



Jean-Louis Guereña (dir.)

Famille et éducation en Espagne et en Amérique Latine

Presses universitaires François-Rabelais

Environnement familial et scolarisation indigène dans l'équateur contemporain

François Soraruff

DOI : 10.4000/books.pufr.6159
Éditeur : Presses universitaires François-Rabelais
Lieu d'édition : Presses universitaires François-Rabelais
Année d'édition : 2002
Date de mise en ligne : 20 juin 2017
Collection : Études hispaniques
ISBN électronique : 9782869065109



<http://books.openedition.org>

Référence électronique

SORARUFF, François. *Environnement familial et scolarisation indigène dans l'équateur contemporain* In : *Famille et éducation en Espagne et en Amérique Latine* [en ligne]. Tours : Presses universitaires François-Rabelais, 2002 (généré le 10 mai 2019). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pufr/6159>>. ISBN : 9782869065109. DOI : 10.4000/books.pufr.6159.

Ce document a été généré automatiquement le 10 mai 2019. Il est issu d'une numérisation par reconnaissance optique de caractères.

Environnement familial et scolarisation indigène dans l'équateur contemporain

François Soraruff

- 1 Il n'est nul besoin ici de faire une longue étude pour exposer les conditions dans lesquelles vivent les communautés indiennes en Equateur. Ces conditions sont déplorables, le bilan serait vraiment trop sombre. Pour ce qui est de l'éducation, elle est à l'image des conditions de vie des communautés indiennes. Si l'éducation ne se résume pas à la scolarité, il faut cependant partir d'un constat, d'une base quantifiable, pour essayer d'évaluer l'ampleur du problème. Quelques chiffres nous aideront à mieux appréhender la situation de la scolarisation en Equateur au début des années 80. Ces chiffres, pour diverses raisons sont sujets à caution, mais ce qui compte surtout, c'est leur signification.
- 2 Il faut remonter au début des années 1960 pour trouver des statistiques qui nous permettent tant un constat qu'une comparaison. Selon le recensement de 1962, 10 % de la population de plus de 10 ans en milieu urbain est analphabète, alors qu'en milieu rural, cette même population atteint 42 %. Pour le recensement de 1973, les pourcentages baissent : 9 % et 35 % respectivement. La différence des pourcentages du milieu rural (de 42 % à 35 %) ne doit pas faire penser à un réel progrès en ce qui concerne la lutte contre l'analphabétisme. En effet, si en 1962 on comptait 406 analphabètes en milieu rural pour 100 en zone urbaine, en 1974, ces chiffres sont respectivement 420 pour 100. Enfin, 25 % des enfants en âge scolaire échappent au système scolaire¹.
- 3 D'autres sources confirment ce pourcentage et précisent que les 25 % sont en fait des enfants du milieu rural et que 76 % de ceux qui vont à l'école abandonnent avant d'arriver à la fin du cycle primaire (6 années en Equateur)². Ceci fait un taux de rétention de 24 % en milieu rural, alors qu'il est de 68 % en milieu urbain. Telle est donc, résumée brièvement, la situation de l'éducation au début des années 1980.
- 4 Il existe donc, comme on peut le constater, une très nette différence entre les zones urbaines et les zones rurales. Selon l'*Encyclopaedia Universalis*, en 1982, l'Equateur comptait 8.650.000 habitants dont environ la moitié vivait en zone rurale³. C'est

également en zone rurale que vivaient, la grande majorité des Indiens qui représentaient 30 % de la population totale. Quand on sait que, d'une part, cette grande majorité vit en zone rurale et que, d'autre part, c'est justement en zone rurale que l'on trouve les plus grands pourcentages d'analphabétisme, il est facile de conclure, même sans exagération excessive, que ce sont les Indiens qui souffrent le plus de l'analphabétisme.

L'école : agression et résistance

- 5 Une remarque s'impose : quand un quart de la population d'âge scolaire échappe à l'école, cela remet fortement en cause le système scolaire dans son ensemble. Les communautés indiennes voient souvent le système éducatif comme un agresseur. Outre le fait qu'elle émane d'une société qui les opprime depuis maintenant presque cinq siècles, l'école officielle ne prend absolument pas en compte les spécificités culturelles des nationalités indiennes que l'on peut brièvement résumer ainsi :
 - Importance de la communauté, des pratiques communautaires pour l'individu (travaux collectifs, principe de la réciprocité à tous les niveaux des échanges sociaux...);
 - Importance des astres dans la vie de tous les jours (le soleil fait germer la vie, la lune, et les étoiles influent sur la sexualité...);
 - La terre représente le centre vital de l'existence, c'est la mère nourricière ;
 - Une conception du temps qui leur est propre : le passé et le futur sont équivalents (en quechua, c'est la même dénomination, on peut donc connaître le futur et difficilement le changer.
 - Tout ce qui est dans la nature est sexué et doté d'un esprit (montagnes, plantes, animaux...);
 - Tous ces éléments sont en interaction. L'objectif de la vie est donc de préserver, maintenir l'équilibre (à chaque élément son contraire-la sexualité-, base du principe de réciprocité...);
 - Superposition de différentes strates depuis le centre de la terre vers la voûte céleste où vivent des forces entre lesquelles l'homme n'est qu'un élément. Tout cela est en lien permanent : les morts, donc, ne sont pas tout à fait morts.
- 6 C'est à travers toutes ces conceptions que les Indiens interprètent la réalité ou qu'ils apportent des réponses de comportement face à une situation donnée. Chaque groupe a, bien sûr, ses propres caractéristiques, il ne faut donc pas généraliser⁴. Comme nous le disions plus haut, l'école officielle est vécue comme une agression par les communautés indiennes qui ont appris à revendiquer leur histoire, leur culture et la reconnaissance de celles-ci. L'enfant indien, à son arrivée à l'école, pénètre dans un univers qui lui est complètement inconnu et est accueilli par un professeur qu'il ne comprend pas et qui ne le comprend pas. En effet, dans la plupart des cas, les professeurs qui exercent en zone rurale proviennent d'une zone urbaine et ne connaissent la langue maternelle de leurs élèves.
- 7 Ce professeur, qui n'enseigne là que contraint et forcé (les postes en ville étant occupés par de plus âgés ou de plus "chanceux"...) et qui n'a qu'une hâte, celle d'être muté en zone urbaine, ne s'implique pas vraiment dans l'enseignement qu'il dispense. Il calque ce qu'il a appris à l'Ecole Normale, sans trop se soucier si les référents culturels de la société occidentale signifient quelque chose pour les enfants indiens. L'enfant, dans la classe, est donc coupé de son milieu et certains professeurs vont jusqu'à dire qu'enseigner en langue maternelle aux enfants empêche leur propre développement et qu'au lieu de progresser, ils régressent⁵.

- 8 L'incompréhension est totale : du côté de l'enfant parce qu'il ne comprend pas la langue parlée à l'école ; du côté du professeur parce qu'il ne cherche pas à adapter son enseignement (il faut ici souligner le fait que même si le professeur cherche à le faire, sa hiérarchie le rappelle vite à l'ordre et à un strict respect des programmes nationaux), et parce que, pour lui, les Indiens ont des capacités intellectuelles réduites.
- 9 La langue n'est certes pas le seul facteur d'incompréhension :
- "Le système de pensée induit, dans l'éducation scolaire officielle, répond à l'idéologie et aux besoins de la culture urbano-industrielle ; ainsi son application stricte à des membres d'autres cultures constitue pour ceux-ci un phénomène de rupture tant psychologique que social"⁶.
- 10 Un exemple assez amusant donne la pleine portée de cette phrase :
- "A la pregunta hecha por la profesora de para qué sirve el litro, la respuesta unánime de los niños indígenas fue "para la leche" [...] "⁷.
- 11 C'est, qu'en effet, l'enfant indien est habitué à un autre type d'enseignement et ce, depuis sa plus tendre enfance.

Caractéristiques de l'éducation indienne familiale

- 12 La cellule familiale reste la base de l'éducation dans les communautés indiennes, en règle générale. Les grands parents enseignent ainsi le savoir en tant que connaissance philosophique à travers les contes, les légendes... Les anciens sont aussi la mémoire vivante du groupe et l'Histoire est transmise à travers eux. Les parents de leur côté enseignent le savoir en tant que connaissance technique. Le père enseigne au fils les activités du travail, la mère enseigne à la fille les activités du foyer. Le parrain (souvent un proche de la famille) enseigne quant à lui le savoir en tant que connaissance éthique (les croyances religieuses, l'organisation sociopolitique du groupe, le mariage...). Enfin, en dehors de la famille, mais au sein du groupe, le guérisseur transmet les valeurs qui oscillent entre la religion et la magie⁸.
- 13 Tout est donc fondé sur la vie quotidienne où tout événement devient une leçon. En conséquence, la société est en elle-même un processus éducatif dont l'oralité est le fondement. Cet exemple est, en la matière, très éloquent : un enfant qui arrive à l'école primaire a déjà des notions de mathématiques et il les utilise régulièrement. On lui impose une nouvelle logique, plus abstraite qu'il a du mal à intégrer (dans le meilleur des cas...). La conséquence de tout cela est qu'il y a des mathématiques pour l'école, et d'autres pour la vie courante, ce qui ne peut représenter qu'un sérieux obstacle à l'apprentissage, des remarques "désobligeantes" de la part du professeur, ou encore un risque, pour l'enfant, de perdre les notions qu'il a apprises au sein de son groupe⁹.
- 14 Ces différences, constatées par les organisations indiennes, ne sont pas prises en compte par les professeurs de l'école officielle. Au contraire, selon les dires d'un professeur :
- "Acá, tenemos que cambiarles la cabeza. Acá, en la escuela, se los tiene que amoldar a nuestra cultura"¹⁰.
- 15 Ce mépris des cultures indiennes a développé toute une série de stratégies de défense de la part des Indiens tout au long des siècles. La première a été une tendance à l'isolement, au repli sur soi, à la marginalisation. Cette stratégie n'était pas, de loin, la meilleure, car finalement, elle convenait assez bien à ceux qui exploitaient les Indiens en profitant de leur analphabétisme.

- 16 De plus, certains facteurs l'ont rendue inopérante : l'obligation scolaire, la décomposition des formes économiques traditionnelles et le contact de plus en plus continu avec le monde urbain, l'existence croissante du souhait d'ascension sociale de la part de la population indienne (surtout chez les jeunes générations...), et le besoin pour cette population de dominer l'espagnol et l'arithmétique pour pouvoir être à égalité face à ses interlocuteurs commerciaux (foires, marchés...) ou face aux organismes de l'Etat (état civil, impôts...).
- 17 Aujourd'hui, la marginalisation en tant que mécanisme de protection n'est plus vraiment possible en ce qui concerne l'éducation. Reste une alternative qui consiste en une marginalisation "psychologique" : à l'école, l'enfant développe une culture du silence face à l'instituteur qui l'en méprise d'autant plus. Cette "éducation" inculquée de force, malgré tout, développe de nouveaux comportements culturels issus des deux cultures et dont les parents sont les premiers à s'en alarmer. Ils sont en effet les premiers à se rendre compte du danger que cela représente pour leur propre culture¹¹ :
- 18 - Perte de la langue maternelle :
 "Los niños que andan con los profesores mestizos, en la casa no quieren hablar quichua, pierden el idioma, tienen recelo de hablar en quichua ellos" (selon ce qui ressort du Cabildo d'un village de la Sierra) ;
- 19 - Perte du système de calcul quecha :
 "Antes sabían todo; hacer cuenta en quichua. Ahora no, están olvidándose, más bien están perdiendo eso... nuestra cultura indígena" (selon des mères de familles) ;
- 20 - Perte de l'intérêt pour réaliser les tâches agraires et communautaires :
 "Ya no quieren ayudar, coger leñita, ni ayudar con los borregos ni nada. Se pasan pensando en jugar o pensando en labiciclete" (selon des mères de familles) ; "Ya no quieren ayudar, cambian, eso es el problema de la educación de los profesores" (selon des pères de familles d'un autre village) ;
- 21 - Refus de leur identité ethnique ;
 "Cuando los niños salen de la escuela blanca, no quieren hablar en quichua ni vestirse de indígenas, hasta a nosotros los padres nos niegan" (selon le Cabildo d'un village de la Sierra); "Apenas salen de la escuela, se dan de patrones, se van a Ambato (capitale de la province) se aculturizan, la cabeza está vacía para ayudar a la comunidad" (selon le même Cabildo).
- 22 La liste des exemples de ce genre pourrait être très longue. En résumé, l'enfant ne parle plus la langue de son foyer ou de sa communauté, ne calcule plus comme le font les adultes, ne participe plus (ou avec réticence) à la production de la famille, il ne s'intéresse plus à ses racines culturelles et cesse d'être un élément psychoaffectif de sa famille, et donc de sa communauté.
- 23 Les communautés indiennes ressentent cette nouvelle attitude très profondément et accusent. Selon une mère de famille :
 "En mi idea, toda esta cultura, todo este lenguaje se está acabando poco a poco. Eso pasa por los mestizos, que nos están por encima".
- 24 Les parents dénoncent également les agressions parfois violentes dont sont victimes les enfants. Ainsi à propos d'un professeur, un père de famille affirme :
 "Hasta ahora mismo sabe pegar. Ha sabido traer ortiga negra, un puñado, con eso les pega en las bocas. Yo le visto que mandaba traer. Con la regla, con la correa sabe dar [...] a todos los guambritos [*les enfants*] sabe quiquear [*battre*]".

- 25 Ces quelques témoignages, parmi une foule d'autres, démontrent la réalité de l'enseignement dans les communautés indiennes de Andes et expliquent déjà, en partie, le faible taux de réussite scolaire en ce qui concerne les populations indiennes, andines et amazoniennes.
- 26 Les familles, bien évidemment, se rendent compte de cet état de fait. Elles savent bien que, comme le souligne un rapport de l'UNESCO de 1978 :
- "Son pocos los estudiantes de ese origen que llegan a culminar la primaria"¹².
- 27 La voie du succès étant souvent fermée très rapidement, les familles sont tentées de ne pas envoyer leurs enfants à l'école puisque cela s'avère inutile, voire dangereux, pour la cohésion du groupe. Il ne faut pas oublier que, très jeune, l'enfant prend part aux activités de production de la famille et que son absence (lorsqu'il va à l'école) représente, au mieux, un surcroît de travail pour le reste de la famille, et au pire un manque à gagner.
- 28 Cet en effet le facteur économique qui est le plus facilement décelable lorsque l'on cherche les causes de la désertion scolaire. L'uniforme (pantalon gris, chemise blanche pour les garçons, jupe et tailleur blancs plus chaussettes pour les filles), le matériel scolaire, la participation pécuniaire qu'il faut apporter aux professeurs représentent un coût parfois insupportable pour des familles qui ont souvent peu de moyens¹³. L'obligation scolaire est donc souvent vécu comme une contrainte intolérable, surtout quand, comme nous l'avons déjà signalé, le système scolaire est complètement inadapté, donc inutile et nul en terme de rendement.
- 29 Enfin, et c'est peut-être le plus important, les communautés indiennes craignent de voir disparaître, à plus ou moins long terme, leur langue, leur culture.
- 30 C'est probablement cette crainte qui a mené les nations indiennes à se fédérer en une vaste organisation : La Confédération des Nationalités Indigènes de l'Equateur (CONAIE). Cette confédération constitue un contre-pouvoir important et, de là, un interlocuteur de poids face à l'Etat équatorien. Rappelons quand même que la population indienne représente environ 39 % de la population équatorienne¹⁴. Sa principale revendication est la reconnaissance dans les faits, et pas seulement dans les mots, des cultures indiennes par les plus hautes instances de l'Etat. L'éducation est, bien sûr une des priorités de la CONAIE.
- 31 Cela nous amène à préciser que les communautés indiennes ne refusent pas le droit à l'éducation à leurs enfants. Simplement, elles refusent, pour la plupart, le système scolaire officiel tel qu'il existe. Elles sont conscientes, sans aucun doute, du fait que, paradoxalement, c'est à cause de la très faible couverture scolaire qui existait jusqu'à ces dernières décades, qu'elles ont pu préserver leur identité et leur culture. Qu'en serait-il devenu si dès le début de la Conquête, les *conquistadores* s'étaient chargés de l'éducation de "tous" les Indiens ?

Les revendications

- 32 Ce n'est qu'à partir des années 60, quand, peu à peu et malgré tous les obstacles, l'obligation scolaire devient une réalité tangible, que les nations indiennes, sentant le danger de l'acculturation, ont commencé à réclamer une éducation qui tienne compte de leur réalité sociale, politique, religieuse, culturelle, etc... Ces revendications sont bien entendu le reflet des attentes des communautés indiennes en matière d'éducation.

- 33 Ainsi, lors d'une enquête sociolinguistique réalisée en 1981-1982 en zone quechua par le ministère de l'Éducation, 93 % des personnes interrogées se déclarent favorables à l'éducation bilingue¹⁵. Une très forte majorité de parents souhaite avoir un professeur indien bilingue dans l'école de leur communauté¹⁶. Ce professeur, issu de la communauté, est plus à même d'enseigner aux enfants dans leur langue maternelle, selon leur propre schémas de pensée, et il peut également enseigner l'espagnol, "langue de cohésion nationale" selon la Constitution équatorienne de 1979, comme une langue étrangère et non plus comme si les enfants savaient déjà cette langue.
- 34 Outre la langue, cette école bilingue permet d'enseigner *lo de los ancianos* aussi bien que *lo de los mestizos*¹⁷. On le constate une fois de plus, la culture, la transmission de celle-ci reste une nécessité primordiale pour les Indiens. C'est fort de ce principe que les Indiens réclament de plus en plus fermement le droit de participer directement à l'élaboration des programmes d'enseignement qui les concernent :
- "La formulación de planos, programas o currículos de enseñanza sistemática de cualquier área del saber corresponde a cada etnia en particular y, consecuentemente, será ella la que determine quiénes los elaborarán y qué contenidos y metodologías se emplearán"¹⁸.
- 35 Cette revendication, au niveau international de l'Institut Indigéniste Interaméricain en 1982, est reprise par la CONAIE pour ce qui concerne l'éducation des populations indiennes de l'Équateur.

L'Éducation bilingue : de gros obstacles

- 36 La mise en place de cette éducation bilingue dans les communautés indiennes ne se fait pas sans rencontrer de nombreux obstacles. Les autorités civiles, voyant arriver les nouveaux professeurs, ont peur en effet de perdre de leur pouvoir sur les communautés indiennes. Les instituteurs de leur côté refusent d'accepter que l'éducation se fasse en langue maternelle. Pour beaucoup d'entre eux :
- "Los indígenas tienen que aprender en español. Ellos ya saben quichua y, además, el quichua es una lengua que no vale"¹⁹.
- 37 Les prêtres s'en mêlent également, et profitent de leur influence morale pour faire en sorte que les communautés refusent cette école bilingue sous prétexte qu'elle serait facteur de marginalisation ou qu'elle serait l'œuvre des protestants. Il faut souligner que les pasteurs font de même dans le sens inverse...
- 38 Enfin, les communautés indiennes ont quelques raisons de se méfier de nouveaux projets qu'on a souvent voulu leur imposer de force ou que l'on a souvent présenté comme étant pour leur bien, et qui ont une durée de vie qui parfois n'excède pas la durée de vie du gouvernement qui les met en place...
- 39 Ainsi, en 1984, suite à un changement de gouvernement, l'école bilingue, difficilement mise en place (et d'une manière incomplète) souffre quelques revers. Ainsi selon parle un haut fonctionnaire de l'Éducation :
- "Se acabó la era de los indios. Lo que se ha hecho es pura demagogia. Ya he dado la orden de retirarles las bonificaciones. Yo mismo voy a terminar con esas llamadas escudases Pichincha [une province de la Sierra]"²⁰.

- 40 Le chemin à parcourir est donc encore long avant d'arriver à un système scolaire qui prenne en compte les spécificités culturelles des nations indiennes aussi bien que celles de la culture occidentale des zones urbaines.
- 41 L'environnement familial joue par conséquent, un rôle très important dans la scolarisation des enfants indiens (ou dans la non scolarisation bien entendu). Pour autant, les familles ne refusent pas l'idée d'une éducation ; bien au contraire, la demande est très forte en ce domaine. Elles veulent simplement que l'école soit le reflet de leur culture et en tant que telle, qu'elle soit un facteur important dans la transmission et la revalorisation des valeurs culturelles héritées de leurs ancêtres.
- 42 Elles veulent aussi que cette école soit un puissant facteur d'ascension sociale et d'intégration. Elles refusent désormais que l'école soit le lieu où leurs enfants perdent leurs racines. Elles comptent aussi sur cette "nouvelle" école pour obtenir enfin le respect de la part de la société blanche et métisse dominante. S'agirait-il pour les Indiens de l'école de la dernière chance ?

NOTES

1. Allan Poe Castelnuovo, "Agresión y resistencia ai el proceso educativo", in *Desarticulación del medio andino*, Quito, CIEI, s.d., p. 34.
2. Carlos Coloma, *La educación intercultural y bilingüe con adultos indígenas*, Quito, CIEI, 1983, p. 8.
3. *Encyclopaedia Universalis*, article "Equateur", Edition de 1989, p. 581.
4. Ces indications sont données par Carlos Coloma, *op. cit.*, pp. 4-5.
5. Cristóbal Quishpe, "La lengua materna en el Proyecto E.B.I.", in *Pueblos Indígenas y Educación*, n° 14, Quito, Ed. Abya-Yala, abril-junio 1990, p. 70.
6. Allan Poe Castelnuovo, *op. cit.*, p. 51.
7. *Ibid.*, pp. 55-56.
8. Ces caractéristiques sont inspirées des données fournies par la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y no Escolarizada, *Lineamientos de política educativa bilingüe intercultural para la población indígena del Ecuador*, Quito, 1987, p. 11.
9. Allan Poe Castelnuovo, *op. cit.*, pp. 11-12.
10. *Ibid.*, p. 68.
11. Toutes les citations qui suivent sont tirées de l'excellent et édifiant ouvrage de Allan Poe Castelnuovo, *Ibid.*, pp. 78-81. Le vocabulaire ainsi que la syntaxe ont été respectés dans un souci d'authenticité.
12. UNESCO, *Educación y desarrollo en el Ecuador (1960-1978)*, Quito, 1978, p. 25.
13. Consuelo Yáñez Cossío, "Estado del arte de la educación indígena en el área andina", *Revista interamericana de Desarrollo Educativo*, Washington, 1988, p. 113.
14. *Diccionario enciclopédico ESPASA 1, Rustica*, Madrid, Ed. Espasa-Calpe, 3 éd., 1986, p. 573.
15. Ministerio de Educación y de Cultura, *Informe de una investigación sociolingüística en áreas quichuas*, Quito, 1987, p. 14.
16. *Ibid.*, pp. 104,125,138.
17. *Ibid.*, pp. 108-109.
18. Instituto Indigenista Interamericano (I.I.I.), *América Indígena*, México D.F., 1982, p. 335.

19. Consuelo Yáñez Cossío, "Macac". *Teoría y Práctica de la Educación Indígena*, Cali, CELATER, 1991, p. 55.
20. *Ibid.*, p. 116.
-

AUTEUR

FRANÇOIS SORARUFF

C.I.R.E.M.I.A., Université François Rabelais, Tours