

TRANSACTION SOCIALE ET DÉMARCHE ETHNOGRAPHIQUE : ÉVOLUTION NÉGOCIÉE D'UNE PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE EN CONTEXTE INTERCULTUREL

Héloïse Rougemont

De Boeck Supérieur | « Pensée plurielle »

2009/1 n° 20 | pages 135 à 151

ISSN 1376-0963

ISBN 9782804102951

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2009-1-page-135.htm>

!Pour citer cet article :

Héloïse Rougemont, « Transaction sociale et démarche ethnographique : évolution négociée d'une problématique de recherche en contexte interculturel », *Pensée plurielle* 2009/1 (n° 20), p. 135-151.
DOI 10.3917/pp.020.0135

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Transaction sociale et démarche ethnographique : évolution négociée d'une problématique de recherche en contexte interculturel

HÉLOÏSE ROUGEMONT¹

Résumé : Cette contribution expose, dans un premier temps, la mise en œuvre d'un cadre analytique et d'une démarche méthodologique relevant de la transaction sociale, à l'occasion d'une étude portant sur un programme de formation pour maîtres bilingues et interculturels en Amazonie péruvienne. Dans un second temps, elle se centre sur la construction d'une grille d'interprétation renouvelée, en collaboration avec les étudiants de ce programme, au sujet de leur processus de formation.

Mots clés : transaction sociale, formation, méthodologie, réflexivité, identité, éducation bilingue interculturelle, Amazonie.

1. Introduction

Cette contribution met en évidence un certain nombre d'obstacles occasionnés par l'application d'une logique classificatoire dans une démarche ethnographique. Obstacles qu'un renversement de perspective, rendu possible par la mise en œuvre d'un cadre analytique et d'une démarche méthodologique, fondés sur la transaction sociale, permet de résoudre.

Pour ce faire, cette contribution débutera par l'exposé d'un questionnaire initial, portant sur un terrain spécifique : un programme de formation pour maîtres bilingues et interculturels adressé à des adolescents originaires de communautés natives de l'Amazonie péruvienne. Le questionnaire initial

¹ Assistante-doctorante en Sciences de l'Éducation à l'Université de Genève.

s'articulera autour de l'identification des conflits identitaires occasionnés chez les étudiants de ce programme par cette formation. J'engagerai alors une réflexion sur la production et l'analyse des données dans un tel contexte. Je présenterai ensuite les écueils produits par une approche centrée sur les catégories sociales. Puis, je développerai la construction d'un cadre conceptuel relevant de la transaction sociale ainsi que la mise en œuvre de la démarche méthodologique qui en découle. Quelques exemples d'analyse seront ensuite proposés, dans le but de démontrer la pertinence d'une telle démarche pour le renouvellement de ma problématique. La conclusion sera l'occasion d'une discussion sur la responsabilité du chercheur, par rapport aux connaissances qu'il développe au sujet du terrain étudié.

2. Terrain et questionnement initial

En tant que chercheuse inscrite disciplinairement dans les Sciences de l'Éducation, mes études se centrent essentiellement sur les dynamiques de construction et de conflits identitaires. Nourrie par des ressources théoriques issues à la fois de l'interactionnisme historico-social et de l'anthropologie réflexive, j'ai voulu mettre mes interventions au service de l'éducation interculturelle. J'ai donc choisi de réaliser une étude sur un terrain situé au croisement de ces intérêts.

Le Programme de Formation de Maîtres Bilingues et Interculturels pour l'Amazonie Péruvienne² (FORMABIAP) est né en 1988 dans la région du Loreto. Malgré un relatif isolement par rapport à la capitale, dû à la fois à la barrière andine et à la forêt vierge, cette région tient son importance du fait qu'elle est la plus étendue du Pérou. Centralisé à Zungarococha, petite municipalité située à la périphérie d'Iquitos, ce programme s'attelle à construire un système éducatif alternatif, dans lequel les contenus et modalités pédagogiques d'inspiration dite « traditionnelle indigène » occupent une place centrale. En opposition à une application uniforme du système scolaire national, il propose un cursus visant à former à l'enseignement primaire des jeunes provenant des communautés dites « natives », afin qu'ils puissent articuler éducation traditionnelle/indigène et école officielle/moderne dans leurs communautés.

2.1. Le FORMABIAP en Amazonie péruvienne

Le terme de « communautés natives » est défini par la « Loi n° 22175 des Communautés Natives et du Développement Agraire de la Jungle et Sourcil de Jungle³ », notamment dans ses articles huit et neuf. L'article huit stipule que « les communautés natives prennent leurs origines dans les groupes tribaux de la jungle et se constituent de groupes familiaux liés par les éléments principaux suivants : langues ou dialectes, caractères culturels et sociaux, propriété

² *Programa de Formación para Maestros Bilingues e Interculturales para el Amazonia peruana.*

³ Le « Sourcil de Jungle » (Ceja de Selva) est le nom local donné aux forêts des Andes orientales qui s'étendent entre 2500 et 800 m d'altitude, dans la région péruvienne située entre la jungle et les Andes.

et usufruit commun et permanent d'un même territoire, d'occupation nucléaire ou dispersée » (ma traduction). Nous voyons que les « caractères culturels et sociaux » peuvent contenir des descripteurs qui, s'ils ne sont pas explicités, engagent un premier débat quant à la circonscription et la définition des communautés natives. L'article neuf définit, quant à lui, les conditions qui donnent accès à une personne au statut de communautaire : « Sont membres des communautés natives les personnes nées au sein de celles-ci [...]. La condition de communautaire se perd par une résidence excédant 12 mois hors du territoire communautaire [...] ». Il est précisé que cette résidence hors du territoire est tolérée notamment lors du service militaire. Cet article engage donc un second débat quant aux relations entretenues entre l'État Nation péruvien et ses minorités socio-économiques. Comment mettre en place un programme destiné notamment à intégrer les communautés natives dans la sphère nationale, si le statut même de « natif » implique qu'on ne puisse s'ouvrir au monde qu'à l'occasion de l'accomplissement de son devoir de citoyen ? Ces contradictions sont présentes ici.

En effet, le contexte général dans lequel s'inscrit cette étude est caractérisé par deux systèmes de représentations qui instituent un univers marqué par des conflits d'ordre identitaire. Nous verrons bientôt qu'à tous les niveaux de l'organisation sociale et politique concernés par la mise en œuvre du FORMABIAP, les acteurs évoquent une réalité bipolaire : d'un côté le monde – ou l'éducation – indigène ou traditionnel(le) et de l'autre côté le monde – ou l'éducation – métis(se) ou occidental(e), ou encore moderne. Le terme de « métis » nous renvoie à l'époque de la colonisation : historiquement, il s'agit des enfants des premiers colons et des femmes indigènes. Au départ de leurs parents, ils héritent de leurs propriétés et ils reproduisent, au fil des siècles, une hiérarchie sociale basée sur la domination économique, politique et culturelle des indigènes par les colons. Ils ne sont pas caractérisés par le fait qu'ils aient la peau « plus foncée », comme en Europe, mais au contraire par le fait qu'ils soient les descendants les plus directs des Espagnols. Cette catégorisation perdure, même dans une Amérique du Sud où le métissage est généralisé. Les métis sont de langue maternelle castillane. Pour beaucoup, ils sont socio-économiquement les « plus blancs », les « plus riches » et les « plus puissants » et on leur attribue souvent les objets, pratiques et formes d'organisation qui relèvent de « l'Occident ». En témoigne cet extrait d'entretien : « J'ai observé, dans ma province, que du moment où tu es un peu blanc, où tu es un peu grand, que tu as un peu d'argent, tu ne peux pas être Kukama⁴. Les gens te croient. Alors que si tu es foncé, tu n'as pas d'argent... les gens vont toujours croire le plus blanc. Je ne trouve pas de réponse » (Rubén, étudiant kukama-kukamiria de 4^e année).

Cet extrait illustre la prégnance de contraintes conceptuelles endogènes, d'aspect bipolaire, qui donnent sens aux conflits traversant les sociétés amazoniennes. Comment le programme se propose-t-il de déconstruire ces architectures conceptuelles sous-tendant les univers respectivement urbain et forestier pour les articuler ?

⁴ Les Kukama-Kukamirias proviennent de l'un des cinq peuples représentés au FORMABIAP.

Le FORMABIAP s'est constitué grâce à un processus collaboratif impliquant le ministère de l'Éducation péruvien, à travers l'Institut Supérieur Pédagogique du Loreto, l'Association Interethnique de Développement de la Jungle Péruvienne⁵ et l'ONG italienne *Terra Nuova*. Sa mise en œuvre se base sur une investigation dont les résultats aboutissent à un constat négatif concernant l'éducation dans cette zone. Pour les dirigeants des fédérations indigènes⁶ de l'époque, il était devenu nécessaire de répondre à deux priorités : faire valoir, revaloriser les savoirs, techniques et valeurs indigènes et faciliter l'accès des jeunes aux études supérieures.

L'investigation à l'origine de ce programme a été réalisée par dix-neuf professionnels indigènes, représentants de sept des fédérations membres de l'AIDSESEP, ainsi que par une équipe pluridisciplinaire du Centre d'Investigation Anthropologique de l'Amazonie Péruvienne (CIAAP), composée de consultants de l'étranger (notamment mandatés par le CNRS français). Elle a abouti à la rédaction du « Curriculum alternatif pour la formation des maîtres d'enseignement primaire spécialistes en éducation bilingue interculturelle » (Gasché, Trapnell et Rengifo, 1987). Il s'agit du premier projet sud-américain qui engage la coresponsabilité d'organisations indigènes (impliquant professionnels et spécialistes indigènes) et organes étatiques (impliquant professionnels et spécialistes non indigènes, ou de l'étranger). Dans ce sens, il se construit autour d'un processus de perpétuelles négociations entre les instances politiques en présence. Le FORMABIAP offre des bourses d'études à de jeunes étudiants appartenant à un nombre restreint de peuples indigènes, souvent déterminés en fonction d'un degré élevé d'assimilation avec le monde métis.

Au moment de mon étude, les étudiants sont originaires de cinq peuples : les Kukama-Kukamirias, les Tikunas, les Kichwas, les Shawis et les Shiwilus. Les étudiants, âgés de 19 à 27 ans, entrent dans le programme après le baccalauréat et y restent jusqu'à l'obtention de leur diplôme universitaire en cinq ans. Ils forment deux groupes de 40 jeunes, composés chacun de 13 femmes et de 27 hommes. Le groupe de 4^e année est composé de 9 Shawis, 10 Shiwilus, 13 Kichwas et 8 Tikunas. Le groupe de 2^e année est composé de 8 Kichwas, 24 Kukamas, 8 Tikunas.

L'année académique est divisée en deux parties : les cycles scolarisés, d'environ huit mois et les cycles non scolarisés, d'environ quatre mois. Au terme de sa formation, le diplômé s'engage à retourner dans sa communauté où une classe de niveau primaire lui est assignée. Il devra y appliquer les principes pédagogiques acquis durant sa formation. Durant les cycles scolarisés, l'étudiant vit sur le campus et développe des outils pédagogiques dont l'objectif explicite est d'éviter une transposition de la culture occidentale dans le cadre d'une éducation bilingue. Dans la même optique, on propose un apprentissage du castillan pour les étudiants de langue maternelle « indigène », et de la langue « indigène » de leur peuple, pour les étudiants de langue maternelle

⁵ C'est une organisation nationale qui regroupe actuellement 57 fédérations indigènes et organisations territoriales, représentant 1350 communautés où vivent 350 000 hommes et femmes, distribués dans 16 familles linguistiques.

⁶ Les fédérations indigènes sont des organisations créées localement, puis régionalement dans le but d'une mise en réseau des communautés visant à défendre les sociétés indigènes, leurs valeurs et leurs intérêts.

castillane. La formation au sein du FORMABIAP promeut une éducation répondant à la réalité socio-économique, politique et culturelle des communautés amazoniennes. Le premier moyen est l'inter-apprentissage. Les professeurs doivent se rendre dans les communautés une fois par an et apprendre les différents types de pratiques et d'organisations sociales des communautés, avec l'aide des communautaires et des étudiants⁷. De leur côté, les étudiants doivent intégrer les savoir-faire et connaissances pédagogiques des professeurs. Le second moyen est « l'interculturalité informée » : professeurs, étudiants et sages⁸ construisent de façon négociée la matière pédagogique qui sera véhiculée par cette éducation. Les étudiants vont rechercher, dans leur communauté et auprès des sages, divers éléments pour les mettre en commun lors des cours, et ainsi façonner cette matière.

Lors du « cycle non scolarisé », durant les quatre mois clôturant chaque année académique, les étudiants retournent dans leur communauté. Durant cette période, ils doivent : retrouver les us et coutumes traditionnels, suivant les thématiques définies pendant les cours ; consigner et apprendre les langues indigènes, notamment auprès des personnes âgées ; observer les pratiques enseignantes et faire des stages dans les écoles ; sensibiliser les communautaires à la démarche de « valorisation et conservation des savoirs, savoir-faire et compétences indigènes ». Bien qu'informelle, cette dernière activité occupe la majeure partie du temps passé par les étudiants dans leur communauté, dans la mesure où c'est le préalable à la réalisation des consignes précédentes.

2.2. Questionnement initial

L'enjeu initial de mon étude était d'identifier les principaux conflits identitaires (intra- et interpersonnels, et intergroupes) occasionnés par cette formation, chez les étudiants du FORMABIAP. Au moyen d'entretiens compréhensifs et semi-directifs, donnant lieu à une réflexion négociée avec ces derniers autour de leur expérience de formation, j'ai cherché à répondre à deux ensembles de questions.

Comment se situent les étudiants d'un programme d'éducation interculturelle bilingue (EIB) dans un contexte qui oppose société « indigène » et société « occidentale » ? S'engagent-ils plutôt du côté de l'autonégation ou de la promotion de leur culture d'origine ? Sont-ils en conflits de loyauté par rapport aux tensions qui pourraient exister entre différents systèmes de valeurs en œuvre au sein du FORMABIAP d'une part, et de leur communauté, d'autre part ? Comment mettent-ils en œuvre les consignes du programme dans les communautés ? Quels sont les termes du débat portant sur une éducation qui en vaut la peine ?

⁷ À l'occasion de ce séjour, les professeurs évaluent également les stages pratiques des étudiants.

⁸ Les sages ou « spécialistes » sont des personnes le plus souvent âgées, recrutées dans chacun des cinq peuples représentés au programme, sur la base de leurs connaissances de la langue et de certains éléments culturels traditionnels (par exemple, la médecine naturelle et la chasse à la sarbacane). Ils incarnent le volet plus « indigène » de cette Éducation Interculturelle Bilingue.

Comment évoluent les relations et comment se justifient les conventions qui régissent au jour le jour la socialisation des différentes personnes impliquées dans la mise en œuvre de ce programme ? Quelles sont les tensions d'ordre intra- et interpersonnel, et intergroupes, auxquelles les étudiants se heurtent, au sein d'un tel programme et au sein de leur communauté ?

C'est par le processus de dialectisation des ensembles signifiants, socialement partagés, selon lesquels il existe un « monde métis » auquel s'oppose un « monde indigène » que ces questions vont trouver une réponse. Cette dialectique sera occasionnée par un déplacement de perspective : l'installation dans une posture véritablement transactionnelle.

Cette contribution vise donc, par la restitution de ce cheminement, à mettre en valeur la pertinence de ce paradigme pour les sciences sociales et humaines en général et pour l'ethnologie en particulier.

3. Une approche centrée sur les catégories sociales

3.1. Débat autour de la production et de l'analyse des données

Lors de mon premier séjour en août 2004, la transaction sociale n'occupe alors qu'une place secondaire dans mes réflexions. Les ressources théoriques dont je dispose, enrichies de lectures sur le FORMABIAP, m'ont préparée à aborder un terrain dont la pratique engage une réflexion sensible sur la production et la restitution des données.

« Depuis au moins une vingtaine d'années, le terrain est [...] au centre d'une vaste réflexion souvent très critique. Le "flou" qui avait longtemps entouré la recherche ethnographique a été brusquement dissipé par un nombre croissant de travaux de chercheurs qui ont examiné avec soin les problèmes concernant la production des données et l'écriture ethnographique. Il n'est pas difficile de constater la diffusion d'une sorte d'hypocondrie méthodologique qui risque d'aboutir à un relativisme cognitif ou à une dérive narcissique cachée derrière une attitude hyper-réflexive. La pratique de terrain est donc minée de l'intérieur ; ses bases épistémologiques ont été rongées, creusées, érodées par l'archéologie du savoir ethnologique et la déconstruction de ses mises en scène rhétoriques. Cela est à l'origine d'un malaise diffus, qui mine la santé de la discipline » (Alberta, 2001/2).

Le relativisme cognitif et l'attitude hyper-réflexive évoqués par Alberta proviennent de ce qu'on a appelé la « dérive post-moderne ». L'anthropologie se distinguant jusqu'alors par l'extériorité par rapport à son objet, garantie par sa circonscription dans un terrain « autre », elle doit repenser ses cadres d'analyse suite à l'avènement du « Grand Partage » (Lenclud, 1992).

« Atteinte, comme tant d'autres, par les effets du discours post-moderne sur la "mondialisation", elle se veut désormais science des "mondes contemporains", laissant penser (lorsqu'elle ne le dit pas explicitement) que cet "Autre" extrême que les premiers ethnologues avaient cherché à rencontrer, ce "sauvage" d'antan, le vrai, celui qui était "pur" de tout contact avec la civilisation (la sienne), a bel et bien disparu » (Caratini, 2003, p. 3).

L'effondrement du mur ontologique, ou au mieux géographique et historique, qui fondait l'anthropologie sur la dichotomie entre « eux » et « nous » (Céfaï, 2003, p. 475) occasionne une remise en question épistémologique interne. Deux dérives méthodologiques sont occasionnées par cette remise en question : celle qui consiste à réduire l'anthropologie à une négociation significative entre enquêteur et enquêtés, qui en dit davantage sur l'anthropologue que sur la population à laquelle il s'adresse (attitude hyper-réflexive). Celle qui, se basant sur l'impossibilité de circonscrire et d'évaluer les sociétés, fait de l'ethnographie un exercice littéraire dont la nature intrinsèque ne peut pas occasionner une généralisation (relativisme cognitif). Ces deux postures ont cela en commun, qu'elles ne peuvent contribuer au renouvellement conceptuel de la discipline. En voulant me prémunir d'une certaine pauvreté conceptuelle, je suis tombée provisoirement dans le piège d'une perspective catégorielle et ce dilemme épistémologique a été résolu au travers d'un renversement de perspective, rendu possible par la transaction sociale.

3.2. Phase exploratoire de la production de données

Lors de la phase exploratoire de mon étude, j'appréhende une situation où coexistent deux mondes d'inégale légitimité, qui cherchent une modalité d'existence commune. Dans un contexte marqué par des conflits d'intérêts, je cherche à mettre en évidence les systèmes de tensions qui sous-tendent les interactions des acteurs concernés par le FORMABIAP.

Je cherche des personnes engagées différemment dans ce processus afin de leur demander « comment tout cela fonctionne » et « qu'est-ce qui ne fonctionne pas » à leurs yeux. Mes premiers interlocuteurs sont les coordinateurs et les enseignants du programme, dans la mesure où je dois négocier avec eux mon intégration sur le campus du FORMABIAP.

Les difficultés évoquées par le corps professoral et administratif semblent, de prime abord, se ramasser autour de trois problématiques centrales, ainsi résumables : premièrement, « le ministère de l'Éducation enrayer la réalisation de nos objectifs, car l'Éducation Interculturelle Bilingue que nous préconisons se base sur une réalité qui ne “cadre pas” avec les normes et les modalités d'organisation de l'éducation nationale ». Deuxièmement, « beaucoup d'étudiants sont en danger d'échec car les contenus véhiculés par écrit, sur un mode de type “cours magistral” ne font pas l'objet d'une réapplication, lors des stages pratiques dans les écoles des communautés. Le FORMABIAP base son action sur les théories constructivistes ; mais les étudiants n'arrivent pas à recevoir, à intégrer et à ré-élaborer les contenus, ce qui rend difficile le passage de la théorie à l'application ». Troisièmement, « nous avons mis sur pied un programme de formation très sophistiqué dans le domaine de l'interculturel, mais un grand nombre d'étudiants “non conscientisés” ne jurent que par l'idéologie nationale, voire occidentale ». Ainsi, « pour trouver des interlocuteurs pertinents, je devrais interroger les enseignants déjà diplômés, qui ont terminé le processus de formation et qui sont “conscientisés” ».

On reproche aux étudiants d'être soumis à la logique dominante ; victimes de violence symbolique, ils n'atteindraient le statut d'interlocuteur pertinent

qu'après s'être affranchis de l'idéologie véhiculée par la société nationale, occidentalisée. Je décide de confronter ce discours à des points de vue divergents et mets à profit mon séjour de trois semaines au sein du programme afin d'observer la vie du campus et d'engager des discussions informelles avec les étudiants. Le discours du corps professoral et administratif semble se confirmer, au fur et à mesure de mes investigations. Durant les cours, les professeurs s'évertuent à interroger les étudiants sur la manière dont on fait telle chose dans « leur » culture. Question à laquelle ils leur répondent invariablement : « Et bien... comme ici » !

Durant la fête en l'honneur des financeurs du programme, les étudiants de première année doivent faire une danse traditionnelle, en habits cérémoniels. Ils sont manifestement très mal à l'aise. Leurs camarades vêtus de tennis, jeans et bijoux fantaisie, s'esclaffent, dans un coin de l'aula. Un soir, un étudiant me parle du bonheur d'avoir été admis au FORMABIAP, qui lui permet de faire des études supérieures. C'est une chance d'avoir une bourse et il me confie qu'il a déjà essayé d'entrer à l'Institut supérieur d'études pédagogiques classiques, mais qu'il a été refusé. Je lui demande s'il aurait préféré être enseignant classique, au lieu de bilingue interculturel et il répond par l'affirmative. Plus tard, un autre étudiant me fait part d'une préoccupation actuelle : un accord a été passé entre sa fédération indigène et les autorités locales, pour financer les droits d'inscription des étudiants de la communauté ; mais ces autorités auraient trouvé des prétextes administratifs pour éviter de payer. Dans l'urgence, ses parents ont envoyé, depuis la communauté, cette somme à sa sœur vivant à Iquitos. Se rendant chez elle, mon interlocuteur a constaté que cette dernière « avait filé avec les sous ». Désespéré, il a erré dans les rues, cherchant sans succès à se faire embaucher dans un magasin. Hésitant à s'engager dans l'armée, il est resté des heures durant devant la caserne... pour finir par retourner au programme.

À ce stade, je me laisse contaminer par une sorte de fatalisme qui pourrait, dans une phase ultérieure, compromettre la production des résultats de mon étude. Cela s'exprime par le dilemme suivant : si tant est que les étudiants d'un tel programme manifestent un désintérêt certain pour l'Éducation Interculturelle Bilingue et un attrait si prononcé pour la société « occidentale », les sociétés indigènes vont tôt ou tard finir par être phagocytées par cette logique. Dans une perspective pragmatique, à une question centrale qui concerne directement l'autodétermination des minorités socioéconomiques, deux – et *seulement* deux – réponses s'imposent alors, qui balancent respectivement entre relativisme et universalisme culturels :

- Empêcher ces peuples de poursuivre dans la voie imposée par les colons durant des siècles équivaldrait à pratiquer une nouvelle forme d'imposition. Les natifs ont le droit de décider, en dernière instance, de leurs modalités d'existence.
- La diversité culturelle est un bien commun. Il faut contraindre les peuples « porteurs d'une telle diversité » à la maintenir.

3.3. Ébauche de problématisation

À ce stade, j'élabore trois catégories sociales qui se hiérarchisent en fonction du présumé rapport de subordination qu'elles entretiennent les unes avec

les autres. Les instances politiques et économiques nationales, ainsi que les autorités locales de modalités organisationnelles postcoloniales (mairies), sont assimilées à un niveau macropolitique. Les enseignants et les coordinateurs du programme, ainsi que les autorités de type « traditionnel » (fédérations indigènes) sont, dans cette optique, regroupés au niveau intermédiaire (méso). Enfin, les étudiants et les membres des communautés sont assimilés au niveau micro.

Dans mes développements ultérieurs, je traite ces catégories selon une logique purement structuraliste et j'en fais des entités d'analyse séparées, afin d'étudier les rapports qu'elles entretiennent entre elles. Mais avec du recul, je m'aperçois que ces typifications sont respectivement corrélées au fait d'être « métis » *versus* « indigène » et s'assimilent à la tendance dominante consistant à interpréter les difficultés en fonction du désaccord qui existe entre les peuples indigènes et les descendants des colons. Aussi, cette approche catégorielle introduit plusieurs problèmes.

– Elle témoigne d'une conception déresponsabilisante de certaines de ces catégories.

– C'est une paraphrase de ce que j'ai entendu (et qui relève donc du sens commun). Cette problématisation n'ayant pas été nourrie d'une analyse, elle n'apporte ni nouveauté, ni solution aux tensions existantes.

– Elle est mise à mal dans mes interactions quotidiennes, formelles et informelles avec les étudiants qui lui opposent résistance. Ils manifestent un malaise lorsque je leur demande de m'aider à relever certaines caractéristiques des catégories « indigène » et « non indigène », dans la mesure où ces regroupements ne font pas sens pour eux. Ils n'emploient pas les caractéristiques de ces catégories, marquent un silence lorsqu'il faut les nommer, ou disent « *lo indigena, lo mestizo* »⁹. Ils emploient la troisième personne du pluriel (*Ellos*, « ils »), pour désigner les métis tout autant que les indigènes ; quand ils parlent en termes de « je » ou de « nous », ils réfèrent à une réalité beaucoup plus composite.

Lors de mon retour sur le terrain en mars 2005, j'expérimente empiriquement les premiers écueils de cette approche. Insuffisance déjà relevée par Becker (2002), selon qui « voir les gens comme des activités [...] offre un substitut à l'habitude qu'ont les sociologues de dresser des typologies de gens. [...] C'est une erreur tout d'abord parce qu'il est très facile de constater que personne n'agit complètement comme l'exigerait le rôle que lui assigne son type. [...] Parler de types de gens présuppose, de manière non fondée empiriquement, que les gens agissent systématiquement comme l'exige le type auquel ils appartiennent, que ce type soit de nature psychologique ou sociale » (p. 86). Les étudiants se déplacent entre les différentes catégories, les affinant et les modifiant au gré des circonstances. Ils agissent comme il leur semble bon de le faire, sans être toujours subordonnés aux exigences des enjeux des niveaux supérieurs. En témoignent ces quelques extraits d'entretiens.

« En fait je ne connaissais rien [de ce programme] et si on est venus ici, c'est qu'on voulait rencontrer d'autres types de personnes [rires] enfin, on

⁹ « *Lo indigena* » ou « *lo mestizo* » signifient littéralement « ce qui est assimilable au métis (à l'indigène) » et par extension « les choses métisses (indigènes) ».

pensait, différentes. Enfin qu'ils ne sont pas pareils¹⁰ que nous. (HR : Pas pareils ? (Rires). Dans quel sens ?). Du parler, des vêtements... mais quand on est arrivés on s'est dit : "Ouah ! Regarde, tous pareils, *ils sont tous pareils* que nous, mais ils ne parlent pas la même chose". (HR : Qu'est-ce que tu imaginais ?). Qu'ils ne parlaient pas castillan, qu'ils se vêtissent tous comme... (HR : Comme des indigènes ?). Oui, comme *avant* ». Ici, bien qu'elle réponde « oui »¹¹, Lucia, étudiante kichwa de 4^e année, remplace la catégorie duale proposée (indigène) par une perspective chronologique grâce à laquelle elle intègre les caractéristiques attribuées « à d'autres » et dans laquelle elle se trouve plus à l'aise.

« Dès le moment où une personne marche, *elle va n'importe où*, elle n'a pas un panneau où il est écrit : "Je suis Kukama" ». Alberto, étudiant kukamakamiria de 4^e année, illustre le processus dynamique de construction du social. La personne dont il parle n'est pas condamnée à réagir en fonction de caractéristiques sociologiques prédéfinies, elle produit des possibles (elle « va n'importe où »).

« Je suis de la ville de Caballococha, le père de mon père est Tikuna et vivait au Brésil et ma mère est Colombienne. Je me suis identifié en tant que Tikuna *depuis toujours* car mes parents parlent le Tikuna. [...] Cela nous était égal de parler tikuna. Et en vivant à Caballococha... *normal*. (HR : comment ça, normal ?). On parle castillan. [...] Au début j'avais honte de m'identifier avec les Tikunas. Je m'identifiais à ceux qui rejetaient les Tikunas, j'avais beaucoup d'amis et le soir, on sortait et on regardait les gens des communautés. Et ils parlaient, eux, ils n'avaient pas honte de parler la langue de leur communauté. Et on se moquait, on disait "Tikunas" ! » Miguel, étudiant tikuna de 4^e année, met l'accent sur la dimension situationnelle des processus d'identification. Sa maîtrise du castillan (la langue « normale ») lui permet de changer de catégorie et de se retrouver dans la peau des métis « qui se moquent ». Il dénote néanmoins la hardiesse de ces gens qui « eux, n'avaient pas honte de parler la langue de leur communauté ».

4. Une problématique renouvelée : la transaction sociale

4.1. Transaction sociale et remise en question des catégories

Au fil des entretiens¹², les résistances des étudiants à prendre en charge mes relances occasionnent un processus de négociation du sens donné à leur expérience. Par cette négociation, mes catégories vont être progressivement déconstruites et la transaction sociale va s'imposer d'abord comme une solution, puis comme une nécessité méthodologique.

¹⁰ En espagnol, *igual* signifie à la fois « pareil » et « égal ».

¹¹ La réponse « non » est considérée comme passablement intrusive et violente.

¹² Durant ces entretiens, je demandais aux étudiants de me raconter des anecdotes qui mettaient en scène des tensions vécues à l'occasion de leur formation. Leur durée était d'environ une heure, avec deux étudiants à la fois, pour atteindre un total de 52 étudiants interviewés (Rougemont, 2006, p. 106-107).

Je suis en premier lieu surprise par la récurrence de trois types de récits : celui des démarches qui ont précédé l'inscription des étudiants au FORMA-BIAP ; celui de leur arrivée dans le programme et celui de leurs interactions avec les gens de leur communauté, à leur retour. Ces récits pointent tous des situations d'incertitude, où les étudiants doivent procéder à des négociations intra- ou interindividuelles sur la pertinence de telle ou telle convention. Mais les catégories élaborées au préalable ne me donnent pas accès aux ensembles de représentations sous-tendant les conventions dont il est question. Les « valeurs indigènes » ou les « valeurs métisses » ne sont, par exemple, pas évoquées pour justifier telle convention mais plutôt en tant que contraintes, de provenance exogène, qui se superposent à l'action mais ne la guident pas.

Dans l'extrait suivant, Luisa, étudiante kukama-kukamiria de 4^e année, commence par expliquer à Nelson, étudiant du même peuple et du même groupe : « La dame nous demande si on pratique notre culture ou si on pratique les deux, en fait si c'est mélangé le religieux et l'indigène. Ou alors on fait l'indigène *pour séparer* ». Nelson nous répond : « Mais, inconsciemment, on fait les deux choses ! Si je suis ici, beaucoup vont me questionner sur ma manière de me vêtir : "Tu n'es pas indigène". Beaucoup disent : "Je vais voir des indigènes, je vais aller au programme", et quand ils nous voient vêtus comme ça... mais oui, on l'a dans l'esprit qu'on est indigène, et on croit en les choses. *Ma forme d'agir va dépendre de ma manière de voir les choses, on le vit de forme parallèle*, l'indigène et le... tous les deux, l'assimilation qu'on a. [...] Être "indigène" n'est pas bien différent d'autre chose. Il ne s'agit pas, *comme tu dis*, de prendre ou de garder ou de chasser une chose ou l'autre, pour moi, il s'agirait davantage de... être ici nous a beaucoup aidés, c'est-à-dire que nous avons une connaissance ; cette connaissance, nous l'unissons à une autre connaissance, et c'est ce qu'on appelle "interculturel" ». Luisa et Nelson mettent l'accent sur le produit dialectique obtenu par la mise en parallèle de deux systèmes de connaissances : l'interculturalité. Ils me signifient également, avec éloquence, qu'ils ne sont pas « indigènes » ou « non indigènes », mais des personnes douées de relative indépendance, échappant aux typifications, et qui évoluent dans des systèmes de contraintes desquels ils peuvent néanmoins se soustraire.

Les données construites en négociation indiquent d'ailleurs un déplacement de la dichotomie entre « culture indigène » et « culture métisse » vers une opposition concernant davantage « une réalité forestière » versus « ce à quoi s'attend un programme EIB de la part d'une communauté indigène »¹³. De plus, les acteurs du niveau macro n'apparaissent pas dans des récits qui semblent davantage concerner trois types de personnes : les étudiants du programme, les enseignants et les membres des communautés.

4.2. Entendre autrement : intégrer les contradictions

Ces écueils me mettent face à la nécessité d'entendre différemment les propos des étudiants. Ce d'autant plus que je me retrouve moi-même en conflit

¹³ La pertinence socio-historique de ces termes, pour les villages jouissant du statut de « communautés natives », a d'ailleurs été soulignée par Gasché, sur la base d'investigations de terrain s'étendant sur une vingtaine d'années (Gasché *et al.*, 2006).

de loyauté vis-à-vis du programme. Quelle posture adopter au sein de cet ensemble de relations, caractérisé par des enjeux contradictoires ? Accueillie chaleureusement, dès mon arrivée, par les coordinateurs et les enseignants, je ne peux m'autoriser à remettre en question les valeurs fondatrices du FORMABIAP. Mais je ne peux pas non plus rester sourde aux difficultés exprimées par les étudiants. Considérée comme une collaboratrice étrangère, assimilée à une anthropologue, puis sollicitée par les enseignants, j'ai donné quelques cours, investissant le rôle d'enseignante. Ma présence continue au campus, alors que les enseignants rentraient en ville le soir, m'a rapprochée des étudiants, avec qui j'ai partagé matchs de foot, repas et tâches quotidiennes. J'ai été témoin d'histoires d'amour et, parfois même, d'interdits. Ce type de relation a d'ailleurs marqué la coproduction de mon corpus. Je demeure néanmoins une interlocutrice potentielle à tous les niveaux d'investissement de cette problématique. Je me déplace donc également entre différentes modalités d'engagement. Les niveaux d'action se caractériseraient donc davantage par les relations construites entre les différentes personnes engagées dans telle ou telle situation qu'en fonction des typifications établies.

4.3. Penser autrement : une problématique au service du terrain

L'intégration des contradictions inhérentes à ma position, tout autant qu'à celle des étudiants, m'oblige à repenser ma problématique. Je tâche alors d'identifier *les systèmes de contraintes* et les systèmes de valeurs qui guident les interventions des acteurs considérés, indépendamment des catégories élaborées initialement. Ceci me permet de formuler une problématique articulée autour d'une contradiction centrale : le FORMABIAP veut désamorcer la situation de domination socio-économique et idéologique des minorités forestières par rapport à la société nationale. Cette situation est la résultante actuelle du processus socio-historique d'attribution de moins-value aux savoirs et savoir-faire indigènes par rapport à ce qui est prôné par la société nationale. Dans son protocole, le programme propose de transformer le rapport d'exclusion qui existe entre l'éducation « indigène » et l'éducation « nationale » ou « occidentale » en un rapport d'articulation. L'éducation souhaitable – visant à transmettre aux enfants des représentations communes de partage des droits et des devoirs, ainsi que certaines conceptions du bien et du mal stabilisées après un processus de construction sociohistorique – est justement le produit transactionnel que l'on cherche à atteindre. Pour ce faire, il s'agit de résoudre les contradictions inhérentes aux termes de l'alternative qui, pour des acteurs *politiquement engagés*, s'expriment en termes de « monde indigène » et « monde métis » ou « occidental ».

Il ne s'agit pas de poser un diagnostic de « bon ou mauvais étudiant », de « bonne ou mauvaise société » ou de « bonne ou mauvaise éducation », mais de relier les bases argumentatives utilisées par tel ou tel interlocuteur aux ensembles de représentations, pour mettre au jour la manière dont celui-ci résout les systèmes de contraintes naissants de ces oppositions, afin de les liquider ou de les contourner.

Le paradoxe central du programme devient le cœur de ma problématique : comprendre comment les étudiants intègrent une éducation basée sur

une idéologie exogène aux systèmes de représentations présents dans les communautés (éducation « indigène ») en alternative à un système éducatif qui, bien qu'historiquement exogène, est celui qui s'est stabilisé de façon endogène ; savoir comment ils investissent une mission et répondent à des exigences fondées sur leur capacité à infléchir une activité collective donnée, au moyen d'une action critico-reconstructive.

Et c'est bien une action critico-reconstructrice qu'il leur est demandé de déployer : réexaminer l'histoire et la transformation des relations entre les peuples indigènes, les colons puis les métis, ainsi que les savoirs et compétences indigènes *versus* « occidentaux » ; montrer que les premiers ne sont nullement inférieurs aux seconds, afin de diffuser, chez les membres de ces communautés de nouvelles représentations, alimentant à leur tour de nouvelles configurations sociales et appelant une reconfiguration des institutions. À une conception polarisée et structuraliste se substitue une conception transactionnelle et polyphonique.

4.4. Faire autrement : matériaux analyse

Afin de mettre ce renouvellement de perspective au service de mon terrain, considérons maintenant quelques éléments clés, relevant d'une posture transactionnelle (Schurmans, 2001) :

- identifier de façon empirique différents niveaux d'action, incarnés par des personnes, pouvant le cas échéant se regrouper dans des institutions ;
- se baser sur les justifications que ces personnes/institutions déploient pour argumenter leurs différentes conceptions du bien et du mal, leur attente réciproque d'un comportement pertinent, dans une situation de dilemme ;
- relier ces bases argumentatives aux ensembles de représentations qu'elles défendent ;
- mettre au jour la manière dont sont intégrés et résolus les systèmes de contraintes naissant de ces oppositions, dans la perspective de leur liquidation ou de leur contournement ;
- appréhender les choses, à l'instar de Becker (2002), comme produit de gens « qui agissent ensemble », qui expriment des conventions dont le degré de stabilisation varie, et dont la légitimité varie donc également.

Je relève ainsi un certain nombre de tensions, se regroupant autour des trois types de récits produits avec les étudiants. Ces tensions s'expriment dans des phrases telles que : « je ne pensais pas réussir l'examen d'entrée, car jamais on ne m'avait parlé d'indigènes » (Roberto, étudiant shiwilu de 2^e année), « quand je suis arrivé au programme, j'étais mal à l'aise, je ne savais pas *de quoi il s'agissait* » (Catalina, étudiante kukama-kukamiria de 4^e année), ou « dans nos communautés, il y a des personnes qui ne veulent pas comprendre même si on le leur dit, elle le prennent mal, elles ne veulent pas être indigènes » (Roberto et David, étudiants shiwilus de 2^e année). Ces situations ont en commun le fait que les étudiants y soient amenés à « bricoler » un produit transactionnel, dans la mesure où ils sont soumis à des exigences contradictoires. En voici quelques exemples.

Pedro, étudiant kukama-kukamiria de 4^e année, me parle de l'examen d'admission au programme : « Alors si je veux entrer, il faut que j'apprenne, même juste un petit peu, *quelques petits trucs pour pouvoir me défendre*. Même si *je ne suis pas réellement cela* ... ça c'est ce que je pensais. Alors, quand nous sommes parvenus à passer... peut-être grâce à l'œuvre de Dieu ou je ne sais pas quoi (rires) ». L'une des attentes auxquelles doit répondre un candidat au FORMABIAP est une relative maîtrise de la langue indigène. Mais le corps académique et administratif sait que les jeunes issus de tel peuple ne parlent pas cette langue, raison qui motive la représentation du peuple en question au sein du programme. L'examineur réajuste donc ses attentes en fonction de cette contradiction, alors que Pedro tâche d'adopter un comportement pertinent.

Mateo, étudiant kukama-kukamiria de 4^e année, évoque son arrivée au FORMABIAP : « Je ne devrais pas être ici, quelqu'un aurait pu avoir cette place. Ce jour (celui de l'arrivée au programme) où ils nous disaient : "Le groupe Kukama !", je me sentais mal. Mais quand ils nous disaient : "Ici, il n'y a que des indigènes, ne regrettez pas, car demain il sera trop tard. [...] Ici il y a des jeunes qui sont vraiment indigènes, ici il n'y a pas de personnes métisses, ce programme n'est pas pour les métis". Et c'est là que j'ai différencié, j'ai pensé : "je reste ici". Les choses se sont dénouées quand je n'ai plus pu discriminer l'autre. J'ai été mis dans le même panier et, dans ce panier, dans mon groupe, je ne peux plus discriminer l'autre. *Que je le sois ou pas, je vais le respecter et changer... beaucoup* ». Mis face à des justifications déployées pour argumenter un système d'oppositions duales, Mateo ne trouve pas sa place. Tension qu'il résout en souscrivant, dans un premier temps, aux conventions du programme, dans la perspective d'adopter, par la suite, le comportement pertinent.

Fernanda, étudiante kukama-kukamiria de 4^e année, se rappelle de son retour au village : « Mes oncles et tantes se moquent de moi, lorsque je parle (dans la langue indigène). Je leur demande "vous voulez apprendre ou vous voulez juste vous moquer ?". Ils me disent : "Non, non, rien...". [...] Ils (mes parents) pensent que nous sommes indiens, que nous nous mangeons entre nous, ils se demandent "pourquoi devrait-on revenir en arrière ?", ils pensent que je vais m'habiller comme une indienne. Je leur réponds que ce n'est pas cela, que tout ce que nous voulons c'est revaloriser la langue. Et ils me disent que non, que non. Je leur dis "*on n'arrivera à rien* si tu me dis que non et je te dis que si... *qu'entends-tu par revenir en arrière ?*" ». Fernanda tente de mettre au jour les bases argumentatives que ses parents utilisent pour justifier leur conception du mal (« être indien »). Elle engage de ce fait une déconstruction des représentations sous-tendant leur jugement, de façon à approfondir la discussion.

Rubén, étudiant kukama-kukamiria de 4^e année, décide de me parler du retour dans la communauté et des difficultés sur lesquelles bute toute personne voulant « conscientiser » son entourage : « Les gens nient être Kukama. [...]. Ils sont conscients du fait que, pour être différent, il faut être métis. [...] Et quand tu parles de cela, tu dis : "Mesdames et messieurs, parfois nous oublions nos racines culturelles en croyant que nous sommes métis, mais nos racines ont leur origine culturelle, les Yawarkanes, que croyez-vous qu'ils aient été ? Ils n'ont pas été métis, ni espagnols, ils ont été Kukamas. Les Yawarkanes ont été un clan de chiens" ». *Yawara* c'est un chien et *kan* est une pluralisation. Et

la plupart des noms kukamas sont ainsi. C'est ainsi que l'on peut retracer l'histoire du peuple. Quand on parle comme ça, ils se disent « alors je suis Kukama, je m'appelle Awanari », c'est un nom kukama. C'est par un détour historico-linguistique que Rubén cherche, quant à lui, à déconstruire les ensembles de représentations à l'origine des appréciations disqualifiantes, sous-tendant le refus des communautaires à s'autoproclamer indigènes.

Pedro, étudiant kukama-kukamiria de 4^e année met en avant la dimension socio-historique d'une réalité collectivement instituée. Cela s'exprime notamment dans les expressions soulignées : « (HR : Ça veut dire qu'il y a une génération qui est celle des parents qui ne sera définitivement pas Kukama ? Les grands-parents le sont ou l'ont été et les enfants vont l'être ?). C'est clair mais tu sais que changer cette idéologie chez des personnes qui ont grandi dans ces habitudes, *qui sont nées dans cette perspective*, c'est totalement difficile. Et moi, en tant qu'étudiant, je ne peux pas me permettre d'aller vers une personne plus âgée pour lui dire « Eh, tu sais que tu es Kukama, vas-y, dis-le ! ». « Ce serait la priver *de ce qu'elle est ici*. »

5. Conclusion

Nous avons restitué le cheminement d'une étude portant sur un programme de formation bilingue et interculturelle adressé aux jeunes des communautés natives d'Amazonie. Ce terrain a révélé très vite un certain nombre de contradictions. Les premières personnes interrogées ont attribué les difficultés de la mise en œuvre de ce programme à la domination séculaire et structurale des métis sur les indigènes au Pérou. Dans cette perspective, la violence symbolique faite aux natifs les rendait en quelque sorte « complices » de cette domination. Ce système de représentation engageait une architecture dichotomique d'une réalité collectivement partagée, fondée sur les termes de « monde indigène » et de « monde métis ». Ces typifications, relayées par mes interlocuteurs, m'ont imprégnée d'une perspective marquée par l'essentialisme (les indigènes sont, par essence des indigènes) et la domination (en tant que dominés, les indigènes s'autodénigrent). Ces contradictions m'ont placée moi-même face à un dilemme insoluble : dois-je adopter le point de vue des enseignants du programme et prôner la « conscientisation » des étudiants ou dois-je me ranger du côté des étudiants, pris entre leur envie de « ressembler aux Occidentaux » et la mission qui leur a été confiée par le programme ? Cette interrogation initiale a abouti à un premier cadre analytique dont le but était de me donner accès à une réalité catégorielle : d'un côté, des étudiants indigènes, dominés, qu'il faut « révéler à eux-mêmes » moyennant un processus d'*empowerment*. De l'autre, des acteurs de l'éducation (ministère, corps académique et administratif, etc.), eux-mêmes hiérarchisés en fonction du fait qu'ils prônent une éducation interculturelle ou classique (les décideurs étant, dans cette logique, ceux qui se rangent du côté de la « norme »). Les entretiens menés avec les étudiants m'ont alors conduite à remettre en question cette approche. Refusant de souscrire à mes catégories, ces derniers m'ont amenée à développer une approche centrée sur les interactions.

Les écueils rencontrés ont mis en évidence la nécessité de se munir des outils conceptuels, méthodologique et analytiques aptes à identifier et intégrer

ces contradictions. Mettant entre parenthèses mon cadre analytique, j'ai cherché à entendre différemment les récits produits par les étudiants. L'importance de ce cadre dans la production des données est devenue secondaire. D'une structure interprétative centrale, il a intégré un système de contraintes plus vaste (puisque, dans une certaine mesure, la violence symbolique subie par les minorités est bien réelle). Le renversement de perspective a produit des modifications d'une part dans ma manière de penser les relations entre les personnes engagées dans ce processus de formation, et d'autre part dans ma manière de faire, à travers l'adoption d'une méthodologie inspirée de la transaction sociale.

Ce renversement de perspective introduit un triple mouvement (modification du questionnement, du cadre analytique et de la méthodologie de recherche), mettant en exergue la dimension paradigmatique de la transaction sociale. Ce faisant, il résout également la question de mon propre engagement au sein de ces ensembles d'acteurs, inscrits dans des régimes d'engagement pluriels, sous-tendant des intérêts contradictoires. De façon plus générale, il contribue à la réflexion éthique sur la restitution des résultats, l'utilité sociale du chercheur et sa responsabilité, vis-à-vis des connaissances qu'il produit dans un contexte défini. Nourrie de théories permettant d'apporter un regard différent sur les conflits qui traversent ce terrain, j'ai développé, en collaboration avec les étudiants, une grille d'interprétation renouvelée, instituant un débat réflexif dont ils sont les acteurs centraux. Débat qui, je l'espère, trouvera sa place au sein des conceptions majoritaires participant du système de contraintes dans lesquelles les étudiants sont pris¹⁴.

« Considérer la personne sous l'angle de son agir communicationnel signifie l'appréhender en tant que productrice de sens, et affirmer ainsi que chacun d'entre nous dispose d'un pouvoir sur la définition des objets du monde. [...] Le rapport entre les contraintes issues de l'organisation des hommes et la notion de libre-arbitre, en effet, ne me semblent pouvoir être envisagés que sous l'angle de l'autorisation. Et cette autorisation consiste à pouvoir concevoir, au niveau individuel, une part d'action qui puisse s'insérer dans l'activité instituante du collectif. C'est-à-dire dans l'espace, sans cesse renégocié, de ce qu'il convient de reproduire et de ce qu'il convient de transformer, du point de vue d'un idéal d'émancipation » (Schurmans, 2008, p. 94-96).

Héloïse ROUGEMONT
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation
40, Boulevard du Pont d'Arve
1211 Genève 4
Tél. : +41 22 379 98 69
heloise.rougemont@unige.ch

¹⁴ En témoigne ce retour fourni par un enseignant du FORMABIAP à ses coordinateurs, au sujet de mon étude traduite : « Les entretiens représentent un apport réel et nous devons les étudier pour être plus informés, par rapport aux problèmes d'identité auxquels sont confrontés les étudiants. Problèmes qui nécessitent d'être mieux compris, de la part de chacun de nous, et engagent la formulation de propositions cohérentes de façon à canaliser ces contradictions ».

Bibliographie

- ALBERTA, D. (2001). Terrains minés, *Ethnologie française*, 2001/2, tome XXXVII, 5-13. Accès : www.culture.gouv.fr/sef/revue/01_1/01_1.htm.
- BECKER, H.S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- BERGER, P., LUCKMANN, T. (1989). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- BOLTANSKI, L., THÉVENOT, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- CARATINI, S. (2003). *Les non-dits de l'anthropologie*. Paris, PUF.
- CÉFAÏ, D. (2003). *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte/MAUSS.
- CLIFFORD, J. (1983/2002). « De l'autorité en ethnographie. Le récit anthropologique comme texte littéraire ». In D. Céfaï (Éd.), *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte, p. 208-233.
- GASCHÉ, J., TRAPNELL, L., RENGIFO, M. (1987). *El currículo alternativo para la formación de maestros de educación primaria especializados en educación bilingüe intercultural*. Iquitos : CIAAP-UNAP.
- GASCHÉ, J. (1998a). Revalorisation culturelle et structure du Programme de formation d'instituteurs interculturels et bilingues de la confédération indienne amazonienne AIDSESEP et de l'Institut Supérieur Pédagogique « Loreto » au Pérou. *DiversCité Langues*. En ligne, vol. III, www.uquebec.ca/diverscite.
- GASCHÉ, J. (1998b). Rapports interculturels entre les peuples indiens et la société nationale : portée politique et pédagogique des variétés de discours. *DiversCité Langues*. En ligne, vol. III, www.uquebec.ca/diverscite.
- GASCHÉ, J. (2002). El difícil reto de una educación amazónica : alcances y abandonos. En ligne, www.pucp.edu.pe/invest/ridei/biblioteca.htm.
- GASCHÉ, J., VELA MENDOZA, N., VELA MENDOZA, J.-C., BABILONIA CÁCERES, E. (2006). *Libertad, dependencia y constreñimiento en las sociedades bosquesinas amazónicas. ¿Qué significa para los bosquesinos « autonomía », « ciudadanía », y « democracia » ?* (Rapport de recherche N°454-2005, manuscrit non publié). Iquitos, Pérou : Institut d'Investigation pour l'Amazonie Péruvienne, Conseil National pour la Science, la Technologie et l'Innovation technologique.
- KAUFFMAN, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- LAPLANTINE, F. (1995). *L'anthropologie*. Paris : Payot.
- ROUGEMONT, H. (2006). *Le troisième monde : analyse compréhensive d'un programme de formation bilingue et interculturelle en Amazonie péruvienne*. Université de Genève : Les Cahiers de section des sciences de l'éducation.
- LENCLUD, G. (1992). Le grand partage ou la tentation ethnologique. In G. Lenclud (Ed.), *Vers une ethnologie du présent, Mission du patrimoine ethnologique*. Paris : Éditions de la MSH, p. 9-37.
- SCHURMANS, M.-N. (2001). La construction de la connaissance comme action. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (éds.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 157-177.
- SCHURMANS, M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales* (Carnets de la Section des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.
- SCHURMANS, M.-N. (2008). Respect et émancipation. A propos de la construction d'une démarche de recherche. In M. Charmillot, C. Dayer et M.-N. Schurmans (éds), *Connaissance et émancipation. Dualismes, tensions, politique*. Paris : L'Harmattan, p. 81-98.