

## Discussions autour d'une éducation différenciée pour les autochtones du Pérou : le cas de l'Éducation Interculturelle Bilingue (EIB) dans la région andin



Par Raphaël Colliaux\*

Depuis une vingtaine d'années, *éducation* et *interculturalisme*<sup>1</sup> sont deux axes de travail incontournables pour plusieurs institutions internationales. En 1989, l'Organisation Internationale du Travail donnait le ton en reconnaissant un droit universel à l'éducation dans sa propre langue maternelle (Convention 169 de l'OIT). En 1992, l'Organisation des Nations Unies suivait avec la *Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques*. Quant à l'UNESCO, elle produisait en 2003 un document sur

*Ces luttes critiquaient la rigidité d'un système scolaire basé sur l'enseignement d'une même langue, de mêmes valeurs et d'une même histoire nationale (avec ses héros et ses symboles)*

*L'éducation dans un monde multilingue*, et insistait à son tour sur l'importance des langues vernaculaires.

Au Pérou, de telles déclarations à visée universelle faisaient écho à différentes mobilisations autochtones des années 60-70 (principalement de la région amazonienne, communément appelée la *Selva*). Ces luttes critiquaient la rigidité d'un système scolaire basé sur l'enseignement d'une même langue, de mêmes valeurs et d'une même histoire nationale (avec ses héros et ses symboles). Au cours des décennies suivantes, l'État péruvien assouplira ses programmes en implantant une réforme nommée *Éducation Interculturelle Bilingue* (EIB). Toujours en place<sup>2</sup>, cette réforme

<sup>1</sup> Le sens du terme *interculturalisme*, sans doute un peu galvaudé, tend à varier sensiblement selon les régions du monde. Au Québec en 2008, la Commission Bouchard-Taylor comprenait l'interculturalisme comme une tentative de reconnaître et de préserver la diversité ethnoculturelle d'une société. Cette « orientation pluraliste », basée avant tout sur la reconnaissance de droits, vise à préserver la « tension créatrice entre, d'une part, la diversité et, d'autre part, la continuité [de l'unité] et du lien social » (Commission de Consultation sur les Pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles, *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*, rapport final abrégé, 2008, p.44).

<sup>2</sup> L'actuel gouvernement mené par Ollanta Humala (élu le 5 juin 2011) a fait de l'éducation interculturelle bilingue une priorité. À été promulguée le 5 juillet dernier la loi n°29735 : *Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú* (« Loi qui régule l'usage, la préservation, le développement, la récupération, la promotion et la diffusion des langues originaires du Pérou »,

\* Raphaël Colliaux est étudiant à la maîtrise en sociologie à l'Université Laval (Québec). Depuis plusieurs mois, il mène une enquête de terrain dans les Andes péruviennes. Il sera prochainement intégré dans l'équipe de recherche du Centre Andin d'Éducation et de Promotion José Maria Arguedas (CADEP), basé à Cuzco, et au sein duquel il pourra compléter sa recherche.

propose un enseignement de la lecture et de l'écriture d'abord exclusivement dans la langue maternelle des enfants. L'espagnol est ensuite introduit dans la classe, mais de façon très progressive et pour consolider des bases déjà acquises. Il s'agit d'une part de reconnaître institutionnellement les multiples langues employées dans le pays<sup>3</sup>. D'autre part, la notion d'*interculturalité* vise à la revalorisation et au renforcement des identités et cultures dites *autochtones*. L'éducation interculturelle bilingue apparaît dans le discours politique sous le premier mandat présidentiel d'Alan Garcia (1985-1990). Le projet commençant à prendre forme, l'EIB est officiellement intégrée dans les programmes du Ministère de l'Éducation péruvien dans les années 90. Depuis une dizaine d'années, ce modèle d'éducation alternatif se développe grandement dans les zones rurales, avec l'aide de nombreux organismes non- gouvernementaux locaux et internationaux.

Les dynamiques sociales, économiques et politiques étant très différentes entre les régions du Pérou, la présente contribution se limitera à la région andine (appelée la *Sierra*), une zone majoritairement quechuaphone. Ce texte est directement inspiré par le travail de Pierre Bourdieu selon lequel le monde social est le théâtre de rapports de forces –symboliques et matérielles– entre des groupes d'individus dotés de dispositions distinctes (et distinctives)<sup>4</sup>. Ainsi, dans la Sierra péruvienne, les représentations et objectifs de l'institution scolaire furent rudement négociés entre : 1) l'État, 2) les populations autochtones et 3) les élites lettrées et urbaines.

Ces négociations avaient pour enjeux la définition des concepts de *race*, de *diversité culturelle*, de *Nation* ou encore de *pouvoir*. Deux représentations de l'École ont peu à peu émergé : l'école comme instance civilisatrice et comme moteur d'ascension sociale. Le rôle joué par cette institution dans le Pérou postcolonial permet d'expliquer (en partie) les difficultés qui se posent actuellement à la réforme scolaire axée sur le bilinguisme et

l'interculturalisme. L'obstacle principal réside dans les réactions des parents d'élèves autochtones vis-à-vis de l'EIB, réactions qui sont finalement très mitigées. Un des facteurs de rejet repose sans doute sur l'étroite corrélation entre l'usage d'une langue « native » et l'exclusion socioéconomique<sup>5</sup>. Au cours du siècle passé, le droit à l'éducation a été capital dans les luttes des autochtones pour dépasser la pauvreté matérielle et statutaire. L'éducation était vue comme un médium essentiel pour accéder à la langue dominante –l'espagnol– et à la pleine citoyenneté. Or dans les communautés autochtones andines, l'enseignement du quechua sera parfois compris comme un aveuglement face à la précarité des conditions de vie des élèves et voire même comme une menace : celle d'être davantage enfoncé dans cette exclusion. Ainsi, s'intéresser à la façon dont l'EIB est reçue à l'échelle de ces communautés –que ce soit positivement ou négativement– nous renvoie d'emblée à une discussion sur les rapports inégaux entre les Péruviens. Une discussion où sont (re)définis les concepts d'*ethnicité*, de *citoyenneté* ou encore de *pouvoir*.

### Culture scolaire et émergence d'une Éducation Interculturelle Bilingue (EIB)

#### De cette structure raciste découle une infériorisation des autochtones qui est à la fois symbolique et économique

Dans un premier temps, il faut comprendre que l'institution scolaire péruvienne est au cœur d'un processus d'inclusion/infériorisation socioéconomique des autochtones. Dès le début du XXe siècle en effet, les politiques d'éducation massive ont été pensées par les élites nationalistes comme un moyen de « moderniser » et d' « homogénéiser » la société péruvienne et les individus les plus marginalisés. Les populations autochtones<sup>6</sup> étaient les principales visées par l'institution scolaire, à qui l'on promettait la pleine citoyenneté à la condition de s'adapter à une culture dite « moderne ». L'anthropologue Marisol De la Cadena explique en ce sens qu'*éducation* et *culture* furent des thèmes politiquement instrumentalisés afin d' « améliorer » la race indienne. De cette façon, une forme de racisme s'est développée en des termes moins choquants que la biologie : « Peruvians (intellectuals and nonintellectuals) have tended to define race with allusions to culture, the soul, and the spirit, which where thought to be more

traduction libre de l'espagnol). L'article 22 de cette loi affirme notamment que l'EIB est un droit exigible pour les élèves dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol.

<sup>3</sup> Il existe plus de 60 langues et dialectes au Pérou (source : CHIRAPAQ, *Centro de Culturas del Peru*. Site Internet : [www.chirapaq.org.pe](http://www.chirapaq.org.pe) (consulté le 02.02.2012).

<sup>4</sup> Ce qui fait dire à Bourdieu que « l'espace des positions sociales se retraduit dans un espace des prises de positions par l'intermédiaire de l'espace des dispositions (ou des *habitus*) », dans *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, éd. Seuil, 1999, p. 22.

<sup>5</sup> Dans une enquête statistique portant la pauvreté rurale dans les Andes péruviennes qui date de 2002, Javier Hererra avance que le fait d'avoir comme langue maternelle le Quechua ou l'Aymara double la probabilité d'être « pauvre » (par rapport à celle de ne pas être « pauvre ») (*La pobreza en el Perú en 2001. Una visión departamental*, INEI/IRD, Lima, 2002, p.65).

<sup>6</sup> Les autochtones représentaient 54,9 % de la population péruvienne en 1876 et 41,9 % en 1940 (source : Paul Gootenberg, *Poblacion y etnicidad en el Peru republicano (siglo XIX) Algunas Revisiones*, IEP, Lima, 1995, p.38)

important than sky color or any bodily attribute in determining the behavior of groups of people, that is, their race »<sup>7</sup>. À travers les liens étroits qui se sont développés entre *savoir*, *pouvoir* et *racisme* dans le Pérou du XXe, la connaissance scientifique « moderne » a acquis une légitimité et une autorité indéniable.

Dans la société péruvienne, l'école a donc été centrale à la reproduction d'une forme de racisme que l'on peut appeler « institutionnel »; c'est-à-dire un racisme qui s'enracine dans des pratiques routinières et qui est inscrit dans la structure même du système scolaire dit « classique ». De cette *structure* raciste découle une infériorisation des autochtones qui est à la fois symbolique et économique<sup>8</sup>. On est ici dans une logique inégalitaire qui vise à intégrer le groupe racisé dans la société, mais sur le mode de l'infériorisation. En outre, cette discrimination se traduit par la répartition des différents groupes dans des environnements sociaux et naturels distincts (d'où les antagonismes qui demeurent entre les différentes régions et les différents stéréotypes associés aux habitants de chacune d'entre elle). Le fait que 75 % des victimes de la guerre civile qui a frappé le pays entre 1980 et 1992 étaient des quechuaphones ou des aymaraphones –alors que ce conflit opposait officiellement l'État et une guérilla maoïste– montre comment un racisme latent détermine les relations sociales au Pérou<sup>9</sup>. Ce chiffre exprime bien la violence qui est inhérente à tout système discriminatoire.

L'intérêt des recherches portant sur le système scolaire péruvien, c'est qu'elles montrent que les objectifs qui sous-tendaient ce système –le progrès, l'homogénéisation socioculturelle, l'intégration à la Nation– ont été reçus de façons très diverses par les populations autochtones<sup>10</sup>. L'école dans les communautés andines est autant objet d'espairs, cause de déceptions que vecteur de contradictions. Patricia Oliart avance en ce sens que les politiques initiées par l'État sont toujours sujettes à des

« traductions locales, impulsées et modifiées par les réseaux entre les différents acteurs régionaux et locaux à la fois, eux-mêmes mobiles et changeants »<sup>11</sup>. Ainsi, l'école est toujours réinvestie dans le but de transformer une « déqualification » socioéconomique inscrite dans la logique des rapports sociaux. On peut légitimement considérer que l'éducation interculturelle bilingue émerge de cette dynamique de retraduction locale. Dans les années 70 en effet, plusieurs mouvements autochtones ont œuvré pour la redéfinition des programmes scolaires nationaux et ont imaginé une scolarité à la fois en espagnol et dans la langue maternelle des élèves. Dans une certaine mesure, cette discussion s'inscrivait dans un projet politique plus large visant à redéfinir les rapports de pouvoir de types « coloniaux » et l'infériorisation socioéconomique systématique des autochtones qui en découlait. C'est à cette période que l'Université San Marcos inaugure dans le département d'Ayacucho (région andine) un programme bilingue pilote avec une population quechua. Luis Enrique López mentionne que dans le cadre de la réforme éducative de 1972, ce programme a servi de base à la Politique Nationale d'Éducation Bilingue (PNEB)<sup>12</sup>. Si le bilinguisme

***Ainsi, l'école est toujours réinvestie dans le but de transformer une « déqualification » socioéconomique inscrite dans la logique rapports sociaux***

était dès lors enseigné dans certaines écoles, il y eut au début une priorité marquée pour la langue espagnole. Ce n'est qu'à la demande de mouvements autochtones qu'un bilinguisme dit de « maintien » et de « développement » des langues vernaculaires est devenu un

véritable objectif. En 1975, le gouvernement militaire de Juan Velasco (1968-1975) marque un grand coup en faisant du quechua une des langues officielles du pays, au même titre que l'espagnol.

Ces premiers efforts visant à reconnaître les langues autochtones seront mis en exergue dans les années 90 dans le cadre d'une politique globale sur les langues et les cultures. Plus encore, une internationalisation des luttes indigènes forcera les gouvernements latino- américains à s'intéresser davantage au « problème indien ». Ainsi, sous la pression de diverses institutions internationales influentes, le président autoritaire Alberto Fujimori (1990-2000) est contraint d'adopter un « agenda multiculturel » et crée en 1997 l'Unité Nationale pour l'Éducation Interculturelle Bilingue (UNEBI).

<sup>7</sup> Marisol De la Cadena, *Indigenous Mestizos. The Politics of Race and Culture in Cuzco, Peru : 1910-1991*, Duke University Press, Durham, 2000, p.2-3

<sup>8</sup> En 2010, selon l'Instituto Nacional De Estadística e Informatica (INEI), 51,8% des Péruviens dont langue maternelle n'est pas l'espagnol vivaient dans la pauvreté (source : INEI, *Incidencia de la pobreza total, 2004-2010*, Lima 2010, p. 55).

<sup>9</sup> Comisión de la Verdad y de la Reconciliación – CVR, *Informe final*, Lima, 2003, p.10. Disponible sur : <http://www.cverdad.org.pe/ifinal/index.php> (page consultée le 02.02.2012).

<sup>10</sup> Voir à ce propos le travail de Patricia Ames, *Para ser iguales, para ser distintos: Educación, escritura y poder en el Peru*, IEP, Lima, 2002.

<sup>11</sup> Patricia Oliart, *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Peru*, IEP/Tarea, Lima, 2011, p.24. Traduction libre de l'espagnol.

<sup>12</sup> Luis Enrique López, *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*, documento de trabajo, Cooperación Técnica Alemana (GTZ), 2000.

Celle-ci sera dirigée par M. Juan-Carlos Godenzzi jusqu'en 2001. Le gouvernement transitoire de Valentin Paniagua (2000-2001) renommait l'institution Direction Nationale pour l'Éducation Interculturelle Bilingue (DINEBI). L'EIB est alors un programme pleinement intégré dans le curriculum du Ministère de l'Éducation. En outre, de nombreuses ONG locales et internationales seront étroitement associées à la réforme. Ces dernières ont joué en effet un rôle crucial dans la formation des professeurs et dans la production d'un matériel didactique bilingue.

Ainsi organisée, la réforme éducative a favorisé l'émergence d'une communauté d'activistes diversement impliqués dans des programmes d'éducation bilingue. Bien que relativement hétérogènes socialement et idéologiquement, ces « réformistes » se reconnaissent dans la défense d'une politique scolaire « multiculturelle »<sup>13</sup>. On y trouve des fonctionnaires d'État, des experts de grandes institutions financières (Banque Mondiale, ONU ou UNESCO), des membres de diverses ONG, des *leaders* politiques indigènes et non-indigènes... Un des arguments couramment avancés par la plupart de ces acteurs est que l'éducation « classique » a *aliéné* les enfants de leurs propres racines socioculturelles.

Il s'agit donc de « renforcer » l'identité des élèves afin de leur rendre « le statut de sujets de leur propre histoire, ce dont ils ont été si longtemps privés »<sup>14</sup>. Travaillant en Amazonie péruvienne depuis plus de 30 ans le pédagogue Jürg Gasché annonce : « Ce que nous envisageons ici est une formation qui vise, chez les sujets indiens vivants dans une situation de domination, l'acquisition des outils et habilités nécessaires à l'expression, à la fois des valeurs sociales et de la pensée indienne, et des nouveaux principes scientifiques, en espagnol et en langue indienne, devant la société nationale et devant leur propre société d'origine »<sup>15</sup>. Pour Juan-Carlos

Godenzzi, ce qui est ultimement en jeu, c'est « la construction démocratique de nouveaux types de relations entre les personnes et les populations »<sup>16</sup>.

### Difficultés institutionnelles et réception mitigée

Dans une entrevue du 10 mai 2011, M. Juan-Carlos Godenzzi (l'ancien directeur de la Direction Nationale pour l'Éducation Interculturelle Bilingue - DINEBI) nous relatait les principaux problèmes auxquels la réforme bilingue et interculturelle a été confrontée. Il déplorait notamment le manque d'autonomie et la faible reconnaissance du programme bilingue au sein du Ministère de l'Éducation. Par exemple, la DINEBI fut rapidement assimilée par l'aire d'Éducation Rurale. Ainsi incorporée, l'éducation interculturelle bilingue aurait perdu beaucoup de sa spécificité. M. Godenzzi soulignait également la difficulté à produire un matériel didactique adapté à l'enseignement bilingue. La Direction souffrait d'importantes carences budgétaires d'une part. D'autre part, il s'est avéré très compliqué de développer un matériel scolaire de bonne qualité : « Qui en effet était capable de produire ce matériel ? Les professeurs n'avaient jamais écrit dans les langues vernaculaires. [...] Par conséquent, cela impliquait également un travail de formation technique pour écrire le Quechua, l'Aymara et les autres langues; ce qui nous amenait à un autre problème: quel alphabet utiliser ? »<sup>17</sup>. La question de la littérarisation des langues

vernaculaires a généré de nombreux conflits entre les fédérations indigènes, les associations, les institutions académiques et le Ministère. Ce dernier a finalement adopté une norme officielle pour chaque langue. Or considérant simplement le cas du quechua, les usages de cette langue divergent grandement entre les différentes zones du pays. Ainsi, de nombreux parents d'élèves ont mal compris les écarts entre leur « parlé » propre et l'enseignement écrit qui était donné dans les salles de classe.

Suite à une entrevue avec deux fonctionnaires de l'actuelle Direction Générale d'Éducation Interculturelle Bilingue et Rurale (DIGEIBR), nous

*Parfois peu à l'aise dans les deux langues d'enseignement et souvent peu convaincus par le programme qu'ils sont forcés d'enseigner, bien des professeurs (et notamment ceux formés à la vieille école) s'avèrent être réticents à l'EIB*

<sup>13</sup> Voir à ce propos les analyses éclairantes de Bret Gustafson, *New Languages on the State. Indigenous Resurgence and the Politics of Knowledge in Bolivia*, Duke University Press, London, 2009; et de Maria Elena Garcia, *Making Indigenous Citizens. Identity, Development, and Multicultural Activism in Peru*, Stanford University Press, California, 2005.

<sup>14</sup> José Martin, « Une éducation appropriée aux peuples autochtones d'Amérique Latine », p.262, dans Pierre Dasen et Christianne Perregaux (éd.), *Pourquoi des approches interculturelles en science de l'éducation ?*, pp. 261-280, Université de Broeck, Bruxelles, 2002.

<sup>15</sup> Jürg Gasché, *Rapports interculturels entre peuples indiens et la société nationale: portée politique et pédagogique des variétés de discours*, disponible sur: [www.uquebec.ca/diverscite](http://www.uquebec.ca/diverscite) (consulté le 10.04.2011)

<sup>16</sup> JuanCarlos Godenzzi, « Construyendo la convivencia y el entendimiento: Educacion e interculturalidad en America Latina », p.9, dans J. C. Godenzzi (ed.), *Educacion e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*, Centro Bartolomé de Las Casas, Cusco, 1996, pp. 23-82. Traduction libre de l'espagnol.

<sup>17</sup> Juan Carlos, ancien directeur de la UNEBI (1997-2001), communication personnelle du 10 mai 2011. Traduction libre de l'espagnol.



avons pu constater que de telles difficultés se posent encore aujourd'hui au programme bilingue. Selon Melquiades Quintasi Mamani en effet, son travail est parfois freiné par des collègues du Ministère réticents à l'enseignement du bilinguisme et favorables à une pédagogie plus « classique ». En outre, M. Quintasi Mamani soulignait que les problèmes liés à la diffusion d'un matériel didactique ad hoc rendent les professeurs très mécontents<sup>18</sup>. Ainsi, une des critiques principales que Victor Laime, vice-président de l'Association Nationale des Professeurs d'Éducation Interculturelle Bilingue (ANAMEBI), adresse au Ministère de l'Éducation, c'est que celui-ci « n'assume pas ses responsabilités et ne répond pas aux attentes des enfants qui n'ont pas comme langue maternelle le castillan »<sup>19</sup>. Le manque de formation des professeurs est particulièrement néfaste à l'implémentation d'une EIB de bonne qualité. Parfois peu à l'aise dans les deux langues d'enseignement et souvent peu convaincus par le programme qu'ils sont forcés d'enseigner ; bien des professeurs (et notamment ceux formés à la *vieille école*) s'avèrent être réticents à l'EIB. Mais plus encore, Victor Laime expliquait comment bon nombre de professeurs sont selon lui victimes d'une « colonisation mentale ». Ils seraient ainsi enclins à rejeter l'identité et la langue référant à l'autochtonie.

Pour Victor Laime, la situation des professeurs est en réalité équivoque. Étant eux-mêmes issus de ce milieu discriminé et ayant néanmoins acquis un statut socioéconomique « légitime » et « reconnu », ils considèrent qu'un tel programme est contraire à l'amélioration des conditions de vie de leurs élèves. Comme me l'expliquait M. Quintasi Mamani, les professeurs cherchent parfois à convaincre les parents d'élèves en ce sens en avançant que l'éducation bilingue va « participer à leur discrimination, que leur langue maternelle de toute façon ne leur servira pas et que celle-ci signifie la pauvreté et l'arriération. Les paysans écoutent ces arguments, et plus encore, la réalité leur répond »<sup>20</sup>.

Ce à quoi nous introduisent ces propos, c'est à l'épineuse question des réactions des parents

<sup>18</sup> Melquiades Quintasi Mamani, Spécialiste en Éducation Interculturelle Bilingue, DGEIBR (Ministère de l'Éducation, Lima), communication personnelle du 04 janvier 2012. Traduction libre de l'espagnol.

<sup>19</sup> Victor Laime, vice président de l'ANAMEBI, communication personnelle du 10 janvier 2012. Traduction libre de l'espagnol.

<sup>20</sup> Melquiades Quintasi Mamani, Spécialiste en Éducation Interculturelle Bilingue, DGEIBR (Ministère de l'Éducation, Lima), communication personnelle du 04 janvier 2012. Traduction libre de l'espagnol.

d'élèves face à l'éducation interculturelle bilingue. Comme c'est le cas au sein du corps professoral, il est fréquent que l'EIB soit l'objet d'une réception très mitigée, voire même d'un fort rejet dans les communautés autochtones andines<sup>21</sup>. Plutôt que d'accuser ici une *aliénation* culturelle (et passive) de ces parents récalcitrants; il est intéressant de considérer de tels rejets individuels comme une *anticipation pratique* de la discrimination<sup>22</sup>. Comment en effet ne pas craindre qu'un tel programme n'actualise les mécanismes structurels de l'exclusion : « quels parents souhaitent que ses enfants ne s'exposent [à la discrimination] comme eux-mêmes furent exposés »<sup>23</sup> nous expliquait M. Quintasi Mamani. Dans un excellent livre, Maria Elena Garcia notait en ce sens qu'au regard de la « culture scolaire » péruvienne, l'EIB est intrinsèquement problématique pour les parents d'élèves autochtones : « Teach only in Quechua, parents seem to say, and they remain in the same marginalized space and place they are now ; teach them Spanish and they acquire the means to contest this marginalization »<sup>24</sup>.

#### Critiques autochtones et redéfinition des identités

#### *Maria Elena Garcia montre que d'une certaine manière, les rejets de l'éducation bilingue font émerger des « espaces autonomes de représentation »*

Plus encore, Maria Elena Garcia montre que d'une certaine manière, les rejets de l'éducation bilingue font émerger des « espaces autonomes de représentation ». Précisément, par de tels rejets, on tente de produire

des récits de soi et de son milieu d'origine qui sont affranchis des représentations dominantes. Selon Juan Carlos Godenzzi, on cherche à « se libérer de cette catégorie d'*indien* » qui est chargée de significations réifiantes et péjoratives<sup>25</sup>. Rejeter l'EIB, c'est donc rejeter le stigmate de l'*indien pauvre, discriminé, illettré et arriéré* qui de façon

<sup>21</sup> Tous les spécialistes interviewés nous ont confirmé ce rejet fréquent de la part des parents d'élèves (en particulier dans les Andes), ce qui constitue sans doute la difficulté principale de leur travail.

<sup>22</sup> Bourdieu est ici très utile. Dans sa théorie de la pratique, la logique des rapports sociaux est présente jusque dans les corps des acteurs. D'où l'idée que nous posséderions un « sens pratique » des relations sociales, qui sont inconsciemment anticipées. Cette anticipation émerge d'une « relation immédiate d'engagement, de tension et d'attention » avec notre environnement (dans *Méditations pascaliennes*, coll. Essais, éd. du Seuil, Paris, 2003, p. 206).

<sup>23</sup> Melquiades Quintasi Mamani, Spécialiste en Éducation Interculturelle Bilingue, DGEIBR (Ministère de l'Éducation, Lima), communication personnelle du 04 janvier 2012. Traduction libre de l'espagnol.

<sup>24</sup> Maria Elena Garcia, *Making Indigenous Citizens. Identity, Development, and Multicultural Activism in Peru*, op. cit., p. 101.

<sup>25</sup> Juan Carlos Godenzzi, ancien directeur de la UNEBI (1997-2001), communication personnelle du 10 mai 2011. Traduction libre de l'espagnol.

non- dite, « colle à la peau » de toute une frange de la population péruvienne. C'est affirmer que « nous ne sommes pas ce que vous pensez que nous sommes » ajoutait encore M. Godenzzi<sup>26</sup>. Pour Ruth Santisteban Matto, autre fonctionnaire du Ministère de l'Éducation interviewée, si les parents d'élèves refusent le programme bilingue, c'est parce qu'ils « sont en train de demander que cette situation de discrimination se renverse, que cette subordination, cette hégémonie cessent »<sup>27</sup>. Ainsi, si ces réticences s'expriment en des termes très ordinaires, très « banals » disons ; ils renvoient pourtant à une volonté profonde de redéfinir les structures de la société péruvienne<sup>28</sup>. Loin de témoigner d'une assimilation passive à la société, de tels rejets sont une porte d'entrée pour comprendre une critique des relations sociales entre les *différents* citoyens péruviens. De l'aveu même de Mme Santisteban Matto, le Ministère de l'Éducation et la DIGEIBR n'ont pas encore intégré cette compréhension de l'éducation bilingue qui émerge des communautés autochtones de la Sierra. Une approche qui nous permet de comprendre l'EIB en des termes « plus idéologiques, plus épistémiques et plus politiques »<sup>29</sup>.

*En contexte de domination ;  
l'action politique est  
souvent « déguisée » et [...] la  
contestation (le « texte caché »)  
doit être décryptée dans les actes  
banals du quotidien*

**En guise de conclusion :  
mobilisation politique et  
critique « ordinaire » de la domination**

Pour terminer, Juan-Carlos Godenzzi nous soulignait que l'éducation interculturelle bilingue est bien mieux reçue dans la région amazonienne, qu'il y a dans cette zone une véritable appropriation du programme par les populations autochtones. Le contraste avec la Sierra péruvienne s'expliquerait par le fait qu'en Amazonie, pour des raisons économiques et écologiques propres à la zone, les groupes autochtones seraient plus « compacts », plus « conscients » d'être un groupe. Par conséquent, ils seraient plus enclins à défendre certaines pratiques culturelles et langagières communes : « ainsi, cette revendication *ethnique* est centrale, et va de pair avec des revendications pour le territoire, pour les

ressources naturelles et pour l'éducation »<sup>30</sup>. En convoquant à nouveau Bourdieu, c'est affirmer ici que les autochtones d'Amazonie sont une classe sociale politiquement *réalisée*; « c'est-à-dire mobilisée [...] pour imposer une vision du monde social, ou, mieux, une manière de le construire, dans la perception et dans la réalité, et de construire les classes selon lesquelles il peut-être découpé »<sup>31</sup>. Nous l'avons développé plus haut, cette volonté de transformer la société péruvienne existe aussi dans la région andine. Seulement, cette critique se manifeste en des termes moins *politiques*, plus individuels et moins rassembleurs. Ainsi, dans la Sierra péruvienne, les éléments de discussion sont moins visibles, mais tout aussi importants. Sans doute que l'approche de Bourdieu, trop concentrée sur la « mobilisation politique » d'un groupe, reste malgré tout insuffisante pour bien saisir les critiques profondes que les rejets de l'EIB convoquent quotidiennement dans les Andes. Ici, les travaux de James Scott sont particulièrement fertiles. En effet, celui-ci nous rappelle qu'en contexte de domination ; l'action politique est souvent « déguisée » et que la contestation (le « texte caché ») doit être décryptée dans les actes banals du quotidien<sup>32</sup>.

<sup>26</sup> Idem

<sup>27</sup> Ruth Santisteban Matto, spécialiste en Castillan comme seconde langue, DGEIBR (Ministère de l'Éducation, Lima), communication personnelle du 04 janvier 2012. Traduction libre de l'espagnol.

<sup>28</sup> Voir à ce propos l'approche d' Antonella Corsani, « Narrations postcoloniales », dans *Multitudes*, n.29, 2007, pp. 15-22.

<sup>29</sup> Ruth Santisteban Matto, spécialiste en Castillan comme seconde langue, DGEIBR (Ministère de l'Éducation, Lima), communication personnelle du 04 janvier 2012. Traduction libre de l'espagnol.

<sup>30</sup> Juan Carlos Godenzzi, ancien directeur de la UNEBI (1997-2001), communication personnelle du 10 mai 2011. Traduction libre de l'espagnol.

<sup>31</sup> Pierre Bourdieu, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, éd. Seuil, 1999, p. 27.

<sup>32</sup> James C. Scott, *La domination et les arts de la résistance. Fragments d'un discours subalterne*, éd. Amsterdam, Paris, 2009.

Les opinions exprimées et les arguments avancés dans cette publication demeurent l'entière responsabilité de l'auteur-e et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Observatoire des Amériques ou des membres du Centre d'études sur l'intégration et la mondialisation (CEIM).



Observatoire des Amériques  
[www.ameriques.uqam.ca](http://www.ameriques.uqam.ca)  
Courriel : [oda@uqam.ca](mailto:oda@uqam.ca)  
Tél.: (514) 987-3000  
p. 0382



Centre d'Études sur l'Intégration et la Mondialisation  
Université du Québec à Montréal  
Faculté de science politique et de droit  
Case postale 8888, succ. Centre-ville  
Montréal (Québec) Canada H3C 3P8