

ELAD-SILDA

Études de Linguistique et d'Analyse des Discours
Studies In Linguistics and Discourse Analysis

ELAD-SILDA

ISSN : 2609-6609

Éditeur : Université Jean Moulin Lyon 3

3 | 2019

Diglossie et bilinguisme en Équateur

Droits d'auteur

CC BY-NC 3.0 FR

Vous êtes autorisé à :

Partager — copier, distribuer et communiquer le document par tous moyens et sous tous formats

Adapter — transformer et créer à partir du document

L'Auteur ne peut retirer les autorisations concédées par la licence tant que vous appliquez les termes de cette licence.

Selon les conditions suivante :



Attribution — Vous devez créditer l'article, intégrer un lien vers la licence et indiquer si des modifications ont été effectuées au texte et aux images. Vous devez indiquer ces informations par tous les moyens raisonnables, sans toutefois suggérer que l'Auteur·rice vous soutient ou soutient la façon dont vous avez utilisé son article.



Pas d'Utilisation Commerciale — Vous n'êtes pas autorisé·e à faire un usage commercial de ce document, tout ou partie du matériel le composant.

Pas de restrictions complémentaires — Vous n'êtes pas autorisé·e à appliquer des conditions légales ou des mesures techniques qui restreindraient légalement autrui à utiliser le document dans les conditions décrites par la licence.



De l'éducation uniculturelle à l'Éducation interculturelle bilingue

*Cadre historique de l'évolution du discours
étatique (1830-1988)*

Emmanuelle Sinardet

Université Paris Nanterre

CRIIA, Centre d'études équatoriennes, Études romanes – EA 369

esinardet@parisnanterre.fr

L'Éducation interculturelle bilingue (EIB) est récente en Équateur. On peut la situer dans les années 1980. Pourquoi cette reconnaissance tardive ? Nous proposons une perspective historique mettant en évidence le prolongement et les reformulations, depuis 1830, d'une représentation uniculturelle de l'équatorianité, l'identité nationale. C'est là, en effet, une cause profonde qui explique non seulement l'essor tardif de l'EIB, mais certains obstacles que celle-ci rencontre au XXI^e siècle, aujourd'hui encore. Le poids institutionnel et culturel du modèle éducatif uninational rend compte de représentations solidement ancrées dans l'inconscient collectif.

Mots-clés : Équateur, État, nation, école, Amérindiens, identité, Éducation interculturelle bilingue (EIB)

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es reciente en Ecuador: remonta a la década de 1980. ¿Por qué un reconocimiento tan tardío? Proponemos un panorama histórico para poner en evidencia la prolongación y reformulación, desde 1830, de una representación unicultural de la ecuatorianidad, la identidad nacional. De hecho, esta es una de las causas profundas que explican no solo el desarrollo tardío de la EIB, sino también parte de los obstáculos que todavía enfrenta en el siglo XXI. El peso institucional y cultural del modelo educativo uninacional no es sino una manifestación de representaciones arraigadas en el inconsciente colectivo.

Palabras claves: Ecuador, Estado, nación, escuela, amerindios, identidad, Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Bilingual Intercultural Education (BIE) is recent in Ecuador: it dates back to the 1980s. Why such a late recognition? This paper presents a historical panorama to highlight the prolongation and reformulations, since 1830, of an unicultural representation of Ecuadorianity, the national identity. This is, in fact, one of the roots that can explain not only the late development of the BIE, but also part of the obstacles that BIE still faces in the 21st century. The institutional and cultural weight of the uninational educational model reflects representations that are anchored in the collective unconscious.

Keywords: Ecuador, State, nation, school, Native Americans, identity, Bilingual Intercultural Education, BIE

Introduction

L'Éducation interculturelle bilingue (EIB) est, du point de vue de l'historien de l'Équateur, très récente dans le pays, puisqu'on peut la situer dans les années 1980. D'après la *Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe* ou DINEIB [1994 : 15], en 1983, l'article 27 de la Constitution équatorienne est modifié pour permettre que :

En los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación el kichwa o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural.

Cette modification implique, pour les peuples autochtones, la reconnaissance du droit à une éducation interculturelle bilingue, dont un principe fondamental exige que l'enseignement soit imparti dans la langue maternelle, et non plus en espagnol, même si ce dernier reste enseigné comme langue seconde. Les deux langues, la langue autochtone et l'espagnol, et avec elles, les deux cultures, doivent être considérées sans hiérarchie, sans ces catégories supérieur/inférieur, moderne/archaïque, centre/marge qui semblaient jusque-là prévaloir pour décrire leur articulation au sein de la communauté nationale.

La dimension interculturelle est fondamentale pour comprendre les enjeux non seulement éducatifs, mais politiques qui sous-tendent l'EIB en Équateur. En effet, au-delà de son caractère bilingue, elle signifie la revendication d'une éducation « pour » et « par » les peuples autochtones. Elle doit contribuer à consolider, chez l'élève, la cosmovision de la communauté à laquelle il appartient et « revitaliser » les identités autochtones, selon l'expression communément employée. Il convient à cet égard de rappeler qu'en raison de processus d'acculturation répétés dans le temps – dont nous évoquerons quelques aspects plus loin –, l'usage des langues dites vernaculaires est en net recul. La préservation des identités autochtones s'en trouve menacée et la transmission des cosmogonies et valeurs ancestrales, compromise. Certains Indiens en viennent à se mépriser eux-mêmes, intériorisant le regard négatif que porte sur eux le reste de la société, processus inconscient largement étudié. Dans *Nuestra América*, J. Martí [2002 : 15-22] proposait déjà, en 1891, un portrait du colonisé comme honteux de ses origines amérindiennes et, partant, porté au mépris de soi et à l'imitation du colonisateur. Plus récemment, A. Quijano [2007 : 111-118], et avec lui les penseurs dits « décoloniaux », montrent la permanence d'une colonialité du pouvoir (*colonialidad del poder*) malgré les indépendances, par laquelle les Indiens se voient imposer des représentations qui les amènent à se percevoir eux-mêmes avec les yeux des dominants. Quijano étudie notamment l'imposition, depuis 1492, sans

discontinuité, de l'idée de race, laquelle se trouve au fondement du système de domination coloniale et fonctionne, avec le genre, comme une catégorie sociale produisant des subalternes.

Cinq ans plus tard, en 1988, le décret 203 réforme la loi de l'éducation et crée la *Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe* (DINEIIB) qui donne une réalité institutionnelle à l'EIB et lui offre un cadre pour fonctionner. Elle assume, soulignons-le, la conviction que les langues autochtones, jusque-là considérées comme des langues pauvres, sont aussi aptes que l'espagnol à exprimer des notions abstraites et des concepts complexes.

Pourquoi cette reconnaissance tardive, alors même que le bilinguisme n'empêche pas, au contraire, l'enseignement de l'espagnol ? Pourquoi cette lenteur de l'État équatorien ? Il y a, en effet, cinq années entre la modification de l'article constitutionnel – elle-même aboutissement d'un long processus, comme nous le verrons – et l'institutionnalisation de l'Éducation interculturelle bilingue. La réponse se trouve notamment dans le poids culturel et institutionnel du modèle de nation hérité de la jeune république indépendante, en 1830, qui a façonné des représentations toujours solidement ancrées dans le discours national et l'inconscient collectif. La perspective historique nous semble indispensable pour mettre en évidence le prolongement et la reformulation, depuis 1830, d'une représentation uniculturelle de l'équatorianité, *i.e.* l'identité nationale. C'est là, à notre sens, une cause profonde (profonde, car il y a aussi d'autres causes, plus immédiates, qui seront abordées par ailleurs dans ce volume) expliquant non seulement l'essor tardif de l'EIB, mais les obstacles qu'elle rencontre aujourd'hui encore, au XXI^e siècle. Nous ne discuterons pas ici la dimension théorique et conceptuelle de l'EIB, car cette approche sera développée dans les contributions suivantes de ce volume. Nous étudierons, de façon diachronique, l'évolution du discours étatique qui se dégage des politiques publiques entre 1830 et 1988 et cernerons les modalités de l'émergence de l'EIB.

1. Le modèle uniculturel de l'identité nationale

L'État-nation comme modèle institutionnel devient une réalité en 1830, avec l'indépendance de l'Équateur à l'issue de la dislocation de la Grande Colombie en trois États, le Venezuela, la Colombie et l'Équateur. Évidemment, lorsque naît la jeune république, il n'existe pas de culture nationale, de territoire parfaitement défini, ni de réelle intégration régionale. L'État y est non seulement faible, mais les textes constitutionnels et les lois qui le structurent ne correspondent en rien à la réalité sociale et culturelle, complexe et diverse. L'égalité devant la loi est déclarée, mais l'esclavage perdure et les Indiens restent soumis à l'impôt du tribut. Les *haciendas*

– exploitations agricoles – sont toujours vendues ou transmises avec les Indiens qui les habitent et y travaillent¹. L'espagnol est la seule langue officielle, alors qu'une partie de la population parle d'autres langues.

Les constructeurs du jeune État équatorien sont des *criollos* n'ignorant rien de la diversité de la société équatorienne ni du poids démographique de la population indienne. Celle-ci représente les trois quarts d'une population alors estimée à 412 000 habitants environ. On peut supposer que si les *criollos* connaissent parfaitement la diversité ethnique de la population, le fait de créer un État-nation sur le modèle européen, d'après le modèle culturel dominant « blanc », montre clairement que les Indiens, les Noirs et les Métis ne représentent alors à leurs yeux aucun potentiel politique ou culturel. L'État national équatorien naît d'un divorce entre le projet choisi par ses élites et la réalité du pays, entre l'identité du groupe à la tête de l'État et celle de la majorité de la population.

Les premières décennies de vie indépendante correspondent également à la diffusion du positivisme en Amérique latine. Celui-ci y comporte un volet racial avec les théories du darwinisme social, qui établissent une supposée hiérarchie des races légitimant l'exclusion des Indiens. Ces derniers sont essentiellement perçus comme les éléments d'une « diversité de races », selon une expression récurrente. Cette expression, généralisée tout au long du XIX^e et du XX^e siècle, permet alors d'éluider ce qui est reconnu aujourd'hui comme une réalité pluriculturelle².

Le problème qui nuit à la réalisation du projet de l'élite, présenté comme le projet national, n'est donc à aucun moment défini comme la contradiction existant dans le fait qu'une minorité aspire à devenir une nation. Le problème est toujours posé comme celui d'une hétérogénéité ethnique, une diversité comprise comme une entrave au progrès. Dès lors, la condition du développement de la jeune république ne peut que reposer sur l'uniformisation de la langue – en faveur de l'espagnol –, de la culture, depuis la façon de se vêtir à la pensée politique et religieuse. Il faut que les « minorités » – entre guillemets, car elles représentent une majorité de la population – adoptent le modèle culturel *criollo*.

1 Autrement dit « con indio y todo », expression alors consacrée, comme le rappelle E. Ayala Mora [1992 : 33].

2 Dans les années 1990, les mouvements indiens sont parfaitement organisés et ont acquis une visibilité politique inédite. Le débat sur l'identité équatorienne tend alors à être reformulé selon des perspectives multiculturelles et interethniques. Ces dernières sont actées dans les principes fondateurs de la nouvelle Constitution adoptée par référendum le 28 septembre 2008 et entrée en vigueur le 21 octobre 2008. La nation équatorienne, selon le préambule de la Constitution de 2008, reconnaît ses racines millénaires, forgées par des femmes et des hommes provenant de peuples divers. La nation équatorienne est définie comme plurielle et interculturelle dans l'article 1.

À partir de la fin du XIX^e siècle, avec la Révolution libérale de 1895, l'État bâtit un système d'enseignement public national et centralisé. Il déclare proposer une éducation qui soit destinée également au *campesinado* (i.e. la paysannerie), selon le terme utilisé. Ce terme général renvoie en réalité aux peuples autochtones, qui ne sont pas perçus dans leurs spécificités culturelles ni dans leur diversité, mais comme un groupe social rural, défini génériquement, de façon homogène. Il y a dans ces expressions, révélatrices du traitement des peuples originaires par l'État-nation au XIX^e siècle, une invisibilisation des Indiens.

Si les Indiens sont invisibles, c'est parce qu'ils ne sont pas destinés à être vus et reconnus. Ils doivent disparaître en tant qu'Indiens, être absorbés par la culture dominante. Ils doivent être « incorporés » à la nation, selon une autre expression fréquemment employée au XIX^e et durant toute la première moitié du XX^e siècle encore. Ce projet « d'incorporation » prolonge, autant qu'il doit la servir, cette représentation de la nation posée et pensée comme nécessairement uniculturelle.

2. Le projet libéral (1895-1925) : « incorporer » les Indiens à la nation

Au XIX^e siècle, le projet national excluait l'Indien, mais touchait la population métisse, même si une grande partie d'entre elle restait également exclue de la citoyenneté et de la vie politique. Peu à peu, l'élément métis commence à fonctionner comme un élément d'équatorianité. Au début du XX^e siècle, il s'agit de réaliser cette vision de l'unité nationale basée sur le métissage, sur une langue unique – l'espagnol – et sur un territoire contrôlé par un seul pouvoir représenté par l'État. En 1895, cette vision anime le projet national d'Eloy Alfaro, le charismatique leader libéral.

Pour réaliser son projet, Alfaro cherche à y faire adhérer les Équatoriens, essentiellement les Métis. Il n'entend pas seulement les persuader des bienfaits de la politique libérale, mais les convaincre qu'ils appartiennent bien à une même communauté nationale et que la Révolution libérale est la manifestation de la volonté de cette communauté. Cela passe notamment par des mesures que nous qualifierions aujourd'hui d'inclusives, par exemple la création de l'assistance publique et d'une instruction gratuite dotée d'une école primaire obligatoire, le tout sous le contrôle d'un État laïc, comme le montre E. Sinardet [2011 : 89-111]. Ces politiques concernent les secteurs métis principalement, parce que l'école primaire publique, gratuite et obligatoire n'inclut pas les Indiens qui, de fait, restent en marge. Pour ces derniers, une loi de 1906, la *Ley de escuelas prediales*, prévoit bien des écoles spécifiques. Mais ces écoles *prediales* ne proposent qu'une instruction de courte durée ; elles sont inégalement réparties et en nombre insuffisant ; l'absentéisme scolaire y est élevé (lié aussi aux résistances des

familles, selon les rapports ministériels). Surtout, situées sur l'*hacienda*, elles doivent être financées et entretenues par le propriétaire de celle-ci, qui voit d'un mauvais œil l'instruction de sa main d'œuvre. C'est un échec, comme le rappelle E. Sinardet [2007]. Force est de le constater, éduquer les Indiens n'est pas la priorité de l'État équatorien, contrairement aux secteurs métis de la population.

Simultanément, on assiste à la consolidation d'un discours sur la nation qui s'avère, on l'aura compris, une forme de fiction qui valorise la figure du Métis comme celle d'une « ethnicité fictive », selon E. Balibar et I. Wallerstein [1997 : 70-71]. Cette fiction consiste à faire croire que l'Équateur comme État est l'expression politique d'une seule et même nation, métisse, issue de la rencontre entre Indiens et Espagnols. Elle doit faire croire qu'il existe bien une seule identité équatorienne, qui sera définitivement consolidée et achevée lorsque les populations indiennes seront assimilées, « incorporées » à la société nationale. Justifier ce projet implique de présenter l'histoire nationale comme celle d'un métissage continu. L'État-nation ne représenterait ainsi que la dernière étape de ce long processus historique de métissage. Dans les années 1890, Federico González Suárez, par exemple, définit les débuts de l'histoire nationale par l'apparition du Métis dans le tome II de son *Historia General de la República del Ecuador*, contestant ainsi qu'elle puisse commencer avant la Conquête et la Colonisation.

Cela n'empêche pas, bien au contraire, la valorisation du passé précolombien. Les études archéologiques font l'objet de nombreux travaux et publications. Cependant, ne nous y trompons pas, il ne s'agit pas de reconnaître les Indiens et leur culture, mais de magnifier un Indien du passé, de construire une figure indienne imaginaire d'autant plus facile à exalter qu'elle n'existe plus, si tant est qu'elle n'ait jamais existé. Pour preuve, la seule langue reconnue comme celle de la nation reste l'espagnol. La récupération d'un brillant passé indien contribue justement à faire croire à tous ceux qui ont été écartés des bénéfices de l'Indépendance, les Indiens mais surtout les Métis, que leur passé est le fondement de la nation Équateur et qu'ils sont eux-mêmes des Équatoriens à part entière.

L'histoire officielle équatorienne situe les Indiens parmi les populations « préhistoriques » ou « préhispaniques ». Outre que de tels termes tendent à justifier l'idée que c'est le métissage qui est à l'origine de la nation, ils contribuent à nier la survivance des Indiens en tant que peuples dotés d'une histoire propre, ininterrompue et, partant, d'un avenir possible. L'Équatorien ne peut être qu'un homme nouveau. Certes, il est l'héritier d'une culture millénaire, ce qui permet de l'inscrire dans une histoire glorieuse, de lui donner un « bagage » historique ; toutefois, il naît avant tout de la rencontre avec l'Espagnol. Selon cette conception, les Indiens ne sauraient être pris en compte en tant que potentiel culturel : ils sont des vestiges, les traces d'une ère révolue. La Révolution libérale n'a de cesse,

de bonne foi, de vouloir uniformiser les croyances et les mentalités, les us et coutumes, la langue et les formes d'organisation économique. Les pratiques indiennes sont considérées comme forcément « primitives ». Au mieux, elles apparaissent « folkloriques ». Les discours nationalistes construisent une communauté que B. Anderson [2002 : 19] qualifie de « imaginée », homogène, uniculturelle, présentée pourtant comme une réalité tangible et comme le cœur du projet de construction nationale.

Évidemment, ce n'est qu'au prix d'une terrible domination des Indiens que cette communauté imaginée peut espérer devenir un jour réalité. Au début du xx^e siècle encore, elle témoigne du divorce avec des groupes entiers constituant de véritables systèmes sociaux, unis par une culture et un passé commun, parlant leur propre langue, conscients de leurs spécificités, désireux de les conserver et de les reproduire. Autrement dit, les discours nationalistes libéraux nient l'existence de nations au sein de la Nation et la survivance de ces communautés présentant les caractéristiques culturelles d'une nation – quoique sans exercer de souveraineté sur un territoire. Selon ces mêmes discours, il n'existerait que des frontières intérieures qu'est appelé à faire disparaître le processus de consolidation de l'État-nation³. L'État en Équateur apparaît ainsi comme un État imposé à d'autres *naciones* ou *nacionalidades*⁴.

3. L'idéologie du métissage culturel (1930-1950) : l'exemple de l'École rurale

Avec la Révolution julienne de 1925 qui renverse les gouvernements libéraux à caractère autoritaire et oligarchique et qui nomme des ministres se réclamant du socialisme, le ministère de l'Éducation pose comme priorité la démocratisation de l'accès à l'enseignement primaire. En 1930, un ambitieux congrès national, sous la houlette du ministère, réunit enseignants et fonctionnaires pour définir un nouveau modèle d'école s'adressant à ceux qui restent alors en marge de l'institution bâtie au début du siècle par les gouvernements libéraux : les Indiens. La réflexion débouche sur le projet des Écoles rurales (*Escuelas rurales*), une des principales innovations pédagogiques des années 1930 et 1940. Quelle y est la représentation des Indiens, plus exactement de l'Indien au singulier – puisqu'il y reste défini par le singulier comme un tout indistinct ?

3 La politique d'acculturation mise en place à partir de la Révolution libérale de 1895 est d'ailleurs dénoncée comme une colonisation intérieure par les organisations indiennes qui se structurent dans les deux dernières décennies du xx^e siècle. Plus généralement, selon elles, le modèle d'État-nation et sa mise en œuvre relèveraient d'un même projet de colonisation intérieure au service des élites oligarchiques, en vue de maintenir des privilèges hérités de la société coloniale.

4 Ces nations au sein de la Nation sont aussi appelées *nacionalidades* et aujourd'hui revendiquées comme telles par les différentes organisations indiennes d'Équateur.

Durant une grande partie du xx^e siècle, l'État conserve une vision très paternaliste des Indiens. Les réformes les concernant pourtant directement sont décidées « d'en haut », sans concertation aucune. On peut y lire la confiance aveugle dans la supériorité du modèle culturel blanc-métis, qui est un obstacle à la reconnaissance de la valeur des cultures autochtones. La *Escuela rural* vise l'homogénéité culturelle ; le ministère [1930a : 31] la définit comme une institution éducative tendant à unifier la culture nationale (« una institución educativa que tiende a unificar la cultura nacional »)⁵. Dans son rapport de 1931, le ministre de l'Éducation [1931 : 247-268] mentionne à cet égard l'observation n° 12 figurant dans la résolution n° 41 du décret d'avril 1931, au sujet de l'implantation des nouveaux programmes scolaires. L'observation n° 12 conseille aux enseignants, qui sont des Métis hispanophones, de s'initier aux langues autochtones pour faire de l'usage de ces dernières un accélérateur de l'unification linguistique du pays en faveur de l'espagnol :

12 - [...] En las escuelas de indios, el maestro procurará familiarizarse con el idioma quechua, a fin de cumplir más satisfactoriamente su misión. Se empeñará en que los niños lleguen a dominar el castellano, ya que por este medio puede incorporárseles fácilmente a nuestra cultura.

Dans les textes qui régissent l'École rurale, les Indiens sont toujours jugés culturellement inférieurs : ils sont non seulement analphabètes, mais ils ne connaissent pas l'hygiène – la dimension hygiéniste est devenue prioritaire –, encore moins ces codes qui leur permettraient de faire communauté avec le reste de la population. La continuité avec le projet libéral est patente. L'éducation est toujours présentée comme le moteur civilisateur qui doit, à terme, conduire à l'homogénéisation des *habitus* autour du modèle dominant. Mais ce projet s'inscrit désormais dans un discours connu comme l'idéologie du métissage culturel.

Conformément à l'idéologie du métissage culturel, l'école entend rendre les Indiens « utiles » à la nation. L'Indien apparaît toujours comme un être sans culture, certes, mais ce manque de culture est associé à un autre problème : l'Indien est considéré comme un obstacle au développement de l'économie nationale. En effet, il ne serait pas assez productif, parce que « dégénéré ». Contrairement, aux théories du darwinisme social, il n'est pas dégénéré racialement, génétiquement, mais abruti par son ignorance – sont évoquées des « superstitions » pernicieuses –, par l'alcool et les maladies – d'où la préoccupation hygiéniste –, ainsi que par l'exploitation inique dont il reste la victime dans les *haciendas*, exploitation considérée comme la principale cause de ses conditions de vie indignes. C'est donc aussi la régénérescence de l'Indien que vise l'École rurale équatorienne. L'influence de la pensée indigéniste est visible dans ce projet régénérateur, dans ses limites également, car il pose l'Indien au singulier comme un « problème ». L'expression « problema indio » est d'ailleurs récurrente.

5 Nous traduisons tout au long de cet article.

Une nouvelle loi, en 1938, réorganise le système éducatif. Le ministère institutionnalise les deux types d'écoles existantes, les écoles dites *urbaines* et les écoles dites *rurales*. Elles ont des fonctions bien différentes. Les écoles urbaines préparent à la poursuite d'études, à la préparation aux études secondaires et à la découverte, chez l'élève, d'aptitudes et dispositions devant lui permettre de réussir dans les écoles dites *complémentaires*, à savoir les Arts-et-métiers ou les Beaux-arts, si l'élève ne va pas au lycée puis à l'université. Les écoles rurales, en revanche, doivent avoir un caractère exclusivement agricole et industriel. Leur objectif est la formation d'un élément économique immédiatement utile ; l'enfant doit être préparé à une activité professionnelle pratique, pour une exploitation plus rentable et rationnelle des richesses naturelles. Qu'un Indien puisse devenir médecin, avocat, ingénieur, professeur, n'est même pas envisagé.

L'institution scolaire, au nom de la modernisation du pays, remplit une mission acculturante. Pour l'État équatorien, l'interculturalité – selon laquelle les différentes cultures sont considérées sur un pied d'égalité – demeure un impensé. Même le multiculturalisme, qui ne remet pourtant pas en question la centralité de la culture dominante blanche-métisse, semble difficile à envisager dans les années 1940, comme en témoigne la Constitution de 1945⁶. Certes, l'article 5 reconnaît la diversité linguistique du pays :

El castellano es el idioma oficial de la República. Se reconocen el Quechua y demás lenguas aborígenes como elementos de la cultura nacional.

En matière éducative, l'article 143 proclame même l'usage de la langue autochtone, outre celle de l'espagnol :

En las escuelas establecidas en las zonas de predominante población india, se usará, además del castellano, el quechua o la lengua aborígen respectiva.

Pourtant, il ne s'agit pas d'un véritable bilinguisme. La langue principale d'enseignement demeure l'espagnol. En outre, c'est toujours l'idéologie du métissage culturel qui sous-tend la fonction confiée par la nouvelle Constitution à l'Éducation nationale, car l'éducation doit rendre les Indiens « utiles » à la nation :

El Estado atenderá especialmente el desarrollo de la educación técnica, de acuerdo con las necesidades agrícolas e industriales.

D'ailleurs, l'article 143 s'ouvre sur cette déclaration :

La educación oficial y la particular tienen por objeto hacer del educando un elemento socialmente útil.⁷

6 La Constitution de 1945 n'aura pas le temps d'être appliquée, puisque la présidence de Velasco Ibarra évolue vers une dictature d'inspiration conservatrice qui la suspend.

7 C'est nous qui soulignons.

4. La dynamique en faveur de l'Éducation interculturelle bilingue (1945-1988)

Durant la seconde moitié du xx^e siècle, les politiques publiques restent prisonnières - permettez-moi cette image - de la conception de la nation comme uniculturelle. Il leur est difficile d'entendre les aspirations des peuples autochtones. Les premières initiatives en faveur de l'Éducation interculturelle bilingue (ou EIB) sont donc essentiellement privées, locales, à petite échelle et portées par les Indiens eux-mêmes. Elles illustrent bien comment les Indiens d'Équateur contournent les institutions pour bâtir un « *camino propio* », leur propre voie selon l'expression de C. Zapata Silva [2013 : 147].

À cet égard, pour pleinement comprendre l'enjeu de l'Éducation interculturelle bilingue (et pourquoi l'État semble incapable de l'impulser), il faut bien y saisir la visée du bilinguisme. Le bilinguisme n'implique pas nécessairement l'interculturalité. Par exemple, en 1947, les religieuses de la María Inmaculada de Otavalo publient le manuel scolaire *Mi cartilla inca*, un manuel bilingue en appui à un enseignement bilingue, mais dans le cadre d'une *Misión de Culturización de la Raza Indígena* (en français, Mission de culturisation de la race indigène) qui entend toujours civiliser l'Indien, plutôt que de promouvoir la langue maternelle et de revitaliser l'identité autochtone. Le bilinguisme peut être, dans l'usage qui en est fait, un outil efficace d'hispanisation et d'homogénéisation culturelle. En revanche, avec l'EIB, le bilinguisme se veut interculturel, envisageant les deux cultures sur un pied d'égalité. La première initiative en ce sens, toujours en marge des politiques publiques, est la création d'écoles bilingues par Dolores Cacuango, en 1945, dans la région de Cayambe, soutenue par la Fédération équatorienne d'Indiens (*Federación Ecuatoriana de Indios* ou FEI) fondée un an plus tôt, en 1944, avec l'appui du Parti communiste équatorien (PCE). Les enseignants y sont issus des communautés où ils enseignent ; ils utilisent la langue maternelle, s'emploient à valoriser la culture autochtone et ses savoirs, tenant aussi un discours militant en faveur de la défense de la terre. Ces écoles entendent en effet émanciper les Indiens, ce qui leur vaudra d'être fermées par la Junte militaire en 1963.

Les initiatives qui se succèdent ensuite en faveur de l'éducation bilingue n'assument pas nécessairement les positions interculturelles des écoles fondées par Dolores Cacuango. Certaines tendent encore à l'assimilation et à l'hispanisation, comme le rappelle, dans ce volume, Marleen Haboud. Néanmoins, la dynamique bilingue est lancée. En 1956, la *Misión Andina del Ecuador* (MAE), qui fonctionne avec des fonds de l'OIT (l'Organisation internationale du travail) dans la province de Chimborazo, met en place, au sein des communautés, des programmes en faveur de la santé, du développement agricole, artisanal et culturel, mais aussi des actions éducatives, notamment l'alphabétisation en langue maternelle. En 1964

toutefois, la Junte militaire nationalise la MAE pour lui confier la réalisation du volet rural de son plan national de développement (*Plan Nacional de Desarrollo*), avant qu'elle ne soit absorbée par le ministère de l'Agriculture.

Faute d'espace, nous ne citerons pas toutes les initiatives qui parviennent à instaurer une éducation bilingue, avec l'appui d'ONG ou de l'Église le cas échéant. Créées en 1964 à l'initiative de monseigneur Proaño, évêque de Riobamba, les *Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador* (ERPE) destinées à l'alphabétisation des adultes d'expression kichwa (la variante quechua parlée en Équateur) parviennent à s'implanter durablement. En 1972, le *Sistema Radiofónico Shuar*⁸ (SERBISH) développe des programmes d'enseignement radiophoniques pour le primaire et le secondaire ; il se dote aussi d'un Institut pédagogique interculturel bilingue. Dans le même esprit, en 1979, avec l'appui de la mission salésienne, de la Fédération interprovinciale des centres shuar et achuar et avec l'accord du ministère de l'Éducation, est mis en place le *Sistema de Educación Radiofónico Bilingüe Bicultural Shuar* qui, lui aussi, forme ses enseignants. L'essor de l'Éducation interculturelle bilingue, en Équateur, se présente comme une série d'expériences concrètes qui se veulent des réponses adaptées aux attentes et besoins des communautés autochtones. D'où l'importance de la dimension linguistique, avec un enseignement en langue maternelle d'une part, et la formation de professeurs issus de ces mêmes communautés d'autre part. La dimension linguistique y est comprise comme nécessairement interculturelle, en ce sens qu'elle se veut au service de la transmission et préservation des cosmogonies ancestrales. Par ailleurs, les communautés indiennes sont parties prenantes de l'EIB – quoiqu'à des degrés divers, selon les organismes qui les appuient et les conseillent –, ce qui n'est pas forcément le cas d'autres pays d'Amérique latine où, comme en Bolivie, le gouvernement peut être un acteur décisif et central.

Par conséquent, en Équateur, il n'est pas surprenant que la création des écoles interculturelles bilingues épouse le rythme de l'essor des organisations indiennes. Les mobilisations indiennes enclenchent des dynamiques que le ministère de l'Éducation semble parfois subir, même s'il accepte de laisser fonctionner, à l'échelle provinciale d'abord dans les années 1970, puis avec une couverture qui tend à être nationale dans les années 1980. Ainsi, dans la province de Bolívar, les *Escuelas Indígenas de Simiatug* se développent grâce à et au sein de l'organisation *Fundación Runacunapac Yachana Huasi*, qui les dote d'un institut de formation des enseignants. Elles élaborent leurs propres matériel et manuels. Citons aussi les *Escuelas bilingües de la Federación de comunas « Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana »* (FCUNAE), peu nombreuses en 1975, mais qui s'étendent progressivement aux autres communautés de la Fédération. On compte encore le Projet

8 Le kichwa et le shuar sont des langues ancestrales parlées en Équateur. De nos jours, d'après la Constitution de 2008, le kichwa et le shuar – au même titre que l'espagnol – sont les langues amérindiennes officielles de "relation" interculturelle (art. 2).

alternatif d'éducation bilingue de CONFENIAE (*Proyecto Alternativo de Educación Bilingüe de la CONFENIAE - PAEBIC*), fondé en 1986, en charge de 8 écoles dans les provinces de Napo et de Pastaza.

La fin des années 1970 et le début des années 1980 correspondent à l'entreprise d'unification du système d'écriture kichwa qui, malgré ses limites, contribue au développement de l'Éducation interculturelle bilingue. L'Université devient un des acteurs de ce processus. En 1978 est créé le Sous-programme d'alphabétisation kichwa (*Subprograma de alfabetización kichwa*) au sein de l'Institut de langues et de linguistique de la PUCE, l'Université catholique de Quito ; il fonctionne de 1979 à 1986 sous l'égide du *Centro de Investigaciones para la Educación Indígena* (CIEI), le Centre de recherche pour l'éducation des Indiens. En 1980, le Sous-programme d'alphabétisation kichwa développe le *Modelo Educativo* « Macac », produisant textes, méthodes et matériels pour l'alphabétisation en langues kichwa, secoya-siona, huao et chachi, destinés aux enfants comme aux adultes ; il en conçoit aussi pour l'enseignement de l'espagnol, désormais en tant que langue seconde. Le modèle éducatif Macac et ses méthodes, tout en se déclinant à l'échelle locale, sont les premiers à avoir une couverture nationale ; ils forment une nouvelle génération de leaders indiens.

L'EIB s'ancre définitivement dans le paysage éducatif national en 1986, avec le Projet d'éducation bilingue interculturelle (*Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural*), dans le cadre d'une convention entre le gouvernement et la République fédérale d'Allemagne. Outre les activités d'enseignement dans 53 écoles de 7 provinces des Andes, outre la production de matériel pédagogique et didactique adapté, outre la formation des enseignants, notamment au sein de l'université de Cuenca avec la délivrance d'une licence en Éducation bilingue, ce projet élabore un cursus scolaire complet du primaire au secondaire, et conseille les organisations indiennes et les communautés dans l'implantation de l'enseignement bilingue. Cette dynamique débouche, en 1988, sur l'établissement d'une convention entre le ministère de l'Éducation et la Confédération des nationalités indiennes de l'Équateur (*Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador - CONAIE*). La CONAIE, d'envergure nationale, rassemble les organisations d'Amazonie de la CONFENIAE, celles de la Côte de la *Federación de Organizaciones Indígenas de la Costa Ecuatoriana* (FOICE) et celles des Andes regroupées dans ECUARUNARI. Fondée en 1986, dotée d'une grande capacité de mobilisation, la CONAIE joue un rôle déterminant dans l'institutionnalisation de l'EIB ; elle est un des principaux interlocuteurs des gouvernements équatoriens, amenés désormais à tenir compte de ses revendications, notamment en matière éducative. La CONAIE se dotera d'ailleurs, en 1995, d'un parti politique, le *Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik*, pour peser sur les politiques publiques. La convention que le ministère signe avec la CONAIE est à l'origine de la création de la DINEIIB (*Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe*), en novembre 1988. La nouvelle

institution se voit confirmée par la réforme de la loi de l'éducation de 1992, qui la consolide en tant que DINEIB (*Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*) dotée d'une autonomie administrative et financière.

Conclusion

La politique et les réalisations de la DINEIIB puis de la DINEIB présenteront des limites, elles rencontreront des obstacles, abordés par ailleurs dans le présent volume. Néanmoins, mesurons le chemin parcouru en termes de discours étatiques. Avec le décret 203 [DINEIB, 1994 : 15] qui modifie la loi et permet la création de la DINEIIB, est reconnue la nécessité de créer des modalités d'enseignement conformes aux besoins de la population indigène (« diseñar modalidades educativas acordadas con las necesidades de la población indígena »). On le voit, « la population indienne » est désormais au centre d'une éducation qui la concerne en premier chef. C'est en fonction de ses besoins à elle - et non des intérêts de l'État - que doivent être « façonnées les modalités éducatives ». Il s'agit d'une rupture, d'un changement de perspective même, si nous nous plaçons dans le temps long. Par ailleurs, il est prévu que les « planification, direction et mise en œuvre de l'Éducation interculturelle bilingue » se fassent de concert « entre la CONADE et les organisations des nationalités indiennes de l'Équateur » [DINEIB, 1994 : 16]. La CONADE est le Conseil national du développement (*Consejo Nacional de Desarrollo*), fondé en 1979, organisme de l'État. La concertation doit mettre fin à ces décisions prises « d'en haut » et imposées « en bas », aux Indiens jusque-là rarement consultés et minorisés.

De nouvelles réformes, à la fin des années 2000, fragiliseront l'autonomie des organisations indiennes et la dimension interculturelle du bilinguisme des écoles indiennes. Il n'en reste pas moins qu'en 1988, la DINEIIB contribue à la remise en question d'une équatorianité jusque-là conçue comme uniculturelle et uninationale, uniforme et homogène. L'interculturalité, à la différence du multiculturalisme, exige que les différentes cultures soient traitées de la même manière et qu'elles jouissent, sans hiérarchie, d'une même reconnaissance et des mêmes droits à être préservées et promues. Dans cette perspective, on peut considérer la création de la DINEIIB, puis sa consolidation en tant que DINEIB⁹, comme une étape vers la reconnaissance de l'Équateur comme un État plurinationnel, composé de nations et nationalités aux traits culturels propres au sein de la Nation, une reconnaissance actée par la nouvelle Constitution de 2008 dans son article 1.

9 Avec « DINEIB », le premier I correspondant à « Indigène », qui existait dans « DINEIIB », n'est plus mentionné. Désormais, c'est la dimension interculturelle – plus seulement ethnique – qui doit prévaloir.

Bibliographie

- AA. VV., 1947, *Mi Cartilla Inca. Texto Bilingüe, elaborado por la Congregación de Misioneras de María Inmaculada y Sta. Catalina de Sena*, Guayaquil : Reed&Reed.
- Anderson Benedict, 2002, *L'Imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris : La Découverte.
- Ayala Mora Enrique (éd.), 1992, *Pueblos indios, Estado y derechos*, Quito : Corporación Editora Nacional, vol. 36.
- Balibar Étienne & Wallerstein Immanuel, 1997, *Race, nation, classe les identités ambiguës*, Paris : La Découverte.
- Conejo Arellano Alberto, 2008, « Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso », *Alteridad, Revista de Educación*, vol. 3, n° 2, disponible à <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746251005>
- DINEIB, 1994, « Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe », in Herrán Javier & Moya Ruth (éds.), *Pueblos indígenas y educación*, Quito : Abya-Yala, n° 29-30, 5-143.
- DINEIB, 2007, *Plan Estratégico de la DINEIB*, Quito : s. éd.
- González Suárez Federico, 1891, *Historia General de la República del Ecuador. Tomo Segundo*, Quito : Imprenta del Clero.
- González Terreros María Isabel, 2011, *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*, México DF : CLACSO-UNAM.
- Howard Rosaleen, 2007, *Por los linderos de la lengua: ideologías lingüísticas en los Andes*, Lima : IEP-IFEA-PUCP.
- Macías Barrés David, Medina Alexis & Sinardet Emmanuelle (éds.), 2014, *Patrimoine(s) en Équateur : Politiques culturelles et politiques de conservation, numéro thématique de HISAL HISTOIRE(S) de l'Amérique latine*, n° 10, disponible à <http://www.hisal.org/?journal=revue&page=issue&op=view&path%5B%5D=10%282014%29>
- Martí José, 2002 [1891], *Nuestra América, Edición crítica. Investigación, presentación y notas por Cintio Vitier*, Guadalajara : Universidad de Guadalajara - Centro de Estudios Martianos, disponible à www.cucsh.udg.mx/cmarti/sites/default/files/nuestraa.pdf
- Massal Julie, 2005, *Les mouvements indiens en Équateur. Mobilisations protestataires et démocratie*, Paris : Karthala.

- Ministerio de Educación Pública del Ecuador, 1930a, *Congreso Nacional de Educación Primaria y Normal : conclusiones aprobadas en las sesiones del 26 al 31 de Mayo de 1930*, Quito : s. éd.
- Ministerio de Educación Pública del Ecuador, 1930b, *Nueva orientación de la escuela rural ecuatoriana*, Quito : Imp. Talleres de Fotograbado « Caleda ».
- Ministerio de Educación Pública del Ecuador, 1931, *Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Bellas Artes, Correos, Telégrafos, etc... presenta a la Nación en 1931*, Quito : Talleres Gráficos Nacionales.
- Ministerio de Educación Pública del Ecuador, 29-30 avril 1938, « Ley de Educación Primaria y Secundaria », *Registro Oficial*, Quito : s. éd., n° 151-152.
- Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana, s.d., *Constituciones del Ecuador desde 1830 hasta 2008*, disponible à <https://www.cancilleria.gob.ec/constituciones-del-ecuador-desde-1830-hasta-2008/>
- Monjean-Decaudin Sylvie, 2010, « Constitution et équatorianité : la Pacha Mama proclamée sujet de droit », in Sinardet Emmanuelle (éd.), *L'équatorianité en question(s)*, numéro thématique de *HISAL - HISTOIRE(S) de l'Amérique latine*, n° 4, disponible à <http://www.hisal.org/revue/article/Monjean-Decaudin2010-1>
- Quijano Aníbal, 2000, « Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina », in Lander Edgardo (éd.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires : CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 201-246, disponible à <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf>
- Quijano Aníbal, 2007, « Race et colonialité du pouvoir », *Mouvements*, n° 51, 111-118, disponible à <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2007-3-page-111.htm>
- Rubio Orbe Gonzalo, 1987, *Los indios ecuatorianos : evolución histórica y políticas indigenistas*, Quito : Corporación Editora Nacional - Centro de Ediciones Culturales de Imbabura.
- Sinardet Emmanuelle, 2007, « Educación indígena y políticas de incorporación nacional (1925-1946): de la integración a la exclusión », *HISAL - HISTOIRE(S) de l'Amérique latine*, n° 2, disponible à [http://www.hisal.org/index.php?journal=revue&page=article&op=view&path\[\]=Sinardet2007-1](http://www.hisal.org/index.php?journal=revue&page=article&op=view&path[]=Sinardet2007-1)
- Sinardet Emmanuelle, 2000, « Nación y educación en el Ecuador de los años treinta y cuarenta », *Iconos*, n° 9, Quito : FLACSO, 110-125, disponible à <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/735/717>

- Sinardet Emmanuelle, 2011, « Libéralisme et laïcité en Equateur (1895-1912). L'éducation au service du projet de modernisation », in Danièle Bussy-Genevois (éd.), *La laicización a debate. Interpretación, prácticas, resistencias (España, Italia, América Latina), siglos XIX-XXI*, Zaragoza : Institución Fernando el Católico - CSIC, 89-111.
- Sinardet Emmanuelle, 2015, *Construire l'homme nouveau en Équateur (1895-1925) : le projet de construction nationale de la Révolution libérale au prisme des manuels scolaires d'instruction morale et civique*, Nanterre : Presses Universitaires de Paris Nanterre.
- Walsh Catherine, 2010, « Interculturalidad crítica y pluralismo jurídico », Conférence présentée lors du séminaire « Pluralismo Jurídico » les 13-14 avril 2010, Brasilia : Procuradora del Estado / Ministerio de Justicia, disponible à http://ccr6.pgr.mpf.gov.br/institucional/eventos/docs_eventos/interculturalidad-critica-y-pluralismo-juridico
- Walsh Catherine, 2012, « Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas », *Revista Visao Global*, vol. 15, n° 1-2, 61-74, disponible à <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>
- Taylor Charles, 1992, *Multiculturalism and 'The Politics of Recognition'*, Princeton : Princeton University Press.
- Zapata Silva Claudia, 2013, *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile. Diferencia, colonialismo y anticolonialismo*, Quito : Abya Yala.