

# CRES

CAHIERS DE LA RECHERCHE  
SUR L'ÉDUCATION  
ET LES SAVOIRS

— revue internationale de sciences sociales —

**Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs**

32, avenue Henri Varagnat 93143 Bondy Cedex

**CRES n°15**

**Appel à contributions pour le “Dossier”**

## ***Educations autochtones contemporaines : enjeux et jeux d'échelle***

Coordination de ce dossier par :

**Marie SALAUN**  
Professeur  
Université de Nantes  
CREN

**Bruno BARONNET**  
Chercheur  
Université de Veracruz  
Mexique

### **Calendrier / délais**

En utilisant le formulaire joint à l'appel, les propositions devront parvenir au plus tard le **30 septembre 2014**, simultanément auprès des coordonnateurs du dossier et des co-rédacteurs en chef de la revue :

Marie Salaun < [marie.salaun@univ-nantes.fr](mailto:marie.salaun@univ-nantes.fr) >

Bruno Baronnet < [bruno.baronnet@gmail.com](mailto:bruno.baronnet@gmail.com) >

Catherine AGULHON < [catherine.agulhon@orange.fr](mailto:catherine.agulhon@orange.fr) >

Marc PILON < [marc.pilon@ird.fr](mailto:marc.pilon@ird.fr) >

Les propositions, qui peuvent relever de toute discipline de sciences sociales, peuvent être faites en anglais et en français.

Le dossier prendra place dans le n°15 des *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, prévu pour paraître au printemps 2016.

Le comité de rédaction profite de cet appel à contribution pour rappeler que la revue comporte également une rubrique "Hors-thème".

***Educations autochtones contemporaines : enjeux et jeux d'échelle***

Marie Salatin et Bruno Baronnet

Le dossier de ce numéro des *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* portera sur l'éducation des peuples autochtones dans le monde aujourd'hui, une décennie après l'adoption par l'Assemblée générale des Nations-unies d'une Déclaration sur les droits des peuples autochtones, texte qui leur consacre un droit inaliénable à l'exercice de la souveraineté en matière d'éducation. Au Nord comme au Sud, la redéfinition des rapports entre les États modernes et les collectivités indigènes constitue un des grands défis du XXI<sup>ème</sup> siècle : dans des contextes nationaux qui imbriquent étroitement citoyenneté et scolarisation, le cas autochtone offre un terrain exceptionnel pour tester les limites du désir de concilier l'universalisme du droit à l'éducation avec la reconnaissance de la diversité culturelle.

Etymologiquement, le terme « autochtone » (*autos* « soi-même » et *khthôn* « terre », en grec) désigne celui qui est issu de la terre-même, qui n'y est pas venu par immigration. La catégorie d'« autochtone » a été et est encore utilisée pour distinguer ceux qui sont d'« ici » en opposition à ceux qui viennent d'ailleurs, comme base d'une légitimité spatiale, juridique et politique fondée sur l'antériorité d'occupation. La notion est mobilisée par les *groupes majoritaires* de façon à définir la relation avec les immigrés. Pour éviter tout malentendu sémantique, il faut d'emblée préciser que ce n'est pas à ce sens universel du mot « autochtone » que nous allons nous référer dans ce dossier, mais bien à une acception particulière, d'usage récent, résultant de l'émergence dans le cadre des institutions onusiennes d'une catégorie légale correspondant à un ensemble particulier de populations *minoritaires*. La catégorie « autochtone » est donc utilisée ici pour désigner des groupes marginalisés et dominés (sur les plans économique, politique *et* culturel) en vue de demander justice pour la violation des droits humains dont ils sont victimes depuis la colonisation ou l'invasion de leur territoire, et revendiquer des droits en vertu de leur antériorité d'occupation de ce même territoire. Si la Déclaration sur les droits des peuples autochtones de 2007 ne fournit aucune liste de ces peuples autochtones, on estime aujourd'hui qu'ils regroupent quelques quatre cent millions d'individus répartis dans 90 pays sur les cinq continents : Kanak de Nouvelle-Calédonie, Sami de Suède, Maori de Nouvelle-Zélande, Amazigh du Maroc, San de Namibie,

Innus du Québec, Mapuche du Chili, Gaoshan de Taiwan, Adivasi d'Inde... la liste est longue de ces peuples qui sont concernés par les articles 13 à 15 de la Déclaration, prévoyant notamment que

*« Article 13. 1. Les peuples autochtones ont le droit de revivifier, d'utiliser, de développer et de transmettre aux générations futures leur histoire, leur langue, leurs traditions orales, leur philosophie, leur système d'écriture et leur littérature, ainsi que de choisir et de conserver leurs propres noms pour les communautés, les lieux et les personnes. (...)*

*Article 14. 1. Les peuples autochtones ont le droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage. (...)*

*Article 15. 1. Les peuples autochtones ont droit à ce que l'enseignement et les moyens d'information reflètent fidèlement la dignité et la diversité de leurs cultures, de leurs traditions, de leur histoire et de leurs aspirations. » (...)*

En quoi ces droits à l'autonomie ouvrent-ils la voie à une réarticulation des efforts des Etats et des luttes autochtones en vue d'établir de nouvelles formes de transmissions des savoirs aussi bien dans les pays du Sud que du Nord ? A quel type de gouvernance postcoloniale le droit international invite-t-il désormais dans le partage des responsabilités entre l'Etat et ce qu'il est convenu d'appeler, dans d'autres contextes, la « société civile » ? Quels sont les enjeux de la « scolarisation » des savoirs traditionnels détenus par les communautés ? A quelle redéfinition des fonctions d'une institution comme l'école la prise en compte de ces savoirs conduit-elle ?

Ce dossier réunira des contributions empiriquement situées, qui interrogeront les déclinaisons locales de la mise en œuvre des grands principes du droit international. Les défis que soulèvent les stratégies et les pratiques éducatives chez ces peuples englobent une grande diversité de réalités, aussi bien à l'école qu'en dehors, dans lesquelles les effets d'échelle constituent un intérêt majeur dans la mesure où apparaissent des tensions et des conflits de façon multiscalaire, à l'entrecroisement des enjeux locaux, régionaux, nationaux et globaux.

Cette question des déclinaisons de l'éducation des peuples autochtones sur plusieurs échelles pourra être abordée à partir de trois perspectives :

- La question du rôle de l'Etat et de ses institutions dans la mise en œuvre des recommandations internationales
- La question des mobilisations autochtones pour la reconnaissance de leur souveraineté en éducation
- La question de l'adaptation des systèmes d'enseignement aux réalités linguistiques et culturelles autochtones/la question de la prise en compte des savoirs autochtones dans l'éducation scolaire

### **1) Entre localisation des politiques éducatives et internationalisation des questions autochtones : quelle place pour l'Etat aujourd'hui ?**

Comment les systèmes éducatifs nationaux intègrent-ils les nouvelles données ? Comment opèrent-ils la transition historique de l'assimilationnisme au multiculturalisme néolibéral de la fin du XXème siècle ? Quels sont les enjeux de l'édification via l'école d'une citoyenneté respectueuse de la différence ? Que penser des formes de décentralisation politique et administrative dans le domaine éducatif à l'épreuve de leurs résultats, en termes d'accès et d'apprentissage ? De quelles manières s'articulent la régionalisation de la planification en éducation et les fondamentaux des droits autochtones, droits collectifs (participation, consentement préalable, libre et en connaissance de cause, etc.) ? Dans quelle mesure les logiques bureaucratiques intègrent-elles désormais la société civile (des ONG internationales aux mouvements sociaux locaux), quand elles sont confrontées à la nécessité d'un partage de souveraineté ?

### **2) Luites autochtones et autonomie éducative : quelle décolonisation des systèmes scolaires ?**

En-deçà et au-delà du droit international, de quelles résistances et innovations autochtones les systèmes éducatifs contemporains sont-ils les héritiers ? Entre inventivité des logiques autogestionnaires et processus d'apprentissage de l'exercice de la souveraineté : que recouvre la notion « d'autonomie » en éducation ? Que nous disent les expériences de mobilisations d'organisations autochtones sur la tension entre les rhétoriques anti-coloniales et les difficultés de la mise en œuvre pratique d'une éducation pensée par et pour les autochtones ? Jusqu'où la mise en œuvre des droits éducatifs en-dehors du cadre étatique est-

elle possible, et avec quels risques ? Jusqu'où les stratégies politiques autonomistes peuvent-elles rompre avec les logiques étatiques ?

### **3) Entre savoirs autochtones et savoirs scolaires : une adaptation de l'école aux réalités linguistiques et culturelles locales sous conditions ?**

Que fait-on aux langues et cultures quand on les enseigne formellement et, réciproquement, que fait-on à l'école quand on lui assigne de nouvelles missions comme celle de transmettre les langues et cultures d'origine ? Jusqu'où langues et cultures autochtones sont-elles solubles dans la forme scolaire et quelles formes de résistance opposent-elles à la transposition didactique ? Jusqu'où les idéologies et rhétoriques interculturalistes permettent-elles de lutter contre les inégalités scolaires et les discriminations dont sont victimes les élèves autochtones dans l'ensemble national ? Comment concilier la nécessité de promouvoir une « autre école » sans opérer une ghettoïsation des élèves des communautés autochtones ? Comment redéfinir l'école au prisme de deux intentions : le rejet des formes et des normes scolaires « occidentales », et la volonté de restauration d'une culture autochtone « authentique », mise au service de la réalisation d'un projet de société alternatif ? Dans quelle mesure les communautés participent-elles à ces processus, en particulier via la formation des enseignants et l'émergence d'élites intellectuelles qui font figure de *brokers* entre les collectivités autochtones et les institutions d'Etat ?

En somme, les réalités des pratiques éducatives sont à mettre en lien avec les effets de l'internationalisation d'un « droit des peuples autochtones » soutenu par les Etats lors de l'adoption de la Déclaration mais au caractère non contraignant, ce qui leur permet de s'arroger des marges de manœuvre considérables dans l'interprétation des dispositions juridiques. On rappellera ici la déclaration interprétative de l'ambassadeur français aux Nations-Unies au moment de l'adoption du projet de Déclaration sur les droits des peuples autochtones en 2006, qui invoquait des « difficultés juridiques » pour son pays puisqu'« (...) *en vertu du principe d'indivisibilité de la République et conformément au principe d'égalité et de son corollaire, le principe de non-discrimination, des droits collectifs ne peuvent prévaloir*

sur les droits individuels »<sup>1</sup>. L'enjeu est clairement international et national, et concerne aussi bien les pays du Sud que ceux du Nord.

Les Etats et leurs systèmes éducatifs possèdent par ailleurs des histoires particulières dans leurs rapports aux populations autochtones, dont les modalités d'intégration dans la société globale pendant la période assimilationniste ont été plus ou moins violentes, voire plus ou moins « efficaces ». Cependant, dans la grande majorité des cas, l'histoire scolaire actuelle, marquée par la décentralisation et la prise en compte des aspirations locales, ne s'écrit pas sur une page blanche. L'enjeu est national et local.

Dans ces jeux d'échelle, apparaît la nécessité de ré-enchâsser les questions scolaires et d'accès aux savoirs dans un ensemble plus vaste de déterminants : histoire coloniale, histoire du système d'enseignement, conceptions de la citoyenneté, provisions constitutionnelles, émergence de mouvements sociaux et de revendications autonomistes ou souverainistes. Ce numéro des CRES portant sur « les éducations autochtones contemporaines » accueillera des textes issus de recherches originales qui conjuguent ces déterminants pour donner à comprendre au lectorat les enjeux complexes de situations locales diversifiées en tant qu'espaces de luttes de légitimation.

L'engagement éthique des chercheurs sur l'éducation et les savoirs autochtones représente ainsi une condition *sine qua non* du travail ethnographique en association avec les acteurs communautaires et leurs organisations. La perspective critique que ce dossier entend dresser distingue clairement entre, pour une part, l'existence de discours et de pratiques autochtones qu'il faut décrire quand bien même cela relèverait de stratégies jugées essentialistes, et d'autre part, la nécessité de réfléchir aux critères épistémologiques de validité des propositions réelles d'adaptation de l'école et de l'enseignement aux réalités socioculturelles de chaque territoire.

## Bibliographie indicative

Barker (J.) (dir.), 2005, *Sovereignty Matters: Locations of Contestation and Possibility in Indigenous Struggles for Self-Determination*, Lincoln, University of Nebraska Press.

---

<sup>1</sup> Séance du 27 juin 2006 du Conseil des Droits de l'Homme de l'ONU.  
[http://www.droitshumains.org/ONU\\_GE/conseilddh/06/debat03.htm](http://www.droitshumains.org/ONU_GE/conseilddh/06/debat03.htm)

- Battiste (M.), 2008, « The Struggle and Renaissance of Indigenous Knowledge in Eurocentric Education », in M. Villegas, S. Neugebauer & K. Venegas (dir.), *Indigenous Knowledge and Education: Sites of Struggle, Strength, and Survivance*, Cambridge, Harvard Educational Review, pp. 85-92.
- Bellier (I.) (dir.), 2013, *Peuples autochtones dans le monde. Les enjeux de la reconnaissance*, Paris, L'Harmattan/SOGIP.
- Bourdieu (P.), 1967, « Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée », *Revue internationale des sciences sociales*, vol. 19, n° 3, pp. 367-388.
- Charters (C.) & Stavenhagen (R.) (eds.), 2010, *Making the Declaration Works: The United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*, Copenhagen, IWGIA.
- Deloria (V.) & Wildcat (D.), 2001, *Power and place: Indian education in America*, Golden, CO, Fulcrum.
- Gagné (N.), Martin (T.) & Salaün (M.), 2009, *Autochtonies. Vues de France et du Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2009.
- Gasché (J.), 2004, « Les motivations politiques de l'éducation interculturelle indigène », in A. Akkari & P. Dasen (coords.), *Les pédagogies du Sud*, Paris, L'Harmattan.
- Henze (R.), Davis (K.), 1999, « Authenticity and Identity: Lessons from Indigenous Language Education », *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 30, n° 1, pp. 3-21.
- Hornberger, N. (dir.), 2008, *Can schools save Indigenous languages? Policy and practice on four continents*, Hampshire, Palgrave Macmillan.
- Lopez (L.E.), 2009, « Reaching the Unreached: Indigenous Intercultural Bilingual Education in Latin America », Background paper prepared for the *Education for All Global Monitoring Report 2010 'Reaching the marginalized'*, UNESCO, 60 p.
- Macedo-Tinoco (S.), 2006, « Ekyola et Karetajar : Maître de l'école, maître de l'écriture. L'incorporation de l'écriture et de l'école par les Amérindiens wayapi de l'Amapari (Brésil) et de l'Oyapock (Guyane française), Thèse de Doctorat, Paris, EHESS.
- May (S.) & Aikman (S.), 2003, « Indigenous Education: addressing current issues and developments », *Comparative Education*, vol. 39, n° 2, pp. 139-145.
- McCarthy (T.), 2005, « Indigenous Epistemologies and Education—Self-Determination, Anthropology, and Human Rights », *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 36, pp. 1-7.
- Rockwell (E.), 2010, « L'appropriation de l'écriture dans deux villages nahua du centre du Mexique », *Langage et société*, n° 133, pp. 83-99.

- Rockwell (E.) & Gonzalez Apodaca (E.), 2012, « Anthropological Research on Educational Processes in México », in K. Anderson-Levitt (ed.), *Anthropologies of Education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, New York, Berghahn Books, pp. 71-92.
- Salaün (M.), 2013, *Décoloniser l'école ? Hawai'i Nouvelle Calédonie. Expériences contemporaines*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Villegas (M.), Neugebauer (S.) & Venegas (K.) (eds.), 2008, *Indigenous Knowledge and Education: Sites of Struggle, Strength, and Survivance*, Cambridge M.A., Harvard Educational Review.



## Normes de mise en page des articles proposés

Le respect de ces normes facilite considérablement le travail de mise en page. Merci de bien vouloir les respecter scrupuleusement. Nous vous en serons extrêmement reconnaissants.

Les articles ne devront pas dépasser 50 000 signes espaces compris, y compris les notes infrapaginales, références, graphiques et tableaux

### Document

Interligne : simple

Marges : 2,5 (toutes)

Tabulations de début de paragraphe : positif 0,5 cm

### Haut du texte :

Titre : centré, times, 12, gras

Nom de l'auteur : Prénom (en minuscules), Nom (en petites majuscules) en times 11 centrés en dessous du titre (intervalle double)

### Corps du texte :

Police : times, taille 11

Notes de bas de pages

times 9 (maximum 20 notes de bas de pages)

### Références :

Les citations dans le texte seront appelées par le nom de famille de l'auteur et l'année de publication, un point virgule séparant les différents ouvrages. Lorsqu'il s'agit d'une citation directe le numéro de page doit être indiqué après deux points. S'il y a deux auteurs, les lier par & ; s'il y en a davantage, mettre le nom du premier auteur, suivi de *et alii*, en italique.

Exemple : (Rapona, 1985) ; (Rapona, 1985 ; Tapinas, 1965) ; (Rapona, 1985 : 22) ; (Rapona, 1985 : 22-23) ; (Balazs & Faguer, 1986 ; Bonnet & *alii*, 2006)

### Guillemets et citations :

Les citations seront entre guillemets français « » (un petit truc pour ceux qui sont sur PC et qui ne les obtiendraient pas forcément : maintenir la touche « Alt » enfoncée tout en tapant sur le clavier numérique de droite le code 0171 pour ouvrir les guillemets et 0187 pour les fermer)

La citation sera en italique lorsqu'elle n'est pas une référence à un auteur, mais fait partie du corpus étudié par l'auteur (extraits d'interviews, ou de documents sur lequel s'appuie l'article).

Les mots mis "entre guillemets" sans qu'il s'agisse d'une citation (mais d'une expression, ou d'un usage d'un terme dont on souligne qu'il n'est pas l'usage généralisé, ou que l'on prend avec cet usage une certaine distance) seront entre guillemet double anglais ouvrant en times (ouvrant : Alt+0147 ; fermant : Alt+0148)

**Nombres et pourcentages :**

Tous les pourcentages sont mis sous la forme : 8,15 % (chiffre/virgule/chiffre/espace insécable/%).

Pour les nombres en valeur absolue, séparer les milliers et les centaines par un espace insécable, non une virgule (120 353).

**Bibliographie :**

La bibliographie se trouve en fin d'article. Elle ne comprend que les références des ouvrages cités dans le corps de l'article.

Les noms d'auteurs seront classés par ordre alphabétique et, s'il y a plusieurs références pour un même auteur, indiquez-les par ordre chronologique.

S'il y a plusieurs auteurs, mettre « & » entre l'avant-dernier et le dernier

Exemple :

BECCHI (E.) et JULIA (D.) ; DUPRAY (A.), GUITTON (C.) & MONCHATRE (S.)...

*Livres :*

Nom(s) de(s) l'auteur(s) en petites majuscules, suivi de l'initiale du prénom entre parenthèses puis de l'année de publication, du titre de l'ouvrage en italique, du lieu d'édition, de la maison d'édition, éventuellement de la collection.

Exemple :

BERSTEIN (B.), 1975, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun ».

*Livres collectifs :*

Nom(s) de(s) l'auteur(s) en petites majuscules, suivis des initiales des prénoms entre parenthèses et entre parenthèse, (dir.), pour « sous la direction de » ou (ed.), pour « éditeur scientifique », puis de l'année de publication, du titre de l'ouvrage en italique, du lieu d'édition, de la maison d'édition, éventuellement de la collection.

Exemple :

BECCHI (E.) et JULIA (D.) (dir.), 1998, *Histoire de l'enfance en occident du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours*, Paris, Seuil.

*Articles dans une revue :*

Nom(s) de(s) l'auteur(s) en petites majuscules, suivi de l'initiale du prénom entre parenthèses puis de l'année de publication, du « titre de l'article » entre guillemets français, du nom du périodique en italique, éventuellement du volume en question, du n° et du mois, enfin de la pagination de l'article dans la revue.

Exemple :

BALAZS (G.) & FAGUER (J.-P.), 1986, « Un conseil de classe très particulier », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63, juin, pp. 115-117.

*Articles dans un ouvrage collectif :*

Nom(s) de(s) l'auteur(s) en petites majuscules, suivi de l'initiale du prénom entre parenthèses puis de l'année de publication, du « titre de l'article » entre guillemets français, suivi de *in* (en italique), de l'initiale du prénom du coordinateur ou de l'éditeur scientifique, puis de son nom

en minuscule, du titre de l'ouvrage en italique, du lieu édition, de la maison édition, éventuellement de la collection, enfin de la pagination du chapitre dans l'ouvrage.

Exemple :

COHEN (J.-L.), 1992, « L'école Karl-Marx à Villejuif (1930-1933) », in A. Fourcaut, dir., *Banlieue rouge 1920-1960*, Paris, éditions Autrement, Série « Mémoires », pp. 197-206.

*Rapport, thèse, littérature grise, communication à colloque :*

Même règle que pour les livres, mais le titre n'est pas en italique (éventuellement, mettre « non paginé »)

Exemples :

PAVIS (F.), 2003, « Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises en France. Années 1960-1990 », Thèse de sociologie, Université de Paris I.

SAWICKI (F.) & SIMÉANT (J.), 2006, « La sociologie de l'engagement militant : un champ de recherche à décloisonner », Colloque international organisé par l'IFRÉSI, le CERAPS et le CLERSÉ : *Comment penser les continuités et discontinuités du militantisme ? Trajectoires, pratiques et organisations militantes*, Lille, Faculté des sciences juridiques, politiques et sociales, 8, 9 et 10 juin 2006

LE DOUARON (P.), dir., 2006, « Premiers éclairages sur la réforme de la formation professionnelle », DGEFP, ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, rapport pour le Comité national pour la formation tout au long de la vie, octobre (non paginé).

**NE PAS OUBLIER**

Un résumé de l'article (10 lignes environ) et les mots-clés de l'article, suivi de leurs traductions (traduction de l'intitulé du titre de l'article comprise) en français/anglais ou vice-versa.