au fur et à mesure que les processus de développement économique et d'articulation à la culture nationale deviennent plus importants dans la région (*idem.*).

La construction de la route reliant la Sierra avec les villes de Papantla et Poza Rica, nous dit García (2016 :85) a joué un rôle très important dans ces transformations puisqu'elle a facilité les échanges et la migration pour faire face aux crises économiques qui ont eu un gros impact sur le monde agricole. García (2012 :79), explique qu'avant la construction de la route, dans la perception du monde adulte, autochtone et non autochtone, il y avait un « espace socialement organisé et harmonieux dans lequel les gens étaient clairement définis et classés selon leur origine : ceux de "*calzón*" [caleçon], les Totonagues et autres, et ceux de "*razón*" [raison], les métis ». Et cet ordre a été bouleversé par « l'apparition d'enfants d'autochtones qui, ayant migrés ou partis de la communauté pour étudier, vont remettre en cause implicitement cet ordre, notamment le contrôle des parents sur les enfants, des hommes sur les femmes, des métis sur les autochtones » (*idem.*).

Peu à peu, cela a eu un impact sur l'apparition de nouvelles identités, que Garcia regroupe sous la catégorie générique de « jeunesse autochtone ». Ces jeunes, tels que caractérisés par García, « cohabitent avec les valeurs et les pratiques traditionnelles venant de leurs parents et grands-parents et qui, en même temps, ont développé de nouvelles formes de socialisation à travers l'éducation, le travail, la politique, la religion et l'utilisation du temps libre » ; ils « pensent et font des choses qui n'étaient pas envisagées dans la vie traditionnelle » et explorent d'autres « aspects tels que la musique, le sport et l'utilisation de médias électroniques de divertissement tels que la radio, l'Internet ou les téléphones portables » (García 2012 :85). À cela s'ajoute le fait qu'en fonction de leur vécu, ces jeunes se repositionnent vis-à-vis de leur identité ethnique pour être en mesure d'interagir avec le reste de la société nationale. Le profil sociologique et les vécus des jeunes inscrits à la Licence en Gestion interculturelle pour le développement au sein de l'UVI-Totonacapan, que nous présentons ici, s'inscrivent dans ces transformations.

### A. Caractéristiques générales, circonstances et conditions d'accès à l'UVI-T

La plupart des jeunes, femmes et hommes, qui s'inscrivent à l'UVI-T sont originaires des municipalités d'Espinal, Coatzintla, Coyutla, Coahuatlán, Filomeno Mata, Mecatlán, Chumatlán, Coxquihui et Papantla. Mais il y a un petit nombre d'inscrits qui viennent d'autres régions de l'État de Veracruz ou d'autres États fédérés. Dans certains cas, il s'agit des jeunes qui sont nés et ont grandi en dehors de la région, parce que leur famille a émigré vers les villes avant d'avoir des enfants et ne se sont réinstallés que récemment dans le Totonacapan. Dans d'autres cas très spécifiques, il s'agit des étudiants qui se sentent attirés par l'offre pédagogique de l'UVI et décident de s'installer à Espinal particulièrement pour étudier. Les jeunes ont généralement entre 17 et 18 ans au moment de l'inscription. Cependant, il existe une petite minorité qui, en raison du manque de ressources, d'expériences de migration et de retour et/ou de changement de carrière, commence les études à l'UVI à l'âge de 23 ou 24 ans.

#### a. L'UVI-T comme dernier ressort

À la sortie du lycée, plusieurs des étudiants enquêtés aspiraient à accéder à des professions plus conventionnelles, telles que la médecine, le droit, l'ingénierie, la comptabilité ou la pédagogie. Cependant, s'inscrire dans ce type de licences impliquait migrer vers les villes voisines et engager une série de dépenses que leurs familles étaient financièrement incapables de couvrir. En l'absence de ressources économiques pour pouvoir s'inscrire dans la carrière de leur choix, les étudiants ont été confrontés au dilemme de cesser d'étudier pour travailler ou de se tourner vers d'autres alternatives qui leur permettraient de poursuivre leurs études. Comme nous avons pu l'observer précédemment (Ch4.B.b.iii.), dans la région du Totonacapan Veracruzano, les alternatives d'enseignement supérieur disponibles en dehors des villes sont peu nombreuses. Ainsi, pour les étudiants qui n'avaient pas les ressources nécessaires, l'UVI représentait la dernière et seule alternative pour continuer à étudier. Bien que certains étudiants aient dû quitter leur communauté pour s'installer à Espinal, les coûts étaient moins élevés et l'inscription à l'UVI leur donnait la possibilité d'accéder à des bourses qui les aideraient à couvrir leurs dépenses<sup>181</sup>.

---

<sup>181</sup> Étant inscrits à l'UVI, les étudiants pouvaient postuler aux bourses accordées par la *Fundación UV* (<https://www.fundacionuv.org/>) et aux bourses d'excellence décernées par la *Secretaria de Educación de Veracruz*. En outre, le gouvernement de l'État de Veracruz, par le biais du fidéicomis d'administration et gestion du parc thématique « *Takhilsukut* », accordait des bourses de soutien financier aux jeunes inscrits à

Pour nombreux étudiants, le premier contact avec l'institution s'est fait par l'intermédiaire des enseignants de l'UVI-T qui réalisent chaque année un travail de promotion intensif dans les lycées de la région pour présenter le projet pédagogique de l'université et son offre éducative. D'autres avaient entendu parler de l'UVI dans leur communauté, par le biais d'autres étudiants et/ou diplômés qui leur avaient parlé un peu de la LGID. Cependant, dans les deux cas, les étudiants avaient une idée très vague de la licence au moment de l'inscription. De manière très générale, pour certains l'idée d'« *aider les communautés sonnaient bien* » ou « *ils aimaient que la langue totonaque soit utilisée* » et, en la parlant eux-mêmes, ils pensaient que cela jouerait à leur avantage. D'autres sont tombés sur l'UVI en cherchant des alternatives leur permettant de continuer à étudier, ou parce qu'ils avaient voulu suivre d'autres camarades de classe qui allaient s'y inscrire.

b. Première génération à accéder à l'enseignement supérieur : difficultés, soutien et attentes familiales

À quelques exceptions près, les étudiants de l'UVI-T sont généralement les premiers de leur famille à poursuivre des études supérieures. Briser cet écart représente généralement surmonter des obstacles d'ordre principalement économique et faire face à une certaine résistance que l'on retrouve au sein de certaines familles. Il est important de noter que, même avec une bourse d'études, garder les étudiants à l'université représente un effort financier très important pour tous les membres de la famille. Dans certaines familles, on considère toujours que faire des études supérieures a peu d'utilité pour la vie à la campagne et que faire un effort économique d'une telle ampleur est inutile. Surtout lorsque les parents ne voient pas les avantages concrets d'étudier la LGID en termes d'emploi. Dans l'esprit de certains parents, les hommes pourraient contribuer davantage à la famille s'ils se consacraient au travail. Et les études des femmes sont vues comme des dépenses n'étant pas nécessaires car, de leur point de vue, elles finiront par se consacrer à la maison ou à une activité qui ne demande pas d'études professionnelles. Les jeunes doivent alors négocier et faire preuve de conviction et de détermination pour s'inscrire à l'université.

[Roberto] (E\_ET\_21\_UVIT, Encadré 6), jeune Totonaque de 19 ans inscrit au troisième semestre de la LGID, rappelle que son père n'était pas très convaincu de le laisser poursuivre ses études : « *il est paysan et il a la mentalité que quand tu finis le lycée, eh bien, c'est fini et allons-ci au champ* ». Cependant, la mère de [Roberto] est intervenue et

---

l'UVI-T. De plus, la *Secretaría de Desarrollo Social* (SEDESOL), à travers le programme d'inclusion sociale *Prospera* à Veracruz octroie les bourses « *Inicia tu Carrera SEP- Prospera* » aux jeunes membres des familles bénéficiaires du programme.

finalmente son père a été convaincu qu'« *il est aussi bien de continuer à étudier, de se préparer, [...] d'être quelqu'un dans la vie et de ne plus continuer à rester sans études* ».

**Encadré 6. Sur l'accès à l'enseignement supérieur et l'UVI comme alternative**

Extrait de l'entretien avec [Roberto] (E\_ET\_21\_UVIT)

13 octobre 2016

**A:** No sé si me pudieras contar un poco ¿cómo fue que llegaste aquí a la UVI?

**[Roberto]:** Si, pues... yo conocía la universidad por parte de un maestro, el maestro [Francisco]. Él llegó a rentar la casa de uno de mis tíos y como yo venía seguido a visitar a mi tío, supe que era maestro de la universidad y me llamó la atención porque ya estaba casi en quinto semestre de telebachillerato. Entonces le pregunté dónde estaba la universidad y ya cuando estaba en sexto semestre me acerqué más al profe [Francisco], me explicó todo sobre la licenciatura y me interesó. Y ya fue que también una maestra de allá, del telebachillerato donde vivo me comentó que había una universidad aquí en Espinal y me llamó la atención... pero yo todavía no comprendía bien de lo que era, cuando me preguntaban "pues, ¿qué vas a estudiar?", decía "algo de gestión" y "¿qué es eso?", pues les decía nada más las ramas [orientaciones] que lleva, ¿no? Luego conocí la universidad, un día me trajo el profe, aquí en la noche, por cierto. Me vino a enseñar las instalaciones, ya fue como me convencí. También por la maestra que le digo, entre los dos me decían "ánimate, para seguir estudiando". Fue entonces que presenté mi examen, hice todo el proceso. Pero cuando ya estaba, creo que fue en agosto, como a una semana de entrar, hubo una desanimación. Como que ya no, les dije "no, yo ya no quiero". Pero fueron unos maestros a visitarme, platicaron otra vez conmigo y otra vez me volví a animar y fue así que entré.

**A:** Y antes de conocer la UVI, ¿habías pensado continuar con estudios de licenciatura?

**[Roberto]:** En sí, si tenía pensado estudiar. Tenía en mente lo de trabajo social o pedagogía, pero estaba en duda. Y pues, cuando llegó la LGID vi la opción de que está cerca, son menos gastos y así. Pero en sí, si tenía la mentalidad de seguir estudiando, pero aún no me había decidido.

**A:** Y ¿qué te llamaba la atención de trabajo social o pedagogía?

**[Roberto]:** En realidad era más pedagogía, como que me gustaba el ambiente, siempre había tenido en mente desde la primaria yo creo que quería ser maestro o algo así. Siempre me ha gustado. Y no tiene mucho que me gustaría saber la experiencia que se tiene en CONAFE porque siempre me ha llamado la atención eso de dar clases, trabajar con los niños, principalmente de primer grado. Eso es lo que a mí me interesaba. Luego, trabajo social, creo que fue una maestra la que me explicó de qué se trataba y también me llamó la atención, pero más en pedagogía.

[...]

**A:** Oye, y ¿qué te dijeron tus papás cuando les dijiste que sí ibas a estudiar acá?

**[Roberto]:** Pues, al principio como que dudaron, ¿no? No sabían si íbamos a poder [económicamente] o no, pero al final sí. Mi mamá me dijo, "si quieres estudiar, te vas a estudiar,

pero a eso te vas a dedicar. No vas a andar en fiestas o en otras cosas, sino que vas al estudio". Y pues mi papá, como que no se convencía porque, él es campesino y tenía esa mentalidad de que, al final, cuando terminas el bachillerato, pues ya se terminó y vámonos para el campo, pero al final, también se concientizó, que también es bueno seguir estudiando, prepararse y como él dice, ser alguien en la vida, y ya no seguir esa cadena de volvernos a quedar sin estudios. Y pues, sí, ellos me apoyan.

A: Y ¿qué fue lo que le hizo cambiar de manera de pensar?

**[Roberto]:** Pues, por una parte, fue que yo decidí que quería seguir estudiando. Entonces tomé el apoyo de mi mamá y fue ella la que habló con mi papá. Entre ellos platicaron, yo ya no supe qué pasó ahí cuando hablaron, pero al final ya me dijeron que sí, que siguiera estudiando.

A: Y ¿qué opinan de la carrera?

**[Roberto]:** Pues a ellos les gusta, porque dicen que se va trabajar con las comunidades, va a ser interesarse en los problemas de la comunidad y también... como ahorita que va a haber el festival de la diversidad cultural, les interesa también. Hace un año mi mamá vino y vio lo de los huapangos y le llamó la atención. Luego llego y le platicó a mi papá que hubo huapangos y no sé qué tantas cosas y como mi papá es fanático del huapango dice, "ahhhh, hubiera ido, yo quiero". Igual en segundo semestre hice un evento de huapango y le decía "es parte de la escuela, lo van a tomar como servicio social" y luego luego me dijo, "me parece muy bien, yo te apoyo" y organizamos ese evento, con el apoyo de mi papá y de mi mamá. Y pues si les gusta, les parece muy bien esta carrera que estoy llevando porque digamos que es también en parte rescatar la cultura y el trabajo en comunidad es también lo que le gusta mucho.

[...]

Un autre exemple est celui de [Carolina], une jeune fille de 18 ans inscrite au troisième semestre qui, lors d'une conversation informelle, m'a dit qu'elle était arrivée à l'UVI « *par pur miracle* ». D'après les notes de mon journal de terrain : *elle voulait étudier sciences de la communication, mais sa mère voulait qu'elle aille à Poza Rica pour suivre un cours basique d'informatique. Étant une mère célibataire, elle n'avait pas beaucoup d'argent pour la soutenir dans ses études, elle voulait donc que [Carolina] commence à travailler bientôt pour qu'elle puisse subvenir à ses besoins. Mais plusieurs de ses camarades de lycée allaient également s'inscrire à l'UVI et l'ont encouragée à y entrer. De plus, [Carolina] connaissait bien l'université et une bonne partie des enseignants parce qu'elle allait souvent pour « piquer de l'internet » et faire les devoirs qu'on lui donne au lycée. Puisque sa mère vit et travaille à Poza Rica, [Carolina] habite avec sa grand-mère qui lui donne un peu d'argent quand sa mère ne peut pas en envoyer. Au cours de la première année, elle a obtenu une bourse qui lui a permis de continuer ses études, mais la bourse s'est terminée et elle était sur le point d'abandonner parce que sa mère lui avait dit qu'elle n'allait plus la soutenir. C'est pourquoi elle était absente les premiers jours du troisième semestre. Mais quand la maestra [Clara] l'a su, elle lui en a parlé et l'a convaincue de continuer ses études* (extrait du journal de terrain, 27/09/2016). Plus tard, j'ai appris par la maestra [Clara] qu'elles avaient été parler avec la grand-mère de [Carolina] pour voir si elle pouvait la soutenir dans ses études. C'est ce qui lui a permis de s'inscrire au troisième semestre. Cependant, un an

après avoir terminé mon séjour sur le terrain, j'ai appris par ses camarades qu'elle avait définitivement quitté l'université et avait également quitté Espinal. Bien que je n'aie pas plus d'informations, il est fort probable que le manque de ressources financières et de soutien moral l'a empêchée de continuer ses études.

Dans d'autres cas, les familles ne disposent pas de ressources financières suffisantes pour soutenir financièrement leurs enfants, mais elles leur autorisent à continuer à étudier et les soutiennent moralement. Lorsque cela se produit, les étudiants doivent trouver un moyen de financer leurs études et leurs dépenses. En plus de l'argent qu'ils reçoivent en raison des bourses d'études, ils travaillent l'après-midi et/ou le week-end. [Guillermo] (E\_DIP\_07\_UVIT), jeune de 23 ans, récemment diplômé de la LGID, est le plus jeune de dix frères et sœurs et le premier à poursuivre des études supérieures. Il aurait aimé faire de l'ingénierie agricole à l'*Universidad Autónoma de Chapingo*, située à la périphérie de Mexico, mais pour des raisons financières, il n'a pas pu s'inscrire. Lorsque l'opportunité d'entrer à l'UVI s'est présentée, ses parents n'ont pu que le soutenir avec l'inscription et depuis qu'il s'est installé à Espinal, il a commencé à travailler dans les champs pendant les week-ends pour payer ses études. Ce n'est qu'au deuxième semestre que [Guillermo] a obtenu une bourse. Mais comme d'autres étudiants dans la même situation, il a continué à travailler tout au long de sa carrière afin de couvrir l'ensemble de ses dépenses.

Certains parents qui associent l'enseignement supérieur à de meilleures opportunités de vie soutiennent la décision de leurs enfants de poursuivre leur parcours scolaire malgré les difficultés financières et le sacrifice que cela peut représenter pour les autres membres de la famille. Mais non sans quelques appréhensions quant à l'incertitude de ne pas savoir si après avoir terminé leurs études en gestion interculturelle, les jeunes trouveront du travail. Selon plusieurs jeunes enquêtés, au début, leurs parents n'étaient pas aussi convaincus par le choix de carrière. Ils ne savaient pas clairement en quoi consistait la gestion interculturelle et ne voyaient pas clairement dans quoi leurs enfants pourraient travailler à la fin de leurs études. Ils craignaient qu'après tant d'efforts, les jeunes se retrouvent au chômage ou sans beaucoup de perspectives professionnelles. Par ailleurs, certains parents se méfient du sérieux des établissements d'enseignement situés en milieu rural. Bien que l'*Universidad Veracruzana* ait une bonne réputation dans l'État de Veracruz et au niveau national, la proposition de l'UVI est nouvelle et, d'emblée, ni les parents ni les étudiants ne l'associent pas à l'institution mère. À quelques reprises, j'ai dû être présente aux séances de promotion de la LGID réalisées par les enseignants. Ils n'ont pas manqué de souligner à chaque fois que l'UVI faisait partie de l'UV comme argument pour garantir le sérieux des études. Cependant, il a été difficile de changer l'idée encore bien ancrée selon laquelle les établissements d'enseignement situés dans les zones rurales sont de rang inférieur à ceux situés dans les villes.

L'une des principales attentes des parents est que le passage à l'université aide les jeunes à avoir de meilleures conditions de travail et de vie que celles qu'ils ont eues en travaillant dans les champs, dans la pêche, dans la construction, dans le commerce ambulancier, au foyer ou en se trouvant obligés de migrer. Lors des entretiens, certains jeunes évoquent avoir



été encouragés par leurs parents en leur disant qu'ils devaient se préparer pour « être meilleurs qu'eux » et « ne pas avoir à passer toute la journée à travailler dans les champs au soleil » ou « dépendre d'un mari ». Par conséquent, les parents les soutiennent, les motivent et les encouragent à poursuivre leurs études, en espérant qu'à l'avenir le sacrifice économique sera avantageux en termes d'amélioration de la qualité de vie des jeunes. Cela éveille chez eux un grand sens des responsabilités qui, comme nous le verrons plus tard (Ch6.C.iv.), peut parfois entrer en conflit avec leurs intérêts personnels et leurs rêves futurs. Mais en même temps, cela leur donne une certaine sécurité et stabilité qui, sans aucun doute, sont déterminantes pour qu'ils puissent mener à bien et terminer leurs études.

c. Une présence importante de jeunes femmes inscrites

Le récit de [Abril] (E\_ET\_23\_UVIT, Encadré 7), une étudiante de 18 ans inscrite au premier semestre, montre à quel point l'impulsion de sa mère et le soutien de sa famille ont été importants pour qu'elle puisse continuer jusqu'à l'université. [Abril] est la plus âgée des trois sœurs. Quand elle avait trois ans, son père les a abandonnées. Se retrouvant seule avec trois filles à charge et sans possibilités d'emploi, sa mère a été forcée de migrer aux États-Unis quand [Abril] avait 5 ans. Pendant les 10 années que sa mère a vécu à l'étranger pour travailler, elle et ses sœurs sont restées sous la garde des leurs grands-parents paternels. Malgré la distance, [Abril] se souvient que sa mère a toujours été la première à l'encourager à poursuivre ses études : « *étudie, étudie et étudie* », lui disait-elle, « *je ne veux pas que tu sois comme moi* », « *tu dois être meilleur que moi* ». Elle lui a « *mis l'idée dans la tête* » qu'elle « *peut toujours prétendre à beaucoup mieux* ». Ainsi, quand plus tard les gens de son village lui disaient « *non, tu ne vas plus étudier* » ou « *non, parce que tu es la fille d'une mère célibataire, tu vas tomber enceinte aussi* », elle a trouvé dans la voix de sa mère et dans sa propre fierté personnelle, la force de sortir d'une dépression qu'elle traversait et de terminer le lycée. Plus tard, en raison de la situation financière de sa famille, elle était sur le point d'abandonner son idée d'étudier à l'université. Mais le soutien, tant de sa mère que de son beau-père, qu'elle appelle affectueusement papa, a été définitif : « *mon papa [beau-père] me disait « non, ma fille, tu vas à l'école, on va t'aider. Ne t'inquiète pas de savoir si nous allons pouvoir, vas à l'école, assure-toi toujours de faire ce que tu as vraiment envie de faire et pas ce que les gens t'imposent. La carrière que tu veux, étudie-la, nous sommes avec toi. Que ce soit la plus chère, la moins chère, la plus longue ou la plus courte, étudie-la. Continue à étudier jusqu'où tu voudras, si nous en avons la possibilité, nous allons t'aider et sinon, nous allons t'aider à voir comment faire, parce qu'il faut que tu étudies ».*

**Encadré 7. Sur la poursuite des études par les jeunes femmes**

Extrait de l'entretien avec [Abril] (E\_ET\_23\_UVIT)  
20 octobre 2016

**A:** Y durante este tiempo, [en el que tu mamá vivía en Estados Unidos], ¿quién te estuvo apoyando para que continuaras con tus estudios?

**[Abril]:** En primera mi mamá, ella fue la que siempre me dijo “estudia, estudia y estudia. No quiero que tú seas como yo” porque le decía “mami, yo quiero ser como tú” y mi mamá me decía “no hija, tu no debes de ser como yo, tienes que ser mejor que yo”. Entonces, siempre mi mamá me metió esa idea desde chiquita, que yo siempre tenía que ser mejor, que yo siempre tenía que ser buena, que yo siempre doy para más, porque desde que estaba yo pequeña, desde que estaba en el kínder, mi mamá se dio cuenta que soy de esas personas a las que les gusta moverse. Soy muy hiperactiva. Entonces mis maestras le decían a mi mamá, es que no se está quieta, mejor póngala a hacer otras cosas. Entonces, lo que hacía mi mamá era decirme: “tú puedes hija, tú puedes” y me enseñó que si yo me pongo retos o una persona me subestima, puedo demostrarme a mí misma que no es cierto lo que dicen. Entonces, mucha gente me decía, “no, tú ya no vas a estudiar” o “ah no, tú por ser hija de madre soltera, vas a salir embarazada también”. La gente de allá afuera me miraba de esa forma negativa. Mi misma familia paterna, me ha señalado varias veces, hablan mal de mi mamá porque dicen que dejó a mi papá, pero yo misma sé que no es cierto. Y así, toda la gente me señala diciendo “no, tú no puedes” porque trata de bajarme o de tirarme, pero ahí es cuando mi mamá me dice, “no hija, tú puedes, tú vas a poder” y ella fue la que me animó a estar en este camino. La verdad cuando ella regresó, yo me encontraba en un estado de depresión horrible. Tenía problemas en la escuela por lo mismo de que soy antisocial. Tenía problemas con muchas compañeras de la escuela porque yo soy una persona bien exigente y chocaba con muchas personas ahí. Y ya no quería ir a la escuela. [...] Cuando yo iba en el segundo y el tercer año de la preparatoria [telebachillerato], mi mamá se había ido a trabajar a Poza Rica porque le ofrecieron un trabajo y estaba allá todas las semanas y llegaba sólo los fines de semana. Y me las ingeniaba para decirle que iba a la escuela, pero no iba. [...] No sé cómo me las ingení para que no me dieran de baja, pero eso se fue reflejando en mi rendición académica. Empecé a bajar de calificaciones, siempre había tenido muy buenas calificaciones. Y pues para salir de eso, como te decía, mi mamá me ayudó, pero también mi propio orgullo me ayudó a levantarme y me dije “es que tú no puedes ser burla de nadie, tu debes de demostrar que tú puedes, ¿qué estás haciendo ahí tiradota en la cama? o ¿qué estás haciendo ahí sin ir a la escuela?”. Entonces, otra vez, volví a retomar todo. Y le dije a mi mamá, “esta vez en la universidad me voy a aplicar”. Pero luego ya no quería venir a la universidad, por lo mismo de la economía. Mis dos hermanas también están estudiando y le decía a mi mamá, “no mami, mira cómo estamos” y mi papá [padastro] me decía “no hija, tu ve a la escuela, nosotros te vamos a ayudar. Tú no te preocupes de si vamos a poder, tu ve a la escuela, procura siempre que lo que vayas a hacer sea lo que tu realmente quieras y no lo que la gente te imponga. La carrera que tú quieras, estúdiala, estamos contigo. Sea la más cara, la más barata, la más larga o la más corta, estudia. Y hasta donde tú quieras estudiar, si tenemos posibilidad te ayudamos y si no, te vamos a ayudar a que tu veas cómo le vas a hacer, porque tú tienes que estudiar”.

**A:** ¿Qué importancia le ven tus papás a estudiar una carrera?

[Abril]: En primera sería un orgullo para mi mamá tener una hija así, que estudie, porque en mi familia, de parte de mi mamá, no hay profesionistas. Entonces soy la primera nieta de esta familia que haría estudios y sí sería un orgullo para mi mamá que yo fuera una profesionista, porque aparte de que tengo las capacidades, tengo las razones por parte de ella, pero también mías. Porque yo si quiero que mi mamá más adelante presuma que ya tiene el título de su hija. Y que llegue la gente y que les diga “con mucho esfuerzo y haciendo esto y haciendo aquello, pero lo logró mi hija”. Eso es lo que a mí me mueve todos los días, dijo “es por mi mamá, es por mí, es por mi familia, para ser orgullo de mi familia. Y luego yo también tengo mis propios sueños, quiero ser una persona que trascienda, que digan “aquí estuvo tal persona, tal alumna que hizo esto e hizo aquello”. Entonces es lo que a mí me mueve y es importante para mí cumplir mi sueño, pero a la vez es un sueño compartido. Es de mi familia, pero también es mío. Entonces si es muy importante que yo lo cumpla.

[...]

Il faut noter qu'il y a eu un changement dans la vision des parents concernant les perspectives de vie des jeunes femmes et leur accès aux établissements d'enseignement supérieur. Ce changement s'inscrit dans une tendance plus large de diversification des métiers entre hommes et femmes que Victoria Chenaut avait déjà documentée pour la localité de Coyutla. À partir des informations recueillies à l'état civil sur les mariages enregistrés en 1980 et 1996, Chenaut (2014 :125-126) a constaté qu'en 1980, 100 % des femmes s'étaient déclarées comme femmes au foyer, alors qu'en 1996 ce pourcentage était passé à 87 % puisqu'en plus de se consacrer à la maison, certaines femmes travaillaient comme secrétaires, employées ou enseignantes. Chenaut explique que les migrations pour travailler dans différentes villes du pays ont amené une ouverture vers de nouvelles idées et expériences, qui ont conduit les parents à autoriser à leurs filles de quitter le domicile pour aller travailler dans leur propre localité ou même dans les villes voisines (175). En plus de cela, l'expansion de la couverture éducative et les programmes de bourses d'études ont été un facteur supplémentaire de changement, puisqu'il a permis aux filles de fréquenter l'école autant que les garçons.

Cependant, les inégalités entre les hommes et les femmes en matière d'éducation sont toujours importantes. D'après le recensement de 2010 et l'enquête intercensitaire de 2015 menés par l'*Instituto Nacional de Estadística y Geografía* (INEGI), le taux d'analphabétisme chez les personnes parlant une langue autochtone dans l'État de Veracruz est passé de 31,7 % en 2010 à 27 % en 2015 (SEFIPLAN, 2016 :87 ; Reyes Sánchez et González Ulín, 2016 :24). Cependant, l'écart en pourcentage entre les hommes et les femmes est bien significatif. Sur le nombre total de femmes parlant une langue autochtone, il a été estimé en 2010 que 38,7% étaient analphabètes, soit près de 15 points au-dessus des hommes, dont le pourcentage s'élevait à 23,8 %. En 2015, les pourcentages d'analphabétisme ont baissé à 33,6 % et 19,8 % respectivement, mais un écart de près de 14 points entre les hommes et les femmes subsiste (*idem.*).

Pour les filles et les femmes les plus jeunes, la situation a progressivement changé. Au niveau national, 94,4 % de la population âgée de 6 à 14 ans vivant dans un « ménage autochtone »<sup>182</sup> est scolarisée, avec une différence minimale de fréquentation entre les sexes : 94,3 % pour les femmes et 94,5 % pour les hommes<sup>183</sup>. Malgré les conditions difficiles d'accès à l'enseignement secondaire et supérieur auxquelles sont confrontées les populations autochtones, cela a aidé certaines jeunes femmes à avoir la possibilité de poursuivre leurs études jusqu'à l'université. Dans l'UVI-T, le *ratio* entre hommes et femmes reste équilibré et parfois le nombre de femmes étudiantes peut dépasser le nombre d'hommes. Sur les 52 « étudiants actifs »<sup>184</sup> dans l'année scolaire 2015-2016, 25 étaient des femmes et 27 des hommes. Alors que dans l'année scolaire 2016-2017, le nombre de femmes était plus élevé. Sur les 59 étudiants, 35 étaient des femmes et 24 étaient des hommes. S'il est important de reconnaître que la possibilité d'accéder aux études supérieures n'est pas une réalité pour de nombreuses jeunes femmes de la région, pour les étudiantes qui ont réussi à entrer à l'université, le soutien de leur famille a été crucial.

### d. L'UVI-T par choix

Jusqu'ici, nous avons constaté que, pour la majorité des jeunes qui s'inscrivent à l'UVI, la LGID n'est pas leur première option et ils vont vers l'institution car c'est l'alternative la plus accessible économiquement pour pouvoir poursuivre leurs études. Cependant, il est important de noter qu'il existe un groupe plus restreint de jeunes qui s'inscrivent à l'UVI par choix. Ces jeunes connaissent très bien l'offre éducative et la proposition pédagogique, puisque des frères, d'autres membres de leur famille ou des amis proches qui ont étudié la licence à l'UVI-T, ont partagé leurs expériences avec eux ou même les ont invités à rejoindre l'une des initiatives mises en place dans les communautés. La familiarité avec le programme et l'intérêt pour LGID conduisent ces jeunes à s'inscrire pleinement convaincus de leur choix.

---

<sup>182</sup> L'INEGI, définit un « *hogar indígena* » (ménage autochtone) comme celui où le ou la chef de famille, son conjoint ou l'un des ancêtres (mère ou père, belle-mère ou beau-père, grand-père ou grand-mère, arrière-grand-père ou arrière-grand-mère) a déclaré parler une langue autochtone.

<sup>183</sup> <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/217532/cdi-ninias-ninios-adolescentes-indigenas-encuesta-intercensal-2015.pdf>

<sup>184</sup> Le « nombre d'étudiants actifs » fait référence au nombre de jeunes qui fréquentent régulièrement l'université, il ne prend pas en compte les étudiants s'étant inscrits mais ayant annulé leur inscription ni ceux s'étant présentés les premiers jours mais n'étant plus revenus après. Les informations ont été obtenues en comparant les listes d'inscription fournies par le personnel administratif de l'UVI-T et les observations faites lors de mon séjour de recherche.

Dans ce cas, selon les étudiants, leurs parents sont plus enthousiastes quant au choix de carrière et se prononcent positivement pour que les jeunes se décident pour cette option. Ayant déjà eu une expérience avec l'un de leurs enfants ou observé la trajectoire d'un jeune proche de la famille, ils se sentent plus confiants quant à la formation et aux possibilités futures d'emploi. Plusieurs étudiants ont évoqué le fait que leurs parents étaient heureux qu'une fois diplômés, les jeunes puissent trouver du travail dans la région et soutenir leur communauté. [Roberto] (E\_ET\_21\_UVIT, Encadré 6) se rappelle que son père, qui était hésitant au départ, une fois la proposition de l'UVI connue, il s'est impliqué dans les activités de son fils, il était complètement convaincu, notamment par le fait que les jeunes « *allaient travailler avec les communautés, s'intéresser aux problèmes de la communauté [...] et récupérer la culture* ».

En plus des étudiants de la région qui représentent la majorité, on retrouve dans ce campus et dans d'autres campus de l'UVI, le cas des étudiants en provenance des villes qui, après avoir commencé des études un peu plus conventionnelles, se sentent déçus et cherchent des propositions pédagogiques plus innovantes qui leur permettent de se relier au monde d'une manière différente. Contrairement au reste des étudiants, ces jeunes ont eu l'opportunité d'évaluer leurs options et de s'inscrire à l'UVI en fonction de leurs intérêts personnels et professionnels. Le cas de [José] (E\_ET\_19\_UVIT, Encadré 8) est représentatif en ce sens. Il s'agit d'un jeune homme de 22 ans, inscrit au premier semestre de la LGID, programme qu'il a décidé d'entamer après avoir effectué 5 ans d'études en agronomie dans la ville de Xalapa. En étudiant l'agronomie, [José] ne se « *sentait pas épanouir* ». La relation avec les paysans, qui était vraiment ce qui l'intéressait, n'était pas privilégiée dans la faculté où il menait ses études qui, comme l'UVI, fait partie de l'UV. S'impliquant dans différentes initiatives, il a commencé à entendre parler de l'UVI, mais ce n'est qu'après avoir rencontré [Valeria], une étudiante de l'UVI qui lui a parlé de son expérience dans le campus Totonacapan, qu'il a décidé d'arrêter ses études d'agronomie pour s'installer à Espinal et s'inscrire dans la LGID. Il souhaitait avoir un contact plus direct avec les paysans, mais aussi travailler en étroite collaboration avec les peuples autochtones parce que la faculté où il était « *le travail des paysans était abordé, mais ne s'occupait pas des populations autochtones* ». Pour [José] « *chez les peuples autochtones, chez les peuples paysans autochtones, se trouvent les clés pour sortir de toute cette crise civilisationnelle et alimentaire* » dans laquelle on vit, et il lui semblait nécessaire de « *se tourner pour regarder vers ces autres endroits* ». C'est pourquoi il s'est intéressé à la proposition de l'UVI. Il aimait par ailleurs l'accent mis sur la revitalisation de la langue et la revalorisation de la culture locale. Sans compter que, comme il s'agit d'un campus plus petit, il trouverait une relation plus étroite avec les étudiants et les enseignants et aurait la possibilité d'accéder à plus d'opportunités car à l'UV elles sont « *très disputées* ».

Nous trouvons également ce type de cas dans les autres campus de l'UVI. En septembre 2015, lorsque j'ai effectué une visite exploratoire dans le campus *Grandes Montañas*, j'ai rencontré [Natalia] (E\_ET\_07\_UVIGM), une étudiante de 23 ans inscrite au premier semestre de LGID. Elle avait étudié une licence en science de la communication pendant 4

ans, mais, comme [José], peu de temps avant d'arriver au terme de ses études, elle a décidé de les abandonner pour chercher un programme qui la comblerait vraiment. Ce qui intéressait vraiment [Natalia], c'était les médias communautaires et la participation communautaire. Une approche très différente était mobilisée à l'institution située dans la ville de Veracruz où elle réalisait ses études. Pour elle, poursuivre là-bas « *était comme continuer à entretenir un système avec lequel elle n'était pas d'accord* ». De plus, se diplômer d'une licence qui ne lui avait pas donné les outils dont elle avait besoin pour faire ce qu'elle voulait professionnellement lui semblait impensable. Alors après beaucoup de doutes et de détérioration physique et émotionnelle, elle a finalement décidé d'arrêter et de chercher une autre carrière. Elle a commencé à chercher des alternatives plus axées sur le développement communautaire jusqu'à ce qu'elle trouve l'UVI, qui à travers son offre éducative lui a donné l'opportunité de se former à la gestion interculturelle, en se concentrant sur le domaine de la communication.

Les parents de ces deux jeunes ont également présenté une certaine résistance au fait que leurs enfants s'inscrivent à l'UVI. Mais leurs inquiétudes n'étaient pas liées au choix de l'UVI comme institution ou de la LGID comme programme, mais au fait qu'ils ont abandonné des études qu'ils avaient déjà commencées et étaient sur le point de conclure. Dans les deux cas, une fois que les parents ont constaté que la décision de leur enfant était définitive, ils ont fini par accepter le changement et les accompagner dans leur nouvelle voie. Par ailleurs, pour ces deux étudiants, l'obtention d'un diplôme universitaire est moins perçue comme un moyen d'accès à l'emploi ou de promotion sociale, que comme un défi personnel, dans le cas de [José], ou le constat de l'acquisition de compétences professionnelles, dans le cas de [Natalia].

### Encadré 8. Le choix des certains étudiants porté sur l'UVI

Extrait de l'entretien avec [José] (E\_ET\_19\_UVIT)  
15 octobre 2016

**A:** No sé si me pudieras platicar un poco ¿cómo fue que llegaste a la UVI?

**[José]:** Pues yo ya conocía la UVI. Antes de estar aquí estaba en otra licenciatura en Xalapa...

**A:** ¿En cuál?

**[José]:** Estaba estudiando agronomía y siempre me había inquietado conocer un poco sobre el campo mexicano, las agriculturas. Siempre me llamó mucho la atención y me gusta mucho sembrar. Y pues, en ese tiempo yo creía que agronomía era lo que yo estaba esperando, pero pues como la enseñaban en la Facultad [de Ciencias Agrícolas de la UV] no me agradaba nada. Veíamos muy poco la vinculación con campesinos, era más bien para productores grandísimos. Era para un grupo selecto, no era realmente para las personas campesinas. Y ya en mis andadas con otras personas, por otros lugares, sabía de la UVI. Ahí con mis inquietudes también fueron apareciendo pistas sobre la UVI y pues la ubicaba más o menos. Y luego ya, conforme fui

conociendo más personas e involucrándome con otras iniciativas, fue que me topé con una chica de aquí, ¡ah, pues [Valeria]...!

**A:** ¿Qué tipo de iniciativas?

**[José]:** Pues como a mí me interesaba más esta relación socio-ecológica, trabajé en un grupo que se dedicaba a la investigación-acción, pero así, con este enfoque de socio-ecosistemas. Lo coordina la doctora [Flavia], una investigadora de la UV, con ella empecé a colaborar en una iniciativa de unos colonos ahí cerca de la Pitaya [en Xalapa], tiene colindancia con otras colonias chiquitas, entonces se organizaron para hacer un huerto comunitario y yo participé ahí un tiempote. Y [Flavia] siempre estaba disponible a recibir alumnos o cualquier persona que se interesara en las iniciativas comunitarias. Entonces llegó [Valeria] y ella fue la que me habló más de la UVI, en particular de esta sede. Y pues lo consideré, dije “si puedo titularme de esta licenciatura, voy para esa sede y comienzo otra [licenciatura]”. Y no sé qué pasó que no pude, bueno más bien ya no quise quedarme en la otra y me vine para acá. De la otra licenciatura ya no quería saber, estaba harto. Además, no me sentía pleno. Y me vine para acá. Así es que conocí más o menos esta sede.

**A:** Oye, y tú que has tenido esta experiencia de otra carrera en otra universidad y ahora llegas acá a la UVI, ¿qué diferencia encuentras entre la manera de enseñar en una y en otra?

**[José]:** Pues que, por ejemplo, la relación de los maestros con los estudiantes es más horizontal, bueno, trata de ser más horizontal. No es con esa actitud pedante y déspota de los maestros de la facultad en dónde “yo sólo soy el que sabe”. Y están con esa flexibilidad con los alumnos, de diálogo, muy accesibles, sobre todo con esa actitud. Y allá no, eran muy poquitos, contados con la mano. Y eso es lo que más me entusiasma de estar aquí. Aunque todavía, a veces no puedo... como ya tenía esa relación antes con los maestros de donde yo estaba estudiando, ahora se me hace muy raro que estoy dentro de la escuela y todavía tengo algo que no me permite acercarme mucho, por la experiencia que viví en la facultad. [...] Yo creo que conforme vaya pasando el tiempo, eso va a ir cambiando.

**A:** Y ¿en términos del modelo educativo, sobre la manera de enseñar?

**[José]:** Pues, sobre todo, el trabajo con los pueblos originarios, ¿no? Porque allá si se plantea el trabajo de los pueblos campesinos, pero no atendiendo a la población originaria y es que a mí me interesa eso, ¿no? Yo creo más bien que en los pueblos originarios, en los pueblos campesinos indígenas, es donde están las claves para salir de toda esta crisis civilizatoria, toda esta crisis alimentaria. Entonces hay que voltear a ver hacia esos otros lados. Y eso es lo que me gustó. La revitalización de la lengua, la revaloración de la cultura local. Eso es lo que más me gusta de la UVI y de su propuesta.

[...]

Y es que ¡jaso! Es como rompecabezas de motivos por los que estoy aquí, por mi identidad, por la particularidad de la sede, de que son muy poquitos y sentí que iba a ser más personal todo, los grupos, el trato, la relación con los maestros, y también los totonacos, me parece un pueblo importante en Veracruz, hay un montón. También nahuas, pero totonacos si hay muchos y me parecía interesante conocer toda su cultura. Y también esto de acabar una licenciatura, porque no podía andar por la vida así, sin licenciarme. [...] Y también las oportunidades que la UVI ofrece, porque en la facultad, como cualquier otra de la UV, ¡ah su madre! Todo está como bien peleado, no es muy probable que tu palabra o tu petición sea escuchada porque hay un montón

y aquí por ser la UVI, como la UV pero más chiquito, hay más ese trato, procurar a los alumnos, acompañarlos siempre y en la facultad no, siempre me negaron muchas cosas, el acceso.

[...]

**A:** Oye, me llamó la atención que dijiste, no puedo andar por la vida sin licenciarme ¿para qué crees que te pueda servir una licenciatura?

**[José]:** La verdad es que cuando estaba ahí, con mis amigos, varios también habían llegado a esa conclusión, como que tuvimos un periodo donde estábamos ahí, en el aire y así era con varios, andábamos en el aire haciendo nuestras cosas, descuidamos un montón la escuela, ya éramos vejistorios, fósiles, fósiles, fósiles... “qué onda, ¿cuándo nos vamos a titular?” y unos ya empezaron “no, ya” y otros se fueron de voluntariado, yo estuve en ese grupo y también me fui por ahí, pero si, varios llegamos a la conclusión de que no es en sí para ser licenciado, sino para terminar algo, porque varios no terminábamos muchas cosas y me cisca eso, que nunca he terminado cosas y las dejo ahí...

[...]

**A:** Y ¿qué opinaron tus papás de que te vinieras a estudiar acá a la UVI?

**[José]:** No, pues no querían, me decían “¡ya! ¡de agrónomo! ¿cómo estuviste ya casi 5 años y no terminaste?”. Mi papá fue el que más me atacó, pero es el que ahora me está más o menos apoyando. Pero sí, si se enojaron mucho, me decían “¿cómo? No, ¡ya! ¡Termínala!” Pero pues no me podían hacer nada, fue así de “yo ya me voy” y ya fue después que intentaron comunicarse. Como yo no uso teléfono ni nada de eso.

**A:** ¡Ah! Ósea, te fuiste y ya no volviste.

**[José]:** Si, ni adiós. Pero al final, no sé si lo acepten, pero tratan de comprender [...].

[...]

e. Un lien entre le niveau socio-économique des familles et la sectorialisation des étudiants dans les métiers du développement

Cette petite analyse des différentes circonstances et conditions d'inscription des étudiants à l'UVI-T, permet de voir que, si l'ouverture du campus a permis aux étudiants de la région d'accéder plus facilement aux études supérieures, le choix de carrière est fortement conditionné par le niveau socio-économique des familles. Alors que pour une petite minorité l'inscription à l'UVI est un choix, pour une grande majorité c'est imposé de façon déguisée. Car, si les jeunes veulent continuer leurs études, après tout, ils n'avaient pas d'autre choix. Contrairement aux jeunes qui disposent de ressources suffisantes pour étudier n'importe où et choisir une carrière en fonction de leurs intérêts professionnels et personnels, les alternatives pour les étudiants à faibles revenus se limitent aux offres éducatives proposées par des institutions telles que l'UVI. Dans la lignée de ce que nous avons analysé précédemment (Ch3.B.c.), cette situation renforce la sectorialisation des



professionnels ruraux et autochtones dans des domaines de travail spécifiques, comme ce serait le cas de l'intermédiation pour le développement.

## B. Langue et apparence ethnique (Partie 1) : les blessures de l'indigénisme

Au cours de l'année scolaire 2015-2016, sur un total de 52 étudiants actifs à l'UVI-T, environ 23 parlaient la langue Totonaque. Tandis qu'au cours de l'année scolaire 2016-2017, sur un total de 59 étudiants, 21 jeunes parlant cette langue ont été identifiés<sup>185</sup>. Il est toutefois important de mentionner que ce nombre est approximatif, car certains nouveaux étudiants ne reconnaissent ouvertement le fait de parler une langue autochtone que bien après leur inscription. De même, il est important de noter que le nombre d'étudiants parlant une langue autochtone n'est pas comparable au nombre d'étudiants qui s'auto-identifient comme Totonagues, car il y a des jeunes qui ont perdu l'usage de la langue, mais reconnaissent leur appartenance à ce peuple. Ce chiffre est encore plus difficile à quantifier, même approximativement, non seulement parce que, comme pour la langue, au début certains étudiants ne reconnaissent pas ouvertement leur appartenance ethnique. Mais parce que tout au long de leurs études, certains jeunes passent par un processus de resignification identitaire qui les conduit à repenser leur appartenance ethnique. Nous analyserons ce processus plus loin, mais pour le moment, c'est intéressant de souligner que la difficulté des certains étudiants à reconnaître publiquement leur appartenance au peuple Totonaque est le reflet de la situation de discrimination que les membres des peuples autochtones ont dû affronter au Mexique.

Les nombreuses années d'exclusion et de stigmatisation de l'« autochtonie » et des peuples autochtones ont amené différentes générations de Totonagues et de non-Totonagues à considérer les cultures et les langues autochtones comme un obstacle pour atteindre la modernisation que les politiques indigénistes présentaient comme seule alternative pour améliorer les conditions de vie des populations de la région. Cela a fait que les étudiants de l'UVI-T grandissent dans des contextes familiaux, scolaires et/ou sociaux où ils ont appris, d'une manière ou d'une autre, à mépriser, rejeter, nier, cacher et / ou assumer avec honte tout lien avec les langues et les cultures autochtones et, dans le cas des jeunes Totonagues, le lien avec leur origine ethnique. La plupart des jeunes interrogés se souviennent avoir été témoins, avoir vécu ou avoir engendré des situations racistes et de discrimination ethnique. Les récits sont nombreux. Nous en reprenons

---

<sup>185</sup> Le nombre de jeunes parlant le Totonaque reflète à la fois les informations recueillies par le personnel administratif de l'UVI-T lors du processus d'admission, et les informations que j'ai pu recueillir lors de mon enquête de terrain à partir d'entretiens et d'observations. Le niveau de maîtrise de la langue est différent pour tous les étudiants, mais aucune information n'est disponible à ce sujet.

ensuite uniquement quelques-uns d'entre eux afin de pouvoir illustrer les différents contextes dans lesquels les étudiants peuvent être confrontés à ces situations et évoquer la manière dont cela affecte le lien qu'ils établissent avec l'origine, la langue et la culture autochtones.

### a. Discrimination à la maison, mépris et refus des origines ethniques

[Abril] (E\_ET\_23\_UVIT, Encadré 9), par exemple, a grandi entre deux mondes. Lorsque sa mère a été forcée de migrer aux États-Unis, elle et ses sœurs ont été prises en charge par leurs grands-parents paternels. Grâce aux enseignements de sa grand-mère, fière Totonaque originaire de la communauté de Filomeno Mata, elle a appris certains aspects de la culture et de la langue. Mais, en même temps, elle a appris à les mépriser en observant son grand-père, un « métis » originaire de la ville de Zacatlán, Puebla, discriminer les « indiens » et humilier et violenter sa grand-mère en raison de ses origines. La grand-mère d'[Abril] lui avait raconté qu'elle avait rencontré son grand-père quand il avait 18 ou 19 ans et qu'elle n'avait que 13 ans<sup>186</sup>. Au bout d'un mois, il lui a demandé si elle voulait aller vivre avec lui, elle a accepté et « *il l'a volée* ». Le « *robo de la novia* » était une stratégie qui permettait de réaliser l'union, sans l'intervention des familles des mariés et d'éviter la cérémonie compliquée qui accompagnait le mariage<sup>187</sup>. Le marié avait recours à cette stratégie lorsque sa famille n'avait pas les ressources suffisantes pour payer le « *precio de la novia* »<sup>188</sup> (la dot) ou lorsque les parents de l'une des deux familles n'étaient pas d'accord avec l'union, puisque la cérémonie de mariage engageait les deux familles à des droits et obligations entre elles. Le reste de l'histoire nous permet de deviner que la cérémonie de mariage entre les grands-parents d'[Abril] n'a pas eu lieu en raison de la probable opposition des familles.

---

<sup>186</sup> Il serait impossible de faire ici une analyse détaillée qui rende compte des structures socioculturelles qui sous-tendent l'existence des pratiques matrimoniales de l'époque. Il nous est également impossible de connaître les conditions précises dans lesquelles s'est produite l'union entre les grands-parents d'[Abril]. Cependant, nous ne pouvons manquer d'attirer l'attention sur l'existence du mariage des enfants en tant que pratique institutionnalisée par la culture patriarcale qui est encore en vigueur aujourd'hui dans différentes régions du pays.

<sup>187</sup> Une analyse très intéressante et détaillée des rituels associés aux cérémonies de mariage dans la région, en particulier dans la commune de Coyutla, et de leurs transformations au fil du temps, peut être trouvée dans Chenaut, V. (2014). « Ceremonias de boda y cambio social » dans V. Chenaut, *Género y procesos interlegales*. México: COLMICH-CIESAS.

<sup>188</sup> Selon Victoria Chenaut (2014 :156), le marié paie le « precio de la novia » aux parents de la fille pour l'avoir élevée et éduquée puisque dès lors il bénéficiera des capacités productives et reproductives de la mariée qui, suite au mariage, intègre sa famille.

[Abril] se souvient que sa grand-mère lui avait dit qu'« *au début, il l'aimait beaucoup* » et « *qu'ils ont bien vécu pendant longtemps, mais que plus tard, il a commencé à lui sortir qu'elle était Totonaque* ». Cependant, [Abril] explique que depuis qu'ils se sont rencontrés, son grand-père était au courant des origines de sa grand-mère : « *il savait qu'elle était Totonaque, il en était conscient parce que ses parents étaient de là-bas. Le père de ma grand-mère avait été président [municipal] de Filomeno et mon grand-père savait qu'il était Totonaque, mais je pense qu'il s'en est foutu parce qu'il la trouvait jolie. J'ai vu beaucoup de photos de ma grand-mère et elle était une fille rondelette, aux pommettes rosies, avec ses cheveux longs longs et la robe que portent les filles qui ne s'habillent pas encore en tenue [traditionnelle] et puis de petite taille, blanquita (un peu blanche), ben elle était jolie* »<sup>189</sup>. Cependant, l'engouement initial du grand-père n'a pas suffi pour faire face aux préjugés fortement enracinés dans sa famille : « *mon arrière-grand-mère lui disait "non, pourquoi tu amènes cette indienne, elle ne sait rien faire, elle ne saura pas cuisiner pour toi, là-bas chez ses parents ils ne mangent pas ce que tu manges chez toi"* ». [Abril] raconte que son arrière-grand-mère, qui était une femme de Puebla, « *güerita, güerita* » (très très blonde), aux yeux verts, avec des cheveux bruns, longs et bouclés, « *avait ce préjugé très horrible* » contre les « *indiens* »<sup>190</sup>. Et elle note que son grand-père a également « *adopté ce préjugé qui lui est resté pour toujours* ».

Lorsqu'ils se sont mis ensemble, la grand-mère d'[Abril] a arrêté de porter la robe traditionnelle : « *mon grand-père lui a changé ça. Comme on dirait là-bas, on l'a faite xinula* ». [Abril] m'explique que le terme *xinula*, pour les femmes, ou *xaluwan*, pour les hommes, est utilisé pour désigner les personnes qui « *enlèvent la tenue [traditionnelle] et se mettent en habits civils* », « *il est employé pour dire qu'ils deviennent hombre de razón (homme de raison) o mujer de razón (femme de raison)* ». Selon le *maestro* [Issac], spécialiste de la langue totonaque, la traduction littérale de *xinula* ou *xaluwan* est « *madame ou monsieur de société* », mais ces mots peuvent être utilisés également pour désigner « *une femme ou un homme de raison* ». Ceci en référence à l'expression coloniale « *gente de razón* » qui opposait les personnes d'origine non-autochtone, considérés comme civilisés et celles d'origine autochtone considérés comme barbares et dépourvus de raison (Chenaut, 2014 :129). Miguel Ángel Bartolomé (1997 :46) souligne que « *dans la plupart des zones des relations interethniques au Mexique survivent les qualifications coloniales barbares qui désignent les Indiens comme gente de costumbre (gens des coutume) confrontés au gente de razón (gens de raison) que seraient les métis et les*

---

<sup>189</sup> Nous observons ici que certaines caractéristiques physiques, comme un teint de peau plus clair, ont été et continuent d'être considérées comme des marqueurs de beauté basés sur une structure de domination coloniale qui justifie la discrimination contre les « non-blancs ».

<sup>190</sup> Encore une fois, nous observons ici comment d'autres traits physiques, tels que la couleur des yeux et la couleur et le type de cheveux, sont associés à l'origine géographique et culturelle des personnes pour reproduire des distinctions entre les « nôtres » et les « autres » et qui reposent sur la même structure de domination coloniale qui justifie discrimination contre les populations autochtones.

blancs ». Dans le langage courant, explique le *maestro* [Isaac], ces mots sont utilisés pour désigner les autochtones qui renient leur identité et « se revêtent », c'est-à-dire, qui abandonnent les vêtements traditionnels et arrêtent de parler la langue pour adopter des modes de type occidental. Employés dans ce sens, ces mots ont une connotation péjorative et sont généralement utilisés par des autochtones Totonagues pour signaler ou discriminer les membres de leur propre groupe. Dans le récit d'[Abril], il n'y a aucune preuve qui nous permet d'affirmer que sa grand-mère aurait été victime de discrimination de la part d'autres Totonagues. Cependant, nous ne pouvons pas exclure la possibilité que certaines personnes autochtones dans la même situation aient pu subir une double discrimination, de la part des « métis » et, à la fois, des membres de leur propre groupe.

Selon [Abril], sa grand-mère « *était toujours fière de ses racines, elle parlait tout le temps en totonaque partout où elle allait, elle n'a jamais oublié sa langue, sans exception. Elle vivait toujours avec les traditions, célébrait tout, aimait prier, avait ses petits autels, dansait le huapango, allait à toutes les fêtes* ». Mais probablement ce même enracinement a accru les tensions dans le couple. [Abril] explique que pendant de nombreuses années ses grands-parents ont vécu en se disputant à cause des préjugés de son grand-père et que, parfois, ces disputes conduisaient même à des agressions physiques contre sa grand-mère. Très probablement, la grand-mère d'[Abril] a été harcelée et violentée, non seulement à cause de son origine autochtone, mais aussi à cause de sa condition de femme. Cependant, une analyse plus détaillée devrait être menée pour étudier la probable imbrication des relations de pouvoir ethno- raciales et de genre.

[Abril] se souvient que dans ses dernières années de vie, sa grand-mère « *ne se mettait plus en colère* ». Lorsque son grand-père l'offensait, elle choisissait plutôt de lui répondre en totonaque. Comme son grand-père n'a jamais appris à parler la langue, il ne comprenait pas les phrases de la grand-mère, mais [Abril] comprenait tout et se rappelle qu'« *elle lui disait qu'il était un gachupín<sup>191</sup>, qu'il ferait mieux de retourner à Puebla, que pourquoi il restait dans le village, qu'il se sentait de razón mais qu'il était lui aussi un indien, elle lui disait même des mots grossiers en totonaque* ». Son grand-père, « *ne savait même pas comment se défendre car il ne comprenait pas ce qu'elle disait* » et sa grand-mère, dans une sorte de vengeance ultime, « *éclatait de rire* » et « *c'est ainsi que les deux ont appris à vivre ensemble* ». Mais leurs enfants ont grandi aussi dans cet environnement de violence et de discrimination. Bien qu'ils n'aient pas tous adopté les mêmes préjugés ou les mêmes attitudes, [Abril] reconnaît que son père biologique « *est devenu une personne très arrogante* », « *quelqu'un d'extrêmement violent et qui méprise tout ce qui est en lien avec la culture [totonaque]* ».

Durant son enfance, [Abril] n'a pratiquement pas vécu avec son père biologique, mais elle a grandi dans le même environnement de violence et de discrimination, puisque pendant

---

<sup>191</sup> Mot courant et péjoratif employé pour désigner les Espagnols qui ont vécu ou se sont installés au Mexique.

les 10 ans où sa mère était aux États-Unis, elle et ses sœurs sont restées avec leurs grands-parents paternels. À long terme, cela a conduit [Abril] à construire une relation très ambiguë et contradictoire avec ses origines totonaques. Même en étant née et ayant grandi au sein d'une municipalité éminemment autochtone, [Abril] admet avoir grandi « fermée » à sa culture : « *je me considérais, mais pas au point de dire "je suis du Totonacapan et je me considère Totonaque". C'était difficile. J'avais une lutte interne avec moi-même tous les jours, à cause des préjugés dans ma famille, des préjugés avec mes camarades à l'école* ». Elle reconnaît que le fait d'avoir vécu dans ce contexte familial « *lui a fait beaucoup de mal* », elle « *éta[t] en train de devenir une personne très arrogante* » qui se sentait supérieure aux autres. Elle se souvient qu'elle « *méprisait carrément* » ses racines totonaques en disant « *je ne suis pas ça* » et même si elle le regrettait parfois, « *elle finissait par le faire* ».

Il est commun de retrouver un sentiment de culpabilité dans les récits d'autres étudiants confrontés au même type de conflit interne. Il est également possible d'identifier l'expression d'une grande nostalgie, la plupart d'entre eux regrettent de ne pas avoir appris à parler la langue ou le fait de ne pas connaître, plus et mieux, leur culture. Dans le cas d'[Abril], le seul lien qu'elle a construit avec ses racines totonaques était à travers sa grand-mère. Cette nostalgie s'est accentuée lorsque sa grand-mère est décédée. Non seulement elle reconnaît que « les préjugés ne [lui] ont pas permis d'apprendre librement », mais ils l'ont également empêchée de profiter plus du temps passé avec sa grand-mère, de ses enseignements et les activités qu'ils auraient pu mener ensemble. [Abril] se souvient que quand elle était petite, elle aimait aller aux fêtes et danser le *huapango* avec sa grand-mère, mais ensuite elle a arrêté de le faire parce qu'elle se sentait « *étrange* ». Maintenant que sa grand-mère est partie, elle regrette de ne pas avoir apprécié ces moments qui « *ne se produisent jamais deux fois* » dans la vie. Le récit d'[Abril] est extrêmement intéressant, car il permet de montrer comment les préjugés sociaux qui sont à l'origine de nombreuses situations d'abus, d'humiliation et de violence envers les populations autochtones, se manifestent jusqu'au sein de la famille et du couple. De même, il illustre très clairement comment, au sein de leur propre famille, certains étudiants ont vécu ou ont été témoins de situations de discrimination qui ont profondément marqué leur relation avec leur culture et leur langue.

#### **Encadré 9. Sur le rapport à l'ethnicité totonaque au sein de la famille**

Extrait de l'entretien avec [Abril] (E\_ET\_23\_UVIT)  
20 octobre 2016

**A:** Oye, pero tu cuándo eras niña ¿cómo era? Tanto del lado de tu mamá como del lado de tu papá ¿son Totonacos?

**[Abril]:** Mira, de mi mamá nadie habla Totonaco, ya no son... bueno, son mestizos. Mi bisabuelita era Totonaca, la mamá de mi abuelita materna. Y ya los otros venían de Puebla. Pero [mi bisabuelita] ya no se visitó con el traje, sólo siguió hablando la lengua. Y mi abuelita ya no. Y de allá, por parte de mi papá, mi abuelita la que ya falleció, la que nos cuidó. Ella era mera Totonaca, pero cuando se casó con mi abuelo, ya no portó el traje porque mi abuelo, ahora sí que le cambió eso. Dijeran por allá, la hicieron *xinula*, por qué así dicen.

**A:** ¿Qué quiere decir eso?

**[Abril]:** Que cambian de traje, ósea que ya son gente de razón o se hacen mestizos, se cambian el traje por ponerse ropa de mestizo y abandonan un poco su cultura.

**A:** ¡Ah! Nunca había oído esa palabra y ¿quiénes la usan?

**[Abril]:** Las totonacas, las originarias dicen que las mujeres que se quitan el traje y se ponen ropa de civil, podría decirse así, son *xinulas* y los hombres son *xaluwan*, se usa como para decir que es un hombre de razón o una mujer de razón. Te describen con eso, para decir que ya te cambiaste. Entonces mi abuelita era así, era *xinula*. Pero ella nunca se alzó ni nada, ella era una persona bien sencilla. Y ella siempre fue orgullosa de sus raíces, ella donde iba siempre hablaba en Totonaco, ella nunca dejó, nunca olvidó su lengua, eso de ley. Ella siempre vivía con las tradiciones, celebraba todas las cosas, le gustaba rezar, tenía sus ofrenditas, bailaba huapango, iba a todas las fiestas... como que mi abuelita parecía el chile de todos los moles y le encantaba. Entonces, cuando nosotras éramos niñas, ella nos llevaba con ella e íbamos. Cuando estaba yo más chiquita, yo bailaba huapango con ella. Después con esto de que empecé a crecer, fue así de “no, yo ya no bailo” porque me sentía rara bailando. Pero ahora que ya no está ella, una forma de mantenerla viva es bailando. Entonces, cuando yo fui a Chumatlán, estaba yo viendo a las señoras de Filomeno [Mata], bailar ahí a las abuelitas, si me solté a llorar, de plano, porque me recordó a ella y dije entre mí “¿por qué no antes lo hice, cuando ella estaba viva? Cuando ella podía hubiera ido a bailar con ella, disfrutar...” Pues porque cosas así nunca pasan dos veces y si me puse bien chillona. Y pues ahora lo veo, ahora que ya no está, me dejó una enseñanza muy buena y es que nunca me debo de avergonzar de lo que soy. Y ella me decía, a donde vayas tú, nunca te avergüences de quién eres y siempre me lo dijo y me lo recalcó hasta el día de su muerte prácticamente. El día de su muerte estaba en agonía y me dijo, “no te avergüences de quién eres, tú se quién eres y así nunca nadie te va a cambiar. Tu eres de aquí y aquí vas a estar siempre y vas a regresar a donde tu ombligo esté enterrado”, siempre me decía. Y pues sí, ahorita lo comprendo y si es cierto. A donde voy, me preguntan de dónde soy y siempre digo “soy de Filomeno [Mata]” y me preguntan “¿sabe hablar Totonaco?” y digo, “si lo se hablar, pero no tanto como quise haber aprendido”. Si me faltó mucho por esto de los prejuicios, no me dejaron aprender en libertad. Mi papá biológico, como que no... era de estas personas que tenían esta ideología que nada más hablan Totonaco los indios, porque él decía así, que eran indios. Y mi abuelo paterno también decía lo mismo porque él es de Puebla, de lo más *nice* de ahí.

**A:** Ah ¿si eran de mucha lana?

**[Abril]:** Pues sí y él era una persona como que muy conocida ahí en Filomeno, tú vas y preguntas por él y te dicen hasta donde vive, así de plano. Te lo señalan en la calle, “es aquel señor” y entonces vivir ahí en esa familia, me hizo mucho mal. La verdad me estaba haciendo una persona muy, muy... aparte de mi egocentrismo que es mío, me estaba haciendo una persona muy déspota, muy así como que “no me toques, soy superior a ti”. Me estaba haciendo mucho

mucho mucho mal y yo despreciaba de plano, decía “yo no soy eso”. Siempre tuve este prejuicio muy feo por parte de mi familia, inconscientemente veces lo hacía, aunque a veces me arrepentía, pero pues, lo terminaba haciendo. Entonces, alejarme de ellos, hasta eso, me ayudó. Y ya estando aquí [El Mirador], conviviendo con gente que ya no es Totonaca al 100 %, que ya no se dicen ser, me ayudó a reconocermelo al 100 %. La pérdida de mi abuelita, el cambio de lugar [de residencia], la UVI, mi mamá que ya está conmigo, me ayudaron a reconocer que realmente sí lo soy. Y ahora si lo digo y no me avergüenzo, sí soy Totonaca. Eso fue lo que me ayudó a estar aquí donde estoy.

**A:** Oye, pero entonces, ¿tu abuelita cómo vivía? Porque tu abuelito despreciaba todo eso, pero a fin de cuentas se casó con una Totonaca, ¿no?

**[Abril]:** Pues sí, al principio, decía mi abuelita que él la quería mucho a ella. Está hasta chistosa su historia porque, ella se fue de su casa, se la robó a los 13 años. Yo hasta le decía “Ma, ¿cómo te fuiste de tu casa? ¡Tenías 13!” Pero ella decía que cuando iba a acarrear agua a la pileta que estaba en el centro, él siempre la veía allá, nada más así, con una sonrisa, nada de más contacto. Y ella también lo veía y decía que le gustó, así de plano. Y él nada más fue con ella y le dijo que si quería ser su novia y ella le dijo que sí. Y como al mes, le dijo que si se quería ir a vivir con él y ella dijo que sí. Era una niña, pero no sé qué le pasó por la cabeza y [él] se la llevó. Y después, él sabía que era Totonaca, estaba consciente de que lo era porque sus papás eran de ahí. El papá de mi abuelita fue Presidente Municipal y mi abuelito sabía que era Totonaco, pero yo creo que le valió, porque la vio bonita. Yo vi muchas fotos de mi abuelita y era una muchacha rellenita, chapeadita, su cabello largo largo y usaba su vestido que usan las muchachas que todavía no se visten con traje [tradicional] y así chaparrita, blanquita, pues se veía bonita. Mi abuelo le echó el ojo y dijo “ésta quiero” y él ya tenía 18 o 19 años y se la llevó, así nada más. Y dice mi abuelita que sí vivieron mucho tiempo bien, pero que ya después le surgía esto de que ella era Totonaca, porque su mamá, mi bisabuela le decía “no, para que te traes a esa india, no sabe hacer nada, que te va a saber cocinar, ahí con sus papás no comen lo que tu comes en tu casa”. Porque mi bisabuelita tenía este prejuicio así muy horrible, porque ella era poblana. Entonces, como ella era de ojos verdes, era china [cabello rizado], era castaña de pelo bien largo y güerita, güerita la señora. Entonces decía que mi abuelita era una india y no sé qué más. Y a mi abuelo, ya después le entró este prejuicio y se quedó con eso ya para siempre. Entonces se peleaban, a mi abuelita muchas veces ya de más grande mi abuelo le llegó a pegar ya teniendo sus hijos. Y pues sus hijos también crecieron en este ambiente de violencia. Y pues mi papá biológico también se hizo de estas personas bien déspotas. Ósea, es que tengo tíos de extremo a extremo. Tengo tíos, hermanos de mi papá, que no son así, yo creo que porque mi abuelita no era así. Pero mi papá, por ejemplo, es de esas personas así, bien violentísimas y que desprecian todo lo que tenga que ver con la cultura. Y mi abuelo era así con ella. Y sí, mucho tiempo vivieron así, peleando. Ya luego a mí me daba risa cuando los escuchaba porque mi abuelita, ya en sus últimos años, ya no le daba coraje cuando mi abuelito le decía de cosas, mi abuelita le contestaba en Totonaco. Y mi abuelito, como no sabe Totonaco, pues se quedaba así, sin entender nada. Y mi abuelita se carcajeaba que mi abuelito no le entendía lo que le decía. Y yo sí entendía, le decía que era un gachupín, que mejor se fuera otra vez para Puebla, que qué estaba haciendo en el pueblo, que se sentía de razón pero que también era indio, luego hasta groserías le decía en Totonaco. Y mi abuelo, no sabía ni cómo defenderse porque ni le entendía. Y mi abuelita nada más se reía de él. Y así fue como aprendieron a convivir ellos dos.

[...]

b. Discrimination au sein de la société et rupture avec la langue et la culture  
Totonaque

Pour d'autres jeunes, les expériences de discrimination et/ou d'humiliation ont eu l'origine en dehors du contexte familial. [Paula] (E\_ET\_14\_UVIT) se rappelait, par exemple, que malgré le fait qu'à la maison, ses parents et grands-parents lui avaient appris à s'identifier comme Totonaque et à parler la langue, elle avait honte d'assumer ses origines : « *Chez moi, j'avais l'habitude de parler avec mes grands-parents et ma mère [en totonaque] mais quand nous allions dans d'autres endroits, en dehors de la communauté, nous ne le disions pas, parce que nous avions honte ou peur d'être critiqués* ». À différentes occasions, elle a dû voir comment ses grands-parents étaient discriminés, que ce soit par des personnes extérieures à la communauté qui allaient proposer des prêts d'argent ou des produits, ou par des agences gouvernementales lorsqu'ils leur demandaient des aides. Paula a évoqué qu'« *on les regardait de travers et [qu'ils] ne se sentaient pas à l'aise parce qu'on ne les prenaient pas en compte, parce qu'ils ne savaient pas s'exprimer en espagnol, seulement en totonaque* ». Pour elle, c'est à cause de cela que « *de nombreux parents ou grands-parents n'ont pas voulu que leurs petits-enfants apprennent le totonaque, mais plutôt qu'ils apprennent l'espagnol afin qu'ils ne soient pas discriminés ou maltraités* ».

Nous pouvons constater dans les récits des jeunes qu'une rupture importante avec la langue et la culture s'est produite dans la génération de ses parents. Cela a eu un impact majeur sur la façon dont les étudiants ont construit des liens avec leurs racines. De nombreux parents ont décidé de ne plus enseigner la langue à leurs enfants ou de ne pas leur transmettre la culture. Des fois parce que, d'une manière ou d'une autre, les parents ont appris à mépriser ou à rejeter leurs propres racines. D'autres parce qu'ils considéraient que ni la langue ni la culture totonaque ne seraient utiles à leurs enfants. Mais parfois aussi parce qu'ils cherchaient à les protéger de la discrimination et de l'exclusion sociale. Dans certains cas, le lien avec la langue et la culture a été tissé grâce aux grands-parents, mais dans d'autres, il a été presque complètement perdu.

[Roberto] (E\_ET\_21\_UVIT, Encadré 10), est né dans une famille totonaque. Ses parents et ses grands-parents parlent la langue totonaque, mais ils ne l'ont jamais enseignée à lui ou à ses sœurs. Pendant son enfance, malgré avoir entendu ses parents parler totonaque quotidiennement et les avoir vu pratiquer différentes traditions, [Roberto] a grandi un peu en dehors de tout cela. Sans forcément développer un lien personnel avec la culture et la langue totonaques, au point de reconnaître qu'il « *ne savait même pas qu'[il] étai[t] totonaque* » et qu'il « *n'avai[t] jamais prêté attention au fait qu'[ils étaient] une culture, ni au sens des vêtements, ni à l'importance de la langue, y compris l'existence d'autres langues [autochtones], ou que cette région est le Totonacapan* ».



### Encadré 10. Sur l'apprentissage de la langue totonaque pendant l'enfance

Extrait de l'entretien avec [Roberto] (E\_ET\_21\_UVIT)  
13 octobre 2016

**A:** Y ¿tú eres hablante de la lengua totonaca?

**[Roberto]:** Hablante, hablante, pues... puedo decir algunas palabras, pero salteadas. Entablar una conversación de principio a fin, no, no puedo. De entender, si lo entiendo, digamos que casi al 100 %, aunque hay algunas palabras que sí se me dificultan. Pero, no puedo entablar alguna conversación.

**A:** ¿Tus papás lo hablan?

**[Roberto]:** Sí, mis papás hablan perfectamente. Mi mamá y mi papá entienden y hablan totonaco. Igual mis abuelos. Entre ellos hablan, pero yo no lo puedo hablar.

**A:** No lo aprendiste...

**[Roberto]:** Pues, mis papás siempre me hablaron en español. Cuando ellos me hablaban, siempre fue en español y ya después quise aprender, pero me decían "esas palabras no se dicen así" y pues no, ya mejor no intenté (ríe). Pero, en sí, pues nunca me enseñaron, siempre me hablaron en español. Se dirigían a mí en español, pero entre ellos o con conocidos hablaban en totonaco. Pero como los escuchaba hablar, es por eso que entiendo totonaco, yo digo.

**A:** Y ¿alguna vez te dijeron por qué no te hablaban en totonaco?

**[Roberto]:** Pues la verdad nunca he preguntado por qué no me enseñaron totonaco, pero ya me quedé con esa espinita y les voy a preguntar

**A:** Pero ¿tú te sientes parte del pueblo totonaco?

**[Roberto]:** Pues, antes de entrar aquí a la UVI como que no me llamaba la atención eso. Como que aquí ya viendo y reconociendo todo lo que es el pueblo totonaco, yo ya me siento parte del pueblo totonaco, además porque vengo de una familia totonaca.

**A:** Y antes de que entraras aquí, ¿cuál era tu relación con la cultura totonaca?

**[Roberto]:** Pues antes, en sí... pues yo creo que ni había escuchado la palabra, no sé. Como que antes ni sabía que era totonaco...

**A:** Aunque tus papás hablaban totonaco...

**[Roberto]:** Ósea, si sabía que hablaban totonaco, pero nunca le había puesto atención a esta parte de que somos de una cultura, ni el significado de la vestimenta, ni la importancia de la lengua, inclusive la existencia de otras lenguas [indígenas], o que esta zona es Totonacapan. Yo no sabía, sino hasta que llego a la UVI y me dicen que estamos en el Totonacapan, pero no sólo existe el Totonacapan Veracruzano, también está el de Puebla y pues yo no sabía que vivía en el Totonacapan. Pero llego aquí y es un gran cambio, muy bueno.

**A:** Y ¿en la escuela en la que ibas tampoco les hablaron de eso?

**[Roberto]:** Por ejemplo, en la primaria, un maestro nos decía que somos *tutunaku* porque somos personas de tres corazones, pero hasta ahí. Nunca nos fomentaron actividades para aprender la lengua o la cultura.

**A:** ¿Ibas en una escuela bilingüe?

**[Roberto]:** Sí, yo estudié en la primaria bilingüe, pero nunca tuvimos clases en totonaco y si las teníamos eran clases de totonaco en español. Incluso me acuerdo de algunos libros que venían en español y eran para aprender totonaco. Entonces era una escuela bilingüe, pero sólo de nombre, porque no nos enseñaban la lengua. Luego algunos maestros no sabían hablar el totonaco. Hay algunos que sí, pero la mayoría ya no. Entonces dicen que es bilingüe, ¿no? Pero sólo es de nombre.

[...]

Sa réponse m'a surprise, pas parce qu'elle me paraissait invraisemblable, mais parce que ce n'était pas la première fois que j'entendais une chose similaire. Quelques jours auparavant, [Jorge] (E\_ET\_18\_UVIT, Encadré 11), un étudiant de 21 ans en septième semestre de LGID, originaire d'une communauté appartenant à la municipalité de Papantla, évoquait : « *[je] ne savais pas que j'habitais dans une région totonaque appelée le Totonacapan, je ne savais pas que je vivais dans une municipalité autochtone, je ne savais pas que je vivais dans une communauté autochtone. Je veux dire, je savais que nous parlions le totonaque, ou plutôt, que le totonaque est parlé dans ma communauté. Mais je ne savais pas qu'on était des autochtones, je n'avais pas compris ça. Je savais que nous étions une culture, mais comme ces questions ne sont pas discutées au lycée ou à l'école conventionnelle, on ne parle pratiquement pas de culture, ben je ne savais pas que j'étais autochtone. Je me considérais comme d'autres camarades d'école, d'autres personnes* ». Pour lui, cela est lié au fait qu'il « *n'étai[t] pas clair sur ce qu'est la culture, ce qu'est l'identité* » et il explique : « *[je] savais seulement que j'existais et que je m'appelais [Jorge] et que j'allais à l'école et [je] n'allai[s] pas plus loin* ». Cependant, plus loin dans son récit, [Jorge] identifie également d'autres facteurs qui expliquent le fait qu'il n'a pas développé de sentiment d'appartenance malgré l'origine totonaque de ses parents et qu'il n'a pas valorisé sa langue et sa culture.

D'une part, il souligne que les médias, les réseaux sociaux et les stéréotypes qu'ils véhiculent ont fortement influencé son point de vue : « *toutes ces choses à la télévision attiraient beaucoup mon attention et je disais "je veux être comme lui" ou "je veux aller là-bas" (aux États-Unis), ça me faisait regarder d'autres choses et pas regarder mon peuple, pas regarder les miens* ». D'autre part, [Jorge] rappelle que pendant la période où il allait au lycée, les phénomènes migratoires s'étaient intensifiés, faisant que « *de nombreux jeunes aspir[ai]ent à quitter la communauté* ». Ses frères, qui ont toujours été un exemple pour lui, « *aspiraient à d'autres choses et leurs intérêts ne se trouvaient pas dans la communauté* ». « *Comme ils n'avaient pas non plus ce sentiment d'appartenance* », explique [Jorge], « *je ne l'ai pas adopté non plus* ». Les aspirations de [Jorge] étaient donc « *de travailler, de sortir de la communauté, d'aller à la ville, d'apprendre de nouvelles choses parce qu'[il se] sentai[t] enfermé dans un monde où [il] ne pouvai[t] pas faire beaucoup de choses* ». Chez lui, ses parents ont décidé de ne pas leur parler en totonaque, malgré le fait que la communication entre ses grands-parents et ses parents, et entre son père et sa

mère, se faisait dans cette langue. La seule qui leur parlait en totonaque était leur grand-mère, puisqu'elle ne parlait pratiquement pas l'espagnol. En écoutant les conversations, [Jorge] a appris à comprendre la langue, mais il ne l'a jamais parlée. C'est jusqu'à son entrée à l'UVI qu'il a commencé à la pratiquer à l'oral et maintenant il estime pouvoir la parler à 40 %.

c. Discrimination à l'école, désinformation, moqueries et reniement de soi

De plus, le passage par l'école n'a pas non plus donné à [Jorge] suffisamment d'outils pour s'interroger sur son identité. Il a fréquenté une école conventionnelle, dans laquelle on ne lui a pas beaucoup parlé de la diversité culturelle du pays ou de la langue, la culture ou le territoire totonaques. Cependant, ce n'est pas propre aux écoles conventionnelles. [Roberto] a fréquenté une école bilingue et biculturelle, dans laquelle, selon son témoignage, « *des activités pour apprendre la langue ou la culture n'ont jamais été encouragées* ». Il se souvient seulement qu'« à l'école primaire, un enseignant nous disait que nous sommes des *tutunakú* parce que nous sommes des personnes avec trois cœurs, mais c'était tout »<sup>192</sup>. Ils n'avaient pas non plus de cours en totonaque conçus pour apprendre la langue. [Roberto] précise que si jamais ils ont eu des cours de totonaque, ils étaient en espagnol : « *je me souviens même que certains livres étaient en espagnol et ils servaient à apprendre le totonaque. Il s'agissait donc d'une école bilingue, mais seulement de nom, car on ne nous apprenait pas la langue. Puis certains enseignants ne savaient pas parler le totonaque. Il y en avait que oui, mais plus les autres. On dit que [l'école] est bilingue, n'est-ce pas ? Mais ce n'est que de nom* ».

Au-delà du fait que les écoles fréquentées par ces jeunes n'ont rien ou très peu contribué à la construction des savoirs autour de la langue et de la culture totonaque en particulier, et la diversité culturelle du pays en général, le contexte scolaire rend difficile pour les jeunes d'apprendre à les valoriser ou chercher à se sentir identifiés. Les situations de rejet et de discrimination envers « l'autochtonie » et « les autochtones » sont fréquentes, aussi bien par les enseignants que par les étudiants. [Jorge] raconte que, dans son école, même les relations entre les propres camarades de classe d'origine autochtone étaient chargées de discrimination : « *parmi les mêmes camarades de classe qui faisons partie des peuples originaires nous nous embêtons, parce que certains se considéraient moins autochtones, d'autres plus et ben, il s'agit de voir qui est plus, qui est moins, celui qui a la peau plus claire*

---

<sup>192</sup> En faisant certainement allusion à la signification du mot *Tutunaku* composé de *tutu* (trois) et de *nakúj* (cœur) qui fait référence aux trois grands centres cérémoniels de la culture totonaque dans sa période d'essor. Voir Lucas, L. (2016) *Desde la pertenencia a los pueblos originarios. Un testimonio Totonakú*. Suplemento 228/Abril. La Jornada.

*est moins et celui qui a la peau plus foncée est plus, celui qui parle un peu plus autochtone est plus. Donc tous ces aspects t'amènent à ne pas valoriser ton territoire parce que tu es vigilant sur ces points, sur ces petits détails. Parce que tu te dis, "on s'est moqué de ce camarade parce qu'il parle comme ça", donc tu réfléchis et tu te dis "je ne vais pas parler comme ça", et tu opères des changements en toi et tu veux ressembler aux gens de la ville ».*

Quand j'ai demandé à [Jorge] s'il avait souffert de ce type de discrimination, il m'a assuré que non. Puis, pour plaisanter, je lui ai demandé, de manière suggérée, s'« *il était plutôt l'un des embêteurs* », c'est-à-dire, l'un de ceux qui discriminaient. En riant, gêné, il a répondu : « *Oui, parfois, j'étais l'un des embêteurs (il éclate de nouveau de rire). Oui, oui... (pause). Oui, ben, avec d'autres camarades (il rit, gêné). C'est pour ça je le dis, parce qu'en vérité ça se voit beaucoup dans les écoles et comme tu n'as pas cette sensibilisation, tu ne sais pas toutes ces choses qu'on t'enseigne à l'UVI, tu t'écartes, tu t'écartes et tu perds l'intérêt pour beaucoup de choses qui existent dans ta communauté et tu sens que ce qui existe dans ta communauté est mal, est mal* ». Il est probable que [Jorge] ait trouvé une certaine protection dans la discrimination à l'encontre de ses camarades, car cela lui permettait d'occuper une position dominante. Cependant, son récit montre qu'il a également dû générer des changements importants dans sa personne qui l'ont éloigné de ses racines, suffisamment pour ne pas devenir la cible de ses pairs.

#### **Encadré 11. Sur le rapport à l'ethnicité totonaque au sein de l'école**

Extrait de l'entretien avec [Jorge] (E\_ET\_18\_UVIT)  
10 octobre 2016

**A:** Y ¿tú te veías en tu comunidad?

**[Jorge]:** Pues no, la verdad no me veía porque yo aspiraba a otras cosas. Mis aspiraciones eran trabajar, salir de la comunidad, irme a la ciudad, conocer nuevas cosas porque me sentía como encerrado en un mundo en donde no podía hacer muchas cosas y bueno, ante la influencia de los medios de comunicación, de las redes sociales, los estereotipos, hacían que yo mirara otras cosas y no mirara mi pueblo, no mirara mi gente. Y entonces, todas estas cosas de la televisión me llamaban mucho la atención y yo decía "yo quiero ser como él" o "yo quiero ir allá", aspiraba con ir a Estados Unidos, que lo logré (ríe), pero por otras cosas. Pero sí, no tenía ese sentido de pertenencia a pesar de que mis papás hablan la lengua totonaca. Yo no me sentía identificado. Ósea, no sabía que era identidad. No sabía que vivía dentro de una región totonaca que se llama Totonacapan, no sabía que vivía dentro de un municipio indígena, no sabía que vivía en una comunidad indígena. Ósea, si sabía que hablábamos el totonaco, bueno, que se habla el totonaco en mi comunidad. Pero no sabía que éramos indígenas, no tenía entendido eso. Sabía que éramos una cultura, pero luego como esos temas tampoco se tratan en los bachilleratos o en la escuela convencional, casi no se habla de cultura, pues yo no sabía que era indígena. Me consideraba como otros compañeros, otras personas. Y también como mis hermanos aspiraban a otras cosas y sus intereses no se encontraban en la comunidad, pues eran un ejemplo. Mis hermanos siempre fueron un ejemplo mío y como mis hermanos tampoco tenían nada ese

sentido de pertenencia yo tampoco lo adopté. Y además la comunidad también influyó en ese proceso porque los factores de migración también eran muy fuertes en el tiempo que yo estaba en el bachillerato. Ahora no tanto, se ha calmado un poco, pero yo recuerdo que muchos jóvenes aspiraban a salir de la comunidad. Incluso no terminaban la secundaria o la prepa. Siempre truncaban por el dinero o muchas otras cosas o por falta de interés y porque algunos también se dedicaban al campo. Les gustaba más el trabajo en campo que estudiar. Entonces la migración también influyó en que no valorara mi lengua y mi cultura. Y bueno, no tenía claro qué es cultura, qué es identidad. Solo sabía que existía y que me llamaba [Jorge] y que iba a la escuela y no miraba más allá. No miraba más allá, mi perspectiva de vida era tan cuadrada y tan lineal y tan limitada que yo no sabía a qué venía al mundo, no sabía qué misión. No tenía ni un plan de vida. Bueno, sí sabía que... tenía muchas ganas de estudiar y después se me fueron un poco las ganas y a final de cuentas terminé aquí. Pero era eso, no tenía como ese sentido de pertenencia porque además la escuela no te ayuda mucho en el sentido de valorar tu territorio, porque los propios compañeros, entre burlas que se convierten en discriminación o en rechazo... entre los mismos compañeros que somos de pueblos originarios también nos echamos tierra, porque unos se consideran menos indígenas, otros más y pues a ver quién es más, a ver quién es menos, el de piel más clarita es menos y el de más morenita es más, el que habla un poquito más indígena es más. Entonces todas esas cuestiones también te orillan a que no valores tu territorio porque cuidas esas partes, cuidas esos detallitos. Porque tú dices, “a aquel compañero le hicieron burla porque habla así”, entonces reflexionas y dices, “yo no voy a hablar así”, y haces todo un cambio en ti y quieres parecerte a personas de la ciudad. Entonces sí, fue todo ese proceso, fue todo ese proceso...

**A:** Sí, que importante ¿no? Y tú, ¿sufriste de discriminación cuando estabas en la escuela?

**[Jorge]:** Sufrí discriminación, pero por estatura o por cosas así, pero más allá, por ser de un pueblo, no.

**A:** Tal vez por eso de que tú no te considerabas... (Jorge interrumpe)

**[Jorge]:** Ajá. Si. No, no, no. No sufrí de eso... No.

**A:** (En tono de broma) O más bien tú eras de los molestos...

**[Jorge]:** Yo era de los molestos (estalla en risa)...

**A:** ¿En serio?! (reímos los dos)

**[Jorge]:** Si, en algunas veces, yo era de los molestos (estalla en risa nuevamente). Si, si... (pausa). Si, pues con otros compañeros (ríe avergonzado) era como toda esta... Por eso lo digo, porque la verdad sí se ve mucho en las escuelas y como no tienes esa sensibilización, no sabes todas esas cosas que te enseñan en la UVI. Te vas orillando, te vas orillando y pierdes interés en muchas cosas que existen en tu comunidad y sientes que lo que está en tu comunidad está mal, está mal. Porque, no sé, dentro de la sociedad no se valora eso y entonces, pues... Dentro de mí, dentro de mi persona, yo no tenía ese sentido, pues. No me miraba y no me miraba tampoco en mi comunidad. No me miraba. Y justo también por eso no hablé mi lengua, porque mis papás también miraban todo este proceso en la comunidad y pues tampoco decidieron hablarme en totonaco.

**A:** Ah, tus papás no te hablaban en totonaco.

**[Jorge]:** No, mis papás no me hablaban en totonaco. Mi abuelita sí. Pero mi abuelita antes no vivía con nosotros, entonces no tenía tanta cercanía con ella. Y ella habla casi solamente

totonaco. Pero mis papás no me hablaban en totonaco. Y yo fui aprendiendo porque la comunicación entre mis abuelos y mis papás y entre ellos, mi papá y mi mamá, es en totonaco. Entonces yo fui aprendiendo así

A: Ah, tus papás entre ellos sí se hablan en totonaco

[Jorge]: Si, pero ellos no se dirigen a mí en totonaco y yo tampoco me dirigía porque, no sé, no sentía hablarles en totonaco. Además de que no podía, nunca lo practiqué.

[...]

### **C. Langue et apparence ethnique (Partie 2) : remise en perspective et resignification identitaire**

Les récits présentés précédemment montrent que, pour survivre dans une société raciste et comblée des préjugés, de nombreux étudiants de l'UVI se sont vus contraints de rejeter, nier, cacher et/ou assumer avec honte tout lien avec leurs racines ou avec les langues et cultures autochtones. C'est pourquoi la proposition mobilisée par l'UVI, orientée vers le respect, la reconnaissance et la revalorisation de la diversité culturelle, représente pour eux un changement radical de perspective. Se trouver dans un espace éducatif au sein duquel une valeur particulière est donnée au bagage linguistique et culturel des peuples autochtones et dans lequel les processus qui ont conduit au rejet de ceux-ci sont analysés et interrogés d'un point de vue historique, politique et social, amène les étudiants à reconsidérer leurs liens avec « l'autochtonie », avec les populations autochtones et avec leur propre appartenance ethnique. Dans tous les entretiens réalisés avec les étudiants, il est possible de retrouver des extraits qui rendent compte de ce processus de resignification. Nous ne reprendrons par la suite que quelques cas nous permettant de montrer différents angles du processus, ainsi que son caractère dynamique et contextuel.

#### **a. Acceptation et revendication de l'identité totonaque**

Pour les étudiants qui ont appris à rejeter, nier ou cacher leurs origines, l'UVI représente une bouffée d'air frais. Contrairement aux contextes dans lesquels ils avaient étudié, ils découvrent soudain un espace éducatif dans lequel non seulement la diversité culturelle est acceptée et valorisée, mais qui reconnaît et encourage également ceux qui sont porteurs de savoirs, de langues et de cultures autochtones. Dans les espaces formels et informels, les enseignants et les étudiants eux-mêmes soulignent le privilège d'être membre d'un peuple autochtone. Cela permet aux nouveaux étudiants de s'ouvrir et de

s'autoriser à explorer différemment leur lien avec les peuples, les langues et les cultures autochtones, d'une manière générale, et avec le peuple, la langue et la culture totonaques, de façon plus précise. En ce sens, [Abril] évoque : « *j'étais, comme dans mon monde, zéro culture, zéro danse, zéro rien. Alors oui, j'avais comme un préjugé de ma propre culture. Et oui, je ne te mens pas, j'ai même dit "arg, pourquoi je suis Totonaque ?" Mais ces choses ont pris fin une fois que je suis entrée ici, une fois qu'on m'a dit "oui, tu es cela, sois fier de tes racines, car tout le monde n'a pas le privilège de naître dans une langue, dans une culture". Et si c'est vrai. Je dis maintenant, pauvres gens qui ont honte de leur culture, de ce qu'ils sont. Maintenant quand les gens me disent : tu es ceci, tu es cela, tu es del cerro<sup>193</sup>, je dis "eh oui, je suis Totonaque et je suis fière". Je ne dis plus que non. Oui, je le suis. Et l'université est en train de m'aider à ouvrir les yeux et à me sentir fière de ma propre culture. Ça m'a beaucoup changée* ».

D'autre part, la maîtrise d'une langue autochtone est mobilisée comme une compétence précieuse qui ouvre des portes aux futurs professionnels et non comme un obstacle qui les ferme. Depuis leur inscription à l'UVI-T, les étudiants parlant la langue totonaque sont invités à s'exprimer dans leur langue, tant l'institution comme les enseignants cherchent à créer des espaces qui leur permettent de se sentir peu à peu plus à l'aise de l'utiliser publiquement. Cela a amené certains étudiants comme [Paula] (E\_ET\_14\_UVIT), à prendre confiance pour pouvoir assumer leur identité ethnique et s'exprimer librement : « *je m'identifiais [comme Totonaque] parce que c'est ainsi que mes parents et grands-parents m'ont appris, mais quand on me demandait, j'avais honte de le dire. Mais une fois entrée ici, je suis plus sensibilisée et maintenant quand on me demande je n'ai plus l'impression qu'on va se moquer de moi, je m'exprime librement alors* ». Mais pour d'autres étudiants, cela représente aussi une opportunité de renouer avec la langue qu'ils ont entendue mais jamais vraiment pratiquée.

[Jorge] (E\_ET\_18\_UVIT) a appris à parler la langue jusqu'à ce qu'il se soit inscrit à l'UVI. Ceci, il explique, parce qu'il a entamé une réflexion qui l'a amené à se retrouver avec lui-même et avec ses racines, à les revaloriser et à vouloir remettre en pratique l'usage de la langue. Pour lui, les différentes expériences éducatives proposées dans le programme de formation de l'université se trouvent à l'origine de cette réflexion. « *À partir d'expériences telles que Diversité culturelle, Langue locale, Langues nationales, Organisation sociale et participation, qu'on étudie dans les premiers semestres, on se retrouve dans une réflexion avec soi-même car ce sont des choses qu'on ne voyait pas dans le système éducatif dans lequel on était auparavant, avant d'entrer à l'université. Au contraire, on avait une vision un peu plus de désapprendre nos racines. Et en arrivant à l'UVI, je ne sais pas, déjà essayer de comprendre ce truc sur l'interculturalité et voir que dans une institution éducative tu rencontres des étudiants qui parlent la langue, ça te donne de la force. Eh bien, ça donne de*

---

<sup>193</sup> Expression péjorative employée pour désigner les populations autochtones ou rurales vivant dans des zones reculées dont les parties hautes des collines.

*la force le fait d'avoir des expériences éducatives qui renforcent ton identité et qui te font te rencontrer avec toi-même. Ça donne de la force le fait d'avoir des enseignants qui parlent la langue totonaque et qui te disent qu'il est très important que tu l'apprécies et la parles à nouveau. Et aussi avoir des camarades qui parlent la langue totonaque dans ses différentes variantes. Ça nourrit aussi, parce que tu connais d'autres mots avec le même sens. Alors tes camarades de classe, les expériences, tes enseignants et l'université elle-même, ben, ça t'abrite et te fait sentir chez toi* ». Il est courant que les étudiants évoquent cette atmosphère de confiance et d'abri dans l'UVI-T qui leur permet de commencer à explorer des aspects de leur identité qu'eux-mêmes avaient gardés cachés ou inabordés et qui aboutit dans une acceptation, reconnaissance et revendication de leur identité totonaque.

Miguel Alberto Bartolomé (1997) explique que « l'identité ethnique est une forme spécifique d'identité sociale qui renvoie exclusivement à l'appartenance à un groupe ethnique » (42) « dans laquelle convergent à la fois la perception de soi et la perception par autrui » (47)<sup>194</sup>. Elle se produit dans une relation dyadique, puisqu'elle implique la définition d'un groupe de façon contrastive avec un autre (46-47). Ainsi, « l'identité se comporte comme un principe d'inclusion et d'exclusion à la fois, puisqu'en s'identifiant à certains on tend à se séparer des autres » (50). Il souligne également que, parmi les différents mécanismes psychosociaux qui contribuent au développement d'une identité partagée, l'affectivité joue un rôle très important. Cette affection est éveillée par « la présence d'autrui auquel il est possible de s'identifier au vu de le considérer comme nous-mêmes » (47). Dans les sociétés autochtones mexicaines, explique Bartolomé, « les relations parentales [y compris celles avec la parenté rituelle et par alliance] sont fondamentales pour déterminer l'appartenance et l'insertion sociale de l'individu » (49). Mais comme nous avons pu le constater dans les récits de certains étudiants, ces relations peuvent se trouver également à l'origine d'une rupture, d'un refus ou d'une négation de l'appartenance ethnique.

D'autre type de relations seraient donc nécessaires pour permettre aux jeunes de renouer des liens d'affectivité avec leur groupe d'appartenance. Dans le cadre de l'UVI-T, tel qu'exprimé par les étudiants, les processus éducatifs déclenchent, d'une part, des moments de réflexion qui favorisent la revalorisation des réseaux affectifs existants. D'autre part, comme l'explique [Jorge] dans son récit, les relations avec des enseignants et d'autres camarades d'origine totonaque éveillent des nouveaux liens d'affection envers des valeurs et des symboles partagés. À ce contexte s'ajoute le fait que l'UVI-T est située au cœur du Totonacapan et au sein d'une communauté autochtone. A ce sujet, Bartolomé

---

<sup>194</sup> Afin d'éviter toute délimitation des identités ethniques comme des « identités essentielles » qui revendiquent « des formes anhistoriques et généralement falsifiées de la conscience sociale, comme des propriétés innées des membres d'un groupe », Bartolomé (1992) rappelle toutefois que « l'identité est un concept polysémique qui renvoie à des phénomènes multiples » et propose donc de l'analyser comme « un phénomène processuel et changeant, historiquement lié à des contextes spécifiques » (42-43).



(1997) explique qu'en certaines occasions « le même principe de classification du groupe ethnique s'étend à tout le milieu environnant, conçu comme l'espace de ce qui est affectivement proche » (51). C'est-à-dire, que le principe nominatif du groupe s'étend au monde social et naturel considéré émotionnellement proche ou propre (*idem.*). Dans ce sens, le milieu environnant pourrait également être considéré comme une source de contact qui contribue à éveiller des liens d'affection et un sentiment d'appartenance.

Parmi les raisons qui justifient l'implantation d'universités interculturelles dans les régions à forte densité de population autochtone, les autorités éducatives évoquent fréquemment la nécessité d'élargir la couverture et de faciliter l'accès des jeunes autochtones à l'enseignement supérieur. Toutefois, l'idée que la localisation des universités contribue à créer un environnement favorable pour que les jeunes puissent exprimer plus librement leur identité et renouer des liens affectifs également avec le monde social et naturel associé au groupe ethnique, n'est pas souvent mentionnée. Or, pour [Jorge] cela reste un facteur important qui fait partie d'un ensemble qui accompagne le processus de resignification identitaire : « *Cela aide aussi que [l'UVI] soit dans un contexte hors ville. Cela aide aussi à réfléchir parce que tu te dis que les universités sont toujours dans la capitale, elles sont toujours dans les villes et quand ça t'arrive de faire des études dans ce type d'universités, tu te sens mal, tu te sens petit, tu ne trouves pas identité en accord avec les autres, tu te sens écarté, n'est-ce pas ? Donc, Espinal n'est pas un village aussi grand. Il est situé dans la région de Totonacapan, dans un village totonaque également. Tout cela recouvre une identité. Et dans ce sens, je crois que je me suis retrouvé, je me suis revalorisé en tant que personne, en tant qu'étudiant et en tant que jeune d'une communauté autochtone en me reconnaissant dans tout cela* ».

Ce processus d'acceptation et revendication de l'identité totonaque n'a pas seulement un impact sur les jeunes, mais aussi sur leur famille. Le cas d'[Axel] (E\_ET\_13\_UVIT, Encadré 12), étudiant de troisième semestre originaire d'une communauté appartenant à la municipalité de Coatzintla, est significatif en ce sens. Il rapporte que l'usage de la langue était violemment réprimé du côté de sa famille maternelle, ainsi sa mère « *est née et a grandi en discriminant ces pratiques* ». Puis, quand il est né, sa mère lui a inculqué la même chose, le forçant à perdre son sentiment d'appartenance au peuple totonaque. Cependant, grâce au contact avec son arrière-grand-mère paternelle, il se souvient que depuis son enfance il s'intéressait à l'apprentissage du totonaque et sentait comme un « *fil qui le tirait vers [sa] communauté* ». Puis, durant son adolescence, peu à peu il a commencé à s'impliquer dans les activités de sa communauté, mais c'est lorsqu'il rencontre l'UVI que la révélation a été totale : « *je connais l'UVI et c'est le boum total. Je me suis dit, "non, non, non, je n'étais pas mal, moi". Je voulais revenir à mes racines et maintenant je sens qu'après un an d'être à l'UVI, l'université m'a donné beaucoup de bases pour que je puisse et veuille retourner dans ma communauté et pour me sentir fier de dire que oui, je suis originaire d'un peuple autochtone et que je suis autochtone. Que je ne parle pas la langue, mais ce n'est pas un facteur pour déterminer si je suis autochtone ou pas. Ça c'est ma fierté aujourd'hui* ».

Peu à peu, [Axel] a partagé cette fierté, ainsi que le rapprochement qu'il a eu avec la langue et la culture totonaques, avec sa mère. Elle a observé de près les changements dans la perception de son fils et même si parfois elle trouve un peu « étrange » ce qu'il apprend à l'université, elle se sent fière qu'il y soit et contente d'apprendre des nouvelles choses avec lui : « *à un moment donné, ma mère m'a dit que j'étais fou, elle m'a dit "tu es fou, tu amènes des trucs étranges de l'université, mais c'est bien parce que tu apprends et j'apprends aussi avec toi* ». Pour [Axel], lui et sa mère ont beaucoup changé, il considère que l'aspect positif est qu'« *[il] a contaminé [sa] mère avec certaines choses de l'université* » et « *même [sa] mère a une mentalité différente envers les peuples, et elle-même le partage* ». [Axel] aime beaucoup que ce soit elle qui le reconnaisse : « *elle le partage avec les gens et je suis fier qu'elle dise que j'ai changé, que l'université m'a transformé en mieux* ». Bien qu'aller à l'université ait représenté un sacrifice majeur pour toute sa famille, [Axel] dit que pour sa mère « *ça en vaut tellement la peine* » et que voir le changement en lui en vaut la peine aussi. Maintenant sa mère invite les jeunes à s'inscrire à l'université et [Axel] aime beaucoup cela parce qu'il fait aussi la même chose : « *désormais ça c'est notre mission, la mienne et ma mère la partage, sans qu'elle s'en aperçoive, elle la partage aussi* ».

#### **Encadré 12. Sur le renouement des liens avec l'ethnicité totonaque**

Extrait de l'entretien avec [Axel] (E\_ET\_13\_UVIT)  
10 août 2016

**A:** Y ¿tú de qué comunidad eres?

**[Axel]:** De una comunidad perteneciente al municipio de Coatzintla. Coatzintla es vecino de Papantla y de Poza Rica, queda como en medio mi comunidad, [...].

**A:** Y ¿qué tipo de comunidad es?

**[Axel]:** Pues, es una comunidad indígena que por la cercanía que tiene con esos dos municipios, Poza Rica y Papantla, sobre todo Poza Rica, la gente de mi comunidad va mucho a Poza Rica, está perdiendo un poco o mucho, creo ya, el uso de la lengua en los espacios públicos, la vestimenta, las tradiciones.

**A:** Que antes si...

**[Axel]:** Que antes, según mi abuelo, antes, estas estaban como bien arraigadas en la comunidad. Hoy ya no. Los jóvenes que estudian, estudian y se van y ya no regresan y los niños que empiezan, que están formándose apenas, ya no se están formando con la lengua local. Ya es una educación en castellano completamente. Y es una comunidad indígena, por ejemplo, la CDI aún la considera como una comunidad indígena. Y ahora estamos luchando un poco para mirar al pasado y volverlo a traer al presente. Esa es la lucha que tenemos en la comunidad hoy día.

**A:** Y ¿tu cómo te consideras?

**[Axel]:** Pues ahora lo digo con más orgullo, ahora sí tengo ese sentido de pertenencia. Antes no lo tenía y no porque yo no lo quisiera, sino porque de alguna manera fui obligado a olvidar eso

que somos, aquello que nos da identidad cultural. Los papás de mi papá hablan totonaco y mi papá lo entiende y lo puede hablar más o menos. Mi mamá no, mi mamá nació muy cercana a Poza Rica y entonces sus papás no hablan totonaco, y cuando, por ejemplo, el papá de mi mamá quiso hablar el totonaco porque se lo enseñaban en la escuela, el abuelo de mi mamá lo golpeó, así terrible, para que dejara de hablar eso. Entonces él se quedó con esa idea. Cuando mi mamá también quiso como hablar el totonaco por los vecinos, que lo hablaban, para jugar con los otros niños, pasó lo mismo. La misma aplicación de la fuerza para no usar la lengua. Entonces mi mamá nació y creció discriminando estas prácticas, y parte de eso me lo fue inculcando. Aunque yo desde pequeño, recuerdo que para mí fue diferente, porque yo admiraba a las personas que hablaban otra lengua y a mí me interesaba. Y la abuela de mi papá me hablaba en totonaco y a mí me gustaba irme a tomar el café con ella, me cargaba y platicábamos y era algo bonito porque entendía algo de totonaco y aprendí a decir algunas palabras. Pero después nos mudamos de esa casa y mi mamá me hizo olvidar todo eso. Pero yo siempre sentí que había ese hilo que me jalaba a mi comunidad. Después, te digo que empecé a participar en los procesos comunitarios, en las faenas y todo lo que pasaba en mi comunidad. Y entonces fui arraigándome más a mi comunidad, casi como en un acto de rebeldía hacia mi mamá. Y luego entonces, conozco la UVI y es el boom total. Dije, no, no, no, no estaba mal yo. Yo quería volver a mis raíces y ahora siento que, a un año de estar en la UVI, la universidad me ha dado mucho fundamento para que yo pueda y quiera volver a mi comunidad, y a sentirme orgulloso de decir que sí, soy de un pueblo indígena y que yo soy indígena. Que no hablo la lengua, pero eso no es un factor para determinar si soy o no soy indígena. Ese es mi orgullo hoy.

[...]

**A:** Y ¿cómo ve tu mamá ahora que estés estudiando en la UVI? ¿qué opina de todo esto que me platicas? ¿cómo ve que hayas recuperado este arraigo con tu comunidad y que tengas ganas de aprender la lengua? ¿cómo vive eso ella y cómo es tu relación con ella?

**[Axel]:** Ella ha cambiado. Y ella lo comparte con la gente y yo me siento orgulloso de que ella diga que yo he cambiado, que la universidad me ha transformado para bien. En el primer semestre que cursé, era llegar de mis clases de lenguas nacionales, yo llevaba apuntes de totonaco y le decía, "Ma, a ver ¿qué es esto?" Porque hacíamos vocabulario, entonces yo leía mis notas y luego iba con mi abuelo y le decía, "abuelo, ¿cómo dices tú esto?" Y ya me decía y yo le compartía, "ah, es que en Coahuatlán se dice así o en Filomeno se dice así". Entonces era compartir con ellos. Y luego mi mamá también se acercaba entonces le decía, "Ma ¿qué es esto?" "No, pues no sé", me decía. Y yo ya le explicaba, "no pues esto quiere decir tal en totonaco". Y así, mi mamá empezó a ver todo ese cambio. Mi hermana que iba en la prepa también empezaba a ver mis apuntes y se aprendía también ciertas palabras. Y luego en mi clase de Diversidad cultural, aprendí mucho, dejé de usar muchos términos despectivos y me reediqué, fui dejando lo que no me servía ya y ahora tengo hasta otra manera de dirigirme a las personas. Y en un momento mi mamá me dijo que estaba loco, me dijo, "es que tú estás loco, tú ya traes otras ondas raras de la universidad, pero está bien porque estás aprendiendo y yo también voy aprendiendo contigo". Ella está orgullosa de que yo esté en la universidad. Venir a la universidad para nosotros, para mi familia y para mí, es un sacrificio enorme, porque tengo una hermana en la preparatoria allá en Poza Rica y es cara. Luego acá también es pagar renta, comida y las inscripciones, pero es un sacrificio que, en palabras de mi mamá, dice que vale muchísimo la pena. Y ver el cambio que ha habido en mí, eso lo vale. Y ahora nuestra relación ha cambiado, ya hasta mi mamá tiene otra mentalidad hacia los pueblos, y lo comparte. Lo

bueno de esto es que he contagiado a mi mamá con algunas cosas de la universidad y ahora ella lo comparte con las vecinas que luego van a la casa por algo o con mis compañeros de la secundaria, que ya nadie se siguió estudiando hasta nivel superior, sólo algunos hasta bachillerato llegaron. Ella lo comparte con ellos y los invita a que vengan a la UVI. Y eso me gusta, porque eso es también lo que yo hago. Yo invito a muchos a que vengan acá. Les digo "vayan, yo vivo allá y si no tienen donde vivir, pues ahí nos arrinconamos en la casa, hay espacio para todos". Ahora esa es nuestra misión, mía y mi mamá la comparte, sin que ella se dé cuenta, la comparte también. Ha cambiado bastante mi mamá, cambiamos mucho los dos desde que estoy aquí.

[...]

b. Éveil d'une conscience ethnique et réappropriation de l'identité totonaque

Les différents témoignages des étudiants rendent compte que les processus de (re)découverte et de (re)valorisation qui résultent des activités de formation menées au sein de l'UVI, ont lieu quels que soient les liens développés par les étudiants avec la culture et la langue totonaques. [César] (E\_ET\_20\_UVIT, Encadré 13), étudiant de 20 ans en cinquième semestre de la LGID, originaire d'une communauté appartenant à la municipalité de Filomeno Mata, a toujours eu un sens profond d'apparence au peuple totonaque. Mais reconnaît que son passage par l'UVI lui a permis d'apprécier sa culture différemment. Il précise qu'il est né dans une famille dans laquelle la langue totonaque était parlée autant que l'espagnol, il a grandi dans une communauté autochtone dans laquelle il ne s'est jamais senti discriminé et a fréquenté une école bilingue dans laquelle des activités pédagogiques associées à la culture totonaque et l'usage de la langue étaient effectivement promus. Malgré le fait d'avoir traversé une période pendant l'adolescence au cours de laquelle il a été influencé, notamment, par la télévision et où il en est venu à penser que « *les cultures supérieures étaient celles montrées par les médias, que certains paramètres de beauté, principalement physiques, étaient la norme et en les contrastant avec les [ses traits physiques] pour dire "nous sommes inférieurs"* ». En réalité, il n'a jamais renié ses racines ou son identité totonaque.

Son appartenance au peuple totonaque est tellement évidente pour lui qu'il trouve même absurde qu'on lui pose la question. Il me le fait comprendre lorsque je lui demande s'il considère appartenir au peuple totonaque : « *Eh bien, je ne sais pas si... (il rit)... c'est comme, je ne sais pas... quand on me demande si j'appartiens, à cause de tout ce processus que j'ai vécu, je sais que oui. D'ailleurs, je ne comprends pas pourquoi je n'appartiendrais pas. C'est comme si on vous demande "toi qui habites au Mexique, as grandi au Mexique, parles l'espagnol, tu te considères mexicaine ? (il rit)..."* ». De ce point de vue, il s'agit en effet d'une question un peu absurde. Certains pourraient la considérer même gênante,

irrespectueuse, inappropriée et/ou insensible. Je fais donc une petite digression pour expliquer mon intention en la posant.

Dans le cadre d'un entretien traversé inévitablement par des relations de pouvoir de différentes sortes, poser aux étudiants ouvertement des questions sur leur appartenance ethnique n'est pas simple et s'avère sans doute problématique. Mais d'une manière ou d'une autre leurs récits font allusion directement ou indirectement à cette appartenance. Dès mon terrain exploratoire, il m'a semblé important de rendre explicite les changements survenus chez les étudiants à différents niveaux après leur passage par l'UVI-T, y compris celui de leur appartenance ethnique. Une possibilité aurait été donc de ne pas poser la question ouvertement aux étudiants et de déduire à partir de leurs récits la manière dont ils s'identifient. Cependant, cela impliquait de continuer à reproduire des interprétations générées à partir d'une perspective *étic*, c'est-à-dire du point de vue du chercheur, et non dans une perspective *emic*, reprenant le point de vue propre de l'acteur. J'ai donc fait le parti pris de poser une de deux questions suivantes aux étudiants. Si lors de l'entretien ils avaient déjà évoqué les origines ethniques de leurs parents ou le fait que chez eux se parlait une langue autochtone, je leurs demandait : « *¿tu te consideras perteneciente al pueblo [...] ?* » (tu considères appartenir au peuple [...] ?). Si lors de l'entretien ils n'avaient pas fait des références à leurs origines ethniques, je leurs demandait : « *en términos de identidad, ¿tu cómo te consideras?* » (en termes d'identité, comment est-ce que tu te considères ?). Il est vrai que j'ai mieux réussi à introduire la question dans certains entretiens que dans d'autres, que parfois la manière de les poser a varié légèrement, mais il m'a toujours semblé important de le faire systématiquement afin de connaître de vive voix des étudiants enquêtés la manière dont ils s'identifient et les expériences qui les ont conduits à s'identifier et s'auto-nommer d'une manière ou d'une autre. Il faut savoir, néanmoins, que l'analyse des processus de resignification identitaire des étudiants présentée ici, reprend, à la fois, leurs interprétations en tant qu'acteurs et mes interprétations en tant que chercheuse.

En revenant au sujet, même si [César] n'a jamais renié ses racines ou son identité totonaque, il trouve que le fait d'entrer à l'UVI lui a permis non seulement d'apprécier sa culture différemment mais aussi de comprendre beaucoup mieux son propre processus d'appartenance ethnique. Lorsque [César] arrive à l'université, il découvre que « *l'usage de la langue est courant dans certaines classes* » et que de nombreuses activités consistent à « *mener des recherches sur sa propre culture* ». Ces activités l'amènent à observer différemment ses racines et à les valoriser davantage. « *Je crois qu'il y avait une phrase qui disait, rendre étrange le quotidien et quotidien ce qui est étrange, quelque chose comme ça... Donc, quelque chose que j'avais vu toute ma vie, les aliments dans ma communauté, les fêtes, les coutumes, le mode de vie, la langue, ben, je n'y voyais pas beaucoup d'importance, ce n'était pas non plus quelque chose que je pouvais comprendre à ce moment-là, que [tout] cela pouvait avoir certaines significations qui pouvaient expliquer ce que j'étais en train de vivre. Et j'arrive ici [à l'UVI], à mener des recherches sur ce qui m'est propre (lo propio) et à lui donner de l'importance, je pense que c'est à ce moment-là que tu commences, petit à petit,*

à te sensibiliser ». D'une part, ce sont les recherches menées par les étudiants et les activités demandées en cours qui les conduisent à valoriser leur propre culture, mais il y a également le fait que les étudiants découvrent « *ce que d'autres chercheurs voient comme potentiel dans [leur] propre culture* ».

Sans perdre de vue que les processus de chaque étudiant sont distincts et se produisent à des rythmes différents, il est possible de constater que, dans certains cas, de cette (re)découverte émerge, non seulement, une (re)valorisation de la propre culture, une identification avec le peuple totonaque et une compréhension théorico-pratique des phénomènes communautaires, mais aussi l'éveil d'une conscience ethnique qui attribue de l'importance à nommer et expliquer la réalité du peuple et des communautés totonaques à partir de l'expérience de ses propres membres. Miguel Alberto Bartolomé (1979, 1997, 2006) établit une distinction entre identité ethnique et conscience ethnique qui doit être explicitée afin de mieux comprendre le sens de notre propos. Selon Bartolomé (1979 :135), « la conscience ethnique serait, comme l'identité, une forme idéologique des représentations collectives d'un groupe ethnique, mais contrairement à l'identité ethnique qui suppose des relations intersociales définies par contraste, la conscience ethnique implique des relations intersociales qui se développent donc au sein du groupe ethnique ». Ce qui veut dire que, même si la conscience ethnique n'est pas à l'abri des fluctuations adaptatives imposées par le contact avec les autres, sa construction a plutôt pour base la relation établie entre les propres membres du groupe (*idem.*). Du fait que la manifestation idéologique de l'ensemble des relations collectives est issue du système de relations internes d'un groupe ethnique lui-même (2006 :35), elle donne lieu à une nouvelle approche de la culture traditionnelle et à une identification au groupe ethnique qui repose sur la conscience d'un passé et une histoire culturelle commune (1979 :135).

Dans le cas de [César], « *se tourner vers ce qui nous est propre pour regarder son importance* », l'a conduit à repenser son rapport aux cultures occidentales dans un sens plus large et à repositionner la culture totonaque au même niveau : « *Ce n'est pas que je crois qu'elles sont inférieures ou supérieures. Elles, [les cultures occidentales], ont des choses dans lesquelles, pour des raisons historiques, ont pu se spécialiser, principalement, dans la recherche, dans le développement technologique, il y a en effet une distance qui nous sépare. Mais, aussi notre propre culture et le fait d'être totonaque, a beaucoup, beaucoup dont on peut tirer profit. Non seulement la langue, mais aussi les modes d'organisation. Ces modes d'organisation, avant je ne les comprenais pas. Bon, pour moi ils étaient quotidiens, je le faisais chez moi et dans ma famille, mais je ne comprenais pas l'importance qu'ils prenaient, jusqu'à maintenant que je les observe et les étudie. Nous avons une organisation qui permet des relations plus harmonieuses dans la communauté, permet la cohésion, empêche d'autres groupes d'arriver et d'essayer d'imposer leurs formes. C'est aussi un mode de défense et c'est là où, malgré le fait que notre propre culture soit encore étudiée du point de vue hégémonique, il y a des processus qui commencent à avoir lieu où le Totonaque lui-même veut montrer qu'il est aussi possible de le faire à l'inverse. C'est-à-dire, que nous pouvons*

*étudier, enquêter et expliquer notre propre réalité, avec nos mots, à partir de ce que nous savons, depuis notre expérience ».*

Dans ce sens, il pourrait être dit que la revalorisation de leur propre culture et, par conséquent, de leur propre image d'eux-mêmes, permet à certains étudiants de poser, sur un pied d'égalité, leur identité ethnique avec d'autres identités hégémoniques, d'une part, et avec une identité totonaque projetée par la culture hégémonique, d'autre part. Amenant ainsi les jeunes à vouloir comprendre et interpréter leur propre culture et leur appartenance au peuple totonaque à partir des catégories symboliques propres. Il est toutefois important de noter que, lors du passage par l'UVI-T, si la plupart des jeunes expérimentent par un processus de resignification identitaire et certains jeunes (re)affirment leur identité totonaque, tous n'éveillent pas nécessairement une conscience ethnique, telle qu'elle a été définie ci-dessus. Cela nous permet d'insister, d'un côté, sur le fait que les identités ethniques ne sont pas essentielles, mais diverses et changeantes. Et de l'autre, que les processus d'identification ethnique et de redéfinition identitaire ne sont pas statiques, mais dynamiques.

**Encadré 13. Sur la lecture du rapport à l'ethnicité totonaque sous un autre angle**

Extrait de l'entretien avec [César] (E\_ET\_20\_UVIT)  
19 octobre 2016

**A:** ¿Aprendiste la lengua en tu casa?

**[César]:** Si, yo soy bilingüe, hablo el español como hablo el totonaco y aprendí las dos lenguas como si las dos fueran mis lenguas maternas. La familia por parte de mi papá es hablante del español y por parte de mi mamá es hablante del totonaco, aunque mi mamá también tiene cierto dominio del español. Entonces yo aprendí las dos lenguas desde chiquito.

**A:** Y ¿tu papá habla también algo de totonaco?

**[César]:** Si, habla totonaco y lo habla muy bien, solo que, en el caso de él, su lengua materna es el español.

[...]

**A:** Cuando tú eras niño, ¿en qué lengua te comunicabas en tu comunidad?

**[César]:** Cuando yo era niño, en el ámbito comunitario era necesario usar la lengua totonaca porque, en la escuela, mis compañeros eran hablantes del totonaco y yo me comunicaba con ellos en totonaco. Ya la comunicación con los profesores pues era en español. Había algunas personas con las que yo me comunicaba en español porque ellos así lo hacían, aunque estuviéramos en la comunidad. Entonces yo usaba las dos lenguas, fuera de la familia, yo usaba las dos lenguas.

**A:** ¿Era una escuela bilingüe?

**[César]:** Donde yo estuve era una primaria bilingüe, pero yo veía el caso de Filomeno Mata que es la cabecera [municipal], que a los estudiantes de las escuelas bilingües les prohibían el uso de la lengua y un sector de la población, veía como positivo esto, porque les habían dicho que despojarse de la lengua a temprana edad, les daba mayores posibilidades de aprender la lengua española, si dejaban de usar la lengua totonaca. Lo que no sucedía en donde yo estaba porque fomentaban mucho el uso de la lengua.

**A:** Y ¿cuál es tu vínculo con el pueblo totonaco? ¿te consideras perteneciente?

**[César]:** (Silencio)... Es que, no sé si... (ríe)... es como, no sé... cuando me preguntan si soy perteneciente, pues por todo este proceso que yo he vivido, yo sé que sí. Aunque no entiendo por qué no debería de sentirme perteneciente. Es como si a usted le preguntaran, y tú que vives en México, creciste en México, hablas español, ¿te consideras mexicana? (ríe)... No sé, yo siento que sí. No hay motivos para no sentirme parte y porque yo no he vivido situaciones discriminatorias tan fuertes. Creo que, si me hubiera tocado como en el caso de algunos vecinos que yo conozco o algunas personas, quizás negara mi identidad, pero no, no me ha pasado eso. Al contrario, yo he visto mucho potencial en mi cultura. Desde que entré a la escuela y fuera de la comunidad, poder comunicarme en las dos lenguas, comprender lo que trataban de decirme las personas de mi comunidad. Yo le veo mucho potencial también a eso. Yo así lo he visto siempre. Y pues sí, hay una cierta etapa, en la adolescencia principalmente que sería entre los 12 y los 16 años, donde somos más influenciados por los medios de comunicación u otras condiciones fuera de la vida familiar o dentro de la vida familiar que pues, hacen que olvidemos estos aspectos para enfocarnos en otras cosas. A mí me pasó, tuve esa etapa, también creía que las culturas superiores eran las que mostraban los medios de comunicación, ciertos parámetros de belleza, físicos principalmente, eran los que deberían ser y al contrastarlos con la nuestra, decir, "somos inferiores". Me pasó a mí, llegué a pensarlo, pero ahora que ya comprendo más. Me ha servido mucho entrar acá, porque ahora comprendo eso mucho más.

**A:** ¿[Entrar] acá a la UVI?

**[César]:** Si, yo digo que entrar a la UVI es como... necesariamente tienes que regresar a lo propio para que tu veas el valor que tiene y te despojes de estas ideas que a veces involuntariamente adquirimos.

**A:** Y ¿de qué manera se da aquí ese proceso? ¿Qué actividades los van llevando a eso?

**[César]:** Casi son todas las actividades. Puede causar conflicto en algunas personas. Yo entré acá y [... veo] que el uso de la lengua es común, en algunas clases, las investigaciones que se realizan desde primer semestre, son en esta lengua, hay que investigar la propia cultura. Creo que había una frase que decía, hacer extraño lo cotidiano y cotidiano lo extraño, algo así. Entonces, algo que yo había visto toda la vida, los alimentos de mi comunidad, las fiestas, las costumbres, la forma de vida, la lengua, pues yo no le veía mucha importancia ni algo que yo pudiera comprender en ese momento, que podría tener ciertos significados que podían explicar lo que yo estaba viviendo. Y llego acá a volver a investigar lo propio y darle importancia, creo que es en el momento que empiezas, poco a poco, a sensibilizarte. A pesar de que, puede que antes ya lo hayas notado, como en el caso mío que en las escuelas donde estuve, pues, nos pedían cosas relacionadas a la cultura. [...] Llego acá y, le digo, son las investigaciones que se realizan, las actividades que se piden dentro de las clases, que hacen valorar lo propio. Además de que te explican lo que otros investigadores están viendo de potencial en la propia cultura. Si causa conflicto, yo digo, y yo lo he visto. Lo he visto con otros compañeros y lo he visto conmigo,



porque pues dices, investigar lo propio, para mí no tiene mayor significado, porque yo digo, es cotidiano para mí. Y es entonces cuando le damos la vuelta, “hacemos extraño lo cotidiano”, hacemos que nos sorprenda para valorarlo. Si puede causar conflicto, porque es tan cotidiano, que creemos que esto no es interesante. Pero si hay una sensibilización y pasa en cualquiera. Yo lo veo ahora en los compañeros de nuevo ingreso.

[...]

**A:** Y ahora, ¿cuál es tu relación con una cultura más occidental, por ejemplo?

**[César]:** Mmmmm, pues, no es que crea que sean ni inferiores ni superiores, tienen algunas cosas que, por cuestiones históricas, ellos pudieron especializarse, principalmente, en la investigación, en el desarrollo tecnológico, si hay una distancia que nos separa. Pero, también nuestra propia cultura y ser totonaco, tiene mucho, tiene mucho que puede aprovecharse. No sólo la lengua, sino también los modos de organización. Y esos modos de organización, antes yo no los comprendía. Bueno, para mí eran cotidianos, lo hacía en mi casa y en mi familia, pero no entendía la importancia que cobraban, hasta ahora que lo veo y lo estudio, tenemos una organización que permite relaciones más armónicas en la comunidad, permite la cohesión, evita que otros grupos lleguen y traten de imponer sus formas, es también un modo de defensa y es ahí donde, a pesar de que se sigue estudiando la cultura propia desde la perspectiva hegemónica, hay momentos en que se está dando este proceso donde el propio quiere demostrar que también es posible hacerlo a la inversa. Pues, que nosotros podemos estudiar, investigar y explicar nuestra propia realidad, con nuestras palabras, desde lo que sabemos, desde nuestra experiencia y realmente nunca vamos a terminar de conocerlo, porque son dinámicas que ya no permanecen constantes como hace muchos años. La cultura ha cambiado y está sufriendo cambios constantes.

[...]

Dans d'autres cas, les processus de réflexion suscités au sein de l'UVI-T touchent profondément différents domaines de la vie des étudiants et les amènent à se repositionner à partir de cette conscience ethnique face à des institutions qui jusqu'à présent avaient joué un rôle important dans leur façon de voir monde. Le cas de [Jorge] (E\_ET\_18\_UVIT) est intéressant dans ce sens, puisqu'il montre comment suite à son identification comme totonaque, il a été confronté à devoir repenser son lien avec la spiritualité catholique et la spiritualité totonaque. Au cours de l'entretien, [Jorge] m'a dit que sa mère était *curandera* (guérisseuse) dans sa communauté depuis un peu plus de dix ans. J'étais intéressée de savoir si avant d'entrer à l'UVI, il avait adhéré à cette connaissance. Sa réponse a été catégorique : « Non, je détestais ça, je détestais carrément ça ». Puis il m'explique qu'il a grandi dans une famille très catholique et qu'à l'adolescence il est également devenu très catholique. Dans l'église, des prêtres et des catéchistes leur disaient que la pratique de la *curandería* (guérison) c'était mal. Au sein des groupes dans lesquels il participait dans la réalisation d'activités communautaires organisées par l'église, on lui disait également que tout cela était mal, « *que c'est de la sorcellerie et que cela ne devrait pas être fait et que cela vient du démon et du diable, bref, toutes ces choses qu'on inculque dans la religion* ». Sa mère avait beau lui expliquer que dans la culture

totonaque c'était considéré comme un don, il détestait qu'elle travaille comme guérisseuse.

Depuis qu'il est à l'UVI-T, [Jorge] a senti que sa vision des choses s'était élargie et il a compris, en général, que *« tout ce qu'[il] pensai[t] était quelque chose de construit et [il] a commencé à avoir un regard plus critique »*. Puis, plus particulièrement concernant la pratique de la guérison, il explique : *« je me suis rendu compte que ce n'était ni mal ni bien, que c'est une façon différente de guérir le corps et le cœur et que c'est une autre façon de soigner. Il ne s'agit pas seulement de guérir le corps comme on le fait dans les établissements publics de santé. Dans les hôpitaux, ils ne se consacrent qu'à guérir le corps, mais pas l'âme, ni l'esprit, ni le cœur, comme on le fait dans les communautés. Et ça c'est quelque chose que je ne comprenais pas, je ne l'avais pas compris jusqu'à mon arrivée à l'UVI »*.

D'autre part, cette réflexion l'a amené à s'intéresser à d'autres religions, à écouter d'autres sermons, à les étudier et à s'interroger sur les actes d'oppression exercés au nom des différentes religions et en particulier de la religion catholique. *« J'ai compris qu'il y a beaucoup de choses de la religion [catholique] et d'autres religions qui ont des antécédents forts. Quand j'ai enfin pris conscience de mon identité indigène et que la religion catholique était une de celles qui a été bien impliquée dans le massacre de divers peuples indigènes, non ben, l'hermandad (fraternité) l'emporte, ces massacres on ne les oublie pas »*. [Jorge] a alors commencé à observer la religion catholique d'un regard plus critique et à l'approcher de manière différente : *« Je continue à aller à l'église avec mes parents par respect et parce que j'aime l'organisation qu'ils ont là-bas, très jolie. Après, ils me demandent de l'aide et bien sûr j'y vais, mais aller seulement écouter des sermons, c'est la flemme. Et maintenant j'ai un Dieu, mais c'est quelque chose de différent, ce n'est plus forcément dans le cadre d'une religion »*. Le témoignage de [Jorge] montre que les processus de resignification identitaire peuvent générer des changements dans différents domaines de la vie des étudiants et que l'émergence d'une conscience ethnique peut les amener à questionner différentes structures de domination qui ont conditionné ou conditionnent leurs processus d'appartenance ethnique.

### c. Questionnement et redéfinition des identités ethniques

Pour certains étudiants dont l'appartenance ethnique n'est pas très claire, la réflexion proposée par les enseignants de l'UVI-T sur leur propre identité et autour des liens qu'ils entretiennent d'une manière générale avec les peuples, les cultures, les langues et les savoirs autochtones, les amène à essayer de répondre à des questions qu'ils s'étaient déjà posés concernant leur propre appartenance ethnique. Parfois cette réflexion ne fait que provoquer encore plus de questions qui demandent des nouvelles réponses avant que les jeunes se sentent capables de revendiquer ou pas une appartenance ethnique. D'autres

fois, les étudiants arrivent à trouver certaines réponses qui leur permettent d'affirmer ou redéfinir leur identité ethnique à partir de leur situation présente.

Pour illustrer ce processus analysons d'abord le cas de [Guillermo] (E\_DIP\_07\_UVIT), jeune diplômé de la LGID, originaire d'une communauté de la municipalité de Papantla et né au sein d'une famille Nahuua. Lors de l'entretien, [Guillermo] m'a raconté que ses grands-parents maternels et paternels étaient originaires de la Sierra de Puebla, mais qu'ils se sont installés dans le Totonacapan avant la naissance de ses parents. [Guillermo], ses sept frères et ses deux sœurs, sont eux-aussi nés dans la région. Ses quatre grands-parents parlaient le nahuatl. Sa mère l'a bien appris et le parle couramment. Son père ne le parle pas mais il le comprend bien. En étant enfant, son père comprenait aussi le totonaque parce qu'on le faisait garder par une femme Totonaque qui lui parlait tout le temps dans cette langue, mais au fil des années il a fini par tout oublier. Malgré le fait d'être né dans cette famille qui s'auto-identifiait Nahuua, [Guillermo] n'a pas été élevé dans la culture de ce peuple et, en dépit de son insistance, sa mère ne lui a pas non plus appris à parler la langue.

Le refus de sa mère était lié à la peur que son fils se fasse discriminer au sein d'une société qui exclut les populations autochtones, ainsi qu'au sein d'une communauté totonaque qui ségréguait les Nahuas. *« À une certaine époque, dans la communauté il y avait beaucoup de discrimination, de la propre population totonaque envers les Nahuas. En plus, à cette époque, les écoles interdisaient de parler la langue. Ma mère me disait "à quoi ça sert de t'apprendre ma langue si on va te discriminer ? Il vaut mieux que je ne t'enseigne rien". Du coup, on ne m'a rien appris ».* Lorsque je lui demande *« même si l'on ne t'a pas appris la langue, tu sens que tu appartiens au peuple Nahuua ? »*, [Guillermo] me répond : *« je suis né du peuple Nahuua, mais ce que j'ai appris vient du peuple Totonaque. Récemment j'ai aussi commencé à apprendre à parler la langue. Et je me sens Totonaque, avec mes racines Nahuua, pour ainsi dire... (il rit). En fait, je ne saurais pas dire exactement ce que je suis, parce que bon, je suis un peu de tout. J'ai vécu ici, je suis né ici et j'ai grandi ici, c'est pourquoi je vous dis que je suis Totonaque, même si j'ai des racines d'une autre culture. Car, même si j'ai ces racines, je ne peux pas dire que je suis Nahuua parce que je ne connais pas vraiment la vision du monde de ce peuple, je ne sais pas parler la langue. Même si ma mère connaît [la vision], elle ne m'a pas vraiment appris ce qu'il y a d'autre en plus de la langue ».*

J'avais voulu connaître plus sur la manière dont [Guillermo] s'était rapproché de la culture totonaque et il m'a donc expliqué que cela s'est produit depuis qu'il est arrivé à l'UVI-T. Puisque c'est à ce moment-là qu'il a commencé à se poser à nouveau des questions par rapport à son identité et son appartenance. Il en avait parlé à ses frères, le fait de comprendre comment ils s'identifiaient lui apporterait peut-être des pistes pour mieux définir sa propre identité. *« Une fois, j'avais demandé à mes frères qu'est-ce qu'ils étaient, s'ils étaient des Nahuas ou des Totonaques. L'un m'a dit "je ne peux pas dire que je suis Nahuua, je ne peux pas dire que je suis totonaque, car je ne le parle pas". "Alors tu ne te considères pas autochtone ?", je lui ai dit. "Non, je ne me considère pas autochtone", il m'a répondu. En revanche, je lui ai dit, "Moi, je me considère autochtone, mais je ne sais pas quel*

*autochtone". Vous voyez ce que je veux dire ? J'étais comme ça, comme dans une contradiction ».*

[Guillermo] a grandi donc sachant qu'il venait d'une famille Nahua, peuple auquel il aurait voulu appartenir, mais dont il n'a jamais vraiment senti l'appartenance parce qu'il ne parlait pas la langue et/ou ne connaissait pas leur vision du monde. Visiblement, pour [Guillermo] le lien de parenté n'était pas suffisant pour pouvoir revendiquer une identité ethnique. Puis, dans le cadre de la formation au sein de l'UVI-T, il a commencé à s'intéresser de plus en plus à la culture totonaque et à l'apprentissage de la langue. Il a cherché aussi à mieux comprendre la vision du monde de ce peuple. Il a pris conscience qu'il était né dans le Totonacapan et que le fait d'être né dans cette région, porteuse de l'identité totonaque, lui conférait par extension une apparence au peuple. Dans l'expérience individuelle de [Guillermo], l'apprentissage de la langue totonaque, l'acquisition d'une certaine connaissance de la vision du monde du peuple totonaque, de ses coutumes et ses traditions, ainsi que le sentiment d'appartenance au territoire totonaque, avaient beaucoup plus de poids pour lui dans la revendication d'une identité ethnique que les relations de parenté qui le lient au peuple Nahua.

Dans le cas de [José] (E\_ET\_19\_UVIT), que nous analyserons ensuite, nous observerons également à quel point la maîtrise de la langue autochtone et la connaissance de la vision du monde du peuple a une importance fondamentale, notamment pour les jeunes qui comme lui se demandent dans quelle mesure il est justifié de revendiquer une identité ethnique alors qu'ils méconnaissent ces éléments constitutifs de tout peuple. Depuis qu'il était enfant, [José] s'était posé beaucoup des questions concernant son appartenance ethnique. Toute la famille du côté de son père est originaire de la région du Soconusco dans l'État du Chiapas et appartient au peuple *Winaq qo'* (Mam). Mais son père a quitté sa communauté quand il était jeune pour s'installer dans une des grandes villes de l'État de Veracruz, où il a fondé une famille avec la mère de [José]. Son père ne parle plus la langue, explique [José], mais il a toujours conservé des objets représentatifs de son peuple : *« il y a des choses qu'il aime et, même s'il ne parle plus la langue ou la comprend très peu, tous les objets sont là, toute cette couleur. J'ai grandi avec tout ça et ça me plaît, ça me plaît »*. Toutefois [José] avait toujours eu des doutes concernant son identité. *« Ma mère est métisse, mais pas mon père, donc moi je ne sais pas »*, me dit-il *« ma grand-mère est Mam, mon père est Mam, toute sa famille est Mam et moi, en toute vérité, je me dis encore "je suis ou je ne suis pas ?". J'ai du sang, mais... je ne sais pas, j'ai toujours eu ce doute »*.

L'entretien a eu lieu quand [José] se trouvait au premier semestre de la LGID, son processus de réflexion et auto découverte de son identité ethnique venait tout juste de commencer. Lorsqu'il était arrivé à l'UVI, il s'est rendu compte que pendant les premières séances les activités étaient pensées pour que les étudiants explorent leur identité et il s'est dit *« ahhhhhh, ça s'est très bien", parce que je m'étais toujours posé la question, mais je l'avais laissée comme ça »*. Il avait donc entamé cette réflexion, mais le sujet de son identité ethnique continuait encore à lui poser beaucoup de questions : *« ça me perturbe encore beaucoup, parce que j'ai beaucoup de... comment dire, je ne sais pas, je me mets*

*beaucoup de limites. Je suis très fermé, parce que je me dis, "comment puis-je dire que j'appartiens à un peuple si je ne connais pas sa langue ?", alors qu'à travers la langue on connaît le monde, le monde entier, tu vois ? Ça ne veut pas dire que c'est le seul moyen, mais c'est l'une des choses les plus importantes d'une culture, à travers le langage on connaît le monde, on l'interprète à partir de la conception du peuple. Et si je ne connais pas ça, ben... oui, j'ai du sang maya, n'est-ce pas, parce que tous les peuples du Chiapas sont mayas d'une certaine manière, mais je ne parle pas la langue, mais je me considère quand même, donc c'est assez contradictoire. Oui, je le suis, mais je ne parle pas la langue. Oui, je le suis, mais j'ai déjà d'autres façons de penser et de rationaliser les choses. Et j'aimerais faire marche arrière, mais c'est impossible. C'est en effet impossible, peu importe que je le veuille, je ne pourrais plus revenir à cette façon de penser et de faire... ».*

Le cas de [José] nous permet de constater, comme avec [Guillermo], que pour certains étudiants la maîtrise de la langue du peuple et la connaissance de sa vision du monde, sont des facteurs essentiels pour pouvoir auto-déterminer leur appartenance et revendiquer une identité ethnique, presque plus importants que les liens de parenté. Les cas de [Guillermo] et [José] sont intéressants parce qu'ils nous donnent un aperçu des questions que les étudiants se posent lorsqu'ils essayent de définir leur identité ethnique et rendent compte également de la complexité des processus de resignification identitaire qu'ils expérimentent. Ils nous permettent de constater aussi à quel point les activités et réflexions proposées par les enseignants de l'UVI-T autour des liens que les étudiants entretiennent avec les peuples, les cultures et les langues autochtones, déclenchent chez eux des processus profonds de redéfinition de leur propre identité ethnique.

Ce dernier point éveille des nouvelles questions concernant la place qu'occupent les différentes cultures, langues et savoirs autochtones au sein de l'UVI-T et l'impact que cela peut avoir dans l'autodéfinition des identités ethniques par les étudiants. En raison de la situation géographique de l'UVI-T, des profils des enseignants, des origines des étudiants qu'elle accueille et des communautés avec lesquelles ils travaillent, il y a une tendance naturelle à accentuer et approfondir, notamment, l'étude du peuple totonaque. Cela ne veut pas dire que la découverte, l'exploration et la connaissance d'autres peuples ne soient pas mises en avant, mais plutôt que les enseignants, les étudiants et les acteurs externes pouvant apporter une connaissance approfondie sur ceux-ci sont beaucoup moins nombreux. Au moment de mon enquête, il y avait une enseignante d'origine Nahua et une enseignante d'origine Ñähñu (Otomí) qui n'hésitaient pas à partager des connaissances sur leur peuple à chaque fois qu'elles avaient l'occasion. Deux autres enseignants avaient travaillé dans la région nord de l'État de Veracruz avec des communautés du peuple *Teenek* (Huasteco), ils mobilisaient également les connaissances qu'ils avaient apprises sur ce peuple. Il pouvait y avoir occasionnellement des acteurs invités, externes à l'UVI-T, qui partageaient des connaissances sur d'autres peuples. Mais la tendance plus généralisée dans l'ensemble des activités pédagogiques était d'accentuer la connaissance de la vision du monde, la culture, la langue et les savoirs du peuple totonaque.

Dans ce contexte, nous ne pouvons pas éviter de nous demander si cette mise en avant du peuple totonaque ne joue pas un certain rôle dans les processus de resignification identitaire des étudiants. Dans le cas de [Guillermo], est-ce que la revendication de son appartenance ethnique aurait changé s'il s'était inscrit, par exemple, à l'UVI Grandes Montañas où, en raison de sa situation géographique, des profils des enseignants, des origines des étudiants et des communautés avec lesquelles ils travaillent, il y a une tendance naturelle à accentuer et approfondir l'étude du peuple nahua ? Est-ce que ses liens de parenté avec le peuple nahua auraient pris le dessus ? Se serait-il identifié uniquement comme nahua tout en étant né dans le Totonacapan ? Ou aurait-il, quand même, revendiqué des racines totonaques associées, non à des liens de parenté, mais à une identité régionale ?

Dans le même ordre d'idées, nous ne pouvons pas non plus nous empêcher de nous demander de quelle manière la mise en avant de l'exploration des identités ethniques est vécue par les étudiants non-autochtones qui sont également accueillis par l'UVI-T. Lors de différents entretiens, quand je demandais aux étudiants qui n'avaient pas évoqué des origines ethniques : « *en términos de identidad, ¿tu cómo te consideras?* » (en termes d'identité, comment est-ce que tu te considères ?) aucun des étudiants ne s'est revendiqué ouvertement comme non-autochtone, encore moins d'identité « métisse ». La plupart vont dire qu'ils n'avaient jamais réfléchi à la question avant d'arriver à l'UVI, qu'ils se sentent encore confus ou qu'ils ne savent pas encore comment s'auto-nommer. Puis, certains vont, tout simplement, changer de sujet, ou bien, commencer à parler de la manière dont l'UVI leur a permis de mieux apprécier la région dans laquelle ils habitent et de sentir qu'ils font partie du Totonacapan. Cela sans forcément établir des liens d'appartenance au peuple totonaque, mais tout en contournant la question de leur auto-identification.

D'autres étudiants, comme [Luisa] (C\_ET\_07), étudiante au huitième semestre de la LGID, vont établir un lien d'appartenance territoriale pour revendiquer une identité ethnique : « *Ce truc que tu me demandes sur mon identité, une fois on me l'avait déjà demandé dans un cours, je ne me souviens plus du professeur. Certains camarades totonaques donnaient les caractéristiques des membres du peuple totonaque, telles que parler la langue et des choses comme ça. Je me souviens aussi que certaines filles avaient mentionné qu'avoir les cheveux longs était une caractéristique des femmes totonaques. Mais ils ont aussi parlé de cette question du territoire. Alors j'ai dit : « ben, alors moi aussi je suis totonaque », car la communauté où j'habite fait partie de la municipalité de Papantla, mais c'est une communauté semi-urbaine. C'est comme un mini Papantla, il est composé de personnes qui ont migré là-bas. Je n'ai donc jamais vécu avec la réalité dans laquelle ils vivent dans les communautés. Mais quand j'arrive ici, j'ai commencé à la connaître. Je me suis aussi retrouvée avec les danses [traditionnelles]. Je me souviens les avoir vues auparavant, j'en avais déjà entendu parler, mais je n'y avais jamais prêté attention. La première sortie de vinculación que nous avons faite c'était une réunion de danseurs. Et là j'ai appris beaucoup*

*de choses, on se rend compte de beaucoup de choses. Une des nombreuses choses que l'UVI m'a apprises a été d'avoir un autre regard ».*

La manière dont le témoignage de [Luisa] est formulé nous fait nous interroger sur la motivation derrière cette revendication identitaire. Ayant analysé les processus de resignification vécus par différents étudiants, il est fort probable que lors de son passage par l'UVI, elle ait développé un sens d'appartenance plus profond au territoire totonaque dans lequel elle est née et que cela l'ait conduite à ressentir une appartenance au peuple totonaque. Mais il est aussi possible qu'elle se soit sentie contrainte de revendiquer une identité ethnique pour mieux s'intégrer à l'ensemble de la communauté universitaire de l'UVI-T. Nous ne voulons pas dire en aucun cas, que les enseignants ou les autres étudiants exercent une pression quelconque sur les jeunes pour s'auto-identifier ou revendiquer d'une manière ou d'une autre. Bien au contraire, nous nous demandons s'il n'y aurait pas des messages faisant partie du *curriculum caché* qui renvoient aux étudiants l'idée qu'ils seront mieux acceptés ou plus valorisés, s'ils appartiennent à un peuple autochtone ?

D'un côté parce que dans le cadre des processus de reconnaissance et de revalorisation des cultures, langues et savoirs autochtones, il existe une mise en valeur pratique des étudiants totonaques, notamment sur le plan linguistique. De l'autre, parce que, souvent, les enseignants font appel à des catégories binaires et artificielles entre « indiens » et « métis », qui sont utiles pour expliquer certains phénomènes historiques qui se trouvent à l'origine des rapports de domination à l'encontre des peuples autochtones. Elles sont utiles dans la salle de cours, mais pas représentatives de la réalité sociale sur laquelle elles empiètent. Le groupe hégémonique identifié comme « métis », regroupant les non-autochtones, est donc considéré comme un bloc qui discrimine les membres des peuples autochtones et veut à tout prix leur acculturation. Pourtant, toutes les personnes non-autochtones ne s'identifient pas forcément ou uniquement comme « métis », ne discriminent pas, n'ont pas participé ou ne souhaitent pas l'acculturation des autochtones. Dans ce contexte, est-ce que les étudiants non-autochtones se sentent aussi légitimes que leurs camarades autochtones pour revendiquer une identité non-ethnique ? Est-ce qu'une absence de problématisation de cette vision binaire dans le contexte actuel, pourrait empêcher les étudiants non-autochtones d'explorer et construire des identités non-ethniques qui dépassent la très connotée catégorie de « métis » ?

Nous n'avons pas de réponses à ces questions posées à titre hypothétique. Nous ne serons pas non plus en mesure de creuser davantage sur ces sujets fort intéressants, puisque, n'étant pas l'objet de cette thèse, les données recueillies s'avèrent nettement insuffisantes pour pouvoir les explorer. Il nous semble toutefois important de les soulever et laisser une trace pour des enquêtes futures et pour ceux qui souhaitent y réfléchir. D'autre part, malgré les questions soulevées, je souhaite souligner à quel point la mise en avant des réflexions conduites par les enseignants de l'UVI-T est, non seulement favorable et importante pour les processus d'auto-construction des étudiants, mais aussi nécessaire au niveau sociétal.

Enfin, je tiens à préciser que l'ensemble des récits présentés ici rend compte des différentes manières dont les étudiants de l'UVI-T s'interrogent et réfléchissent sur leur propre identité ; différentes formes dont ils se positionnent, repositionnent et resignifient les affinités et appartenances les constituant. Mon intention est qu'elles puissent être comprises comme des parties ou des volets d'un ensemble plus large d'expériences constitutives des processus possibles de resignification identitaire.



## **Chapitre 6. « Se former » au rôle de gestionnaire interculturel : récits et expériences d'un parcours d'initiation professionnel**

À partir des observations faites sur le terrain, des impressions exprimées par les étudiants lors des entretiens, ainsi que des conversations informelles tenues avec eux au sujet de leur passage par l'université, il a été possible de constater que l'initiation professionnelle s'inscrit dans un processus de construction de sens et représentations qui se produisent de manière progressive et graduelle. Au fur et à mesure que les étudiants avancent dans la formation, ils mettent en pratique ce qu'ils apprennent en cours et découvrent de nouvelles facettes du rôle professionnel qu'ils sont censés jouer. Mais ils sont contraints, en même temps, de confronter leurs expériences quotidiennes avec les représentations qu'ils avaient en amont des intermédiaires du développement, ainsi qu'avec les représentations qu'ils ont générées autour du rôle de gestionnaire interculturel. Cela produit des moments d'émerveillement dans lesquels ils décrivent leur expérience éducative à l'UVI comme exceptionnelle et le gestionnaire est représenté comme un professionnel « hors pair » ; des moments de crise dans lesquels s'éveille un regard plus critique sur la formation, marqué par un questionnement profond du rôle du gestionnaire perçu comme un simple « spécialiste de l'animation interculturelle » ; et des moments où, au-delà de l'émerveillement idéalisant et de la critique désillusionnée, le gestionnaire est représenté comme un professionnel capable avec un grand potentiel, mais avec une marge de manœuvre limitée.

Comme nous le verrons plus loin, ces expériences et leurs représentations associées ne se présentent pas exclusivement comme un enchaînement d'étapes successives, mais se chevauchent généralement et/ou apparaissent alternativement selon les circonstances auxquelles les jeunes sont confrontés lors de la formation. En fait, c'est l'imbrication même des expériences qui permet aux étudiants de consolider une représentation plus large et plus réfléchie sur le rôle du gestionnaire interculturel pour le développement. Compte tenu de cela, dans un souci de clarté, nous privilégions ensuite une reconstitution séquentielle des trois types d'expériences, tout en contrastant les récits des jeunes eux-mêmes avec les observations faites lors de mon séjour sur le terrain.

### **A. Exploration et émerveillement : de l'enthousiasme initial à l'« amour du maillot »**

La première expérience est principalement associée à une période de découverte du potentiel transformateur du modèle éducatif de l'UVI et du domaine d'intervention du gestionnaire interculturel. Elle se produit en grande partie au cours de la première année de la formation, lorsque les étudiants entrent en contact avec les différentes activités

pédagogiques qui les placent au centre du processus d'enseignement-apprentissage et leur ouvre des portes vers un processus de (re)découverte et de (re)valorisation de la langue, la culture, les savoirs et les communautés totonaques. Toutefois, cette expérience peut également avoir lieu lorsque les étudiants des semestres plus avancés reconnaissent la valeur des enseignements procurés par l'UVI et constatent que, par rapport à d'autres intermédiaires du développement, le profil du gestionnaire interculturel présente certains avantages.

### a. Vivre l'école autrement

Pour les étudiants, le modèle éducatif et la méthode d'enseignement proposés par l'UVI sont assez éloignés de toute expérience pédagogique qu'ils auraient pu avoir auparavant. La plupart des jeunes ont terminé leurs études au lycée dans des *telebachilleratos* situés dans les communautés environnantes. Le système de *Telebachillerato de Veracruz* (TEBAEV) a été fondé en 1980 dans le but de donner accès à l'enseignement secondaire aux jeunes des régions rurales et semi-urbaines où l'offre éducative de ce niveau était limitée ou inexistante. Dans cette modalité éducative, le processus d'enseignement-apprentissage repose sur la transmission audiovisuelle des contenus curriculaires à travers des téléviseurs placés dans les salles de classe. À l'aide de guides thématiques qui déterminent les contenus, proposent l'organisation des séances et fournissent des suggestions pour l'utilisation des programmes télévisés, l'enseignant facilite le processus d'apprentissage des étudiants. Bien que cette modalité éducative ait contribué à élargir la couverture du niveau secondaire dans l'État de Veracruz, les conditions mêmes de la méthode pédagogique, ainsi que divers problèmes liés au manque de ressources et à la faible qualité de l'enseignement, ont accentué la mise en place d'une éducation de type bancaire (Freire, 1970) axée sur la transmission de contenus académiques dans laquelle l'étudiant occupe un rôle passif. Par conséquent, le modèle éducatif et la méthode pédagogique proposés par l'UVI, sont extrêmement nouveaux pour les étudiants. Ils éveillent chez les jeunes un certain enthousiasme qui s'accompagne d'une nouvelle motivation vers les processus d'enseignement-apprentissage qui se fait ressentir dès leurs premiers jours à l'université.

Bien que tout au long de la formation les enseignants vont chercher à mettre l'étudiant au centre du processus éducatif, la stratégie didactique qu'ils suivent au cours de la première année de la licence, mise principalement sur cette dimension et vise à éveiller une participation active de la part des étudiants. Les différents contenus sont abordés à travers des activités en équipe, des dynamiques d'intégration, des espaces d'observation et d'auto-observation, des jeux de rôles, des séances de ciné-débat, des moments de réflexion et d'échange d'idées, etc. Non seulement les étudiants répondent très bien à ce type d'approche, mais ils sont également fascinés par le modèle d'enseignement-apprentissage mobilisé par les professeurs de l'UVI-T. Non seulement ils trouvent les

cours « *amusants* » et « *intéressants* » et les activités « *créatives* », mais ils sentent que l'apprentissage émerge spontanément. Les sorties de *vinculación comunitaria* et les apprentissages générés pendant celles-ci renforcent cette impression chez les étudiants. Dans la partie suivante, nous aborderons ce point plus en détail, mais il vaut la peine de le mentionner puisque la particularité du modèle, ainsi que les stratégies didactiques utilisées par les enseignants, rendent les étudiants extrêmement fiers d'appartenir à cette institution.

Ils trouvent très motivant le fait que les cours se déroulent dans des contextes pédagogiques qui sortent de l'ordinaire. Ce qui a le plus marqué [Abril] (E\_ET\_23\_UVIT) lors de sa première semaine à l'UVI, c'est le fait de ne pas être « *enfermée entre quatre murs à avoir des cours conventionnels comme au lycée* ». Elle se souvient avoir été agréablement surprise lorsque la *maestra* [Mara] les a amenés suivre un cours dans une *milpa*<sup>195</sup> et s'être dit : « *Ces cours sont différents et je suis contente d'être ici, car tout le monde n'a pas l'opportunité d'être inscrit dans un [université] interculturelle, tout le monde n'a pas la possibilité d'avoir un cours dans la milpa !* ». Avant d'entrer à l'UVI, [Abril] a passé des examens d'admission dans différentes universités, certaines d'entre elles assez reconnues au niveau national. Sa famille paternelle ne voulait pas qu'elle étudie à l'UVI, on la motivait pour qu'elle étudie plutôt médecine, ingénierie ou robotique. « *Plusieurs croyaient que j'allais partir au Politécnico [Instituto Politécnico Nacional (IPN), dans la ville de Mexico]. Et nombreux me conseillaient "va tenter ta chance", car je suis allée passer le concours d'entrée et j'ai été acceptée. Mais non, je n'étais pas contente* », elle se souvient.

Enfin [Abril] a décidé de s'inscrire dans l'UVI, « *je n'ai plus rien dit à ma famille, seulement à ma mère. Et quand ils l'ont découvert, j'étais déjà ici. [...] Et Dieu merci, j'ai de bonnes impressions de l'UVI, jusqu'à maintenant, de ces quelques mois. J'aime être ici, je ne m'étais jamais sentie aussi à l'aise dans une école. Jamais, jamais, jamais. Il ne m'arrive pas de dire "je n'ai pas envie d'aller à l'école aujourd'hui". [...] Et aussi malade que je sois, par exemple, hier, j'avais mal aux os, aujourd'hui encore je me suis réveillée bien patraque et me voilà, je suis là. C'est tellement d'amour pour l'université et tellement l'envie de venir ici tous les jours avec cette attitude, que je suis là, quoi que ce soit, contre vent ou marée, mais je suis là [...]. Et si on me donnait à choisir à nouveau entre le Politécnico et l'UVI, je reste à l'UVI. Nombreux de mes camarades de lycée me disent "pourquoi es-tu ici ? qu'est-ce que tu peux apprendre ici ?". Mais rien, que des mensonges ! Personne n'a vécu ce que je vis ici tous les jours. Vas-y, dis-moi, quel professeur dans une faculté va t'apprendre à broder ?*<sup>196</sup> Personne. Les professeurs te connaissent à peine, ils ont de 40 à 50 étudiants dans une salle de classe,

---

<sup>195</sup> La *milpa* est un agroécosystème combinant la culture, notamment, du maïs, des haricots, de la courge et du piment. Il s'agit du modèle agricole mésoaméricain le plus ancien et le plus répandu dans les communautés autochtones jusqu'à nos jours.

<sup>196</sup> Il y a quelques jours à peine [Abril] avait commencé à broder la serviette qu'elle tenait entre les mains pendant que nous menions l'entretien. En dehors des cours, la *maestra* [Mara] passait du temps à lui apprendre à broder.

*ils connaissent à peine ton nom. Ici c'est pas comme ça, ici les professeurs te connaissent, ils savent le type de personne que tu es. Même si tu les autorises, ils connaissent tes problèmes. C'est ce que j'aime d'ici, que ça ne ressemble à aucune autre université ».*

Comme le montre le récit d'[Abril], le goût pour l'université n'est pas seulement associé au modèle pédagogique, mais aussi aux liens de proximité que chaque étudiant établit avec les enseignants et de manière plus large avec l'ensemble de la communauté universitaire. Les activités et dynamiques éducatives, proposées principalement dans les premiers semestres, génèrent des espaces d'échange dans lesquels le droit à la différence et le respect de l'opinion de chaque étudiant sont mis en avant. Les étudiants découvrent chez les enseignants une attitude ouverte à l'écoute et au dialogue qu'ils avaient rarement vu dans d'autres institutions d'enseignement. En même temps, les espaces d'échange sont propices pour que les étudiants parlent de leurs expériences et, parfois, ils s'ouvrent pour partager des aspects de leur vie qui dépassent les frontières du monde universitaire. Cela contribue à créer des liens de confiance entre les étudiants, mais permet également aux enseignants de mieux les connaître.

Étant donné que de nombreux étudiants quittent leurs communautés pour s'installer à Espinal pendant leurs études, les relations avec des camarades de tous les semestres, ainsi qu'avec des enseignants, tendent à se prolonger en dehors des heures de classe. La plupart des étudiants partagent le logement et/ou se réunissent l'après-midi pour faire des travaux scolaires ensemble ou simplement pour se distraire. Lorsqu'un étudiant traverse une situation difficile, ses camarades ne tardent pas à être présents et à se montrer solidaires. Il en va de même pour les enseignants. Plus d'une fois j'ai pu observer à quel point ces derniers s'impliquent au-delà de leurs fonctions académiques pour soutenir, accompagner et prendre soin des étudiants. J'ai observé des enseignants donner des conseils aux jeunes et une épaule sur laquelle pleurer quand la vie devenait difficile, les inviter à partager une table quand l'argent envoyé par leurs parents s'épuisait, se lever en plein milieu de la nuit pour les amener chez le médecin, aller les chercher dans leur communauté lorsqu'ils ont soudainement cessé d'assister aux cours, etc.

Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de disputes entre étudiants, des divisions entre groupes, des inimitiés et des situations de tension avec certains enseignants. Mais malgré cela, les jeunes se sentent accompagnés et ont la certitude que s'il leur arrive quelque chose, ils peuvent toujours s'adresser à quelqu'un pour discuter ou régler leur situation. Certains étudiants, comme [Roberto] (E\_ET\_21\_UVIT), iront jusqu'à affirmer que le fait que les enseignants se soucient d'eux est « vraiment une bénédiction » : « *Le destin m'a amené ici, mais j'aime beaucoup l'université. Je sens et pense qu'elle est très différente des autres, même si elle fait partie de l'UV. Ici ils sont... disons qu'il arrive quelque chose à une camarade, ils s'intéressent, ils essaient de l'aider, ce qui n'arrive pas dans d'autres universités. Comme il a été dit dans la comunidad de aprendizaje, ici nous nous voyons de 8 h à 16 h, mais à partir de 16 h, on se soucie aussi des autres. Disons que quelqu'un tombe malade et que les enseignants l'apprennent, ils vont aller le chercher. Comme dans mon cas, j'allais arrêter [l'université], ils m'ont parlé, ils ont essayé de me soutenir. Ce qui n'arrive pas*

*dans les autres écoles, si tu veux arrêter, ben tu arrêtes. Et aussi un autre point est celui des tutorías (tutorat). J'ai entendu des amis et collègues de l'UV, qui ont eux-aussi des tutorías et ils vont qu'à ça. Mais ici, en tutoría, la plupart d'entre eux, [les enseignants], essaient de parler des problèmes qu'on a, des solutions possibles et les séances durent plus longtemps. Ce qui n'arrive pas dans d'autres universités, ici les enseignants se soucient de nous et je pense que c'est vraiment une bénédiction ».*

Dans le modèle de l'UVI, le service de tutorat est conçu comme une stratégie fondamentale destinée, non seulement à soutenir la formation professionnelle des étudiants, mais aussi leur croissance individuelle et leur développement social (UVI, 2005b :76). L'espace est conçu principalement pour soutenir les jeunes dans la réalisation de travaux et produits académiques et dans l'articulation entre les processus académiques et les expériences communautaires. Mais ils finissent par être des espaces de dialogue dans lesquels les étudiants partagent aussi leurs difficultés personnelles avec les enseignants.

D'autre part, il arrive aussi que les enseignants impliquent les étudiants dans leurs propres processus de *vinculación comunitaria*. Cela leur donne l'opportunité de participer à des initiatives plus consolidées et leur permet de rentrer en contact avec des réseaux d'acteurs déjà actifs sur le terrain. Les étudiants apprécient ces liens avec les enseignants, qui leur apportent beaucoup, tant sur le plan professionnel, que personnel. Selon [Jorge] « *on parle beaucoup de l'UVI parce que les enseignants nous impliquent dans leurs processus, c'est très compliqué que cela arrive dans n'importe quelle université, car ce qu'ils font est de t'impliquer dans leur travail, de t'impliquer dans leurs projets de recherche, de t'impliquer dans ce qu'ils font et en tant qu'étudiant, on commence à acquérir de l'expérience. On acquiert de l'expérience et on se rend compte de beaucoup de choses, en plus cela renforce les liens d'amitié, cela renforce la camaraderie, cela renforce les relations* ». Toutefois, comme nous verrons plus loin (Ch6.B.a.iv), nous ne pouvons pas ignorer le fait que ce type de rapprochement joue un rôle important dans la manière dont les étudiants définissent les problématiques sur lesquelles ils vont travailler avec les communautés.

En tout cas, les liens qui se tissent naturellement au sein de la communauté universitaire renforcent le goût des étudiants pour l'institution et un sentiment de solidarité, d'acceptation et de proximité qui leur fait se sentir comme faisant partie d'une « grande famille ». L'opinion positive que les jeunes développent sur le modèle éducatif et la manière dont l'UVI-T les accueille et leur ouvre les bras, éveille chez les nouveaux étudiants un sentiment de fierté qui avec le temps devient un sentiment d'appartenance et une espèce d'« amour du maillot » très ancré dans les étudiants des semestres plus avancés.

Il est courant d'écouter les jeunes exprimer de différentes manières que « *comme l'UVI il n'y en a pas deux* ». Cette idée trouve son origine dans le discours utilisé par la majorité des enseignants qui, dès les premiers semestres, cherchent à souligner la particularité de l'UVI par rapport aux autres établissements d'enseignement supérieur. Mais elle se nourrit surtout des commentaires de différents jeunes qui, ayant effectué des séjours

d'études dans d'autres universités ou participé à des événements académiques interuniversitaires, ont l'occasion de comparer d'autres expériences d'apprentissage avec celles vécues au sein de l'UVI. Au cours de ces séjours ou événements, ils découvrent d'autres méthodologies de travail qui, tout en se disant participatives, dans la pratique mettent moins l'accent sur le contact avec les populations concernées ou l'implication réelle des communautés lors des processus d'intervention.

Au cours du cinquième semestre de la licence, [Gabriel] et [Hector], originaires d'une communauté appartenant à la municipalité de Filomeno Mata, ont effectué un séjour de mobilité dans une université renommée située à Mexico. Afin de montrer les différentes possibilités de mobilité offertes par l'UVI, ils ont été invités en août 2016 à partager leur expérience avec les nouveaux étudiants lors d'une des séances du *Curso de inducción* (cours d'accueil et d'initiation à l'institution, voir Encadré 14). Tout au long de leur présentation, ils ont évoqué à quel point ils s'estimaient heureux d'avoir eu l'opportunité d'étudier un semestre dans une autre université. Ils ont mis l'accent sur la possibilité d'apprendre de nouvelles choses, de suivre des cours qui ne sont pas offerts à l'UVI et d'entrer en contact avec d'autres méthodologies de travail. Ils ont fortement recommandé aux nouveaux étudiants de s'intéresser à cette modalité pour compléter leurs études. Mais non sans préciser au préalable que l'UVI ne demande rien aux autres universités. Ils ont expliqué qu'à l'UVI un apprentissage basé sur l'étude directe des réalités communautaires est privilégié, alors qu'à l'université où ils ont fait leur séjour, les cours étaient plus théoriques et les espaces pour réaliser du travail de terrain étaient très réduits. Ils ont conclu que l'université qu'ils ont fréquentée peut avoir de nombreux avantages, mais « *si on parle de vinculación comunitaria, on est largement meilleurs* » (Journal de terrain 03/08/2016). Vu qu'il s'agit d'une conférence organisée par l'UVI elle-même, on pourrait soupçonner qu'il existe un certain biais dans les opinions de ces étudiants qui aurait pu être influencé par la présence des enseignants et du personnels administratif. Mais pendant des entretiens et conversations informelles avec d'autres jeunes, ayant réalisé des séjours dans d'autres espaces académiques, les impressions sont similaires et ils n'hésitent pas à les partager dans différents espaces avec leurs camarades.

En 2015, [Valeria] (E\_ET\_11\_UVIT), étudiante au septième semestre, a participé au *Programa de Estancias Intersemestrales de Investigación Científica* organisé par l'UV. Dans le cadre de ce programme, elle a collaboré à un projet visant la création des espaces d'apprentissage conçus pour développer des outils permettant de faire face aux changements socio-environnementaux qui affectent les moyens de subsistance des communautés situées dans la région de Xalapa-Coatepec, ainsi que pour renforcer les capacités créatives, sociales et personnelles des participants. Elle avait rejoint l'une des équipes de travail constituées par différents acteurs – étudiants, chercheurs, membres d'organisations et de la société civile – qui proposaient la co-construction d'un jardin communautaire dans un quartier situé à la périphérie de la ville de Xalapa.

Lors de l'entretien que j'ai réalisé avec [Valeria], elle me disait : « *Au début, c'était difficile pour moi de comprendre, car je pense que nous avons épousé le modèle que nous avons à*

*l'UVI* » dans le sens où elle s'attend à ce que tous les processus participatifs se déroulent un peu de la même manière. Elle se rappelle que lorsque les différents membres de l'équipe sont arrivés dans le quartier, ils ont convoqué les gens de la communauté pour définir s'ils pouvaient développer le projet à cet endroit. Une fois réunis, « *une collègue qui travaille dans une organisation civile, qui est originaire du quartier et qui a déjà travaillé dans ce type de projets a dit "nous allons faire ceci et cela", à ce moment-là trois personnes l'ont soutenue, mais ils n'ont pas réussi à impliquer la communauté* ». Pour [Valeria] cela est dû au fait que l'avis des habitants n'a pas été pris en compte dans la définition du projet : « *dans mon analyse je parlais de du fait que... c'est pourquoi j'ai dit que nous avons épousé la ruta metodológica de l'UVI, car pour moi, dans ma tête, on prend en compte à la communauté, non ? Dans ma tête, on leur demande leurs opinions, "qu'est-ce que vous pensez ? qu'est-ce que vous ressentez ? qu'est-ce qu'il vous arrive ? en quoi, en tant que sujet faisant partie de la réalité communautaire, cela t'affecte ? et qu'est-ce que nous pouvons faire ensemble ?" Ou, au moins, prendre en compte "qu'est-ce qui vous intéresse ?" Alors, je disais, "comment veux-tu impliquer la communauté ? comment veux-tu qu'elle travaille avec toi si tu ne l'as jamais prise en compte dans le projet ?" On peut l'inviter, mais si elle, [la communauté], n'est pas intéressée, elle ne s'approchera pas. Et c'est ce que j'ai vu de différent par rapport à ce que nous faisons ici. Je sens vraiment que la ruta metodológica de l'UVI, à mon avis, est très bien pensée, le processus est très bon, le problème est qu'au moment de l'exécution, j'ai l'impression qu'il n'y a pas de coordination entre les enseignants, c'est là le problème* ».

À différentes occasions, j'ai observé [Valeria] et d'autres étudiants, évoquer directement ou indirectement leurs expériences, notamment lors de conversations informelles avec des étudiants du premier semestre, pour leur faire comprendre et renforcer l'idée que « *tout le monde n'a pas l'opportunité d'être dans une [universidad] interculturelle* » et que les outils que l'UVI leur apprend sont vraiment conçus pour créer une relation de collaboration avec les communautés. Toutefois, comme nous laisse deviner la dernière phrase de [Valeria], cette impression positive sur la méthodologie de travail enseignée à l'UVI n'empêche pas les étudiants de développer un regard critique sur le modèle pédagogique et la façon dont les activités de *vinculación* se déroulent dans le cadre de leurs études. Nous reviendrons plus loin sur les différents aspects perçus comme problématiques par les étudiants (Ch6.B.b.). Il est intéressant néanmoins de noter que la conviction de la valeur des enseignements procurés à l'UVI contribue sans aucun doute à consolider les sentiments de fierté et d'amour qu'ils éprouvent pour leur université.

b. La fascination pour la richesse culturelle des communautés locales :

(re)découverte, (re)valorisation et risques d'essentialisation de l'« autochtonie »

Comme nous l'avons analysé dans le chapitre précédent, le parcours méthodologique guidant le processus d'apprentissage est conçu pour que les étudiants (re)découvrent

différentes facettes des réalités communautaires et s'interrogent sur ce qu'ils observent afin d'élaborer des propositions d'intervention adaptées aux besoins des habitants. Dans certains cas, ce processus les amène à découvrir pour la première fois des activités, des événements, des rituels, des images, des coutumes, qu'ils ne connaissaient pas. Dans d'autres cas, cela les conduit à observer différemment ce qu'ils ont déjà vu des millions de fois. Bien que ce processus de (re)découverte se produise tout au long de la licence, les activités pédagogiques promues par les enseignants au cours des premiers semestres, visent à mettre les étudiants en contact direct avec des réalités communautaires afin de les amener à problématiser leur propre réalité sociale, économique, politique et culturelle. À l'aide de différentes techniques ethnographiques apprises en cours, les étudiants commencent à prendre du recul, à établir une certaine distance et à observer d'un autre regard ce qu'ils vivent au quotidien au sein de leur propre communauté et des communautés qu'ils visitent. Dans de nombreux cas, une observation plus attentive de la vie quotidienne conduit à une (re)valorisation de la culture et de la langue totonaques. Les témoignages des étudiants présentés dans la première partie de ce chapitre en rendent compte (Ch6.A.b.)

Cette (re)découverte déclenche une fascination pour la richesse culturelle et linguistique des communautés de la région. Les jeunes s'émerveillent de ce qui était devant eux pendant tout ce temps et qu'ils n'avaient pas pu apprécier. Ceux qui, en raison de leur histoire personnelle, avaient appris à mépriser leurs origines, commencent, pour la première fois de leur vie, à remettre en question ce qu'ils tenaient pour vrai et à regarder différemment la culture et la langue totonaques. Pour ceux qui, malgré les processus d'acculturation et de discrimination présents, étaient parvenus à maintenir un lien avec leur langue et leur culture, le fait de s'auto-autoriser à les expérimenter autrement, les amène à en revendiquer la valeur.

[Abril] (E\_ET\_23\_UVIT) constatait que depuis qu'elle est entrée à l'UVI, elle avait commencé à regarder les situations les plus quotidiennes avec des yeux différents et à apprécier ce qui auparavant passait inaperçu pour elle. *« Autre chose que j'aime du modèle de l'UVI est qu'on nous apprend à être des personnes sensibles. On nous apprend à avoir une autre vision de ce qu'on fait au quotidien. Ce qui passait inaperçu chaque jour, maintenant, comme si nos yeux s'étaient soudainement ouverts. Par exemple, la dame qui est là en train de prier, maintenant j'entends ce qu'elle a dit en totonaque et je le rapporte à la culture et je le rapporte à la religion, et je prends conscience de ce syncrétisme. Même, des mots que je n'avais jamais utilisés dans ma vie [comme syncrétisme], désormais je les utilise et ça me plaît. Et c'est ça qui est bien à l'UVI, on t'apprend à être une personne sensible, à te reconnaître comme une personne d'une culture, si tu l'es, et sinon, à aimer cette culture aussi, parce qu'au final je pense que ce dont il s'agit à l'UVI, c'est d'apprendre à hacer comunidad (faire communauté dans le sens de conformer, construire et vivre en communauté). C'est ça que j'aime le plus d'ici et du modèle éducatif. On ne m'apprend pas qu'une seule chose, mais plusieurs choses qui me servent dans ma vie quotidienne. Cela m'apprend à être une meilleure personne, cela m'apprend à apprécier tout ce que je n'avais pas apprécié en 18 ans*



*de ma vie. Maintenant, je l'apprécie enfin. L'UVI fait ça, cette essence que je ne trouverai jamais ailleurs ».*

Le témoignage d'[Abril] rend manifeste que ce processus de (re)découverte et de (re)valorisation de la culture et de la langue totonaque, contribue, comme nous l'avons analysé, à approfondir le sentiment d'enthousiasme face à l'expérience éducative et d'amour pour l'UVI et la LGID. La plupart des étudiants sont très reconnaissants envers l'institution de les avoir aidés à « *ouvrir les yeux* », « *devenir plus sensibles* » et « *apprécier* » la culture totonaque. Surtout, parce que cela les conduit à remettre en question leurs propres représentations sur l'autochtonie, à repenser leurs liens avec le peuple totonaque et à resignifier leur propre identité, tel qu'il a été analysé plus haut (Ch5.C.).

En plus des stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants en cours, le modèle de l'UVI favorise les activités de *vinculación comunitaria* qui, comme il a été détaillé précédemment (Ch4.B.c.iii.), sont conduites collectivement depuis les premiers semestres. Pendant les trois semaines consacrées à la *vinculación comunitaria* au cours de chaque période scolaire, les étudiants du première et deuxième semestre, sont confrontés à des expériences d'apprentissage qui mettent l'accent sur l'observation, l'exploration et la découverte de réalités communautaires spécifiques, mais aussi sur la création des liens avec les acteurs locaux. Après leur première sortie de *vinculación comunitaria* dans la communauté de Chumatlán, où ils ont été invités à participer en tant que facilitateurs dans le *4ème Encuentro de Danzantes del Totonacapan* et ont assisté également afin d'observer la fête patronale, les jeunes sont revenus émerveillés. Non seulement ils étaient surpris de découvrir des danses traditionnelles et des rituels qu'ils n'avaient jamais vus de leur vie, mais ils étaient fascinés par la quantité de choses qu'ils avaient apprises en si peu de temps.

D'après [José] (E\_ET\_19\_UVIT) l'expérience a été unique. « *Avec l'observation je suis resté carrément fasciné. Très heureux car en une seule visite, on y a été que deux ou trois jours, j'ai beaucoup appris sur la culture totonaque, mais vraiment beaucoup. J'ai appris que les danses sont une offrande vivante, qu'il y a un très fort syncrétisme avec l'Église catholique. Je veux dire, ça je le savais, mais je ne l'avais pas vu. Chaque danse a sa propre configuration, tout comme les éléments dans les vêtements, dans les costumes. Et chacune a le nom d'un saint et cela est lié aux danses préhispaniques qui ont un autre nom ou un autre type de vêtements, mais en substance elles sont similaires, c'est presque pareil. Et quoi d'autre... Les rituels de Xalagtsú<sup>197</sup>, la signification de l'offrande, la signification des masques qui sont comme un*

---

<sup>197</sup> La danse ou le rituel de Xalagtsú est consacré à la *Madre Tierra* (Terre-mère) dans le but de l'honorer, de la remercier et de lui restituer à travers des offrandes ce qu'elle procure et de lui demander qu'elle bénisse et nourrisse. Cette danse est associée au cycle calendaire et est liée au mouvement des astres et à l'arrivée des 4 saisons. Le nombre de danseuses peut varier, mais normalement participent : trois musiciens représentant la terre ; 12 *abuelas* (grand-mères) danseuses représentant les 12 mois de l'année et le mouvement rotatif de la terre et deux *abuelos rezanderos* (grands-pères chargés des prières).

*autre visage, une autre personnalité, comme s'il s'agissait d'une autre personne. C'est-à-dire, en fait, quand tu portes un masque tu n'es plus [José], tu es le masque. Et il est très délicat de le porter. On ne peut pas le toucher, enfin, peut-être on peut le toucher, mais pas du tout le porte car il s'agit de quelque chose de très spécial, seulement la personne pour laquelle il a été fait peut le porter. Et ben, s'il y a de la désobéissance dans l'un de ces aspects, il peut t'arriver un mal... Et ah ! Ben, j'ai pu participer après à l'évaluation de l'Encuentro et plusieurs Makatsinani<sup>198</sup> et danseurs l'ont mentionné. Par exemple, l'offrande de Xalagtsú n'a pas été bien assurée lors de l'Encuentro, car elle doit être très bien planifiée. En fait, il y a eu plusieurs [offrandes] lors de la fête patronale, mais le groupe des dansants en ont fait une dans l'Encuentro pour que tout se passe bien. C'est cette offrande qui n'a pas été assurée correctement, tout a été improvisé, ça criait "vite, allez chercher le tepejilote<sup>199</sup>", et l'offrande a été très pauvre. On nous a expliqué que Xalagtsú est une offrande pour demander que tout ce qui y est ne manque jamais, c'est-à-dire qu'ils offrent tout ce qu'il y a de plus précieux et demandent que ce soit toujours là. Du coup, là non, ils n'ont rien mis, ils ont mis très peu de choses et ils ont dit qu'ils avaient été punis par Dieu, beaucoup sont tombés malades. D'ailleurs, je suis tombé malade moi aussi, on est tous tombés malades, plusieurs ont chopé le Zika, ils se sont tous sentis mal. Puis, beaucoup des choses qui n'auraient pas dû être perdues, ont été perdues et nombreux [Makatsinani] l'on interprété ainsi, que [l'offrande] n'avait pas été assurée et c'est pourquoi tout cela s'est produit. Et ce sont des choses qui, oh là là !, t'émerveillent et t'effraient en même temps ! ».*

En termes pédagogiques, ces types d'expériences sont utilisés par les enseignants pour explorer en cours différents éléments de la culture, des traditions et de la vision du monde totonaques. De même, ils servent de cadre pour introduire certains concepts – tels que « syncrétisme », « organisation sociale », « identité », « participation », « diversité culturelle », entre autres – utilisés pour décrire, d'un point de vue plus théorique et analytique, les réalités communautaires. [Axel] (E\_ET\_13\_UVIT), par exemple, depuis qu'il était au collège, il aimait s'impliquer dans différentes activités communautaires et, quand il a été un peu plus âgé, il a commencé à faire partie des comités dédiés à l'amélioration de son village. Avant d'entrer à l'université, il avait déjà travaillé comme promoteur social dans la région d'Ixhuatlán de Madero, donc parcourir les communautés n'était pas vraiment nouveau pour lui. Néanmoins, ce qu'il a appris dans les premiers semestres lui a donné des bases plus solides pour définir et nommer ce qu'il avait déjà observé. Cela lui a permis également de renforcer des connaissances empiriques qu'il avait acquises.

---

<sup>198</sup> Le *Makatsinani* en totonaque ou *enlace* en espagnol est la personne qui s'occupe d'organiser les activités associées aux danses dans la municipalité et de les communiquer aux *caporales* de chaque groupe de danse. Le mot *caporal* désigne la tête ou le leader d'un groupe des danseurs traditionnels.

<sup>199</sup> Mot issu de la langue nahuatl *tepexilotl*, de *tepetl* (*cerro* ou colline) et *xilotl* (jeune épi de maïs), dont les feuilles sont utilisées comme ornement dans les offrandes des cérémonies traditionnelles.

Lors de l'entretien [Axel] constatait : « *J'avais déjà une formation préalable, mais dans l'école de la vie. [...] J'avais déjà découvert la diversité culturelle, mais je ne la connaissais pas par ce nom. [...] Je venais déjà avec ça, aussi avec des processus communautaires, mais quand je suis arrivé ici, d'emblée, l'UVI m'a donné la partie théorique, des concepts pour définir ce que je faisais déjà, "ce que tu avais fait, ce sont des processus communautaires". Je les appelais plutôt faenas<sup>200</sup>, réunions et tout ça, mais j'ai appris que ce sont des processus communautaires. J'admirais la diversité qui existait dans mon village, car il y avait des métis et il y avait des gens qui au fil des ans ont résisté à la perte de leur identité, "eh bien, ça c'est la diversité culturelle", m'a dit l'UVI. L'UVI est donc venue renforcer et me donner les bases de ce que j'avais déjà acquis. À cet égard, l'UVI m'a beaucoup aidé, elle m'aide beaucoup encore aujourd'hui* ».

Des processus de (re)découverte, émergent non seulement une (re)valorisation du peuple et de la culture totonaque et une compréhension théorique des phénomènes communautaires, mais aussi une conscience ethnique chez certains étudiants qui met en avant l'importance d'expliquer et de nommer la réalité du peuple et des communautés totonaques à partir de l'expérience de leurs propres membres. Nous avons illustré précédemment ce phénomène avec le cas de [César] (E\_ET\_20\_UVIT, Encadré 13). Dans une large mesure, le développement d'une conscience ethnique est motivé par un secteur du corps enseignant qui favorise la mobilisation en cours des théories critiques qui s'inscrivent notamment dans une perspective décoloniale, que les jeunes intègrent dans leurs propres réflexions. Mais ce processus est aussi alimenté par des représentations souvent idéalisées des peuples autochtones promues par la majorité des enseignants dans une volonté de contribuer au processus de (re)valorisation de cultures, langues et savoirs autochtones chez les étudiants.

Cela signifie que, principalement au cours des premiers semestres, les étudiants développent en même temps une vision essentialiste des communautés de la région et de la culture totonaque, mettant l'accent sur des qualités idéalisées et ignorant des aspects considérés comme problématiques. Même si les étudiants des semestres plus avancés n'échappent pas à ce type de regard, au fur et à mesure qu'ils progressent dans leurs études, le travail constant avec une communauté spécifique les confronte à des problématiques difficiles à nier ou à ignorer. Cela fait que la vision essentialiste s'estompe peu à peu et que leurs réflexions gagnent en complexité et profondeur. Néanmoins, le

---

<sup>200</sup> La *faena* est une forme de travail et d'organisation communale fondée sur la réciprocité entre les individus et la communauté. Les membres de la communauté s'occupent de subvenir aux besoins de nature collective, reconnus comme tels par la communauté elle-même. Pour en connaître plus sur la signification de la *faena* dans la région totonaque, voir la note écrite par Miguel Cruz Vázquez, étudiant de l'UVI-T à l'occasion de sa participation dans le forum « Carlos Montemayor » dans la *Tercera Fiesta de las culturas indígenas, pueblos y barrios originarios de la ciudad de México*, où il a réalisé une présentation au sujet de « *La Faena, comme pratique d'organisation communautaire* » dans la communauté d'El Crucero située dans la municipalité de Filomeno Mata, Veracruz. <https://www.uv.mx/uvi/general/la-faena-practica-para-la-organizacion-comunitaria/>

risque de faire appel à des arguments idéalisés sur la vie en communauté reste latent, surtout lorsque les projets d'*investigación vinculada* et gestion interculturelle des étudiants ont pour objet la récupération et la revalorisation des savoirs, traditions et/ou coutumes ancestrales. Comme nous le verrons plus loin, cet antécédent idéalisant et essentialisant, entre autres facteurs, amène les étudiants à éprouver certaines difficultés à rendre visibles des relations de domination au sein des communautés (Ch6.B.a.iv.-v.).

### c. Le gestionnaire interculturel, un professionnel du développement « hors pair »

Parallèlement, pendant la première année d'études, les jeunes commencent à découvrir le métier de gestionnaire interculturel et à construire les premières représentations sur leur futur rôle. À l'exception d'une petite partie des jeunes qui s'inscrivent par choix à l'UVI et ont une meilleure connaissance de la LGID (Ch5.A.d.), la plupart des étudiants n'ont qu'une idée très vague de la formation ou du métier auquel ils vont être formés. Leurs premières expériences de *vinculación* avec les communautés reposent notamment sur des activités d'observation de réalités communautaires, qui ne sont pas vraiment représentatives de l'ensemble des tâches qu'en tant que gestionnaires interculturels, ils seront amenés à conduire. Par conséquent, pendant la première année, les étudiants construisent leurs représentations du gestionnaire interculturel plutôt en opposition au rôle joué par d'autres agents de développement qui opèrent dans la région.

La construction par opposition de cette représentation est notamment encouragée par les différents enseignants qui se servent souvent des exemples basés sur des situations réelles pour établir des différences entre le profil professionnel qu'ils observent chez les autres intermédiaires du développement et le profil professionnel envisagé par l'UVI (Ch4.B.c.v.). Une première distinction est établie vis-à-vis des agents de l'indigénisme qui, d'une manière générale, sont représentés comme des professionnels ayant facilité la mise en œuvre de la politique intégrationniste de l'État visant l'assimilation et la modernisation des peuples autochtones. En fonction des enseignants, les critiques peuvent être plus ou moins sévères. Il faut rappeler qu'au début de leur carrière certains enseignants de l'UVI-T ont travaillé dans des structures indigénistes. Ces enseignants-là auront plus une tendance à dépeindre les agents de l'indigénisme comme un groupe composite dans lequel il y avait des professionnels qui privilégiaient les intérêts de l'État, mais aussi des professionnels essayant de préserver les intérêts des communautés autochtones tout en étant contraints d'agir dans le cadre des politiques officiels. Ils reconnaissent toutefois à quel point l'action de l'ensemble des agents de l'indigénisme a été nocive à la préservation des cultures et langues des peuples autochtones. D'autres enseignants, notamment ceux qui exercent en même temps en tant qu'activistes, auront un discours moins indulgent envers les agents de l'indigénisme qui seront dépeints souvent comme des complices de l'État et les premiers coupables du dépérissement des cultures et langues des peuples autochtones. À la différence des agents de l'indigénisme, les gestionnaires interculturels

sont représentés comme des professionnels qui ayant été formés sous une approche interculturelle, reconnaissent la valeur des particularités linguistiques et culturelles des habitants des communautés locales et l'importance de leur préservation et valorisation.

Puis, une deuxième distinction est établie avec des intermédiaires du développement plus « contemporains », qu'ils soient exogènes ou endogènes, caractérisés en tant que simples exécutants des initiatives ou des projets de développement dans la région qui ne tiennent pas compte des contextes locaux ou des intérêts et des besoins des communautés locales. Ils sont représentés notamment comme des professionnels incapables de voir au-delà de leurs cahiers de charges, méconnaisseurs des réalités et/ou des besoins communautaires et insensibles aux particularités culturelles et linguistiques de celles-ci. Les anecdotes faisant référence aux problèmes lors de la mise en œuvre des projets de développement, servent de cadre pour signaler l'incapacité de ces autres intermédiaires à tenir compte de la complexité des réalités locales. Elles ne se font pas attendre dès les premiers jours de la formation. La réflexion menée par l'un des enseignants lors d'une des séances du *Curso de inducción* (cours d'accueil et d'initiation à l'institution) adressé aux nouveaux inscrits dans le cycle scolaire 2016-2017 nous permet de l'illustrer (Encadré 14).

#### **Encadré 14. Des professionnels du développement, mais pas comme les autres**

Extrait de la neuvième séance du *Curso de inducción* (O\_CI\_09\_UVIT)  
5 août 2016

Le *Curso de Inducción* est l'un des premiers espaces de formation de l'UVI-T, car il vise non seulement à accueillir les étudiants, mais à leur faire découvrir l'institution et la façon de travailler de l'UVI-T. Lors de mon séjour sur le terrain, j'ai eu l'occasion d'assister au cours destiné aux nouveaux inscrits de l'année scolaire 2016-2017. Le cours a eu lieu du 3 au 5 août, quelques jours avant la rentrée scolaire formelle, prévue pour le 8 août 2016. Au cours de ces 3 jours, les étudiants ont assisté à différentes séances dans lesquelles un aperçu de l'UV, de l'UVI et de la LGID a été présenté, ainsi qu'une série de conseils pratiques visant à faciliter leur intégration dans l'institution. Dix séances ont été animées par le personnel coordinateur, administratif et enseignant, ainsi que par des étudiants des semestres plus avancés et des diplômés de l'UVI-T. L'enchaînement des séances permettait aux étudiants de découvrir progressivement le fonctionnement de l'UVI, les éléments principaux du modèle éducatif et l'organisation du plan d'études. Certaines notions centrales de la LGID, telles que « diversité culturelle », « interculturelité », « gestion », « développement » et « *investigación vinculada* » ont été introduites dans le cadre des différentes séances.

La neuvième séance du cours avait été destinée à présenter les lignes générales du modèle éducatif. La réflexion reproduite ci-dessous est présentée par l'un des deux enseignants animant la séance en préambule à l'introduction de la notion de *vinculación comunitaria* :

« Plusieurs d'entre nous, j'imagine, provenons de communautés rurales, de communautés autochtones, et parfois nous ne nous interrogeons pas pourquoi il y a de grandes inégalités sociales dans nos communautés. Une explication facile serait de se dire, je ne sais pas, "parce que le bon

*Dieu l'a voulu ainsi", n'est-ce pas ? Certains d'entre nous pourrions aussi donner une explication simple, comme le disait la titulaire de la [Secretaría de Desarrollo Social], SEDESOL il y a quelques années, "les peuples autochtones sont pauvres parce qu'ils sont paresseux, parce qu'ils ne travaillent pas, parce qu'ils n'aiment pas travailler". Je suis originaire d'ici moi aussi, j'ai donc eu l'occasion de discuter avec différents collègues qui même connaissant les communautés, même en sachant à quel point les gens travaillent et s'acharnent, parfois vont eux-aussi reproduire ce type de discours et dire "c'est parce que nos gens ne travaillent pas, ils n'aiment pas travailler, ils sont paresseux, ils s'en tiennent qu'aux programmes sociaux". Mais nous pouvons donner aussi d'autre type de réponses si nous nous interrogeons sur une série de problèmes structurels à l'origine de cette pauvreté, sur un modèle économique qui a fait que nos communautés s'appauvrissent de plus en plus. Souvent, nous ne faisons pas l'effort de comprendre quelles peuvent être les causes. Est-il vrai que les gens n'aiment pas travailler et c'est à cause de ça qu'ils sont pauvres ? Peut-être pas. Il y a des questions de fond sur lesquelles nous ne nous sommes peut-être pas assez interrogés. Dans nos communautés, dans la région, il y a donc des réalités complexes que, malgré le fait que nous soyons d'ici, nous n'avons pas réussi à remettre en question. Les activités de vinculación comunitaria vont nous permettre de comprendre beaucoup de choses, des choses que nous ne pouvons peut-être pas comprendre en ce moment.*

[...]

*Vous l'avez sûrement vu ou vous en avez entendu parler, il y a un an ou deux dans la région, dans certaines communautés, des gens sont venus pour construire des toilettes écologiques. Peut-être même que l'une de vos familles a reçu une de ces fameuses toilettes écologiques. Ils distribuaient et fabriquaient également des poêles économes en bois. Ils construisaient des maisons de type Infonavit, avec deux chambres, un petit salon, une petite cuisine et des toilettes à l'intérieur. Si vous avez eu l'occasion d'aller dans les communautés, comme nous l'avons fait ici avec les étudiants, nous nous sommes rendus compte que beaucoup des maisons qui ont été financées et qui répondent apparemment à cet idéal de vivienda digna (logement digne/décent)... ils l'appellent comme ça, comme si ceux d'entre nous qui n'avons pas ce type de logement n'étions pas dignes. Je pense même que le programme s'appelait ainsi, le Programme de Vivienda Digna. Donc, si vous allez dans les communautés, vous vous rendrez compte que les gens utilisent ces maisons comme des porcheries, ils ont leurs petits cochons là-dedans, ils y mettent les poules, ils y stockent les seaux d'eau. Et les gens continuent d'habiter à côté, dans leur petite hutte. J'imagine que vous avez réussi à voir cela à certains endroits.*

*Les poêles écologiques, vous les avez sûrement vus aussi. Ce sont des tiroirs, certains déjà montés, en aluminium, d'autres construits avec des blocs, ils ont un trou où va le comal<sup>201</sup> et une ouverture pour mettre le bois. Dans plusieurs communautés que nous avons visitées, savez-vous à quoi elles servaient ? Ils s'en servaient comme des petites tables, comme des pots de fleurs ou comme des poulaillers. Les poules y déposent leurs œufs dedans, comme les poêles avaient un trou, c'est là que poules venaient pour pondre. Et ce programme était censé avoir plein d'avantages parce qu'il cherchait à éviter que nos communautés continuent d'avoir des maladies pulmonaires. Vous savez que, dans plusieurs communautés de la région, notamment dans les communautés autochtones, le*

---

<sup>201</sup> Ustensile de cuisine traditionnel en terre cuite ou en métal en forme de disque plat utilisé comme plaque de cuisson

principal combustible est le bois. Le bois est encore utilisé dans nos maisons pour préparer le petit-déjeuner, le déjeuner et le dîner. Le bois est utilisé à tout moment. Et, normalement, nos mères de famille placent trois pierres, dessus elles placent le comal et allument le feu. Nos maisons se remplissent de fumée et toute la journée nous pleurons avec la fumée et nous inhalons également la fumée, ce qui fait que nous tombons malades des poumons. Donc, peut-être que ce programme de poêles écologiques cherche à éviter ces problèmes, mais savez-vous quel est le petit détail ? Les femmes me disaient "vous savez ce qui se passe, les chambres de combustion sont très petites, il faut que le bois soit aussi de la même taille et nous le coupons bien plus grand, c'est donc un double travail pour nous. Imaginez-vous, je vais au champ, je coupe du bois de cette taille et après en rentrant à la maison je dois le recouper pour qu'il rentre dans la chambre de combustion, c'est un double travail pour moi. En plus, ils sont faits en aluminium, ça devient très chaud, nous avons des enfants et ils peuvent vite se brûler, voilà pourquoi nous ne nous en servons pas".

Les toilettes écologiques, pourquoi nous ne les utilisons pas ? Ils ont tout l'avantage que, si on a une toilette écologique, nous n'allons plus contaminer les plans d'eau. On n'aurait plus besoin d'avoir du drainage, n'est-ce pas ? Pourquoi nous ne les utilisons pas dans nos communautés ? Les toilettes écologiques séparent les déchets solides et liquides, vu qu'ils sont traités différemment. Les liquides vont d'un côté pour les filtrer et les solides sont laissés au repos pendant 7 à 8 mois pour se dégrader puis ils peuvent être utilisés comme engrais pour les semis, pour planter de la coriandre. Je ne sais pas si vous le savez, mais quand nos agriculteurs vont fertiliser leurs champs, ils utilisent de l'urée. Vous savez ce que c'est l'urée, n'est-ce pas ? C'est un fertilisant blanc, qui apporte de l'azote aux plantes pour qu'elles puissent bien se développer. Lorsque la plante n'a pas assez d'azote elle peut devenir chlorotique, elle est jaunâtre. Et bien, il s'avère que l'urine humaine est riche en azote et qu'en la laissant reposer dans des cruches sous certaines conditions elle subit un processus de décomposition, toutes les bactéries meurent, l'azote se concentre et on peut maintenant le mettre dans la pompe pour fertiliser les champs. Et maintenant oui, on le met sur la coriandre que nous avons plantée et une fois qu'elle est récoltée, on l'ajoute à la salade, non ? (tous rient bruyamment). C'est ça. En fait, techniquement, après avoir effectué tout le processus, il n'y a plus de matériel biologique, ce n'est plus nocif pour l'homme, nous pouvons manger les produits sans danger. Mais dans nos communautés, ça c'est impensable, c'est impensable.

Je me souviens déjà quand j'étais jeune que dans nos communautés on n'était pas habitués au fait d'avoir la salle à manger et la porte des toilettes à côté, on n'y était pas habitués. Encore aujourd'hui, dans nos communautés, les latrines sont éloignées ou les toilettes sont à l'extérieur de la maison. Quand on envoie des maisons de type Infonavit qui ont déjà toutes les conditions pour que, lorsque vous devez aller aux toilettes, vous n'avez pas à sortir de la maison et à vous mouiller, surtout pendant la saison des pluies, vous ouvrez simplement la porte qui est là, à côté de la salle à manger et vous entrez, les gens ne les utilisent pas parce que dans nos communautés, j'en ai entendu plusieurs dire que c'est insalubre. C'est d'être insalubre avoir des toilettes dans la maison. Tout ça peut paraître des petits détails, mais ce sont des questions culturelles qui ne sont pas prises en compte lors de la conception des projets. Aussi bénéfiques soient-ils, les projets finissent en échec. Ceux d'entre vous qui habitent là-bas où j'habite ne me laisseront pas mentir, il y a environ deux ans, qu'ont fait les familles ? Ils ont attendu qu'on les prenne en photo, que la livraison formelle du projet se fasse et ils ont déterré les conteneurs des toilettes écologiques qui devaient servir de dépôts de décomposition. Ils disaient : "nous ne voulons pas de toilettes écologiques, vous vous imaginez devoir retirer les déchets des conteneurs à la main ou avec une pelle pour les nettoyer régulièrement ? Pas vraiment". Et l'autre chose qu'ils m'ont dit, "ce dont nous avons

*besoin, c'est de l'eau", ils ont donc déterré les conteneurs qui allaient fonctionner comme des chambres de décomposition et ils les utilisent désormais comme des réservoirs d'eau.*

*Vous allez trouver, dans vos communautés, dans vos municipalités, des projets ratés comme ceux-là. Pourquoi ? Parce que ceux d'entre nous qui mettons en œuvre des projets n'avons pas parfois la capacité d'aller au-delà, d'observer, de nous interroger sur les façons de vivre de nos communautés. Le nombre de projets qui atterrissent ! Rappelez-vous combien de projets d'élevage ne sont pas arrivés à vos communautés, combien de projets ovins, combien de projets porcins ou du bétail, combien de projets de broderie, de pâtisserie, de boucherie, pour la construction de telle ou telle chose. Et nous continuons pareil. On se demande, qu'est-ce qui s'est passé ? Est-ce que nous sommes paresseux ou est-ce que ceux qui conçoivent les politiques, les programmes, les projets ne tiennent pas compte de certains éléments de nos façons de vivre ?*

*Le contact que nous allons établir et le lien que nous allons tisser avec les communautés va nous permettre d'interroger beaucoup de choses, nous allons nous rendre compte de beaucoup de choses. Hier, lors de la séance avec les diplômés, vous avez rencontré [Ezequiel], il vous a parlé de son expérience professionnelle. Tout comme lui, il y a plusieurs diplômés qui travaillent avec les communautés dans la mise en œuvre des projets. La vinculación comunitaria, telle que nous la concevons et abordons ici à l'UVI, leur a apporté beaucoup de choses, leur a permis de développer des compétences que, très probablement, les autres professionnels travaillant avec les communautés n'ont pas ».*

[...]

Dans cet exemple, comme dans plusieurs autres, les professionnels formés au sein de l'UVI-T sont mis en avant par les enseignants comme des intermédiaires du développement plus à l'écoute des besoins « réels » des communautés locales, plus sensibles aux particularités culturelles et linguistiques de leurs habitants et, dans ce sens, plus capables de remettre en question la mise en œuvre de certains projets et de promouvoir des initiatives mieux adaptées et orientées par le respect des intérêts, des valeurs et des traditions des groupes avec lesquels ils travaillent. À partir des références fournies par les enseignants, les étudiants des premiers semestres, se représentent le gestionnaire interculturel comme un professionnel du développement qui regroupe toutes les qualités que les autres intermédiaires n'ont pas.

Il est important de noter que la plupart des étudiants ont pu observer, de près ou de loin, des agents de développement opérant dans leur communauté. À travers des expériences vécues par leur famille et/ou par leurs proches, les jeunes ont construit des représentations des intermédiaires du développement, exogènes et endogènes, plutôt négatives, puisque dans bien des cas, il s'agit des personnes qui abusent de leur position, qui bénéficient uniquement à leurs réseaux clientélistes mobilisés souvent à des fins politiques, qui mentent pour collecter des informations ou des signatures de membres de la communauté pour obtenir des ressources qui n'arrivent jamais aux bénéficiaires, qui entament des projets laissés sans suite et à l'abandon, qui escroquent les habitants en leur promettant des projets en échange d'une certaine participation économique avec laquelle



ils finissent par disparaître sans laisser de trace, etc. Bref, le bilan des agents du développement opérant dans la région est tout sauf positif. Nous verrons par la suite à quel point cela a créé énormément de méfiance au sein des communautés locales (Ch6.B.a.ii.)

Les étudiants vont donc avoir une tendance à amplifier les défauts des agents de développement en fonction de leur propre vécu, et par opposition, à magnifier les qualités des gestionnaires interculturels qui de manière idéalisée finissent par être perçus comme des professionnels « hors pair » (Figure 23). Comme des professionnels qui, selon [Roberto] (E\_ET\_21\_UVIT), étudiant de troisième semestre, « ont la capacité d'arriver à la communauté et parler avec les gens, pas seulement de venir dire ce qui va être fait et de l'imposer. Le gestionnaire interculturel n'est pas comme ça, il arrive à la communauté, il crée de la confiance, il demande aux habitants de faire des propositions et il travaille avec la communauté pour les mettre en œuvre. Les autres personnes qui amènent des projets ne font pas ça, ils arrivent, imposent et c'est tout ». En se projetant en tant que gestionnaire interculturel, [Abril] (E\_ET\_23\_UVIT), étudiante de premier semestre, s'enthousiasme : « ce qui a le plus retenu mon attention du métier de gestionnaire est le fait de pouvoir sauvegarder. Je me vois parmi mes gens dans ma communauté en train de sauvegarder ma culture, de sauvegarder mes racines. Pas en tant qu'anthropologue ou un truc de ce genre, mais plutôt comme quelqu'un qui défend son peuple, qui cherche à préserver sa culture. Je me vois un jour comme ce genre de professionnel ». Mais ces premières représentations du gestionnaire interculturel ne sont pas du tout définitives. Comme nous le verrons plus loin, l'image idéalisée aura une tendance à évoluer au fur à mesure que les étudiants se voient confrontés aux aléas du métier.

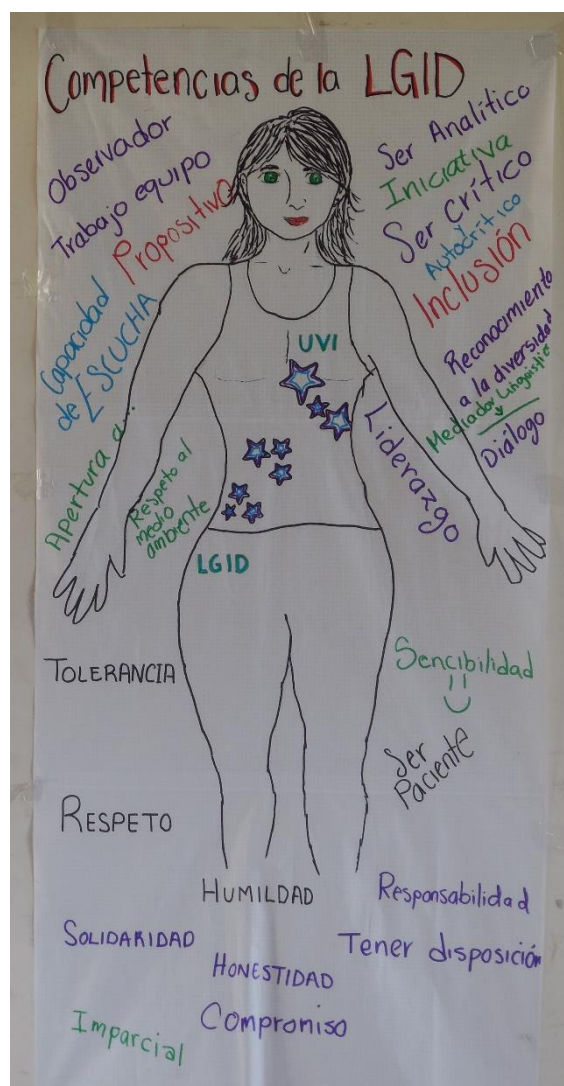


Figure 23. Graphique élaboré par les étudiants du 1<sup>er</sup> semestre de l'UVI-T indiquant les compétences que le gestionnaire interculturel doit avoir.

Photo prise en 2016 par Anayansi González Rodríguez

## B. Critique et désenchantement : le contrecoup face au vécu quotidien

Après l'émerveillement et l'enthousiasme initial, la deuxième expérience vécue par les étudiants est associée à une période dans laquelle ils doivent s'affronter eux-mêmes à la réalité du travail avec les communautés et avec le métier de gestionnaire interculturel. Cette expérience se produit principalement au cours de la deuxième et de la troisième année d'études, lorsque les jeunes établissent un contact direct avec la communauté avec laquelle ils travailleront et doivent commencer à mettre en œuvre le modèle d'*investigación vinculada* conçu par l'UVI-T.

D'autre part, le travail direct avec les habitants les amène à découvrir les vraies limites du modèle proposé par l'UVI et à rencontrer des obstacles au sein des communautés qui les empêchent de mettre en œuvre les projets comme ils le souhaiteraient. Afin de pouvoir naviguer entre les limites du modèle et les demandes des habitants des communautés, les étudiants développent des stratégies de négociation, d'adaptation et de contournement leur permettant de faire avancer leur processus au sein des communautés et de répondre aux exigences académiques. Cette expérience produit chez les jeunes des sentiments de frustration, de découragement et de désenchantement qui se traduisent par une dure critique vis-à-vis des possibilités de transformation sociale qu'ils avaient initialement attribuées au modèle. Face à cette expérience, le rôle du gestionnaire interculturel perd également de l'éclat et passe d'être perçu comme un professionnel « hors pair » à être considéré comme un spécialiste de l'« animation interculturelle ».

- a. Connaître les marges de manœuvre du gestionnaire interculturel : prise de conscience des réalités communautaires et des limites du modèle d'*investigación vinculada*

C'est le grand moment pour les étudiants de mettre en pratique tout ce qu'ils ont appris pendant la première année et ce qu'ils continueront à apprendre par la suite. Ils se retrouvent pour la première fois seuls face à l'expérience de conduire leur propre processus d'*investigación vinculada*. Cette mise en pratique permet aux étudiants de mesurer la portée réelle du modèle d'intervention conçu par l'UVI et, en même temps, de découvrir les marges de manœuvre dont ils disposent. Celles-ci s'avérant parfois plus réduites qu'ils ne l'avaient prévu, les étudiants développent des stratégies de négociation, d'adaptation et de contournement leur permettant de faire avancer leur processus malgré les difficultés qu'ils peuvent rencontrer sur le terrain. Les démarches adoptées par les étudiants diffèrent les unes d'autres, ainsi que les stratégies qu'ils adoptent pour pouvoir mener avec succès les activités liées au diagnostic, à l'identification de problématiques et à la signature d'accords de collaboration avec les habitants des communautés. Nous

profitons de ce cadre pour montrer les limites et les contradictions associées au modèle d'*investigación vinculada* et à la *ruta metodológica*, telles qu'elles sont perçues par les étudiants et pour analyser les marges de manœuvre dont ils disposent à partir des observations effectuées sur le terrain.

i. *Travailler dans sa communauté ou ailleurs : un choix stratégique ou une stratégie imposée ?*

Comme il a été dit, à partir du troisième semestre, les étudiants forment des équipes de deux ou trois personnes et choisissent la communauté avec laquelle ils travailleront, idéalement, jusqu'à la fin de leurs études. Il est à noter que la stratégie adoptée dans chaque campus pour définir les communautés avec lesquelles les étudiants vont créer du lien est différente. Depuis sa création, l'UVI-T avait privilégié une stratégie permettant aux étudiants de choisir librement la communauté avec laquelle ils souhaitaient travailler. Cependant, après un certain temps, les étudiants ont commencé à choisir des communautés où des camarades des générations précédentes avaient déjà travaillé, d'autant plus que la plupart choisissait de travailler avec sa propre communauté.

Le problème associé au fait que les étudiants choisissent de travailler avec les mêmes communautés était que, pour se former au rôle de gestionnaire interculturel, ils devaient mettre en œuvre et expérimenter chacune des phases établies dans la *ruta metodológica*. Notamment, en ce qui concerne la phase de diagnostic, les activités devenaient répétitives pour les membres et les autorités de la communauté. Il y avait alors moins de soutien et de volonté de s'impliquer dans les activités proposées par les étudiants. Pour éviter que l'activité des étudiants ne se concentre dans les mêmes communautés, au fil des années, de manière officieuse, l'UVI-T a été établie une règle selon laquelle les étudiants ne pouvaient pas travailler dans des communautés où des camarades de classe ou d'autres semestres étaient déjà allés pour mener des processus d'*investigación vinculada*. Cela signifiait que de nombreux jeunes renonçaient à la possibilité de travailler avec leur communauté d'origine, mais pas tous.

Malgré le fait qu'à chaque début d'année scolaire, les enseignants invitaient les équipes à choisir des communautés avec lesquelles aucun étudiant de l'UVI n'avait travaillé auparavant, ce n'était pas une règle facile à appliquer et il y avait souvent des exceptions. Dans certains cas, si cela faisait plusieurs années que des étudiants étaient passés dans la communauté en question, les enseignants autorisaient l'équipe à la choisir. Dans d'autres cas, si les étudiants « n'allaient pas travailler sur le même sujet » que les étudiants précédents, le choix semblait justifié et les enseignants l'autorisait également. Comme nous le constaterons plus tard, cet aspect laisse entrevoir que dans certains cas, les problématiques abordées lors de la phase d'intervention, n'étaient pas définies en fonction des besoins réels des habitants, mais plutôt en fonction des centres d'intérêt des étudiants.

Quoi qu'il en soit, comme il n'y avait pas de critères précis pour déterminer quels cas seraient autorisés et lesquels ne le seraient pas, la décision était perçue comme une injustice par les étudiants qui avaient été privés de la possibilité de travailler avec leur communauté d'origine. L'activité de l'UVI-T continuait également à se concentrer dans les mêmes zones de la région. En août 2016, avec le changement dans la structure interne de l'UVI-T et l'arrivée d'un nouveau responsable de *vinculación*, une nouvelle stratégie visant à tisser des liens avec de nouvelles communautés et à élargir l'action de l'institution dans la région, a été mise en place.

Les enseignants ont convenu en réunion d'*Academia* que celui qui assurait le cours Diagnostic communautaire – qui en l'occurrence était le responsable de *vinculación* lui-même – allait proposer une liste de communautés situées dans des zones peu explorées par les étudiants de l'UVI-T. Les étudiants devaient donc choisir parmi cette liste la communauté avec laquelle ils souhaitaient travailler. Cette décision, prise collégalement par les enseignants, a été extrêmement controversée et a été perçue par plusieurs étudiants comme imposée. L'enseignant responsable de sa mise en œuvre a consacré une séance de près de trois heures avec les étudiants du troisième semestre, qui étaient directement concernés par cette décision, pour leur expliquer la nouvelle stratégie, la justifier et répondre à leurs questions.

Certains étudiants, surtout ceux qui n'avaient pas encore en tête une communauté avec laquelle ils souhaiteraient travailler, ont estimé que la nouvelle stratégie était une bonne chose car cela leur permettait d'arriver à la communauté sans *a priori*. L'enseignant a dû s'investir pour essayer de convaincre les étudiants qui n'étaient pas d'accord avec la décision parce qu'ils estimaient que l'académie limitait leur liberté de choix. Tous sauf un ont fini par se résigner, ont adapté leurs attentes à la nouvelle stratégie et se sont prêtés au jeu. L'étudiant qui était en désaccord s'est fortement opposé et a cherché à tout prix à être dispensé de cette nouvelle règle. Mais les enseignants ont refusé puisqu'ils considéraient que, comme il était déjà bien impliqué dans différentes activités au sein de sa communauté, il n'allait pas expérimenter toutes les phases de la *ruta metodológica* et sa formation se trouverait incomplète. De plus, ils avaient décidé également de ne faire aucune exception pour éviter que la stratégie ne soit à nouveau perçue par les étudiants comme injuste.

Pour cet étudiant il était en effet très important de pouvoir effectuer son processus d'*investigación vinculada* dans sa communauté puisqu'il participait déjà à différents projets promus par la mairie de son village. Depuis qu'il s'était inscrit à l'UVI, il avait toujours été très clair dans sa tête qu'il voulait mettre en pratique dans sa communauté tout ce qu'il allait apprendre à l'UVI. Il était bien au courant du fait qu'il ne pouvait pas travailler dans une communauté où d'autres étudiants étaient déjà intervenus. Vu qu'aucun étudiant de l'UVI-T n'avait travaillé dans sa communauté, il savait qu'il n'y aurait aucun obstacle pour qu'il puisse y travailler. La nouvelle stratégie lui est tombée dessus comme une douche froide. Cependant, il ne l'a pas vu comme une mesure imposée, mais plutôt comme une manifestation de l'instabilité dans la prise de décisions au sein des

*Académias*. Quand je lui avais demandé ce qu'il pensait de la nouvelle mesure, il m'avait répondu : « *En la UVI como en Big Brother, las reglas cambian* » (À l'UVI comme dans *Big Brother* les règles changent) en faisant référence à une émission de télé-réalité dans laquelle les règles changeaient en permanence et c'était aux participants de s'adapter.

Dans tous les cas, que les jeunes choisissent plus librement la communauté avec laquelle ils travailleront ou qu'ils circonscrivent leur choix à un groupe spécifique de communautés prédéfinies par l'enseignant, il est important de considérer les facteurs et les motivations qui interviennent dans leur prise de décisions. Lorsque les étudiants choisissaient de travailler avec leur communauté d'origine, nous pouvons soulever notamment deux types de motivations. Les étudiants évoquent comme première motivation l'idée de vouloir s'impliquer non seulement en tant que membres de leur communauté, mais aussi en tant que gestionnaires interculturels en formation capables de contribuer à résoudre des problématiques présentes. Leur deuxième motivation était associée au fait qu'ils considéraient que le processus de *vinculación* sera plus facile pour eux puisqu'ils connaissent déjà la vie communautaire, connaissent plusieurs habitants et avaient suffisamment de contacts. Dans de nombreux cas, cette motivation avait plus de poids que la première, car, sans aucun doute, avoir une connaissance préalable de la communauté et des contacts avec les habitants peut devenir un atout précieux s'il s'accompagne d'une prise de distance suffisante de la part des étudiants. Mais s'il n'y a pas une prise de distance suffisante, ils peuvent se voir confrontés à des difficultés inattendues qui peuvent nuire à leur processus.

Autrement, les jeunes qui travaillaient en dehors de leur communauté d'origine le faisaient en partie en raison de la règle qui les empêchait d'effectuer leur processus de *vinculación* si d'autres étudiants de l'UVI étaient déjà passés, mais pas seulement. Une autre de ses motivations était la volonté de pouvoir approcher la communauté avec un regard frais. Ils estimaient que s'ils travaillaient avec leur propre communauté, ils ne seraient pas en mesure d'expérimenter tout ce qui implique d'arriver dans un endroit méconnu et de créer des liens avec des personnes qu'ils n'avaient jamais vues. Pour [Julia], par exemple, la question ne se posait même pas : « *j'aurais pu choisir de travailler dans ma communauté, mais je ne veux pas travailler là-bas. Je connais très très bien beaucoup de monde, des danseurs traditionnels, des musiciens, j'aurais pu travailler avec eux. C'était évident que j'allais pouvoir les rassembler, parce que je les connais, mais je ne veux pas ça. Je veux démarrer mon processus là où je ne connais personne, où personne me connaît. Parce que ça va être trop facile, chez moi je peux à tout moment dire "papa, aide-moi" et comme il connaît encore plus de monde, il va m'aider à rassembler un groupe. Mais quel est l'intérêt ?* » Cependant, dans la pratique, c'était quand même rare pour les équipes de s'aventurer dans une communauté où elles ne connaissaient absolument personne. Il était commun qu'au moins un membre de l'équipe ait un ou plusieurs contacts dans la communauté, un membre de la famille, un ami de la famille ou du collègue. Ces contacts devenaient des informateurs clés qui leur permettaient de se renseigner sur la

communauté en amont et d'initier les premiers contacts avec l'ensemble des habitants une fois sur place.

En plus de la possibilité d'avoir des contacts dans la communauté, d'autres facteurs entraient en considération dans le choix de cette dernière. D'une part, les étudiants évaluaient des aspects pratiques tels que la proximité, l'accessibilité ou les dépenses associées aux déplacements. D'autre part, ils tenaient compte de certains aspects plus stratégiques tels que : la taille de la communauté, les villages relativement plus petits étaient privilégiés ; la langue parlée majoritairement par les habitants, notamment par les étudiants ne parlant pas le totonaque qui choisissaient des communautés plus castillanisées ; ou l'affinité pouvant exister entre la communauté et les thématiques constitutives des centres d'intérêt des étudiants.

Enfin, le processus de réflexion des étudiants qui ont participé à la mise en œuvre de la stratégie la plus récente a été un peu différent. Je renvoie ici un extrait de mon journal de terrain décrivant le processus. « *L'enseignant [responsable du cours Diagnostic communautaire] a établi une liste de communautés en fonction des zones de la région les moins explorées par les étudiants de l'UVI-T, mais aussi en tenant compte aussi de facteurs tels que la distance et la sécurité. Puis, il a établi un itinéraire que nous avons parcouru avec les étudiants dans la camionnette officielle de l'UVI-T pour visiter chacune des communautés proposées. L'intention était que les jeunes parcourent rapidement à pied les communautés, échangent avec les habitants, leur posent des questions afin de recueillir des éléments qui pourraient les aider à faire leur choix. En raison du temps dont nous disposions, les visites ont été courtes. Nous nous arrêtons, passons environ 15 à 20 minutes dans chaque communauté, puis nous retournons dans la camionnette et nous nous dirigeons vers la communauté suivante. Pendant les trajets, l'enseignant présentait brièvement la communauté que nous visiterions ensuite, en donnant quelques caractéristiques générales, mais tout en soulignant la particularité de chaque communauté par rapport aux autres. [...] Les informations données par l'enseignant avaient aussi pour but de fournir des éléments aux étudiants pouvant faciliter leur décision, même si beaucoup d'entre eux avaient déjà une idée précise d'une ou deux communautés sur la liste avec lesquelles ils aimeraient travailler » (Journal de terrain, 25.08.2016). En effet, environ une semaine avant la visite, l'enseignant avait présenté aux étudiants la liste des communautés potentielles. À partir de ce moment, les jeunes ont commencé à échanger avec leurs proches et leurs amis pour essayer de se faire une idée du type des communautés qu'ils allaient visiter.*

D'autre part, comme j'ai eu l'occasion d'accompagner l'enseignant et les jeunes pendant le parcours, j'ai pu échanger avec eux sur les facteurs qu'ils prenaient en compte pour effectuer leur choix. Le processus de réflexion de chaque équipe est différent, leurs intérêts sont différents, leurs affinités et leur profil aussi. Avoir pu collecter les données lorsque l'activité était en train de se dérouler, permet de montrer avec plus de précision les facteurs qui sont entrés en jeu au moment précis de la prise de décision. Je reprends, à nouveau, des extraits de mon journal de terrain (25.08.2016) pour lister les différents aspects envisagés par les étudiants. Ceux-ci doivent être compris, non pas comme des



facteurs isolés associés à une équipe particulière, mais comme une version plus détaillée des différents facteurs qui conduisent les étudiants de l'UVI-T à choisir la communauté avec laquelle ils souhaitent travailler, puisqu'ils reprennent, dans une certaine mesure, les éléments que nous avons déjà soulevés précédemment.



**Figure 24.** Étudiants de l'UVI-T parcourant l'une des communautés  
Photo prise en 2016 par Anayansi González Rodríguez

La question que j'ai posée aux différents étudiants ou équipes a été : « *quels aspects considères-tu ou considérez-vous pour faire le choix d'une communauté ?* » Les différents facteurs soulevés peuvent être regroupés en quatre. Le premier facteur décisif a été le lien qu'ils ont pu établir avec les gens lors de la visite à la communauté. Même si la visite a été brève, ce facteur avait un poids important car il leur permettait d'évaluer les possibilités de se faire accepter par la communauté plus ou moins facilement : « *[María] : moi j'aimerais qu'elle ressemble à ma communauté, car si je comprends comment elle fonctionne, je peux leur parler de choses similaires et ainsi commencer à installer une confiance pour qu'ils m'acceptent. Dans cette communauté, par exemple, je me sens bien, quand je parlais aux gens ils étaient gentils, pas très méfiants* ». « *[Sergio] : ce à quoi je fais le plus attention, ce sont les gens, qu'ils soient gentils, qu'ils soient accueillants* » (Extrait du journal de terrain, 25.08.2016).

Un deuxième élément de décision privilégié par les étudiants était le fait de pouvoir constater que la communauté avait l'air bien organisée ou qu'il y avait des groupes déjà organisés au sein de celle-ci : « *[Astrid] et [Roberto] : "pour nous, les aspects les plus importants sont les gens, la sécurité et l'organisation". Quand je leur ai demandé comment peuvent-ils savoir concernant notamment la sécurité et l'organisation ? Astrid m'a répondu, "la sécurité c'est plus par oui-dire, mais l'organisation, ça se voit. Enfin, moi je la vois. Par exemple, ici ils sont en train de faire leurs rues ou de mettre du drainage. Ça veut dire qu'ils*

*étaient déjà organisés avant de se mettre d'accord. Parfois non, mais généralement personne ne va venir te dire, tiens je te fais ta rue. Il faut s'organiser. C'est donc ça qui te permet de voir ». « [Laura] et [Santiago] : nous voulons choisir la communauté en fonction des groupes déjà organisés. Il nous sera plus facile de parler à un représentant ou au chef d'un groupe que d'aller de maison en maison à la recherche de tout le monde. Ça sera aussi plus facile par la suite d'organiser la participation et nous pourrons aussi recueillir différents points de vue » (idem).*

Troisièmement, la décision reposait sur la présence de contacts dans la communauté : *« [Carolina] : Pour nous, cela dépendra des contacts. Par exemple, dans l'une des communautés, ma co-équipière a de nombreux contacts, là-bas elle est allée à l'école petite fille, sa mère y travaille, donc les gens la connaissent, elle a aussi des cousins et des oncles. Je ne sais pas si vous avez vu que quand nous sommes arrivés tout à l'heure, elle a croisé des gens qui lui ont dit bonjour » (idem).* Enfin, le quatrième facteur de décision était lié aux intérêts des étudiants : *« [Julia] et [Ernesto] : pour choisir la communauté, nous allons nous tourner vers les traditions et la culture, il faut qu'elles soient bien présentes dans la communauté. Nous avons envie de travailler autour de ça » (idem).*

Le choix de la communauté reste toutefois une décision stratégique très importante, puisque dans une large mesure le reste du processus de *vinculación comunitaria* et d'*investigación vinculada* repose sur celui-ci. Les cas présentés ici montrent qu'au moment de l'enquête, la façon d'analyser les communautés était plus empirique et la prise de décisions des étudiants plus intuitive. Il n'y avait pas d'outils précis permettant d'identifier, outre que les avantages de travailler avec une communauté ou l'autre, les possibles facteurs de risque, obstacles et tensions. Comme nous verrons par la suite, une fois que les étudiants arrivent sur le terrain, cela peut comporter certaines difficultés associées à un manque de distance vis-à-vis des problèmes, des tensions, des rapports de force et de pouvoir au sein de la communauté qui peuvent entraîner des risques en termes de représentativité et participation des différents groupes qui composent la communauté.

Les enseignants, et tout particulièrement celui assurant le cours de Diagnostique communautaire, donnaient aux étudiants des repères sur certains aspects, des conseils en fonction des communautés potentiellement choisies et/ou des informations utiles à prendre en compte. Mais cela ne permettait pas aux étudiants dans leur ensemble de prendre en compte de façon systématique tous les facteurs pouvant entrer en jeu et qu'il conviendrait de prendre en compte au moment d'effectuer le choix. Cela aurait contribué certainement à une prise de décisions mieux informée de la part des étudiants, basées sur des éléments précis et pas seulement sur des attentes ou des idées préconçues des communautés choisies.

Il convient de noter que lors de ma dernière visite en janvier 2020, ce point a été abordé dans de la séance de restitution. La nouvelle responsable de *vinculación* m'a expliqué qu'un format avait été créé récemment établissant différents critères permettant aux jeunes de mieux faire leur choix concernant les communautés. Malheureusement, je ne



dispose pas du formulaire, je n'ai pas eu l'occasion d'approfondir sur sa mise en œuvre ou d'interroger des étudiants pour connaître leur point de vue sur ce nouvel outil. Il resterait nécessaire d'analyser si la stratégie adoptée par l'UVI-T a aussi changé et si le format créé contribue à une prise de décision de la part des étudiants avec une meilleure information.

ii. *Se faire accepter par la communauté*

Comme il a été dit, à la différence de la première année de formation, où les sorties de *vinculación* étaient réalisées collectivement et en compagnie des enseignants, au troisième semestre c'est la première fois que les équipes prennent contact d'elles-mêmes avec les autorités, représentants et habitants des communautés. Pour [Roberto] (E\_ET\_21\_UVIT), ainsi que pour d'autres étudiants, cette étape est nécessaire pour acquérir une plus grande autonomie et pour apprendre à se conduire de manière adéquate avec les communautés. *« Aux premier et deuxième [semestres], nous étions accompagnés, comme on dit, on nous prenait par la main. Mais là en troisième semestre, pendant cette première semaine dans la communauté, il y a eu d'autres expériences et d'autres apprentissages. Parce qu'arriver à la communauté, trouver un lieu pour rester, chercher toi-même le soutien de la communauté, tout chercher d'ailleurs, ce sont des expériences qui deviennent des acquis. Cela comporte des grands apprentissages en soi, car tu pars tout seul avec ton partenaire et tu cherches tout le soutien et tu construis toi-même de la confiance. On ne va plus du tout te présenter, tu dois te présenter toi-même, tu dois être responsable, arriver à la communauté en étant amical et tout, sans créer de la méfiance, car sinon ils pourraient ne pas t'accepter ou quelque chose comme ça. Et arriver dans une communauté sans enseignants est aussi une expérience pour l'avenir, car nous ne serons pas toujours tenus par la main par quelqu'un. Réaliser notre propre travail, faire seuls toutes les activités sans que personne ne nous surveille, sont aussi d'autres apprentissages, tout comme apprendre travailler seul, apprendre à être responsable, comment dire... aller vraiment à travailler, parce qu'on ne va pas à la communauté juste pour observer ce qu'il y a, mais pour faire les entretiens, discuter et construire de la confiance ».*

Si les apprentissages sont nombreux, les défis sont également de taille, puisque les premiers rapprochements ont un impact important sur le type de lien que les étudiants vont consolider par la suite avec la communauté. En effet, les étudiants ont choisi une communauté avec laquelle ils aimeraient travailler. Mais, maintenant c'est au tour de la communauté de décider si elle accepte les étudiants et si elle veut travailler avec eux. Cela fait que les jeunes vivent les premières rencontres avec une certaine appréhension. Cependant, les obstacles et les difficultés ne surviennent pas lors du premier contact avec la communauté, qui s'établit généralement sans problème majeur. La plupart des étudiants reviennent assez contents et satisfaits de leur première sortie de *vinculación* puisque, d'une part, ils ont réussi à être reçus par les autorités locales et, d'autre part, ils ont réussi à « *crear confianza* » (instaurer de la confiance) avec certains habitants.



**Figure 25.** Étudiants de l'UVI-T visitant les habitants chez eux  
Photo prise en 2016 par Anayansi González Rodríguez

La création des liens de confiance est un aspect fondamental pour que les étudiants soient acceptés (ou pas) par la communauté. En raison de l'affluence des agents de développement ou des personnes se faisant passer par des agents de développement qui pendant des années ont cherché à tirer profit de la pauvreté matérielle ou de la richesse culturelle des communautés, au sein de celles-ci, une forte méfiance existe envers les personnes qui s'approchent en proposant la réalisation de projets ou à la recherche des informations. La plupart des étudiants ou leur famille ont eu, de près ou de loin, affaire à ces personnages qui opèrent dans la région et suscitent des récits évoquant des abus immondes. Nous reprenons ici le récit d'[Abril] pour donner une idée de l'ampleur du problème.

Quand [Abril] (E\_ET\_23\_UVIT) était au lycée, elle se souvient que « *des messieurs, soi-disant diplômés en éducation* », se sont présentés dans sa communauté pour proposer aux

jeunes du collège et du lycée de participer à un projet éducatif. Parmi les différentes propositions, [Abril] avait choisi de s'inscrire dans un atelier d'informatique. Celui-ci avait un coût de 100 pesos (environ 5 euros) par semaine, mais l'investissement garantissait qu'au bout de deux mois les jeunes recevraient des ordinateurs portables. La proposition semblait sérieuse car les organisateurs ont présenté des lettres officielles du gouvernement municipal, qui était censé financer le projet. [Abril] était très excitée, mais après six mois à payer des cours, les ordinateurs n'étaient toujours pas arrivés et la suspicion l'avait envahie. Pour dissiper tout doute, elle a décidé de se rendre à la mairie pour parler avec le président municipal. Malheureusement, elle a fini par confirmer que tout était une arnaque : « *Impulsive comme je suis, j'ai pris du courage pour aller à la mairie. J'ai demandé à parler avec le président, je lui ai tout expliqué, je lui ai apporté le formulaire qu'on utilisait pour payer et je lui ai apporté la feuille qu'on nous avait donnée à signer pour entrer dans le projet. Le président m'a dit, "non, ici rien n'a été dit. Ils sont seulement venus pour nous demander la permission de donner des ateliers" et il a sorti la feuille avec la demande "mais ils ne nous ont jamais dit que nous allions apporter un soutien financier ou donner des ordinateurs, nous n'avons jamais dit cela* ». En apprenant la supercherie, les familles concernées se sont mises très en colère. Les autorités municipales ont enquêté un peu plus sur la question et ont confirmé que tout était une arnaque. Il s'était avéré que les mêmes personnes avaient demandé d'importantes sommes d'argent (30 000 à 50 000 pesos, environ entre 1 500 et 2500 euros) à certains membres de la communauté en leur promettant qu'ils allaient être les bénéficiaires d'un projet productif pour leurs champs qui n'est pas arrivé non plus. Ils avaient mis en place la même escroquerie dans d'autres communautés de la région. Les escrocs ont fini par être appréhendés par la police, mais les gens n'ont pas récupéré leur argent, ce qui n'a fait qu'accroître la méfiance et l'état d'alerte de la part des habitants et des autorités communautaires.

Face à ce scénario, le défi pour les étudiants lors de la première rencontre est de montrer, dans un premier temps, qu'ils sont des personnes fiables, puis, de se faire accepter par la communauté de manière formelle et informelle. Sur un plan plus formel, cette acceptation est obtenue en se présentant aux autorités et en remettant des lettres officielles de l'université qui expliquent qu'ils se trouvent sur place dans le cadre de leurs études. Sur un plan plus informel, en se présentant et échangeant avec les habitants les étudiants essayeront de créer ces liens de confiance. De par leur attitude, les habitants leur feront savoir s'ils sont bien reçus, reçus avec réserves ou s'ils ne sont décidément pas les bienvenus. Le rapprochement avec les habitants se fait de manière différente selon la taille de la communauté et ses caractéristiques, également en fonction des contacts qu'ils peuvent avoir au sein de la communauté. Certains privilégient la participation à des réunions programmées rassemblant divers membres de la communauté (assemblées communautaires ou *ejidales*, ateliers ou réunions organisés dans le cadre de programmes sociaux officiels, entre autres), au cours desquelles les étudiants se présentent et expliquent le motif de leur présence dans la communauté. D'autres privilégient les visites porte-à-porte, au cours desquelles ils se présentent et échangent avec les habitants de manière plus personnelle. Ceux qui ont déjà des contacts dans la communauté, se

réunissent, dans un premier temps ou de manière complémentaire avec eux et avec des personnes qui les sont proches. Comme nous le verrons plus loin (Ch6.B.a.iii), cela peut être un avantage ou, bien au contraire, un inconvénient en termes de représentativité des habitants.

Cependant, quelle que soit la stratégie suivie par les étudiants pour se rapprocher des habitants, lors de mon séjour de terrain, je n'ai trouvé aucun cas ou antécédent indiquant que les étudiants n'étaient pas bien acceptés par la communauté, du moins au début. Mes observations ainsi que les témoignages des étudiants coïncident sur le fait que les habitants les accueillent avec une grande gentillesse. L'histoire de [Roberto] sur la première rencontre expérimentée par lui et sa partenaire [Astrid] avec la communauté, nous permet de l'illustrer.

*« Nous nous sommes rendus sur place la veille pour régler l'histoire du logement et... en soi, la communauté n'est pas très grande, elle n'a environ que 96 habitants ou quelque chose comme ça. Elle n'atteint même pas les 100 habitants, et les gens sont très aimables. C'est pourquoi je pense que nous avons créé plus de confiance. Quand nous sommes arrivés et avons parlé avec le subagente<sup>202</sup>, il nous a dit "oui, les gens sont très calmes par ici, ils vont vous aider". Nous sommes allés de maison en maison pour nous présenter, expliquer et, ben, créer de la confiance. Et c'est ce qui a fait que nous nous fassions accepter dans la communauté. En fait, nous avons fait ça, d'aller de maison en maison pour nous présenter et expliquer, afin de ne pas créer de fausses attentes et que les gens ne pensent pas que nous amenions des projets. "Nous sommes des étudiants, nous venons pour mener des activités dans le cadre de nos études", en l'occurrence le diagnostic. [...] Nous sommes restés à la maison de santé et ben, toute la communauté voyait que nous étions là. Ensuite, c'est dans les visites aux domiciles où nous nous présentions et que les gens nous connaissaient. Puis, nous faisons le tour à pied, nous les recroisons, nous parlions avec eux à nouveau, afin qu'ils nous connaissent davantage et qu'on puisse établir de la confiance. Et j'ai senti qu'ils nous ont très bien reçus, personne ne nous a dit "on ne va pas vous soutenir", plutôt tout le monde nous disait "si, on va vous aider", "ça me paraît bien", "vous êtes des étudiants, je comprends aussi votre position", l'un nous a dit "j'ai aussi des enfants étudiants, à l'université, je vous comprends" et puis ils nous apportaient leur soutien. Comme il n'y a pas de douches dans la maison de santé, on nous disait "si vous voulez vous laver, il y a la douche ici", "si vous voulez manger un jour, venez manger avec nous" et c'est ainsi que la semaine s'est écoulée. On passait le matin et ils nous disaient "venez", ils nous invitaient pour le café, dans une autre*

---

<sup>202</sup> Dans la région, l'organisation politique formelle repose sur la structure municipale. Le *Presidente Municipal* se trouve à la tête de l'*Ayuntamiento* (Mairie) situé dans la *Cabecera Municipal*, c'est-à-dire le village principal de la municipalité. Au niveau de chaque village qui compose la municipalité, c'est l'*Agente Municipal* qui régit. Ces villages ont, à leur tour, autorité sur les *rancherías*, qui sont des villages de moins de cinq cents habitants. Elles sont régies par le *Subagente Municipal* auquel fait allusion le récit de [Roberto].

*maison nous donnaient des biscuits et ainsi de suite. Moi, j'ai ressenti beaucoup de confiance et aussi beaucoup de disponibilité de leur part. Tous nous ont offert leur soutien et nous ont accepté ».*

Comme le montre le récit de [Roberto], l'acceptation des étudiants par la communauté s'exprime en réalité, principalement, de manière tacite à travers des gestes de gentillesse ou d'hospitalité des habitants. Mais elle se manifeste également par des expressions verbales de soutien, que les étudiants interprètent souvent comme des portes ouvertes vers une future collaboration. Cependant, l'acceptation de la présence des étudiants dans la communauté ne garantit pas que les habitants collaboreront avec eux dans les activités envisagées dans le cadre du diagnostic ou de la mise en œuvre des possibles initiatives. D'ailleurs, comme nous le verrons plus loin, c'est au moment de la création des groupes focaux pour réaliser les activités diagnostiques, ou de la consolidation des groupes d'intérêt avec lesquels ils définiront une collaboration plus concrète, que les jeunes commencent à rencontrer des difficultés.

### *iii. Le diagnostic participatif et le défi de la représentativité*

Dès la première visite, les étudiants prévoient des activités associées à la réalisation d'un diagnostic participatif qui vise à obtenir des informations sur les potentialités, les problèmes et les besoins de la communauté et leurs articulations dynamiques avec les ressources locales. Les informations sont recueillies, d'une part, à travers des entretiens formels et semi-structurés et des conversations informelles tenues lors des visites à domicile. D'autre part, les étudiants cherchent à s'impliquer le plus possible dans les activités quotidiennes des habitants. Ils les accompagnent, par exemple, à la ferme, au champ ou chercher du bois et les aident à *sacar hoja* (séparer les feuilles) et égrainer le maïs, à moudre ou griller des grains, ou aide à la cuisine. Ces activités deviennent des espaces d'échanges informels très enrichissants. Ils permettent également aux étudiants de réaliser des activités d'observation sur la vie quotidienne des différents habitants de la communauté. Enfin, les étudiants favorisent la constitution d'un *grupo focal* (groupe de discussion) avec lequel ils explorent collectivement les différents éléments du diagnostic. Les membres du groupe focal ne sont pas les seuls interlocuteurs des étudiants, mais ils font partie des collaborateurs les plus proches.

En cours, l'un de aspects sur lequel l'enseignant guidant l'expérience éducative insiste beaucoup, est l'importance pour les étudiants de conformer leurs groupes focaux avec des acteurs aussi divers que possible, afin que les points de vue des différents secteurs de la population soient tenus en compte et que le diagnostic soit représentatif de la réalité communautaire. La création du groupe focal représente également un enjeu important, notamment, parce que c'est avec ces mêmes acteurs que les étudiants vont identifier les





**Figure 26.** Égrenage du maïs dans une communauté appartenant à la municipalité de Coahuiltlán  
Photo prise en 2016 par Anayansi Gonzalez Rodríguez

problèmes et les besoins de la communauté, une participation diversifiée est cruciale à la réalisation de cet exercice. Néanmoins, la possibilité d’impliquer des acteurs divers, repose sur la manière dont les étudiants décident d’aborder la communauté, que ce soit pour des raisons pratiques ou stratégiques. En analysant les démarches des étudiants nous avons pu identifier trois types de stratégies que nous examinerons séparément pour mieux comprendre les avantages, les pièges et les risques de chacune. Il faut toutefois signaler que les étudiants vont souvent tirer parti de quatre stratégies, mais généralement vont avoir tendance à privilégier l’une d’entre elles, en fonction du type de communauté et de la disposition de ses habitants.

L’équipe [Jazmín] et [Felipe] ont décidé de travailler dans une petite communauté située à la limite des municipalités d’Espinal et de Papantla. Leur équipe était composée de trois étudiants. L’une d’eux avait une tante dans la communauté, c’est l’un des facteurs qui les a poussés à décider d’y travailler. Mais presque dès le début, cette étudiante a arrêté ses études et seuls [Jazmín] et [Felipe] sont restés. Dès le début, il était très important pour eux d’établir un contact avec tout le monde dans la communauté. C’était une communauté de moins de 200 habitants, donc, comme dans le cas de [Roberto] et [Astrid], analysé dans la section précédente, lors de leur première visite à la communauté, ils se sont donnés pour tâche de faire du porte-à-porte. Ils les ont tous rencontrés un par un et ils ont trouvé que cette stratégie leur permettait d’assurer un contact plus personnalisé avec chacun d’entre eux. Ils ont donc adopté cette stratégie comme *modus operandi*. À chaque fois qu’ils visitaient la communauté, ils prenaient le temps de la parcourir et d’aller dire bonjour aux gens, échanger un peu avec eux.

[Jazmín] et [Felipe] sont tous deux des jeunes d'origine totonaque, mais seul [Jazmín] parle la langue, [Felipe] la comprend un peu. Le fait qu'un membre de l'équipe parle la langue totonaque a été un grand atout pour l'équipe, puisque cela leur a permis d'échanger avec tous les habitants sans que l'absence de maîtrise de langue devienne un obstacle. Lorsque j'ai eu l'occasion de les accompagner pendant une sortie de *vinculación*, [Jazmín] et [Felipe] étaient déjà dans leur septième semestre. Cela faisait déjà un peu plus de deux ans qu'ils rendaient régulièrement visite à tous les habitants de la communauté et cette régularité était évidente dans leurs interactions. On les sentait à l'aise, en confiance, mais surtout respectueusement proches des habitants. Les aînés, les adultes, les jeunes, les enfants, totonaques, non-totonaques, autorités formelles, autorités traditionnelles, représentants du gouvernement, enseignants, tous les connaissaient et ils semblaient avoir de bonnes relations avec tout le monde. Au cours du diagnostic, ils ont bénéficié de la participation de divers acteurs qui ont, non seulement été impliqués dans la formation du groupe focal, mais qui se sont également impliqués dans différentes activités mises en œuvre tout au long de leur processus d'*investigación vinculada*. Cette stratégie du porte-à-porte est hautement personnalisée et bien adaptée au type d'action communautaire que l'UVI cherche à promouvoir, mais elle ne peut être adoptée que lorsqu'il s'agit de petites communautés, de 100 ou 200 habitants maximum, compte tenu notamment, que la durée de chaque sortie de *vinculación* n'est que d'une semaine. Les étudiants qui font appel à cette première stratégie se sentent, en général, très satisfaits de leur travail.

[Laura] et [Santiago] ont décidé de travailler dans une communauté appartenant à la municipalité de Coahuilán, qui comptait en 2016 environ 1 800 habitants. Ils m'ont permis de les accompagner lors de leur première sortie de *vinculación* dans cette communauté. Nous avons logé dans l'annexe de la maison d'une femme proche de [Santiago] et sa famille. Le premier jour, ils ont décidé de parcourir à pied la communauté, *« ils ont commencé par se présenter aux habitants qu'ils rencontraient dans la rue ou qui se trouvaient à l'extérieur de leur maison. Ils discutaient davantage avec ceux qui se montraient disponibles. Ils leur disaient qu'ils étaient des étudiants qui venaient de l'UVI, qu'ils étaient dans la communauté pour faire un diagnostic et qu'ils souhaitaient le faire collectivement avec les habitants. Ils les invitaient à les rejoindre en disant qu'ils resteraient en contact pour leur donner la date de la réunion. Ils précisaient à chaque fois qu'ils n'étaient pas là pour donner des ressources matérielles ou des projets (pour éviter les malentendus), mais qu'une fois le diagnostic terminé, ils allaient le remettre à la communauté. Lors de ces échanges, les habitants eux-mêmes les ont orientés vers les autorités (agente municipal) ou vers d'autres personnes (le comisariado ejidal, les fondateurs de la communauté) considérées comme les plus appropriées pour répondre à la demande des étudiants. Nous nous sommes donc rendus chez l'un des fondateurs de la communauté, il a accepté de leur accorder un entretien, il a passé une heure et demie à leur raconter différents événements qui ont permis plus tard aux étudiants de commencer à reconstituer la chronologie de la communauté. À la fin de l'entretien, c'est lui qui les a redirigés vers le comisariado ejidal. Lorsqu'il a ouvert la porte, [Laura] et [Santiago] se sont présentés et ont expliqué la même*

*chose qu'aux autres habitants, le comisariado leur a demandé sèchement : "Vous cherchez des papiers ou des signatures ou quelque chose comme ça ?". Aussitôt ils ont répondu, "non, il ne s'agit pas de ça". Il a ensuite ouvert la porte et nous a laissé rentrer, seulement pour demander à nouveau sèchement, "oui, alors que voulez-vous savoir ?". Cela m'a donné l'impression que nous avions généré beaucoup de méfiance à notre égard. Mais [Laura] et [Santiago] sont des jeunes qui ne se démontent pas, ils sont doués pour les mots et ont un bon contact avec les gens. Ils lui ont tout de suite dit qu'ils voulaient savoir ce que faisait un comisariado ejidal. Au fur et à mesure qu'il répondait, ils lui posaient d'autres questions jusqu'à ce que la conversation devienne plus fluide. Ils lui ont alors demandé s'ils pouvaient enregistrer l'entretien, il n'a pas répondu à la question et ses réponses sont devenues de plus en plus courtes (peut-être que le coup de l'enregistrement était un peu trop). Quand il n'y avait plus rien à dire, les étudiants n'ont pas insisté. Ils lui ont dit au revoir en le remerciant et en lui demandant s'ils pouvaient revenir dans la semaine. Il a répondu oui. Une fois dehors, les étudiants m'ont dit qu'ils ne voulaient pas trop insister car il valait mieux y aller doucement, revenir une autre fois et poser d'autres questions. Mais que le fait de leur permettre de revenir était un signe de confiance. Nous avons passé devant l'auditorium où se rassemblent ceux de Prospera. [Santiago] est allé demander quand aurait lieu la prochaine réunion, ça sera jeudi. Nous sommes allés à pied chercher le puits, nous ne l'avons jamais trouvé, mais nous avons continué sur le chemin parce que [Santiago] voulaient voir jusqu'où allait la communauté. [...] » (Journal de terrain, 06.09.2016).*

En une journée, les étudiants avaient déjà pris contact avec deux acteurs communautaires clés, mais ils n'avaient pas commencé à former le groupe focal. « *Il semblait à [Laura] qu'ils avaient perdu trop de temps à essayer de parler directement à chaque personne qu'ils rencontraient, qu'ils n'avaient même pas parcouru toute la communauté, à peine quelques rues et qu'à ce rythme-là, ils n'allaient jamais finir. [Santiago] a dit que c'est pourquoi il pensait qu'il valait mieux aller se présenter et dire ce qu'ils voulaient faire devant un grand groupe. Qu'ils pouvaient commencer à recueillir d'autres informations qui ne nécessitaient pas la participation des habitants et aller jeudi se présenter avec le groupe de Prospera* » (Journal de terrain, 06.09.2016). Le lendemain, je suis allée vers une autre communauté pour rejoindre d'autres étudiants, je n'ai pas pu observer la suite. Mais à leur retour ils m'ont raconté qu'ils étaient allés à la réunion de *Prospera* et que certaines femmes étaient intéressées, mais comme la réunion avait eu lieu le jeudi et qu'ils partaient le vendredi, ils n'avaient plus le temps de se réunir pour le groupe focal, ils prévoyaient de le faire lors de la réunion de la prochaine sortie de *vinculación*. Lors de la deuxième sortie, ils ont contacté les personnes intéressées pour les inviter à la réunion, mais il n'y a pas eu de participation, personne ne s'est présenté.

Il est courant que les étudiants utilisent les réunions de *Prospera* comme une plate-forme pour se présenter et faire connaître leurs propositions à la communauté. Il s'agit d'un grand groupe qui se réunit avec une extrême régularité, ce qui en fait une plateforme souvent utilisée par la plupart d'intermédiaires de développement opérant sur la région qui cherchent à faire connaître leurs projets. Cependant, le fonctionnement des groupes



de *Prospera* repose sur un modèle centré sur le bien-être individuel des habitants et non sur un modèle collectif et collaboratif comme celui que l'UVI cherche à promouvoir. Il est donc courant que les bénéficiaires de *Prospera* se montrent d'emblée intéressés à participer avec les étudiants, mais plus tard, lorsqu'ils découvrent qu'ils ne recevront pas de ressources matérielles ou financières en échange de leur participation, ils décident de ne pas s'impliquer. De manière récurrente, les étudiants qui approchent les groupes de *Prospera* évoquent dans leurs récits que certaines personnes se sont montrées intéressées ou confirment leur participation aux réunions ou ateliers auxquels elles sont invitées, mais qu'en général elles ne viennent pas.

D'autres étudiants, au lieu d'approcher la communauté à travers les groupes de *Prospera*, choisissent de se présenter ou d'inviter les habitants à participer avec eux lors de l'assemblée communautaire ou de l'assemblée *ejidal*. Cette approche est moins fréquente pour différentes raisons. La première est que la tenue des assemblées ne coïncide pas toujours avec les dates où les étudiants sont dans la communauté. La seconde est que la possibilité d'assister aux assemblées nécessite le consentement des autorités et que la demande des étudiants d'y participer verbalement soit préalablement validée. Les étudiants doivent attendre l'autorisation, souvent leur participation est approuvée mais des semaines plus tard. Comme nous le verrons plus loin, l'incompatibilité entre « temps académiques » et « temps communautaires » est l'un des grands reproches des étudiants envers le modèle de l'UVI. Le nombre d'étudiants qui se présentent en assemblée communautaire est moindre, mais ceux qui le font ont plus de possibilités d'impliquer les habitants que s'ils se présentaient dans les réunions de *Prospera*. En ce sens, cette deuxième stratégie qui consiste à s'approcher de la communauté à travers un groupe déjà organisé peut s'avérer efficace, mais en fonction de la légitimité du groupe, des intérêts des habitants et de l'affinité entre la finalité du groupe et la proposition des étudiants de l'UVI.

Comme la stratégie d'intéresser des habitants *via* le groupe *Prospera* n'a pas fonctionné, [Santiago] et [Laura] ont décidé de mobiliser les contacts qu'ils avaient dans la communauté. [Santiago] avait deux contacts dans la communauté, la femme qui les a hébergés et un cousin. Au départ, [Santiago] et [Laura] avaient décidé de ne pas recourir directement à ces contacts pour conformer le groupe focal, car ils voulaient s'approcher de la communauté d'une autre manière, mais quand ils ont vu que leur travail n'avancait pas, ils ont fini par s'appuyer sur eux pour les activités collectives et recourir à des entretiens informels avec certains acteurs clés pour recueillir les informations manquantes. Même ainsi, chaque fois qu'ils provoquaient une réunion, ils invitaient d'autres habitants à se joindre, mais ils ne venaient jamais. À une occasion, m'ont-ils dit, ils avaient confirmé la participation de 25 personnes à la réunion, seules 5 se sont présentées : l'*agente municipal*, le *comisariado ejidal*, leurs deux contacts et un autre habitant. Avec ces cinq personnes comme groupe focal, ils ont réalisé leur diagnostic. Mais le fait qu'ils n'aient pas pu rassembler plus de gens les a beaucoup affectés moralement. Malheureusement, l'équipe de [Laura] et [Santiago] n'est pas la seule à éprouver des

difficultés pour rassembler des habitants. Ceci a pour conséquence que les diagnostics réalisés par certains étudiants ne sont pas ni représentatifs ni forcément participatifs. Sans compter que cela rend les étudiants frustrés et anxieux par rapport au reste de leur processus d'*investigación vinculada*.

Comme nous l'avons déjà mentionné, les jeunes de l'UVI peuvent avoir des réseaux de contacts dans différentes communautés. Il est courant que des membres de la famille vivent dans les communautés environnantes. Il est également fréquent que les réseaux de contacts des parents ou des proches soient mis à disposition des jeunes lorsqu'il s'agit de s'engager dans des activités de *vinculación*. Mais il arrive aussi que les jeunes aient leurs propres réseaux de contacts, certains beaucoup plus étendus que d'autres. Par conséquent, en cours les enseignants insistent beaucoup sur le fait que, si les étudiants ont des contacts dans la communauté, ils ne prennent pas la solution de facilité de travailler uniquement avec eux. Ils les mettent en garde sur les risques en termes de représentativité qu'il peut y avoir par le fait de se rapprocher d'un seul secteur de la population. Ils les mettent en garde aussi de l'importance de bien saisir la manière dont leurs contacts sont perçus par les autres habitants de la communauté parce que s'il y a des conflits internes cela pourrait leur fermer des portes.

Comme nous avons pu le constater, au vu de l'absence de participation d'autres habitants, [Laura] et [Santiago] n'ont pas trop eu d'autre choix que de travailler avec les contacts qu'ils avaient dans la communauté. Je n'ai pas plus d'information sur la manière dont les contacts de [Santiago] auraient été perçus par les autres habitants. Il n'y a pas moyen d'affirmer que cela aurait pu être l'une des raisons entravant la participation d'autres habitants, mais nous ne pouvons pas non plus rejeter cette hypothèse. En tout cas, il est rare que les étudiants qui ont des contacts dans la communauté où ils travaillent, ne les impliquent pas dans leurs activités. L'enjeu pour eux reste d'attirer aussi d'autres secteurs de la population et de ne pas se circonscrire uniquement aux réseaux d'amis ou de famille de leurs contacts. Il est très difficile pour les enseignants de s'assurer pendant leurs visites d'accompagnement que les étudiants veillent à garder un certain degré de représentativité dans leurs groupes focaux. Mais en général, ce que j'ai pu constater est que les étudiants choisissant de tirer parti de cette troisième stratégie, s'efforcent par différents moyens d'impliquer également d'autres secteurs de la population dans leurs activités.

Après avoir accompagné [Laura] et [Santiago], je me suis rendue dans une autre communauté d'environ 3 000 habitants, appartenant également à la municipalité de Coahuilán, où [Julia] et [Ernesto] travaillaient. Aucun des deux ne connaissait vraiment la communauté, [Ernesto] n'y avait jamais été et [Julia] se rappelait y avoir été qu'une fois étant gamine. Ils avaient fait le pari d'aller dans une communauté où ils ne connaîtraient personne, malgré cela et contrairement à l'équipe analysée précédemment, après une journée de visite, ils semblaient avoir rencontré un nombre important d'acteurs. La stratégie qu'ils avaient adoptée était de générer une cartographie des différentes organisations formelles et informelles existant dans la communauté. Les mêmes

responsables des organisations leur donnaient des renseignements sur d'autres organisation et les dirigeaient vers elles. Ainsi m'ont-ils raconté leur périple lorsque je les ai rejoints, « *la veille ils s'étaient réunis avec l'agente municipale, ils avaient également fixé un rendez-vous à la Casa del Campesino pour rencontrer le comisariado ejidal dans les jours suivants, ils avaient discuté avec l'enseignant responsable de l'IVEA<sup>203</sup> et avaient identifié le jour et l'heure où les habitants se réunissaient pour suivre les cours. Ensuite, ils s'étaient arrêtés à l'église et avaient parlé avec le président du comité qui organisait toutes les activités religieuses. Il les a lui-même amenés chez une femme à la tête d'un groupe de danse traditionnelle bien connu dans la communauté. Il leur avait dit qu'il s'agissait d'un groupe qui était invité à toutes les fêtes au sein de la communauté parce qu'ils accomplissaient un rituel traditionnel de gratitude (semblable à celui de Xalagtsú, mais un autre). À leur arrivée, ils s'étaient présentés avec l'abuela danzante et lui ont expliqué ce qu'ils venaient faire dans la communauté. Elle leur avait expliqué qu'il y avait 28 femmes dans son groupe de danse et qu'elle pouvait les appeler pour aider [Julia] et [Ernesto] dans leurs activités. Et ils ont programmé l'atelier qui a eu lieu aujourd'hui pour faire le croquis du village avec elles. En sortant de la maison de l'abuela, ils ont rencontré un groupe de femmes qui leur ont demandé pourquoi ils étaient dans la communauté. Après leur avoir expliqué, ils sont restés à discuter avec elles. Les femmes organisaient une fête de « levantamiento de niño<sup>204</sup> » qui aura lieu ce soir et à laquelle [Julia] et [Ernesto] ont aussi été invités. Puis ils sont allés rendre visite au responsable du centre de santé, qui les a mis en contact avec le promoteur de l'eau. Il leur a montré des cartes de canalisations d'eau de la communauté qu'il avait lui-même dessinées. Ils l'ont invité à se joindre au groupe pour faire le croquis, il a dit qu'il avait déjà d'autres activités prévues, mais qu'il les accompagnerait volontiers la prochaine fois. Ils sont aussi allés voir la promotrice de Prospera, elle leur a dit qu'il y avait un autre groupe de danseurs dans la communauté et elle leur a dit où habitait la tête du groupe. Ils sont allés le voir, mais cette rencontre ne s'est pas très bien passée. L'homme a compris que les jeunes venaient chercher des informations sur les danses et, très en colère, il leur a dit qu'il n'allait rien leur donner, qu'il avait bien assez que des gens viennent voler les motifs de leurs costumes et leurs sones<sup>205</sup>. Il a failli les chasser, mais [Julia] et [Ernesto] lui ont expliqué*

---

<sup>203</sup> L'Instituto Veracruzano de Educación para los Adultos (IVEA) est une institution proposant une offre éducative gratuite aux adultes et aux jeunes, à partir de 15 ans, qui, pour une raison quelconque, n'ont pas eu l'occasion d'apprendre à lire et/ou à écrire, ou qui n'ont pas terminé l'école primaire ou le collège.

<sup>204</sup> Le *levantamiento de niño* est un rituel de gratitude et de protection pour accueillir un nouveau-né.

<sup>205</sup> De façon générale, le terme *son* fait référence à un grand nombre de manifestations musicales différentes qui se sont développées dans diverses régions du pays : le son jarocho, le son huasteco, le son mixe, etc. Dans ce contexte spécifique de cette citation, le terme *sones*, tel qu'employé par le danseur, fait référence à l'accompagnement musical des danses rituelles traditionnelles. Dans le *documento recepcional* « *Transmisión de saberes y expresiones artísticas: danza y sones de la comunidad de Buenavista, Espinal Veracruz* », Marco Antonio Solís (2019 :26) affirme que les *sones* dans la danse rituelle sont l'essence des expressions qui donnent vie à la connaissance et à la vision du monde totonaque. Citant García (2016 :6), Solís rappelle que « la musique rituelle est une imploration, une prière, elle est dédiée aux dieux, c'est une offrande, une parole suppliante, chaque *son* de flûte, de tambour ou d'instrument de musique porte le message des hommes terrestres. Les

*qu'ils ne venaient pas du tout pour cela, qu'ils venaient juste faire un diagnostic de la communauté et qu'ils s'intéressaient à différents types d'information, dont les organisations présentes dans la communauté. Il s'était un peu calmé et leur a dit que dans ce cas, ils devraient d'abord apprendre à se connaître et qu'ensuite il verrait s'il les aiderait ou pas<sup>206</sup> » (Journal de terrain, 07.09.2016).*

Générer une cartographie des différentes organisations est une stratégie que les étudiants avaient apprise et utilisée au semestre précédent dans le cours « Organisation sociale et participation ». Comme le montre le cas de [Julia] et [Ernesto], cette quatrième stratégie s'avère assez efficace pour avoir une première approche avec les acteurs, surtout lorsque la communauté compte un nombre important d'habitants. Elle permet non seulement aux étudiants de se présenter aux différentes organisations et d'expliquer les raisons de leurs visites, mais aussi de commencer à les impliquer dans les activités qu'ils ont planifiées. Lors de cette première visite, [Julia] et [Ernesto] avaient pu programmer un atelier avec huit femmes du groupe de danse pour faire un croquis de la communauté, faute de temps, ils n'ont pas pu impliquer d'autres acteurs. Mais ils avaient réussi à réaliser une première activité collaborative qui avait très bien marché.

Contrairement à la communauté où travaillaient [Laura] et [Santiago], où la langue majoritairement parlée dans les espaces publics était l'espagnol, dans la communauté choisie par [Julia] et [Ernesto], la langue majoritairement parlée, dans les espaces publics ainsi que privés était le totonaque. [Julia] parlait une autre variante du totonaque, elle ne comprenait pas certains mots, mais elle pouvait parfaitement communiquer. [Ernesto] ne parlait pas la langue alors il dépendait complètement de [Julia] pour comprendre ce qui se passait. Mais le fait que [Julia] puisse communiquer avec les organisations dans la langue de la communauté leur avait ouvert de nombreuses portes et lors de l'atelier, cela avait mis les gens plus facilement en confiance et avait permis que l'activité se déroule complètement en totonaque. L'une des enseignantes m'avait mise en garde sur l'importance de compter sur un traducteur pour m'accompagner pendant cette visite. Elle m'avait mise en contact avec un jeune diplômé de l'UVI que j'ai embauché pour m'accompagner et faire office de traducteur. Il parlait lui aussi encore une autre variante

---

musiciens deviennent prêtres invocateurs, ils savent distinguer les moments, les lieux, les personnages, les genres et les répertoires nécessaires à leur don communicatif ». Étant donné que dans la vision du monde totonaque les *sones* sont considérés comme une prière, Solís explique que chaque groupe de danse a ses propres *sones*, associés à des significations spécifiques (27). Dans ce sens, tel qu'il nous laisse comprendre la réaction du danseur envers [Julia] et [Ernesto], les *sones*, ainsi que les motifs des costumes des danseurs, sont précieusement sauvegardés des personnes externes à la communauté.

<sup>206</sup> Le père de [Julia] était *Makatsinani* et il s'était avéré que le danseur qu'ils avaient rencontré, lui aussi *Makatsinani*, avait reconnu [Julia] et avait pensé que son père l'avait envoyé pour voler des éléments de leur danse. Cela montre bien à quel point le degré d'interconnaissance peut être élevé dans certains contextes comme celui de la danse. Même si [Julia] avait fait le choix d'aller travailler dans une communauté où elle ne connaîtrait personne, au sein de la communauté il y avait bien quelqu'un qui la connaissait.

de la langue totonaque, mais à l'exception de quelques mots et expressions, il comprenait parfaitement ce qui était dit. Le but de l'activité était de faire un croquis du village et de situer les points les plus importants (la mairie, l'école, l'église, le centre de santé, les maisons des médecins traditionnels et des sages-femmes, etc.). Très rapidement le groupe s'est rendu compte que les femmes de la communauté et [Julia] n'utilisaient pas les mêmes mots pour désigner certains lieux. D'ailleurs, le jeune diplômé de l'UVI-T qui agissait comme traducteur, utilisait lui aussi d'autres mots pour désigner ces lieux. Il n'a pas hésité à s'inviter occasionnellement à la conversation pour les partager avec les autres. Les étudiants en ont donc profité pour écrire sur la carte les noms des lieux dans les trois variantes. Cela a été l'occasion d'autres échanges sur les lieux de vie et sur la vie quotidienne. L'atelier est devenu le cadre pour que les étudiants commencent à explorer certains éléments du diagnostic. C'était un bel exemple d'échange « *intercultural, interlingue et interactoral* » (Ch4.B.c.i), très enrichissant pour les danseuses, pour les étudiants et pour ceux qui avons eu l'occasion d'être présents.

Le fait que l'un des deux parle la langue totonaque avait été un atout inestimable pour leur processus de *vinculación*. Mais partout où ils allaient, [Julia] était celle qui les présentait et parlait pour eux deux. [Ernesto] était dans une situation très compliquée car il ne connaissait que quelques expressions de politesse en totonaque et même s'il essayait de participer et de communiquer avec les habitants en espagnol, ceux qui comprenaient, préféraient répondre en totonaque en regardant [Julia] et en attendant qu'elle lui traduise. Généralement [Julia] continuait à discuter sans traduire, donc [Ernesto] restait en dehors de l'échange (Journal de terrain, 07.09.2016). Mais l'atout de la langue ne leur épargnait que certaines difficultés. Lors de l'entretien que j'ai eu environ un mois et demi plus tard avec [Julia], elle reconnaissait qu'au-delà des représentants des organisation ou de certains acteurs clés, ils avaient du mal à engager la communauté : « *Là-bas, les gens ne sont pas très participatifs. Ils ne veulent participer que si on leur donne quelque chose en retour, là oui. On le voit avec ceux qui proposent des projets. Puis, les gens sont aussi très méfiants, au début, on nous arrêtait dans la rue pour nous demander en totonaque « et pourquoi tu viens ? », mais comme ça, un peu méchamment. Heureusement je comprenais ce qu'ils nous disaient, on leur expliquait qu'on était des étudiants et on leur parlait du diagnostic. Ça nous a beaucoup aidé que je parle la langue, ça les mettait plus en confiance. Et bon, nous avons déjà les acteurs clés, qui nous ont dit qu'ils nous soutiennent, mais nous devons encore créer des liens avec les habitants, avec eux c'est bien plus difficile de les intégrer* » (E\_ET\_24\_UVIT). [Julia] et [Ernesto] auraient très probablement pu consolider un groupe focal fort et représentatif s'ils avaient continué à travailler dans la communauté, mais pour des raisons personnelles [Julia] a abandonné l'université et du fait qu'[Ernesto] ne parlait pas la langue, continuer seul dans la communauté allait être trop dur, il a donc dû s'intégrer à une autre équipe.

Cette étape de création des liens et construction des alliances au sein des communautés est cruciale pour les processus d'*investigación vinculada* des étudiants. Notamment, parce que c'est avec eux qu'ils vont essayer de continuer à collaborer lors de l'identification de

problématiques et peut-être lors de la consolidation d'un groupe d'intérêt pour essayer de trouver la solution à une problématique spécifique. Comme nous le verrons par la suite, le fait de pas réussir à consolider un groupe focal et des alliances solides, peut entraîner des difficultés dans les étapes successives du processus d'*investigación vinculada* et peser énormément sur le moral des jeunes.

### *iv. Identification des problématiques et (in)visibilisation des rapports sociaux de domination*

Le travail avec les habitants lors des visites des jeunes à la communauté est intensif. Les diagnostics posés par les étudiants comprennent des informations relatives à la démographie, la disponibilité des services, la fondation et le contexte historique de la communauté, la structure formelle et traditionnelle, les formes d'organisation politique et religieuse, les usages et coutumes, les manifestations culturelles, les ressources naturelles et les activités productives. Soit en compagnie du groupe focal ou d'un ou plusieurs habitants, les étudiants effectuent la tournée des lopins de terres pour générer un transect dans lequel les habitats et les ressources naturelles spécifiques de la communauté sont identifiés. De plus, lors des rencontres avec le groupe focal, les étudiants cherchent à générer collectivement différents types de produits, par exemple, un croquis de la zone urbaine de la communauté, un croquis de l'*ejido* ou la répartition des champs cultivés, une chronologie de la communauté et un calendrier festif-agricole et climatologique. Mais l'objectif final est que le diagnostic participatif puisse conduire à une réflexion collective avec les membres du groupe focal qui permettra d'identifier les problèmes affectant la communauté et de les analyser pour approfondir dans des problématiques spécifiques pouvant être traduites en propositions de solutions et même en plan de gestion. Toutefois, les étudiants rencontrent différentes difficultés pour identifier et sélectionner une problématique avec les membres du groupe focal qui soit cohérente avec leur capacité d'action en tant qu'étudiants et qui corresponde, en même temps, aux volontés des habitants et à la vocation de l'UVI. Les raisons sont diverses, nous allons les explorer ensuite.

Pendant son entretien [Jorge] (E\_ET\_18\_UVIT) m'explique, « *en fait, en classe, on nous apprend à identifier la différence entre les besoins, les problèmes et les problématiques, mais dans la communauté, ils ne les considèrent pas pareil et ils ne font pas ces classifications* ». Puis, lorsque je lui demande « *quelles sont les problématiques que vous avez identifiées avec votre groupe focal ?* », il répond avec résolution : « *ah, ça c'est tout un sujet avec lequel je ne suis pas très d'accord, parce qu'ici à l'UVI, ce qu'ils font, par exemple, c'est de te dire "le manque de drainage ou le manque d'éclairage public n'est pas une problématique en tant que tel"* ». « *Pourquoi on vous dit ça ?* » je lui demande. « *Je pense que, parce que l'UVI s'oriente plus vers la sauvegarde de la sagesse des peuples, des processus identitaires, le renforcement de divers aspects culturels qui sont en train de se perdre, qui sont faibles ou là où il y a des violations à certains droits. Ou peut-être aussi, ils ne considèrent pas le manque*

*de drainage ou le manque d'éclairage public comme une problématique parce que ce sont des aspects plus liés à la gestion publique, qui concernent la municipalité et pas l'université ou nous en tant qu'étudiants. Mais je pense autrement. En raison de nombreux facteurs dans les communautés, on ne parle plus la langue, ou il y a de la migration, ou autre, et c'est vrai... Mais je ne peux pas dire au groupe avec lequel nous travaillons que ce qu'ils me disent n'est pas une problématique. S'ils me disent, "eh bien, nous avons besoin d'éclairage public", je ne peux pas leur dire que ce n'est pas une problématique, ils vont me dire que c'en est bien une parce que cela les affecte. Alors on se rend compte qu'au sein des communautés il y a des choses considérées comme des problèmes, mais sur lesquelles on ne peut pas travailler parce qu'ici elles ne sont pas considérées comme des problématiques. Souvent ici à l'UVI, on nous fait rentrer un peu en conflit avec le développement capitaliste, le développement moderne, ils essaient plutôt de renforcer des questions solidaires, d'organisation ou de participation communautaire. C'est important, oui. Mais nous ne pouvons pas nous en contenter, puisque dans différentes communautés, ils ont des aspirations différentes, ce qui les intéresse c'est autre chose. Oui, on peut proposer un atelier de sensibilisation ou un atelier de formation, mais ce n'est pas ce qu'ils veulent. Faire ce genre de propositions quand la communauté demande de faire de la gestion pour avoir une route, semble... je ne sais pas. Faire une route qui aide à la communication de la communauté est évidemment quelque chose de plus compliqué, mais nous pouvons travailler avec elle afin de renforcer leurs processus de leadership ou faire ensemble la gestion qui les intéresse... ».*

Effectivement, en cours, les enseignants établissent une distinction entre « besoins », « problèmes » et « problématiques ». Ils expliquent chacune des catégories, ils donnent quelques exemples et répondent aux questions des étudiants. Tout semble être très clair, sauf que, quand les étudiants rentrent de la sortie de *vinculación* avec leurs tableaux et/ou leurs « *árboles de problemas* »<sup>207</sup>, les enseignants constatent que certains n'ont pas vraiment compris la distinction entre « besoins », « problèmes » et « problématiques » telle qu'ils voulaient leurs transmettre. Donc, quand les enseignants disent « *le manque d'éclairage public n'est pas une problématique en tant que tel* », ils ne veulent pas dire que les besoins ou les problèmes évoqués au sein des communautés ne soient pas considérés comme tels au sein de l'UVI-T. Ils essaient plutôt d'amener les étudiants vers une réflexion qui leur permette d'identifier les problèmes spécifiques associés au « besoin d'éclairage

---

<sup>207</sup> L'« *árbol de problemas* » est une technique utilisée pour analyser un problème à partir des relations de cause à effet. Pour ce faire, un problème central est identifié et, à la fois, les causes qui le génèrent et les effets négatifs produits sont exposés graphiquement. Cet exercice vise à permettre aux étudiants de visualiser différentes alternatives de solution et de choisir celle qui convient le mieux, en tenant compte des ressources de la communauté, ainsi que des compétences et capacités des habitants et des étudiants eux-mêmes.

public » et à faire évoluer les problèmes en problématiques à partir de la technique de l'*árbol de problemas* (Figure 27) qui permet d'approfondir l'analyse grâce à l'identification des causes et des effets.

Mais, en salle de cours, les enseignants interrogent les étudiants sur la classification qu'ils ont faite, les étudiants défendent leur travail, les enseignants soulèvent les problèmes dans l'interprétation des étudiants, ces derniers contre-argumentent et, très vite, cela devient un dialogue de sourds qui ne mène nulle part. Les étudiants terminent par se résigner et abandonnent la discussion, mais au fond d'eux-mêmes, tel que l'exprime [Jorge], ils gardent la conviction qu'*« au sein des communautés il y a des choses considérées comme des problèmes, mais sur lesquelles on ne peut pas travailler parce qu'ici, [à l'UVI-T], elles ne sont pas considérées comme des problématiques »*.

Puis, cette conviction se voit renforcée lorsqu'après avoir identifié une problématique avec le groupe focal, et non sans difficulté, ils présentent en classe les résultats de leur travail avec les habitants et rencontrent une certaine réticence de la part des enseignants. Quelques étudiants témoignent rencontrer des difficultés pour faire comprendre aux enseignants, et parfois aussi à certains

camarades, que les problématiques qui résultent des échanges avec les membres du groupe focal, sont effectivement des problématiques graves qui affectent l'ensemble de la communauté. Par exemple, [Valeria] explique : *« dans la communauté, il y avait de nombreux problèmes d'alcoolisme chez les jeunes. Le collectif que nous avons réuni exprimait cela. C'est donc ce que nous avons proposé comme problématique. Mais quand nous avons présenté notre árbol de problemas dans la comunidad de aprendizaje, tout de suite "non, ça, ce n'est pas le problème", "non, il faut creuser plus, que vous vous interrogiez davantage", "non, il faut bien expliquer aux gens". Et je me disputais avec les enseignants, "ben, si vous me dites que ce que les gens disent est ce sur quoi on doit travailler et ce sur quoi nous devons essayer d'aider... Parce que la LGID est censée aider nos communautés, pas mener un développement occidental, mais un développement qui réponde vraiment au contexte et à la région et à ce que les habitants demandent, n'est-ce pas ? Eh bien, s'ils me disent ça, pourquoi vous me dites que ce n'est pas ça ?". Et puis plus tard, les enseignants nous disaient, "c'est votre projet de recherche, il faut que vous le défendiez", je leur disais "eh bien, alors pourquoi vous ne nous avez pas laissé travailler sur la problématique qui avait*

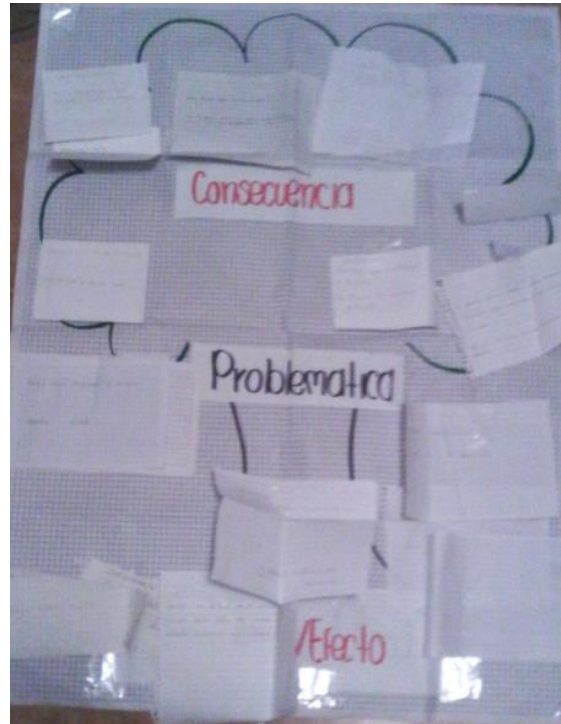


Figure 27. « Árbol de problemas » élaborée par une équipe d'étudiants de 3<sup>e</sup> semestre de l'UVI-T avec les membres de la communauté.

Photo prise en 2016 par les étudiants eux-mêmes.



*été soulevée ?". Du coup, il y a eu des hauts et des bas. Encore aujourd'hui les professeurs continuent à avoir une certaine... comment dire, ils interviennent beaucoup dans le travail des étudiants pour nous dire quoi faire, et ça, pour moi, ça ne devrait pas se passer. Pour ne pas aller plus loin, je vais te dire un truc. En ce moment, nous fuyons certains enseignants pour qu'ils ne relisent pas notre document car ils vont vouloir tout nous faire changer. Par exemple, souvent toute la classe se réunit pour voir quels sont les problèmes rencontrés et pour les aborder avec le chef de groupe qui les adresse ensuite en Commission académique, n'est-ce pas ? L'un des problèmes évoqués était qu'un enseignant avait fait changer le sujet plusieurs fois à certaines camarades de classe. D'une certaine manière, elles ne défendaient pas leur sujet, mais c'était surtout à cause de l'influence de l'enseignant qu'elles ont fait le changement ».*

Pour situer le propos de [Valeria] dans le contexte particulier de l'UVI-T, il est important de dire qu'il y a des sujets qui reviennent tout le temps, comme les problèmes d'alcoolisme dans la communauté ou chez les jeunes. Ces problèmes sont réels et affectent de plusieurs façons les dynamiques et les interactions au sein de la communauté. Mais ils sont considérés souvent par la plupart des enseignants comme « la solution de facilité » lorsque les étudiants se voient confrontés à la nécessité de faire une analyse approfondie des problématiques communautaires. J'ai pu constater que les enseignants n'interdisent pas vraiment aux étudiants de travailler sur telle ou telle problématique, mais ils leur demandent de bien pouvoir justifier et défendre la problématique choisie. Il est donc important de préciser que, dans certains cas, les enseignants demandent aux étudiants d'aller plus loin dans leurs réflexions et d'essayer de creuser un peu plus pour explorer avec les habitants des problématiques qui dépassent ce qui semble évident. Mais que dans d'autres cas, l'avis des enseignants peut effectivement avoir un poids important sur l'identification de problématiques et le choix effectué par certaines équipes.

Il est important de soulever également que les débats menés en *Comunidad de aprendizaje* ou en salle de cours avec les enseignants et les autres étudiants sont souvent indispensables parce qu'ils conduisent les équipes à mener une réflexion plus approfondie et à considérer d'autres problématiques qui affectent la communauté concernée (Figure 28). Suite à cette réflexion, dans la plupart des cas, la problématique choisie finit par être tout autre. Mais, après analyse, reprenant l'exemple de [Valeria], si le problème de l'alcoolisme dans la communauté continue à être prépondérant, les étudiants ne rencontrent pas vraiment d'obstacle de la part des enseignants pour aborder cette problématique. Les registres des mémoires de fin d'études montrent que certains étudiants ont déjà construit leur projet d'*investigación vinculada* autour du phénomène de l'alcoolisme dans différentes communautés de la région<sup>208</sup>. Dans tous les cas, ce que les

---

<sup>208</sup> Voir, notamment, De la Cruz, M. et Martínez, N. *Gestión social como una alternativa para prevenir el consumo de alcohol en jóvenes en la comunidad de Poza Larga Zapotal, Municipio de Espinal, Ver.* Documento

enseignants demandent aux étudiants est qu'effectivement ils arrivent à justifier et défendre le choix de la problématique effectué avec les membres de leur groupe focal.



Figure 28. Carte des problèmes et problématiques identifiés dans une communauté de la région, élaborée par une équipe d'étudiants du 5<sup>e</sup> semestre de l'UVI-T

Photo prise en 2016 par Anayansi González Rodríguez

Ces témoignages nous permettent de soulever les problèmes de communication et le manque d'accord entre enseignants et étudiants, en ce qui concerne la traduction des besoins et problèmes communautaires en problématiques pouvant aboutir en une proposition viable de gestion. Ces malentendus rendent difficiles les activités d'identification, hiérarchisation, définition et d'analyse des problématiques que les étudiants mènent avec les habitants.

À partir des récits précédents, un deuxième aspect à noter est que plusieurs étudiants, tel que l'exprime [Jorge], ont l'impression que « l'UVI s'oriente plus vers la sauvegarde de la sagesse des peuples, des processus identitaires, le renforcement de divers aspects culturels qui sont en train de se perdre, qui sont faibles ou là où il y a des violations de certains droits », qu'il y a un dédain envers le « développement capitaliste, le développement moderne », c'est pourquoi les processus promus au sein de l'institution « essaient plutôt de renforcer des questions solidaires, d'organisation ou de participation communautaire ». Ils assument

donc que les problématiques qu'ils abordent en tant qu'étudiants, doivent s'aligner avec cette orientation. Toutefois, ils se rendent compte que *« dans différentes communautés, ils ont des aspirations différentes, ce qui les intéresse c'est autre chose »*, comme d'avoir un éclairage public ou du drainage. Cela leur fait parfois se sentir dans l'impossibilité de répondre aux intérêts des communautés.

Afin de soulager cette tension, lorsqu'ils se réunissent avec leur groupe focal, ils orientent d'une certaine manière la réflexion pour faire émerger des problématiques ancrées sur « le plan culturel », qu'ils estiment plus proches de l'image qu'ils ont de la « vocation » de l'UVI. Dans le même entretien avec [Jorge] (E\_ET\_18\_UVIT), il approfondit plus loin sur la démarche suivie par son équipe pour amener le groupe focal à s'interroger davantage sur les problèmes de la communauté : *« parmi leurs besoins, la communauté avait évoqué ça, le manque d'éclairage public, le manque de drainage, mais aussi le manque de médecins, la réhabilitation de la route principale, la dénomination des rues, la peinture de l'auditorium, et d'autres choses de ce genre. Et puis on a essayé de les interpréter ou de les regarder autrement pour essayer de les faire rentrer dans ce qu'on peut appeler une problématique. Ensuite, nous avons essayé de leur expliquer ce qu'ils nous disent ici à l'université, de leur faire voir un peu que ces besoins sont importants mais qu'il y en a d'autres aussi, non ? Et nous leur avons donné des exemples sur le plan culturel. Et là ils nous disaient, "ah ben oui, c'est vrai ça, vous avez raison, ça c'est aussi important et il faut le noter". C'est alors qu'ils évoquaient le desplazamiento (usage moindre) de la langue totonaque, le desplazamiento des vêtements traditionnels, les espaces symboliques qui ne sont plus visités, plusieurs vieux arbres qui ont été abattus, la milpa qui a été abandonnée et désormais ce ne sont que des monocultures. Après ils nous parlaient aussi d'autres choses comme la toxicomanie, l'alcoolisme qui affectent le tissu social, la migration, l'analphabétisme, l'insécurité dans la communauté, la faible productivité de la pêche... Donc nous avons fait une priorisation avec tout ça et ensuite nous avons choisi ».*

D'un côté, il faut savoir que, pour des questions de praticité et de viabilité, les enseignants conseillent aux étudiants de se recentrer sur des problématiques pouvant être résolues avec les ressources identifiées dans la communauté et les capacités du groupe focal et des étudiants eux-mêmes. L'aménagement d'un système de drainage, le traitement des eaux usées, l'installation d'un réseau d'éclairage public, la construction d'une école, entre autres, sont considérés comme des besoins qui se trouvent hors de la portée des étudiants et dont la réalisation du projet d'une telle ampleur ne dépend pas uniquement de la volonté et les capacités des étudiants et des habitants. Dès le début, il est donc fortement déconseillé par les enseignants d'aborder ce type de besoins. Non pas parce que les enseignants pensent que répondre à certains de ces besoins ne soit pas pertinent, mais parce que même si les étudiants choisissaient d'accompagner la communauté dans leur démarche pour avoir, disons, de l'eau courante, le temps dont ils disposent pour mener cet accompagnement est très court et ils ne seraient pas en mesure de le porter jusqu'au bout. C'est pourquoi aussi les enseignants recommandent également de se circonscrire à

des problématiques spécifiques pouvant être traitées de manière adéquate dans le temps imparti et avec les ressources et les compétences disponibles.

[Jazmín] l'explique de la manière suivante : « *avec le groupe, ça se complique parfois pour nous, car ils associent un problème à un besoin. Nous demandons aux gens de nous dire quels sont les problèmes de la communauté, ils nous disent qu'il n'y a pas de drainage. Mais nous l'étudions ici différemment, les enseignants nous ont dit que nous devons séparer les problèmes et les besoins car ils sont différents. Mais parfois un besoin peut devenir un problème car s'il n'y a pas de drainage alors les gens peuvent se soulager n'importe où et cela pose un problème car les porcs viennent, consomment les excréments des gens, puis ils vont tuer le porc pour manger et cela peut propager des maladies. Alors parfois, un besoin peut devenir un problème. Nous essayons ici de nous concentrer sur ceux-ci* » (Extrait d'entretien, E\_ET\_15\_UVIT). Malgré des exemples similaires donnés en cours, certains étudiants ont l'impression que les enseignants ne sont pas favorables à traiter ce type de besoins parce qu'ils s'opposent à promouvoir un « *développement moderne* » un « *développement occidental* ». Et en partie, ils n'ont pas tort.

Nous ne pouvons pas ignorer le fait que la rhétorique des enseignants autour de l'interculturalité et le développement, ont un poids important dans la manière dont les étudiants observent les phénomènes communautaires. Au sein de l'UVI-T, comme il a déjà été évoqué précédemment (Ch4.B.c.v.), l'idée d'un « *développement moderne* », évocatrice des politiques développementistes conduites pendant la période indigéniste, est fortement critiquée par la plupart des enseignants qui, en opposition mobilisent la notion de *buen vivir* ou *vida buena*. Même si des débats approfondis sont menés entre les enseignants et avec les étudiants autour de ces notions, ainsi que de leurs divergences, de leurs nuances, de leurs variantes, des alternatives qui leur ressemblent, etc., quotidiennement elles sont employées d'une manière assez générale et en termes plutôt flous pour opposer : un ensemble de pratiques cherchant à imposer la « *modernité occidentale* » aux communautés locales comme le seul et unique mode de vie ; à un ensemble de pratiques alternatives endogènes qui obéissent aux logiques communautaires. À partir de cette opposition, dans leurs cours, certains enseignants invitent les étudiants à s'interroger si certains besoins exprimés par les habitants se trouvent en lien avec une logique du « *développement moderne* » qui leur a été imposé et si la solution proposée est ce qu'il y a de mieux pour la communauté et pour l'environnement.

Pour reprendre l'exemple du drainage, certains enseignants insistent sur le fait qu'avant les gens ne ressentaient pas ce besoin, mais que suite aux programmes de modernisation dans la région, l'idée que le drainage est nécessaire s'est installée dans la tête de nombreuses personnes qui veulent désormais en avoir chez eux. Ils invitent donc les étudiants à réfléchir si mettre du drainage partout dans les communautés est vraiment nécessaire et si cela amène vraiment une solution aux problèmes ressentis par les habitants ou si cela n'en crée pas d'autres. Ils donnent des exemples de communautés dans lesquelles certains habitants mettent eux-mêmes du drainage chez eux et amènent

la sortie des tuyaux directement dans les rivières ou dans lesquelles la création d'un système de drainage a été approuvé parce que les eaux usées allaient être traitées mais au bout de quelque temps les pompes tombent en panne, les eaux ne sont pas traitées et elles finissent par polluer les rivières. La plupart des étudiants sont familiarisés avec ce type de cas puisqu'ils ont pu les observer dans leur propre communauté ou dans celles environnantes. Finalement, ils amènent les étudiants à se demander s'il est vrai que tous les habitants veulent vraiment du drainage.

Le témoignage de [Paula] sur ce qu'elle a observé dans l'une des communautés nous permet d'illustrer la situation et soulever également le fait que, même si certains habitants veulent du drainage, d'autres n'en veulent pas du tout en raison des problèmes que cela peut entraîner. *« En ce qui concerne les infrastructures, les gens demandent que la route soit améliorée, qu'un signal téléphonique soit mis, un drainage... mais, par exemple, le drainage je pense que ce n'est pas si important car il y a des ruisseaux, des rivières à proximité, et cela polluerait beaucoup. Dans l'une des communautés avec lesquelles nous avons travaillé, ils voulaient mettre du drainage, mais il y a une très grande rivière et certains abuelitos et certains messieurs de la communauté disaient que non, parce que la pêche allait être affectée, ils allaient tuer tous les animaux et après il n'allaient plus avoir à manger ou rien d'autre. Et les autres disaient qu'il n'y aura pas de problème, car ils allaient mettre une pompe de traitement, mais quand même ça ne garantit pas qu'un jour elle ne puisse pas tomber en panne et que tous les déchets aillent à la rivière et la contaminent. Dans de nombreuses communautés, nous avons vu cela se produire. Je pense donc que l'idée de toilettes sèches ou de toilettes écologiques est bonne, car même les déchets peuvent être utilisés comme compost. Tout est réutilisé, donc c'est mieux »* (Extrait d'entretien, E\_ET\_14\_UVIT).

Il est possible que l'opposition mobilisée par une bonne partie des enseignants entre « développement moderne » et « *vida buena* » ou « *buen vivir* », conduise quelques étudiants à considérer certains besoins ou problèmes présents dans les communautés comme plus ou moins pertinents face aux logiques du développement et de l'interculturalité que l'UVI cherche à mettre en avant. Mais ce qui pose problème aux étudiants c'est surtout le fait de pouvoir concilier les demandes des habitants, même si elles répondent à la logique d'un « développement moderne » avec la logique de « *vida buena* » ou « *buen vivir* » à laquelle ils sont en train d'être formés. Au lieu de conduire avec les habitants la réflexion que les enseignants ont avec eux en cours et partir de là, l'une des stratégies les plus communes, comme nous laisse voir le récit de [Jorge] est de détourner la conversation vers des aspects « *sur le plan culturel* » sur lesquels, au moins, ils sont sûrs de pas se tromper.

Cela nous amène à un autre aspect qu'il convient de faire ressortir des récits présentés. L'accent mis au niveau des campus sur les questions ethniques et linguistiques fait que lors de l'identification des problèmes et la définition des problématiques le regard des étudiants privilégie également cette orientation, mais tout en emphasiant souvent le « plan culturel ». Ainsi, bien que dans la pratique, ni l'institution ni les enseignants

n'imposent ou n'empêchent les étudiants de travailler sur une problématique spécifique, les rhétoriques mobilisées donnent des orientations qui mène les étudiants à essayer de s'aligner à ce qu'ils croient que les enseignants attendent d'eux. Dans ce contexte très marqué par la question ethnico-culturelle, nous constatons que les étudiants ont tendance à problématiser des rapports de domination qui se trouvent à l'origine : soit du mépris, de l'invisibilisation ou de la déperdition, notamment, de la culture, la langue et les savoirs totonaques ; soit de l'absence de reconnaissance des droits collectifs des populations autochtones de la région et leur violation par différents types d'acteurs.

Il nous semble important donc de se demander si l'accent porté sur les rapports de domination envers les groupes d'origine totonaque, ne contribue pas à l'invisibilisation d'autres types de rapports sociaux de domination, comme ceux de classe ou de genre et par conséquent, l'absence d'analyse de leur imbrication. Danièle Kergoat (2010 :60) nous rappelle que « les êtres humains n'agissent pas sous l'angle d'un unique rapport social » et que « rabattre leurs pratiques sous un seul angle de vue [...] revient à nous priver des clés d'accès à toute compréhension [...] des ambivalences et des ambiguïtés des pratiques sociales ». Les phénomènes observés par les étudiants au sein des communautés ne sont pas à l'abri des imbrications des rapports sociaux. Si nous analysons cet aspect sous l'angle du genre, nous avons pu constater que même si les étudiants arrivent à identifier la présence des problèmes de violence ou de discrimination envers les femmes dans les communautés locales, notamment envers les femmes autochtones, tous n'arrivent pas à analyser la manière dont cette situation affecte de manière transversale toutes les problématiques auxquelles ils s'intéressent. Pour illustrer ce phénomène, prenons l'exemple de la dévitalisation des danses traditionnelles et l'absence d'implication des jeunes totonaques dans celles-ci.

Dans la région Totonaque, la danse rituelle a été transmise de génération en génération depuis des siècles et elle fait encore partie centrale des cultes religieux et des festivités locales. Le problème auquel font face les communautés actuellement est que les jeunes s'intéressent de moins en moins aux danses traditionnelles. Cela pour différentes raisons parmi lesquelles on peut trouver : la migration, le refus et le rejet de leurs racines à cause des processus d'acculturation avancés, l'influence de la culture occidentale dans la mentalité des jeunes, entre autres. Donc, les danseurs plus anciens ont du mal à trouver des nouveaux membres pour transmettre leur savoir et les groupes qui assurent la pérennisation des danses finissent par se désintégrer. Face à cette problématique, les étudiants vont chercher à mettre en place différentes stratégies qui permettraient de préserver les danses de la région et de les valoriser en tant que partie intégrante de la vision du monde et la richesse culturelle du peuple totonaque.



Historiquement, la danse rituelle a été un domaine réservé exclusivement aux hommes et les femmes ont eu l'interdiction de participer à cette activité. Dans certaines danses la présence symbolique d'une femme est requise, c'est donc un homme qui assume le rôle de la *Maringuilla*<sup>209</sup>, portant les tenues d'une femme autochtone. Depuis environ une centaine d'années, m'explique [Santiago], étudiant qui est danseur dans sa communauté, la danse de la *Xalaktsú* est pratiquée par des *abuelas* danseuses, mais c'était la seule dans laquelle des femmes pouvaient participer puisque cette danse leur été réservé. La participation des femmes dans les danses des hommes était interdite. Dans l'actualité on trouve de plus en plus de jeunes femmes qui s'intéressent à ce type de tradition et même si leur participation dans les danses réservés jusqu'alors aux hommes commence à être accepté dans quelques groupes, elle n'est pas encore acceptée dans la plupart de groupes des danseurs. Les raisons sont diverses mais, d'après Eugenia Rodríguez Blanco (2011), qui a étudié l'incursion des femmes de la municipalité de Cuetzalan dans la *Danza de los Voladores*, parmi les principales explications données par les *caporales* et/ou les *abuelos* des communautés on peut trouver l'idée que : la transgression de l'ordre symbolique établi peut entraîner des malheurs ou des maladies graves, même la mort, pour tous les danseurs qui y participent ; les femmes ont une capacité « polluante » qui peut, pour le cas de la *Danza de los Voladores*, donner la « poisse » au bâton, l'affaiblir et ainsi compromettre la sécurité des autres danseurs ; leur présence est jugée incompatible avec la prescription d'abstinence sexuelle des danseurs, entre sept et quinze jours avant le rituel, puisqu'elle peut représenter une tentation pour les hommes abstinentes (135-137). La seule raison pour laquelle certains groupes ont commencé à accepter des femmes, m'explique [Julia], danseuse elle-même dans sa communauté, est parce que les



Figure 29. Danseur traditionnel. Danza de los Voladores. Zócalo de Papantla

Photo prise en 2015 par Anayansi Gonzalez Rodríguez

<sup>209</sup> La « *Maringuilla* » est une figure féminine qui, en fonction des danses, peut incarner la Malinche (personnage décisif dans la conquête et partie féminine du métissage), une femme âgée ou une jeune mariée, etc.

hommes plus jeunes ne voulaient plus assumer le rôle de la *Maringuilla* et porter les habits de femme.

Les analyses des étudiants abordant la problématique de l'affaiblissement des danses traditionnelles totonaques, au moins celles que j'ai pu étudier, ne prennent pas en compte ce contexte ou ne remettent pas en question l'exclusion des femmes autochtones de ce domaine. Elles expliquent cette exclusion plutôt à partir des raisons associées au rituel concernant la relation entre la terre qui reçoit et les hommes qui donnent la danse comme offrande. Cet exemple montre la manière dont l'identification de certaines problématiques dont l'origine se trouve dans des rapports de domination de type colonial conduisant à la déperdition des expressions culturelles du peuple totonaque, ne garantit pas en soi l'identification d'autres rapports de domination, comme celui de genre, qui traversent la même problématique. La récupération, la revalorisation et la revitalisation des savoirs, cultures et langues autochtones contribueraient à anéantir certes la perpétuation des rapports de domination ethno-culturels au sein des communautés. Mais l'absence d'une « approche intersectionnelle » (Crenshaw, 1989), permettant aux étudiants de comprendre l'imbrication des différents rapports de pouvoir, risque d'invisibiliser les conditions qui empêcheraient aux femmes autochtones de participer à la vie culturelle du peuple sur un pied d'égalité avec les hommes.

Cela s'explique en partie parce que les éléments d'analyse et de réflexivité proposés en cours pour problématiser et comprendre les rapports de domination de genre sont encore insuffisants. Comme il a été expliqué (Ch4.B.c.i.), l'UVI a entrepris différentes actions dans le but d'intégrer le genre de manière transversale mais jusqu'à présent les efforts ont été orientés principalement vers l'élimination de toute forme de discrimination à l'égard des femmes au sein de l'institution. Du moins au moment de la réalisation de cette enquête, le genre comme cadre d'analyse ainsi qu'une approche intersectionnelle permettant aux étudiants de comprendre l'imbrication des rapports de pouvoir, n'avaient pas encore été incorporés de manière déterminante dans les contenus du programme éducatif. Cette absence d'éléments d'analyse fait que, même si les processus des étudiants arrivent à interroger certaines structures de pouvoir qui empêchent la reconnaissance pleine des droits, cultures, langues et savoirs des peuples autochtones, elles ont du mal à interroger l'imbrication avec d'autres rapports de pouvoir.

Un dernier aspect à soulever concernant le processus d'identification des problématiques repose sur le fait que parfois ces dernières se trouvent alignées avec d'autres intérêts qui ne sont pas forcément ceux des habitants. Il faut savoir que les étudiants passent plusieurs semestres à travailler sur l'analyse des problématiques avant de passer à la mise en œuvre d'une initiative. Au troisième semestre, ils commencent à identifier les problématiques grâce au diagnostic communautaire. Puis au quatrième semestre ils approfondissent l'analyse de celles-ci à l'aide du diagnostic régional. Au cinquième semestre, ils rassemblent le groupe de personnes disposées à travailler avec eux dans la mise en œuvre d'une initiative et, idéalement, ils retravaillent ensemble les problématiques afin de définir celle qui conduira au projet d'intervention mis en œuvre jusqu'au sixième



semestre. Je dis, idéalement parce que, même si certaines équipes vont essayer de travailler effectivement sur les problématiques qui concernent le groupe focal, il peut arriver qu'elles se trouvent en lien avec des initiatives que les enseignants leur proposent ; ou bien, elles peuvent être liées aux alliances que les jeunes développent avec des organisations locales.

Du côté des enseignants, en fonction de leur propre trajectoire, de leurs expériences de terrain et de leur intérêt pour certaines problématiques, ils peuvent accorder plus de poids à certaines qu'à d'autres. Au cours de leur passage par l'UVI, il y a des étudiants qui vont découvrir une forte affinité avec le discours de l'un de ces enseignants et peuvent se voir influencés par les projets qu'il porte. À d'autres moments, les étudiants peuvent développer des alliances ou des collaborations avec des ONG qui cherchent à promouvoir leurs propres *agendas*. À ce moment il peut arriver que les étudiants trouvent plus d'affinités avec leurs nouveaux alliés de la société civile plutôt qu'avec les habitants de la communauté avec laquelle ils ont commencé à travailler. Ces alliances peuvent aussi réorienter la problématique dans le sens de leurs activités. Il faut souligner qu'au cours du processus d'identification des problèmes, il s'agira que les étudiants et les habitants essaient d'identifier des intérêts communs, afin que les initiatives mises en œuvre soient portées par des motivations réelles. L'enjeu pour les jeunes est donc de veiller à ce que l'engagement assumé avec les habitants ne soit pas négligé lorsqu'ils créent des alliances avec d'autres acteurs. Le défi reste de pouvoir concilier les problématiques qui résonnent avec leurs propres intérêts, avec ceux des habitants et avec ceux des acteurs rencontrés en cours de route.

v. *Le défi de la participation : affronter les dynamiques, les signes d'indifférence et les luttes de pouvoir dans les communautés locales*

Entre le troisième semestre au cours duquel le diagnostic communautaire est élaboré et le cinquième semestre, dans lequel les étudiants démarrent la phase d'intervention communautaire, il y a un semestre dédié à la réalisation d'un diagnostic régional. Pendant cette période, les étudiants cherchent à circonscrire la région d'appartenance de la communauté avec laquelle ils travaillent. Bien que le diagnostic régional prenne en compte l'aspect géographique, il repose avant tout sur l'identification des liens culturels, économiques, sociaux et parentaux rapprochant la communauté qu'ils analysent avec les autres. Le but de cette délimitation est que les étudiants puissent comprendre de manière plus large la position occupée par la communauté dans la région, ainsi que d'analyser les problématiques identifiées à partir d'une perspective plus large.

La réalisation du diagnostic régional, implique que tout au long du quatrième semestre les étudiants doivent partager le temps de chaque sortie de *vinculación* entre la communauté principale et les communautés de la région identifiée afin de pouvoir générer un diagnostic régional. Cela peut entraîner une certaine rupture en termes de

réflexion et d'analyse des problématiques communautaires et régionales avec le groupe focal pour deux raisons. La première est que le temps dont ils disposent lors des sorties de *vinculación* est limité et qu'afin de pouvoir effectuer les activités assignées par les enseignants dans le cadre du diagnostic régional, les étudiants sacrifient souvent le contact avec les membres du groupe focal pour visiter d'autres communautés. La seconde est que, d'après certains étudiants, les membres du groupe focal trouvent que le temps alloué à l'identification et à la sélection des problématiques est trop long et qu'ils ne disposent pas de temps pour travailler et retravailler les problématiques sans passer à l'action. Étant donné que la *ruta metodológica* est avant tout une stratégie de formation, elle est moins adaptée aux besoins et attentes liés à l'intervention.

Cela oblige les étudiants à trouver des stratégies pour maintenir vivant le lien avec le groupe focal avec lequel ils ont travaillé et avec d'autres membres de la communauté en général. L'organisation d'ateliers est l'une des stratégies la plus mobilisée par les étudiants pour maintenir ce lien, mais ils peuvent également choisir d'organiser des séances de restitution dans lesquelles ils présentent les produits générés à partir de la collaboration avec les habitants (registres photographiques, mémoires documentaires, monographies, infographies, cartes sociales, entre autres). Il convient de rappeler que la restitution à la communauté occupe une dimension importante au sein de l'UVI (Ch1.A.b.iii) et que les étudiants sont fortement encouragés à rendre régulièrement de façon symbolique à la communauté ce qu'elle leur a donné en termes d'accueil, de temps, de soutien, d'information et de collaboration, par le biais de divers produits qu'ils génèrent. Cela permet, non seulement de renforcer les liens de confiance avec les habitants, mais de garder un certain contact avec eux dans la durée.

Certaines équipes parviennent à créer un équilibre entre le temps passé dans la communauté principale et les visites aux autres communautés. Mais parfois, ils se sentent dépassés par la quantité de travail et ils privilégient la réalisation des activités assignées par les enseignants parce que leur note du semestre repose sur cet aboutissement et le lien avec le groupe focal en souffre un peu. De nombreux étudiants rapportent qu'une fois les problématiques identifiées avec le groupe focal lors du diagnostic communautaire, certains habitants souhaitent s'impliquer d'avantage et s'attendent à ce qu'ils passent à l'étape de l'intervention. Mais la *ruta metodológica* prévoit que les étudiants fassent d'abord le diagnostic régional. Dans certains cas, les ateliers les aident à gagner du temps, mais dans d'autres cas, les habitants ne voient pas de suite concrète et perdent l'intérêt porté. D'une certaine manière, le processus au sein de la communauté perd le *momentum* créé grâce à la collaboration produite pendant la réalisation du diagnostic communautaire. Il est malheureusement fréquent qu'à l'arrivée de la phase d'intervention, certaines personnes impliquées dans le processus des étudiants, intéressées à travailler sur l'une des problématiques identifiées, n'aient plus la même disposition et/ou la même disponibilité.

Les paroles de [Montserrat] (C\_ET\_02) permettent de l'illustrer. « *La vérité, en ce moment, la communauté ne veut plus travailler. Eux-mêmes disent parfois aux personnes intéressées*

*de ne pas venir, "pourquoi allez-vous, s'ils sont étudiants. Ils ne vont pas nous donner quoi que ce soit, ils viennent juste pour faire leur travail scolaire", puis ils disent aussi qu'après le temps, nous ne sommes venus que pour obtenir des informations et que nous n'avons rien laissé, et beaucoup de choses comme ça. Et pour moi la vérité, parfois ça me donne envie de pleurer, bien sûr... mais bon, il faut continuer. Le problème était que depuis que nous avons terminé le diagnostic, notre groupe nous a demandé de commencer à travailler sur l'initiative. Mais ici, on nous a toujours dit que nous devons suivre le processus dans son intégralité tel qu'il est décrit dans la ruta metodológica. Mais, d'abord on nous a dit que l'étape d'intervention commençait au cinquième semestre, maintenant ils nous disent que cela se fera jusqu'au sixième semestre. Les gens se sont énervés et maintenant, même si on les appelle, ils ne viennent plus. La vérité si je les comprends ».*

Il faut dire que les étudiants peinent, certains un peu et d'autres beaucoup, à impliquer les habitants dans leurs projets d'intervention. La perte d'intérêt de certains membres du groupe focal peut coûter cher à leur processus d'*investigación vinculada*. La phase de diagnostic implique moins d'engagement de la part des habitants, ils se sentent donc plus enclins à vouloir les aider et à collaborer avec eux pour la réalisation de différentes activités. La phase d'intervention demande la signature d'un accord de collaboration entre les membres du groupe d'intérêt et les étudiants, dans lequel les deux parties formalisent leurs engagements et définissent les termes de leur collaboration. La signature de l'accord de collaboration représente, en quelque sorte, la preuve que la *vinculación comunitaria* est en bonne voie et porte ses fruits. Pour les étudiants, réussir la signature de l'accord de collaboration représente une source de stress majeure, notamment parce qu'en termes pratiques, sans accord de collaboration, ils ne peuvent pas continuer à avancer dans les phases prévues par la *ruta metodológica*, ce qui implique qu'ils doivent repenser leur processus en entier et même envisager la possibilité de changer de communauté. Nous reviendrons sur ce sujet après.

Toujours est-il que c'est à ce moment crucial que les étudiants se rendent compte que le fait d'avoir créé des liens de confiance avec les habitants, le fait que certains d'entre eux aient accepté de les aider, le fait d'avoir développé une certaine collaboration lors de la réalisation du diagnostic, n'implique pas forcément qu'ils vont arriver à s'impliquer dans la co-construction d'une initiative ou d'un projet spécifique. Les raisons peuvent être diverses, mais nous avons réussi à en identifier trois que nous proposons d'analyser séparément, à l'aide du récit de [Valeria] (Encadré 15, E\_ET\_11\_UVIT) sur le processus d'*investigación comunitaria* vécu par son équipe. Au moment de conduire l'entretien, [Valeria] était au septième semestre de la LGID. Avec [Marta] et [María], elles avaient entamé un processus de *vinculación* dans une communauté appartenant à la municipalité d'Espinal. Mais à la fin du sixième semestre, le travail avec la communauté avait été tronqué, en partie en raison de divergences inconciliables entre les membres de l'équipe, mais surtout, parce qu'elles n'avaient pas réussi à signer un accord de collaboration avec des membres de la communauté. Le cas de [Valeria] et de son équipe n'est pas représentatif de ce qui se passe avec toutes les équipes. D'ailleurs, les cas des étudiants

qui n'aboutissent pas à signer un accord de collaboration avec les habitants et qui doivent aller travailler dans une autre communauté pour cette raison ou tout autre, sont rares. Cependant, nous revenons sur des éléments de son récit car ils permettent d'illustrer différentes difficultés rencontrées par les étudiants lorsqu'ils cherchent à impliquer les habitants dans la co-construction d'initiatives.

**Encadré 15. Difficultés pour aboutir à la signature des accords de collaboration avec les habitants des communautés locales**

Extrait de l'entretien avec [Valeria] (E\_ET\_11\_UVIT)  
19 septembre 2015

Quand la première équipe de [Valeria] s'était dissoute, elle et [Marta] avaient rejoint l'équipe de [Joel], qui avait commencé tout seul son projet d'*investigación vinculada* dans une autre communauté. Je les avais rencontrés tous les trois lors de mon terrain diagnostic et j'avais eu l'occasion de les accompagner à une activité prévue avec leur groupe d'intérêt formé par des femmes. L'entretien dont l'extrait est reproduit ensuite avait eu lieu, plus tard, après l'activité.

**A :** Et comment êtes-vous arrivées ici après avoir commencé à travailler avec l'autre communauté ?

**[Valeria] :** Ben, c'était beaucoup de choses. Il y a eu des problèmes entre nous, c'est difficile de travailler en équipe. C'est pourquoi un autre conseil que je donne à ceux qui démarrent leur processus, c'est qu'ils choisissent leur équipe en fonction de la manière de travailler de leurs camarades et non par amitié. [...]. Mais il y a eu aussi d'autres choses. Il y avait aussi beaucoup de problèmes dans cette communauté. Elle a été pratiquement fondée par des gens qui ont beaucoup d'argent, une famille très influente dans la région. Ils travaillent les agrumes et ont des camions et des camions. Ce sont des accapareurs qui récupèrent tout et vont après le vendre loin. Donc, puisqu'ils sont les fondateurs là-bas, ils se mêlent beaucoup des affaires de la communauté et la communauté leur accorde beaucoup d'importance. Et puis les habitants ne peuvent rien faire si ces gens ne sont pas d'accord. Quand nous avons fait le diagnostic communautaire, le diagnostic régional, [les habitants] nous ont très bien reçues chez eux, on parlait, comme tout à l'heure là-bas avec les femmes. On pouvait parler de la thématique [concernant la communauté], mais après on parlait aussi d'autres choses, de nos vies, de la leur, comme c'était des personnes âgées, parfois on nous donnait des conseils, on s'est senti soutenues par eux. Ils nous disaient "oui, nous allons travailler avec vous" et nous parlaient des problèmes et des choses qui n'allaient pas dans la communauté. Mais après, le plus lourd, c'est l'intervention, c'est l'étape, comme je vous disais tout à l'heure où il faut passer un accord de collaboration. À ce moment-là, pratiquement tout le monde court !

**A :** Pour quoi ?

Parce que dans l'accord on spécifie le temps investi, on établit à quoi on s'engage, ils doivent eux-mêmes fixer des règles sur la manière dont le travail collectif va être mené. Quand on est arrivés à la phase de l'accord de collaboration, je ne sais pas... Je ne sais pas s'ils ont eu peur de

ne pas pouvoir honorer leurs engagements ou je ne sais pas s'ils ont eu peur de... enfin, je dis peur dans le sens où peut-être ils n'avaient pas été confrontés au fait de devoir agir sur certaines situations, parce que... je ne sais pas si d'une manière ou d'une autre ils se sont sentis intimidés à cause de ça ou si ce n'était pas aussi le fait qu'ils vivaient un peu en conditions d'oppression, n'est-ce pas ?

**A :** Quel type d'oppression ?

**[Valeria]** : Ben, par rapport à ces gens, ceux qui ont fondé la communauté, parce qu'ils font partie du PRI qui est majoritaire. Mais dans la communauté il y a aussi des sympathisants du PAN et du PRD, et dans notre groupe focal, il y avait des gens de tous les secteurs y compris de ces deux partis. Puis il y avait aussi des personnes totonaques, parce que cette communauté a commencé à grandir petit à petit, mais à un moment donné il y a eu une catastrophe à Zozocolco, une catastrophe naturelle, et puis plusieurs personnes de là-bas étaient venues s'y installer et ce sont des personnes qui vivent dans les pires conditions. Ce sont des personnes qui parlent la langue totonaque, qui font partie du peuple totonaque et qui subissent différentes formes de discrimination. La plupart des habitants de cette communauté ont de très belles maisons, ils ont de l'argent, beaucoup font partie de cette même famille et certains ont des postes politiques et, du coup, ils s'entraident tout le temps entre eux. Comme c'est eux qui se sont battus il y a longtemps pour l'*ejido*, ce sont eux-mêmes qui ont distribué des terres aux gens qui venaient de Zozocolco et les ont laissés s'y installer. Mais pratiquement ces gens sont là pour couper leurs récoltes, au-delà de ça, on ne les laisse pas aspirer à autre chose et leur niveau de vie dans la communauté ne s'améliore pas. Donc c'était aussi problématique d'être là, parce qu'on avait nos opinions et on les exprimait avec le groupe. Et, à vrai dire, ce n'est pas qu'on était mal vues, franchement non, car on y allait en tant qu'étudiantes. On avait été voir l'*agente municipal*, on s'était présentées et il nous avait autorisées à être là. On ne créait pas de problèmes, on avait une bonne relation avec l'ensemble des habitants, on se croisait dans la rue, "*mija*, comment ça va ?" et on discutait. Mais bon, au final, nous n'avons pas pu les encourager à travailler avec nous. Une fois, on avait voulu profiter d'une réunion de *Prospera* et je ne rigole pas quand je te dis qu'on m'a fait pleurer et j'ai pleuré, oui j'ai pleuré et je l'ai même dit dans la *Comunidad de aprendizaje*.

**A :** Comment ça ?! Qu'est-ce qui s'est passé ?!

**[Valeria]** : Ben, nous étions censées faire... nous avons échoué à assurer l'accord de collaboration lors de la première sortie de *vinculación*, nous avons échoué lors de la deuxième sortie de *vinculación* et ce jour-là il y avait une réunion de bénéficiaires de *Prospera*. Nous y sommes allées pour voir si nous pouvions encourager quelqu'un à travailler avec nous car nous avons déjà échoué aux deux autres sorties et pratiquement le groupe focal qu'on avait réuni... eh bien, plutôt, il n'y avait plus de groupe focal ou de groupe d'intérêt et la seule alternative qu'on avait était de travailler avec une école, mais on ne voulait pas. On voulait former un collectif. Donc, nous y sommes allées, nous leur avons expliqué le travail que nous faisons à l'UVI et que nous voulions nous investir avec des gens de la communauté pour travailler sur une problématique spécifique qui pourrait les intéresser, qu'on allait essayer ensemble de trouver une solution. Mais c'était comme si je parlais dans le vide. J'étais devant, je ne sais pas, environ 70 personnes, mais j'étais seule. Je parlais devant eux, mais c'était comme si je parlais dans le vide. L'une d'elles a dit, "*des compañeras* de l'université sont là elles veulent nous dire quelque chose", elles nous ont regardées, puis elles se sont retournées pour continuer à faire ce qu'elles faisaient. Nous avons fait de notre mieux pour attirer leur attention, mais rien. Là-bas

au fond, il y en a une qui dit, "moi, je veux bien, mais si c'est juste moi, comment allons-nous faire ?" Personne d'autre n'a voulu s'investir avec nous. Sur 70 femmes, une seule !

**A** : et tu penses que c'était dû à quoi ?

**[Valeria]** : Eh bien, je ne sais pas, c'est peut-être dû à toutes leurs activités qu'elles ont et franchement oui, ce programme que le gouvernement met en place, monopolise une grande partie de l'organisation qu'il y avait dans les communautés.

**A** : Quel programme, *Prospera* ?

**[Valeria]** : Oui, celui de *Prospera*, car il y a beaucoup d'activités, seulement les *vocales* je ne sais pas tous les combien qu'elles ont des réunions, mais c'est très très souvent. Puis, les ateliers organisés dans le cadre du programme, je ne suis pas contre, car ce sont des ateliers qui peuvent leur servir, on traite des questions de sexualité ou de violence et d'après ce qu'elles m'ont dit, c'était bien. Mais je pense qu'ils les ont super contrôlées, enfin, je ne pense pas, elles sont super contrôlées...

**A** : De quelle manière ?

**[Valeria]** : Du coup, elles reçoivent une ressource économique chaque mois, en fonction du niveau scolaire de leurs enfants et d'autres choses. Enfin, en fonction du niveau scolaire de l'enfant, on te donne un certain montant. Mais chaque secteur, c'est-à-dire santé, éducation... dans chaque communauté, a une *vocal*. La *vocal*, par exemple d'éducation, doit tenir le registre des femmes car elles reçoivent les ressources. Dans les écoles, elles tiennent le registre des enfants. Les enfants doivent se présenter avec des chaussures propres, bien habillés, avec une ceinture, bien coiffés, les chemises bien ajustées, tout ça. Si l'enfant ne se présente pas ou ne remplit pas les conditions, on lui enlève des ressources, si la personne ne se rend pas au centre de santé ou ne va pas aux ateliers ou ne fait pas ce qu'ils disent, encore une diminution des ressources. Maintenant, du coup, les gens se sont habitués à faire des choses seulement s'ils vont recevoir des ressources. Ça limite aussi beaucoup leur temps. Nous le voyons aussi avec le groupe avec lequel nous travaillons actuellement, en termes de temps, c'est la même chose. Les *compañeras* n'ont pas le temps, "je dois aller aux ateliers, je dois faire ceci, je dois faire cela", et nous comprenons, parce que cette ressource les aide beaucoup. La plupart sont des mères célibataires, elles travaillent, elles s'occupent de leurs enfants, elles font tout plein d'autres choses à côté, et nous n'avons pas acheté leur temps, comme le fait le gouvernement, parce qu'il leur donne de l'argent en échange. C'est ce qui s'est passé aussi là-bas dans l'autre communauté, on nous disait "bon, on y va, mais qu'est-ce qu'on va nous donner ? Parce que là-bas, ils font des projets de toitures en tôles, on va nous donner des tôles, ici ils font des projets de cochons, on va nous donner des cochons". "Eh bien, oui", nous essayons de leur expliquer, mais nous proposons de faire quelque chose qui profitera à toute la communauté" ou "je suis étudiante, je n'ai pas de ressources, mais si vous me donnez votre soutien, je m'engage à vous soutenir et travailler sur une problématique", pour le dire d'une certaine manière. Mais cette histoire des ressources, on galère beaucoup avec ça.

[...]

L'un des principaux facteurs qui limite la collaboration des habitants avec les étudiants est bien sûr le manque de temps. Entre leurs occupations quotidiennes, les différentes

responsabilités communautaires pour certains d'entre eux et le temps qu'ils consacrent aux différents programmes gouvernementaux, il n'en reste plus beaucoup pour en accorder aux étudiants. Le programme d'inclusion sociale *Prospera* articule et coordonne l'offre institutionnelle de programmes et d'actions de politique sociale (y compris ceux liés au développement productif, à la génération de revenus, au bien-être économique, à l'inclusion financière et professionnelle, à l'éducation, à l'alimentation et à la santé) à destination des populations en situation d'extrême pauvreté. Le programme complète ses actions avec d'autres programmes sociaux qui offrent un accès aux services de base, au logement et à la sécurité sociale. Comme tous les autres programmes de transferts conditionnels d'argent (CCT), *Prospera* fonctionne selon un schéma très rigoureux demandant le respect des exigences et la présence dans les différentes activités programmées pour les bénéficiaires en échange de l'allocation des ressources monétaires.

Le programme dispose d'un vaste réseau de personnes dans les communautés, connues sous le nom générique de « *vocales de Prospera* » qui sont en charge du suivi et de vérifier que les bénéficiaires du programme respectent les dispositions. Si les gens ne se conforment pas aux exigences ou ne se présentent pas aux activités, ils ne reçoivent pas une partie ou la totalité des ressources monétaires. Si les absences se produisent à plusieurs reprises, les familles sont exclues du programme. Respecter ponctuellement les dispositions et se présenter à toutes les activités demande énormément de temps aux bénéficiaires du programme. Notamment aux femmes qui sont celles qui reçoivent les ressources allouées dans l'idée que cela modifie positivement les habitudes de dépenses des familles et l'administration du foyer, se traduisant par des bénéfices pour tous les membres de la famille. Toutefois, dans un article publié en 2017 proposant une lecture critique du programme *Prospera*, Samantha Ortiz Casillas montre que les figures de la « mère-titulaire » et la « vocal-titulaire » dans les familles et les communautés ne sont que des engrenages d'un système de contrôle et d'administration des comportements assez complexe établissant des cadres de conduite différenciés en fonction des bénéficiaires et d'un dispositif qui « gère le pouvoir, produit et conditionne les libertés, problématise les comportements, les pratiques et les personnes, construit les populations et les individus » (Ortiz Casillas, 2017 :561, 567). À ce sujet, le témoignage de [Valeria] permet de rendre compte à quel point les exigences du programme associées aux transferts conditionnels d'argent, deviennent des mécanismes de contrôle très efficaces dans les communautés de la région.

Le deuxième facteur limitant la collaboration, et qui se trouve étroitement lié à ces mécanismes de contrôle, est que certains habitants cherchent à s'impliquer dans des initiatives ou des projets pouvant leur apporter des bénéfices financiers ou matériels concrets et immédiats, tandis que les propositions des étudiants de l'UVI reposent sur un échange symbolique basé sur la collaboration et l'engagement mutuel. En tant qu'étudiants, les jeunes ont la volonté de contribuer à résoudre certaines problématiques touchant la communauté, mais étant donné qu'ils ne disposent pas de ressources matérielles ou financières, leurs propositions reposent sur des transformations au niveau

symbolique, telles que la revalorisation et la revitalisation de la langue, de la culture et des danses rituelles totonaques, la récupération des savoirs traditionnels et leur application dans les domaines de la santé, de l'agroécologie et/ou de l'éducation, l'entretien et la préservation environnementales, l'analyse des stratégies d'organisation communautaire, la sensibilisation et la prévention des problèmes de violence intrafamiliale ou intracommunautaire, d'alcoolisme, de migration, la mise en œuvre de stratégies spécifiques de défense de l'eau et du territoire, entre autres ; ou bien, leurs propositions reposent également sur des petites gestions orientées, par exemple, vers la (ré)habilitation d'espaces, l'obtention de ressources pour la réalisation de petites améliorations ou la construction de réservoirs communautaires d'eau, l'obtention d'espaces pour la création de potagers communautaires, entre autres. Toutes les initiatives étudiantes sont conçues pour profiter à l'ensemble de la communauté et pas seulement aux habitants qui participent à sa mise en œuvre.

Une grande partie des projets de développement lancés dans la région fonctionnent selon un schéma d'échange de ressources matérielles ou économiques contre la participation des habitants. Comme [Valeria] l'explique, de nombreux habitants leur demandaient ce qu'elles allaient donner avant d'accepter de participer avec elles. Plusieurs étudiants évoquent dans leurs récits ce type de demande de la part de certains habitants et les autorités formelles elles-mêmes le reconnaissent, comme un problème actuel important. Lors d'un entretien qu'[Astrid] et [Roberto] ont mené avec le *subagente* d'une communauté appartenant à la municipalité de Coyutla, ils lui ont demandé si « *les gens se présentent quand il y a une assemblée dans la communauté ?* ». Le *subagente* avait expliqué : « *ici les gens ne veulent plus participer, avant ils étaient tous unis, mais plus maintenant. Notamment, depuis que les défenseurs des droits humains sont entrés dans la communauté. Même dans les écoles ils sont en train d'interdire la réalisation de faenas. Il y en a qui disent que personne ne peut les forcer à participer à des tâches collectives. Ceux qui ne veulent pas participer ne vont à rien. S'il n'y avait pas de programmes, je pense qu'ils n'emmèneraient même pas leurs enfants à l'école. Depuis qu'ils reçoivent des ressources par ci et par là, la participation de la population s'est vue fortement diminuée. Puis, ça a entraîné également des conflits entre eux [les habitants], car certains reçoivent [des ressources] et d'autres non. Quand on veut les convoquer, ceux qui ne sont pas dans le programme disent que c'est à ceux qui reçoivent de l'argent de participer. Ceux qui reçoivent de l'argent ne veulent pas participer car ils ne voient que pour eux-mêmes. C'est compliqué, les gens rejettent toujours la faute sur les autorités pour ce qui se passe dans la communauté, mais ils ne participent pas non plus, et personne ne voit plus le bien pour la communauté* » (Journal de terrain, 24.08.2016).

Lorsque les étudiants travaillaient dans les communautés, j'essayais de réduire ma participation au maximum, afin d'éviter d'interférer dans leurs démarches et aussi pour pouvoir observer de plus près leurs échanges. Dans le cas précis de cet échange que nous venons de lire, j'avais été interpellée par la référence faite par le *subagente* à « *l'entrée des défenseurs des droits humains* ». Quand nous sommes retournés au campus, j'avais alors



demandé au *maestro* [Franco] s'il savait pourquoi le subagente avait fait cette référence. Il m'a expliqué que : « la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Veracruz (CEDHV) avait été dans les communautés pour expliquer que personne n'était obligé de faire *faena* et que les autorités ne pouvaient pas les sanctionner, leur imposer des amendes ou les ségréguer s'ils refusaient de faire *faena*. La *faena* a toujours été le mécanisme que les autorités utilisaient pour encourager ou assurer la participation de la communauté aux tâches collectives. Le problème est qu'il y avait des autorités qui abusaient de la pratique et qui imposaient des amendes à ceux qui ne se présentaient pas ou parfois la communauté ségréguait carrément ceux qui ne participaient pas. Dans ce sens, l'intervention de la CEDHV avait une bonne logique, mais ils ont assimilé la *faena* au travail forcé, sans tenir compte du fait qu'il s'agissait aussi d'une forme d'organisation communautaire. Donc, maintenant, la participation dans les communautés s'est beaucoup perdue. Puis, c'est fréquent de se servir de la question des droits humains pour affaiblir le pouvoir des autorités pour des raisons politiques ou à cause de luttes entre partis politiques. Ça se voit beaucoup. Le manque d'adaptation de la CEDHV aux us et coutumes a fragilisé certains processus communautaires. Désormais, le moyen de forcer la participation est à travers les programmes sociaux. Si quelqu'un ne va pas à la *faena*, on lui réduit ses ressources de *Prospera*. Pour tout te dire, dans de nombreuses communautés, l'appel pendant la *faena* pour voir qui est venu, se fait avec le numéro de folio de *Prospera* » (Journal de terrain, 24.08.2016).

Ces témoignages permettent de se rendre compte que les schémas d'organisation et de participation communautaires ont été affaiblis et que la difficulté qu'éprouvent les étudiants au moment de constituer leurs groupes d'intérêt ne repose pas uniquement sur leur capacité de convoquer ou d'interagir avec les habitants. Il est important de noter que tous les habitants ne conditionnent pas leur participation à l'échange de ressources économiques ou matérielles et qu'il y a des personnes très impliquées dans des activités qui profitent à toute la communauté. Il est également important de dire qu'une bonne partie des étudiants parviennent à trouver des personnes avec lesquelles ils peuvent construire des échanges d'ordre symbolique tout au long de leur collaboration. Mais il est vrai aussi qu'ils éprouvent des difficultés pour conformer les groupes d'intérêt.

En plus des obstacles associés au manque de temps ou à l'indifférence des habitants vis-à-vis des propositions des étudiants, le récit de [Valeria] fait émerger le sujet des relations de force et de pouvoir existantes au sein des communautés comme facteur limitant la collaboration. Bien que son récit ne nous indique pas clairement quelles ont été les raisons précises pour lesquelles les habitants faisant déjà partie de leur groupe focal ont décidé de ne plus continuer à collaborer avec elles, il nous offre certains éléments qui valent la peine d'être analysés. Elle évoque le fait que, peut-être, les habitants auraient « *eu peur* » de « *ne pas pouvoir honorer leurs engagements* », de « *devoir agir sur certaines situations* » ou parce qu'ils « *vivaient un peu en conditions d'oppression* ». Elle signale aussi que leur groupe focal était constitué de personnes sympathisantes des partis politiques différents de celui du groupe majoritaire et par des personnes appartenant au peuple totonaque qui

se trouvaient en situation de domination également par le groupe majoritaire. Autrement dit, le groupe focal était composé par des secteurs de la population occupant une position minoritaire au sein de la communauté. En tant qu'étudiantes analysant le contexte de la communauté, elles avaient saisi ces dynamiques et [Valeria] explique qu'elles n'hésitaient pas à exprimer avec le groupe leurs points de vue et leurs opinions au sujet de la situation d'oppression des membres du peuple totonaque. Finalement, elle dit que l'ensemble de la communauté accordait beaucoup d'importance au groupe dominant et « les habitants ne peuvent rien faire si ces gens n'[étaient] pas d'accord ». Du fait que nous n'avons pas eu accès à d'autres informations, nous ne pouvons pas savoir quelle a été la raison principale de la dissolution du groupe focal, mais ces éléments nous conduisent à avancer deux pistes d'interprétation.

Une première piste d'interprétation pointerait vers la possibilité que les idées concernant les conditions d'oppression des habitants d'origine totonaque, exprimées par les étudiantes au sein du groupe focal, seraient arrivées aux oreilles des membres du groupe dominant et que celui-ci, les considérant comme une source potentielle de conflit, ait autorisé officiellement leur présence dans la communauté, mais officieusement « découragé » les gens de travailler avec elles. Une deuxième piste d'interprétation nous amènerait à considérer le fait que les propres membres du groupe focal n'aient pas voulu risquer d'entrer en conflit avec le groupe dominant en se faisant associer aux propos des étudiants, notamment si cela impliquait de s'engager à travers d'un accord de collaboration à agir sur certaines situations. Je ne nie pas qu'avec si peu d'éléments ces deux pistes d'interprétation sont peut-être un peu trop forcées, mais mon propos avec cet exemple n'est pas d'expliquer ce qui s'est réellement passé, mais plutôt de montrer le type de situations auquel les étudiants peuvent être confrontés et face auquel ils doivent pouvoir agir.

Depuis que les étudiants démarrent leurs diagnostics, ils commencent à s'apercevoir que la plupart de communautés se trouvent très fragmentées, principalement en raison d'enjeux politiques et/ou religieux et que les populations totonaques souffrent encore de beaucoup de discrimination de la part de certains secteurs de la communauté. Mais c'est, notamment, lors de la création des groupes d'intérêt qu'ils se voient confrontés à la nécessité de naviguer entre les diverses relations de force et de pouvoir présentes, afin de pouvoir impliquer différents acteurs dans leurs initiatives. Il peut arriver que différents habitants soient intéressés d'aborder un problème commun, mais qu'ils ne soient pas nécessairement disposés à travailler avec d'autres personnes avec lesquelles ils ont des conflits personnels ou avec lesquelles ils ne partagent pas les mêmes affinités.

Il peut aussi arriver que, selon le problème à traiter, des jeunes nouent des alliances avec des organisations civiles qui opèrent localement, mais il se peut que leurs implications ne soient pas bien accueillies par certains acteurs au sein de la communauté. Dans le cas de [Jorge] et [Paula] cela a entraîné une rupture avec le groupe focal. L'orientation de leur projet avait commencé à être perçue comme une source d'instabilité à laquelle les autorités de la communauté n'étaient pas favorables. Les différents acteurs impliqués

peuvent ne pas avoir la même idée sur la façon d'aborder la problématique. Dans ces cas, les jeunes se voient dans la nécessité de décider avec qui ils vont travailler et de qui ils vont se distancier irrémédiablement. Cela nous conduit à nous poser la question de savoir envers qui l'engagement des étudiants doit être maintenu.

Cela nous renvoie au fait que la formation des gestionnaires interculturels ne dispose pas d'un module spécifique centré sur l'identification des rapports de force, des rapports de pouvoir et de gestion des conflits. Cela ne veut pas dire que ces sujets ne s'abordent pas de manière transversale tout au long de la licence, mais certains étudiants regrettent de ne pas avoir eu les éléments suffisants pour gérer les conflits rencontrés.

Il est juste de dire que le processus de *vinculación* de [Valeria] a suivi une trajectoire atypique, d'autant plus qu'il a été interrompu à un stade assez avancé. Bien qu'il existe plusieurs équipes qui parviennent à rester dans la communauté qu'elles ont choisie depuis le troisième semestre, il n'est pas difficile d'en trouver d'autres qui se dissolvent, subissent des réarrangements internes et, en moindre nombre, changent même de communauté. Cependant, ces changements se produisent principalement entre le troisième et le quatrième semestre. Comme cela arrive dans pratiquement n'importe quel établissement d'enseignement, il est courant d'observer des conflits entre les étudiants qui composent une équipe. Après les premières sorties ensemble, ils découvrent qu'ils ne partagent pas les mêmes intérêts ou que le niveau d'engagement de tous les partenaires n'est pas le même et finissent par se séparer. Ces réaménagements internes peuvent conduire à un changement de communauté, mais pas dans tous les cas, car quitter une communauté a un coût.

Lorsque les étudiants changent de communauté, ils doivent recommencer à faire tout le travail qu'ils avaient déjà fait dans la première communauté. Dans la phase du diagnostic, le changement implique des efforts supplémentaires et, bien qu'indésirable, il peut être réalisable. Au fur et à mesure qu'ils progressent dans les étapes du processus, cela devient de plus en plus difficile. Étant au sixième semestre, il était impossible pour [Valeria] et [Marta] de repartir de zéro dans une nouvelle communauté, alors elles ont fini par rejoindre le processus de [Joel]. Cela l'obligeait à les présenter au groupe de femmes avec qui il travaillait pour évaluer si elles acceptaient leur intégration. Tandis que pour [Marta] et [Valeria] il s'agissait de travailler dur pour créer de nouveaux liens de confiance avec elles. En effet, le changement de communauté implique non seulement de reprendre les activités définies par les enseignants dans le cadre du parcours méthodologique, mais aussi la création de nouveaux liens de confiance avec une nouvelle communauté et avec un nouveau groupe d'habitants.

En même temps, le changement de communauté signifie clôturer le processus entamé dans la première communauté. Bien que certaines équipes approchent les personnes avec qui elles travaillaient pour clore correctement leur processus, il y en a d'autres qui ne retournent pas de tout dans la communauté. Pas nécessairement par manque d'engagement, mais simplement parce qu'ils ont honte et/ou ne savent pas comment

conclure un processus qui, pour n'importe quelle raison, a dû être interrompu. Il est vrai que les enseignants insistent fortement auprès des étudiants sur l'importance de rester dans la même communauté et, en ce sens, la stratégie à suivre en cas d'arrêt avec la communauté n'est pas abordée dans le cadre de la formation. En réalité, c'est une situation qui se traite au cas par cas et qui, à ce que j'ai pu voir, manque de suivi pédagogique.

Le risque que les étudiants ne clôturent pas correctement leur processus dans la communauté est que les portes soient fermées pour les futurs étudiants qui souhaiteraient y travailler, d'autant plus qu'il existe déjà un climat de méfiance envers les personnes extérieures qui génèrent des attentes et/ou acquièrent des engagements qui plus tard n'étaient pas remplis. Au-delà, les étudiants impliqués vivent comme un échec personnel le fait de ne pas avoir réussi à rester dans la même communauté tout au long de leur parcours. Et dans une certaine mesure, ils se sentent également incapables de remplir le rôle idéalisé de gestionnaire interculturel dans lequel ils s'étaient projetés.

De plus, leur décision de changer de communauté est généralement mal vue par leurs camarades. Tellement le fait de continuer à travailler avec la même communauté a été soulevé comme très important, que les étudiants qui ne réussissent pas sont « pointés du doigt » en quelque sorte par les autres. À de nombreuses occasions, les changements de communauté peuvent être liés à d'autres facteurs, comme l'absence d'une stratégie claire pour choisir la communauté, par exemple. Cependant, les étudiants qui ont changé de communauté sont souvent jugés pour ne pas avoir agi avec suffisamment d'engagement ou de détermination. En discutant de manière informelle avec différents jeunes, j'ai pu constater que les cas de ces étudiants sont repris par leurs camarades comme un exemple clair de ce qu'il ne faut pas faire.

Comme nous l'avons dit, bien que les équipes ou les étudiants changeant de communauté ne soient qu'une minorité, ceux qui y sont confrontés passent par un processus assez épuisant qui pèse sur le ressenti qu'ils ont de leur expérience à l'université. Comme nous l'avons déjà dit, bien que le cas de [Valeria] et de son équipe soit particulier, il est représentatif d'autres obstacles rencontrés par différentes équipes avec des processus de *vinculación* moins accidentés. En ce sens, il nous a semblé intéressant de revenir sur ce récit pour illustrer nombre des sentiments de frustration, d'incompréhension, de déception et/ou d'impuissance partagés par d'autres étudiants.

### b. Le modèle académique face à la réalité du terrain : incompatibilités et ambiguïtés dans les discours institutionnels et des enseignants

Comme nous l'avons vu, dès le troisième semestre, chaque équipe devient responsable de son propre processus au sein de la communauté. Bien que les étudiants continuent de

bénéficiaire de l'accompagnement des enseignants, leur présence est beaucoup moins soutenue. Au lieu d'accompagner les étudiants pendant toute la sortie de *vinculación*, ils se relayent pour aller les retrouver pendant une demi-journée dans la communauté où ils travaillent. Tout au long du processus d'*investigación vinculada* mené par les étudiants, la *ruta metodológica*, étudiée précédemment (Ch4.B.c.iii), donne une orientation générale, alors que les activités prévues par les enseignants pour chaque sortie prennent, en quelque sorte, la forme d'un cahier des charges. En fonction des aspects travaillés en cours, environ une semaine à l'avance, les enseignants présentent aux étudiants une proposition d'activités à accomplir pendant la sortie de *vinculación*. À partir du document partagé par les enseignants, les équipes planifient les jours qu'elles vont passer dans les communautés. Grâce aux différentes techniques et outils appris en cours, à chaque sortie les étudiants doivent parvenir à accomplir les activités assignées par les enseignants.

Au fur et à mesure que les sorties de *vinculación* se déroulent, les étudiants se rendent compte qu'il existe un décalage important entre les exigences académiques et les exigences du travail avec les communautés. Lors de son entretien [Julia] (E\_ET\_24\_UVIT) expliquait, « *nous avons prévu d'aller dans la communauté pour terminer notre transect, car nous n'avons pas eu le temps pendant la sortie [de vinculación]. Nous devions y aller lundi, mais ce jour-là il y avait une exposition avec une enseignante et mon co-équipier m'a dit "nous n'allons pas à la communauté car nous devons faire la présentation et la maestra ne nous a pas donné l'autorisation de nous absenter". Vous allez croire ! Je lui disais : "non, on a une responsabilité, il faut y aller, on ne peut pas rompre l'engagement que nous avons fait avec les gens". Et lui, "si tu veux, vas-y toute seule, mais moi je n'y vais pas". Mais j'avais déjà fixé un rendez-vous avec les gens, on s'était mis d'accord avec mon partenaire et le comisario ejidal allait nous accompagner avec des personnes qui travaillent avec lui. Je lui disais no podemos quedar mal (ne pas tenir notre engagement), qu'est-ce qu'ils vont dire de nous, il faut y aller". Mais rien, il m'a dit "pas question, nous y allons plutôt demain, comme ça, nous demandons une autorisation pour qu'on nous laisse partir". Mais ça ne marche pas comme ça, le lendemain on allait arriver à la communauté et s'ils n'auront plus le temps de nous aider. Je lui disais "tu ne vas pas y aller et vouloir que la personne soit tout de suite là, disponible. On ne va pas faire comme tous les autres qui portent des projets, no podemos quedar mal" Il avait insisté : "regarde, partons demain et nous allons avec telle personne, je sais que cette personne va nous aider". Mais je lui disais, "qu'il peut nous aider, il peut nous aider, mais il n'a aucune connaissance de ce dont nous avons besoin". Il voulait partir avec une personne qui s'occupe de l'éducation des adultes et nous avons besoin de la personne qui connaît l'ejido. Le comisariado ejidal connaît bien les délimitations des terrains, il connaît les différents types de terre, les ressources naturelles. De plus, il avait dans son équipe un guérisseur qui allait venir et qui s'y connaissait en plantes. Et tous avaient déjà accepté de nous rejoindre. On avait tout ce qu'il fallait pour travailler, pour qu'en fin de comptes on n'y aille pas. Je m'y serais rendue toute seule, mais tu as déjà vu, c'est très loin et j'allais devoir rentrer tard, je n'allais pas être en sécurité. Donc nous n'y sommes pas allés. J'ai appelé pour les prévenir et nous nous sommes excusés. Puis, le jour où nous avons pu partir, j'ai appelé le comisariado ejidal pour voir s'il pouvait nous accompagner, mais il m'a dit qu'il allait avoir*

*une réunion qu'il ne pouvait pas. J'ai dit à mon co-équipier, "tu vois, ce n'est pas quand tu veux, c'est quand eux ils ont le temps" et du coup nous n'avons jamais pu aller avec eux. Certains camarades de classe, même parfois certains enseignants d'ici, ne comprennent pas que c'est nous qui devons nous adapter à la communauté et pas eux à nous. Ce ne sont pas nuestros tiempos (nos disponibilités), ce sont les leur ».*

Ce témoignage permet non seulement de constater, comme l'expriment la plupart des étudiants, qu'il existe une incompatibilité entre les « temps académiques » et les « temps communautaires », mais il nous amène aussi à nous interroger sur les raisons qui empêchent les jeunes de les concilier. Le premier obstacle identifié par les étudiants est la réticence de certains enseignants à les laisser aller dans la communauté pendant les heures de cours. L'une des affirmations la plus courante est qu'il existe une certaine ambiguïté dans leurs discours. Bien que les enseignants insistent sur le fait qu'il est très important que les étudiants maintiennent le contact avec la communauté, qu'il ne faut absolument pas qu'ils rompent les engagements qu'ils assument, qu'il faut qu'ils soient très responsables, d'après les étudiants il est très difficile d'avoir l'autorisation de s'absenter des cours. Ils reprochent également que la planification des activités proposées par les enseignants pour chaque sortie de *vinculación* ne tient pas compte du temps et des rythmes de la communauté et que le temps qu'ils passent dans la communauté est insuffisant pour tout faire. Puis, quand ils veulent programmer des activités avec des gens de la communauté, ils ne le peuvent pas car ils doivent s'adapter aux temps académiques et aux normes administratives de l'université.

[Jorge] (E\_ET\_18\_UVIT) confirme que l'un des plus gros obstacles pour que les étudiants puissent établir des liens de *vinculación* avec les communautés sont les temps académiques. *« Les temps de l'université, ouf! Franchement ça, c'est le problème principal auquel nous avons dû faire face, parce que les temps de l'université ont déjà une manière d'être, puis il y a déjà un schéma de construit, comme on dit, il y a déjà une route à laquelle nous devons nous conformer, nous adapter. Il y a déjà une planification et nous devons aller sur cette planification, il y a déjà un cheminement méthodologique, une ligne sur laquelle il faut marcher. Rompre avec ces lignes, rompre avec ces schémas, rompre avec les temps de l'université, rompre avec les classes pour rencontrer le groupe dans la communauté parce qu'ils nous le demandent, parce que l'assemblée est prévue à ce moment-là ou peu importe, c'est compliqué. C'était très, très, très compliqué, parce que négocier avec les professeurs est très difficile, que ce soit parce qu'ils ne veulent pas nous donner la permission, parce qu'à ce moment-là il y avait une comunidad de aprendizaje, parce que peut-être c'était au même moment où il y avait un événement à l'université... ici, il y a toujours des activités, des trucs et tout plein d'activités qui tombent au même moment où nous devons aller à la communauté. C'était très compliqué. Parce qu'ici le discours... dans les salles de classe on te dira toujours, le lien communautaire est très important et ici à l'UVI nous considérons comme très important de toujours chercher à le renforcer, il est très important que vous n'arrêtiez jamais le contact avec votre groupe focal. Mais quand est-ce que tu le contactes, si tu es à l'université tout le temps en dehors de sorties de vinculación ? On consacre tout*

*notre temps à l'université, il ne nous reste que le week-end, mais on a aussi une famille, beaucoup parmi nous vivent dans des communautés éloignées, on a une vie sociale et une vie personnelle ».*

Ils trouvent que le temps qu'ils passent dans la communauté n'est pas suffisant, ni pour réaliser les activités qui leur sont demandées, ni pour pouvoir créer du lien correctement, ni pour répondre aux demandes des habitants qui acceptent de travailler avec eux. Mais ils trouvent aussi qu'il y a une ambiguïté importante dans le discours des enseignants. [Jorge] poursuit, « *et les temps de l'université sont tellement compliqués qu'ils ont rendu notre processus extrêmement difficile, parce que, par exemple, à l'époque de l'événement que nous avons organisé, au moment des ateliers, nous avons dû sacrifier des cours, nous avons dû sacrifier notre temps, investir notre argent et nous battre même avec les enseignants et leur dire que nous ne pouvions pas venir aux cours car nous avons un engagement envers la communauté. Certains nous l'ont dit, "ton obligation aussi est d'être ici pour prendre des cours", car si tu accumules trois absences, tu n'as plus le droit de présenter l'examen et puis tu échoues le semestre... Alors pourquoi ils nous disent de renforcer les liens communautaires ? Ce sont des choses qui se contredisent. Dans la pratique, les temps ne peuvent pas fonctionner ainsi. Une autre chose qui était aussi un défi, était la planification qui se fait ici et qui définit les activités que nous allons mener dans la communauté. Parfois on n'y arrive pas, on n'arrive pas à faire tout ce qu'ils nous demandent, pareil, parce que les temps de la communauté sont différents et il faut que l'on s'adapte et que l'on trouve d'autres stratégies pour y arriver. C'était un peu compliqué ça aussi ».*

C'est l'un des principaux débats entre enseignants et étudiants. Il est fréquent, en effet, que les étudiants les confrontent en mettant en évidence l'ambiguïté du discours. L'Encadré 16 montre lors d'une de ces confrontations, que certains enseignants sont d'accord avec les étudiants, d'autres les invitent à être plus proactifs pour changer la situation, d'autres les félicitent de se battre pour leur temps dans la communauté. Dans tous les cas, même si la plupart des enseignants coïncident avec les étudiants qu'il serait idéal qu'ils puissent passer plus de temps dans la communauté, ils sont tenus de compter la présence des étudiants dans chaque classe, et les étudiants sont tenus de se présenter s'ils veulent valider les crédits attribués à chaque cours. Ils finissent tous par s'accorder sur le fait que le scénario n'est pas l'idéal, de se dire qu'il faut faire de propositions concrètes pour essayer de faire évoluer les choses, mais après il n'y a aucun suivi. Il est vrai qu'il y a un cadre normatif qui les contraint au sujet du temps que les étudiants doivent passer dans la salle de cours mais, d'une certaine manière, le cadre normatif devient peut devenir l'excuse parfaite pour ne pas trouver des alternatives à certaines situations. Pendant le temps de mon enquête, il n'y a pas eu des propositions concrètes, ni de la part des étudiants, ni de la part des enseignants pour faire évoluer ce sujet.

**Encadré 16. Les critiques des étudiants face aux contraintes institutionnelles**

Extrait d'un échange entre étudiants et enseignants lors d'une *Comunidad de Aprendizaje*  
22 avril 2016

Lors de la troisième session de la communauté d'apprentissage dans laquelle étaient regroupés les étudiants de tous les semestres, les enseignants leur ont demandé de réfléchir sur les notions de « participation », « organisation », « gestion » et « autogestion ». Il est à noter que le programme avec les activités avait été envoyé aux étudiants plusieurs jours à l'avance afin qu'ils se préparent en amont. Différents étudiants présentent leurs réflexions sur chacune de ces notions. Par la suite, l'un des enseignants en charge d'animer la séance évoque les quatre notions, en les associant à chacune des phases de la route méthodologique. Il indique que ce qui est proposé est qu'au départ, les étudiants identifient les formes de participation et d'organisation présentes dans la communauté. Par la suite, en suivant la méthodologie proposée, qu'ils contribuent collectivement à créer et mettre en place une initiative, de sorte qu'à la fin, ils la laissent entre les mains de leur groupe pour qu'ils l'autogèrent. Après cette intervention, l'espace est ouvert pour que les étudiants participent avec des commentaires sur le processus d'*investigación vinculada* :

Étudiant 1 : Ce qui n'est pas très clair pour moi, c'est pourquoi la pratique de la gestion est associée à la phase d'intervention, on n'est pas en train de se former en tant que gestionnaires ?

Enseignant 1 : Oui, bon, comme nous l'avons déjà vu, la notion de gestion est très large. D'une manière générale, tout le temps vous êtes en train de faire de la gestion, que ce soit pour réunir les gens pour travailler ensemble ou pour demander des ressources ou des écrits ici à l'université. Mais la gestion principale de votre projet, vous allez la faire au moment de l'intervention.

Étudiante 2 : Mais pourquoi nous ne pouvons pas commencer avec la gestion de notre initiative plus tôt ? Parce qu'avant l'intervention, on ne fait que des réunions avec le groupe focal, des ateliers, à nouveau des réunions, à nouveau des ateliers, je sens que c'est la seule chose qu'on va apprendre à faire et ensuite, on va sortir avec notre diplôme et comment allons-nous faire ?

Étudiant 3 : Oui, j'aimerais savoir en tant que gestionnaires, qu'allons-nous faire ? À partir de quand allons-nous commencer à travailler sur nos initiatives ? Il manque des choses à l'université et nous pourrions commencer à nous entraîner ici, trébucher ici et commencer comme ça à pratiquer un peu, pas juste au moment de l'intervention. Je pense que c'est bien qu'on aille pas à pas, mais on devrait pouvoir nous entraîner aussi à la gestion en la pratiquant pas à pas. La question reste, quand est-ce qu'on s'entraîne ?

Enseignant 1 : L'idée est que la gestion se fasse jusqu'au sixième [semestre] car avec la route méthodologique on cherche à ce que les compétences se développent progressivement, au fur et à mesure qu'on avance.

Étudiant 4 : Je pense que les responsables des [expériences] méthodologiques devraient mieux réfléchir à la *vinculación* et nous donner les moyens pour qu'on puisse y aller en semaine, pour avoir les autorisations des professeurs. Toutes les personnes dans les communautés ne sont pas disponibles le week-end. Par exemple, en ce moment, comme nous sommes venus dans la communauté d'apprentissage, nous n'avons pas pu assister à la *faena*. Le jour où on nous demande de venir, on ne peut pas y aller car il y a des activités ici et on n'arrive pas à tenir nos



engagements. Et cela complique nos processus de *vinculación*, puisqu'on ne les a pas soutenus, après ils ne nous soutiennent pas.

Étudiante 2 : Oui, je suis d'accord avec lui, il est important de repenser à ce qu'on entend par *vinculación comunitaria*, quand est-on censés la faire et où est la flexibilité pour qu'on puisse effectivement la faire ?

Etudiant 5 : Oui, je pense aussi que l'UVI doit repenser ce qu'est un gestionnaire, à quoi est-ce qu'on nous forme et ce qui est vraiment important. Il ne s'agit pas d'expérimenter chaque semestre pour voir comment les deux processus, académique et de *vinculación*, vont être plus compatibles. Franchement, nous ne demandons plus de permission, nous ne nous présentons pas en cours tout simplement car le plus important pour nous est l'engagement envers la communauté. On sait qu'il y a des étudiants qui ne font rien pendant la semaine de *vinculación*, mais ce n'est pas le cas de tout le monde. Il y a des étudiants qui nous engageons vraiment auprès des communautés.

(Seuls les étudiants parlent, les enseignants ne font que les écouter et ne répondent plus que "oui, il faut repenser")

Étudiante 6 : Nous avons également besoin de plus d'outils pour pouvoir travailler avec un groupe. On nous envoie pour problématiser, mais savons-nous vraiment comment le faire ? Chacun a son idée de comment faire et avec ça on avance. Mais j'ai l'impression qu'on nous envoie dans la communauté comme un soldat sans arme. Après la sortie de *vinculación*, on nous donne des retours sur ce que nous avons problématisé, mais il n'y a pas d'expérience éducative où on nous montre pas à pas comment il faut le faire.

Enseignante 2 : Le fait est que vous avez tous des processus très différenciés et bien, souvent ce qui vaut pour ton équipe ne vaut pas pour les autres. Après, sachez que nous négocions nous aussi pour que vous ayez autant d'heures que possible pour le travail sur le terrain. Mais quand vous vous inscrivez, vous acceptez d'avoir 80 % de présence. Si vous ne venez pas en classe, vous pouvez le justifier avec des écrits. C'est simple, non ? Cela demande plus de travail, oui. Mais il faut comprendre que nous sommes dans un cadre institutionnel. Puis, vous êtes en train d'être formés en tant que gestionnaires, si vous n'arrivez pas à négocier un permis avec un enseignant, il y a vraiment un problème.

(Les étudiants semblent en colère)

Enseignant 3 : Il est important que vous présentiez des propositions pour que nous puissions en discuter dans les organes collégiaux et que nous n'agissions pas à partir de ce que nous croyions, mais à partir de ce dont vous avez besoin. Même si on n'aime pas ça, les cours sont une priorité, c'est comme ça que la Direction (la DUVI) nous le marque, ce n'est pas de notre faute. J'aimerais que la coordination précise ce point avec les étudiants.

Enseignant 4 : Il me semble vraiment très bien que vous vous battiez pour passer plus de temps dans la communauté. Les autres années, nous ne l'avons pas vu. Qu'en ce moment nous en parlions est très important. D'un autre côté, j'entends beaucoup de généralisations. Il est important de créer de nouveaux espaces de dialogue ou de médiation, ou d'utiliser ceux qui existent déjà, pour prendre des accords que l'on pourrait discuter dans les instances collégiales du campus, que l'on pourrait présenter en Commission Académique. Enfin, je vous invite à dépasser l'idée que l'on vous envoie sur le terrain, vous êtes responsable de vos processus et la

logique de la désobéissance est aussi une alternative. Vous connaissez vos droits, agissez en conséquence.

Enseignant 1 : Je pense que c'est une bonne contribution, ne généralisons pas et essayons de construire quelque chose qui profite à tous.

Étudiant 3 : Oui, je pense qu'il ne faut pas non plus tout laisser entre les mains des enseignants. La vérité est que si nous ne pouvons pas nous organiser entre nous, comment allons-nous faire pour gérer le reste ?

(Certains étudiants hochent la tête en signe d'approbation, les autres semblent contrariés).

La séance se termine ainsi.

(Journal de terrain, 22.04.2016)

Par ailleurs, bien que la plupart des étudiants estiment que la *ruta metodológica* est très bien pensée et donne vraiment une structure à leur processus d'*investigación vinculada*, ils sont moins favorables à la façon dont elle est mise en œuvre par les enseignants et aux contraintes qu'elle peut entraîner. Du fait que la *ruta metodológica* a été conçue tout d'abord comme une stratégie pédagogique, qui cherche en même temps à déclencher la mise en œuvre des initiatives dans les communautés, elle est plus adaptée aux exigences d'enseignement-apprentissage, qu'aux exigences d'intervention. Le regard de [Valeria] (E\_ET\_11\_UVIT) est assez critique à ce sujet :

« Je vous parlais de la route méthodologique qui à mon avis est très bien réfléchi, le processus est très bon, le problème que je trouve est qu'il n'y a pas de coordination entre les enseignants. Si on s'en rend compte, toutes les promotions suivent un processus différent de celui des autres, peut-être parce que les enseignants ne donnent pas toujours les mêmes expériences méthodologiques. Par exemple, celui qui m'a donné celle du diagnostic communautaire, ne l'a pas donné à la promotion suivante. Dans notre cas, par exemple, le problème a été que nous avons d'abord fait le diagnostic régional et ensuite le diagnostic communautaire. De plus, pour le diagnostic régional ils nous ont envoyés à Huehuetla (Puebla), Zozocolco et Coxquihui, eh bien, je ne trouve pas de sens aux données recueillies dans ce diagnostic pour mon projet de recherche. Parfois je me débats avec les enseignants, parce qu'ils disent que ça a du sens, mais moi, au moins en tant qu'étudiante, je ne sais même pas comment je vais le mettre dans mon document parce que ma région était ici [Municipalité d'Espinal] et m'envoyer jusque là-bas, ben non, je ne comprends pas. Ça ne m'a pas aidé à détecter... pour ainsi dire, j'aurais déjà dû avoir une problématique pour voir comment ça affectait... Enfin, je le comprends ainsi, il fallait d'abord faire le diagnostic dans ma communauté et identifier une problématique, et après voir comment cette problématique avait un impact dans les communautés de la région. C'est comme ça que je le pense, c'est ce que j'ai déduit des lectures et de ce que les autres promotions ont fait. Et notre erreur en tant qu'étudiants c'était que nous n'avons pas eu l'initiative de demander pourquoi on nous disait de le faire différemment. Bon, parfois quand nous le faisons, ils le prennent

*mal que nous levions la voix. Pourtant, c'est ce qu'ils nous disent tout le temps de faire, "vous avez la voix" et des choses comme ça. Eh oui, moi je leur pose des questions, mais je ne sais pas, comme je suis une fille un peu agitée et je réclame toujours des choses, je ne sais pas si à un moment donné ils se fâchent car je les questionne beaucoup dans ce sens. Mais ce que je dis au prof est "comment puis-je mener ma recherche si vous ne me donnez pas de réponse ?" C'est très contradictoire. Et jusqu'à présent, ce que je pense du processus de diagnostic que nous avons vécu est qu'ils nous l'ont donné à l'envers, d'abord on a fait un diagnostic régional et ensuite un communautaire et c'est pour ça que je ne trouvais pas de sens. Et ben, jusqu'à présent, personne n'a pas été en mesure de très bien répondre pour quoi on a fait comme ça et qu'est-ce que je fais maintenant de mes données ».*

Il convient de mentionner que ce sentiment d'instabilité associé à la prise de décision au sein des académies était l'un des reproches récurrents des étudiants. Ils se plaignent que les règles, les procédures et les stratégies changeaient constamment et soulevaient le fait que les étudiants de chaque promotion apprenaient et mettaient donc en œuvre des processus d'*investigación vinculada* très différenciés les uns des autres. Comme nous avons pu le voir dans le chapitre précédent, le modèle pédagogique mis en place à l'UVI-T conserve un caractère quelque peu expérimental, mais il n'est pas du tout aléatoire. Bien au contraire, il est le résultat d'un processus de planification et d'organisation très complexe (Ch4.B.c.iv). Toutefois, comme il a été dit, en raison des difficultés rencontrées au sein des organes collégiaux pour trouver des accords, les changements introduits au niveau des processus d'enseignement-apprentissage ne touchent pas les aspects les plus fondamentaux de la route méthodologique. Les expérimentations et les innovations constantes restent sur des aspects un peu moins « centraux » et/ou un peu plus « superficiels », ce qui donne l'impression aux étudiants que le cadre méthodologique est en train de bouger tout le temps, alors que fondamentalement il reste le même. Puis, le processus de planification n'est pas vraiment visible pour les étudiants, donc la constante expérimentation leur semble le résultat d'un processus plutôt aléatoire. Les enseignants en sont conscients, l'un d'entre eux l'a exprimé de la manière suivante : « *ici on aime voir ce qui marche et ce qui ne marche pas et on s'adapte d'une promotion à l'autre, mais les étudiants le vivent comme une source d'angoisse et d'incertitude* » (E\_PR\_07\_UVIT). En effet, ces changements représentent une source d'incertitudes que les étudiants interprètent comme une absence d'accords entre les enseignants. Surtout, parce qu'à de nombreuses reprises, lorsque les décisions ne sont pas unanimes, les enseignants n'hésitent pas à exprimer leurs opinions pour ou contre, notamment dans des conversations informelles.

Les enseignants sont conscients des limites du modèle pédagogique et des contraintes qu'ils imposent eux-mêmes aux étudiants. Un enseignant reconnaissait dans l'entretien : « *franchement, nous voulons qu'ils fassent beaucoup de choses, mais on veut qu'ils le fassent à notre manière* » (E\_PR\_15\_UVIT). Cela fait partie de la dynamique que l'on peut retrouver dans n'importe quel établissement d'enseignement, mais parmi les étudiants de l'UVI cela passe moins bien car ils ont l'habitude d'entendre les enseignants leur dire de prendre la responsabilité de leurs processus, de prendre la parole, de défendre leur point de vue.

Quand ils remettent en question certaines décisions des enseignants, ils ne comprennent pas que certains se fâchent ou essaient de leur imposer leur point de vue. Puis, quand ils ne trouvent pas une possibilité de dialogue avec les enseignants, ils se sentent très frustrés car ils trouvent cela illogique.

Comme nous avons pu le voir dans les sections précédentes, tous les obstacles que les étudiants rencontrent au fil des semestres ne sont pas liés entièrement à la route méthodologique ou au planning donné par les enseignants, mais les jeunes trouvent qu'il existe une certaine ambiguïté entre le discours de l'UVI et la manière dont les activités académiques sont organisées. Ils savent que la normativité institutionnelle comporte certaines contraintes, mais trouvent que d'autres arrangements pourraient être faits au sein de l'UVI-T pour qu'ils puissent tenir leurs engagements auprès des communautés. Finalement, même s'ils trouvent très bien la route méthodologique pour leur processus de formation, ils la trouvent limitée pour répondre aux exigences du travail avec les communautés. Cela nous conduit à dire que, malgré le fait qu'elle a été dessinée pour favoriser les processus d'enseignement-apprentissage et l'établissement de liens de *vinculación* plus solides avec les communautés, à défaut de flexibilité, la route méthodologique spécifique à l'UVI-T peut vite devenir un nouveau cadre normatif limitant les pratiques des acteurs, voire plus contraignant que les propres cadres normatifs imposés par l'UVI et l'UV.

### c. Le gestionnaire interculturel, un spécialiste de l'animation interculturelle

Au début de leur parcours, les étudiants sont passés par un processus de (re)découverte et de (re)valorisation de la langue, la culture, les savoirs et les communautés totonaques. Ils ont développé au passage une vision essentialiste des communautés de la région, mettant l'accent sur des qualités idéalisées et ignorant des aspects considérés comme problématiques. Lorsqu'ils commencent à travailler avec les communautés de manière plus rapprochée ils sont confrontés à des problématiques difficiles à nier ou à ignorer. Ils (re)découvrent cette fois-ci les conflits entre les habitants, les tensions entre les différents groupes pour des raisons politiques ou religieuses, les différents rapports de pouvoir structurant les dynamiques locales et, au milieu de tout cela ils doivent ouvrir le chemin pour former un groupe et travailler collectivement. Le défi est de taille mais ils se sentent motivés pour essayer de le relever. Toutefois, au fur et à mesure, ils doivent également faire face aux signes d'indifférence des habitants, au manque de participation, au décalages existants entre les « temps communautaires » et les « temps académiques ».

En effet, le travail direct avec les habitants les amène à découvrir les vraies limites du modèle proposé par l'UVI et à rencontrer des obstacles au sein des communautés qui les empêchent de mettre en œuvre les projets comme ils le souhaiteraient. À force, ils se sentent frustrés de ne pas pouvoir suivre la route méthodologique sans incident majeur

et de ne pas pouvoir l'adapter pour répondre aux exigences du travail sur le terrain. En termes formatifs, les étudiants traversent une période pleine d'apprentissages, mais elle est également pleine de défis, de difficultés et de problèmes auxquels les étudiants doivent faire face, par fois en ressentant qu'ils n'ont pas les outils suffisants pour le faire.

Les activités de formation prévues par les enseignants au sein de l'UVI-T sont pensées pour que les étudiants acquièrent les fondements théorico-méthodologiques en cours, mais que le processus d'apprentissage se déroule notamment au sein des communautés lorsque les étudiants se trouvent confrontés à des problématiques concrètes. D'ailleurs, c'est en se trouvant confrontés aux situations concrètes qu'ils apprennent à exercer une bonne partie du métier de gestionnaire qui repose sur des compétences communicatives, de résolution des conflits, de négociation, de résolution de problèmes, promotion de la participation, promotion d'alliances, etc. Il est donc attendu que les étudiants éprouvent des difficultés pour pouvoir les surmonter, il y a beaucoup d'espaces en cours et lors de communautés d'apprentissage où les enseignants proposent aux étudiants d'aborder ces difficultés pour qu'ils puissent mieux les accompagner tout au long du processus. Néanmoins, il faudra peut-être se demander si les stratégies mises en œuvre, non pas pour les écouter, mais pour les accompagner sont suffisantes, parce que les entretiens et les observations ont révélé que le passage par cette étape pèse énormément sur la morale des jeunes.

Il ne faut pas oublier que les étudiants sont notés en fonction des activités accomplies pendant chaque sortie de *vinculación* et qu'ils doivent pouvoir prouver aux enseignants que leurs processus avancent malgré les difficultés rencontrées sur le terrain. Quand le processus n'avance pas comme prévu, certains vont en parler ouvertement avec les enseignants ou en communauté d'apprentissage, mais d'autres vont avoir une tendance à faire comme si tout se déroulait comme souhaité. Après chaque sortie de *vinculación*, tous les étudiants et les enseignants de l'UVI-T se réunissent également au sein de la *Comunidad de Aprendizaje* (Ch4.B.c.iv.), où chaque équipe doit présenter sa démarche, ses avancements et les possibles obstacles rencontrés lors de la sortie de *vinculación*. Même si, comme nous avons vu, la *Comunidad de Aprendizaje* s'avère être un espace d'échange permettant aux étudiants d'avoir des retours précieux pouvant potentiellement enrichir leur pratique, il peut être aussi un espace très intimidant pour les étudiants qui n'ont pas bien réussi à réaliser les activités demandées.

Le témoignage d'[Emilia] permet de rendre compte à quel point, gérer la critique des enseignants et le manque de reconnaissance de leur part, peut être difficile. « *Je devais avoir fait mon plan d'intervention au cinquième semestre, mais je n'ai pas pu le faire. Du coup, pendant les vacances, entre le cinquième et le sixième semestre, j'ai arrêté de travailler sur ma problématique et je suis repartie de zéro sur autre chose, dans la même communauté mais sur autre chose. Comme je travaillais là-bas dans ma communauté, tous les jours je ne faisais que ça. Mais bon, ici les profs ne savaient même pas que je travaillais sur autre chose, car pour moi c'était horrible et difficile d'arriver ici pour présenter ce que j'avais fait en communauté et qu'on accorde de la valeur seulement aux étudiants qui avaient bien réussi*

*leur processus. Moi, on me disait toujours, "comment est-il possible que tu n'arrives pas à intervenir, que tu n'arrives pas à faire telle ou telle activité en communauté". Et, ben, je ne savais plus si je devais répondre ou pas car je savais que le processus que j'étais en train de mener ne me laissait plus avancer mais on ne me croyait pas. Même aujourd'hui c'est un truc qui ne me plaît pas du tout, parce que je ne mentais pas au début, j'étais honnête, je n'inventais pas un processus qui n'avait pas eu lieu, je ne disais pas, "ça s'est très bien passé pour moi, les gens se sont réunis", alors que ce n'était pas vrai. Je venais toujours ici et disais la vérité, "j'ai fait ça, j'ai travaillé comme ça, mais ça n'a pas marché". J'étais honnête avec mon processus et j'ai eu que de très mauvaises notes. Du coup, quand j'ai changé de problématique, je n'ai rien dit aux profs, ça s'est mieux passé comme ça » (E\_DIP\_02\_UVIT).*

Afin de pouvoir naviguer entre les limites du modèle et les demandes des habitants des communautés, les étudiants développent des stratégies de négociation, d'adaptation et de contournement leur permettant de faire avancer leur processus au sein des communautés et de répondre aux exigences académiques. Mais, lorsqu'ils ne parviennent pas à faire avancer leurs processus, face à des critiques de la part des enseignants, certains peuvent avoir une tendance à vouloir cacher ce qui se passe vraiment dans leur processus. Aucun n'a envie de perdre la face vis-à-vis des enseignants ou de ses camarades, les étudiants vont donc faire en sorte de montrer que leurs projets tiennent la route, même si ce n'est pas vrai.

Par ailleurs, comme nous avons pu le constater, certains étudiants considèrent qu'ils commencent trop tard la phase d'intervention, ce qui les amène à devoir trouver des alternatives pour maintenir le lien avec les communautés. La stratégie la plus utilisée par les étudiants est l'organisation d'ateliers de tout type. Ils passent par une phase de « *talleritis aguditis* » (atéliertitis ague). C'est comme ça qu'un des enseignants a caractérisé cette phase un peu « malade » où les étudiants organisent énormément d'ateliers. D'ailleurs cet enseignant essayait de les motiver pour qu'ils conduisent d'autres types d'activités de *vinculación comunitaria*, mais face à la peur de perdre le lien avec la communauté et à la quantité de travail demandée par les enseignants, il est vrai que pendant cette étape les étudiants proposent beaucoup d'ateliers aux habitants.

Or, d'une certaine manière, ils préféreraient ne pas devoir se consacrer à des activités d'animation, dont l'organisation d'ateliers avec les habitants. Ils souhaiteraient démarrer la phase d'intervention plus tôt et commencer à travailler sur une initiative concrète. Ils estiment qu'ils n'apprennent qu'à faire des groupes focaux et des ateliers (Encadré 16). En partie parce que la phase de problématisation de la route méthodologie est très associée au développement de compétences d'animation des groupes. Mais aussi parce qu'ils n'ont pas assez de recul pour pouvoir prendre conscience d'autres apprentissages et compétences développés jusqu'alors. De ce fait, leurs attentes vis-à-vis du rôle du gestionnaire interculturel sont fortement réduites et se traduisent par une dure critique vis-à-vis des possibilités de transformation sociale qu'ils avaient initialement attribuées à leur rôle. Le gestionnaire interculturel commence donc à être perçu par les étudiants comme un simple spécialiste de l'« animation interculturelle ».

La notion d'animation interculturelle a une certaine histoire au sein de l'UVI. Le témoignage de l'un des diplômés de la 1<sup>ère</sup> promotion de l'UVI Huasteca permettra de résumer cette histoire en quelques phrases. « *[Quand je me suis inscrit], j'ai choisi la Licence en Développement régional durable, car il y avait aussi l'autre qui s'appelait Licence en Gestion et animation interculturelle, ce qui était une chose très curieuse, vraiment. On s'est toujours moqué des camarades qui étudiaient cette licence "ah, tiens, tu vas devenir animateur, ça veut dire que tu vas travailler comme clown" (rires). C'était quelque chose qui causait du ressentiment de la part des camarades de l'autre licence, mais c'était plus pour les taquiner* » (E\_DIP\_06\_UVIH). Lorsque les deux licences ont fusionné pour donner lieu à la LGID, la dimension de l'animation interculturelle a été intégrée dans le programme.

Mais, jusqu'à présent, la dimension de l'animation interculturelle, qui comprend certaines activités comme l'organisation d'ateliers et des réunions, est perçue par les étudiants ainsi que par certains enseignants comme l'aspect le moins valorisant de la LGID. Malgré le fait que le développement des compétences associées à l'animation de groupes soit essentiel au métier d'intermédiaire local du développement. Lorsque nous disons que les étudiants se perçoivent comme de simples spécialistes de l'animation interculturelle, nous essayons de mettre en avant qu'ils se rapportent à la représentation collective moins valorisante du métier au sein de l'UVI-T. Cette idée s'oppose à la représentation qu'ils s'étaient faite au départ où le gestionnaire interculturel était perçu comme un professionnel « hors pair ».

### C. Engagement et responsabilité : le bilan des apprentissages et des expériences

Après le désenchantement et la frustration ressentis face à la réalité du travail quotidien avec les communautés et au constat des limites du modèle proposé par l'UVI, la troisième expérience vécue par les étudiants se trouve en lien avec une période dans laquelle ils voient leur travail se concrétiser. Cette expérience se produit principalement pendant la troisième et quatrième année d'études, elle débute lorsqu'ils se consacrent à la mise en œuvre de l'initiative prévue avec leur groupe d'intérêt et conclue avec une phase de restitution à la communauté et l'aboutissement de leur parcours en tant qu'étudiants, grâce à la soutenance de leur *documento recepcional* (mémoire de fin d'études) face à un jury. Le travail sur un projet spécifique les amène à découvrir que, malgré les limites du modèle et les obstacles qu'ils auraient pu rencontrer, ils sont capables de (co)construire des initiatives qui ont de la valeur et qui contribuent, certes d'une manière modeste mais aussi très concrète, au renforcement de certains processus au sein des communautés locales.

Cette expérience produit chez les jeunes des sentiments de joie, de plénitude, et de satisfaction qui les amènent à mettre en perspective leur passage par l'UVI, les apports du

modèle de *l'investigación vinculada*, et à faire le bilan de leurs apprentissages. Cette fois, sans l'émerveillement idéalisant et la critique désillusionnée des étapes précédentes, le gestionnaire est représenté comme un professionnel capable avec un grand potentiel, mais avec une marge de manœuvre limitée.

a. Médier entre savoirs et pouvoirs « hégémoniques » et « subalternes » : tensions et stratégies de négociation

Comme il a été dit, au cinquième semestre, les étudiants signent un accord de collaboration avec leur groupe d'intérêt, c'est-à-dire avec le groupe d'habitants qui sont intéressés par la construction collective d'une initiative. Le moment dans lequel cette initiative est conçue peut varier légèrement en fonction de l'avancement du processus de chaque équipe. Idéalement elle a lieu au cinquième semestre, dans le cadre du cours de *Gestión de saberes e intervención*, mais elle peut se décaler jusqu'au sixième semestre si, en raison des conditions exceptionnelles, les étudiants n'ont pas réussi à le faire avant. Puis, au sixième semestre, dans le cadre du cours « *Planeación participativa* », les étudiants entament la tant attendue mise en œuvre de l'initiative qui a été conçue, idéalement, avec les habitants. Ces deux expériences éducatives apportent aux étudiants différents outils théoriques, méthodologiques et instrumentaux qui leur permettent de concevoir collectivement des initiatives et des actions collaboratives, permettant d'encourager et d'accompagner les processus de génération et d'application de savoirs au sein des communautés.

Jusqu'à présent, les processus de *vinculación comunitaria* s'étaient concentrés sur la promotion de la participation des habitants aux différentes activités de diagnostic et d'identification des problématiques, mais les étudiants étaient chargés d'animer les différentes activités. Désormais, il est proposé que l'implication des habitants soit plus importante et que le groupe d'intérêt devienne une communauté d'apprentissage dans laquelle tous les acteurs, habitants et étudiants, échangent leurs savoirs pour concevoir conjointement une initiative qui réponde à la problématique identifiée.

L'un des principaux objectifs fixé pour le travail dans les communautés d'apprentissage, est la création de conditions appropriées pour qu'un échange de savoirs puisse avoir lieu entre les habitants et les étudiants. Cet échange ou *dialogue de savoirs*, présente différents défis pour les étudiants, dont la possible construction d'un dialogue horizontal avec les habitants. Certains étudiants constatent que leur statut d'étudiant universitaire peut constituer un obstacle à franchir, puisque certains habitants vont les considérer comme des « experts » qui viennent pour leur apprendre des choses et, au moins au début, ont du mal à concevoir l'idée d'un échange réciproque de savoirs. D'après [Valeria], cela est dû au fait que dans la région il y a très peu de personnes faisant des études supérieures et les personnes qui ont eu la possibilité d'en faire, sont placées dans une position plus élevée :



« Ici les personnes qui étudient sont bien vues, elles ont des compétences, elles peuvent faire des choses... c'est comme si on savait plus que les autres parce qu'on a fait des études, comme si on était à un niveau plus haut que les autres parce qu'on est à l'université. La plupart des gens ici ne terminent parfois pas le lycée. Je ne généralise pas, il y a des gens qui le font, mais d'après le diagnostic que nous avons mené, la plupart ne finissent pas le lycée et se marient et ont des enfants et ne continuent plus les études. Et je ne dis pas que c'est mal, car cela dépend du contexte de chacun, mais bon, c'est peut-être pour ça qu'on nous voit comme ça. Parce qu'après ils pensent qu'on vient leur apprendre quelque chose. Et c'est justement ce que nous essayons de changer, qu'ils ne pensent pas que nous savons tout et que nous venons pour leur apprendre. Mais c'est très difficile d'y parvenir, car nous avons toujours vécu dans ce schéma où, si tu étudies, tu peux arriver plus haut et tu vas faire plus de choses. Mais ce que nous essayons de leur transmettre, c'est de la confiance et de leur dire "je ne suis qu'une étudiante et vous, en tant que paysanne, vous avez aussi des savoirs et je vais apprendre de vous et nous pouvons avoir une bonne conversation, voire une amitié". Par exemple, les profs me grondaient beaucoup parce que je n'amenais pas de quoi écrire, mais j'avais l'impression d'intimider les gens avec les cahiers. À l'époque, je n'avais même pas de téléphone portable. J'essayais donc de tout garder dans ma tête. Mais je pense que ça aide aussi dans le rapport avec les gens. Et puis, je suis en quelque sorte très... ma personnalité est en quelque sorte très extravertie, pour ainsi dire. J'arrive en saluant et "comment allez-vous ? comment vous vous sentez aujourd'hui ? qu'est-ce que vous avez fait ? où êtes-vous allé ?" et la personne commence à prendre confiance et me raconte des choses "tiens mija, aujourd'hui il m'est arrivé telle ou telle chose". Et après je passe au sujet. C'est ainsi qu'on commence à établir la confiance avec eux. Et d'une certaine manière, ça pourrait aider à ce qu'ils ne nous voient pas comme quelqu'un qui a un autre niveau. Mais de toute façon je crois que c'est difficile parce que c'est quelque chose de très marqué dans les communautés. En fait, quand les professeurs y vont, ils leur préparent même à manger, ils s'occupent d'eux. Je ne sais pas si tu t'es rendue compte tout de suite comment elles ont fait avec toi "maestra, ne faites pas ça, vous ferez mieux de vous assoir ici, vous allez vous faire mal"<sup>210</sup>, ben, avec nous parfois c'est pareil » (Extrait d'entretien, E\_ET\_11\_UVIT).

Cela fait que certains habitants s'attendent à ce que ce soient les étudiants qui orientent les activités, qui proposent les solutions aux problématiques, qui décident des actions à mettre en œuvre. Les étudiants doivent trouver donc des stratégies permettant de changer cette perception, même si, comme l'explique [Valeria], cela puisse s'avérer un peu difficile. Notamment parce que cette perception peut ne pas être associée uniquement au

---

<sup>210</sup> Ce commentaire fait référence au fait que j'avais accompagné l'équipe de [Valeria] pour observer comment ils travaillaient avec leur groupe. Ils allaient nettoyer, à coup de machettes, un petit lopin de terre qu'on leur avait prêté pour faire un potager communautaire. Je m'étais proposée pour aider, mais je devais m'initier d'abord à l'utilisation de la machette pour *chapear* (couper l'herbe à ras la terre avec la machette). Je n'étais pas très habile et je pense que cela rendait nerveux tout le monde. On m'a donc demandé gentiment d'aller m'assoier. Mais il y avait aussi l'autre aspect évoqué par [Valeria], pour les habitants, la plupart du temps je passais pour une enseignante et, ainsi que les autres enseignants, j'étais traitée avec beaucoup de déférence.

niveau d'études. Les aspects ethniques, linguistiques, de classe, de race, d'âge et de genre interviennent également dans l'établissement des relations entre les habitants et les étudiants. C'est pourquoi les rapports que j'ai pu observer pendant les échanges étaient très divers, par exemple, des échanges en langue totonaque extrêmement fluides et proches entre une *abuela* totonaque et un groupe d'étudiantes totonaques et non-totonaques ; ou des échanges très distants, mais très polis entre un groupe de femmes totonaques et un groupe d'hommes étudiants, eux aussi totonaques ; ou des échanges plus révérencieux lorsque les étudiants se faisaient accompagner par les enseignants ; ou des échanges comme celui décrit par [Valeria], dans lesquels il semblerait y avoir beaucoup de « confiance » entre étudiants et habitants, mais il y a toujours une certaine déférence de la part des habitants.

Dans tout les cas, l'établissement de ce rapport de confiance est essentiel pour que les habitants se sentent à l'aise pour partager leurs idées, leurs envies, les solutions qu'ils envisagent vis-à-vis de la problématique explorée. Mais ce rapport de confiance ne se construit pas du jour au lendemain, d'où l'importance du lien que les étudiants ont pu établir avec les habitants avant cette étape. Les équipes qui ont réussi à consolider des groupes focaux et des groupes d'intérêt plus constants et plus solides, ont bien plus de chances d'aboutir à des échanges plus horizontaux et à des dialogues de savoirs vraiment collectifs et, par conséquent, à des initiatives vraiment collaboratives où les habitants s'impliquent dans le projet presque autant que les étudiants, tant pendant la conception de l'initiative que pendant sa mise en œuvre. Les équipes qui n'ont pas réussi à créer des liens avec les habitants éprouvent beaucoup plus de difficultés pour produire des échanges qui aboutissent dans des dialogues de savoirs et à la construction des initiatives collaboratives. Dans ces cas, ce sont notamment les étudiants qui choisissent la problématique, conçoivent l'initiative et organisent sa mise en œuvre. Les habitants participent plus en tant qu'informateurs ou se présentent aux activités, mais sans prendre vraiment part à l'initiative.

Pendant le travail d'enquête, nous avons pu constater l'existence de ces deux types d'initiatives, collectives et très collaboratives ou faiblement participatives. Néanmoins, il est important de signaler que la plupart des expériences construites entre habitants et étudiants, se situent entre les deux. Pendant la phase de conception le groupe se réunit et échange sur les solutions possibles à la problématique choisie, sur des actions concrètes à mettre en œuvre, sur la participation et l'implication de chacun de membres lors de la mise en place, mais l'animation des activités repose beaucoup sur les étudiants qui continuent à être perçus, en quelque sorte, comme les porteurs de l'initiative.

Ce rôle de porteur ou responsable du projet ne se trouve pas uniquement associé aux représentations évoquées au début de cette partie, mais au fait que les étudiants assument le rôle de médiateurs entre ce qui est dit et décidé avec les habitants et ce qui est dit et décidé en salle de cours. Comme tout au long du processus d'*investigación vinculada*, les étudiants travaillent avec leur groupe dans la communauté, puis ils présentent la proposition en cours, les stratégies à suivre, la liste d'actions à prendre, les accords qui

ont été établis. Ils reçoivent donc le retour des enseignants et des autres étudiants qui ont pour but de les aider à mieux structurer et rendre plus solide la proposition d'initiative et la stratégie de mise en place. Même si ces échanges peuvent s'avérer très constructifs, ils représentent un nouveau type de dialogue entre les savoirs du groupe étudiants-habitants agissant dans le contexte de la communauté, et les savoirs du groupe étudiants-enseignants agissant dans le contexte de l'université.

Bien qu'au sein de l'université les savoirs issus des communautés sont largement valorisés, il ne faut pas perdre de vue que nous nous trouvons dans un milieu académique, et cette ouverture aux savoirs communautaires est traversée par la nécessité de former les étudiants aux exigences de ce milieu. Les étudiants expliquent constatent qu'il y a des ambiguïtés au niveau du discours des enseignants, qui vont au-delà des processus de construction de leurs initiatives.

b. L'ouverture des champs du possible : se projeter ensemble et rétribuer à la communauté

Tout au long du septième semestre, dans le cadre du cours dénommé *Servicio Social*, les étudiants sont tenus de présenter un dossier dans lequel ils font le décompte de tout le temps qu'ils ont passé dans la communauté, chiffré en heures, et détaillent les activités réalisées pendant ce temps. Il faut savoir qu'au Mexique, pour obtenir leur diplôme, tous les étudiants de premier cycle doivent effectuer un minimum de 480 heures de service social. Le service social doit contribuer à la formation professionnelle des étudiants, de ce fait, les heures consacrées doivent être effectuées dans des espaces où l'étudiant a la possibilité d'appliquer et d'évaluer les connaissances, les compétences et les valeurs acquises au cours de sa formation. Dans les universités conventionnelles, les heures de service social sont également conçues pour que les futurs diplômés puissent étendre les avantages de la science, de la technologie et de la culture à la société, dans le cadre de ce que nous avons précédemment défini comme « extension universitaire » (Ch4.A.c). Dans le cas des étudiants de l'UVI, le service social est compris différemment car, dès les premiers semestres, les jeunes découvrent leur métier en l'exerçant et en apportant leur temps et leurs connaissances aux communautés avec lesquelles ils travaillent. Par conséquent, l'expérience éducative de « Service social » devient plutôt un espace dans lequel les étudiants systématisent tout le travail qu'ils ont effectué avec les communautés et intègrent un dossier en apportant des preuves très précises, faute de quoi le service social n'est pas validé.

Par ailleurs, cette systématisation contribue à la génération du *documento recepcional* (mémoire de fin d'études), qui est généralement une systématisation problématisée de l'expérience de *vinculación comunitaria* et l'aboutissement du processus d'*investigación vinculada*. Pendant cette étape, tel que le décrirait l'un des enseignants, « les étudiants se

*nomment, nomment la communauté et les habitants avec qui ils ont travaillé, nomment leur processus, leur problématique et mettent tout sur papier, puis ils le restituent à la communauté. Il y a eu des expériences où les étudiants ne font pas leur soutenance ici, ils la font là-bas, où ils ont été, avec les acteurs dans la communauté. Et il peut y avoir une intervention des acteurs dans la soutenance pour dire, voici qui nous sommes, voici ce qu'on a fait ensemble, voici ce qu'on a construit. C'est comme ça que se termine la route méthodologique, par cette systématisation et cette restitution » (E\_PR\_05\_UVIT).*

Il faut toutefois souligner que des activités de restitution à la communauté se font tout au long de la durée des études, notamment après la phase de diagnostic et après la mise en œuvre de l'initiative, puisque plusieurs produits (monographies, mémoires photographiques, cartes, etc.) deviennent disponibles. Certains étudiants comme [Paula] se sentent redevables tant qu'ils n'ont pas rendu certains produits à la communauté : « *Il y a encore un travail que nous allons apporter bientôt à la communauté. Lors des premières visites, du diagnostic communautaire, nous avons recueilli beaucoup d'informations et commencé à réaliser une monographie communautaire. Nous en avons presque fini et nous allons leur apporter. Parce que nous sentons que nous sommes encore redevables à la communauté, parce que nous ne l'avons toujours pas rendu. Et le but serait de terminer la monographie et d'y organiser un petit événement et de la rendre à la communauté pour qu'elle la garde. C'est un travail que nous avons encore en cours » (E\_ET\_14\_UVIT).*

Mais pendant la phase de systématisation, les étudiants expérimentent différemment la responsabilité qu'ils ont assumée vis-à-vis des communautés. Ils ressentent un engagement plus profond qui naît de leur contact dans le temps avec les habitants et des expériences vécues ensemble. Pendant les derniers semestres, ils profitent donc pour faire un suivi après la phase d'intervention avec la communauté. Certains cherchent à impliquer également les habitants dans la phase finale du processus qui est la présentation du travail accompli ensemble au sein de l'université. D'autres se rendent dans les communautés pour garder le contact avec les habitants et cela peut déclencher de nouvelles initiatives même si, à proprement parler, elles ne font plus partie de la phase d'intervention.

Tel que l'explique Doña [Catalina], l'une des habitantes impliquées dans une initiative de création de jardins médicinaux avec une équipe d'étudiants, « *après avoir réalisé les huertos medicinales, les jeunes nous ont invités à l'UVI et nous y sommes allées pour écouter les informations qu'ils allaient présenter, nous avons vu à quoi ressemblaient leurs cours, comment ils ont présenté le travail et nous nous sommes vues sur l'écran avec nos huertos tradicionales. C'est à ce moment-là que nous avons demandé à [Joel] s'il n'y avait pas moyen d'apprendre autre chose et c'est comme ça que nous avons eu l'idée de faire les huertos comunitarios (potagers communautaires). Et ça suit son cours. Mais comme je vous le disais, on n'avait pas de lopin de terre, mais ma tante en a un. Elle n'était pas dans le groupe, elle vient juste de le rejoindre. Et j'avais pensé à elle car comme elle est propriétaire de tout ça et elle avait un terrain vague, j'ai parlé avec elle pour qu'on l'utilise et ça sert à quelque chose. Je l'ai donc invitée et maintenant elle fait partie du groupe. C'est ainsi que nous*

*travaillons depuis un moment avec les jeunes. D'abord, nous leur en avons appris sur les herbes traditionnelles et maintenant ils vont nous en apprendre sur les potagers »* (Extrait d'entretien, E\_MC\_02\_UVIT).

En effet, après le projet du jardin médicinal, les habitants avaient demandé aux étudiants de travailler sur autre chose. Cette nouvelle initiative a permis aux étudiants de continuer à travailler avec les habitants et de garder le lien avec eux jusqu'à la fin de leurs études. Cela montre que les équipes qui ont réussi à créer des liens solides avec leur groupe d'intérêt, pourraient potentiellement continuer à déclencher d'autres types d'initiatives collaboratives avec leur groupe de travail. Malheureusement, même si la plupart des étudiants expriment leur souhait de continuer à travailler avec les communautés, du fait qu'ils se posent encore des questions sur la suite de leur parcours une fois diplômés, dans la plupart des cas cela reste dans des conversations assez informelles avec les habitants.

Dans le cadre de son processus, [Paula] a beaucoup de clarté sur le travail qui pourrait être entamé ensuite et sur la direction dans laquelle pourrait évoluer l'initiative qu'ils ont commencée. Mais elle n'est pas sûre d'avoir les moyens pour le faire. *« À propos de notre projet, nous envisageons de continuer, je ne sais pas jusqu'où nous allons arriver, d'autant plus que ni [Jorge] ni moi n'avons des revenus et parfois c'est très difficile, mais bon, nous aimerions continuer. Peut-être continuer à donner quelques ateliers. Là, nous avons travaillé avec des jeunes, mais ça serait bien de le faire maintenant avec des adultes. La proposition était que les jeunes qui ont suivi les ateliers et ont acquis des connaissances, reproduisent les activités ou partagent ce qu'ils ont appris à la maison, avec leur famille ou au travers d'un atelier ou d'une conférence à l'école. Mais je pense qu'il y a encore du travail pour qu'ils se sentent prêts à le faire. Et aussi ça serait bien d'aller vers d'autres communautés avec les mêmes problèmes que nous avons observés déjà ici, de travailler dans d'autres endroits, également avec des groupes, surtout pour continuer à rendre le problème visible et que les gens se rendent compte des conséquences que cela peut avoir. Donc, il y a beaucoup de choses à faire. Mais nous envisageons de continuer, nous ne savons pas jusqu'où nous allons aller ni comment, mais nous envisageons de continuer à travailler »* (E\_ET\_14\_UVIT).

[Paula] n'est pas la seule. D'ailleurs, la plupart des étudiants expriment leur volonté de continuer à travailler avec les communautés, mais une bonne partie d'entre eux ont également l'impression que donner continuité aux initiatives déclenchées ne leur permettrait pas de s'auto-employer et produire les revenus suffisants pour subvenir à leurs besoins et ceux de leurs familles. [Joel], par exemple, exprime beaucoup d'inquiétude par rapport à ce sujet, notamment parce qu'en tant que jeune père il a des nouvelles responsabilités. *« Je suis peut-être interculturel, mais je pense un peu plus à l'argent et à l'épargne. À l'université, on nous apprend à travailler avec les communautés, mais en réfléchissant à ma situation, la question de l'argent est aussi nécessaire. J'ai parlé avec plusieurs diplômés, une quinzaine environ, de la première, la deuxième, la troisième et la sixième promotion de l'UVI et ils me disent que ce n'était pas facile de vivre de la gestion des initiatives. Et ce qu'on fait ici est très chouette dans le sens où on travaille avec les communautés et j'aime beaucoup la LGID, mais quand j'entends ça, ça m'inquiète un peu et*

*maintenant plus parce que je suis père depuis peu. Déjà, étudier et être papa a été très difficile. Je me sens très heureux parce que j'ai déjà une famille, mais je m'inquiète quand je pense à l'argent, car nous avons déjà passé de mauvais moments, ça nous est déjà arrivé d'être à court de nourriture et ce n'est pas facile avec un bébé. Du coup, là, je dois me battre pour ma famille » (E\_ET\_12\_UVIT).*

[Uriel], un des enseignants, m'explique qu'il est courant de voir un changement dans la perspective des étudiants une fois diplômés car le « fardeau social » et les responsabilités qu'ils doivent assumer ne sont pas les mêmes. *« Il y a beaucoup de petites initiatives qui s'articulent dans la région qui sont encore isolées. Ce sont encore des petites choses sans cohésion, mais attention quand tout ça s'articule et commence à renforcer un processus plus large dans la région ! En tout cas, le plus grave, c'est que les jeunes commencent une vinculación qui me semble honnête et bonne en tant qu'étudiants car ils n'ont pas le fardeau social de soutenir la famille, mais dès qu'ils obtiennent leur diplôme, les attentes familiales sont différentes, elles changent. Du coup, le point de vue des étudiants change aussi. C'est-à-dire que j'étais étudiant et je savais qu'il fallait que je donne tout avec la communauté et je pouvais donner mon temps et je pouvais donner je ne sais quoi, mais maintenant je ne peux plus le leur donner, je ne peux pas donner mon temps, je dois trouver un organisme, ou une institution, ou une fondation, qui peut m'embaucher pour faire ce que je veux ou qui peut me donner de l'argent pour le faire ou à qui je peux demander de l'argent pour les communautés. Il me semble que la perspective de l'étudiant qui fait la vinculación-intervención change, de celle du diplômé qui doit vivre de la vinculación-intervención. Je ne connais pas de diplômés qui disent, je vais me la jouer avec la communauté et je ne suis pas intéressé par l'argent, enfin, je ne connais pas d'enseignants non plus. On dit nous aussi qu'il faut chercher un moyen de rendre possibles les processus de vinculación-intervención inter-culturelles, inter-actorales, inter-lingües, inter-disciplinarios, dans l'ouverture et le respect des dynamiques culturelles. Il me semble qu'il y en a peu encore, nous sommes en train de le construire. Nous ne sommes pas non plus une société interculturelle, nous sommes en train de nous conformer en tant que telle » (E\_PR\_05\_UVIT).*

Il ne faut pas oublier non plus, comme évoqué plus haut (Ch5.A.b), que certaines familles espèrent que l'obtention d'un diplôme permettra à leurs enfants d'avoir un meilleur emploi et de contribuer dans ce sens aux dépenses de la famille. La pression que subissent les diplômés, hommes et femmes, pour commencer à générer des revenus est supérieure à ce qu'ils avaient en tant qu'étudiants et c'est peut-être l'une des raisons pour lesquelles ils ne donnent pas de continuité à leurs initiatives. Cependant, il y a très probablement d'autres raisons que nous ne connaissons pas, car il n'y a pas de stratégie de suivi spécifique des diplômés de l'UVI-T, ni d'études sur leurs trajectoires qui nous permettent d'avoir plus d'informations à cet égard. Il se peut également, que depuis la réalisation de cette enquête en 2016, les conditions aient changé et permis que certains étudiants donnent continuité à leurs initiatives. Pour l'instant nous pouvons dire uniquement que certains étudiants s'accrochent à l'idée de pouvoir continuer à travailler avec les habitants sur leurs initiatives. Les paroles d'[Alicia] permettent d'en rendre compte :

« En ce moment, nous écrivons et terminons notre projet, mais j'ai déjà dit à [Rebeca] qu'il fallait qu'on se réunisse pour en parler et définir la suite. À titre personnel, j'aimerais qu'on continue à ouvrir la voie dans la communauté. Je ne sais pas, peut-être qu'elles diront oui ou non. Nous devons parler toutes les trois de ça. Je ne peux pas dire que je pars toute seule parce que nous avons fait un bon bout de chemin ensemble. Nous en avons même parlé à l'époque, mais on n'avait pas le temps de s'investir tout de suite après notre intervention. Mais nous pensons que nous pouvons faire quelque chose de plus grand dans la communauté où nous sommes. Je vais être honnête avec toi, nous n'avons pas pleinement atteint l'objectif que nous nous étions fixés, à savoir que les gens de Papantla ou des environs de la communauté puissent mesurer eux aussi l'impact du changement climatique et l'importance de commencer à s'y attaquer. Franchement, à cause de l'argent, nous n'avons pas pu beaucoup nous déplacer, mais je crois qu'il y a déjà une intention là-bas, un groupe et un objectif derrière. Maintenant, nous pouvons commencer à chercher du soutien pour que nous puissions continuer à travailler là-bas. Et d'ailleurs, je crois que l'UVI nous apprend à travailler dans les communautés pour qu'après on continue. Je peux dire que l'UVI te pousse, te fait ouvrir les yeux sur la réalité et t'amène ensuite à travailler sur quelque chose qui se passe. Et en sortant, je pense que le but serait de continuer à travailler sur ça. Sinon ça n'aurait pas de sens » (E\_ET\_25\_UVIT).



**Figure 30.** Soutenance d'un documento recepcional présenté par des étudiants de l'UVI-T face au jury et aux habitants ayant collaboré à la réalisation du projet  
Photo prise en 2016 par Anayansi González Rodríguez

Face à ce manque de visibilité et de clarté concernant la suite de leur parcours, l'acte de restitution prend une grande importance car c'est le moyen dont les jeunes disposent pour boucler ce cycle de travail de près de trois ans avec les communautés et les habitants.

Pour certaines équipes l'acte de restitution ultime a lieu une fois qu'ils ont soutenu leur mémoire de fin d'études et mettent à disposition de la communauté le *documento recepcional* terminé. Dans d'autre cas, elle se fait le jour même de la soutenance où certaines équipes invitent les membres du groupe avec lesquels ils ont travaillé pour qu'ils s'expriment également s'ils le souhaitent et pour qu'ils soient également reconnus pour le travail effectué (Figure 30).

### c. Le gestionnaire interculturel, un médiateur engagé et polyvalent

Alors que les jeunes mènent des activités d'*investigación vinculada*, ils ne réalisent pas que chacune des étapes qu'ils ont franchies a contribué à consolider leurs processus. Lors de l'étape de systématisation, ils ont donc l'occasion de mettre en perspective chacune des activités et les apports de la *ruta metodológica*. D'une certaine manière, cela les amène à « retomber amoureux » de leurs processus d'*investigación vinculada*. Malgré les difficultés ils sont désormais capables de prendre du recul et d'apprécier le fruit de leur travail et de leur engagement. [Felipe] évoque que « *s'en souvenir est très beau, très très beau, car plus qu'un processus de vinculación, il s'agit d'une expérience de vie qu'on partage avec la communauté, un partage de camaraderie, un partage d'amitié, un partage avec les gens qui te fait voir les choses différemment. Et c'est peut-être ce qui manque à de nombreux chercheurs, non ? qu'ils interagissent davantage avec les gens et s'impliquent plus dans leurs processus* » (E\_ET\_17\_UVIT).

Cela les conduit également à mettre en perspective ce que l'UVI leur a laissé. [Alicia] l'exprimait ainsi, « *en ce moment, étant au huitième semestre, je peux le dire, pour ma part, que je suis heureuse d'être ici et d'avoir connu ce modèle qui est différent de ce que les autres personnes de mon âge étudient. En plus du fait que je peux partager avec eux mes expériences et leur dire : "il existe une université qui travaille dans ce sens". Et je pense que cela me motive ou me fait me sentir heureuse aussi. Et je peux dire qu'après tant de choses et malgré toutes les choses et les processus que parfois je n'ai pas aimés, je me sens heureuse avec l'UVI* » (E\_ET\_25\_UVIT). Il est possible de constater qu'ils ont appris à regarder le programme de formation et le modèle proposé par l'UVI avec un regard un peu plus critique. Désormais ils sont donc capables de se sentir heureux avec leur parcours de formation, tout en pouvant faire un bilan avec les points faibles et les points forts du programme.

[Jorge] considère, par exemple, que « *comme dans toutes les formations, il y a des petites lacunes, mais je pense aussi qu'on nous a donné tous les outils dont on a besoin. Je fais partie des étudiants qui disent qu'il ne faut pas tout mettre sur le dos de l'UVI ou des profs, car on a longtemps cru que le savoir était dans l'université, et maintenant, les étudiants, nous avons besoin d'être un peu plus autonomes et de chercher d'autres espaces de formation qui nous apportent également et aussi d'apprendre des connaissances qui nous entourent. En reliant*



*tout ça à la formation qu'on nous donne à l'UVI, franchement oui, nous avons tout ce qu'il nous faut et nous devons y croire aussi en tant qu'étudiants, que nous pouvons faire beaucoup de choses pour notre communauté et pour les communautés de la région. Parce que, par exemple, si je veux créer une pharmacie interculturelle, créer ce dialogue entre médecine allopathique et médecine traditionnelle, créer des groupes de travail, avec des jeunes, avec des femmes ou peu importe, puis, créer des espaces de rencontre dans la communauté ou dans les écoles, faire tout le processus. Oui, je peux le faire car l'UVI m'a appris les outils d'animation et m'a appris la médiation, car une des compétences et des capacités du gestionnaire interculturel pour le développement, est que le professionnel sache médier et faire dialoguer et trouver un juste milieu et surmonter les obstacles. Certains d'entre nous développons davantage ces compétences, d'autres moins, mais je crois que nous avons tous acquis cette capacité. Personnellement, l'UVI m'a donné divers outils et j'en ai trouvé et appris d'autres dans d'autres espaces dans lesquels je participe. Mais cette capacité de dialogue, cette capacité de prise de conscience, ça c'est l'UVI qui me l'a apportée et c'est super puissant. Pour pouvoir mener n'importe quel processus, il faut être un professionnel sensible et ça, à l'UVI on te sensibilise au maximum. Puis aussi toutes les compétences et connaissances qu'implique une perspective interculturelle, on l'apprend aussi ici. Du coup, l'UVI t'apporte toute cette gamme, tout l'éventail de possibilités » (E\_ET\_18\_UVIT).*

Dans cette dernière étape du parcours des étudiants, le gestionnaire interculturel commence donc à être perçu comme « un médiateur qui ne va pas dans les communautés pour les organiser ou pour résoudre leurs problèmes », tel que l'exprime [Jorge], « les communautés sont déjà organisées et ont leurs propres processus. Ce qui nous incombe, c'est de contribuer avec les gens de la communauté pour pouvoir renforcer leurs initiatives ou bien, en proposer d'autres, mais toujours main dans la main avec eux » (E\_ET\_18\_UVIT). Dans ce nouveau rôle, ils s'estiment capables de contribuer à renforcer toutes les capacités et tout le potentiel dont disposent déjà les communautés. [Emilia] élabore à ce sujet, « je me souviens beaucoup d'une phrase d'un enseignant qui disait "qu'on va aller dans la communauté et faire ce qu'on peut avec ce qu'on a". Parce qu'on peut avoir beaucoup de ressources mais si on ne sait pas comment les mobiliser, ben, elles restent là. Ici à l'UVI, avec nos initiatives, nous avons pu voir que nous avons la capacité de faire beaucoup de choses avec la volonté des gens et avec les ressources que la communauté a déjà. Nous avons plus de compétences maintenant que quand nous avons commencé donc, malgré les obstacles, je pense que nous pouvons faire avancer des choses » (E\_DIP\_02\_UVIT).

Pour sa part, [Julia] considère que le rôle du gestionnaire interculturel est d'accompagner les communautés. « Ce que nous devons faire, est d'être là, présents pour soutenir les communautés. Les accompagner pour que leurs droits en tant qu'autochtones soient respectés, les soutenir également pour que leurs coutumes ne soient pas perdues, encourager aussi les jeunes pour qu'ils adoptent également ce rôle. Même s'ils habitent là-bas dans la communauté, il y a des jeunes qui ne se sentent plus en faire partie, parce qu'ils ne se rendent pas compte de ce qu'il y a vraiment là-bas. Alors nous devons être là aussi pour les aider à

*prendre conscience, nous devons leur donner l'exemple, leur montrer qu'il y a beaucoup de choses à découvrir et à faire et qu'ils sont en train de passer à côté* » (E\_ET\_24\_UVIT).

Autrement, les jeunes prennent conscience de l'éventail des compétences qu'ils ont acquis et découvrent leur capacité à exercer dans différents domaines, notamment grâce au fait qu'ils ont été formés dans toutes les *orientaciones*. Certains y voient quelque chose de très positif car cela signifie qu'ils peuvent s'impliquer dans différents types de projets, et ils considèrent que cela peut leur ouvrir de nombreuses portes. Cependant, d'autres le perçoivent comme un manque de spécialisation dans un domaine précis qui peut peser au moment des entretiens d'embauche. Ils craignent que le profil de « *todólogo* » (personne à tout faire) ne soit pas valorisé par les employeurs. En outre, parmi les petites lacunes soulevées par [Jorge], certains étudiants évoquent les aspects financiers de la gestion des projets leur permettant des faire de demandes de financement et de subventions, de réaliser des budgets et des prévisions et d'en mesurer la rentabilité. Ces aspects sont abordés, mais d'après les étudiants, de manière peu approfondie. « *À l'université on nous apprend des questions associées à la gestion des projets et nous apprenons aussi à faire des projections financières qui nous servent beaucoup, mais nous travaillons seulement pendant quelques mois sur ça et ce n'est pas du tout assez, puisque c'est ce que demandent les employeurs. Enfin, c'est ce que m'ont dit des amis qui sont sortis d'ici* » (E\_ET\_12\_UVIT).

Dans ce sens, il est important de soulever le fait que malgré que la plupart d'étudiants disent se sentir confiants par rapport à la formation et aux compétences qu'ils ont acquises – à l'exception des petites lacunes évoquées précédemment – ils expriment beaucoup d'inquiétude vis-à-vis de leurs perspectives professionnelles. Bien évidemment, ce phénomène n'est pas du tout propre aux étudiants de l'UVI-T. La plupart des jeunes ayant réalisé des études d'enseignement supérieur, étant confrontés au marché de l'emploi pour la première fois, retrouvent des angoisses et des inquiétudes similaires. Toutefois, certaines peurs partagées par les étudiants se trouvent en lien avec le contexte particulier des UI et aussi avec le discours mobilisé au sein de l'UVI-T, concernant le rôle des gestionnaires interculturels dans la région.

Premièrement, en ce qui concerne le contexte particulier des UI, certains étudiants expriment un peu d'appréhension par rapport au fait d'être discriminés pour avoir étudié dans une université interculturelle. Ils craignent que les employeurs pensent qu'ils ne sont pas bien préparés et préfèrent embaucher des diplômés des universités conventionnelles. Comme nous pouvons le constater, cette première préoccupation n'est pas liée à la perception des jeunes sur leur propre formation, mais à la manière dont ils pensent que les diplômés peuvent être perçus par les personnes qui ne connaissent pas les processus de formation menés au sein de l'UVI. D'une part, cette crainte repose sur l'idée dominante, dans certains secteurs de la population, que les universités situées en milieu rural sont des institutions de second rang. D'autre part, cette crainte provient des commentaires effectués par des personnes de leur entourage qui par méconnaissance et/ou méchanceté dénigrent leur formation. À ce sujet, [Rebeca] me racontait avec

désarroi : « souvent quand on était avec la famille, on me posait des questions sur la formation et un jour quelqu'un m'a demandé où j'allais travailler, j'avais expliqué les différentes possibilités, puis un cousin m'a carrément dit "tu rêves, tu es en train d'étudier pour finir par vivre sous un pont et manger ce qui traîne dans le coin". À ce moment-là, je n'ai rien dit parce que je n'avais pas assez d'arguments pour pouvoir parler, mais dans ma tête j'envisage des possibilités infinies pour pouvoir travailler et continuer à soutenir les communautés » (E\_ET\_26\_UVIT).

Bien que les étudiants reconnaissent le prestige que l'UV a dans tout l'État de Veracruz, ils craignent également que les employeurs ne connaissent pas l'UVI ou la proposition éducative et que, dans ce sens, ils ne puissent pas apprécier la valeur de leur profil professionnel. [Alicia] expliquait, « dans mon cercle social où j'ai des amis qui étudient des carrières conventionnelles, j'ai toujours eu beaucoup de mal à expliquer que je vais dans une université interculturelle. La première chose qu'on me dit, "et tu fais quoi là-bas ? pourquoi tu étudies la gestion interculturelle pour le développement ?" Puis je commence à expliquer que nous travaillons pour un développement, mais pas un développement capitaliste, plutôt pour un développement pour le bien commun, non ? Je commence donc à parler du diagnostic, de la première étape qui nous permet de reconnaître qu'on appartient à une région culturellement diverse et tout ça, n'est-ce pas ? Donc, ils commencent à me dire, "hey, wow, c'est super, hyper sympa !". Mais ils ont toujours l'impression que c'est comme si j'avais fait des études en tourisme, non ? Ils me disent "c'est génial, comme ça tu vas voyager et tu vas aller partout, non ?" Et je pense que la difficulté est là, ce n'est pas difficile à expliquer, mais plutôt que l'autre qui n'a pas été confronté au même processus et ne voit pas les problématiques dans les réalités, ne peut pas comprendre. Soit parce qu'il ne connaît pas ou parce qu'il n'a pas l'habitude qu'on lui parle des problèmes de la région dans l'école. Ils vivent leur parcours professionnel plus dans le sens, "tu vas faire des études parce que tu veux être une meilleure personne ou parce que tu veux réussir et le diplôme que tu as choisi est censé te laisser beaucoup d'argent", mais ils n'arrivent pas à voir l'impact social. Si ça se trouve quand je vais rencontrer des employeurs, ça sera pareil, ils ne vont pas comprendre ce que je peux apporter » (E\_ET\_25\_UVIT).

Il faut bien soulever le fait qu'il ne s'agit que de craintes exprimées par les étudiants, mais elles sont très révélatrices d'une certaine dynamique poussant les étudiants à devoir légitimer leur métier et leurs compétences dans un contexte qui promeut l'emploi bien rémunéré comme l'aboutissement de toute formation professionnelle. Il est donc important de rappeler que l'UVI a essayé de se démarquer de cette perspective, dans le sens où, le but n'est pas de former uniquement pour l'emploi, mais de former des êtres humains de façon plus intégrale. Un membre de l'équipe directeur m'explique, « je crois que les jeunes ont la possibilité d'avoir un emploi mais on leur dit aussi qu'ils peuvent continuer à faire partie de la communauté. Parce que si nous pensons seulement à l'emploi, nous sommes en train de faire la même chose que les autres universités, sortir les gens des communautés pour qu'ils ne reviennent jamais. On sait qu'il y a des jeunes qui vont le faire, ils vont partir même après avoir passé par l'UVI, mais il y en a d'autres qui ne le feront pas.

*Donc, à l'UVI nous voulons leur donner la possibilité d'avoir aussi cette autre trajectoire » (E\_DUVI\_01).*



**Figure 31.** Groupe d'étudiants de l'UVI-Totonacapan  
Photo prise en 2016 par Anayansi González Rodríguez

## **Ouverture en guise de conclusion. Les « limites-marges de manœuvre » comme prisme d'analyse des processus de socialisation aux métiers du développement.**

Les études menées dans le cadre de la « socio-anthropologie du développement » (Olivier de Sardan, 1995) portent un intérêt particulier sur l'analyse des interactions entre acteurs sociaux dans le cadre d'une opération de développement donnée, ainsi que sur la manière dont ces acteurs y répondent, compte tenu des contextes et changements structuraux qui les entourent. Dans une perspective diachronique, le courant de la « socio-anthropologie du développement », tel qu'envisagé par Olivier de Sardan, propose d'étudier « les contraintes respectives auxquelles [les différents acteurs impliqués] sont soumis », « les stratégies que les acteurs déploient à l'intérieur de leurs marges de manœuvre » et « les représentations des sens mobilisés par les groupes en interaction » (6). En nous inspirant largement de cette proposition, nous avons adopté la même perspective pour analyser les processus de socialisation aux métiers du développement. C'est-à-dire, nous nous sommes intéressés tout particulièrement aux contraintes qui encadrent les actions des sujets impliqués, aux stratégies employées pour adopter, adapter ou contourner ces contraintes, et aux représentations des sens exprimés par les acteurs concernant leurs pratiques. Pour mener cette analyse, nous avons pris pour base le modèle conceptuel-méthodique de l'éducation interculturelle proposé par Gunther Dietz (2012), dans le but d'explorer les processus de socialisation professionnelle aux métiers du développement à partir de l'articulation de trois dimensions – syntactique, sémantique et pragmatique – et de leur application concrète au contexte spécifique de l'enseignement supérieur interculturel au Mexique.

Au niveau « syntactique », nous nous sommes intéressés à l'étude de la « pensée d'État » (Bourdieu, 1993) à partir de laquelle sont problématisés les phénomènes éducatifs et formulés les programmes conçus pour former des intermédiaires locaux du développement dans un contexte précis. Dans le contexte mexicain, nous avons pu constater que la formation d'intermédiaires locaux du développement se trouve structurée par une pensée d'État qui repose sur une conception de l'« indien » – en tant que « catégorie coloniale » (Bonfil Batalla, 1972) –, représentative d'une « altérité » perçue comme synonyme de « non-développé ». Au fil du temps, l'« altérité autochtone » a été perçue par l'État mexicain d'abord comme un « problème » auquel il faut remédier, puis comme une « richesse » qui doit être valorisée, mais dans tous les cas comme une « cible » d'intervention de l'État. La formation des intermédiaires locaux a été l'un des axes principaux de cette intervention.

Pendant la période indigéniste, la conception de programmes de professionnalisation adressés aux jeunes paysans et autochtones était orientée vers la formation de promoteurs culturels, agricoles ou du développement, censés accélérer la castillanisation,

l'intégration culturelle de leurs propres groupes et faciliter la mise en œuvre des projets de modernisation imposés par l'État. Au début des années 2000, le modèle intégrateur et monoculturel qui avait prévalu jusqu'alors au Mexique, ainsi que dans d'autres pays d'Amérique latine, a commencé à être remplacé peu à peu par un paradigme « multiculturaliste » prônant la reconnaissance de la diversité culturelle et la revalorisation des langues et cultures autochtones. Dans le cadre de ce tournant multiculturaliste, la formulation des programmes de professionnalisation des intermédiaires du développement a changé d'approche. Ils chercheraient désormais à former des intermédiaires interculturels plus sensibles aux réalités des communautés locales et capables de promouvoir un « dialogue » entre « savoirs traditionnels » et « connaissances scientifiques », au profit d'un développement orienté vers le respect des besoins, valeurs et traditions des communautés locales.

Bien souvent, l'émergence de ces nouveaux profils et rôles professionnels, sont présentés comme marquant la fin des politiques éducatives indigénistes. Toutefois, comme nous avons pu l'analyser, la mise en œuvre des politiques de la reconnaissance, font plutôt partie d'une nouvelle stratégie, qui permettrait à l'État mexicain de retrouver un certain contrôle sur les populations paysannes et autochtones dans un contexte marqué par la mondialisation et l'exploitation accrue des ressources agricoles, minières ou autres, souvent placées dans des zones « autochtones ». Dans le cadre de ce que Hale (2005) appelle le « multiculturalisme néolibéral », les différentes politiques de la reconnaissance, y compris celles conçues pour former des intermédiaires locaux du développement, ont une forte dimension normative permettant d'encadrer les actions des populations paysannes et autochtones qui en bénéficient, et d'établir des limites claires entre ce qui leur est « permis » et ce qui leur est « interdit ».

En ce qui concerne le champ de l'enseignement supérieur interculturel, l'analyse du programme des *Universidades Interculturales* (UI) conçu par la CGEIB, et plus spécifiquement du modèle éducatif formulé par cette instance, nous a permis de mettre en lumière les différents principes normatifs, académiques, administratifs, organisationnels et financiers, définis pour normer et normaliser les pratiques de ces institutions de nouvelle création. Cependant, comme nous avons pu également le constater, les UI créées au sein de ce champ, ne sont pas une reproduction à l'identique de ce qui a été conçu par la CGEIB. Le cas de l'*Universidad Veracruzana Intercultural* (UVI), rend compte du fait que chacune de ces institutions est une manifestation unique d'adoption, adaptation, contournement et/ou refus des formalités établies par la CGEIB pour réguler leurs actions. Comme nous avons pu l'analyser, en fonction de sa propre histoire, de ses conditions de création et des acteurs qui s'y sont impliqués, toujours dans le cadre programmatique de la CGEIB, l'UVI a construit un modèle et un programme éducatif qui lui est propre grâce à l'abri offert par le régime d'autonomie universitaire dont bénéficie l'*Universidad Veracruzana* (UV), son institution mère. Cette affiliation à la structure organisationnelle et institutionnelle de l'UV fait que l'UVI se trouve inscrite dans un nouveau cadre normatif auquel elle doit également s'adapter en permanence.

L'analyse de la problématisation et formulation des programmes de formation des intermédiaires locaux du développement dans une dimension syntactique a été très riche, puisqu'elle nous a permis de constater les décalages entre cadres normatifs opérant à différents niveaux, et de faire ressortir les stratégies déployées par différents types d'acteurs pour pouvoir élargir ses marges de manœuvre de l'intérieur.

Au niveau « sémantique », nous nous sommes intéressés aux rhétoriques employées par les différents acteurs pour accompagner et nourrir la problématisation et formulation des programmes conçus pour former des intermédiaires locaux du développement. Dans le cas mexicain, les rhétoriques autour de la formation des intermédiaires locaux du développement se trouvent articulés, d'une manière générale, à deux types de discours qui s'opposent. D'un côté, un discours mobilisant l'interculturalité comme une ressource fonctionnelle qui permet la reconnaissance et le respect de la « différence » et, par conséquent, l'« amélioration » des relations entre groupes culturellement divers. Dans le cadre du développement, cette approche, qui aurait tendance à promouvoir le dialogue et la tolérance entre cultures différentes, conduirait à des pratiques qui, ayant pris en compte les spécificités culturelles et linguistiques des peuples, seraient rendues appropriées par le biais d'un « dialogue interculturel » entre savoirs autochtones et connaissances scientifiques. Les différents discours orientés dans cette direction ont été associés ici à la rhétorique du « développement avec identité », promue par les organismes internationaux et les institutions étatiques. De l'autre côté, un discours qui mobilise l'interculturalité comme une arme critique essentielle pour dévoiler, remettre en question et transformer les inégalités profondément ancrées dans les sociétés culturellement diverses. Dans le cadre du développement, cette approche qui aurait tendance à promouvoir activement les processus d'échange permettant d'identifier, repenser, redéfinir et transformer les structures actuelles pouvoir, conduirait à des pratiques autogérées conçues par les acteurs eux-mêmes. Les différents discours orientés dans cette direction ont été associés ici à la rhétorique du « *Buen Vivir* » mobilisé par les peuples et les organisations autochtones comme une alternative endogène aux politiques du développement conçues « *en haut* ».

L'analyse que nous avons menée ici nous a permis de rendre compte de la manière dont ces rhétoriques sont mobilisées par les acteurs pour attribuer du sens au profil professionnel de l'intermédiaire local du développement. La CGEIB préconise la rhétorique du « développement avec identité » dans le but de promouvoir la formation d'« agents actifs de transformation de leur environnement » (Casillas et Santini, 2009 :22), capables d'« amener à leurs régions les avancées scientifiques et technologiques du monde moderne », adaptées aux exigences ethnoculturelles et linguistiques des communautés locales dans le but de favoriser leur « développement » (258). Tandis que l'UVI, d'une manière générale, privilégie la rhétorique du « *Buen Vivir* » dans le but de promouvoir la formation d'acteurs capables de générer, d'articuler ou de renforcer des initiatives et des processus d'*empowerment* des communautés de la région qui seraient construits collectivement et en collaboration avec

les personnes intéressées par ledit développement. Toutefois, en analysant le cas de l'UVI-Totonacapan nous avons pu constater également, qu'au sein des institutions éducatives, les discours autour de l'interculturalité, du développement et du rôle des intermédiaires ne sont pas uniformes ni partagés par tous les acteurs éducatifs. Cela nous a permis de constater qu'au niveau sémantique, les rhétoriques sont aussi mobilisées par les acteurs éducatifs pour se rapprocher ou se démarquer des cadres normatifs qu'on cherche à leur imposer.

Au niveau « pragmatique », nous nous intéressons plus concrètement à l'analyse de processus de socialisation professionnelle ayant lieu au sein d'une institution spécifique dans l'idée de comprendre les décalages existants entre la formulation programmatique, l'interprétation discursive et la mise en œuvre pratique des processus d'enseignement-apprentissage. Dans le cadre de notre enquête, cette analyse a été menée au sein de l'UVI-Totonacapan dans le but d'analyser, d'un côté, la manière dont enseignants et étudiants construisent et prennent part aux processus de socialisation professionnelle. Et de l'autre, pour étudier la manière dont ces processus sont contraints par les différents cadres normatifs et pour explorer les stratégies déployées, notamment par les étudiants, pour élargir leurs marges de manœuvre lorsqu'ils sont amenés à travailler avec les communautés locales. Cette analyse nous a permis, en même temps, de constater la manière dont les étudiants, accompagnés par leurs enseignants et guidés par une « route méthodologique » très précise, découvrent le métier du gestionnaire interculturel pour le développement. Parcours plein d'émotions puisqu'il n'entraîne pas seulement les étudiants dans un voyage de découverte professionnelle, mais personnelle. Tenir compte du processus de subjectivation du vécu des étudiants dans l'analyse des processus de socialisation a été fondamental pour pouvoir rendre compte du processus de construction des sens sur le rôle et l'exercice de la propre pratique professionnelle.

Tel qu'il avait été avancé au début de cette thèse, nous attestons que la socialisation professionnelle ne peut pas être étudiée uniquement, ni comme un processus unidirectionnel, ni comme un simple mécanisme de reproduction au service de l'État ou d'une institution spécifique dans le but de former des intermédiaires du développement à la chaîne programmés pour servir à un objectif spécifique. Cette analyse tridimensionnelle nous a permis, non seulement de regarder les processus de socialisation des intermédiaires locaux du développement sous un nouvel angle, mais aussi d'en tirer de nouveaux apprentissages.

L'un des aspects qui a attiré le plus notre attention pendant la réalisation de cette thèse a été la question : des limites établies par des cadres normatifs ; des marges de manœuvre accordées aux acteurs en fonction de la position qu'ils occupent ; et des stratégies déployées par les acteurs pour élargir ces marges. L'analyse que nous avons menée ici nous a permis de constater que pour chaque limite, il peut y avoir des stratégies, spontanées ou réfléchies, intentionnelles ou inconscientes, qui peuvent conduire à les dépasser. Le parcours suivi par les étudiants pour découvrir le métier de gestionnaire interculturel a été très révélateur dans ce sens. Nous avons pu constater que les processus



d'enseignement-apprentissage auxquels ils prennent part, se trouvent au cœur d'un système normatif complexe composé par des cadrages institutionnels, intra-institutionnels, académiques, pédagogiques et méthodologiques, qui orientent sa formation en tant que gestionnaires interculturels du développement dans une direction très précise. Dans un premier temps, les étudiants adoptent le cadre normatif auquel ils sont formés, mais rapidement ils se trouvent confrontés aux limites leur empêchant d'agir. Puis, même si certains étudiants vont continuer à agir dans les marges de ce qui est permis, nous en trouvons d'autres qui, souvent d'une manière très intuitive, essaient d'explorer des marges de manœuvre leur accordant plus de souplesse, d'autres encore essaient de trouver des stratégies pour les contourner.

Cela nous permet de dire que même si, pendant les processus de socialisation professionnelle, les étudiants sont initiés à un certain cadre normatif par le biais d'une culture et d'une pratique professionnelle spécifiques, ils sont aussi en train de se former eux-mêmes au contournement et/ou dépassement de ce même cadre. D'un côté, cela nous permet d'affirmer, comme il a été dit au début, que la socialisation professionnelle au sein des institutions éducatives nécessite d'être analysée comme un processus à double voie, à travers duquel, simultanément, l'individu *est formé* et *se forme* à un rôle professionnel et à l'exercice de sa pratique professionnelle. De l'autre côté, cela nous conduit à mettre en avant l'idée que, comme tout processus de socialisation, nous nous trouvons face à un exercice de construction, déconstruction et reconstruction d'un « monde vécu » par l'individu et qui est, par conséquent, non contraignant.

Bien souvent, en raison des différents cadres normatifs que nous venons d'évoquer, les processus de socialisation des intermédiaires locaux du développement au sein des UI et les initiatives de développement qui en découlent, ne sont pas spécialement reconnues à leur juste titre. Du fait qu'elles s'inscrivent dans le cadre normatif imposé par l'État, on considère qu'elles ne font que reproduire les limites établies pour l'« *indio permitido* » grâce à la rhétorique du « développement avec identité ». Cependant, l'analyse conduite ici montre que malgré les limites établies par les institutions, certains acteurs peuvent bel et bien trouver de nouvelles formes pour se frayer des passages entre les marges de ce qui est permis, que ce soit en contournant, en adaptant ou en refusant les injonctions imposées.

Ce constat nous conduit à nous poser une première question : que se passerait-il si les acteurs impliqués dans les processus de socialisation professionnelle réfléchissaient ensemble aux limites contraignant leurs actions, ainsi qu'aux marges de manœuvre dont ils disposent ? Est-ce que l'adoption de la catégorie « limites/marges de manœuvre », en tant que prisme d'analyse, serait pertinente pour conduire un projet collaboratif de recherche ethnographique permettant d'analyser collectivement les pratiques éducatives et du développement au sein de l'UVI ? Est-ce que cette analyse et réflexion collective permettraient aux acteurs de trouver des stratégies communes pour dépasser certaines limites et élargir des marges de manœuvre agissant de l'intérieur du cadre institutionnel ? Dans la continuité naturelle de cette thèse, cette réflexion pourrait s'articuler comme une

troisième phase de la démarche ethnographique « doublement réflexive » dans laquelle s'inscrit cette recherche (Ch1.Ab). Si cette proposition pouvait intéresser les acteurs concernés, cette dernière phase pourrait être consacrée, plus concrètement, au transfert des connaissances produites dans le cadre de cette recherche, à la pratique politico-éducative de l'UVI. Mais, d'une manière plus large, elle pourrait ouvrir de nouvelles perspectives d'analyse au sein d'autres institutions ou organisations, cherchant à explorer et potentiellement élargir ses marges de manœuvre face à des contraintes normatives, en menant une analyse de leurs pratiques par les « limites/marges de manœuvre ».

En outre, cette thèse s'est intéressée aux étudiants agissant dans un cadre universitaire spécifique – celui de l'UVI-T – et ayant appris à travailler à partir d'une route méthodologique très précise – celle de l'*investigación vinculada*. Mais cette recherche nous laisse désireux d'en connaître plus sur la manière dont ces jeunes continueront d'explorer ces limites une fois qu'ils seront diplômés. Certains travaux s'intéressant à ce sujet ont déjà commencé à être menés au sein de l'IIE de l'UV dans le cadre du projet *Intersaberes*. L'ouvrage intitulé, « *La gestion intercultural en la practica : la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y egresados* », coordonné par Gunther Dietz, Laura Selene Mateos Cortés et Lourdes Budar, et publié en 2020 pour commémorer les premiers 15 ans de vie de l'UVI, en est la preuve. Néanmoins, cela reste un objet de recherche qui demande à être exploré davantage, notamment si nous abordons le sujet des pratiques professionnelles des gestionnaires interculturels du point de vue des transformations, qu'elles puissent (ou pas) être en train de produire au niveau local et régional. Même si les témoignages recueillis dans cet ouvrage nous donnent une idée des différents domaines dans lesquels ces professionnels interviennent, ils ne nous permettent pas d'analyser l'impact de leurs pratiques dans les régions interculturelles.

Dans le cas de l'UVI-T concrètement, cela est dû au fait qu'au moment de la présente enquête, il n'y avait encore aucune stratégie de systématisation des processus d'*investigación vinculada*. Ce qui rend très difficile de connaître quel type d'impact en termes des pratiques de développement, l'université est en train d'avoir dans sa région. Par ailleurs, les processus d'enseignement-apprentissage basés sur la route méthodologique ne considèrent pas que les étudiants donnent une continuité aux projets initiés par d'autres étudiants proches de finir leurs études. Malgré la bonne volonté et l'intention des étudiants de donner une continuité à leur processus d'*investigación vinculada*, une fois leur diplôme obtenu, d'après les informations recueillies auprès des enseignants, il semblerait qu'il n'y en ait pas. Cela signifie que de nombreuses initiatives sont laissées sans suivi et, par conséquent, l'impact qu'elles pourraient avoir à long terme n'est pas potentialisé. En outre, il n'existe pas non plus de stratégie de suivi des diplômés permettant, grâce à l'analyse de leur trajectoire professionnelle, de rendre compte des impacts qu'ils peuvent ou pas être en train d'avoir dans leur communauté, dans la région ou dans d'autres régions.

Toujours est-il que les enseignants travaillant au sein de l'UVI-T, ont déjà quelques idées sur la portée des transformations produites dans le cadre des processus d'*investigación*

*vinculada*. En fonction du projet éthico-politique qu'ils défendent eux-mêmes, les représentations sur l'impact des processus de transformation sociale promus depuis l'UVI-T, sont plus ou moins modestes. Les plus « enthousiastes » considèrent qu'« *à travers la route méthodologique, les étudiants acquièrent suffisamment d'outils pour générer un changement de paradigme avec leurs projets et créer des synergies qui les amènent à produire des changements importants dans les communautés autochtones et non autochtones de la région* » (E\_PR\_04\_UVIT). Les plus « réalistes » considèrent que la méthode permet aux étudiants de générer des processus d'analyse de leur contexte, de leurs pratiques et, en même temps, de former des communautés d'apprentissage en produisant des processus de réflexion et de construction de connaissances de manière collaborative. Ces processus peuvent apporter ou pas des résultats très palpables, mais « *sans aucun doute ils contribuent à générer un collectif dans lequel nous avons tous appris des choses ensemble et grâce auquel nous nous sommes tous transformés également* » (E\_PR\_08\_UVIT).

Les plus « critiques » considèrent que la méthode est loin de répondre aux besoins actuels de la région, des peuples autochtones ou du pays, mais ils considèrent qu'il y a une contribution « *intéressante, digne et louable* ». « *L'UVI est le nouveau catéchisme pour des Indiens réticents (il rit). Elle ne répond pas aux grandes demandes des peuples [autochtones], ni l'UVI ni les [universités] interculturelles. Les peuples [autochtones] rêvent, demandent et vivent d'autres processus qui sont en dehors de l'UVI. La grande demande pour l'éducation n'est pas dans l'UVI, elle n'est pas dans les [universités] interculturelles. La grande demande d'autonomie des peuples, de s'autoformer et se former avec les autres, d'être parties prenantes du processus de conception, par exemple, de cette licence, nous ne voyons pas ça ici. Puis, la pratique de l'investigación vinculada est en deçà de ce dont nous avons besoin ici dans la région. Maintenant, il y a des urgences, il y a des urgences au niveau de l'État [de Veracruz] qui ne sont pas couvertes. Processus migratoires, les processus migratoires sont cauchemardesques. Demande combien d'entre nous étudions les processus migratoires, aucun ! Disparitions, nous avons des milliers de disparitions dans cet État, c'est complètement foutu, demande combien ? Combien parmi nous sommes en train de compter les disparus en ce moment ? Féminicides ! Il y a un paquet de féminicides en ce moment, ça vient d'être analysé pour voir si une alerte générale est levée dans l'État [de Veracruz]. Combien d'entre nous suivons ou étudions les féminicides ? Former un peu au profil du gestionnaire interculturel implique aussi de donner une voix et de la rendre visible. Il ne s'agit pas seulement de dire, voilà la situation, mais de la dénoncer. Il y a très peu de dénonciation sur ce qui est en train de se passer ici. Nous avons actuellement un terrible trafic de drogue dans notre État, parfaitement coordonné avec les entreprises et avec le gouvernement, qui nous vole nos jeunes. Ils nous les volent pour les jeter, les tuer, les kidnapper, les transformer en sicaires, et il n'y a pas des voix. Il y a des urgences que cette université devrait également être en train de couvrir. Des étudiants de l'Universidad Veracruzana brutalement battus, des enseignants harcelés et menacés. Il y a des silences et puis il y a des silences. Je pense qu'il manque plus de choses. Mais bon, quelque chose est en train de se faire. Il y a quand même une contribution que je trouve très intéressante, très*

*digne, très louable, dans l'espace des universités interculturelles, qui est notre bastion. Je pense que ce que notre modèle apporte est quand même très bien. Très bien et très honnête surtout* » (E\_PR\_05\_UVIT).

À partir des résultats de la présente enquête, nous pourrions commencer à nous demander, entre autres, si : la mobilisation des savoirs « subalternes » dans des espaces jusqu'alors réservés aux « savoirs hégémoniques » contribue ou pas à générer une dynamique favorable visant à « décoloniser les savoirs » (De Sousa Santos, 2010) ? ; les espaces créés pour faire « dialoguer » entre légitimités politiques concurrentes contribuent-ils ou pas à la « reconquête » de l'autonomie des peuples et communautés autochtones ? ; les initiatives qui favorisent la réappropriation de l'action collective locale ont-elles un impact ou pas sur la « revitalisation » des régions autochtones ? ; la réinterprétation du rôle des intermédiaires du développement sous une perspective interculturelle aboutit-elle ou pas à un « repositionnement éthique » des métiers du développement ?

Il est important de dire que les acteurs locaux sont un peu sceptiques et méfiants vis-à-vis de ce type d'études d'impact, et non sans raison, puisque les UI font l'objet d'un contrôle extérieur qui interroge en permanence leur pertinence et leur viabilité. Lors de la réunion organisée à l'UVI-T début 2019 pour restituer une partie des résultats de mon enquête, cet aspect a été abordé et un débat intéressant a eu lieu avec l'un des enseignants qui estimait que cette dimension avait besoin d'être plus nuancée puisque le projet central de l'UVI était axé avant tout sur la formation et pas sur la transformation des réalités communautaires à grande échelle lorsque les étudiants réalisaient leurs études. Je considère important de rester sensible à la parole des acteurs locaux à ce sujet, c'est pourquoi je me suis permis d'introduire un extrait de cet échange dans un dernier encadré (Encadré 17). Néanmoins, du fait que la dimension éthico-politique de l'UVI axée sur les processus de transformation sociale est très présente dans les discours institutionnels, ainsi que dans les discours des enseignants et des étudiants, il semble non seulement important de la rendre explicite et de l'analyser, mais aussi d'explorer les pistes qu'elle pourrait nous apporter pour mieux comprendre les pratiques émergentes et les logiques des gestionnaires interculturels, désormais diplômés.

**Encadré 17. Sur l'étude de l'impact de l'UVI-T dans la région**

[José Luis] : [...]. Un autre aspect à nuancer serait la question de la transformation [sociale]. Je comprends que tu t'es basée sur les discours que tu as trouvés ici, mais je me demande si tu avais déjà une idée précise de l'impact que nous devons avoir. J'aimerais connaître cette idée et son contraste avec ce que tu as trouvé. C'est plus ou moins évoqué là, mais je vois des parties qui m'intéressent beaucoup et, il faut dire, ça ne me pose aucun problème de les aborder, c'est bien que tu les abordes d'ailleurs. Par exemple, à propos de la simulation et de ce que tu appelles l'animation socioculturelle que, si j'ai bien compris, c'est la façon dont tu as conceptualisé ce

que certains étudiants font réellement, n'est-ce pas ? Cela me dit que tu observes que certains étudiants ne sont pas en train de transformer des réalités, n'est-ce pas ? Ils font des processus d'animation qui n'ont pas un grand impact, mettons-le comme ça. Mais j'y ai beaucoup réfléchi depuis le début de l'UVI. Le travail de l'UVI est formatif, nous formons des professionnels et l'engagement dans la transformation, bien que nous ayons des attentes dans ce sens, concrètement il sera atteint après coup, une fois qu'ils seront diplômés. Je veux dire, je ne pense pas qu'à l'UVI nous pensons transformer des communautés, ou des problèmes, ou des situations pendant le processus de formation. Pas parce qu'on ne le veut pas, on le veut, mais en étant réalistes, le projet n'est pas fait pour ça, ça n'aboutit pas à ça. Puis ça me fait penser à un autre commentaire que j'avais pour toi [...]. Donc, je reviens à la chose de la transformation. On est, pour ainsi dire, très autocritiques, on est tout le temps en train de se dire, "mince ! on n'arrive pas à avoir plus d'impact, on n'arrive pas à transformer, mais quand on participe à des rencontres avec des étudiants d'autres licences, qui doivent aussi faire du travail de terrain, c'est là que je me rends compte qu'on les dépasse largement. Et je dis ça honnêtement.

[Clara] : Même les anthropologues...

[José Luis] : Oui, même les anthropologues ! Nous avons pu le constater dans une rencontre. Et c'est là que je dis, bon, peut-être s'il y a des étudiants qui simulent ou qui ne font que de l'animation ou qui n'arrivent pas à avoir plus d'impact, mais on fait beaucoup plus que dans d'autres domaines éducatifs. En effet, l'*Encuentro de Antropología* a été très illustratif à cet égard. Cela dit, je ne dédaigne pas ce que tu proposes et je pense qu'il faudrait en effet travailler sur une stratégie qui permettrait d'aller dans cette direction. Mais cela nécessiterait un projet déjà bien établi auquel les étudiants s'articulent pour développer leurs compétences. Je ne sais pas, un projet plus large, de plus longue haleine... parce qu'aussi ce que tu as dit est très intéressant, que certains étudiants arrivent à l'université, font leur projet, partent, et puis d'autres arrivent et ils ne reprennent pas ce que les autres ont fait. Si nous réfléchissons à un projet de plus grande envergure, on sait que les étudiants qui le prennent ne vont pas le terminer avant l'obtention de leur diplôme, mais que ceux qui arrivent après peuvent le continuer, ce serait très bien. Mais cela nécessiterait une autre structure qui n'est pas celle que nous avons actuellement et il faudrait se demander si ça serait le plus approprié. Mais, bon, on nous fait signe que le temps est écoulé, mais j'aimerais quand même connaître quelle idée tu avais avant d'arriver ici...

A : Oui, il paraît qu'on a plus le temps, mais juste pour répondre rapidement... La première idée que j'ai eue était que ça allait être un processus beaucoup plus simple, dans le sens où je pensais trouver la même chose dans tous les campus et j'avais prévu de pouvoir comparer un peu les processus et dès le premier jour je me suis dit, "non, ce sera impossible, la réalité est bien plus complexe que je ne l'avais imaginé, il va falloir que je me concentre sur un seul campus". Et tout en me concentrant sur un seul campus, malgré tout, il se passe tellement de choses, tout le temps, que le travail de systématisation de mes données a été un véritable challenge. Mais bon, lors de cette présentation, malheureusement, je l'ai préparée ainsi pour des raisons de temps et parce qu'il me semblait plus important de me concentrer sur les tensions, les stratégies et les défis, que sur d'autres aspects. Je n'ai pas pu présenter toute cette autre partie qui parle de ce qu'ils sont en train de faire, parce qu'après tout, je me suis dit, ces aspects-là vous les connaissez déjà, vous les avez déjà vus. Donc, je ne me suis pas concentrée là-dessus, mais je les reprendrai dans ma thèse. L'autre aspect important est que, quand je suis arrivée à l'UVI, j'avais lu une partie de ce qui avait été écrit sur l'université et le programme éducatif de la LGID, de quoi

s'agissait la formation. Parmi les idées que cette lecture a suscitées en moi, il y avait que l'une des intentions de l'UVI était de contribuer à la transformation des communautés locales et les régions interculturelles de l'État de Veracruz. Tu es la première personne qui me dit ouvertement, directement, "non, en fait, ce que nous recherchons, c'est plutôt de former". Dans les entretiens en général et dans les documents que j'ai trouvés, les discours de "nous voulons former et en même temps nous voulons transformer", sont très présents. Ces deux discours sont mobilisés en même temps et c'est pourquoi j'ai dit que parfois les étudiants trouvent certaines ambiguïtés, parce que c'est dans le discours, mais le processus est beaucoup plus centré sur le processus de formation. Cela dit, malheureusement, peut-être à cause du temps ou parce que je n'ai pas donné d'exemples, et peut-être aussi à cause de la manière dont j'ai évoqué cet aspect, je n'ai pas voulu laisser entendre que les étudiants ne font que de l'animation socioculturelle. Oui, comme tu le dis, il s'agit de la catégorie que j'ai utilisée pour caractériser une partie des activités menées. Mais je n'ai pas trouvé que ça, j'ai trouvé d'autres types de processus beaucoup plus profonds dans lesquels d'autres choses sont travaillées. Disons que ce ne sont pas des transformations larges et radicales, mais des transformations toutefois dans les réalités des petits groupes qui ouvrent les portes vers d'autres dynamiques. Je n'ai pas réussi à en parler à cause du temps, mais je trouve qu'il y a des petites ouvertures. Toutes les équipes n'y parviennent pas forcément, mais certaines innovent et elles produisent des changements dans la manière de conduire le développement qui est pensé dans le cadre de l'UVI plus comme *buen vivir*. Mais oui, d'après ce que j'avais lu au départ, mon idée était que j'allais retrouver ces processus dans tous les projets d'étudiants. Mais c'est normal que ça ne soit pas le cas parce que les intentions des étudiants ne sont pas les mêmes, parce que l'engagement n'est pas le même, parce que les liens qu'ils établissent avec les habitants ne sont pas les mêmes, il y a tout un tas de facteurs... Puis c'est aussi normal de ne pas retrouver ce que l'on croyait avant de se rendre sur le terrain, mais ça sert à ça aussi le travail de terrain, à pouvoir ajuster et interroger nos propres idées. Bref, dans tous les cas, il y a des processus qui permettent de produire des changements, bien sûr. Il y a des processus de simulation ou des processus dans lesquels les changements sont moins profonds, ben, aussi.

[...]

## Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Aguilar, L. F. (1994). El liberalismo social del presidente Salinas de Gortari: Una interpretación. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 39(156).
- Aguirre Beltrán, G. (1967). *Regiones de Refugio : El Desarrollo de la Comunidad y el Proceso Dominical en Mestizo América*. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Aragón Andrade, O., & Color Vargas, M. (2013). Comentario al Artículo 2o. Constitucional. In *Derechos Humanos en la Constitución : Comentarios de jurisprudencia constitucional e interamericana: Vol. I* (p. 485-511). México: IJ-UNAM/SCJN.
- Arcos Barreiro, S. I. (2014). *Procesos de enseñanza aprendizaje en el ámbito de la investigación vinculada. El caso de la UVI sede Totonacapan* (Maestría en Educación Intercultural). Universidad Veracruzana.
- Arcos Barreiro, S. I., & García García, H. (2015). *Expresiones del Arte Totonaco. Experiencia educativa que promueve el diálogo entre sabios de la región Totonaca y estudiantes de la Universidad Veracruzana*. Présenté à Premier Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica en América Latina, México.
- Ávila Pardo, A. (2009). Una historia para ser contada. In G. Alatorre Frenk (Éd.), *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- (2015). *La interculturalización de la educación superior en México : Actores y discursos en el proceso fundacional de la universidad veracruzana intercultural* (Doctorado en Antropología y Bienestar Social). Universidad de Granada.
- Ávila Pardo, A., & Mateos Cortés, L. S. (2008). Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Trace. Travaux et recherches dans les Amériques du Centre*, (53), 64-82.
- Bajard et al. (2018). *Professionnalisation(s) et État: Une sociologie politique des groupes professionnels*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- (2018). Introduction générale. In *Professionnalisation(s) et État : Une sociologie politique des groupes professionnels* (p. 9-22). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.

- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena : Las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México* (Doctorado en Ciencia Social). El Colegio de México - Université Paris III Sorbonne Nouvelle.
- (2015). Derecho a la educación y autonomía Zapatista en Chiapas, México. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 22(67), 85-110.
- Baronnet, B., & Bermúdez Urbina, F. M. (Éds.). (2019). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas*. México: ANUIES.
- Barquín Cendejas, A. (2018). *Antropología y poder político : El ejercicio del poder y las políticas de educación intercultural [ebook]*. México: INAH.
- Bartolomé, M. A. (1979). Conciencia étnica y autogestión indígena. In *Indianidad y descolonización en América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen.
- (1997). *Gente de costumbre y gente de razón*. México: Siglo XXI.
- (2006). Los laberintos de la identidad : Procesos identitarios en las poblaciones indígena. *Avá. Revista de Antropología*, (9), 28-48.
- (2017). Etnicidad, historicidad y complejidad. Del colonialismo al indigenismo y al Estado pluricultural en México. *Cuicuilco Revista de ciencias antropológicas*, 24(69), 33-64.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: La Découverte.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., & Strauss, A. L. (1992). *Boys in White. Student culture in medical school*. New Brunswick - London: Transaction Publishers.
- Becker, H. S. (1995). The Self and Adult Socialization. In R. G. Burgess, *Howard Becker on Education*. Buckingham: Open University Press.
- Bellier, I. (2008). Le développement et les peuples autochtones : Conflits de savoir et enjeux de nouvelles pratiques politiques. In V. Géronimi, I. Bellier, J.-J. Gabas, M. Vernières, & Y. Viltard (Éds.), *Savoirs et politiques de développement. Questions en débat à l'aube du XXIe siècle*. Paris: Karthala - GEMDEV.
- (2010). Les Peuples Autochtones et la crise mondiale. *Multitudes*, n° 41(2), 129-136.
- (2018). Les droits des peuples autochtones. Entre reconnaissance internationale, visibilité nouvelle et violations ordinaires. *L'Homme & la Societe*, 1(206), 137-174.



- Bellier, I., & González-González, V. (2015). Peuples autochtones. La fabrique onusienne d'une identité symbolique. *Mots. Les langages du politique*, (108), 131-150.
- Bello, D. (2009). La UVI, su apuesta por las regiones interculturales : Propuesta educativa y atención de la demanda. In G. Alatorre Frenk (Éd.), *Un modelo educativo para la diversidad*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana Intercultural.
- Beltrán Casanova, J. (2005). El Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (1).
- Berger, P., & Luckmann, T. (2018). *La Construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control. 3 Volumes*. London: Routledge.
- Bertely Busquets, M. (2007). Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la Otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista. In G. Dietz et al. *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas* (p. 267-302). Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Bertely Busquets, M., & González Apodaca, E. (2003). Etnicidad en la escuela. In M. Bertely Busquets (coord.) *La Investigación Educativa en México 1992-2002: Vol. 3. Educación, derechos sociales y equidad. Tomo I.* (p. 57-83). México: COMIE.
- Bierschenk, T., Chauveau, J., & Olivier de Sardan, J.-P. (Éds.). (2000a). *Courtiers en Développement : Les villages africains en quête de projets*. Paris: Éditions Karthala et APAD.
- Bierschenk, T., Chauveau, J., & Olivier de Sardan, J.-P. (Éds.). (2000b). Les courtiers entre développement et État. In Bierschenk et al. (Dir.), *Courtiers en Développement : Les villages africains en quête de projets* (p. 5-42). Paris: Éditions Karthala et APAD. <https://doi.org/10.2307/3097535>
- Bocara, G. (2011). Le gouvernement des « Autres ». Sur le multiculturalisme néolibéral en Amérique Latine. *Actuel Marx*, n° 50(2), 191-206.
- (2017). Multiculturalisme, Néolibéralisme, Démocratisation. In C. Gros & D. Dumoulin-Kervran (Éds.), *Le multiculturalisme au concret : Un modèle latino-américain ?* (p. 55-69). Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Bonfil Batalla, G. (1972). El concepto de indio en América : Una categoría de la situación colonial. *Anales de Antropología*, 9(0).

- (1981). Lo propio y lo ajeno : Una aproximación al problema del control cultural. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 27(103).
- (1983). Del indigenismo de la Revolución a la antropología crítica. In A. Medina & C. García Mora (Éds.), *La quiebra política de la antropología social en México*. México: UNAM.
- (1988). La teoría del control cultural en el estudios de procesos étnicos. *Anuario Antropológico*, (86), 13-53.
- Bonfil Batalla, G., Mosonyi, E. E., Aguirre Beltrán, G., & Arizpe, L. (1977). La Declaración de Barbados II y comentarios. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, (7), 109-125.
- Bonfil Sánchez, P. (2004). Lo público es ancho y ajeno. In R. A. Hernández, S. Paz, & M. T. Sierra (Éds.), *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: CIESAS.
- Bourdieu, P. (1967). Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée. *Revue internationale des sciences sociales*, XIX(3), 367-388.
- (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique: Précédée de « Trois études d'ethnologie kabyle »*. Genève: Librairie Droz.
- (1977). Sur le pouvoir symbolique. *Annales*, 32(3), 405-411.
- (1980). *Le Sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- (1984). Espace social et genèse des « classes ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 52(1), 3-14.
- (1989). *La Noblesse d'État*. Paris: Éditions de Minuit.
- (1993). Esprits d'Etat. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 96(1), 49-62.
- (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Le Seuil.
- (1997). *Méditations pascaliennes [ebook]*. Paris: Seuil.
- (2012). *Sur l'État. Cours au Collège de France 1989-1992*. Paris: Seuil-Raisons d'agir.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.

- (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Brading, D. (2004). *Los orígenes del nacionalismo mexicano*. México: Ediciones Era.
- Brubaker, R. (1996). *Nationalism Reframed : Nationhood and the National Question in the New Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bûcher, R., & Strauss, A. (1992). La dynamique des professions. In A. Strauss (Éd.), *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: L'Harmattan.
- Budar, L. (2020). La Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo de la Universidad Veracruzana Intercultural : Sus estudiantes y sus egresados. In Gunther Dietz, L. S. Mateos Cortés, & L. Budar (Éds.), *La gestión intercultural en la práctica : La Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y egresados*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Burguete Cal y Mayor, A. (2004). Chiapas : Nuevos municipios para espantar municipios autónomos. In R. A. Hernández, S. Paz, & M. T. Sierra (Éds.), *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: CIESAS.
- Calderón Mólgora, M. (2018). *Educación rural, experimentos sociales y Estado en México : 1910-1933*. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Casillas Muñoz, M. de L., & Santini Villar, L. (2009). *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. (2a.). México: SEP-CGEIB.
- CDI. (2012). *Memoria documental : Desarrollo con Identidad para los Pueblos y las comunidades indígenas. 2006—2012*. México: CDI.
- Chapoulie, J.-M. (1996). E.C. Hughes et la tradition de Chicago. In E. C. Hughes (Éd.), *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris: EHESS.
- Chenaut, V. (2010). Los totonacas de Veracruz. Población, cultura y sociedad. In R. Córdova (Éd.), *Atlas del patrimonio natural, histórico y cultural de Veracruz : V. 3. Patrimonio cultural* (p. 45-66). Mexico: Gobierno del Estado de Veracruz - Universidad Veracruzana.
- (2014). *Género y procesos interlegales*. México: COLMICH-CIESAS.
- Constantino Toto, M. C. (2009). *Libro Blanco DUVI*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana Intercultural.

- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a Black Feminist Critique of Discrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Practice, *Univ. of Chicago Legal Forum*, 89: 139-167.
- Cruz González, C. A. (2017). Extresiones del Arte Totonaco : Una experiencia de gestión del aprendizaje. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 5(14).
- Cruz Martínez, M. (2013). Composición cultural de la nación. Artículo segundo constitucional. In *Derechos Humanos en la Constitución : Comentarios de jurisprudencia constitucional e interamericana: Vol. I* (p. 451-482). México: IJ-UNAM/SCJN.
- Cussó, R. (2005). La qualité, les usagers et la restructuration ou comment changer les objectifs politiques des statistiques internationales de l'éducation. *Education et sociétés*, no 16(2), 193-207.
- Cussó, R., & Gonzalez, A. (2017). L'enseignement supérieur entre l'économie de la connaissance et les initiatives locales interculturelles. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (28).
- Dardot, P., & Laval, C. (2010). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. Paris: La Découverte.
- De la Peña, G. (1995). La ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo. *Revista Internacional de Filosofía Política*, (6), 116-140.
- (2002). El futuro del indigenismo en México : Del mito del mestizaje a la fragmentación neoliberal. In M. Yamada & C. I. Degregori (Éds.), *Estados nacionales, etnicidad y democracia en Mérica Latina*. Osaka: JCAS-National Museum of Ethnology.
- (2005). *Los nuevos intermediarios étnicos, el movimiento indígena y la sociedad civil : Dos estudios de caso en el oriente mexicano*. México: Universidad Veracruzana.
- (2014). The end of revolutionary anthropology? In P. Gillingham & B. T. Smith (Éds.), *Dictablanda : Politics, work and culture in Mexico, 1938-1968*. Durham - London: Duke University Press.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Demazière, D., & Gadéa, C. (2009). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. Paris: La Découverte.

- Díaz Polanco, H. (2005). Etnofagia y multiculturalismo. *Revista Memoria*, (200).
- (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Didou Aupetit, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018 : Incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 93-109.
- (2011). Inégalités scolaires et ethnicisation dans l'enseignement supérieur au Mexique. *Autrepart*, (59), 19-35.
- Dietz, G. (1999a). *La comunidad Purhépecha es nuestra fuerza : Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- (1999b). Movimientos indígenas y ONG's en México. Desarrollo, autonomía y ciudadanía en México. *Nueva Sociedad*, (164), 45-55.
- (2005). Del indigenismo al zapatismo : La lucha por una sociedad mexicana multi-étnica. In N. Grey Postrero & L. Zamosc (Éds.), *Lucha por los derechos indígenas en América Latina*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. In D. Mato (Éd.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior : Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación : Una aproximación antropológica*. México: FCE.
- (2014). Educación intercultural en México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (18), 162-171.
- (2017). Interculturalidad : Una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, XXXIX(156), 192-207.
- (2020). Entre comunidad y universidad : Una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 15(2), 273-299.
- Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México : Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.

- (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), 163-190.
- (2020). Entre comunidad y universidad : Una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 15(2), 273-299.
- (SD). *La Gestión Intercultural para el Desarrollo en la Universidad Veracruzana Intercultural : Resultados empíricos y propuestas curriculares del proyecto InterSaberes*.
- Dietz, Gunther, & Mendoza Zuany, R. G. (2008). Prologue—Adopter une politique interculturelle dans l'éducation supérieure? *Trace. Travaux et recherches dans les Amériques du Centre*, (53), 13-21.
- Dubar, C. (2003). Sociologie des groupes professionnels en France : Un bilan prospectif. In *Colloquium. P.M. Menger, Les professions et leurs sociologies: Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles [ebook]* (5e édition). Paris: Armand Colin.
- Dubar, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions*. Armand Colin.
- Dumoulin-Kervran, D., & Gros, C. (Éds.). (2012a). *Le multiculturalisme « au concret ». Un modèle latino-américain ?* Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- (2012b). Un modèle latino-américain ? Introduction. In *D. Dumoulin et C. Gros (dir.) Le multiculturalisme « au concret ». Un modèle latino-américain?* Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Elias, N. (1991). *La Société des individus*. Paris: Fayard.
- Elias, N., & Scotson, J. L. (1997). *Logiques de l'exclusion. Enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*. Paris: Fayard.
- Escobar, A. (1995). *Encountering Development. The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.
- Fanon, F. (1974). *Los condenados de la Tierra*. Buenos Aires: FCE.

- Ferrer Muñoz, M. (1999). Pueblos indígenas en México en el siglo XIX: La igualdad jurídica ¿eficaz sustituto del tutelaje tradicional? In *Manuel Ferrer Muñoz (coord.) Los pueblos indios y el parteaguas de la Independencia en México* (p. 85-103). México D.F: IJ-UNAM.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du Curriculum*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Foucault, M. (2004). *La Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*. Paris: EHESS-Gallimard-Seuil.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Tierra Nueva - Siglo XXI.
- (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Tierra Nueva - Siglo XXI.
- Gallart, M. A., & Rojas Rabiela, T. (2004). *Arturo Warman. Biobibliografía*. México: UNAM.
- Gamio, M. (1922). *La población del Valle de Teotihuacán*. México: SEP.
- García Martínez, A. (2012). Juventud indígena en el Totonacapan Veracruzano. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, X(1), 75-88.
- García Martínez, A. (2016). Emergencia de las identidades juveniles en el norte de Veracruz : Una reflexión sobre cultura y migración en el Totonacapan. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XV(1).
- Giddens, A. (1987). *La Constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*. Paris: PUF.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education : A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.
- (2001). *Theory and resistance in education : Towards a pedagogy for the opposition*. Westport, Connecticut - London: Bergin and Garvey.
- González Apodaca, E. (2017). El campo político de la Educación Superior Intercultural en México. *O público e o privado*, (30).
- González Casanova, P. (1965). *La democracia en México*. México: Ediciones Era.

- Gros, C. (2006). Nationaliser l'Indien, ethniciser la nation. L'Amérique latine face au multiculturalisme. In C. Gros et M.C. Strigler (coord.), *Être indien dans les Amériques* (p. 263). Paris: Institut des Amériques.
- (2012). *Políticas de la etnicidad: Identidad, Estado y modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Gutiérrez Chong, N. (2004). Mercadotecnia en el indigenismo. In R. A. Hernández, S. Paz, & M. T. Sierra (Éds.), *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: CIESAS.
- (2012). *Mitos Nacionalistas e Identidades étnicas: Los intelectuales indígenas y el Estado Mexicano*. México: IIS UNAM.
- Hache, É. (2007). La responsabilité, une technique de gouvernementalité néolibérale ? *Raisons politiques*, 4(28), 49-65.
- Hale, C. (2004a). Rethinking Indigenous Politics in the Era of the "Indio Permitido". *NACLA Report on the Americas*, 38(2), 16-21.
- (2004b). *El protagonismo indígena, las políticas estatales y el nuevo racismo en la época del «indio permitido»*. Présenté à Construyendo la paz: Guatemala desde un enfoque comparado, organisé par la Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala, Guatemala.
- (2005). Neoliberal Multiculturalism: The Remaking of Cultural Rights and Racial Dominance in Central America. *Political and Legal Anthropology Review*, 28(1), 10-28.
- Hale, C. R., & Millamán, R. (2005). Cultural Agency and Political Struggle in the Era of Indio Permitido. In D. Sommer (Éd.), *Cultural Agency in the Americas*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hernández Loeza, S. E. (2016). Limitadas por decreto. Las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(2), 95-119.
- (2017). ¿Qué distingue a los «profesionistas interculturales»? Reflexiones sobre las experiencias de egresados y egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Anthropologica*, (39), 123-149.



- Hernández, R. A., Paz, S., & Sierra, M. T. (Éds.). (2004). *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: CIESAS.
- Hibou, B. (1998). Retrait ou redéploiement de l'Etat ? *Critique internationale*, 1(4), 151-168.
- (2012). *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*. Paris: La Découverte.
- (2013a). Introduction. La bureaucratisation néolibérale, ou la domination et le redéploiement de l'État dans le monde contemporain. In B. Hibou (Éd.), *La bureaucratisation néolibérale* (p. 7-20). Paris: La Découverte.
- (2013b). *La bureaucratisation néolibérale*. Paris: La Découverte.
- Hoffmann, O. (2005). Renaissance des études afromexicaines et production de nouvelles identités ethniques. *Journal de la Societe des americanistes*, 91(2), 123.
- Hoffmann, O., & Rinaudo, C. (2015). Fabriques du métissage au Mexique ou l'autre métissage. In S. Capanema, Q. Deluermoz, M. Molin, & M. Redon (Éds.), *Du transfert culturel au métissage : Concepts, acteurs, pratiques* (p. 523-543). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Horcasitas, B. U. (2013). Un mundo en ruinas : Los intelectuales hispanófilos ante la Revolución Mexicana (1920-1945). *IBEROAMERICANA. América Latina - España - Portugal*, 13(50), 147-160.
- Hughes, E. C. (1964). *Men and Their Work* (2<sup>e</sup> éd.). London: Collier-Macmillan.
- (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris: EHESS.
- Kastoryano, R. (2005). Introduction. « Multiculturalisme » une identité pour l'Europe ? In *Références : Vol. 2e éd. Quelle identité pour l'Europe ?* (19-54). Paris : Presses de Sciences Po.
- Kergoat, D. (2010). Le rapport social de sexe de la reproduction des rapports sociaux à leur subversion. In A. Bidet-Mordrel (Éd.), *Les rapports sociaux de sexe* (pp. 60-75). Paris : PUF.
- Kobelinsky, C. (2008). 9 : Les situations de retour. Restituer sa recherche à ses enquêtés. In A. Bensa & D. Fassin (Éds.), *Les politiques de l'enquête* (p. 185-204). Paris: La Découverte.
- Lallement, M. (2012). *Histoire des idées sociologiques. De Parsons aux contemporains*. Paris: Armand Colin.

- Lautier, B. (2013). Gouvernement moral des pauvres et dépolitisation des politiques publiques en Amérique Latine. *Revue Tiers Monde*, 2(214), 169-186.
- Lehmann, D. (2012). Les dilemmes des universités interculturelles au Mexique. *IdeAs. Idées d'Amériques*, (2).
- (2015). Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México. *Nueva Época. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (223), 133-170.
- Leyva Solano, X. (2005). Indigenismo, indianismo y « ciudadanía étnica » de cara a las redes neozapatistas. In P. Dávalos (Éd.), *Pueblos indígenas, Estado y democracia*. Buenos Aires: CLACSO.
- Llanes Ortiz, G. de J. (2008). Interculturalización fallida. Desarrollismo, neoindigenismo y universidad intercultural en Yucatán, México. *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, (53), 49-63.
- Lloyd, M. (Éd.). (2019a). *Las Universidades Interculturales en México*. México: IISUE-PUEES-UNAM.
- (2019b). Las universidades interculturales en México, 2003-2019 : Principales cifras, desigualdades y retos futuros. In M. Lloyd (Éd.), *Las Universidades Interculturales en México*. México: IISUE-PUEES-UNAM.
- Long, N. (1994). Du paradigme perdu au paradigme... Retrouvé ? Pour une sociologie du développement orientée vers les acteurs. *Bulletin de l'APAD*, (7).
- (2001). *Development Sociology. Actor Perspectives*. London - New York: Routledge.
- López Bárcenas, F. (2004). Lucha por la autonomía indígena en México : Un reto al pluralismo. In R. A. Hernández, S. Paz, & M. T. Sierra (Éds.), *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: CIESAS.
- López, N. (Éd.). (2011). *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Informa sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011*. Paris: IPE-UNESCO.
- Loyo, E. (2010). La educación del pueblo. In D. Tanck de Estrada (Éd.), *Historia mínima. La educación en México*. México: El Colegio de México.

- Mancera Corcuera, C. (2012). *Programa U015. Fondo para la Consolidación de la Universidades Interculturales*. [Informe preliminar. Evaluación externa en materia de diseño 2011]. México: VALORA Consultoría S.C.
- Marsiske, R. (2018). La autonomía universitaria en México : Historia y desarrollo. *Integración y Conocimiento*, 7(1), 148-163.
- Martuccelli, D. (Éd.). (2018). Une sociologie phénoménologique quarante-cinq ans après. In P. Berger et T. Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin.
- Mateos Cortés, L. S. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural: Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- (2015). La formación de gestores interculturales. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(2), 66-81.
- (2014a). Los estudios interculturales en la Universidad Veracruzana : Hacia un primer balance. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*.
- (2014b). Resignificaciones locales de los discursos transnacionales de educación superior intercultural en Veracruz. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(60), 45-71.
- Mateos Cortés, L. S., Dietz, G., & Mendoza Zuany, R. G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 809-835.
- Mato, D. (2015). Panorama Latinoamericano. In D. Mato (Éd.), *Educación Superior y pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. Sáenz Peña, Argentina: UNTREF.
- Mazzocchetti, J. (2018). Des murs pour seule réponse. De l'enfermement des jeunes de quartiers populaires et des migrants. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 49(2),
- Mead, G. H. (2006). *L'Esprit, le soi et la société*. Paris: PUF.
- Mendoza Rojas, J. (2018). *Subsistemas de Educación Superior. Estadística básica 2006-2017*. México: DGEI-UNAM.
- Mesguer Galván, S. (2009). Complejidad intercultural y experiencias de institucionalización. In G. Alatorre Frenk (Éd.), *Un modelo educativo para la diversidad*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana Intercultural.

- Navarrete Cazalez, Z., & Alcántara Santuario, A. (2015). Universidades interculturales e indígenas en México: Desafíos académicos e institucionales. *Revista Lusófona de Educação*, (13), 145-160.
- Navarro Martínez, S. I., & Bermúdez Urbina, F. M. (2018). Consideraciones críticas y conflicto político en la Educación Superior Intercultural en México, el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 29(75), 61-88.
- Oehmichen, M. C. (2003). *Reforma del Estado. Política Social e Indigenismo en México. 1988-1996*. México: IIA-UNAM.
- Olivera Rodríguez, I. (2019). *Etnografía Colaborativa de la evaluación de la calidad en dos sedes de la Universidad Veracruzana Intercultural como un (des)encuentro de políticas públicas* (Doctorado en Antropología). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). *Anthropologie et développement. Essai en socio-anthropologie du changement social*. Marseille-Paris: APAD - Karthala.
- (2001). Les trois approches en anthropologie du développement. *Revue Tiers Monde*, 42(168), 729-754.
- (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve: Bruylant Academia.
- Olivier de Sardan, J.-P., & Piccoli, E. (2018). *Cash transfers in context. An anthropological perspective*. New York - Oxford: Berghahn Books.
- Olvera, A., Zavaleta, A., & Andrade, V. (Éds.). (2015). *Violencia, inseguridad y justicia en Veracruz*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Ortiz Casillas, S. O. (2017). Gubernamentalidad y política pública : Estudio alternativo del programa Prospera. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(3).
- Otero, M. (2012). Repenser les problèmes sociaux. Le passage nécessaire des populations « problématiques » aux dimensions « problématisées ». *SociologieS [En Ligne]*.
- Parizet, R. (2013). *Le politique du développement. Les usages politiques des savoirs experts et de la participation des populations indiennes au Mexique* (Docteur en Sciences Politiques). L'Université Lille 2 - Droit et Santé.

- Pérez Ruiz, M. L. (2013). Guillermo Bonfil Batalla. Aportaciones al pensamiento social contemporáneo. *Cuicuilco*, (57), 115-136.
- (2019). *¡Todos somos zapatistas ! : Alianzas y rupturas entre el EZLN y las organizaciones indígenas de México [ebook]*. México: INAH.
- Piault, M.-H., Gruénais, M.-É., Bensa, A., & Copans, J. (1992). Extrait de la discussion de la Table ronde. *Journal des anthropologues*, 50(1), 39-47.
- Pineda, R. (2012). El Congreso Indigenista de Pátzcuaro, 1940, una nueva apertura en la política indigenista de las Américas. *Baukara. Bitácoras de antropología e historia de la antropología en América Latina*, 10-28.
- Quijoux, M. (2015). La fabrique du travailleur : Reproduction sociale, habitus et champ. In M. Quijoux (Éd.), *Bourdieu et le travail* (p. 41-63). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Reyes Sánchez, C., & González Ulín, V. (2016). Estimación del perfil económico y educativo de los hablantes de lengua indígena en Veracruz. *Interconectando Saberes*, (2), 19-32.
- Rist, G. (1996). *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale* (4e éd.). Paris: Presses de Sciences Po.
- Rivera Cusicanqui, S. (2008). Colonialism and Ethnic Resistance in Bolivia : A View from the Coca Markets. In F. Rosen (Éd.), *Empire and Dissent : The United States and Latin America*. Durham - London: Duke University Press.
- Rojas Cortés, A., & González Apodaca, E. (2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR*, 14(1), 73-91.
- Sartorello, S. (2019). Una agenda intercultural para la educación nacional. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (28).
- Sayad, A. (1999). Immigration et « pensée d'État ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 129(1), 5-14.
- Schaffhauser, P. (2010). Indigénisme et pragmatisme au Mexique : L'expérience éducative de Carapan par Moisés Sáenz Garza. *Journal de la Société des Américanistes*, 96(1), 215-252.
- Schmelkes, S. (2008a). Les universités interculturelles au Mexique. Une contribution à une meilleure équité dans le système d'enseignement supérieur ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (7), 105-119.

- (2008b). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México : Problemas, oportunidades, retos. In D. Mato (Éd.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior : Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- SEFIPLAN. (2020). *Estudios regionales para la planeación. Región Totonaca 2020*. SEFIPLAN, Gobierno del Estado de Veracruz.
- Simon, S., & Piccoli, E. (2018). Présentation. Dossier Rationalité néolibérale à l'œuvre : Approches ethnographiques. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 49(2), 1-23.
- Stavenhagen, R. (1969). *Las clases sociales en las sociedades agrarias*. México: Siglo XXI.
- (1972). *Sociología y subdesarrollo*. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- Svampa, M. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina : Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias*. Germany: Bielefeld University Press.
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericano. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-96.
- Urías Hermosillo, M. (2000). *Totonacas de Veracruz. Proyecto Perfiles Indígenas de México, Documento de trabajo*. CIESAS-CONACYT.
- UV. (1999). *Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel Licenciatura. Propuesta*. Universidad Veracruzana.
- (2000). *Reglamento de Academias por área de conocimiento, por programa académico y de investigación*. Universidad Veracruzana.
- UVI. (2005a). *Diagnóstico y Estudio de Factibilidad*. Universidad Veracruzana Intercultural.
- (2005b). *Programa General*. Universidad Veracruzana Intercultural.
- (2007). *Licenciatura en Gestión intercultural para el Desarrollo. Programa Multimodal de Formación Integral*. Universidad Veracruzana Intercultural.
- (2015). *Criterios para la investigación vinculada para la gestión intercultural en la Universidad Veracruzana Intercultural*. Universidad Veracruzana Intercultural.

- (2016). *Reglamento interno de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Universidad Veracruzana Intercultural.
- Valencia, E. (1999). Etnicidad y etnodesarrollo. La experiencia en México. In *Pueblos indígenas y derechos étnicos. VII Jornadas Lascasianas*. México: UNAM.
- Vargas, M. E. (1994). *Educación e ideología : Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica : el caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México, D.F.: CIESAS.
- Velasco Cruz, S. (2003). El indianismo y el movimiento indígena en México. In *El movimiento indígena y la autonomía en México*. México: UNAM-UPN.
- Velázquez, E. (1994). Intercambios económicos y organización regional en el Totonacapan. In O. Hoffmann & E. Velázquez (Éds.), *Lanuras costeras de Veracruz. La lenta construcción de regiones*. Xalapa, Veracruz: ORSTOM-Universidad Veracruzana.
- Villoro, L. (2014). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México: FCE.
- Vizcaíno Guerra, F. (2004). *El nacionalismo mexicano en los tiempos de la globalización y el multiculturalismo*. México: IIS-UNAM.
- Vygotski, L. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. Sève, Trad.). Paris: La Dispute.
- Wacquant, L. (1992). Introduction. In P. Bourdieu & L. Wacquant (Éds.), *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado y Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Weber, F., & Lambelet, A. (2006). Introduction : Ethnographie réflexive, nouveaux enjeux. *ethnographiques.org [En ligne]*, (11).
- Wolf, E. R. (1956). Aspects of Group Relations in a Complex Society : Mexico. *American Anthropologist*, 58(6), 1065-1078.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall.
- Young, M. (1971). *Knowledge and Control : New directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan.

## Glossaire des sigles et acronymes

ANPIBAC	Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües Association nationale des professionnels autochtones bilingues
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Association nationale des universités et des établissements d'enseignement supérieur
BID	Banco Interamericano de Desarrollo Banque interaméricaine de développement
BM	Banco Mundial Banque Mondiale
CCDI	Centros Coordinadores para el Desarrollo Indígena Centres de coordination du développement autochtone
CCI	Centros Coordinadores Indigenistas Centres de coordination indigénistes
CCIR	Consejos Consultivos Interculturales Regionales Conseils consultatifs interculturels régionaux
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas Commission nationale pour le développement des peuples autochtones
CEDHV	Comisión Estatal de Derechos Humanos de Veracruz Commission des droits humains de l'État de Veracruz
CESDER	Centro de Estudios para el Desarrollo Rural A.C. Centre d'études pour le développement rural A.C.
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe Coordination générale de l'éducation interculturel et bilingue
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior Commissions interinstitutionnelles d'évaluation de l'enseignement supérieur
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Centre de recherche et d'études supérieures en anthropologie sociale
CNC	Confederación Nacional Campesina Confédération nationale paysanne
CNI	Congreso Nacional Indígena Congrès national indigène



**(Se) former aux métiers du développement en région Totonaque, Mexique**

CNOP	Confederación Nacional de Organizaciones Populares Confédération nationale des organisations populaires
COEPES	Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior Commissions d'État pour la planification de l'enseignement supérieur
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología Conseil national de la science et la technologie
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo Conseil national de promotion de l'éducation
CONAPO	Consejo Nacional de Población Conseil national de la population
COPLAMAR	Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados Coordination générale du Plan national pour les zones défavorisées et les groupes marginalisés
CTM	Confederación de Trabajadores de México Confédération mexicaine des travailleurs
DAI	Departamento de Asuntos Indígenas Département des affaires autochtones
DGEI	Dirección General de Educación Indígena Direction générale de l'éducation autochtone
DNUDPA	Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones
DOF	Diario Oficial de la Federación Journal officiel de la Fédération
DUVI	Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural Direction de l'Université Veracruzana Interculturelle
EBB	Educación bilingüe y bicultural Éducation bilingue et biculturelle
EIB	Educación intercultural y bilingüe Éducation interculturelle et bilingüe

**(Se) former aux métiers du développement en région Totonaque, Mexique**

EPyGTDI	Estrategia de Planeación y Gestión del Territorio para el Desarrollo con Identidad Stratégie d'aménagement et de gestion du territoire pour un développement avec identité
ESI	Educación Superior Intercultural Enseignement supérieur interculturel
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional Armée zapatiste de libération nationale
FMI	Fondo Monetario Internacional Fond monétaire international
GATT	Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce
GTPA	Grupo de Trabajo sobre las Poblaciones Indígenas Groupe de travail sur les populations autochtones
IAP	Investigación Acción Participativa Recherche-action participative
IEDES	Instituto de estudios del desarrollo de la Sorbona Institut d'études du développement de la Sorbonne
IIE	Instituto de Investigaciones en Educación Institut de recherches en éducation
III	Instituto Indigenista Interamericano Institut Indigéniste Interaméricain
IIÑ	Instituto Intercultural Nöñho Institut interculturel Nöñho
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Institut national pour l'évaluation de l'enseignement
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática Institut national de statistique, géographie et informatique
INI	Instituto Nacional Indigenista Institut national indigéniste
IPN	Instituto Politécnico Nacional Institut polytechnique national
ISIA	Instituto Superior Intercultural Ayuuk Institut Supérieur Interculturel Ayuuk

**(Se) former aux métiers du développement en région Totonaque, Mexique**

IVEA	Instituto Veracruzano de Educación para los Adultos Institut d'éducation des adultes de Veracruz
LGID	Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo Licence en Gestion interculturelle pour le développement
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos Organisation de coopération et de développement économiques
OIT	Organización Internacional del Trabajo Organisation Internationale du Travail
OMD	Objetivos de Desarrollo del Milenio Objectifs du Millénaire pour le développement
ONU	Organización de las Naciones Unidas Organisation des Nations Unies
OPINAC	Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas Organisation des professionnels autochtones Nahuas
PAEIIES	Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior Programme de soutien aux étudiants autochtones dans les établissements d'enseignement supérieur
PAN	Partido Acción Nacional Parti d'action nationale
PEEI	Programa Especial de Educación Intercultural Programme spécial d'éducation interculturelle
PFCE	Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa Programme de renforcement de la qualité de l'éducation
PND	Plan Nacional de Desarrollo Plan national de développement
PNE	Programa Nacional de Educación Programme national d'éducation
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Programme des Nations unies pour le développement
PRI	Partido Revolucionario Institucional Parti révolutionnaire institutionnel

**(Se) former aux métiers du développement en région Totonaque, Mexique**

PRONABES	Programa Nacional de Becas de Educación Superior Programme national de bourses d'études supérieures
PSE	Programa Sectorial de Educación Programme sectoriel éducation
PUIC	Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad Programme universitaire d'études sur la diversité culturelle et l'interculturalité
SCJN	Suprema Corte de Justicia de la Nación Cour suprême de justice de la nation
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social Ministère du développement social
SEFIPLAN	Secretaría de Finanzas y Planeación del Estado de Veracruz Ministère des finances et de la planification de l'État de Veracruz
SEMV	Seminario de Educación Multicultural en Veracruz Séminaire sur l'éducation multiculturelle à Veracruz
SEP	Secretaría de Educación Pública Ministère de l'éducation publique
SEV	Secretaría de Educación del Estado de Veracruz Ministère de l'Éducation de l'État de Veracruz
SNI	Sistema Nacional de Investigadores Système national des chercheurs
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte Accord de libre-échange nord-américain (ALENA)
UAIM	Universidad Autónoma Indígena de México Université indigène autonome du Mexique
UCI-Red	Universidad Campesina e Indígena en Red Université paysanne et autochtone en réseau
UdeO	Universidad de Occidente Université d'Occident
UESA	Unidad de Estudios Superiores de Alotepec Unité d'études supérieures d'Alotepec
UI	Universidades Interculturales Universités Interculturelles

**(Se) former aux métiers du développement en région Totonaque, Mexique**

UICEH	Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo Université interculturelle de l'État d'Hidalgo
UICSLP	Universidad Intercultural de San Luis Potosí Université interculturelle de San Luis Potosi
UIEG	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero Université interculturelle de l'État de Guerrero
UIEM	Universidad Intercultural del Estado de México Université interculturelle de l'État de Mexico
UIEP	Universidad Intercultural del Estado de Puebla Université interculturelle de l'État de Puebla
UIET	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco Université interculturelle de l'État de Tabasco
UIIM	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán Université interculturelle indigène du Michoacán
UIMQROO	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo Université interculturelle Maya de Quintana Roo
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México Université nationale autonome du Mexique
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia Université nationale d'enseignement à distance
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEM	Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltepetl Université Communale Interculturelle de Cempoaltepetl
UNICH	Universidad Intercultural de Chiapas Université interculturelle du Chiapas
UNISUR	Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur Université Interculturelle des Peuples du Sud
UPEAS	Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario Universités Publiques d'Etat à Soutien Solidaire

**(Se) former aux métiers du développement en région Totonaque, Mexique**

UPN	Universidad Pedagógica Nacional Université pédagogique nationale
UV	Universidad Veracruzana Université Veracruzana
UVI	Universidad Veracruzana Intercultural Université Veracruzana Interculturelle