DIAL 3169

MEXIQUE - Pour les Indiens, l'école est un espace institutionnel étranger et hors de contrôle

Benjamín Maldonado Alvarado

lundi 7 novembre 2011, par Dial

La publication de la série de textes présentant des points de vue critiques sur la notion de « développement » a commencé avec le numéro de décembre 2010 et devrait s'achever avec le numéro de décembre 2011, après un parcours qui, nous l'espérons, contribue à enrichir les perspectives [1]. Cet avant-dernier article de la série a été écrit par Benjamín Maldonado Alvarado, anthropologue et directeur des études supérieures au Collège supérieur pour l'éducation intégrale interculturelle de Oaxaca (CSEIIO) et traite des effets dévastateurs de l'« école de la République » sur les communautés indiennes. Ce texte avait été présenté lors du Second Congrès national d'éducation indienne et interculturelle qui s'est tenu à Oaxaca du 25 au 27 octobre 2007 [2].

Les peuples indiens ont été envahis et isolés fondamentalement par le biais d'institutions. Dans la majorité des communautés, on peut voir que leur environnement est caractérisé par la présence d'une église, d'un hôtel de ville et d'une école [3]. Occultant leur vraie mission, faite d'intervention et de domination, ces trois institutions disaient vouloir, dans un but humanitaire, combler les « carences » dépistées par les envahisseurs chez les Indiens à différents moments : 1. une fois reconnus comme des êtres humains – même s'ils étaient superstitieux et dénués de foi et de morale – l'Église les sauverait de leur abjection et les mènerait au salut par l'imposition du catholicisme ; 2. comme on les estimait vaincus et dépourvus d'une quelconque forme d'organisation appropriée, on les a rassemblés en des « peuples », structurés en des républiques et soumis à une forme de gouvernement appelée municipalité ; 3. comme c'était des gens sans culture, on leur a fourni un endoctrinement et, plus récemment, des écoles.

Mais il s'est avéré que les Indiens sont plus religieux, mieux organisés et plus cultivés que ne pouvait le concéder l'imagination occidentale ; ils ont transformé les institutions destinées à effacer leurs cultures et s'en sont servis pour assurer leur continuité.

Les Indiens continuent de pratiquer leur religion, qui dépasse la sphère de l'église et du prêtre. Il est indéniable que les rites indiens (agricoles, autour de la naissance et de la mort, etc.) restent vivants, et il serait difficile de prouver qu'ils ont beaucoup de rapport avec le catholicisme, et encore plus qu'ils doivent s'accomplir obligatoirement en présence du prêtre ou à l'église. Il en va de même avec la municipalité, parce que le pouvoir indien ne s'exprime pas uniquement au sein de la municipalité ni dans la personne du maire ou de l'agent municipal. Le pouvoir a été soustrait à l'institution municipale et déposé hors de cette institution, dans l'assemblée communautaire, en plus d'être pourvu de deux mécanismes de contrôle : 1. le Conseil des anciens, organe symboliquement supérieur à l'instance municipale et qui intervient de manière plus ou moins importante dans les actions du maire ; 2. le système des charges [4], que n'implique pas seulement une histoire visible de services accomplis mais également un mode de pensée dans lequel les notions de prestige et de déshonneur dépendent de la conception que

les peuples indiens ont de la politique. La municipalité lie les communautés indiennes au pouvoir central, mais au niveau local, le pouvoir ne réside pas en elle, mais dans l'assemblée [5].

Cela a été possible parce que les Indiens ont défendu leurs idées sur la politique et la religion, et les ont utilisées comme élément vital constitutif de leur identité. Personne ne leur a démontré et personne ne les a convaincus que leurs idées sur la façon de s'organiser et leurs systèmes de croyances étaient mauvais, désuets, sans avenir. C'était une part irremplaçable de leur projet de vie.

En tant qu'institutions étrangères mais dont la présence expansionniste était inévitable, l'église et la commune ont été dépouillées de leur fonction ethnocidaire, par la combinaison de deux facteurs : le refus de les reconnaître comme des lieux absolus, des espaces réservés à une fonction particulière (la religion et le pouvoir ne partaient pas de ces espaces étrangers vers la communauté mais, au contraire, la communauté en a fait des lieux, parmi d'autres, pour ses pratiques religieuses et politiques), et le rejet de la figure omniprésente du prêtre et du maire (l'un et l'autre nécessaires, mais pas pour toutes les activités religieuses et politiques, le prêtre se révélant d'ailleurs encore moins nécessaire même pour ce qui touche à la pratique même des rites catholiques).

Il faut aussi ajouter que, à l'origine, l'imposition d'une politique et d'une religion extérieures a été violente mais pas généralisée ni constante, ce qui a laissé aux Indiens survivants un temps précieux pour reconstituer leurs sociétés sur la base de leur identité [6].

En revanche, dans le cas de l'école, institution agressive dont la présence massive dans les communautés autochtones date de seulement quelques décennies, la situation est différente : de manière générale, il s'agit d'une institution dont la présence ethnocidaire n'a pu être éliminée. L'éducation indienne a cédé peu à peu face à l'école, les chefs de famille considèrent que les choses importantes s'apprennent non pas dans leur foyer mais à l'école, les peuples indiens n'ont pas de projet éducatif, la figure du maître est omniprésente et l'école est un espace réservé à l'éducation. Et, de même que, à l'époque coloniale, la domination politique et religieuse a entraîné une redéfinition des modes d'établissement par un regroupement en villages [7], l'école est continuée à être un facteur de formation de communautés [8].

Cette désarticulation de l'éducation indienne est due principalement à la force de pénétration et au rayonnement de l'école mexicaine, ainsi qu'à la dévalorisation de son propre savoir ridiculisé par les métis et leurs institutions. Les Indiens n'ont pas eu le temps de trouver la manière d'affronter l'école, de contrôler son caractère agressif et de trouver des façons de l'intégrer à leur logique propre ; dans de nombreux cas, ils n'en ont même pas eu l'intention. Il n'y a pas eu de projet collectif pour faire leur l'école et rester dans la communauté, mais plutôt des projets individuels qui ont consisté à profiter de l'école pour abandonner la communauté et progresser en dehors d'elle ou à son détriment.

L'école s'est implantée et beaucoup d'Indiens ont partagé l'idée qu'elle était une nécessité pour tous, y compris pour les Indiens, mais aussi un droit conquis ou à eux octroyé, c'est-à-dire une reconnaissance, jusque-là refusée, que les Indiens étaient aussi des Mexicains, des citoyens. Le fait de défendre un succès vis-à-vis de la discrimination et du temps mis pour l'obtenir a empêché les Indiens de voir plus loin que la dimension visible de l'école. L'occasion s'offrait à eux de défendre un droit en l'exerçant et, sans s'apercevoir que l'école n'était pas le fruit d'une de leurs exigences – qui aurait été raisonnée en fonction d'un projet à eux – mais qu'elle leur avait été imposée par le gouvernement mexicain et la culture totalitaire, ils s'en sont servis dans le cadre de projets non communaux. En s'assumant en tant que peuples sous-développés, les Indiens ont vu dans l'école une planche de salut, voire un instrument de libération, quand elle avait pour fonction de réaliser et d'étendre la domination. Ainsi, alors que l'église et la municipalité ont été des institutions toujours et clairement liées à l'envahisseur, l'école mexicaine a semblé être un atout pour la décolonisation entendue comme la fin du retard engendré par la période coloniale (de la vice-royauté). Ce succès s'explique beaucoup par le fait que c'était la clé de la recherche de solutions à la crise hors de la communauté après que les communautés furent devenues inefficaces, du fait de leur intégration au système de marché et de leur pillage par les caciques.

La présence de l'école dans les communautés indiennes est inévitable. Parmi les principes fondamentaux du gouvernement mexicain figure le développement de la scolarisation, tant en ce qui concerne le nombre

d'écoles que le niveau d'enseignement à travers le pays. Le projet éducatif de l'école indienne se trouve aux mains de l'État mexicain, orchestré par l'intermédiaire des maîtres. De leur côté, les communautés indiennes réclament des écoles et demandent qu'on y enseigne ce que l'on doit y enseigner, en refusant qu'on y inclue des contenus ethniques : elles attendent de l'école qu'elle soit un instrument de progrès pour leurs enfants et leur communauté, lui laissant la fonction éducative sans qu'il existe un projet plus vaste, qui leur soit propre et incorpore cette attitude face à l'école en fonction d'une volonté de reproduction de leurs cultures en tant que telles.

Certes des efforts sont faits pour éviter que les choses continuent de la sorte, mais ce sont des efforts encore isolés. De façon générale, les Indiens semblent avoir accepté les perspectives prometteuses offertes par l'éducation donnée à l'école mexicaine.

Du coup, la dévastation culturelle de l'école indienne continue hors de tout contrôle. Les recherches récentes sur les cultures en voie d'extinction ou de mutation sont révélatrices à cet égard [9] comme l'illustre le cas de la culture zoque :

> L'école hispanisante s'est implantée dans le secteur entre les années 1930 et 1940, avec des caractéristiques semblables à celles qu'on trouvait dans d'autres régions. Les maîtres interdisaient aux enfants de parler leur langue maternelle et les punissaient, par exemple, en les obligeant à porter des pierres au soleil pendant une heure ou deux chaque fois qu'ils prononçaient un mot en zoque. D'autre part, la supériorité reconnue aux maîtres les a transformés en amis, en proches et en conseillers des familles. Le message déculturant a été accepté peu à peu et beaucoup de parents ont commencé à ne plus communiquer en zoque avec leurs enfants et à ne plus leur transmettre leurs pratiques culturelles propres.
>
> Les grands continuaient de parler en zoque entre eux en privé et en public, mais eux aussi ont fini par abandonner leur langue. Il convient toutefois de signaler que l'école hispanisante a pu s'imposer comme un agent important du déplacement linguistique et de la mutation culturelle parce que le système interethnique avait déjà semé les graines de la stigmatisation. Dans ce contexte, l'école apparaît comme un instrument de dépassement de la condition dévalorisée de l'Indien. Par conséquent, son succès tient au manque de fierté ethnique, qu'il aide à entretenir en même temps (Bartolomé et Barabas 1996b : 256).

L'école a joué un rôle important dans la transmission d'un message d'autodénigrement qui s'est profondément enraciné, tout en se présentant comme une issue à cette stigmatisation qu'elle a contribué à créer et imposer. Même si elle n'a pas été la seule responsable de la dévastation culturelle, elle en a été le moteur le plus constant et le plus puissant, outre que son action a eu une double conséquence : d'un côté, la transmission répétée de messages explicites alliés au prestige du maître et de l'institution et, d'autre part, la transmission de messages cachés qui ont altéré l'organisation traditionnelle. Je me réfère à ce propos au fait que la présence de l'école et des éducateurs laisse entendre que ces derniers sont « les plus indiqués » pour former les enfants et que les parents se sont débarrassés de cette fonction en la déléguant aux maîtres et à une institution extérieure, l'école.

Cette irresponsabilité, en l'occurrence de la part des parents concernant la formation de leurs enfants et la pérennisation de leur culture, conjuguée à la limitation de l'autonomie locale, constitue aux yeux de Robert Jaulin (1988) la caractéristique des cultures désorganisées ou défaites.

En revanche, la situation change radicalement lorsque l'école se heurte à des cultures solides, comme celle des Mixes.

Les *Ayuuk* ou Mixes sont une ethnie compacte, de presque 100 000 locuteurs, qui a fait preuve d'une résistance tenace à la domination. Il ressort d'une étude réalisée à Totontepec sur la confrontation des langues à l'école (Pardo, 1983) que celle-ci représentait pour les *Totontepecanos* la possibilité d'accéder à la langue nationale, que les parents s'étaient mis d'accord avec les maîtres pour interdire l'usage de leur langue à l'école (mesure qui a toutefois été abandonnée par la suite) et que l'implantation même de l'espagnol était considérée comme une nécessité. Jusque-là, la situation n'est pas différente de la

dévastation ethnocidaire observée dans les cas qui précèdent. Mais deux éléments sont apparus qui témoignent de la capacité des Mixes à affronter la domination :

– 1.- Le désir d'apprendre l'espagnol dans l'idée non pas d'abandonner l'ayuuk mais de produire un bilinguisme maîtrisé, en fonction du besoin des Mixes d'équilibrer leurs relations avec l'extérieur.

– 2. La limitation du rôle de l'école à celui de lieu d'apprentissage de l'espagnol, raison pour laquelle il fallait créer les conditions nécessaires à un bon apprentissage dans cette enceinte, mais sans nuire à la langue maternelle. Pour cela, on parle mixe dans tous les autres lieux culturellement appropriés et importants [10].

Il en naît une différence très importante avec les cas de figure antérieurs. Les Mixes composent une culture extrêmement soucieuse de se perpétuer, qui a lutté pour son autonomie et qui, à l'occasion de cette expérience historique d'affrontement avec la culture dominante, a préparé ses héritiers. Il est évident que si les Mixes ont voulu mettre l'école à l'écart, c'était pour profiter d'elle, sachant que sa présence était inévitable, mais en réduisant ses fonctions. Étant donné que les Mixes ne peuvent intervenir dans un espace qui leur est encore étranger lorsqu'il s'agit d'élaborer les politiques éducatives qui encadreront les maîtres, ils exercent leur pouvoir là où ils le détiennent : dans leur propre sphère. Ainsi, exiger un bon enseignement de l'espagnol à l'école et réduire parallèlement l'école à la fonction d'hispanisation, cela exige forcément de dispenser une bonne éducation dans la famille et d'élargir le champ de pratique de la langue maternelle le plus possible. Autrement dit, affronter la domination ne signifie pas seulement la rejeter mais également s'organiser pour lui faire front efficacement d'une manière collective.

La seule possibilité qui s'offre à l'école est donc de renforcer sa dimension dévastatrice et ethnocidaire dans les cultures dont la vocation communale de résistance a été entravée, déstabilisée ou anéantie. Mais là où la résistance reste vive, la culture dominante se fait enlever ses armes par les Indiens, qui s'en servent pour défendre ce qui leur est propre depuis leur tranchée culturelle.

Je crois que le rôle et l'influence de l'école dans les communautés indiennes doivent être vus sous l'angle de cette évolution ethnopolitique, au regard des trois phases constitutives de ces communautés : domination, résistance et libération. Les institutions de la culture dominante ont été accaparées par les peuples autochtones de différentes façons et avec des succès variables selon la force ou la faiblesse de leur résistance, mais il ne fait aucun doute qu'ils n'ont pas cherché à résister pour résister mais pour se libérer, c'est-à-dire pour jeter les bases d'une récupération de leur dynamique historique propre. C'est dans cette direction que s'orientent les projets novateurs d'éducation indienne et c'est, par conséquent, ce qui sert de base pour évaluer leurs avancées, leurs résultats, leur influence et leurs changements d'orientation.

Bibliographie

BARABAS, Alicia, 1996, « Renunciando al pasado. Migración, cultura e identidad entre los chochos », in *La pluralidad en peligro*, p. 129-163. INAH/INI, Mexico.
BARTOLOME, Miguel, 1996, « La extinción del ixcateco. La identidad étnica ante la pérdida lingüística », in *La pluralidad en peligro*, p. 101-127. INAH/INI, Mexico.
BARTOLOME, Miguel et Alicia BARABAS, 1996a, « El destino de los extranjeros. La transfiguración cultural de los chontales », in *La pluralidad en peligro*, p.165-225. INAH/INI, México.
BARTOLOME, Miguel et Alicia BARABAS, 1996b, « La herencia olvidada. Los pueblos zoques de Oaxaca », in *La pluralidad en peligro*, p. 227-276. INAH/INI, Mexico.
CARMAGNANI, Marcello, 1988, *El regreso de los dioses. El proceso de reconstitución de la identidad étnica en Oaxaca, siglos XVII y XVIII*. FCE, Mexico.
MALDONADO, Benjamín, 2002 *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, INAH, Coll. « Etnografía de los pueblos indígenas de México », série Estudios Monográficos, Mexico.
MEYER, Lois, Benjamín MALDONADO, Rosalba CARINA et Víctor GARCÍA (coord.), 2004, *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Fondo editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Col. Voces del Fondo, Série Molinos de

Viento, Oaxaca.
PARDO, Teresa, 1983, « La institución escolar : Un espacio de confrontación lingüística », in L. Aubague et *al.*, *Dominación y Resistencia Lingüística en Oaxaca*, p.78-129. Unidad Regional Oaxaca de la Dirección General de Culturas Populares - Instituto de Investigaciones Sociológicas de la UABJO, Oaxaca.

– Dial – Diffusion de l'information sur l'Amérique latine – D 3169.
– Traduction de Gilles Renaud pour Dial.
– Version originale (espagnol) : communication lors du Second Congrès national d'éducation indienne et interculturelle, Oaxaca, 25-27 octobre 2007. Les actes du Congrès sont disponibles en ligne. La communication traduite ici se trouve dans le volume 2 (p. 175-180).

En cas de reproduction, mentionner au moins l'auteur, le traducteur, la source française (Dial - http://enligne.dial-infos.org) et l'adresse internet de l'article.

Notes

[1] Voir DIAL 3129 - « Au-delà du développement » ; 3133 - « MEXIQUE - Tepito : histoires d'un *barrio* du centre ville de Mexico », 3137 - « « Quand la misère chasse la pauvreté » : entretien avec Majid Rahnema », 3141 - « L'invention du développement », 3145 - « Être comme eux », 3149 - « La « lutte contre la pauvreté » comme contre-insurrection, première partie », 3153 - « La « lutte contre la pauvreté » comme contre-insurrection, seconde partie », 3157 - « « Venez pour regarder [...]. Venez pour étudier. Mais, par pitié, ne venez pas pour aider » : discours d'Ivan Illich prononcé à la Conférence sur les projets étudiants interaméricains, le 20 avril 1968 », 3161 - « ÉQUATEUR - Capital social, ethnicité et développement : considérations critiques depuis les Andes équatoriennes, première partie » et 3165 - « ÉQUATEUR - Capital social, ethnicité et développement : considérations critiques depuis les Andes équatoriennes, deuxième partie ».

[2] Aux lecteurs et lectrices hispanophones, nous recommandons le très beau texte de Luz Jiménez, anthropologue aymara, qui fait écho à celui-ci : « Qué bueno que las indias no fueron a la escuela ».

[3] Les autres institutions de domination présentes dans les communautés autochtones sont l'hôpital et le tribunal.

[4] Voir la note 9 d'un précédent texte – note DIAL.

[5] Cette forme de démocratie pratiquée par les peuples indiens ne s'exprime pas seulement par la prééminence de l'assemblée ou par un mode d'élection directe de ses autorités, mais aussi par la capacité de destituer ou de désavouer les autorités qui s'éloignent de la volonté communautaire.

[6] Sur la question des stratégies indiennes pour la reconstitution de l'identité ethnique après la Conquête à Oaxaca, voir Carmagnani (1988).

[7] À Oaxaca, l'Église a été la première institution coloniale à dispenser un enseignement, soucieuse d'éduquer les Indiens, en inculquant sa doctrine et en faisant œuvre d'alphabétisation. Déjà en 1558, Frère Jordán de Santa Catarina avait élaboré une doctrine pour l'instruction de près de 500 enfants indiens (Munch 1982 : 188-189). Sa présence allait servir à la mise en œuvre des politiques impériales, notamment celles du regroupement des Indiens en villages : « En 1590, conséquence des liens entre l'Église et l'État, est née la politique de regroupement et de réduction, qui a permis d'accentuer la domination exercée sur la population. Les congrégations se sont implantées dans les provinces de la Mixteca Alta, la Mixteca Baja, chez les Zapotèques – dont les Huaves et les Mixes –, les Coatzacoalcos

et dans les bourgs appartenant au marquis del Valle. Il ressort des données que l'on possède qu'au moins 66 peuplements ont disparu, qui ont été réorganisés entre 1599 et 1604. Pour donner plus d'ampleur à cette mesure, de nouvelles missions se sont créées dans les zones les plus reculées, notamment chez les Zapotèques de la Sierra, les Mixes de Cempoaltépetl et les Tequistlatèques ou Chontales de Oaxaca » (Munch 1982:189).

[8] Javier Parra (1994:73-80) a documenté cette fonction de l'école dans la région triqui au début des années 60. Il suffit de citer un exemple : « Nous vous informons que désormais nous nous sommes regroupés et que nous allons maintenant vivre ensemble près de la petite école… » (*Ibid*.:79).

[9] Voir Bartolomé (1996) dans le cas des Ixcatèques ; Barabas (1996) pour les Chochos, Bartolomé et Barabas (1996a) pour les Chontales.

[10] « Le fait que la communauté limite l'école à un rôle de pénétration linguistique est très lié à la fonction que la communauté attribue à la famille – et à elle-même – en tant que reproductrice et garante de la langue maternelle. C'est dans cette relation que peuvent se définir les formes de résistance passive adoptées par la communauté. L'école et la famille, qui œuvrent à des fins différentes, établissent un certain équilibre entre le changement et la permanence… La fonction de l'institution scolaire se réduit à l'hispanisation parce qu'on ne peut confier à cette institution extérieure une tâche qui est propre à la famille et la communauté » (Pardo 1983 : 82-83).